



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ESCREVIVÊNCIAS DE JOVENS NEGRAS NO CONCURSO DE BELEZA
NEGRA DE UM COLÉGIO ESTADUAL SERGIPANO**

MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS

SÃO CRISTÓVÃO – SE
JULHO/2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ESCREVIVÊNCIAS DE JOVENS NEGRAS NO CONCURSO DE BELEZA
NEGRA DE UM COLÉGIO ESTADUAL SERGIPANO**

MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS

Tese apresentada à banca de defesa para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edineia Tavares Lopes

SÃO CRISTÓVÃO – SE

JULHO/2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

J58e Jesus, Maria Camila Lima Brito de
Escrevivências de jovens negras no concurso de beleza negra de um colégio estadual sergipano / Maria Camila Lima Brito de Jesus ; orientadora Edineia Tavares Lopes. – São Cristóvão, SE, 2023.
221 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Educação básica. 2. Negras. 3. Relações raciais. 4. Concursos de beleza. 5. Programas de ações afirmativas. 6. Etnicismo. 7. Negros - Educação. I. Lopes, Edineia Tavares, orient. II. Título.

CDU 37:316.64-054(=2/=8)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS

JOVENS NEGRAS E SUAS TRAJETÓRIAS NO CONCURSO DE BELEZA NEGRA DE UM
COLÉGIO ESTADUAL SERGIPANO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 20.07.2023

Prof.^a Dr.^a Edinéia Tavares Lopes (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.^a Dr.^a Mônica Andrade Modesto
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.^a Dr.^a Marilene Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.^a Dr.^a Maria Batista Lima
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.^a Dr.^a Livia Jéssica Messias de Andrade
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Prof.^a Dr.^a Yersia Souza de Assis
Universidade Federal do Recôncavo Bahiano / UFRB

RESUMO

Como resultado da luta do movimento negro brasileiro, o combate ao racismo tem sido colocado no cenário nacional. No que diz respeito à Educação, como consequência dessa luta, um arcabouço legal, administrativo e orientador sustenta a urgência de uma educação antirracista. A presente tese tem como foco a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), objetivando compreender as motivações que levaram estudantes de um colégio estadual sergipano a se inscreverem no Concurso Beleza Negra e as relações estabelecidas entre o concurso, o pertencimento étnico-racial das candidatas e a Educação das Relações Étnico-Raciais no colégio. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo como metodologia as Escrevivências de Conceição Evaristo. Os instrumentos para coleta de dados foram: análise documental, entrevistas, questionário, observações e conversas informais registradas no diário de campo da pesquisadora. A interpretação dos dados foi realizada a partir da técnica de análise documental de Cellard (2008) e as narrativas dos/as participantes da pesquisa a partir da Escrevivência de Conceição Evaristo. Os/as participantes da pesquisa foram oito (8) jovens estudantes negras; uma (1) gestora, autodeclarada parda; um (1) professor que se declarou pardo. Inferimos que a maioria tem dezesseis anos de idade, é católica e cursa o Ensino Médio Regular. As estudantes destacaram como referências artistas brasileiras, brancas e do sexo feminino. A maioria das jovens já participou de concurso de beleza negra e, segundo elas, está participando deste concurso para representar a sua cor e mostrar a beleza da mulher negra. As candidatas foram incentivadas a participar do concurso por professores/as e amigos/as e destacaram a importância deste evento no ambiente escolar para representar a mulher negra, combater o racismo e valorizar a beleza feminina. Ao analisar o PPP do CES, foi encontrada a menção das palavras “Preconceito” e “Consciência Negra” na proposta curricular da instituição e no plano de ação de forma simplista e superficial. Não foi observado nos projetos e discussões voltados ao Concurso Beleza Negra. A ausência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no PPP nos faz refletir sobre o distanciamento da ERER na trajetória da comunidade escolar do CES. A partir das escrevivências, percebemos que das oito candidatas, cinco relataram passar por situações de racismo em sua vida pessoal. As jovens afirmaram que seus cabelos, seus rostos e seus corpos foram/são motivos de “mangações”, principalmente no ambiente escolar. Ressaltamos a importância de discutir e problematizar o conceito de pertencimento étnico-racial, preconceito e racismo no ambiente escolar, pois pensar na historicidade da ideologia opressora é fundamental para combater as práticas racistas ainda comuns na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Educação das Relações-Étnico-raciais; Educação Básica; Concurso de Beleza Negra; Ações afirmativas na Educação Básica.

ABSTRACT

As a result of the struggle of the Brazilian black movement, the fight against racism has been placed on the national stage. With regard to Education, as a result of this struggle, a legal, administrative and guiding framework supports the urgency of an anti-racist education. This thesis focuses on the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), aiming to understand the motivations that led students from a state school in Sergipe to enroll in the Black Beauty Contest and the relationships established between the contest, the ethnic-racial belonging of the candidates and the Education of Ethnic-Racial Relations in the school. The methodological approach used was qualitative research, using the Writings of Conceição Evaristo as methodology. The instruments for data collection were: document analysis, interviews, questionnaire, observations and informal conversations recorded in the researcher's field diary. The interpretation of the data was carried out using the technique of document analysis by Cellard (2008) and the narratives of the research participants based on the writing by Conceição Evaristo. The research participants were eight (8) young black students; one (1) manager, self-declared mixed race; one (1) self-declared brown teacher. We infer that the majority is sixteen years old, is Catholic and attends Regular High School. The students highlighted Brazilian, white and female artists as references. Most young women have already participated in a black beauty contest and, according to them, are participating in this contest to represent their color and show the beauty of black women. Candidates were encouraged to participate in the contest by teachers and friends and highlighted the importance of this event in the school environment to represent black women, fight racism and value female beauty. When analyzing the CES PPP, the mention of the words "Prejudice" and "Black Consciousness" was found in the institution's curricular proposal and in the action plan in a simplistic and superficial way. It was not observed in the projects and discussions related to the Beauty Black Contest. The absence of Laws nº 10.639/2003 and nº 11.645/2008 in the PPP makes us reflect on the distancing of ERER in the trajectory of the school community of CES. From the records, we noticed that of the eight candidates, five reported experiencing situations of racism in their personal lives. The young women stated that their hair, their faces and their bodies were/are reasons for "mangações", mainly in the school environment. We emphasize the importance of discussing and problematizing the concept of ethnic-racial belonging, prejudice and racism in the school environment, since thinking about the historicity of the oppressive ideology is fundamental to combating the racist practices that are still common in Brazilian society.

Keywords: Law 10,639 /03; ERER; Basic Education; Black Beauty; Affirmative actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evento Mostra Cultural Afro-brasileira realizado em 2017.....	14
Figura 2 - Apresentações artísticas no evento Mostra Cultural Afro-brasileira realizado em 2017.....	15
Figura 3 - Estrutura do Movimento Negro em Sergipe.....	69
Figura 4 - Territorialização do estado de Sergipe.....	123

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Nomes fictícios em homenagens as mulheres negras brasileiras.....	30
Quadro 2 - Dimensões e ponderações gerais consideradas durante as análises dos documentos.....	33
Quadro 3 - Dimensão: os conceitos-chave e a lógica interna do texto.....	33
Quadro 4 - Publicações no BDTD (2021) e no Portal da Capes entre 2008 a 2021 com o uso dos termos apresentados.....	38
Quadro 5 - Quantitativo de Publicações no BDTD (2021) e no Portal da Capes após a primeira análise.....	40
Quadro 6 - Ano de publicação, Instituição, Programas de pós-graduação, Área de formação do/a autor/a dos quatorze trabalhos.....	42
Quadro 7 - Ano de publicação, título da revista e Qualis dos periódicos dos onze trabalhos em estudo.....	51
Quadro 8 - As categorias de classificação de cor/raça empregadas nos censos nacionais.....	88
Quadro 9 - Comparativo entre a idade e a série das estudantes.....	125
Quadro 10 -Respostas das jovens para as perguntas do questionário sobre motivos que levaram a participar do concurso.	130
Quadro 11 - Quantidade de palavras (Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Educação das Relações Étnico-raciais, Relações Étnico-raciais, Cultura, Racismo, Preconceito, Discriminação e Consciência Negra) encontradas no PPP do CES.....	146
Quadro 12 - Notas das juradas para a jovem Tereza.....	158
Quadro 13 - Notas das juradas para a jovem Firmina.....	159
Quadro 14 - Notas das juradas para a jovem Marielle.....	160
Quadro 15 - Notas das juradas para a jovem Lélia.....	162
Quadro 16 - Notas das juradas para a jovem Lélia.....	164
Quadro 17 - Notas das juradas para a jovem Dandara.....	165
Quadro 18 - Notas das juradas para a jovem Ruth.....	166
Quadro 19 - Notas das juradas para a jovem Conceição.....	168
Tabela 1 - Posição na ocupação nos anos 1950.....	84
Tabela 2 - Declaração de cor espontânea em 1995 e 2008 (em %)	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A - Artigo

ASPIR - Assessoria de Políticas de Igualdade Racial

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CCAS- Casa de Cultura Afro- sergipana

CNE - Conselho nacional de educação

Consu- Conselho Universitário

Capex- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPPIR - Coordenadoria de Política de Promoção da Igualdade Racial

D - Dissertações

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ERER- Educação das Relações Étnico-raciais

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

NEAB- Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

PLANAPIR - Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Prodocência- Programa de Consolidação das Licenciaturas

PPP- Projeto Político-Pedagógico

T - Teses

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TEM - Teatro Experimental do Negro

UFS- Universidade Federal de Sergipe

UHC - União dos Homens de Cor

Sumário

RECORDAR É VIVER! COSTURANDO UMA COLCHA DE MEMÓRIAS: BREVE RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	10
CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO	24
1.1-Tecendo a trama da pesquisa/escrita	24
1.2-Os caminhos que tecem essa escrita	27
1.3-As estudantes e suas narrativas	29
1.4-Os/as professores/as e suas vivências.....	31
1.5- Análise de dados	32
CAPÍTULO 2: CONCURSO DE BELEZA NEGRA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	36
2.1- Mapeamento das pesquisas em nível nacional com a temática “Concurso de Beleza Negra e a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica” ..	36
2.2- Discussões acerca das publicações brasileiras sobre os termos da EREER/Leis e termos das Ações Afirmativas na Educação Básica	41
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	62
3.1- Trajetória do Movimento Negro: reflexões acerca das ações afirmativas no Brasil.....	62
3.2- A EREER: reflexões acerca dos documentos oficiais/legais	70
3.3- A inserção da EREER no cotidiano escolar a partir das legislações	73
CAPÍTULO 4: NOMES E CORES: QUEM É QUEM NO BRASIL?	78
4.1- Laboratório racial brasileiro: o branqueamento e a pardização.....	78
4.2- O conceito étnico-racial e os marcadores identitários	89
4.3- Nas falácias do mito: Falando de racismo estrutural e da desigualdade racial	100
4.4- Lugar de fala: Empoderamento e Interseccionalidade	112

CAPÍTULO 5: AS JOVENS INSCRITAS NO CONCURSO BELEZA NEGRA E SUAS MOTIVAÇÕES.....	123
5.1- Quem são as jovens?	123
5.2- Motivações que levaram as jovens a se inscreverem no concurso beleza negra	129
 CAPÍTULO 6: RELAÇÃO DO CONCURSO BELEZA NEGRA COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO.....	144
6.1 - Aproximações e distanciamentos da EREER no colégio.....	144
6.2 – Escrivências das jovens candidatas.....	157
 CAPÍTULO 7: (DES)ENROLANDO OS FIOS DAS MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DAS/COM AS ESTUDANTES.....	170
7.1 - Pertencimento étnico-racial e beleza negra: uma relação permeada de conflitos.....	172
7.2 - Vivendo na “pele” as tensões da realidade racial.....	182
 TRAMAS NÃO CONCLUSIVAS	192
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
 APÊNDICE A.....	203
 APÊNDICE B.....	207
 APÊNDICE C.....	209
 ANEXO 1.....	211
 ANEXO 2.....	220
 ANEXO 3.....	221

RECORDAR É VIVER! COSTURANDO UMA COLCHA DE MEMÓRIAS: BREVE RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO¹

Sou uma mulher negra de pele clara, cacheada (fruto do processo de transição capilar), esposa de Filipe, um homem negro e mãe de Alice Maria, uma criança negra. Toda minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional foi importante para a construção do meu processo de reflexão sobre o pertencimento étnico-racial.

Desde os 9 anos que alisava meus cabelos. Não porque achava bonito o cabelo liso, mas para me sentir parecida com minha família e aceita na sociedade. Passei por diversas complicações, como a maioria das jovens crespas e cacheadas, devido ao uso de produtos químicos para alisar os cabelos, como queima do couro cabeludo, queda e quebra do cabelo. O principal passo para a transição foi o corte do cabelo. Após este processo, eu me olhava no espelho e me sentia liberta. Essa sensação de liberdade e de me sentir bem como meus cabelos cacheados me fez pensar em como fazer para que outras jovens também pudessem tê-la. Passar por toda transição capilar sendo professora e tendo a oportunidade de debater o tema com meus e minhas alunos e alunas foi gratificante, principalmente quando percebi que jovens se inspiraram em minha história e passaram pela transição. Este foi o momento que pensei sobre a importância da representatividade e no compartilhamento das histórias de nós, mulheres negras.

Ler Conceição Evaristo, conhecer sua história e as escritas (escrever, viver e se ver) foi fundamental para o processo de análise dos relatos das jovens negras candidatas ao Concurso Beleza Negra. Seguindo o pensamento de Conceição Evaristo, diante das histórias que incomodam, a escrita quer justamente provocar essa fala e essa escrita. É dentro desse contexto de provocação que minha trajetória é traçada e costurada.

Durante a minha graduação em Licenciatura em Química, comecei a participar de atividades promovidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) da Universidade Federal de Sergipe, na área de Química, do Campus Prof. Alberto Carvalho (Pibid/Química da UFS/Itabaiana), com

¹ Optei por usar, neste tópico, a primeira pessoa do singular por se tratar de experiências pessoais. Esta escolha se baseia nas Escritas de Conceição Evaristo, que é a escrita que nasce de uma experiência/vivência na subjetividade de mulheres negras.

desenvolvimento de ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão em seis escolas estaduais sergipanas, entre as quais, quatro localizadas no agreste central sergipano e duas no alto sertão.

As atividades desenvolvidas por meio desses programas foram: sequências didáticas, oficinas, projetos integradores, estudos sobre a construção da identidade docente e ações didáticas que abordam a diversidade e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a partir da problematização de duas realidades escolares: uma escola indígena e uma escola quilombola.

Para o desenvolvimento destas ações, os/as bolsistas eram organizados/as em pequenos grupos nos quais realizavam atividades de ensino e investigação com as escolas envolvidas nos programas.

No âmbito dos estudos sobre a construção da identidade docente e das ações didáticas que abordavam a diversidade e a ERER, participei das atividades de problematização de uma realidade escolar indígena. Para estes estudos, nós, bolsistas, refletimos, aos moldes de Candau (2006), sobre nossas visões acerca do “eu”, do “outro” e do processo de ensino e aprendizagem a partir do entendimento da sala de aula como um espaço de encontro de culturas.

Estudamos também a proposta de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais no 9º ano do Ensino Fundamental nesta escola e contrastamos com o exposto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), com as observações do cotidiano escolar e com as produções científicas na área. Estabelecemos relações entre as experiências e a construção da nossa identidade docente. Desse modo, as ações possibilitaram o acesso ao conhecimento acerca das diversas culturas e, de maneira especial, uma reflexão da nossa função como professora em sala de aula, que, por si só, é pluricultural (LOPES, BRITO e JESUS, 2013).

A partir destas investigações, estudamos documentos como a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), além da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.

A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de resgatar as contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas relacionadas à História do Brasil.

O Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresenta orientações, princípios

e fundamentos para o planejamento e a avaliação da EREER. Estas diretrizes têm como objetivo reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantindo a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira.

Nessa linha de pensamento, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, estabelece a inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de licenciaturas da EREER.

No decorrer destes estudos, surgiram as seguintes indagações: “como e quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre a formação docente ofertada no curso de licenciatura do qual eu era aluna e a Educação das Relações Étnico-Raciais?”

A partir desta indagação, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como objetivos:

- a) realizar uma reflexão acerca das relações entre as orientações para a EREER e a formação docente ofertada no curso de Licenciatura Plena em Química no campus de Itabaiana, e
- b) investigar, a partir de um contexto formativo docente, no âmbito das ações do Pibid, as reflexões das pesquisadoras acerca do “eu” e do “outro”.

O trabalho possibilitou-me realizar uma reflexão, em nível de graduação, a respeito das relações entre a formação docente ofertada no curso de Licenciatura em Química e a EREER. A partir desta pesquisa, foram publicados três trabalhos completos² em eventos e um artigo³ em periódico da área.

Diante destas discussões, continuei a me questionar: “quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre a formação docente ofertada nos cursos de licenciaturas e o ensino da EREER?”

Foi nesse contexto que, em 2015, ingressei no curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da UFS. Assim, na delimitação da problemática de pesquisa do Mestrado, me

² O primeiro *A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em Química*, publicado nos anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores por uma revolução no campo da formação de professores (BRITO e LOPES, 2014a). O segundo *A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química*, publicado nos anais da X Escola de Verão em Educação Química e no III Seminário de iniciação à docência: ações do Pibid Química na Educação Básica (BRITO e LOPES, 2014b). O terceiro foi apresentado no IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” com o título *Ciências, cultura e educação: reflexões acerca do ‘eu’ e do ‘outro’*. (JESUS, BRITO e LOPES, 2015).

³ *A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química*, publicada na Revista *Scientia Plena* (BRITO e LOPES, 2014c).

questionei como a EREER tem sido inserida nos cursos de Licenciaturas em Química de alunas ingressantes em um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática de uma universidade pública. Assim, a proposta de pesquisa apresentou as seguintes questões norteadoras: quais as visões das mestrandas acerca das orientações para a EREER? Quais as suas trajetórias acadêmicas e profissionais? Quais as visões das mestrandas dos limites e as possibilidades da inserção da EREER em suas práticas pedagógicas no ensino de Química?

A partir destes questionamentos, construí a dissertação intitulada *A Educação das Relações Étnico-Raciais: olhares na formação docente em Ensino de Ciências/Química* (BRITO, 2017).

Em 2015, iniciei minha carreira de professora de Química na rede estadual de Sergipe. Nesse período, estava na fase final do Mestrado. Após concluir o Mestrado, comecei a refletir sobre minha pesquisa e percebi que precisava colocar em prática o que tinha discutido na dissertação. Foi nesse período (2017 e 2018) que participei como supervisora⁴ do Pibid/Química da UFS/Itabaiana.

As atividades do Pibid/Química da UFS/Itabaiana no colégio que lecionava foram iniciadas em setembro de 2017. Entre agosto e setembro de 2017, os/as pibidianos/as fizeram diversos estudos sobre EREER e começaram a estudar sobre a temática da Química do cabelo. A intenção era elaborar e desenvolver atividades didáticas com foco na EREER na disciplina no colégio.

Contudo, antes de terminar a elaboração dessas atividades, a equipe diretiva do colégio solicitou que os/as pibidianos/as contribuíssem para a realização do evento “Mostra Cultural Afro-brasileira”. Este evento faz parte do projeto “Tolerância e respeito: caminhos para a formação da consciência humana” que ocorre desde 2007, organizado pela equipe diretiva e contando com a participação do corpo docente do colégio.

Mesmo entendendo as possíveis limitações do evento, pois defendemos que o combate ao racismo deve compor o currículo escolar de forma profunda, nós (eu como supervisora do Pibid/Química da UFS/Itabaiana, a coordenadora do programa Prof.^a Dr.^a Edineia Tavares Lopes e os/as bolsistas), aceitamos a solicitação de participar do evento contribuindo junto ao tema proposto pela escola, qual seja: Beleza Negra.

Portanto, todas as atividades foram desenvolvidas a partir do diálogo com a equipe escolar. Vale registrar que a maioria dos/as oito bolsistas já havia participado durante um ou dois anos de outros subprojetos do Pibid/Química da UFS/Itabaiana, contudo, nenhum/a tinha desenvolvido

⁴O fato de ter sido bolsista do Pibid durante minha graduação fez com que eu me sentisse motivada a ser supervisora, promovendo a integração entre educação superior e as instituições públicas da Educação Básica.

ações com foco na ERER. Além disso, estas foram as primeiras atividades do Pibid/Química da UFS/Itabaiana realizadas nesta unidade escolar.

Com a solicitação da equipe gestora, os estudos teóricos foram desenvolvidos simultaneamente à elaboração e ao desenvolvimento das atividades no colégio. Para a elaboração das atividades, foi realizada uma fundamentação teórica por meio de leitura de livros, artigos, leis e diretrizes relacionadas com a temática.

O evento teve como tema Tolerância e respeito: caminhos para a formação da consciência humana. Durante o dia, os/as professores/as e alunos/as desenvolveram exposições e apresentações artísticas de temáticas (Figuras 1 e 2), como: candomblé; ritmos de danças; o negro na literatura; os negros no mundo da ciência; o negro no esporte; ervas medicinais; personalidades negras no Brasil, e beleza negra.

Figura 1- Evento Mostra Cultural Afro-brasileira realizado em 2017.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2: Apresentações artísticas no evento Mostra Cultural Afro-brasileira realizado em 2017.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a noite, foi realizado o Desfile de Beleza Negra como culminância do projeto. Vale ressaltar que a etapa foi organizada somente pela equipe diretiva e por um professor (de História). Ao observar o desfile, percebi que era composto por estudantes do sexo feminino e que todas alisaram⁵ o cabelo para o evento. Imediatamente, sugiram dois questionamentos: por que só meninas? E por que essas estudantes decidiram alisar seus cabelos para o desfile, diferentemente de como usam no dia a dia?

A partir da experiência vivida no evento, comecei a construir o projeto para o doutorado. Para tal, surgiram alguns questionamentos: de que forma os/as professores/as e estudantes negros/as e não negros/as lidam com dois elementos constituídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores dos pertencimento étnico-racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo?

Ressalto que, em 2019, fui preceptora do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe, na área de Química, do Campus Prof. Alberto Carvalho, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Edineia Tavares Lopes. Nesse período, construímos materiais didáticos embasados na Lei nº 11.645/2008 e relacionados ao combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo, para serem trabalhados nas aulas de Química ao longo do ano letivo. Além disso, propusemos discussões sobre os estereótipos de beleza. Uma das ações foi o projeto com a temática “O Cabelo com uma contextualização no Ensino de Química” desenvolvido nas turmas do 9º ano do Ensino

⁵ O alisamento pode ser feito de duas formas 1) utilização de produtos químicos e 2) somente procedimento de escova/chapinha com utilização de secador e prancha de cabelo. No caso dessas jovens, foram utilizados produtos químicos para o alisamento.

Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio. Uma residente construiu o seu Trabalho de Conclusão de Curso no âmbito dessas ações desenvolvidas (VIEIRA, 2019).

Por fim, defendo a formação de professores/as sensíveis e comprometidos com a luta antirracista e compreendo que as ações aqui abordadas, inseridas em um contexto inicial de formação, apresentaram possibilidades e limitações. No que diz respeito às possibilidades, em síntese, os/as bolsistas do Pibid e do Residência Pedagógica iniciaram seus primeiros estudos e atividades didáticas com foco na EREER. Já em relação às limitações, saliento a ausência de uma formação acadêmica mais crítica, que tenha como pressupostos os estudos sobre raça, racismo, ciência, papel do/a professor/a na luta antirracista, entre outros.

Assim, estes são os principais elementos que contribuíram para a definição do tema desta investigação. Daremos continuidade apresentando a problemática e os objetivos da pesquisa.

Diversas ações visando o combate ao racismo e à discriminação têm sido desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil⁶, destacando, nesse contexto, a luta do Movimento Negro por uma política antirracista no país, reverberando, por exemplo, na criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em diversas universidades brasileiras e na política de ações afirmativas na Educação Básica. Em Sergipe, destacamos o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Sergipe.

Nessa trajetória, como resultados de tais reivindicações dos movimentos sociais, surgem os documentos legais que propõem a ampliação, com foco nos currículos escolares, de um conjunto de ações e estratégias que tem por finalidade aperfeiçoar a abordagem, a valorização e as diversidades étnico-raciais na educação (BRASIL, 2006; SANSONE e PINHO, 2008; RIBEIRO, 2015).

Os seguintes documentos servem como base para esta discussão: 1) Lei nº 10.639/2003, que estabelece, na Educação Básica, a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; 2) Lei nº 11.645/2008, que complementa a Lei nº 10.639/2003, com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio; 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das

⁶ Na conjuntura da política atual de ataques aos direitos dos trabalhadores e aposentados, de cortes de investimentos sociais e educacionais e de extinção de ministérios e secretarias de combate ao racismo, a violência contra a mulher e a homofobia revelam uma conjuntura que aponta para a elevação do preconceito e da desigualdade. Assim, há um quadro de incerteza quanto à continuidade das políticas públicas voltadas à diversidade e à inclusão social.

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), e 4) Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estes documentos, ao tornarem obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e ao estabelecerem as diretrizes da EREER, mudam a forma de lidar (narrar) com a história de nosso país e propõem posturas e atitudes que valorizem as raízes africanas e indígenas, problematizando-as no contexto e nas relações com as demais matrizes culturais brasileiras. Nesse sentido, as práticas e as narrativas propostas têm como desafio a construção de relações étnicas positivas e solidárias.

A estruturação dessas atitudes e posturas exige a desconstrução de ideias equivocadas e sedimentadas ao longo da história do país. Exemplo disso é o mito da democracia racial e a valorização do que remete à origem europeia, em detrimento ao que remete às origens africanas.

Aliado ao avanço quanto às leis e resoluções referentes à cultura e história afro-brasileira na Educação Básica, é necessário que alguns temas que envolvem a questão racial na escola, como as formas simbólicas, representações e valores que a população negra constrói na sociedade, sejam compreendidos. Assim, a trajetória escolar poderá ajudar no processo de construção da identidade negra, em vez de apresentar representações negativas ou estereótipos sobre o padrão estético negro.

Ressaltamos que um desses padrões está voltado ao cabelo crespo, que é considerado um forte ícone identitário negro. É nessa perspectiva de marcador da identidade negra que buscamos refletir a EREER no sistema educacional.

As representações que prevalecem na sociedade são construídas por narrativas hegemônicas, representadas por um grupo social em detrimento de outros. A construção dessas representações é feita por uma óptica eurocêntrica, que estabelece sentidos de "normalidade" e "anormalidade", instituindo como norma padrão o homem, branco, heterossexual e cristão. Pessoas que não correspondem a esse padrão são consideradas desviantes, desprezíveis e excluídas socialmente.

Para compreender o processo de construção identitária, é importante perceber que as diferenças raciais, como assinala Stuart Hall (2003), não nos constituem inteiramente, pois somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças - de gênero, sexualidade e de classe. Desse modo, os marcadores sociais estabelecem limites através dos quais os/as sujeitos/as constroem suas identidades através de um processo de interação e do diálogo que estabelecemos com os outros.

Dessa maneira, a escola impõe padrão de currículo, de conhecimento, de comportamento e, também, de estética. Portanto, para estar no ambiente escolar, é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão uniformizado. Logo, a escola também se encontra na exigência de “arrumar o cabelo”, que não é novidade à família negra. As crianças e adolescentes negras são alvos de piadas e apelidos pejorativos, como: ninho de guacho, cabelo de Bombril, negra do cabelo duro, cabelo de picumã, entre outros, que expressam o tipo de cabelo das pessoas negras são vistos (ou colocados?) como símbolo de inferioridade. Muitos desses apelidos são atribuídos no ambiente escolar e marcam a história de vida das crianças e jovens negros/as.

A partir destas discussões, refletimos as questões étnico-raciais na Educação Básica. É fundamental que os/as professores/as da Educação Básica trabalhem afetuosamente o cotidiano escolar, a fim de inserir a história da África e a cultura afro-brasileira em um aspecto amplo e crítico. Entretanto, como repensar a reorganização das disciplinas ao implementar as atividades afro-brasileiras, sendo que o cotidiano escolar é conflituoso e tenso?

Além de pensar na reorganização das disciplinas, temos que investigar de que maneira o espaço escolar pode ser visto como um ambiente amplo de aprender a conhecer, valorizar e respeitar as diferenças, sendo que o currículo não se restringe somente aos conhecimentos que são ensinados nas disciplinas.

Destarte, é de grande importância que a escola desenvolva projetos durante todo o ano letivo, estabelecendo práticas educativas para a comunidade (alunos/as, pais, profissionais da escola, entre outros), com o objetivo de ampliar a relação respeitosa à diversidade étnico-racial e contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Discutir as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e a formação docente traz como principal enfoque a estética e a corporeidade. Para que haja esta articulação, é necessário que o/a professor/a passe a relacionar os processos educativos escolares e não escolares com as representações e as concepções sobre os corpos negros.

Para isso, é fundamental inserirmos, nos cursos de formação de professores/as, discussões sobre educação e cultura, pertencimento étnico-racial, racismo, entre outros. Além disso, a formação de professores/as deve considerar o cotidiano escolar como forma de aprendizagem. Ou seja, indagarmos os/as professores/as sobre quais os temas que acham pertinentes abordar nos seus percursos de formações e quais temáticas sociais e culturais estão omitidas ou não são consideradas

importantes na sua formação. Será que a questão racial está incluída nessas temáticas ou estão omitidas e silenciadas? E como a identidade negra se articula com a cultura e a educação?

Nesse sentido, os processos estão articulados às trajetórias de vida construídas pelo/a sujeito/a durante sua história e estão relacionadas com o individual e o social, entre o passado e o presente na memória e história de cada sujeito.

A partir desta discussão, refletimos como o/a negro/a é visto/a no ambiente escolar. De acordo com Gomes (2003), o olhar lançado sobre a cultura da pessoa negra pode apresentar dois vieses: valorizar a identidade e as diferenças ou discriminá-la, segregá-la e até mesmo negá-la. Segundo a autora, os/as negros/as deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sua cultura, seu corpo, sua história e sua estética. Desse jeito, estamos tratando de assuntos complexos relacionados às diferenças e semelhanças no campo das identidades e das alteridades.

Ampliando estas discussões, faremos um recorte de gênero, especificamente, torna-se mulher negra, a partir dos escritos de Lélia Gonzalez (2018) e as escritivências de Conceição Evaristo (2017).

Lélia Gonzalez produziu seu pensamento em escritos nas décadas de 1970 e 1980, em um período de Ditadura Militar (1964-1985) e em um contexto de retomada dos movimentos sociais no Brasil. Estudos dizem que Lélia estava mais interessada, na década de 1970, em compreender a formação do capitalismo brasileiro com ênfase racial. Já na década de 1980, ela estava se aproximando do Afrocentrismo e um diálogo com a Psicanálise e o Feminismo.

Para Gonzalez (2018), o Brasil é constituído, em sua maioria, pela população negra, pois são descendentes de africanos. Desse modo, a nacionalidade brasileira é negra, sendo que sua base de sustentação é o Quilombo dos Palmares. Para a autora, o quilombo foi o primeiro Estado livre das Américas, pois proporcionou uma sociedade alternativa “organizados a partir dos critérios democráticos com a justa distribuição dos frutos de seu trabalho” (GONZALEZ, 2018, p. 22).

Segundo a teoria de Lélia, a cultura brasileira é negra, ainda que o racismo tente negar. Para a autora, o racismo é uma construção ideológica com benefícios econômicos e sociais para os brancos de todas as classes. Assim, a neurose da cultura brasileira seria que, à medida que os brasileiros pensassem a cultura nacional a partir da herança e símbolos afros (carnaval, maracatu, samba, frevo, candomblé, festa de 31 de dezembro...), ao mesmo tempo, tem a pretensão de se pensar um país branco, ocidental.

Outra compreensão ampla que Lélia traz para a “africanização” do Brasil é a existência da mãe-preta, responsável pela criação e educação dos filhos dos/as senhores/as brancos/as. Para Lélia, este contato acabou transmitindo os conhecimentos e valores africanos e afro-brasileiros para as crianças brancas, africanizando, assim, o português, passando a ser “pretuguês”. Nesse período, é destacado o papel da mulher negra como fundamental para a constituição da identidade brasileira, atuando nas lideranças de quilombos e organizando as fugas e revoltas.

Para compreender a situação da mulher negra na sociedade brasileira, faz-se necessário analisar alguns aspectos de ordem história, como a escravidão no Brasil. Os casamentos inter-raciais foram resultados de violências de mulheres negras por parte da minoria branca (senhores de engenho e traficante de escravizados). Este fato daria início ao mito da democracia racial, sendo que o “efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistia em nosso país graças ao processo de miscigenação” (GONZALEZ, 2018, p. 35).

Segundo Gonzalez (2018), as mulheres negras estão menos no mercado de trabalho formal do que as mulheres brancas. Quanto à mulher na força do trabalho, em 1976, 57% das mulheres trabalhadoras se classificavam como brancas e 40% como negras (pretas e pardas). A maior concentração dos trabalhos femininos era em prestação de serviço social e comércio de mercadorias. Entretanto, 69% das mulheres negras trabalhavam na agricultura e na prestação de serviços. Isso mostra que os serviços sociais e comércio de mercadorias obtêm mais mulheres brancas. Diante disso, fica nítida a dificuldade da mulher negra para ter acesso a tais ocupações, lembrando também da “boa aparência” exigida, correspondendo os valores estéticos brancos.

Além disso, Gonzalez (2018) enfatiza que as mulheres negras ganham menos que as mulheres brancas. Na ocupação de nível superior, as mulheres ganham 35% a menos que os homens. E as mulheres negras ganham 48% a menos que as mulheres brancas. Já na ocupação de nível médio, as mulheres brancas ganham 46% a menos que os homens, enquanto as mulheres negras recebem 24% a menos que as mulheres brancas. Como se vê, esta questão de democracia racial, atingida mediante a miscigenação, não passa de um mito bem arquitetado.

Em continuidade, destacamos a Escrivivência de Conceição Evaristo. A autora cunhou o termo “escrevivência” para representar sua própria escrita e as escritas das mulheres negras conectada à vivência, seja particular ou coletiva. Em entrevista, Conceição Evaristo destaca:

[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não

contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (LIMA, 2017, s/p).

Dessa forma, Conceição Evaristo (2017) refleti sobre o que é ser uma mulher negra no Brasil de hoje. A autora destaca que mesmo com as conquistas, somos mulheres negras vulneráveis, sendo a perder seus filhos, a situação subalternizada que vive, criando seus filhos sozinhas. Entretanto, ao logo da história são mulheres negras mais fortes, mostrando a resiliência.

Nessa perspectiva, buscamos compreender as relações e trajetórias de jovens estudantes de um colégio estadual sergipano (CES)⁷, a partir de um concurso de Beleza Negra, por meio de desfile realizado no mês de novembro na instituição. Para tal, traçaremos os perfis relacionados à valorização da beleza negra a partir de sua trajetória de vida, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, destacamos a questão central da pesquisa: quais motivações levaram as estudantes de um colégio estadual sergipano a se inscreverem no Concurso Beleza Negra e quais as relações estabelecidas entre o concurso, o pertencimento étnico-racial das candidatas e a Educação das Relações Étnico-Raciais no colégio?

As indagações que complementam a questão central da pesquisa são: quais os perfis dessas estudantes? Quais motivações as levaram a se inscreverem no concurso? Quais as relações produzidas entre o pertencimento étnico-racial dessas estudantes e a participação no concurso? Qual a relação do concurso supracitado com a Educação das Relações Étnico-Raciais no colégio?

Dentro deste contexto de pesquisa com a ERER na Educação Básica, a presente tese visa estabelecer relações entre as atividades afirmativas no sistema educacional com o padrão de beleza negro. Sintetizamos, então, o objetivo geral desta pesquisa: compreender as relações estabelecidas entre o concurso Beleza Negra, o pertencimento étnico-racial das candidatas e a Educação das Relações Étnico-raciais em um colégio estadual.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Identificar os perfis das candidatas no Concurso Beleza Negra de um colégio estadual sergipano.

⁷ Optamos por não citar o nome do colégio e nem o ano da edição para preservar a identificação das jovens estudantes, professor responsável pelo evento e gestora.

- Analisar as motivações que levaram as estudantes de um colégio estadual sergipano a se inscreverem no Concurso Beleza Negra.
- Analisar as relações entre o pertencimento étnico-racial dessas estudantes e a participação no Concurso Beleza Negra.
- Investigar a relação do Concurso Beleza Negra com a Educação das Relações Étnico-Raciais no colégio.

A tese é composta por cinco capítulos, além de introdução, conclusões parciais, referências, apêndices e anexos. Na Introdução, foram apresentados a aproximação com o objeto de estudo, a problemática e os objetivos geral/específicos.

No Capítulo 1, tem-se a trajetória metodológica do estudo. Nele, registramos a abordagem metodológica, a identificação dos/as participantes da pesquisa e o método de coleta de dados. No Capítulo 2, inicialmente, realizamos um mapeamento das pesquisas, em nível nacional, com a temática “Concurso de Beleza Negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica”. Em seguida, apresentamos uma síntese dos trabalhos que conectam os termos das ações afirmativas na Educação Básica aos termos da ERE/Leis no sistema educacional desenvolvidas nos últimos quatorze anos.

No Capítulo 3, refletimos acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. Este capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro momento, abordamos a trajetória do Movimento Negro no Brasil; no segundo, discutimos os documentos oficiais/legais que abordam a ERE e, no terceiro momento, averiguamos a inserção da ERE no cotidiano escolar.

As reflexões do Capítulo 4 foram divididas em quatro tópicos: a) Laboratório racial brasileiro: o branqueamento e a pardização; b) O conceito étnico-racial e os marcadores identitários; c) Nas falácias do mito: falando de racismo estrutural e da desigualdade racial, e d) Lugar de fala: empoderamento e interseccionalidade.

No Capítulo 5, apresentamos e discutimos o perfil pessoal das jovens⁸ e os motivos que levaram a participar do Concurso Beleza Negra de um colégio estadual sergipano. No Capítulo 6, buscamos compreender a relação do Concurso Beleza Negra com a Educação das Relações Étnico-

⁸ Destacamos que o termo Jovem utilizado na tese remete ao marco temporal que a pessoa se encontra numa determinada idade de vida. Compreendemos que observar as juventudes permite perceber as múltiplas e exclusivas vivências e experiências de vida diferentes umas das outras, dentro do seu contexto sociocultural, político e econômico. Isto é, cada juventude possui o seu próprio modo de vida social.

Raciais no colégio. Para isso, foi feita a análise do PPP do CES, bem como as entrevistas com o professor, a gestora e as escritórias das jovens negras.

No Capítulo 7, apresentaremos relações produzidas entre o pertencimento étnico-racial das jovens e a participação no Concurso Beleza Negra. Para tanto, traremos as escritórias das jovens quanto ao pertencimento étnico-raciais e sua participação no concurso de beleza negra. Assim, foi dividido em duas partes: “Pertencimento étnico-racial e beleza negra: uma relação permeada de conflitos” e “Vivendo na “pele” as tensões da realidade racial”.

CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Neste capítulo, abordaremos a metodologia e as técnicas de coletas de dados. Além disso, apresentaremos a identificação dos/as participantes da pesquisa e a análise de dados.

1.1- Tecendo a trama da pesquisa/escrita

A pesquisa qualitativa pode assumir diversas metodologias, no entanto, nesta tese, adotaremos as Escrevivências de Conceição Evaristo.

Conceição Evaristo (Maria da Conceição Evaristo de Brito) nasceu em 29 de novembro de 1946 em uma favela de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Era filha de dona Joana, uma lavadeira e passadeira que estimulou a escritora a estudar. Com outros oito filhos para criar, a mãe permitiu que a menina, com sete anos, fosse morar na casa de um casal de tios.

A romancista estudou em escola pública, trabalhou como empregada doméstica e, em 1971, terminou o curso de magistério ou Curso Normal. Mas só conseguiu emprego como professora em 1973, após prestar concurso público, quando se mudou para o Rio de Janeiro. Mais tarde, em 1987, a autora ingressou na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1990, publicou seus primeiros poemas na série Cadernos negros, do grupo Quilombhoje. Já em 1992, iniciou seu mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O tema de sua dissertação foi a literatura negra.

No ano de 2003, a mestra publicou seu primeiro romance: *Ponciá Vicêncio*. Anos mais tarde, entre 2008 e 2011, cursou o doutorado na Universidade Federal Fluminense, aprofundando seu conhecimento sobre a literatura angolana e a afro-brasilidade. Em 2012, ministrou cursos sobre a “escrevivência de mulheres negras” e “inscrições de afro-brasilidade” no Middlebury College Summer Schools, nos Estados Unidos. Conceição Evaristo recebeu os seguintes prêmios: Prêmio Camélia da Liberdade (2007); Prêmio Ori (2007), e Prêmio Jabuti (2015).

Em 2018, Conceição Evaristo tentou ser a primeira mulher negra a ingressar na Academia Brasileira de Letras, mas, apesar do apoio popular, que gerou dois abaixo-assinados com milhares de assinaturas, os membros da ABL decidiram não eleger a escritora para ocupar a cadeira número 7, que tem como patrono o escritor abolicionista Castro Alves (1847–1871).

Segundo Evaristo (2007, 2017), “Escrever” significa contar histórias particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas por características compartilhadas através de marcos

sociais. Desse modo, a escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza as narrativas de experiências individuais e coletivas de mulheres negras. Assim, “a nossa Escrevivência não pode ser lida como história para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2007, p. 21). Conceição Evaristo, em uma entrevista dada para Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves, no programa Estação Plural, em 2017, diz:

Quando eu usei o termo é... **escrevivência** [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e **quando outras mulheres negras estão escrevendo**, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa **escrevivência**, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a **vivência**. Ou a vivência do ponto de vista **pessoal** mesmo, ou a vivência do ponto de vista **coletivo** ... e quer dizer que essas **vivências das mulheres** negras, não só das mulheres negras, mas a vivência dos africanos e seus descendentes no Brasil (EVARISTO, 2017, **grifos nossos**).

Os exercícios de memória constituem as vivências e materializam as lembranças pessoais e coletivas de mulheres negras. Realizar estes exercícios de retomada, de acordo com Evaristo (2017), contribui para que possamos entender a nós mesmos e os diferentes contextos em que estamos inseridos.

Nessa perspectiva, podemos refletir: em que lugar social se constroem as histórias e as experiências étnicas das mulheres negras? Evaristo (2017) afirma que “recordar é preciso!”

A Escrevivência é a escrita que nasce de uma experiência/vivência na subjetividade de mulheres negras. Desse modo, é a partir da oralidade que se aproxima da escrita. Ou seja, o movimento da escrita (escrever é uma forma de sangrar) está relacionado ao espírito de sobrevivência.

O termo “Escrevivência”, para Conceição Evaristo, é como marca de uma literatura que transforma as histórias/experiências vividas de mulheres que ainda convivem com as sequelas deixadas pela escravidão em busca da conquista de liberdade. Segundo Barossi (2017, p. 23), “escrevivência” indica a “potência da escritura (Po)ética de novas maneiras de existir que não aquelas instituídas pelo histórico escravagista e colonial, mas buscando a criação de um campo simbólico que entrelaça história, memória e experiência.”

Para Conceição Evaristo, o ato de escrever estabelece um compromisso com a história da mulher negra. Nesse sentido, revolver as experiências vividas por mulheres negras, em tempos e espaços específicos, faz parte das narrativas que a autora produz. Nessa perspectiva, Evaristo define sua obra como *escrevivência*, na medida em que nela estão presentes suas vivências/experiências enquanto mulher negra. Para a escritora, a escrita de mulheres negras se trata de uma autoapresentação, na qual “[...] o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do ‘outro’ como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2005, p. 54).

Segundo Queiroz (2017), a forma de escrever e criar de Conceição Evaristo, conjugada com sua trajetória, é o que denomina como *escrevivência*, que se constitui em um conceito criado por ela para definir seu processo de criação.

É a partir da “*escrevivência evaristiana*” que alguns autores, como Liebig (2016) e Araújo (2012), enfatizam o processo de construção da identidade de mulheres negras. Conforme Oliveira (2009), a “*escrevivência evaristiana*” está dividida três elementos - corpo, condição e experiência. E explica que:

(...) o primeiro, reporta à dimensão subjetiva do existir negro, arquivado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. Lê-se o passado e a tradição contrabandeando-os, saqueando-os. A representação do corpo funciona com o ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere. O segundo aponta para um processo enunciativo fraterno e compreensivo com as várias personagens que povoam a obra. [...] O terceiro, por sua vez, funciona tanto como recurso estético quanto de construção retórica, a fim de atribuir credibilidade e persuasão à narrativa (OLIVEIRA, 2009, p. 88).

Assim, a *escrevivência* produzida nesta tese desenrola fios de experiências múltiplas de jovens negras participantes de um concurso de beleza negra em um ambiente educacional.

Destacamos que, em tempos de intolerância e de profundos retrocessos quanto ao acesso a direitos fundamentais, as *escrevivências* surgem como uma metodologia que aposta na escrita e na fala como forma de resistência.

É importante salientar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (parecer em Anexo 1). Este parecer foi elaborado com base em um amplo conjunto de documentos, entre os quais destacamos: o termo de autorização

da instituição, o termo de consentimento livre e esclarecido das estudantes maiores de idade e o termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis das estudantes menores de idade.

1.2 – Os caminhos que tecem essa escrita

A técnica de coleta utilizada para obter dados da Escrivivências foi entrevista antes e após o concurso de Beleza Negra do CES com as participantes da pesquisa. Para a complementação dos dados, foram utilizados a análise documental, questionário, observações e conversas informais registradas no diário de campo da pesquisadora. Ressaltamos que os dados foram coletados antes da pandemia, em 2019.

A análise documental consiste na coleta e no estudo de documentos oficiais úteis na compreensão dos programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema acadêmico (BOGDAN e BIKLEN, 2013). Segundo Cellard (2008), no plano metodológico, a análise documental apresenta uma técnica que elimina, ao menos em parte, a influência a ser exercida pela intervenção do/a pesquisador/a. O documento enfatizado pelo autor é um texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel, explorado no contexto de um procedimento de pesquisa.

Cellard (2008) destaca dois tipos de documentos. Os documentos públicos são arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica. Já os documentos privados de documentos são arquivos de organizações políticas, sindicatos, igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas e documentos pessoais. Os documentos analisados nesta pesquisa foram o Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP) de um colégio estadual sergipano, a ficha de inscrição, o questionário e os critérios de avaliação das juradas do Concurso Beleza Negra.

Utilizamos as cinco dimensões de Cellard (2008) necessárias para analisar os documentos, são elas, 1) o contexto, 2) o/a autor/a, ou os/as autores/as, 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto, 4) a natureza do texto, e 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Ressaltamos que, durante o período do concurso, foram registradas, no caderno de campo, todas as atividades e discussões ocorridas. As conversas informais registradas ocorreram em três momentos. No primeiro momento: antes do evento, em conversa com as/os participantes nas reuniões e ensaios fotográficos e de passarela. No segundo momento: dia do evento, em conversa

nos bastidores, a cada troca de roupa das jovens e com os familiares. No terceiro momento: após o evento, em conversa no dia a dia da escola.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), na observação participante, todos os dados são considerados notas de campo. Estes termos referem-se a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo diário de campo, documentos oficiais, imagens, transcrições e entrevistas, estatísticas oficiais, entre outros. Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (2013) descrevem diários íntimos como produto de uma pessoa que mantém uma descrição regular e contínua com a presença de comentários reflexivos sobre os acontecimentos de sua vida. Dessa forma, os diários podem vir à superfície no discurso de entrevistas ou de observações participantes (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

Em continuidade, foram realizadas entrevistas com o professor responsável pela organização do concurso e com a gestora do colégio. Bogdan e Biklen (2013) definem as entrevistas como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma pessoa, com o objetivo de obter informações sobre a outra. O roteiro da entrevista foi composto por 25 perguntas (APÊNDICE A), das quais oito caracterizam o perfil pessoal dos entrevistados, quatro caracterizam o perfil profissional e 13 abordam o Concurso Beleza Negra.

Durante o período de inscrição do concurso, utilizamos um questionário com o intuito principal de saber os motivos que levaram as candidatas a participar do evento e de compreender a construção identitária delas. As jovens responderam as 14 perguntas (APÊNDICE B) do questionário através de suas escritas, das quais dez caracterizam o perfil pessoal das jovens e quatro apresentam questões relacionadas aos motivos que as levaram a participar do Concurso Beleza Negra.

Ressaltamos que durante o processo da escrita da pesquisa que fui constituindo como pesquisadora negra e me aproximando das escrevivências de Conceição Evaristo. Após a coleta de dados, foi alterado a forma de analisá-los, sendo que, inicialmente, não era escrevivência.

Dessa forma, foram realizados dois momentos de entrevistas (APÊNDICE C) individuais com as jovens candidatas ao Concurso Beleza Negra, com o intuito de analisar suas conexões estabelecidas entre o concurso e o pertencimento étnico-racial.

a) Antes do desfile:

A entrevista teve como objetivo compreender os seguintes questionamentos: qual o seu pertencimento étnico-racial? O que levou a participar do concurso? Qual/ais opinião/ões das jovens

acerca dos critérios de avaliação do concurso? Já passou por alguma situação de preconceito na vida pessoal e escolar?

Desse modo, o roteiro da entrevista foi composto por 20 perguntas, das quais cinco são relacionadas ao pertencimento étnico-racial das jovens, cinco, relacionadas aos motivos que as levaram a participar do concurso, uma que trata de situações de preconceitos na vida pessoal e escolar das jovens e, por fim, nove relacionadas ao Concurso Beleza Negra.

b) Após o desfile:

Esta entrevista, composta por oito questionamentos, teve como objetivo compreender as construções identitárias das jovens negras, suas opiniões acerca dos critérios de avaliação para o concurso e a importância do evento na sua vida. Assim, as jovens negras escreveram sobre o pertencimento étnico-racial e o Concurso Beleza Negra. As narrativas dessas estudantes negras, mesmo que narrativas individuais, são narrativas das mulheres negras, pois trazem experiências comuns a nós mulheres negras: opressão, exploração, sexualização e estereotipação.

1.3- As estudantes e suas narrativas

As oito estudantes são do sexo feminino com faixa etária de 12 a 17 anos (uma com 12 anos, uma com 15 anos, quatro com 16 anos e duas com 17 anos). Quanto à questão raça/cor/etnia⁹, cinco jovens autodeclararam no questionário ser negras, e três, pardas. Todas as estudantes moram no mesmo município, sendo que três vivem na Cidade e cinco, no Campo. Todas relataram ser solteiras e não são mães. Em relação à religião, seis informaram ser católicas e duas, evangélicas. Das oito estudantes, seis jovens cursam o Ensino Médio Regular (três na 1ª série, duas na 2ª série e uma na 3ª série) e duas cursam o 7º ano do Ensino Fundamental.

Para preservar a identificação das estudantes na apresentação de suas escritas e orais, foram criados nomes fictícios em homenagens às mulheres negras brasileiras, a saber:

⁹ Para este questionamento, as jovens escolheram utilizar os termos “negra” e “parda”. Destacamos que preto e pardo são dois dos cinco grupos de cor e raça definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desse modo, o conceito de negro é definido pelo Estatuto da Igualdade Racial como o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga. Compreendemos que, a partir da autodeclaração das jovens candidatas, todas são negras.

Quadro 1: Nomes fictícios em homenagens às mulheres negras brasileiras.

Tereza	Tereza de Benguela Tereza de Benguela foi líder do Quilombo Quariterê, em Mato Grosso, e posteriormente recebeu o título de rainha Tereza. Ela se destacou por instituir uma espécie de parlamento no quilombo, onde eram discutidas as regras da comunidade.
Firmina	Maria Firmina dos Reis Foi a primeira escritora brasileira. Sua obra inicial, publicada no jornal “A Moderação”, em 1860, recebe o nome de <i>Úrsula</i>. Ao colocar, em pé de igualdade, os escravizados e os brancos, Firmina expõe uma crítica à irracionalidade da escravidão no que se tratou do primeiro romance abolicionista.
Marielle	Marielle Franco Foi vereadora do Rio de Janeiro, eleita em 2016 como a quinta mais votada. Socióloga, com mestrado em Administração Pública, defendia as causas das mulheres, negros e LGBTQs. Foi presidente da Comissão de Defesa da Mulher e havia assumido, no início de 2018, a relatoria de uma comissão de acompanhamento à intervenção federal na segurança pública do Rio de Janeiro.
Lélia	Lélia Gonzalez Considerada a primeira mulher negra a se dedicar aos estudos de raça e gênero no Brasil, Lélia desenvolveu forte pesquisa e militância na área. Assim, tornou-se indispensável para refletir sobre o papel da mulher negra na sociedade brasileira e sobre o próprio movimento negro, trazendo sempre uma perspectiva popular e humana.
Petronilha	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Possui licenciatura em Letras e Francês (1964), mestrado em Educação (1979) e doutorado em Educação (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Concluiu o seu pós-doutorado pela <i>University Of South Africa</i>, na África do Sul em 1996. Por meio de sua nomeação pelo Movimento Negro, foi eleita conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação no período de 2002 a 2006. Neste cargo, foi relatora do parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2006, Petronilha participou da fundação do programa que reserva vagas para estudantes de escola pública, para indígenas e para negros da UFSCar, quando assumiu a coordenação. É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de São Carlos, em 2012, se aposentou e recebeu o título de Professora Emérita do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos.
Dandara	Dandara Lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Foi esposa de Zumbi dos Palmares, último dos líderes do Quilombo dos Palmares. Dominava técnicas de capoeira e liderou a parte feminina do exército quilombo.
Ruth	Ruth de Souza

	É natural de Porto do Marinho, pequena cidade do interior de Minas Gerais, Brasil. Pela Revista Rio, toma conhecimento do grupo de atores liderados por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro. Une-se ao grupo e faz sua estreia em <i>O imperador Jones</i> , de Eugene O'Neill, em 8 de maio de 1945, no palco do Municipal. Depois de atuar em radionovelas, trabalhou nos teleteatros da Tupi e da Record. Em 1969, integra o elenco da TV Globo e nela se torna a primeira atriz negra a protagonizar uma novela: <i>A Cabana do Pai Tomás</i> , na qual divide o estrelato com Sérgio Cardoso.
Conceição	Conceição Evaristo É natural de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Conceição mudou-se, em 1973, para o Rio de Janeiro, onde se graduou em Letras pela UFRJ e seguiu carreira no magistério, lecionando na rede pública fluminense até aposentar-se no ano de 2006. É uma notável professora e escritora brasileira contemporânea, sendo especialmente ativa nos movimentos pela luta negra.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

1.4- Os/as professores/as e suas vivências

Destacamos alguns perfis pessoais acadêmicos e profissionais de dois professores do CES, uma na função de gestora e outro como professor de História (responsável pelo evento).

A gestora afirmou ter 39 anos, ser do sexo feminino e parda. Mora no mesmo município do colégio, é casada e tem dois filhos (uma jovem de 19 anos e um menino de 10 anos). Quanto à religião, informou ser católica, mas atualmente está frequentando a igreja evangélica. Quanto à formação acadêmica, tem graduação em Letras: Português/Espanhol e especialização em Literatura Infantojuvenil. É funcionária pública da rede estadual de Sergipe há seis anos, sendo que lecionou por um ano e está como gestora há cinco anos.

O professor afirmou ter 52 anos, ser do sexo masculino e pardo. Também mora no mesmo município do colégio, é casado, tem dois filhos (um jovem de 23 anos e uma menina de 12 anos) e informou ser evangélico da Igreja Batista. Quanto à formação acadêmica, tem graduação em História e especialização em História. É funcionário público da rede estadual de Sergipe há 29 anos, dos quais 26 anos trabalha na instituição de ensino atual. Toda a sua carreira profissional foi em sala de aula.

Para preservar a identificação dos professores, permaneceremos destacando, na apresentação de suas falas, a função desenvolvida no colégio.

No próximo tópico, discutiremos os métodos para análise de dados.

1.5- Análise de dados

Para alcançar os objetivos desta tese, foram feitas as análises do PPP do colégio, das entrevistas (gestora, professor e candidatas), da ficha de inscrição, do questionário preenchido pelas candidatas e dos critérios de avaliação das juradas. Desse modo, dividimos a análise em três tópicos: 1) análise documental, 2) entrevistas com gestora e professor, e 3) Escrevivências: questionário e entrevistas com as estudantes.

1) Análise documental

A análise do PPP foi feita pela técnica de análise documental, que é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. Para Cellard (2008), é necessário ter um olhar crítico para a documentação que pretende analisar. Esta criticidade constitui a primeira etapa da análise documental. Além disso, o autor define cinco dimensões necessárias para analisar os documentos, são elas:

1. **O contexto:** contextualização da produção do documento, pois não se pode analisar a escrita de um texto documental sem o contexto político, econômico, cultural e social de forma global, avaliando o momento em que foi construído o texto em análise.
2. **O/a autor/a, ou os/as autores/as:** identificação dos/das autores/as para avaliar a credibilidade textual da escrita, os motivos e os interesses que o levaram a escrever.
3. **A autenticidade e a confiabilidade do texto:** identificar a origem, que é peça fundamental para confiabilidade, analisando a credibilidade na escrita. A confiabilidade e a autenticidade documental são tão importantes quanto a identificação dos/das autores/as.
4. **A natureza do texto:** originalidade interligada ao contexto do texto na sua escrita e para quem foi escrito, devendo ser avaliada a natureza do texto antes de tirar conclusões, devendo também ser analisado o contexto da escrita na essência textual.
5. **Os conceitos-chave e a lógica interna do texto:** delimitação dos conceitos das palavras e sua importância no texto.

Ao analisar as dimensões supracitadas, percebemos que foram extremamente úteis para que, durante as análises dos documentos (PPP, ficha de inscrição, critérios de avaliação das juradas e questionário), pudessem ser ponderadas alguns questionamentos (Quadro 2).

Quadro 2: Dimensões e ponderações gerais consideradas durante as análises dos documentos.

DIMENSÕES DE CELLARD (2008)		
O contexto e natureza do texto	O/a autor(a), ou os/as autores/as	A autenticidade e a confiabilidade do texto
Em qual contexto político e pedagógico foram elaborados cada documento? Qual o papel do colégio na elaboração dos documentos?	A quem se pode atribuir a autoria dos documentos analisados?	Como foram coletados e quem forneceu os documentos? Essas pessoas ou instituições dão autenticidade e confiabilidade aos documentos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Após a identificação das dimensões descritas por Cellard (2008), em consonância com as ponderações gerais consideradas durante a análise dos documentos, é necessário compreender os **conceitos-chaves e a lógica interna do texto**, isto é, os diferentes sentidos nos quais os termos foram empregados pelos autores do texto em análise (CELLARD, 2008). Sendo assim, faz-se necessário analisar de que maneira os documentos (PPP, ficha de inscrição, critérios de avaliação das juradas e questionário) relacionam com os conceitos-chaves e a lógica interna do texto (Quadro 3).

Quadro 3: Dimensão: os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

PPP	Ficha de inscrição e Questionário	Críticos de avaliação das juradas
No PPP, é apresentado e discutido os termos: Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Educação das Relações Étnico-Raciais, Relações Étnico-Raciais, Cultura, Racismo, Preconceito, Discriminação e Consciência Negra?	Quem são as candidatas no Concurso Beleza Negra?	A partir de quem são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
Se há e como o PPP apresenta	Quais motivações levaram as estudantes a se inscreverem no Concurso Beleza Negra?	Quando são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?

a relação entre o Concurso Beleza Negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais no colégio?		Como são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Neste estudo, a análise dos documentos (PPP, ficha de inscrição, critérios de avaliação das juradas e questionário) é essencial para compreender a Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar e as motivações que levaram as estudantes a se inscrever no concurso.

2) Entrevistas com gestora e professor

As entrevistas com a gestora e o professor do CES foram realizadas antes do evento. Assim, foram feitas as transcrições das entrevistas para serem analisadas a caracterização do perfil pessoal, do perfil profissional e a abordagem sobre o Concurso Beleza Negra. A entrevista é considerada um discurso falado, ou seja, encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa.

3) Escrivências: questionário e entrevistas com as estudantes

A Escrivência é a escrita que nasce de uma experiência/vivência na subjetividade de mulheres negras. Pensando nisso, analisamos as narrativas do questionário e as transcrições das entrevistas realizadas com as jovens negras candidatas ao concurso.

As candidatas preencheram um questionário durante o período da inscrição ao evento. Desse modo, serão analisados, no questionário, o perfil pessoal das jovens e os motivos que as levaram a participar do Concurso Beleza Negra.

Em continuidade, foram realizadas entrevistas individualmente com as oito jovens, divididas em dois momentos: antes do concurso e após o concurso. Assim, foram realizadas as transcrições e a análise de cada entrevista. Vale ressaltar que, durante as entrevistas (antes e após o concurso), foram apresentados os critérios de avaliação das juradas para as jovens candidatas.

Nessa perspectiva, a interpretação destes dados foi realizada a partir da Escrevivência de Conceição Evaristo. Método que nasce a partir da escrita/narrativa do cotidiano, das lembranças e da experiência de vida de mulheres, cujas vozes são insistentemente caladas.

Ressaltamos que houve limitações na utilização das escrevivências, não no sentido da limitação das escrevivências, mas, no romper com a forma de escrita e pesquisa até então realizada pela pesquisadora.

CAPÍTULO 2: CONCURSO DE BELEZA NEGRA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como uma das etapas desta investigação, realizamos um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre a temática, em busca de compreender “quando”, “onde”, “quem” desenvolveu, “o quê” e “como” foi desenvolvida. Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é apresentar os dados coletados durante o mapeamento das pesquisas que abordam a inserção dos termos das ações afirmativas na Educação Básica (beleza negra, jovens negras, ações afirmativas, marcadores identitários, padrões de beleza, identidade negra e consciência negra) a partir dos termos da ERE/Leis, desenvolvidas nos últimos quatorze anos.

2.1- Mapeamento das pesquisas em nível nacional com a temática “Concurso de Beleza Negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica”.

Segundo Ferreira (2002), nos últimos anos, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que representa um levantamento de dados que tem caráter bibliográfico e o desafio comum de mapear e discutir trabalhos acadêmicos produzidos em diferentes instituições e áreas do conhecimento. Assim, as produções podem caracterizar pesquisas de mestrado, doutorado, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos, entre outros.

Para a coleta de dados, realizamos um levantamento das teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD Nacional¹⁰ e artigos publicados em periódicos disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes¹¹ durante o período de 2008 a 2021. O intervalo de tempo escolhido para a busca de referências tem início em 2008, ano de promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, obrigatoriamente, a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Este mapeamento busca compreender os questionamentos a seguir: 1) quantas produções acadêmicas brasileiras (teses, dissertações e artigos) voltadas para ações afirmativas no sistema

¹⁰ <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

¹¹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

educacional foram publicadas nos últimos 14 anos? 2) Como a EREER é abordada nestes trabalhos? 3) O que dizem estas produções sobre a EREER e as ações afirmativas na Educação Básica?

Para o levantamento, priorizamos, para este trabalho, a busca por Teses – T, Dissertações – D e Artigos – A que se refiram aos termos das ações afirmativas na Educação Básica¹²: “Ações afirmativas”, “Marcadores identitários”, “Padrões de beleza”, “Identidade negra”, “Beleza Negra”, “Jovens Negras” e “Consciência negra”. Para tal, decidimos filtrar a pesquisa ao utilizar os termos mencionados juntamente aos termos a seguir: “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Relações Étnico-Raciais”, “Étnico-Raciais”, “Etnicorraciais”, “Lei 10.639/2003” e “Lei 11.645/2008”.

A análise dos dados foi dividida em quatro momentos: 1) selecionar os trabalhos a partir dos termos (palavras-chaves); 2) identificar os trabalhos repetidos diante dos termos das ações afirmativas na Educação Básica e dos termos da EREER/Leis; 3) verificar os trabalhos que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, e 4) analisar quais são as T, D e A, quem as elaborou, quando, como e o que dizem as publicações sobre o tema.

O Quadro 4 apresenta os resultados das pesquisas realizadas, utilizando, concomitantemente, um dos termos das ações afirmativas na Educação Básica e um dos termos da EREER/Leis.

¹² Na BDTE e no Portal da Capes, decidimos utilizar as aspas nos termos selecionados, com a finalidade de obter uma pesquisa filtrada ao que pretendemos encontrar.

Quadro 4: Publicações no BDTD (2021) e no Portal da Capes entre 2008 e 2021 com o uso dos termos apresentados.

TERMOS DA ERER/LEIS	TERMOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA																				
	“Beleza negra”			“Jovens negras”			“Ações afirmativas”			“Marcadore s identitários”			“Padrões de beleza”			“Identidade negra”			“Consciência negra”		
	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A
“Educação das Relações Étnico- Raciais”	0	0	1	0	2	1	3	12	17	0	0	0	0	0	1	2	9	1	0	3	2
“Relações Étnico- Raciais”	0	2	2	1	5	5	4	20	45	0	0	0	0	0	5	6	17	20	0	4	6
“Étnico-Raciais”	0	3	3	1	8	18	11	33	80	0	0	4	0	0	6	11	30	26	0	6	7
“Etnicorraciais”	0	0	0	0	1	2	1	4	4	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	1
“Lei 10.639”	0	1	1	0	3	2	3	18	14	0	0	0	0	0	2	1	18	6	0	2	5
“Lei 11.645”	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	3	1
TOTAL	0	7	7	2	19	28	22	90	161	0	0	4	0	0	14	22	81	58	0	18	22

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Foram obtidas sete D para o termo das ações afirmativas “**Beleza negra**” *versus* os termos da ERE/Leis: “Relações Étnico-Raciais” “Étnico-Raciais”, “Lei 10.639” e “Lei 11.645”. Porém, três D encontram-se repetidas em um dos termos da ERE/Leis. Assim, totalizam quatro D para análise. Não foram encontradas T utilizando estes termos. Quanto aos A, foram encontrados sete nos termos da ERE/Leis: “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Relações Étnico-Raciais”, “Étnico-Raciais” e “Lei 10.639/2003”. Porém, os artigos estavam repetidos. Sendo assim, somente dois A foram analisados.

Para o termo “**Jovens negras**”, foram obtidos dois T, 19 D e 28 A quando utilizados os termos “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Relações Étnico-Raciais”, “Étnico-Raciais”, “Etnicorraciais”, e “Lei 10.639/2003”. Vale ressaltar que uma T se encontra repetida, totalizando uma T para análise. Quanto às D, das 19 encontradas, nove estão repetidas em um dos termos das ações afirmativas na Educação Básica e, assim, totalizam dez D para o estudo. Já os 28 A foram encontrados nos termos “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Relações Étnico-Raciais”, “Étnico-Raciais”, “Etnicorraciais” e “Lei 10.639/2003”. Como alguns estavam repetidos, somente cinco A foram analisados.

Quanto ao termo “**Ações afirmativas**”, foram encontradas 22 T, 90 D e 141 A para todos os termos da ERE/Leis. Destacamos, entretanto, que não foi encontrada nenhuma T utilizando o termo “Lei 11.645”. Das 22 T identificadas na pesquisa, sete encontram-se repetidas, totalizando 15 para análise. Foram identificados 90 D e 161 A, porém, somente 47 D e 65 A serão analisados, pois os demais estão repetidos em um dos termos da ERE/Leis.

Para os termos das ações afirmativas na Educação Básica “**Marcadores identitários**” e “**Padrões de beleza**”, não foram encontradas T e D em nenhum dos termos da ERE/Lei. Quanto aos A, foram identificados quatro trabalhos no termo das ações afirmativas “Marcadores identitários” *versus* o termo da ERE/Lei “Étnico-Raciais”. Já no termo das ações afirmativas “Padrões de beleza” *versus* “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Relações Étnico-Raciais”, “Étnico-Raciais” e “Lei 10.639”, foram identificados 14 A, mas somente seis A foram analisados, pois as demais estão repetidos em um dos termos da ERE/Leis.

Foram obtidos 22 T, 81 D e 49 A para o termo das ações afirmativas na Educação Básica “**Identidade negra**” *versus* todos os termos da ERE/Leis. Porém, 12 T encontram-se repetidas, totalizando dez T para análise. Das 81 D encontradas, 46 estão repetidas em um dos termos da

ERER/Leis e, assim, totalizam 35 D para o estudo. Para os A, dos 58 encontrados, apenas 28 foram analisados, pois os demais estavam repetidos em um dos termos da ERER/Leis.

Foram obtidos 16 D e 22 A para o termo das ações afirmativas “**Consciência negra**” *versus* os termos da ERER/Leis: “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Relações Étnico-Raciais”, “Étnico-Raciais”, “Lei 10.639/2003” e “Lei 11.645”. Dos 18 D e 22 A encontrados, somente oito D e dez A foram analisados, pois os demais encontram-se repetidos em um dos termos das ERER/Leis. Quanto à T, nenhuma foi encontrada nos termos da ERER/Leis.

Após a primeira análise de T, D e A repetidos entre os termos da ERER/Leis, obtivemos um quantitativo reduzido comparado ao Quadro 4, como exposto no Quadro 5.

Quadro 5: Quantitativo de Publicações no BDTD (2021) e no Portal da Capes após a primeira análise.

Termos das ações afirmativas na Educação Básica																				
“Beleza negra”			“Jovens negras”			“Ações afirmativas”			“Marcadores identitários”			“Padrões de beleza”			“Identidade e negra”			“Consciência negra”		
T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A
0	4	2	1	10	5	15	47	65	0	0	4	0	0	6	10	35	28	0	8	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A partir destes dados, fizemos a segunda investigação com o intuito de identificar possíveis T, D e A que estão repetidos entre os termos das ações afirmativas na Educação Básica. Para as T, não foram encontradas repetições de trabalhos entre os termos das ações afirmativas. Já para as D, foram identificadas dez pesquisas repetidas e distribuídas entre os termos “Ações afirmativas” e “Identidade negra”: três D; “Ações afirmativas” e “Jovens negras”: uma D; “Ações afirmativas” e “Consciência negra”: uma D; “Jovens negras” e “Identidade negra”: duas D; “Beleza negra” e “Identidade negra”: duas D, e “Consciência negra” e “Identidade negra”: uma D.

Quanto aos artigos, foram identificados 19 trabalhos repetidos e distribuídos entre os termos “Ações afirmativas” e “Identidade negra”: 13 A; “Ações afirmativas” e “Padrões de Beleza”: 1 A; “Ações afirmativas” e “Consciência negra”: 2 A; “Identidade Negra” e “Padrões de Beleza”: 2 A, e “Identidade Negra” e “Jovens negras”: 1 A. Esta investigação obteve um total de 26 T, 94 D e 101 A para análise.

O terceiro momento teve o intuito de identificar T, D e A que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa. Assim, das 26 T, 94 D e 101 A analisados, somente seis T, oito D e 11 A apresentam relação com esta pesquisa.

Vale destacar que os demais trabalhos estão relacionados a diversas temáticas, a saber: formação superior, formação docente, aspecto literário, campo da saúde, análise de filmes brasileiros, cursos de pré-vestibular, sistema de cotas em universidades, análise de livros didáticos, direitos LGBT, saúde mental, genocídio da juventude negra, teatro e música, educação infantil, carnaval, religião, povos ciganos, redes sociais, comunidades indígenas e comunidades quilombolas.

Nesta perspectiva, no próximo tópico, discutiremos as ideias dos 25 trabalhos que abordam a EREER/Leis, encontrados nas pesquisas do BDTD e do portal da Capes, sendo **seis Teses, oito Dissertações e 11 Artigos**.

2.2- Discussões acerca das publicações brasileiras sobre os termos da EREER/Leis e termos das Ações Afirmativas na Educação Básica.

TESES E DISSERTAÇÕES

A partir do levantamento de teses e dissertações publicadas no intervalo de 2008 a 2021, exposto no Quadro 6, somente 14 trabalhos estão relacionados ao tema em estudo.

Quadro 6: Ano de publicação, Instituição, Programas de Pós-Graduação, Área de formação do/a autor/a dos 14 trabalhos.

Ano de publicação/Instituição/Programas de Pós-graduação/ Área de formação do/a autor/a							
DISSERTAÇÃO				TESE			
2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação	Comunicação Social com habilitação em Jornalismo	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Serviço Social
2014	Universidade Federal de Pelotas	Programa de Pós-Graduação em Educação	Bacharelado em Ciências Sociais	2013	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	Jornalismo
2015	Universidade Estadual da Paraíba	Mestrado profissional em Letras	Letras	2013	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social	História e Pedagogia
2015	Universidade Estadual da Paraíba	Mestrado profissional em Letras	Comunicação Social-Jornalismo e em Letras	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pedagogia
2017	Universidade Federal de Pelotas	Programa de Pós-Graduação em Sociologia	Ciências Sociais	2017	Universidade Federal de Alagoas	Programa de Pós-Graduação em Educação	História
2018	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	Letras Português/Inglês	2017	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Letras com Espanhol
2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado Profissional em Ensino de História	Licenciatura Plena em História				
2020	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Educação	Letras Português				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Podemos observar que todos os 14 trabalhos encontrados estão vinculados a instituições públicas distribuídas nas regiões Sul (seis), Nordeste (quatro), Sudeste (dois) e Centro-Oeste (dois). Além disso, os trabalhos foram defendidos entre 2009 e 2020, com destaque para 2015 e 2017, que tiveram o maior número de publicações (duas).

As teses e dissertações foram apresentadas em programas de Pós-Graduação em Educação (sete), em Letras (duas), em Ciências da comunicação (uma), em Serviço social (uma), em Comunicação da Informação (uma), em Sociologia (uma) e em Ensino de História (uma). Assim, podemos inferir que a maioria está relacionada com programas de Educação. Já as áreas de formação dos autores são jornalismo (três), história (três), letras (quatro), ciências sociais (dois), pedagogia (dois), espanhol (um) e serviço social (um). Vale destacar que dois dos autores têm formação em mais de uma das áreas.

Em ordem cronológica, foram feitas a análise e a discussão das seis teses e, posteriormente, das oito dissertações.

ANÁLISE DAS TESES

A **primeira tese** tem como título *Cultura Afro-brasileira uma perspectiva para a Educação*, realizada por Silveira (2010) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da tese foi analisar a realidade brasileira com base nas relações raciais e nas noções de poder, racismo, identidade e cultura hegemônica. A metodologia de análise, que referenciava a ação, como também de avaliação, foi utilizada enquanto paradigma entre a prática e a teórica/conceitual. Entretanto, a autora afirma que o estudo não se coloca numa dimensão de totalidade, daí a sua provisoriedade que desafia na dimensão da cultura Nagô. Desse modo, a tese apresenta discussões teóricas sobre “o dispositivo brasileiro de racionalidade”, “conhecimentos universais e conhecimento específico” e “uma educação com culturas”.

A **segunda tese**, intitulada *Comunicação, Educação e Negritude: Interações de professores com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre*, foi defendida por Machado (2013) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O objetivo da pesquisa foi analisar a relação entre os usos sociais que os/as professores/as fazem das mídias relacionadas à negritude e os processos de cidadania e de afro-brasileiros. A tese está relacionada à pesquisa qualitativa em comunicação através das técnicas de observação e de entrevistas com 20

professores/as de escolas federais, estaduais, municipais e privadas de Porto Alegre. A tese apresenta discussões sobre as temáticas: “estudos culturais e a escola latino-americana de comunicação”, “da cidadania negada à cidadania conquistada por afro-brasileiros(as)”, “ser negro no Brasil e na mídia”, “ser cidadão (ã), ser negro (a) e professor (a) em Porto Alegre” e “culturas vividas entre as questões negras e a mídia”.

Os resultados da pesquisa foram organizados em três dimensões: a) tendências de usos de cine/vídeo, de conteúdo dos meios de comunicação convencional, de materiais educativos, de informações da internet e de produção midiática próprias; b) temáticas recorrentes nos debates, incluindo a mídia e o racismo contra negros, a divulgação das ações afirmativas para negros e a representação do/a negro/a na mídia, e c) orientações midiáticas sobre o que é negritude.

A **terceira tese**, defendida por Silva (2013) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, tem como título *Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes*. O objetivo norteador é investigar como os estudantes matriculados na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental avaliam o trabalho da escola a respeito da questão racial. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, embasada em documentos institucionais e propostas governamentais de ensino, o que se completou com a análise feita a partir das respostas fornecidas nas entrevistas com alunos/as, professores/as de História e gestores escolares da diretoria de ensino de Franca, interpretadas a partir do método análise de conteúdo.

Nessa perspectiva, a tese apresenta discussões de diversas temáticas como “considerações sobre as ideias raciais no Brasil: construção e desconstrução do preconceito racial” e “questão racial na escola”. A pesquisa de campo revelou que há um planejamento sério a respeito do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o que conta com estudos, orientações e acompanhamento do trabalho realizado por parte de membros da diretoria de ensino de Franca e gestores escolares. Todavia, percebe-se que há resistência por parte de professores/as e coordenadores/as escolares devido à dificuldade em realizar mudanças em práticas pedagógicas já cristalizadas, já que a inserção, ou, ao menos, a modificação de um assunto no currículo exige estudo e reelaboração de tais práticas (SILVA, 2013).

A **quarta tese**, intitulada *Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial*, é de autoria de Anselmo (2015) e realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da tese foi investigar o modo como os discursos da legislação e da estatística produzem efeitos na formação de professores, estabelecendo um modo de tratar a

temática étnico-racial na escola. A metodologia da tese foi análise documental e envolveu a apreciação de leis, programas, projetos, diretrizes e demais documentos orientadores do Ministério da Educação via Secretaria da Diversidade e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Além disso, a proposta de formação de professores/as elaborada pelas secretarias municipais de educação de Novo Hamburgo e São Leopoldo, voltada à implementação da Lei nº 10.639/2003, foi analisada. A tese está dividida em quatro partes. A primeira parte apresenta o aporte teórico das concepções sobre raças nos campos da Genética, da Antropologia e da Sociologia. A segunda parte foi indica as estatísticas práticas de intervenção e de governo de vida, relacionando a “Ciência de Estado”. A terceira parte aponta o discurso de governo e a importância de conhecer a população para melhor governá-la. E, por fim, a quarta parte discutiu a legislação como uma prática que legitima as ações do governo, a consolidação de políticas de ações afirmadas para educação e a formação de professores como uma prática conformada pelos discursos governamentais.

A **quinta tese** escrita por Araújo (2017) na Universidade Federal de Alagoas, intitulada *A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes curriculares: Avanços e limites para uma Educação das Relações Étnico-Raciais Transcultural*, utilizou como aporte teórico principal Bhabha (2003), Hall (2003) e Gilroy (2007), tendo como objetivo captar o porquê da opção por certa noção de identidade negra de caráter essencialista e não outra, mais aberta às construções híbridas e fluídas, dadas pela realidade histórica e cultural brasileira. A metodologia está relacionada à teoria de Michel Foucault (2007), designada “formação discursiva”. Foram apresentados e discutidos os diferentes históricos da luta do movimento social negro brasileiro com o intuito de demonstrar que as categorias negro e negritude são perpassadas por diferentes sentidos. Além disso, foram estabelecidas uma crítica pós-estruturalista e pós-cultural elencada por Fry (2005) e a construção de modelos educacionais calcados na separação dos entrincheiramentos identitários debatidas por Silva (2014).

A **sexta tese** foi desenvolvida por Nascimento (2017) na Universidade Federal do Espírito Santo e é intitulada *Ações para implementação da Lei 10.639/03: A (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo*, tendo como objetivo investigar, a partir de textos de pesquisadores alinhados aos programas e ações implementados pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais desde o ano de 2003, com a publicação da Lei nº 10.639/2003, concepções de identidade negra que vêm fundamentando esta política, a fim de analisar se há (des)consideração

da diversidade de concepções de identidades negra e reafirmação de outras que possibilitem que a escola se distancie do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro.

A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa, adotando a Pesquisa Documental, através da análise de publicações e de pesquisas para formação e orientação de profissionais da educação sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. A tese apresentou algumas considerações, como a existência de uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro e que algumas materializações das ações da política para educação étnico-racial implementada ainda (des)considera a diversidade, reafirmando concepções identitárias que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro partícipe do fazer histórico da sociedade à qual pertence.

Além disso, discuti as ações promovidas pelas políticas públicas para Educação das Relações Étnico-Raciais que vêm contribuindo para legitimar determinadas identidades negras e silenciar outras, mostrando descompassos com a diversidade de processos étnico-raciais do/a negro/a brasileiro/a.

ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES

A **primeira dissertação**, defendida por Chaves (2009) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é intitulada *Da mídia para a sala de aula: O projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura*, tendo como objetivo verificar como se deu o processo de apropriação do projeto na experiência dos professores e dos alunos. A metodologia foi o estudo de caso e, para coleta de dados, foram utilizadas a observação etnográfica e a entrevista em profundidade, além da análise de documentos, como o Plano Político Pedagógico que rege a escola. Além disso, a dissertação apresentou discussões voltadas para o mito da democrática racial, desigualdades, movimento negro e Lei nº 10.639/03. Esta pesquisa mostrou que cada indivíduo pode ser um agente das transformações em busca de equidade nas relações étnicas e sociais como um todo.

A **segunda dissertação**, escrita por Cruz (2014) na Universidade Federal de Pelotas, é intitulada *Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola*, tendo como objetivo analisar as práticas de uma professora que trabalha o seu viver de sala de aula e de escola voltada às situações vivenciadas pelos negros na sociedade brasileira atual e às

histórias destes que ainda percebemos à margem da história oficial, contada a partir da visão dos colonizadores. A metodologia utilizada na pesquisa é o estudo de caso realizado na cidade de Pelotas.

A pesquisa está dividida em quatro partes, nas quais a autora: 1) explicitou a opção pela professora pesquisada e suas escolhas docentes, além das relações entre a teoria e a prática, para que estas possam ser evidenciadas a fim de delinear as questões que envolvem a pesquisa na perspectiva de compreender a realidade escolar; 2) descreveu a pesquisa, contando a construção da trajetória da professora e suas opções na constituição da sensibilidade para trabalhar questões tão delicadas, necessárias e escamoteadas na escola e, em consequência, na sociedade; 3) descreveu as práticas de resistência realizadas por esta educadora nos ambientes aos quais teve acesso, como o projeto de extensão na universidade, a ONG e, principalmente, a escola, e 4) apresentou alguns conceitos, trazendo o aporte teórico para embasar a relevância do estudo da temática. Além disso, a dissertação trouxe o educador Paulo Freire como principal aporte teórico que permeia todo o trabalho, com termos utilizados, como compartilhamento de ideais.

A **terceira dissertação** foi defendida por Sousa (2015) na Universidade Estadual da Paraíba, intitulada *Literatura Afro-brasileira e protagonismo da Beleza Negra*. O objetivo da pesquisa é promover o letramento literário em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, em observância à Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do território nacional.

A abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa-ação. O método de coleta de dados foi um questionário semiestruturado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com sete perguntas objetivas e três questões subjetivas sobre a temática. Em seguida, foram realizadas sequências didáticas com atividades voltadas à literatura afro-brasileira sobre a resignificação da identidade e beleza negra.

A dissertação, inicialmente, retrata a cor, ou seja, o ideal de beleza negra no Brasil. Posteriormente, a fundamentação teórica apresenta discussões sobre o ensino de literatura afro-brasileira para resignificar a identidade negra. As análises dos resultados foram feitas em três etapas. A primeira foi a análise das questões objetivas dos/as participantes da pesquisa (faixa etária, gênero, cor, números de livros lidos, números de alunos/as que leram conto afro-brasileiro e o conhecimento prévio sobre o termo “afro-brasileiro”). A segunda análise foi a proposta de intervenção (análise dos contos: *PIXAIM* (Cristiane Sobral); *ESPELHO* (Márcio Barbosa); e

MINHA COR (Raquel Almeida)). Por fim, foi apresentada a impressão dos/as alunos/as sobre os contos trabalhados. Diante da análise dos dados, foi possível observar que muitos participantes da pesquisa nunca tinham ouvido falar no termo afro-brasileiro e nem conheciam a temática.

A **quarta dissertação** foi escrita por Rodrigues (2015) na Universidade Estadual da Paraíba, é intitulada *Literatura Afro-brasileira: Construção identitária e ações afirmativas na Educação Básica*. O objetivo desta dissertação foi colaborar com a ressignificação da identidade do negro, abordando a questão da simbologia do corpo e dos cabelos para a construção da identidade do estudante negro a partir das obras literárias: *Abel Acordada*, de Ligia dos Santos; *Cabelo ruim?* de Neusa Batista Pinto; e *O mundo no Black Power* de Tyó, de Kiusam de Oliveira. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e o método de coleta de dados foi sequências didáticas (questionários e conversas informais) realizadas em turmas do 8º e 9º ano de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba.

A sequência didática foi dividida em três perspectivas metodológicas: 1) técnica da oficina; 2) técnica do andaime, e 3) técnica do portfólio. A partir dos resultados, foi possível observar que as obras literárias permitiram que os/as alunos/as tivessem o primeiro contato com a literatura afro-brasileira. Desse modo, após a intervenção, todos os/as alunos/as declararam sua raça/etnia. Além disso, ficou evidente a compreensão de que é necessário promover o respeito ao outro, o reconhecimento, a aceitação e a valorização das diferenças como sendo traços positivos.

A **quinta dissertação** foi defendida por Duarte (2017) na Universidade Federal de Pelotas e é intitulada *Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS*: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro. O objetivo geral foi compreender como as adolescentes negras estão construindo suas identidades na periferia e no centro de Santana do Livramento e como elas se posicionam com relação ao racismo.

A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas como forma de se aproximar das ideias e percepções das adolescentes pesquisadas. Onze adolescentes foram entrevistadas e, destas, quatro são do bairro Carolina, e sete, do centro do município. Para uma melhor discussão, os dados coletados foram separados em três categorias, sendo elas: identidade e racismo; a autoafirmação na escola e na religião e as construções das identidades na fronteira, e beleza, autoestima e gênero sob a perspectiva das adolescentes. A partir dos dados coletados, foi possível perceber que ambas as escolas trabalham com a implementação da lei de forma anual, no mês de novembro. Outro fato relevante que aparece recorrentemente nas falas das jovens é com

relação aos seus bairros de origem. Todas foram unânimes em dizer que há racismo no município e que há diferença entre os bairros com ligação à forma de manifestação da discriminação racial. Além disso, o movimento negro do município não se mostrou presente nas falas das jovens.

A **sexta dissertação**, escrita por Cintra (2018) na Universidade de Brasília, é intitulada *Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo*, tendo como objetivo compreender e comparar as orientações coletivas das jovens no que concernem suas perspectivas em relação ao preconceito e ao racismo, e as estratégias adotadas no enfrentamento das discriminações. A pesquisa empírica contou com a realização de cinco grupos de discussão e a reconstrução de informações com base no método documentário.

A dissertação foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, foi apresentada a abordagem temática das relações étnico-raciais nos estudos comparados em educação. O segundo foi a apresentação e a discussão da abordagem interseccional (gênero, raça e classe) e da abordagem reconstrutiva/comparativa. No terceiro, os critérios para a escolha das RAs (Regiões Administrativas) e das escolas foram debatidos. Por fim, no quarto capítulo, foi discutido: “quem são essas jovens?”, “percepções sobre o lugar em que vivem e o meio social”, “percepções sobre a escola: minimundo de silenciamentos”, “experiências de discriminação e percepções sobre o racismo” e “questões emergentes: a construção de um futuro melhor”. A partir da análise dos dados, foi possível perceber que a discriminação e o racismo afetam as relações sociais das jovens negras e as escolas têm papel representativo na reprodução destes processos.

A **sétima dissertação**, defendida por Martins (2018) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é intitulada *Se eu não sou negra, eu sou o quê? Da importância de discutirmos discriminação racial, Empoderamento e Interseccionalidade em sala de aula*. O objetivo desta pesquisa consiste em contribuir para o fortalecimento de identidades e de direitos, assim como para o combate ao racismo no ambiente escolar por meio da produção de um material didático, o vídeo de curta duração: *Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento*, a fim de propiciar condições para manutenção e/ou transformação das identidades dos/as estudantes, partindo da problematização das autotagificações de cor, raça e origem entre discentes do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi a pesquisa histórica no âmbito da Educação Básica.

A coleta de dados foi dividida em duas partes. A primeira sendo o questionário para 231 estudantes, dos quais, 88 alunos/as se autoidentificaram negros empoderados, marcando a opção

“sim” para a pergunta “você se considera empoderado?” A segunda etapa foi a gravação do vídeo com os dez estudantes negros empoderados que aceitaram participar. Vale ressaltar que, para a gravação do vídeo, o roteiro de entrevista foi exatamente o mesmo do questionário supracitado. Diante dos resultados, o autor percebeu que os/as jovens negros/as têm investido em uma nova forma de lidar com a discriminação racial: o empoderamento. Além disso, estes jovens negros demonstraram compreender a existência de superposição de estruturas de opressão e, por isso, lançamos mão do conceito de interseccionalidade. Eles estão conectados às suas causas em diferentes espaços de aprendizagem, com destaque para o uso de meios de comunicação em massa.

A **oitava dissertação**, escrita por Carrijo (2020) na Universidade Federal de Goiás, intitulada *Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares*, tem como objetivo geral compreender o processo de subjetivação das juventudes negras nas rotas de suas trajetórias escolares. Os participantes da pesquisa foram sete jovens autodeclarados negros e negras que participaram do projeto pedagógico “Empodera! Juventudes Negras”, desenvolvido na Escola Estadual Madre Maria Blandina, na cidade de Araguari, Minas Gerais, no período de 2016 a 2018.

A metodologia da pesquisa foi com base epistemológica na fenomenologia, em que se firma nas narrativas autobiográficas dos sete jovens. As narrativas foram obtidas por meio dos instrumentos: produções textuais escritas, questionários, entrevistas orais realizadas individualmente, depoimentos em atividade de grupo focal e postagens em perfis de rede social. Além disso, foram utilizadas fotografias obtidas no acervo da escola, no acervo pessoal dos participantes e nas postagens em redes sociais. Os dados obtidos por meio das narrativas foram analisados na lógica descritivo-interpretativa – análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

Os/as jovens negros/as podem e devem também ocupar espaços de centralidade e protagonismo no ambiente escolar. Foi o que mostraram as narrativas sobre a experiência no Empodera – projeto pedagógico de empoderamento das juventudes negras – na escola. O saldo dessa experiência é traduzido por eles em algumas palavras e sentimentos que cremos ser importantes para a construção de suas identidades enquanto jovens negros e negras. Carrijo (2020) resume o sentido da vivência expresso pelos jovens: ancestralidade, representatividade, reconhecimento, conhecimento, sabedoria, aceitação, identidade, estética, corpo-cabelo, grupo e família.

Por fim, ao longo das trajetórias escolares dos jovens, estes vêm construindo elaborações de si mesmos e se constituindo sujeitos/as. Nesse processo, tendem a um movimento de (re)existência e se conectam à ancestralidade em resistência, experimentando-se, (re)elaborando-se e se tornando os/as sujeitos/as que podem ser.

ARTIGOS

A partir do levantamento dos artigos publicados no intervalo de 2008 a 2021 (exposto no Quadro 7), dos 101 A encontrados, somente 11 estão relacionados ao tema em estudo. No Quadro 7, seguem apresentados o ano de publicação, o título da revista e o qualis periódico¹³ na área de Educação.

Quadro 7: Ano de publicação, título da revista e qualis dos periódicos dos onze trabalhos em estudo.

ANO	REVISTA	Qualis Periódicos (Educação)
2011	Psico	B1
2012	Educ. Soc.	A1
2013	Educar em Revista	A1
	Revista Eletrônica de Educação	B1
	Educar em Revista	A1
	Ponto Urbe	C
2016	Acta Scientiarum	B1
	Rev. Humanidades	B3
2017	Revista Expressão Católica	C
2018	Geo UERJ	C
2020	Motrivivência (Florianópolis)	B4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Podemos observar que, no período de 2008 a 2010, 2014, 2015, 2019 e 2021, não foram encontrados artigos relacionados à pesquisa em estudo. Já nos seguintes anos, foram encontrados: 2011 (1 A), 2012 (1 A), 2013 (4 A), 2016 (2 A), 2017 (1 A), 2018 (1 A), 2020 (1 A). Assim, o ano

¹³Pesquisa realizada na Plataforma Sucupira- Qualis CAPES- Link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

de 2013 foi o que teve mais trabalhos publicados (dez anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003).

Além disso, observamos que as revistas citadas no Quadro 7 estão relacionadas a diversas áreas, porém, a que teve maior destaque/publicações foi a Educação. Pensando nisso, fizemos o levantamento do qualis periódicos na área de Educação para todas as revistas. Os 11 artigos apresentam qualis CAPES em Educação, tendo os conceitos A1 (3), B1 (3), B3 (1), B4 (1) e C (3). Nessa perspectiva, foram realizadas a análise e a discussão dos 11 artigos em ordem cronológica, como mencionado no Quadro 7.

ANÁLISE DOS ARTIGOS

O **primeiro artigo** foi publicado por Silva e Branco (2011) e tem como título *Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada*, tendo como objetivo investigar as interações sociais entre meninas negras e brancas em contexto lúdico estruturado. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa dentro da perspectiva sociocultural. Os/as participantes da pesquisa foram oito meninas do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF, na faixa etária de 9 a 11 anos. Este artigo teve como método de coleta de dados quatro etapas: (1) aproximação etnográfica com o objetivo de familiarização da pesquisadora com o contexto escolar específico, (2) observações diretas, (3) sessões lúdicas estruturadas e filmadas para análise microgenética, e (4) entrevistas individuais com cada uma das oito crianças participantes e as duas professoras.

Nas sessões lúdicas estruturadas analisadas neste artigo, cada grupo com quatro meninas, duas “negras” e duas “brancas”, interagiu durante 30 minutos, utilizando brinquedos selecionados pelas pesquisadoras com o intuito de maximizar a ocorrência de interações relacionadas ao tema investigado. A partir das sessões lúdicas e entrevistas, Silva e Branco (2011) organizaram dois episódios. O primeiro, denominado “cabelo loiro”, retirado do final da primeira sessão lúdica com o grupo ‘A’, ocorreu após a pesquisadora distribuir, de forma proposital, uma boneca para cada menina, etnicamente trocadas. A boneca negra foi oferecida a Vivian e Helen (brancas), e elas recusaram. Depois da insistência da pesquisadora, Helen aceitou a boneca negra. Vivian ficou com a boneca de cabelos castanhos. Paula (negra) ficou com a boneca oriental. Leila (negra) pediu para ficar com a boneca loira e alegrou-se ao recebê-la. As meninas, então, iniciaram a brincadeira livre.

No segundo episódio, denominado “Menino Feio versus Menino Bonito”, retirado da segunda sessão lúdica com o grupo ‘B’, Silva e Branco (2011) destacaram que, no início, a escolha das bonecas era livre. Djamila (negra) vestiu sua boneca branca de cabelos castanhos de noiva. Rafaela (negra) disse para ela não se casar, porque o rapaz imaginário era feio e, por isso, foi apelidado de “aleijado” por ela. Laura (branca) acusou Rafaela de ter preconceito. Diante desses resultados, Silva e Branco (2011) apontaram a internalização precoce de padrões de beleza que desvalorizam traços fenotípicos da negritude, criando dificuldades para as meninas negras na constituição positiva de si. Assim, a desvalorização de características típicas da população negra, ocorrida com todas as meninas, mostra o quanto é difícil para a criança negra construir uma noção de pertencimento étnico-racial positiva.

O **segundo artigo**, de Silvério e Trinidad (2012), tem como título *Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?* Segundo os autores, a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a Educação Básica é resultado do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social. Para essas discussões, o artigo está dividido em quatro blocos: uma visão do contexto histórico; uma “gênese” do impacto da ideia de raça; anotações sobre a reconfiguração do nacional popular, e negros/as, afrodescendentes e afro-brasileiros.

Silvério e Trinidad (2012) destacam duas dimensões no contexto educacional. A primeira é a interlocução entre educação e “raça”, que se relaciona com a busca de uma educação mais equitativa. A segunda está relacionada à mudança na forma de atuação do Estado, pressionado pela ação política do movimento negro brasileiro. A partir disso, os autores fizeram um apanhado histórico de alguns marcos importantes, como: Marcha Zumbi dos Palmares (1995), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul (2001) e, por fim, a aprovação da alteração da LDB pela Lei nº 10.639/2003, bem como sua regulamentação.

Os autores concluem que condições como formação de professor e construção de projetos pedagógicos antirracistas são necessárias para a desracialização de uma sociedade que utiliza a desvalorização da cultura de matriz africana e dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Ademais, estas condições também contribuem para o processo de construção da

identidade negra no Brasil de forma condizente com o legado histórico das culturas africanas no país.

O **terceiro artigo**, de Gomes e Jesus (2013), tem como título *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003*: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. O trabalho apresenta os procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”. O objetivo geral da investigação foi identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e médio do país.

Para Gomes e Jesus (2013), um dos principais problemas no campo da EREER a ser superado é a ausência de levantamentos prévios de abrangência nacional acerca das experiências e práticas em andamento, voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito da escola e da gestão do sistema de ensino.

Os atores envolvidos na pesquisa foram: Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT (especificamente a consulta ao banco de dados do prêmio), 26 secretarias estaduais e municipais de Educação e 29 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) distribuídos em diferentes Estados brasileiros. Gomes e Jesus (2013) utilizaram um questionário autoaplicado e virtual para localizar as escolas que implementam ações e práticas pedagógicas em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e apoiadas em suas diretrizes. Assim, foram selecionadas para a pesquisa 36 escolas.

Foram entrevistados um total de 32 diretores/as, seis vice-diretores/as, 37 coordenadores/as pedagógicos/as, 122 professores/as, um laboratorista de informática, um integrante da coordenação de Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação, um instrutor de libras e um bibliotecário, totalizando 414 participantes da pesquisa. Já para atender aos/às estudantes, que totalizaram 213 participantes, os autores criaram um grupo de discussão.

Ressaltamos que este artigo não apresentou detalhes dos resultados voltados ao conteúdo das entrevistas, mas pontos importantes para a reflexão sobre práticas, dilemas, limites e avanços na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições pesquisadas foram abordados.

Por fim, Gomes e Jesus (2013) afirmaram que as mudanças nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo.

O **quarto artigo**, de Silva, Ferreira e Silva (2013), intitulado *Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural Crítica*, tem como objetivo: a) apresentar como os Movimentos Sociais Negros no Brasil vêm participando de forma proativa das possibilidades de mudanças na estrutura da educação, dentre elas, na proposição e na formulação de políticas de ações afirmativas; b) analisar como estas políticas de ações afirmativas no âmbito educacional têm influenciado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e c) analisar a relação entre estas políticas e a Educação Intercultural Crítica.

Para coleta de dados, os autores utilizaram a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas no período 2001-2011. Além disso, o critério de análise foi a Análise de Conteúdo elencada por Bardin (2010). Para dar conta dos objetivos do artigo, Silva, Ferreira e Silva (2013) dividiram em três etapas de discussão: 1) a matriz colonial da raça e do racismo; 2) protagonismo dos movimentos negros e ações afirmativas no cenário educacional, e 3) Educação das Relações Étnico-Raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A primeira discussão traz um apanhado histórico e conceitual dos termos raça e racismo. Os autores afirmam que a racionalidade hegemônica eurocêntrica funda seus alicerces no advento da Modernidade, que é inventada e se constitui tomando por base dois pilares: racialização e racionalização. O primeiro se refere à forma de classificar a sociedade em raças. E o segundo, à forma de legitimar apenas o pensamento eurocêntrico como única forma de produção de conhecimento verdadeiro e justificar racionalmente a racialização.

Na segunda discussão, foram destacadas as ações afirmativas que influenciaram as mudanças na política curricular brasileira no contexto de mobilizações dos Movimentos Sociais Negros a partir do final do século XX. Silva, Ferreira e Silva (2013) afirmam que a organização de amplo debate sobre a questão étnico-racial, a pressão de diversos fóruns de militância negra, a ascensão de um governo de centro-esquerda e o comprometimento do país em adotar política de ações afirmativas para corrigir e combater as distorções causadas ao longo da história culminam em várias ações governamentais, entre elas, na promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Na terceira discussão, foram destacados três elementos fundamentais para incorporar temas silenciados na política curricular: 1) a pressão social que reivindica espaço no currículo para

temáticas como raça, etnia, gênero, geração, meio ambiente, entre outros; 2) a rachadura em torno do mito da democracia racial, e 3) a necessidade de retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil no momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil.

Por fim, os aspectos analisados das Diretrizes Curriculares indicam caminhos para além de processos de ensino e de transmissão do saber, se comprometendo com uma pedagogia como política cultural alinhada à possível superação do silenciamento do racismo (mito da democracia racial) e do próprio racismo.

O **quinto artigo**, de Santana, Luz e Silva (2013), tem como título *Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003*, objetivando identificar experiências exitosas de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras, considerando as práticas pedagógicas, os processos de formação continuada e a introdução da temática racial como eixo orientador do Projeto Político-Pedagógico. A metodologia da pesquisa foi de cunho qualitativo e os métodos de coleta de dados utilizados foram análise documental, entrevistas e observações de campo. Este levantamento foi realizado em seis escolas públicas nordestinas durante dois meses no ano de 2009.

Santana, Luz e Silva (2013) destacaram os principais resultados da pesquisa:

- As escolas, que estão conduzindo suas experiências de forma articulada com os Núcleos de Referências das secretarias municipais e estaduais de ensino e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, desenvolveram processos de planejamento que envolveram coletivamente os/as professores/as e os/as gestores/as, tendendo a produzir experiências pedagogicamente mais significativas e sustentáveis.
- A implementação da lei nas escolas deve ser conduzida com cuidado para evitar que atividades artístico-culturais de dança e música se tornem exemplos de folclorização e cristalização da cultura afro-brasileira.

Por fim, Santana, Luz e Silva (2013) afirmam que o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 mobiliza os saberes e os modos de ser que podem contribuir, aprofundar e ressignificar os fazeres cotidianos escolares.

O **sexto artigo**, de Tosta e Alves (2013), intitulado *Identidade negra e condição de classe: Construções Identitárias de Adolescentes Negros de Elite em uma Escola Privada de Belo Horizonte-MG*, tem como objetivo principal compreender o processo de construção da identidade

de adolescentes negros/as de classes média e alta, alunos/as do Ensino Médio em uma escola da rede privada de Belo Horizonte/MG.

A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa e a metodologia de cunho etnográfico. Os métodos de coletas de dados utilizados foram entrevistas, diálogos formais e informais, questionários e outras técnicas. Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida com nove adolescentes negros/as.

Diante da complexidade das discussões apontadas pelas autoras, o artigo apresenta quatro tópicos de debates. Ao longo do primeiro debate, “No campo, entrando na escola! Os atores da pesquisa”, dos 998 alunos/as matriculados/as no Ensino Médio, apenas 12 foram classificados como negros/as. Esta identificação foi realizada a partir da heteroclassificação das pesquisadoras em relação àqueles que apresentavam características perceptíveis e traços morfológicos relacionados ao grupo étnico-racial negro (textura dos cabelos, cor de pele, formato do nariz e boca).

No segundo debate, “Identidades e Identidades Étnico-Raciais”, foram apresentados os resultados das entrevistas com os/as estudantes negros/as de elite: a) contradições no que se refere a sua identificação; b) a interferência da família de forma negativa no processo de construção da identidade étnico-racial; c) desconhecem a existência do preconceito em relação ao/à negro/a em espaços onde predomina uma elite, condição social ao qual o estudante pertence, e d) a característica física mais destacada por todos foi o cabelo.

O terceiro debate foi “Gostos e estilo de vida de adolescentes negros/as de elite” apresentou gostos e estilos de vida. O quarto debate foi “Tramas e os dramas das construções identitárias dos adolescentes negros/as de elite”. Nesse tópico, Tosta e Alves (2013) destacaram as vivências dos adolescentes relacionadas à temática em estudo. As autoras salientaram algumas concepções, como: “Ser preta!”, “Negros ricos não sofrem discriminação?”, “O que pensam adolescentes brancos dos colegas negros?” e “As sociabilidades”. Por fim, as autoras destacaram que a pesquisa revelou que a construção de uma identidade negra, da parte dos/as alunos/as participantes da investigação, não é um processo fácil, devido à existência de várias contradições e ambiguidades marcadas pela negatividade e por tentativas de afirmar a condição negra. Desse modo, a partir dos resultados, os adolescentes negros/as revelaram contradições ao assumir sua condição negra, com destaque para características perceptíveis (cabelo e cor de pele).

O **sétimo artigo**, de Backes (2016), tem como título *O Currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB*, tem como objetivo refletir sobre o processo de construção dos sujeitos afrodescendentes por meio do currículo escolar. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas, realizadas pelo autor com seis professores/as de uma escola pública estadual do município de Campo Grande (MS).

Nas entrevistas com os/as professores/as, o autor percebeu que muitos apresentavam um olhar diferente sobre as relações racistas existentes na escola. Bakes (2016) destaca que esse pensamento é produto da colonialidade, no entanto, foram observados sinais de descolonização, pois os/as professores/as fizeram referência à existência da Lei nº 10.639/2003 e relataram suas atuações durante o ensino, visando a diminuição do racismo na escola.

O **oitavo artigo**, de Eugenio, Brito e Santana (2016), tem como título *As relações étnico-raciais em uma escola de educação básica: análise de uma experiência*. O intuito deste artigo é apresentar os resultados de uma investigação sobre práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a EREER no Ensino Fundamental consubstanciada pela Lei nº 10.639/03. Os autores destacaram, inicialmente, que, mesmo após mais de 13 anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, as escolas de Educação Básica ainda apresentam dificuldades para efetivar o trabalho cotidiano com a EREER.

A abordagem metodológica destacada foi a pesquisa qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram observações e entrevista em uma escola pública estadual de Ilhéus-BA acerca das relações étnico-raciais e da diversidade cultural no interior da sala de aula, com destaque para o projeto intitulado Consciência negra. Quantos aos resultados apresentados no artigo, os autores destacaram:

- Todas as docentes disseram que a escola faz alguns esforços para trazer a comunidade para o seu ambiente;
- Todas as professoras concordaram que houve avanços na abordagem da educação das relações étnico-raciais na escola, porém, como destacado por uma delas, o trabalho ainda fica muito circunscrito a um pequeno grupo ou área de conhecimento, ou ainda a projetos que se limitam a essa discussão em determinado período do ano, e
- Os/as professores/as afirmaram que o incentivo pessoal era mais intenso e forte do que a presença de uma proposta de trabalho com a temática da EREER no projeto pedagógico da escola.

Por fim, Eugenio, Brito e Santana (2016) destacaram o depoimento de uma professora que relatou a dificuldade de tratar do tema em suas disciplinas, pois não recebe apoio da equipe gestora e nem dos outros colegas de profissão. Além disso, chamou a atenção para a urgência da construção de projetos de trabalho que façam da temática africana e afro-brasileira um conteúdo que não seja visto como distante e/ou exótico, pois trata de nossa cultura, nosso povo, nossa formação enquanto nação.

O **nono artigo**, de Sousa e colaboradores (2017), tem como título *Gestão Escolar e Ações Afirmativas: ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola pública de Redenção-CE*. O objetivo do trabalho foi refletir sobre a Lei nº 10.639/2003 e utilizou como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa para promover reflexões a respeito da gestão escolar e a implantação da referida lei. Além disso, foram realizadas entrevistas com quatro sujeitos da escola (diretor, coordenadora pedagógica, estudante e professora da disciplina de História) como estratégia de aproximação com a realidade.

Segundo os autores, os resultados apontam que ainda há diversos desafios para a efetivação da ERE, pois as legislações requerem outros paradigmas para se pensar na diferença e na desconstrução dos processos coloniais e das relações de poder/saber vigentes nos currículos escolares e nas práticas docentes.

Nessa perspectiva, Sousa e colaboradores (2017) concluíram que, enquanto a escola permanecer trabalhando com a lei apenas através de projetos para culminância no Dia da Consciência Negra, o real objetivo em relação ao contexto negro não estará sendo efetivado.

O **décimo artigo**, de Giroto e Benedetti (2018), tem como título “*Porque isso era mostrar o quanto eu era forte*” a Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. Este artigo tem como objetivo compreender os limites e as possibilidades da aplicação da Lei nº 10.639/2003 para o ensino de Geografia e utilizou como metodologia o estudo de caso, acompanhando por seis meses o trabalho de uma docente de geografia em uma escola pública da rede estadual de São Paulo.

Os autores relataram que foi possível observar as ações didáticas desenvolvidas pela docente com o intuito de problematizar e recriar o currículo de geografia, articulando-o com os debates sobre a geografia da África e a questão negra no Brasil e no Mundo.

Um dos projetos realizados pela professora foi uma roda de conversa com as meninas de cabelo crespo da escola, intitulado “Deixa o Cabelo da Menina no Mundo”. Giroto e Benedetti

(2018) destacaram que este projeto é desenvolvido pela docente há quatro anos e que seu principal objetivo é fotografar as alunas do Ensino Fundamental e Médio com os cabelos soltos, sem alisamento e, a partir disso, construir uma exposição fotográfica na unidade escolar durante a Semana da Consciência Negra. A exposição tem o intuito de problematizar o padrão de beleza pautado no eurocentrismo e aumentar a autoestima dos/as estudantes negros/as.

Desse modo, o trabalho desenvolvido pela docente demonstrou a importância de se construir outras formas de compreensão do conhecimento que possibilitem a superação de uma visão de mundo eurocêntrica e que tem o racismo em seus fundamentos. Isso quer dizer que os/as professores/as poderão construir ações didáticas que façam seus conteúdos dialogarem com a questão negra, ampliando, assim, o olhar dos/as alunos/as sobre si mesmos e suas identidades.

O **décimo primeiro artigo**, intitulado *A cultura Afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA*, é de autoria de Bugarim e colaboradores (2020), tendo como objetivo analisar como está sendo implementada a Lei nº 10.639/2003 pelos/as professores/as de Educação Física no município de Tucuruí/PA. Esta pesquisa teve uma abordagem metodológica qualitativa com caráter exploratório e descritivo, tendo como metodologia pesquisa de campo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com sete questões fechadas relacionadas à temática.

Ao questionarmos se os/as professores/as têm conhecimento da Lei nº 10.639/2003, somente 20% afirmaram conhecer. Com relação à formação continuada referente às relações étnico-raciais, 60% afirmaram ter participado. Sendo assim, Bugarim et.al. (2020) constataram que quase a metade dos/as professores/as pesquisados não tem formação para trabalhar com as questões étnico-raciais. No que diz respeito à relevância do tema para a escola, 80% dos/as professores/as acham relevante. Ademais, 95% dos/as professores/as acreditam que o Projeto Político Pedagógico do colégio não contempla as discussões sobre a Lei nº 10.639/2003.

Bugarim e colaboradores (2020) questionaram os/as professores/as sobre a discriminação racial no contexto escolar e, como resposta, 70% afirmaram que existe preconceito racial na escola. Em relação ao debate das temáticas nas reuniões de pais e alunos/as, 40% dos/as professores/as afirmaram que há necessidade. Os autores argumentaram que trabalhar com as questões étnico-raciais e culturais com as crianças pequenas produzirá resultados positivos dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, os autores afirmaram a necessidade dessas discussões com os pais e alunos/as, pois a escola tem como objetivo formar bons cidadãos e a família está inserida nesse

processo do desenvolvimento da criança. Por fim, foi questionado quais materiais os/as professores/as utilizavam para trabalhar a cultura afro-brasileira? E os autores identificaram que 40% usavam livros; 25%, vídeos; 15%, dança; 10%, músicas, e 5%, jogos. Através deste artigo, foi possível perceber que a Lei nº 10.639/2003 vem sendo pouco ministrada no cotidiano escolar, sendo que temáticas voltadas para história e cultura afro-brasileira aparecem somente na semana da consciência negra.

Portanto, este mapeamento nos fez refletir sobre diferentes ações desenvolvidas no ambiente escolar, com destaque para: a cor da cultura; literatura afro-brasileira e o protagonismo da beleza negra; construção das identidades negras; negros empoderadas; negritude e infância, entre outros. Vale ressaltar que essas ações foram desenvolvidas durante a Semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Além disso, a análise dos trabalhos proporcionou um maior conhecimento de alguns conceitos relevantes, a saber: racismo, identidade negra, cultura e questão racial na escola. As dificuldades em trabalhar ações voltadas a EREER nas escolas devido à falta de formação docente também foram perceptíveis ao longo deste levantamento.

CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, realizamos reflexões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica e, para tal, o dividimos em três momentos: 1) a trajetória do movimento negro no Brasil; 2) discussão dos documentos oficiais/legais que abordam a EREER, e 3) reflexões sobre a inserção da EREER no cotidiano escolar.

3.1- Trajetória do movimento negro: reflexões acerca das ações afirmativas no Brasil¹⁴

A compreensão da trajetória do movimento negro brasileiro pode ocorrer no âmbito dos desafios e luta contra o preconceito racial e a exclusão política, econômica, social e educacional, com os quais a população negra brasileira convive em seu cotidiano. Gomes (2011) enfatiza que a ação do movimento negro brasileiro, através de várias entidades, tem sido marcada por uma perspectiva educacional, mencionada em ações, projetos e propostas.

De acordo com Silva (2010), a população negra brasileira, de modo geral, sofreu e sofre vários efeitos de exclusão na sociedade. Por sua vez, Domingues (2007) destaca o ambiente educacional como uma das dificuldades enfrentadas pelos/as negros/as no Brasil. Este autor ainda faz uma observação com relação às estatísticas de evasão escolar, repetência e analfabetismo, que demonstram índices maiores para negros/as que brancos/as. Esta constatação é reflexo do período da escravidão, em que os/as negros/as eram desprovidos de direitos sociais e políticos. Segundo Domingues (2007), saber ler e escrever poderia incitar os/as negros/as a buscarem liberdade e, por isso, era intencional mantê-los analfabetos.

Na sequência, faremos um breve relato de algumas leis voltadas para os “escravizados” antes do ano de abolição da escravatura, em 1888, elencadas por Domingues (2007). Em destaque, o presidente da província, Paulino José de Sousa, em 1837, ratificou uma lei que proibia os escravos de frequentar escolas públicas. Após trinta e quatro anos, em 1871, foi aprovada a Lei Ventre Livre, permitindo que as crianças nascidas a partir da data de promulgação da lei fossem consideradas

¹⁴ Parte dessa trajetória foi apresentada e discutida na minha dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe em 2017. Brito, M. C.L. A Educação das Relações Étnico-raciais: olhares na formação docente em Ensino de Ciências/Química. **Dissertação** (mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe– São Cristóvão, 2017. 113 f.

“livres” e ficassem com seus pais até os oito anos. Posteriormente, as crianças seriam entregues a instituições estatais para obter uma Educação Básica. A exceção seria quando os “senhores de escravos” os mantinham consigo até os vinte anos, devido à dívida adquirida pelos seus sustentos.

Já em 1878, o governo do Império reformou o sistema de ensino, estabelecendo que todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertas e maiores de quatorze anos poderiam se matricular no curso noturno. Entretanto, o decreto não envolvia toda a população negra (DOMINGUES, 2007).

Silva (2010) enfatiza que, desde o período de escravidão, as mobilizações já existiam na forma de fugas e suicídios. A população negra apresentava várias formas de resistências tanto individuais, quanto coletivas, consolidadas nas lutas abolicionistas e na formação dos quilombos.

Este cenário começou a apresentar mudanças a partir da abolição da escravatura, em 1888, e a implementação da república, em 1889, em virtude das reivindicações da população negra brasileira por um processo de ascensão social, educacional e política (SILVA, 2010; DOMINGUES, 2007). Nessa perspectiva, destacamos as três fases do movimento negro em consonância com a educação, elencadas por Domingues (2007), com as contribuições de Silva (2010), referentes à trajetória do movimento negro.

A primeira fase (1889-1937) é marcada por um processo de luta contra a exclusão política, econômica e social. No campo educacional, a situação não foi diferente. As escolas públicas e particulares apresentavam restrições aos/as negros/as, impossibilitando suas matrículas. Os/as negros/as estavam afastados dos bancos escolares e só tinham acesso com muita persistência. Segundo Domingues (2007, p. 26), para reagir ao quadro de exclusão de preconceito e discriminação, surgem várias associações, com distintos perfis, como: “clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas”.

De modo geral, as associações denunciavam a precariedade da escolarização e o analfabetismo, como também apresentavam discussões de ação educativa e cultural, como músicas, teatro, poesias, palestras, entre outras. Com isso, Domingues (2007) diz que as associações começaram a abrir escolas e bibliotecas (os livros eram adquiridos por meio de doações dos associados), com destaque para a Frente Negra Brasileira (1931-1937), que apresentava o maior grau de estrutura e organização (SILVA, 2010; DOMINGUES, 2007).

Durante a existência da Frente Negra Brasileira (FNB), Silva (2010) afirma que foram desenvolvidos projetos que envolviam atividades antirracistas, bem como desfiles e passeatas

reivindicando a admissão dos/as negros/as no mercado de trabalho. Além disso, a FNB desenvolvia projetos específicos voltados para a área da educação, chamados de “Instrução”. Segundo Gomes (2011), a FNB é associação de caráter político, recreativo e beneficente, com intenções de se tornar uma articulação nacional. A autora destaca que a FNB obtinha vários departamentos que promoviam a educação e o entretenimento de seus membros.

Domingues (2007) ressalta que o conceito de educação pelo movimento negro estava relacionado tanto à escolarização, quanto à formação cultural do indivíduo. Nesse caso, a palavra “instrução” tinha um sentido específico: alfabetização ou escolarização.

Vale ressaltar que a FNB não foi a única organização do movimento negro. Domingues (2007) ainda destaca o Clube Recreativo 28 de Setembro, o Centro Cívico José do Patrocínio, o Grêmio Recreativo Flor de Maio, entre outros. Nessa linha de pensamento, surgem alguns questionamentos: como essas associações beneficentes faziam para adquirir locais, materiais de consumo e permanentes? Como eram suas condições de trabalho? Recebiam ajuda do governo? A partir disso, Domingues (2007) reflete que:

“Sociedades Benéficas” ou “Clubes da gente de cor” levava a efeito seu trabalho de “instrução” em condições precárias de instalação, ressentindo-se da falta de “apoio material”; as aulas eram ministradas em “salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão, isso mesmo custeado por bolsa particulares”. Por essa razão, ele considerava necessário o “auxílio do governo (Domingues, 2007, p.29).

Nessa linha de tempo, Domingues (2007) e Silva (2010) destacam que, em 1937, Getúlio Vargas, juntamente às Forças Armadas, anunciou a ditadura do Estado Novo (1937-1945). A partir disso, foram suprimidos os direitos democráticos e as organizações dos movimentos sociais foram declaradas ilegais.

Nessa perspectiva, percebemos a atuação de vários grupos na esfera educacional na primeira fase do movimento negro, já que os/as negros/as acreditavam que, à medida que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade.

Na segunda fase (1945-1964), Domingues (2007) destaca uma entidade chamada de União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves, em 1943, que tinha como finalidade elevar o nível econômico e intelectual das “pessoas de cor”, para poder ingressar na vida social e administrativa de todo o país. Além disso, o autor diz que a UHC teve importante atuação no ambiente educacional, em que uma das suas reivindicações era tornar gratuito o ensino em todos

os graus, inclusive o Ensino Superior, para os “brasileiros de cor”. Domingues (2007) ainda destaca que a preocupação da UHC não estava relacionada somente ao acesso das “pessoas de cor” ao Ensino Superior, mas também à sua permanência para que pudessem concluir os estudos.

Outro grupo importante mencionado pelo autor foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, que tinha Abdias do Nascimento como líder. A proposta inicial era formar um grupo teatral com apenas atores/atrizes negros/as, mas, com o passar do tempo, o TEN produziu diversas outras ações, como: “publicou um jornal, organizou conferência e congresso, promoveu concurso de beleza, inaugurou um centro de pesquisa e um museu” (DOMINGUES, 2007, p. 30). A partir disso, a educação foi levada em consideração nessas discussões, com o intuito de promover estratégias de luta contra o preconceito racial. Domingues (2007), inclusive, diz que uma das atividades desenvolvidas no TEN foi o curso de alfabetização para a população negra, já que as participações nas peças teatrais necessitavam de leitura dos roteiros.

Outra discussão relevante exposta por Domingues (2007), discutida no grupo TEN, era sobre os obstáculos relacionados ao preconceito racial presente no universo escolar. O autor destaca alguns aspectos, como: “desde professores e colegas de turma que tratavam os/as alunos/as negros/as de maneira diferenciada, passando pelo material didático e paradidático, os quais veiculavam uma série de estereótipos raciais, até a existência de um currículo de orientação eurocêntrica. [...]” (DOMINGUES, 2007, p. 32). Destarte, Silva (2010) complementa apontando que o TEN contribuiu para o combate ao racismo no país através das discussões sobre a ERER, por meio de medidas educativas e culturais. O TEN se propunha a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil mediante a educação, a cultura e a arte (GOMES, 2011).

Além desses grupos, Domingues (2007) destaca a Associação José do Patrocínio, fundada em 1951 por Antônio Carlos, que tinha como objetivo proporcionar instrução para a população negra por meio de aulas de português e matemática, disponibilização de biblioteca e realização de palestras periódicas.

Em 1954, foi formada a Associação Cultural do Negro, dirigida por Geraldo Campos de Oliveira. Domingues (2007) elenca que o grupo desenvolveu várias atividades, como: publicação de um jornal (O Mutirão), edição dos Cadernos de Cultura, criação de uma biblioteca e articulação de projeto educacional, entre outras.

Diante deste apanhado geral da segunda fase do movimento negro, inferimos que, para os grupos formados por afro-brasileiros, a educação era a principal arma para combater a

discriminação racial. Além disso, a escolarização também era um instrumento para a qualificação dos/as negros/as no mercado de trabalho e para ter direito ao voto (DOMINGUES, 2007).

Com relação à terceira fase (1978), Domingues (2007) relata que, em 1964, durante a instalação da Ditadura Militar, o movimento negro sofreu grandes retrações. Em virtude disso, a reorganização política do movimento aconteceu a partir de 1978, com a ascensão dos movimentos populares, sindicais, feministas, estudantis, entre outros (DOMINGUES, 2007). Cabe ressaltar, nesse processo organizativo, as reflexões de Silva (2010) acerca desta fase. Em 1971, o Grupo Palmares, formado por universitários/as negros/as em Porto Alegre, sugere a mudança do Dia do Negro de 13 de maio para 20 de novembro. De acordo com Silva (2010), a iniciativa aconteceu devido às reflexões do poeta Oliveira Silva, do movimento negro do Rio Grande do Sul, e do historiador Décio Freitas, que consideraram dia 20 de novembro o marco principal da resistência negra, pois era a data de morte de Zumbi (líder do Quilombo dos Palmares em 1695), enquanto o dia 13 de maio remonta à data oficial de assinatura da Lei Áurea.

Segundo Gomes (2011), em 1978, foi marcada a história do movimento negro contemporâneo através do Movimento Negro Unificado (MNU), que é considerado um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira. Além disso, a autora destaca que, nos anos 80, as mulheres negras fundaram o Movimento das Mulheres Negras. Hoje, as mulheres negras ocupam espaços de poder na militância política, nas comunidades/terreiros, nos partidos, nas ONG'S, nas escolas, nas universidades, entre outros locais. Gomes (2011) afirma que a questão de gênero só passou a ser pautada devido à pressão das mulheres negras.

Ainda no contexto histórico do terceiro momento, Domingues (2007), Silva (2010), Gomes (2011) destacam o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, em 1978, que foi crucial para a retomada das discussões em defesa do povo negro nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. No ano seguinte, com a realização do primeiro congresso pelo movimento, que reuniu representantes de vários estados (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo), foi decidido alterar o nome do grupo para Movimento Negro Unificado (MNU).

A ideia do MNU era unificar a luta antirracista no Brasil e intervir na esfera educacional. Domingues (2007) enfatiza como uma das conquistas adquiridas, a partir dessas lutas realizadas pelo movimento negro brasileiro, a inclusão de conteúdo programáticos referentes à história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas. A partir disso, foram surgindo alguns

seminários que proporcionaram discussões a respeito do currículo escolar multicultural. Cabe destacar o I Seminário Experimental de Educação Interétnica, organizado pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, em Salvador, no ano de 1979. No ano seguinte, o Núcleo promoveu o II Seminário de Educação Interétnica.

Domingues (2007) também aponta a formação de uma comissão para o desenvolvimento de atividades relacionadas à cultura afro-brasileira no “pré-primário” de uma escola periférica de Salvador. Após a redemocratização política do país, na década de 1980, o movimento negro passou a reivindicar ao governo cursos que qualificassem a prática de ensino multirracial dos/as professores/as e que revisassem os livros didáticos, eliminando as ideias e imagens negativas acerca do/a negro/a (DOMINGUES, 2007; SILVA, 2010).

Nessa perspectiva, surgiram outros núcleos que focaram suas ações diretamente no campo da educação. Domingues (2007) destacou alguns desses grupos: Núcleo de Estudos Negros, em Florianópolis; Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação à Vida, em São Paulo; Cooperativa Steve Biko, em Salvador, e o Educafro, no Rio de Janeiro.

Nessa fase, também ocorreram outras reivindicações pelo movimento negro, como aumentar o índice de estudantes negros/as nas universidades. Uma das alternativas que Domingues (2007) apresenta foi montar cursos preparatórios para negros/as e carentes. Em 1994, foi criado o primeiro curso chamado de Núcleo Consciência Negra da Universidade Federal de São Paulo, que iniciou com uma turma de 140 alunos/as, dos quais, ao menos, 70% eram negros/as ou mestiços. Este curso, além de preparar os/as alunos/as para adentrar a universidade, ofertava também uma disciplina denominada “Cidadania e consciência negra”, que buscava conscientizá-los das questões raciais.

No final da década de 1990, as discussões do movimento negro foram direcionadas em torno das ações afirmativas, sobretudo no programa de cotas para negros/as em universidades públicas. Em 2002, ocorreu um marco nesse processo com a aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro da [...] “reserva de 40% das vagas para alunos/as negros/as no vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)” (DOMINGUES, 2007, p. 34).

A trajetória de luta do movimento negro fez com que o estado brasileiro consentisse as manifestações na esfera educacional, com destaque para a Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira

nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Além desta lei, em 10 de março de 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Assim, nessa última fase, podemos observar que o movimento negro focou nas políticas públicas educacionais como caminho para diversas finalidades: combater a discriminação racial, capacitar para o mercado de trabalho e democratizar o acesso ao Ensino Superior a partir das ações afirmativas. Ao longo desse processo, estes grupos, associações e núcleos, de modo geral, exibiram propostas para combater a discriminação racial e para criar mecanismos de autoafirmação.

Nessa perspectiva, Silva (2010) enfatiza a ideia das ações afirmativas, que pretendem oferecer tratamentos compensatórios às pessoas excluídas e discriminadas pelo racismo e/ou por outra forma de discriminação, sendo denominadas também por ações positivas, discriminação positiva ou políticas compensatórias. De acordo com Silva (2010), a discussão e a implementação de políticas que visam a igualdade racial denotam o reconhecimento de que o racismo é um dos fatores que limitam o acesso a trabalho, educação, moradia digna e saúde para a população negra. Assim, a luta antirracista é uma ação da modernidade que busca garantir qualidade de vida aos afro-brasileiros, vítimas da escravização, que, mesmo após a abolição, foram excluídos da vida social do país.

Para Gomes (2011), o movimento negro brasileiro tem se destacado no Brasil como o sujeito político cujas reivindicações, a partir do ano 2000, influenciaram o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Um destaque para tais mudanças foi, nas universidades públicas, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra.

Cardoso (2002) enfatiza o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo na sociedade brasileira. Desse modo, o movimento negro inseriu, no cenário nacional e político, a especificidade da luta política contra o racismo, buscando compreender a história e a realidade do povo negro brasileiro.

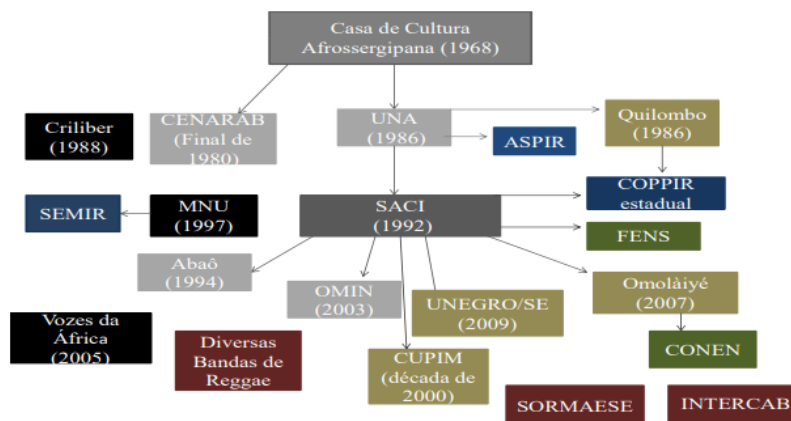
Diversos autores, como Pinto (1994), Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004), elencam que, no Brasil, o Movimento Negro tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra. Nessa perspectiva, observamos que

tais movimentos sociais vêm construindo, historicamente, um projeto educativo por meio de luta e resistência.

Para Silva (2010), discutir o conceito de raça e etnia tem fortalecido os movimentos para a ruptura de práticas discriminatórias e, assim, combater o racismo no Brasil a partir de políticas de ações afirmativas.

Em Sergipe, o movimento negro foi criado no final da década de 1960, a partir da Casa de Cultura Afro-sergipana (CCAS), que reunia diversas pessoas e futuras lideranças negras importantes de Sergipe. A partir disso, foram criadas outras organizações voltadas para a denúncia do racismo no estado, como mostra a Figura 3, que apresenta um organograma formulado por Souza (2012):

Figura 3: Estrutura do Movimento Negro em Sergipe.



Fonte: Miscelânea

- organizações formadoras das principais lideranças e outros membros do movimento negro/SE.
- organizações relacionadas com a CCAS ou com a SACI.
- um ou mais membro destas organizações teve ou tiveram contato com a CCAS ou SACI ou com suas lideranças.
- as principais lideranças dessas organizações não foram socializadas na CCAS ou na SACI.
- principais órgãos de combate ao racismo em Sergipe e suas ligações com as organizações do movimento negro/SE.
- Fórum e Coordenação compostos por várias organizações filiadas (a seta indica seu coordenador).
- sem muitas informações.

A
A

Fonte: Souza (2012, p. 86).

Segundo Souza (2012), a partir de 2000, a criação de políticas públicas de combate ao racismo foi intensificada e as demandas do movimento negro foram inseridas na agenda política. Souza (2012) afirma que, inicialmente, foi criada a Assessoria de Políticas de Igualdade Racial (ASPIR) na prefeitura de Aracaju e, posteriormente, a Coordenadoria de Política de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR) estadual. Além disso, a autora destaca que, nas eleições de 2000 e 2002, militantes negros/as se candidataram nas campanhas eleitorais e lançaram

candidatos/militantes negros/as para deputado federal. Desse modo, o ano 2000 foi um momento de transformação para o movimento negro.

Nessa perspectiva, destacamos o sergipano José Severo dos Santos, conhecido como Severo D’Acelino, poeta, contista, dramaturgo, compositor, pesquisador, conferencista, ator, coreógrafo, e coordenador-geral da Casa de Cultura Afro-sergipana, participou da fundação do movimento negro contemporâneo em Sergipe (1968), Bahia (1973) e Alagoas (1980). Dentre as iniciativas mais importantes de Severo D’Acelino, destaca-se o Projeto Cultural de Educação “João Mulungu vai às Escolas”, com o qual difunde a importância do/a negro/a e sua contribuição na formação da cultura sergipana. No dia 20 de novembro de 2021, Severo D’Acelino recebeu do Conselho Universitário (Consu) da UFS o título de “Doutor Honoris Causa” por sua atuação na luta antirracista.

No próximo tópico, trataremos sobre os documentos legais que abordam a EREER.

3.2- A EREER: reflexões acerca dos documentos oficiais/legais

Ao longo da história do nosso país, foram construídas atitudes e posturas que exigem a desconstrução de ideias equivocadas e fragmentadas. Podemos citar a crença de que vivemos numa democracia racial e a valorização do que remete à origem europeia, em detrimento ao que remete a origens africanas e/ou indígenas. Como consequência, é necessário dedicar atenção especial à formação inicial e continuada de professores/as, para que o entendimento das leis e diretrizes relacionadas com a EREER seja garantido (BRASIL, 2006).

Quanto aos marcos legais da Educação brasileira, destacamos a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004), a Lei nº 11.645/2008 e a Lei nº 12.796/2013.

A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Desse modo, a lei apresenta dois incisos importantes destacados no Art. 26, a saber: 1º- é destacado que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional. 2º- Estes conteúdos deverão ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de

Literatura e História Brasileiras. Por fim, foi instituída a inserção, nos calendários escolares, do dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas que apresentam orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e avaliação da ERER. Estas diretrizes têm como objetivo reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros. Além disso, apresentam discussões voltadas às Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas; Educação das relações étnico-raciais; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações; Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações e, por fim, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação.

Em 2008, entrou em vigor a Lei nº 11.645, que altera as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim, a lei supracitada alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e modificou a Lei nº 10.639/2003. Percebemos que estas leis e diretrizes têm como intenção resgatar as contribuições destes povos para a História do Brasil nas áreas sociais, econômicas e políticas.

Quanto aos planos e programas, destacamos o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), de 2009, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). Em 2009, foi aprovado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento, dividido em doze eixos: Eixo 1: Trabalho e Desenvolvimento Econômico; Eixo 2: Educação; Eixo 3: Saúde; Eixo 4: Diversidade Cultural; Eixo 5: Direitos Humanos e Segurança Pública; Eixo 6: Comunidades Remanescentes de Quilombos; Eixo 7: Povos Indígenas; Eixo 8: Comunidades Tradicionais de Terreiro; Eixo 9: Política Internacional; Eixo 10: Desenvolvimento Social e Segurança Alimentar; Eixo 11: Infraestrutura, e Eixo 12: Juventude.

Para esta tese, destacaremos o eixo 2, relacionado à Educação, no qual são apresentados doze objetivos relacionados às populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados. Portanto, daremos ênfase aos objetivos para a população negra:

- a- estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, em todos os níveis e modalidades;
- b- promover a formação de professores/as e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a EREER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- c- promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos étnico-raciais discriminados;
- d- promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negras.
- e- promover a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira;
- f- promover e estimular a inclusão do quesito raça ou cor em todos os formulários de coleta de dados de alunos em todos os níveis dos sistemas de ensino, público e privado;
- g- estimular a adoção do sistema de reserva de vagas para negros e indígenas no ingresso às universidades públicas;
- h- apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas de ação afirmativa para as populações negra, indígena e demais grupos étnicos sub-representações no ensino de terceiro grau, e
- i- fortalecer os conselhos sociais das instituições de Ensino Superior, com representantes de todos os segmentos envolvidos, para monitorar o Programa Universidade para Todos – ProUni, principalmente no que se relaciona à inclusão de jovens negros e indígenas.

Estes objetivos têm como meta a implementação de ações de enfrentamento ao racismo e à promoção da igualdade racial.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) tem como objetivo principal colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação. Além disso, o plano objetiva garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

O plano supracitado apresenta seis eixos estratégicos, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material

didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento, e 6) Condições institucionais. Assim, a base estruturante é transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de estado.

No plano, são atribuídas ações para cada sistema de ensino (federal, estadual e municipal) e para os conselhos de educação, as instituições de ensino, os grupos colegiados e núcleos de estudos. Além disso, o plano apresenta objetivos que atendem às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Parecer CNE/CP nº 03/2004¹⁵ para Educação Superior. Por fim, são destacados os objetivos para a Educação de Jovens e Adultos; Educação Tecnológica e Formação Profissional, e Educação em áreas remanescentes de quilombos. Em 2013, entrou em vigor a Lei nº 12.796, que altera o Art. 3º da Lei nº 9.394/1996, incluído um princípio no inciso “XII-consideração com a diversidade étnico-racial”.

Portanto, todas as leis, diretrizes e planos citados neste tópico apresentam objetivos e metas direcionados à construção de uma educação plural, democrática, de qualidade, ou seja, que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças da nossa cultura e da nossa sociedade. No próximo tópico, discutiremos a inserção da ERER no cotidiano escolar a partir das legislações.

3.3- A inserção da ERER no cotidiano escolar a partir das legislações

A educação brasileira, atualmente, está organizada por níveis e modalidades de ensino expostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, dando ênfase à Educação Básica, composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É destacado na LDB que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996)”.

¹⁵As instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) tem como principais ações para a Educação Básica (por etapas):

Educação Infantil:

- a) Ampliar o acesso e o atendimento para crianças afrodescendentes;
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais;
- c) Implementar práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino, e
- d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade.

Desse modo, estas ações têm como meta implementar políticas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil.

Ensino Fundamental:

- a) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais;
- b) Implementar ações para o desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade;
- c) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial;
- d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial;
- e) Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo;
- f) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade, e
- g) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da autoestima dos jovens, dos/as docentes e demais profissionais da educação.

Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais.

Ensino Médio:

- a) Ampliar a oferta e a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afrodescendentes;
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
- c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares;
- d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural;
- e) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Étnico-racial;
- f) Distribuir e divulgar as DCN's sobre a Educação das relações étnico-raciais entre as escolas que possuem educação em nível médio;
- g) Incluir a temática de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM;
- h) Inserir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na pauta das reuniões do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, e
- i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular.

Segundo exposto nas diretrizes, a EREER pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras na Educação Básica e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade.

Além das diretrizes, destacamos a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, e a Lei nº 8.025/2015, que dispõe do Plano Estadual de Educação de Sergipe. No que diz respeito à meta 7 das referidas leis, é necessário fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Para isso, uma das estratégias destacadas pela Lei nº 13.005/2014 e a Lei nº 8.025/2015 é implantar currículos e propostas pedagógicas para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, contendo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e ponderando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

Assim, é de grande importância que na Educação Básica haja ações e projetos de práticas educativas para a comunidade (alunos/as, pais, profissionais da escola entre outros) com o intuito de ampliar a relação respeitosa à diversidade étnico-racial e contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Nessa perspectiva, Souza (2006) salienta que:

Em seu conjunto, reafirma o cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos responsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena (SOUZA, 2006 p. 80).

Ainda segundo Souza (2006), o/a professor/a apresenta um papel importante no processo de ação pedagógica voltado para o movimento antirracista no cotidiano escolar. A existência de várias dimensões de professores/as (educador/a autônomo, pesquisador/a que dialoga e apresenta desafios em sua prática, o/a professor/a que trabalha em grupos e o que busca saída) faz com que seja necessário o consenso entre os profissionais da escola para fundamentação da prática escolar diária direcionada para uma educação antirracista.

Nessa linha de pensamento, Marcon (2007) explica que um dos mais recentes desafios dos docentes é compreender e absorver em suas práticas pedagógicas que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a diferentes grupos culturais. Assim, possuem ideias e concepções valiosas no contexto da população do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

Souza (2006) salienta que o conjunto de conhecimentos deve ser trabalhado a partir de alguns princípios pedagógicos, como: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Além disso, o contato da sociedade com a escola estimula os/as alunos/as a uma maior participação nas atividades de classe. A autora ainda propõe uma série de recomendações a serem discutidas pelas políticas públicas nas escolas, uma delas seria “[...] medidas para melhorar a qualidade do ensino e o cultivo do hábito e gosto de estudar, incluindo a diversificação das atividades escolares, com ênfase ao acesso à informática e às atividades desportivas, artísticas e culturais” (BRASIL, 2006).

É preciso pensar nessas mudanças com o intuito de discutir, nas propostas curriculares, o contexto de vida, respeitando as diversidades culturais de cada um. Dessa forma, é apontado nas Orientações e Ações para a EREER (2006) que, por meio do projeto político-pedagógico das escolas, seja possível garantir condições para que os/as alunos/as negros/as e não negros/as possam conhecer a escola como um espaço de socialização. Assim, “o processo de construção de identidade

abarca esse movimento, e os (as) jovens no cotidiano escolar tecem, muitas vezes por meio de uma trama nem sempre visível, a rede da qual devem fazer parte os educadores/as e a comunidade que os circunda” (BRASIL, 2006).

CAPÍTULO 4: NOMES E CORES: QUEM É QUEM NO BRASIL?

Neste capítulo, discutiremos o branqueamento e a pardização a partir das reflexões de Adichie (2019), Schwarcz (2012) e Campos (2013). Trataremos também sobre os conceitos de etnia e raça segundo Munanga (2005) e Lima (2006), além de alguns marcadores identitários elencados por Gomes (2019), Ribeiro (2021) e Nogueira (2019).

Discutiremos ainda o racismo estrutural e a desigualdade racial a partir das contribuições de Almeida (2020) e Ribeiro (2019). Por fim, buscaremos estabelecer um diálogo entre o lugar de fala de Ribeiro (2020), o empoderamento de Berth (2020) e a interseccionalidade de Akotirene (2020).

4.1- Laboratório racial brasileiro: o branqueamento e a pardização

Iniciamos este capítulo com algumas indagações: qual o perigo da história única? Qual/ais a/s história/s do branqueamento e da pardização no Brasil? Por que o Brasil é considerado um laboratório racial? Para a compreensão destes questionamentos traremos as discussões teóricas de Adichie (2019), Schwarcz (2012) e Campos (2013).

Em seu livro, Adichie (2019) discorre, a partir de sua história de vida, uma reflexão sobre o perigo de uma história única. Adichie, moradora da Nigéria, começou a ler com quatro anos e a escrever com sete anos. Seus textos eram produzidos a lápis e com ilustrações feitas de giz de cera. A história escrita era um reflexo das obras que lia, em destaque, livros infantis britânicos e americanos. Ou seja, os personagens “[...] eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído (2019, p. 12)”. Mas onde morava não tinha neve, sempre comiam mangas e não falava sobre o tempo, pois não achava necessário. Isso mostra o quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, principalmente na infância.

Adichie (2019, p. 14) afirma que tudo mudou quando conheceu os livros africanos. Nesse momento, a autora percebia que “meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura”. Ainda afirma que essa descoberta salvou de ter uma história única sobre o que são os livros. Diante dessa explanação, percebemos a necessidade das crianças e adolescentes terem conhecimento dos livros africanos no ambiente educacional.

A autora é de uma família nigeriana de classe média. Seu pai, professor universitário, e sua mãe, administradora. Quando completou oito anos, um menino chamado *Fide* foi trabalhar em sua casa. Sua mãe dizia que ele era de uma família muito pobre. Ao fazer uma visita, observou que tinha um cesto de palha pintado pelo irmão de *Fide*. Adichie (2019, p. 16) ficou impressionada, pois não imaginava que alguém daquela família pobre poderia produzir alguma coisa. Entretanto, a autora afirma que “a pobreza era minha história única deles”.

Aos dezenove anos, foi estudar em uma faculdade nos Estados Unidos, se formando em Comunicação e Ciências Políticas. A autora relatou que sua colega de quarto, “norte-americana”, ficou impressionada quando falou em inglês. Ela não sabia que, na Nigéria, a língua oficial era o inglês. A impressão que Adichie teve foi de que sua colega sentia pena (bem-intencionada) antes de conhecê-la, porque sua colega de quarto tinha uma história única da África, sendo uma história de catástrofe.

Depois de alguns anos estudando nos Estados Unidos, começou a entender sua colega de quarto e afirmou que, se não tivesse nascido na Nigéria, também iria achar que fosse um lugar “com paisagens maravilhosas, animais lindos e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de *aids*, incapazes de falar por si mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso” (ADICHIE, 2019, p. 18).

Nessa perspectiva, Adichie (2019, p. 22) salienta que essa história única da África teve início da literatura ocidental, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

Para Adichie (2019, p. 23), é impossível pensar na história única sem falar de poder (“ser maior que o outro”). Assim como na economia e política, na história também são definidas nesse princípio de poder: “como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Nessa perspectiva, refletimos sobre as concepções e teorias relacionadas à história de miscigenação e branqueamento no Brasil. Para isso, traremos discussões de Schwarcz (2012). A autora inicia, em sua obra, destacando o livro *Contos para criança*, que foi publicado no Brasil em 1912 e tem como tema central “como uma pessoa negra pode tornar-se branca”.

No livro, há a narrativa do conto “A princesa negrina”. Schwarcz (2012) relata que a história - misto de “Branca de Neve”, “Bela Adormecida” e “A Bela e a Fera” – retrata a má sorte de um casal real bondoso. Suas majestades não tinham um herdeiro e, assim, fizeram um pedido à fada madrinha: “Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora”. O casal teve uma criança “preta como carvão” chamada de Rosa Negra. A fada madrinha ficou comovida com a figura da criança escura e prometeu ao casal que, se a menina não saísse do castelo até seu aniversário de dezesseis anos, ela transformaria a princesa na cor que seus pais tão almejam, a cor branca.

Rosa Negra foi tentada por uma serpente, convidando a sair do castelo. Ao sair, a princesa conheceu o horror e a traição, conforme previa a fada madrinha. No desespero, Rosa Negra casou-se com o “animal mais asqueroso que existe sobre a Terra”. Na noite de núpcias, a princesa chorava não por se casar com seu marido, mas por perder a esperança em se tornar branca. Mas algo surpreendente aconteceu, Rosa Negra começou a ficar branca e seu esposo tornou-se o homem mais belo, chamado de Príncipe Diamante.

Diante desse conto infantil elencado por Schwarcz (2012), percebemos a insistência na ideia do branqueamento. Ou seja, a ideia em destacar a cor branca como uma bênção, um símbolo dos mais operantes e significativos. Segundo Schwarcz (2012), desde o início da colonização no Brasil, o tema cor distinguia a população. Além disso, a autora destaca que vinculados e legitimados pela biologia, a partir dos modelos darwinistas, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – um “laboratório racial”.

Schwarcz (2012) afirma que o termo raça, no Brasil, nunca foi neutro, pelo contrário, associou-se à imagem particular do país, oscilando entre versões ora positivas, ora negativas. Diante disso, Schwarcz (2012) elenca as versões negativas, em que a mestiçagem no país parecia atestar a própria falência. Além disso, a autora (2012, p. 24) destacou Nina Rodrigues (um famoso médico da escola baiana), que defendeu que toda mistura de espécies seria sempre sinônimo de degeneração. Para Nina, os crimes são involuntários em certas “raças inferiores”, que não podem ser julgadas com os códigos de “povos civilizados”. A saber, “[...] a aplicação da lei deveria ser condicionada aos diferentes estágios de civilização e dimensionada pelo estudo das raças existentes no Brasil. [...] ainda que a liberdade conseguida pela Lei Aurea [...] fosse negra, a igualdade pertencia exclusivamente aos brancos”.

Além de Nina, Schwarcz (2012, p. 25) destaca o diretor do famoso Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda. Ao participar do I Congresso Internacional das Raças, em 1911, em sua tese sobre os mestiços no Brasil, ele defendeu a ideia do branqueamento: “É lógico supor que, na entrada do novo século, os mestiços terão desaparecido no Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós”.

Entretanto, os demais cientistas receberam a tese com bastante pessimismo, pois esta julga “um século” como tempo demais para o Brasil se tornar definitivamente branco. Já o antropólogo Roquete Pinto, presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia (1929), previa um país cada vez mais branco: “em 2012 teríamos uma população composta por 80% de brancos e 20% de mestiços; nenhum negro, nenhum índio”.

No Brasil, não só o dinheiro e certas posições de prestígios embranquecem, mas, para muitos, a “raça”, travestida no conceito de “cor”, transforma-se em condição temporária e relativa.

Schwarcz (2012, p. 33) enfatiza que a raça é uma construção histórica e social, matéria-prima para o discurso das nacionalidades. Assim, “raça persiste como representação poderosa, como um marcador social de diferença – ao lado de categorias como gênero, classe, religião e idade, que se relacionam e retroalimentam – a construir hierarquias e delimitar discriminações”.

Dessa forma, assim como não existem bons ou maus racismos – todo tipo de racismo é igualmente ruim –, é preciso pensar nas especificidades dessa história brasileira, que fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado.

Ampliando o olhar para as teorias raciais, Schwarcz (2012) afirma que tais teorias só chegaram no Brasil em meados do século XIX, no momento em que a abolição da escravidão se tornava irreversível. Este foi o país que conviveu mais de três séculos com a escravidão, estima-se a entrada de 3,6 milhões de africanos que foram trazidos de forma compulsória. A autora ainda destaca que um terço da população africana foi retirado do seu continente rumo às Américas.

Um contingente desse vulto acabou alterando as cores, os costumes e a própria sociedade local. A escravidão legitimou a inferioridade e inibiu qualquer discussão sobre cidadania. Além disso, o trabalho limitou-se exclusivamente aos escravos, e a violência se disseminou nessa sociedade das desigualdades e da posse de um homem por outro (SCHWARCZ, 2012).

No Brasil, é com a entrada das teorias raciais que as desigualdades sociais se transformam em matéria da natureza. Schwarcz (2012, p. 38) diz que “[...] a “raça” era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegia a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o

que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio.

A autora (2012) destacou as condições de vida e de sobrevivência no regime escravista: pela negociação e pelo conflito. As formas de negociação incluem a demanda por terra e melhor condição de trabalho, além da defesa de uma vida espiritual e autônoma (dançar, cantar, brincar ou homenagear a seus deuses na prática do candomblé). Porém, quando essa negociação falhava, surgia o conflito que provocava fugas individuais ou coletivas, formando, assim, os quilombos.

A interpretação de Lélia sobre a miscigenação difere das ideias romantizadas do escritor Gilberto Freire, que atribuía uma suposta superioridade ao colonizador português que mantinha “relações” com os povos colonizados. Nesta visão romantizada do autor supracitado, o colonizador português era isento de preconceitos e mantinha “relações íntimas e consensuais” com mulheres negras escravizadas e indígenas. Assim, Lélia crítica esta narrativa sustentando a existência de violência sexual, atacando um dos principais alicerces da existência da democracia racial no Brasil (GONZALEZ, 2018).

Lélia “confronta” o mito da democracia racial e, como se sabe, mitos não precisam de provas reais, eles são apenas crenças que se sustentam com ou sem provas. Este era um poderoso mito, pois oferecia uma explicação para a realidade brasileira que naturalizava a imagem de homens e mulheres negros como submissos, dóceis e aptos à escravidão. Diante disso, Lélia desenvolveu uma discussão contínua sobre a resistência negra, apresentando a organização de quilombos e rebeliões negras (GONZALEZ, 2018).

Schwarcz (2012, p.41) destaca que o movimento abolicionista foi ganhando força a partir dos anos 1870 e obteve de grupos mais legalistas “[...] até facções mais radicais como os Caifazes, que queriam a libertação imediata e sem o apoio constitucional. O movimento também conheceu grandes líderes e poetas como Luís Gama [...]”.

Após a abolição, a autora indaga que ocorreu um movimento no Brasil e, com o passar do tempo, por seleção natural e pela entrada de imigrantes, seria naturalmente “branco”. Em destaque, a defesa de João Batista Lacerda e Oliveira Vianna, “no país a cor branca seria imporia, fazendo dessa uma civilização dada ao “progresso”” (SCHWARCZ, 2012, p. 42).

Segundo Schwarcz (2012), o determinismo racial criaria formas de hierarquias e estratificações. Assim, estas teorias ajudariam a explicar a desigualdade como inferioridade e, também, uma “miscigenação positiva”, desde que o resultado fosse cada vez mais branco. Nessa

vertente, no Brasil, diante da libertação dos “escravos”, investiu-se na imigração de povo branco vindo de outros países, como Itália e Alemanha, como possibilidade do branqueamento (tornar o país mais branco).

Desse modo, a autora (2012) destaca a crença enraizada após o processo de abolição brasileiro: 1) o futuro levaria a uma nação branca e a 2) libertação que se faz sem lutas e nem conflitos, evitando distinções legais baseadas na raça.

A teoria utilizada era: “Quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada (SCHWARCZ, 2012, p. 44).

Para além do debate intelectual, tudo leva a crer que, a partir dos anos 1930, no discurso oficial, “o mestiço vira nacional”, ao lado de um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados (SCHWARCZ, 2012). Exemplo: 1) a feijoada que saiu dos porões e transformou-se num prato tradicional, sendo considerado um prato típico da culinária brasileira; 2) a capoeira, que era proibida, considerada como crime no Código Penal de 1890, em 1973, foi oficializada como modalidade esportiva, e 3) o samba, que passou de “dança de preto” à “canção brasileira para exportação”. Nos anos de 1930, o samba sai da marginalidade e ganha as ruas nos desfiles de escola de samba a partir de 1935.

Em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade e separada pela distância de padrões confortáveis à consolidação da democracia, sobretudo no nível do mundo, da vida e da sociedade civil, “a cor se estabelece no cotidiano e o racismo se afirmar basicamente de forma privada” (SCHWARCZ, 2012, p. 66)

Com a “extinção da escravidão”, a universalização das leis e do trabalho não teriam afetado o padrão tradicional de acomodação racial; ao contrário, agiriam no sentido de camuflá-lo. Desse modo, a forma como a abolição aconteceu não colaborou para que os libertos atuassem de maneira civil e política na sociedade.

Nessa perspectiva, Schwarcz (2012) apresenta alguns estudos relacionado a a) posição na ocupação, b) educação, c) preconceito com a cor e d) identificação da cor.

Referente à posição na ocupação das pessoas economicamente ativas da população brasileira, em 1950, este levantamento (Tabela 1) foi importante para a desmontagem da democracia racial.

Tabela 1: Posição na ocupação nos anos 1950.

Cor	Posição na ocupação			
	Empregados	Empregadores	Por conta própria	Membro da família
Branços	60,83%	82,66%	59,01%	61,70%
Mulatos	23,50%	12,49%	29,93%	27,56%
Negros	15,36%	3,09%	10,35%	9,47%
Amarelos	0,31%	1,75%	0,70%	1,27%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Extraído do livro de Schwarcz (2012, p.76)

Através deste levantamento, percebemos que os “brancos” lideram todas as posições na ocupação econômica: empregados, empregadores, por conta própria e membro da família. Enquanto os/as negros/as e amarelos/as possuem uma menor porcentagem nestas posições.

Com relação à educação, Schwarcz (2012) apresentou uma pesquisa, sendo observada a maior concentração de negros nas instituições públicas (97,1%) e nos cursos noturnos (13% negros e 11% brancos). Além disso, no grupo de indivíduos definidos como pretos, chega-se a 30% de analfabetismo, enquanto os brancos são 12%, sem contar as variações regionais.

Relacionado à pesquisa preconceito com a cor, a autora destaca que, em São Paulo, no ano de 1988, 98% dos entrevistados afirmavam não serem preconceituosos, e 97% disseram conhecer pessoas preconceituosas. Em 1995, o jornal “Folha de S. Paulo” divulgou uma pesquisa sobre este mesmo tema, sendo que 89% dos brasileiros afirmaram não ter preconceito de cor contra negros e 10% admiram tê-lo. Em 2011, esta mesma pesquisa foi realizada obtendo os mesmos resultados. Segundo a autora, estes resultados mostram que os brasileiros desconhecem a existência em si do preconceito e, assim, culpam “os preconceitos dos outros”. Diante disso, no Brasil, ninguém nega que exista racismo, mas sua prática é sempre atribuída ao “outro”.

Em 1988, também foi feita uma pesquisa pelo IBGE quanto à identificação da cor. 55,5% dizem-se brancos, 5,4% pretos e 38,6% pardos e apenas 0,5% amarelos. Estes números podem ser explicados pelo número alto de imigrações europeias, provocando o “branqueamento” da população. Segundo Schwarcz (2012) o branqueamento no Brasil (amparado pelo Estado no início do século XX) apresenta a raça como uma situação passageira e volúvel, em que se pode empretecer ou embranquecer. Um exemplo é a “Branca de neve” que não é uma “história nacional (assim como

o/a branco/a sempre simbolizou a paz, por oposição ao/a negro/a, a cor do mal), mas foi aqui que a coloração virou distinção, e as meninas negras são sistematicamente impedidas de assumir o papel principal, assim como nas populares telenovelas brasileiras” (SCHWARCZ, 2012, p. 108).

Schwarcz (2012) alerta que, nas últimas décadas do século XX, o argumento do branqueamento não explica o quantitativo de declaração de cor, pois, com a chegada dos estrangeiros, o país deixou de constituir elemento relevante na sua evolução demográfica.

Com esse efeito, houve uma redução da população negra, um aumento no grupo pardo e uma lenta diminuição da população que se classifica como branca. Segundo a autora (2012), os dados reforçam a existência de uma “pardização”, e não um “branqueamento”, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Declaração de cor espontânea em 1995 e 2008 (em %).

Qual é a sua cor	1995	2008
Branca	50	32
Moreno	13	28
Parda	20	17
Negro	7	7
Moreno claro	2	5
Preta	1	4
Amarela	1	2
Mulato	1	1
Clara	0	1
Outras	1	3
Não sabe	4	1

Fonte: Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, “Raça, cor da pele e etnia”, **Cadernos de Campo**. São Paulo, 2011, n. 20, p. 265-71.

Para Schwarcz (2012), o termo pardo é paradoxal e de difícil tradução. Na linguagem oficial, representa uma incógnita, já na linguagem popular, está relacionada à cor. Cores, por aqui, representam uma forma de linguagem privilegiada, que repercute cultural, econômica e socialmente. Para Schwarcz (2012, p. 102), “definir a cor do outro ou a sua é mais do que um gesto

aleatório; o ato vincula outros marcadores fundamentais para a conformação e o jogo de identidades”.

Segundo Schwarcz (2012) este processo de identificação do pertencimento étnico-racial pode causar confusão e silenciamento na maioria da população brasileira. O resultado desta indeterminação nas distribuições raciais faz com que o fenótipo (traços físicos como formato do rosto, tipo de cabelo e coloração de pele) se transforme nas principais variáveis de discriminação.

Desse modo, a identificação racial é uma questão relacional no Brasil: varia de indivíduo para indivíduo, depende do lugar, do tempo e do próprio observador. Schwarcz (2012) enfatiza que, nesse “status racial”, pardo não é considerado nem preto, nem branco, já que, na representação popular, se aproxima dos/as negros/as.

Ampliando as discussões sobre o laboratório racial brasileiro, Campos (2013) enfatiza, em seu artigo, o pardo como dilema político. O autor inicia o artigo descrevendo uma cena de uma senhora branca chamando, em tom amável, o amigo de sua neta de mulatinho. Porém, a sua neta corrige a avó, afirmando que o seu amigo não é “mulatinho”, e, sim, “negro”. O autor ainda descreve que, até um tempo atrás, não era de bom-tom referir-se aos não brancos com termos enfáticos como “negro”. Além disso, Campos (2013, p. 81) destaca que “o termo “negro” funcionava como uma espécie de xingamento, o que tornava seus equivalentes eufemísticos (“preto”, “pretinho”, “mulato”, “escuro” etc.) bem mais palatáveis”.

Nessa perspectiva, Campos (2013) diz que, nos anos 1940, as pesquisas de Florestan Fernandes¹⁶ começaram a contestar o suposto estatuto privilegiado do mestiço. Nesses estudos, o autor destaca que o mestiço é mais que uma entidade híbrida, ou seja, é como um/a negro/a que, por razões socioeconômicas, conseguiu ascender socialmente e, por isso, pode reivindicar o título de mestiço.

Campos (2013) observa que, nas políticas afirmativas adotadas no país, há uma tensão entre diferentes formas de nomear os mestiços, ora chamados de “pardos”, ora incluídos no rol de “negros”. Enquanto os estudiosos das desigualdades raciais falavam das desigualdades existentes entre “brancos” e “não brancos”, ou apenas entre “brancos”, “pretos” e “pardos”, os militantes do movimento negro se serviam desses dados para justificar um modelo de classificação racial calcado na valorização da identidade “negra”.

¹⁶ Fernandes, Florestan (1972). **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. (2007). **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global.

Além disso, Campos (2013) apresenta as categorias estatísticas de classificação racial. O autor destaca uma pesquisa feita pelo IBGE em 1998 sobre os termos que os brasileiros usariam para definir sua cor ou raça. A questão aberta resultou em 136 categorias, porém, ao fazer uma análise profunda dos dados, resumiu-se em 14 categorias, a saber: “branca”, “morena”, “parda”, “negra”, “morena clara”, “preta”, “amarela”, “brasileira”, “mulata”, “mestiça”, “alemã”, “clara”, “italiana” e “indígena”.

Para Campos (2013), a classificação racial dos brasileiros sempre foi uma questão sensível durante a organização dos censos nacionais. Desse modo, o autor traz um apanhado histórico desde o primeiro censo realizado em 1872. Segundo o pesquisador, o Império ordenou que o censo de 1872 incluísse uma questão sobre raça, utilizando quatro categorias: branca, preta, parda e cabocla. Sendo que a categoria parda foi introduzida para obter números de descendentes de escravizados alforriados ou já nascidos “livres”. Já no censo de 1890, após a Abolição e a Proclamação da República, trocou a categoria “pardo” por “mestiço”.

Em 1940, os organizadores do censo acreditavam que a população mestiça tenderia a se classificar como branca, por isso que não incluíam categorias intermediárias. Ou seja, aqueles que não se classificavam como “branco” ou “preto” eram classificados como “cor não identificada”. Para surpresa dos estatísticos, 20% da população escolheu a categoria “cor não identificada”, fazendo a classificação “pardo” voltar ao censo de 1850.

Segundo os organizadores do censo, desde o primeiro censo que a categoria “pardo” foi incluída para dimensionar o estrato da população que não se classificava nem como branco e nem como preto. Mesmo nos dias de hoje, nas entrevistas realizadas pelo IBGE, é comum pessoas não saberem o significado de “pardo”. Assim, no último censo realizado, a categoria “pardo” aparece depois das categorias “branco” e “preto”, podendo escolher a categoria após a recusa das outras duas alternativas. No Quadro 8, podemos observar as categorias de classificação de cor/raça, durante alguns anos, empregadas nos censos nacionais.

Quadro 8: As categorias de classificação de cor/raça empregadas nos censos nacionais

	1872	1890	1920	1940	1950 1960	1970	1980	1991 2000 2010
Nome da variável no questionário	Raça	Raça	Questão ausente	Cor	Cor	Questão ausente	Cor	Cor ou raça
Categorias de classificação empregadas	Branca Preta Parda Cabocla	Branca Preta Mestiça Cabocla		Branca Preta ---- Amarela	Branca Preta Parda Amarela		Branca Preta Parda Amarela	Branca Preta Parda Amarela Indígena

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br/>

Diante desses estudos, Campos (2013) aponta que muitos pesquisadores começaram a introduzir, em suas pesquisas, dados estatísticos realizados pelo censo. Por exemplo, Hasenbalg e Silva comparam as chances de ascensão social dos/as brancos/as e dos/as não brancos/as. Desse modo, os estudos sobre modalidade social serviram para comprovar estatisticamente os obstáculos que se inserem à ascensão social dos autodeclarados “preto” e “pardo”.

De acordo com o autor, Hasenbalg e Silva chamaram de “não branco” as categorias “preto” e “pardo”, porque a quantidade de pessoas que declaravam “preto” no censo era mínima. No censo de 2010, somente 7,4% da população brasileira se declarou “preta”, sendo que 47,9% declararam “branco”, 43,2% como “pardo”, 1,1% como “amarelo” e 0,5% como “indígena”.

A partir desses estudos, os autores destacaram que os militantes começaram a sustentar que um dos obstáculos à luta por igualdade racial seria justamente a pouca consciência identitária do/a negro/a brasileiro/a. Sendo que a maior parcela do “não negro” é de pessoas que se autodeclararam como “pardo”, e não como “preto”. Ainda assim, os “pardos” possuem uma situação econômica parecida com a dos “pretos”, e distintas daqueles que se declaram como “branco”. Para Campos (2013), tais autodeclarações estão relacionadas à “vergonha de ser negro”, que impediria as pessoas serem percebidas como tal.

Com o intuito de combater a “vergonha da negritude”, o movimento negro iniciou, em 1980, ações políticas capazes de promover o “orgulho negro”, proporcionando uma positividade nessa

categoria de classificação racial. Por esse e diversos motivos destacados neste capítulo, alertamos a importância das políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização, e de ações afirmativas dentro e fora do ambiente escolar.

Diante destas discussões, no próximo tópico, detalharemos o conceito étnico-racial e os marcadores identitários.

4.2- O conceito étnico-racial e os marcadores identitários

Discutir o conceito de raça e etnia tem fortalecido os movimentos para a ruptura de práticas discriminatórias a fim de combater o racismo no Brasil a partir de políticas de ações afirmativas. A complexidade do termo étnico e/ou racial nos sistemas educacionais reside nas seguintes vertentes: a configuração que cada sujeito identifica a si mesmo e aos outros e as lutas raciais em busca do reconhecimento de seus valores culturais, simbólicos e ancestrais (SANSONE e PINHO, 2008).

O conceito de etnia, para Munanga (2004), está relacionado ao conjunto de indivíduos que, historicamente, possuem ancestrais que têm mesma cultura, religião, línguas e moram, geograficamente, no mesmo território. Logo, o conceito de etnia é sociocultural, histórico e psicológico.

Sansone e Pinho (2008) ressaltam que o termo etnia está relacionado às expressões de nacionalidade e raça. Referente à nacionalidade, Sansone e Pinho (2008) afirmam que parte do processo de formação dos estados nacionais é determinada pelos costumes, formas físicas humanas e crenças de determinadas etnias. Já o termo raça, por um bom tempo, esteve associado ao fato de os seres humanos possuírem variabilidade de aparências, considerando o grau de intensidade da pigmentação de sua pele, cores dos olhos, o formato do cabelo, os tipos faciais, entre outros. Destarte, as várias formas físicas foram incorporadas em um padrão de inter-relação entre os diferentes tipos humanos, causando a desvalorização entre os/as sujeitos/as.

Os defensores do conceito etnia, ligados à ideia de uma ascendência histórico-cultural de origem continental, discutem que a ideia identitária, por meio do uso do conceito afrodescendente, possibilita a desconstrução das desigualdades étnicas (LIMA, 2006).

Com relação ao termo raça, Munanga (2004) destaca que, etimologicamente, veio do italiano *razza*, que tem origem do latim *ratio*, significando categoria e espécie. Nesse sentido, Munanga

(2004) traça as trajetórias sobre as definições do termo raça, que tiveram iniciativas a partir das histórias das ciências naturais utilizando o termo na zoologia e na botânica para classificar espécies de animais e vegetais. Logo após, segundo Munanga (2004, p. 17), no latim medieval, o conceito de raça passou a ser mencionado como descendência, ou seja, grupos de pessoas que têm um ancestral e possuem características físicas em comum, passando, então, a ser classificado como “a diversidade humana em grupos fisicamente constatados”.

Nessa linha de pensamento, Lima (2006) discute que o termo raça aparece no sentido de subespécie, ou seja, refere-se a uma variabilidade de especiais que apresentam características comuns devido ao isolamento. Além disso, a autora elenca que os antropólogos físicos costumavam retratar raças humanas como uma tríplice divisão da espécie humana em negroides, mongoloides e caucasoides.

Assim, o conceito raça ou tipo racial estava associado à categoria biológica até o início do século XX. De acordo com Lima (2006), só recentemente foi comprovado que raças humanas não se sustentam na classificação genética, pois a diferença entre as pessoas negras e pessoas brancas não é necessariamente maior do que entre branco e outro branco, ou negro e outro negro.

O conceito de raça não remete à realidade biológica, mas como conceito que explica a diversidade humana, “Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2004, p. 19). Nesse esteio, o termo raça é visto como uma estreita variante social e cultural que defende a trajetória histórica e cultural de seus ancestrais.

Ressaltamos que um desses embates teóricos se encontra na pertinência de uso do conceito de raça ou etnia entre as diferentes ascendências populacionais do país. Nas últimas décadas, a ideia do fortalecimento dos conceitos raça e negro como elementos de fortalecimento político de intervenções em prol da desconstrução da desigualdade de cunho racial tem sido orientada no campo da militância social por parte dos movimentos negros contemporâneos (LIMA, 2006).

Para Lima (2006), o uso do termo raça apresenta vários entendimentos ao longo do tempo: designação, linhagem, tipo, espécie, status, e mais recentemente como uma construção social. O entendimento atual do termo raça faz com que seja superada, no campo científico, a tese da raça biológica e os que defendem o uso do conceito etnia como perspectiva histórica-política-social. Nessa perspectiva, o termo raça remete a várias interpretações e, por isso, só pode ser interpretado na esfera do discurso (HALL, 2003).

Segundo Almeida (2020), existe uma controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O seu significado já esteve ligado, primeiro, ao ato de estabelecer classificações (entre plantas e animais) e, posteriormente, entre os seres humanos. Para Almeida (2020), o termo raça, referente às diversas categorias de seres humanos, vem desde aos meados do século XVI, isto é, um fenômeno da modernidade.

Almeida (2020, p. 24) afirma que raça não é um termo fixo, estático, pois, “Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico”. Para compreender a ideia de raça dentro de um contexto social, é necessário entender a construção do homem pela filosofia moderna. Nesse contexto, Almeida (2020) traz uma breve explicação.

O século XVIII e o projeto iluminista de reforma social deram impulso renovado à construção de um saber filosófico, que tinha *o homem com seu principal objeto*. O homem do iluminismo não é apenas o sujeito cognoscente do século XVII, celebrizado pela afirmação cartesiana *penso, logo existo*, é também aquilo que se pode conhecer; é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas *facetas e diferenças* “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)” (ALMEIDA, 2020, p. 25).

Com base nas características físicas e culturais, o iluminismo constituiu, inicialmente, a comparação e, posteriormente, a classificação. Assim, surge a distinção entre civilizado e selvagem, sendo que, no século seguinte, foi classificado como civilizado e primitivo.

Almeida (2020) diz que o processo da civilização seria levar algo para outros lugares do mundo, ou seja, para os primitivos, os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. Foi a partir desse movimento que se redondo um processo de destruição e morte denominado colonialismo.

É a partir desse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a “aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo da morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea” (ALEMIDA, 2020, p. 28).

Segundo Almeida (2020), a classificação de seres humanos serviria como uma das tecnologias do colonialismo europeia para a destruição e submissão da população das Américas, da África, da Ásia e da Oceania.

No século XIX, surgiu o espírito positivista que transformou os questionamentos sobre as diferenças humanas em indagações científicas e “[...] o homem passou a ser *objeto científico*”. Para elucidar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as raças, surge a biologia, que serviria para explicar a diversidade humana (determinismo biológico) e, a geografia, para explicar as condições climáticas e/ou ambientais (determinismo geográfico). Desse modo, “[...] a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência” (ALMEIDA, 2020, p. 29). Ideologicamente, o neocolonialismo abancou-se no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados.

Conforme Almeida (2020, p.30), a raça opera a partir de duas características:

1. *como característica biológica*, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como cor da pele, por exemplo;
2. *como característica étnico-cultural*, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina *racismo estrutural*.

Nessa perspectiva, a noção de raça ainda é considerada um fator político importante, sendo utilizada para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos minoritários.

Já o termo raça, para Gomes (2019), tem como base a reinterpretação e a ressignificação realizada pelos/as negros/as ao longo do processo histórico-cultural. Assim, as relações étnico-raciais no contexto brasileiro refletem a noção de “raça” como construção social e política, englobando a nossa cultura e sociedade.

No Brasil, segundo Gomes (2019), a discriminação, o racismo e o preconceito raciais para os/as negros/as não ocorrem somente nos costumes, traços e histórias, mas na presença de sinais inscritos no corpo (cabelo, cor, boca, olhos, entre outros), que remetem à ancestralidade negra que se deseja ocultar e/ou negar, ou seja, são vistos como marcas de inferioridade. Para Gomes (2019), a presença destes sinais é rejeitada pelo ideal do branqueamento.

A partir da discussão dos sinais inscritos no corpo negro, que denominamos os marcadores identitários elencados por Blum, Emiliano e Cássia (2017), Gomes (2019), Ribeiro (2021) e Nogueira (2019).

A relação com a cor da pele e o cabelo do/a negro/a remete a outras faces de efeitos do racismo, afetado, assim, a subjetividade. Nessa perspectiva, articular a questão racial e a expressão

estética reflete em suas emoções na construção da identidade negra. Assim, a construção identitária se dá no espaço de casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, da relação entre o público e o privado (GOMES, 2019).

Nesse processo, a forma como cor da pele e o cabelo são vistos no imaginário social brasileiro pode ser assumida como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvido. Sendo assim, “o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e a desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial (GOMES, 2019, p. 34)

Para os marcadores identitários, destacamos como fundamental o cabelo¹⁷. Para Gomes (2019), o cabelo crespo carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentro de um grupo étnico-racial. Desse modo, o cabelo negro apresenta uma construção de valores ao pertencimento étnico-racial, à aceitação e à ressignificação da cultura negra. Na sociedade brasileira, o cabelo crespo é uma linguagem que informa e comunica as relações raciais.

Nessa perspectiva, Blum, Emiliano e Cássia (2017) discutem a valorização dos traços étnicos voltados ao cabelo afro. De acordo com os autores, o cabelo afro, para o/a negro/a, vai além da vaidade, é visto como uma questão identitária. Em outras palavras, modificar os fios é considerado como perder suas características étnicas.

Ampliando nosso olhar para o ser humano, o cabelo está relacionado diretamente aos parâmetros sociais, pois determina o seu grupo cultural, e a tendência é de melhorar a autoestima. Dessa forma, o padrão de beleza europeu está enraizado na sociedade atual. O tratamento, então, pode ser visto como uma forma de aceitação e/ou naturalização na sociedade.

O cabelo afro faz parte do perfil estético da identidade negra. A depender do saber lidar ou não com ele, tem-se a sua aceitação, pois o cabelo afro precisa de cuidados específicos. Atualmente, existem tratamentos para todos os tipos de fios de cabelo com o intuito de valorizar os traços da população negra.

Ao longo dos séculos, podemos traçar trajetórias com diversas significações quanto à referência cabelo. Para começar, cabelo vem do latim *capillus*, que deve se relacionar a *caput*, “Cabeça”. Podemos dizer que a palavra cabelo apresenta o significado de pelo que cresce no couro cabeludo (parte superior da cabeça do corpo humano). Além disso, é classificado como crespo,

¹⁷ No corpo do texto, utilizaremos os nomes cabelo negro, cabelo afro e cabelo crespo, devido às diferentes formas de denominação dos autores.

liso, ondulado, cacheado e de muitas cores. Ressaltamos que os cabelos não servem só como um aliado estético, mas também como um elemento visível de caráter identitário.

Na sociedade atual, a aparência do cabelo está relacionada à beleza, ou seja, com o estilo da pessoa. De acordo com Blum, Emiliano e Cássia (2017), a história do cabelo é marcada por intolerância social aos despenteados, pois “[...] o desleixo é tido como sinal de insanidade, atribuído aos loucos, beatos, bruxos e moribundos” (BLUM, EMILIANO e CÁSSIA, 2017, p. 03).

Como exemplo, no continente africano, os cabelos penteados sempre foram carregados de simbologias. Segundo Blum, Emiliano e Cássia (2017), os cabelos podiam indicar o status de pessoa, identidade étnica, religião, classe social, estado civil, entre outros. Assim, a expressão de valores se deve a partir do cabelo. Para os autores, a recusa de qualquer modificação no fio do seu cabelo foi/é uma atitude crucial para o movimento negro, pois é assim que é discutida a aceitação de suas características como forma de acabar com os paradigmas sociais.

Nessa linha de pensamento, Blum, Emiliano e Cássia (2017) destacam alguns movimentos como “*Black Is Beautiful*”, que ocorreu nos Estados Unidos na década de 60, e o movimento “*Black-Rio*”, ocorrido no Brasil na década de 70. Podemos dizer que estes movimentos visam a valorização da cultura e aceitação da imagem do/a negro/a da sociedade.

Gomes (2019) destaca que, ao falar sobre o cabelo “afro-étnicos”, utilizados nos salões étnicos de Minas Gerais, a não aceitação do “ser negro” leva as mulheres de cabelos crespos a submeterem diversos processos químicos. “Esse processo não se reduz ao tipo ou à textura do cabelo em si, mas à introjeção de representações negativas, construídas historicamente sobre o cabelo e o corpo negro, no contexto do racismo (GOMES, 2019, p. 109).

Em seu livro, *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos de identidade negra*, Gomes (2019) traz reflexões sobre o processo de rejeição/aceitação/ressignificação do cabelo. Para compreender esse processo, Gomes (2019, p. 136) reverbera sobre o conflito construído socialmente: “nascer em uma família negra em que o olhar sobre o corpo negro segue a ideologia do branqueamento e, quando criança, contrapor-se a isso através da recusa a esse tipo de “ensinamento”. O processo conflitivo é vivido e aprendido no grupo e na família. De acordo com Gomes (2019), tanto a aceitação do ser negro/a quanto a rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade. No Brasil, as relações raciais passam por esse exposto de conflito pelo corpo, incluído, assim, o cabelo. O movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo/a negro/a, referente à construção da identidade negra, incluem dimensões históricas, sociais,

culturais, políticas e psicológicas. Assim, a maneira como lidam com o cabelo, a cor da pele e o corpo é a construção de um sentimento de rejeição/aceitação.

Gomes (2019) define duas etapas para o processo de reconhecimento: 1) o reconhecimento propriamente dito, isto é, nas relações humanas, o que pedimos aos outros, em primeiro lugar, é que reconheçam a nossa existência. 2) confirmação, visto que também solicitamos aos outros que, de alguma maneira, confirmem o nosso valor.

Podemos afirmar que o processo de rejeição/aceitação é diferente da negação ao ser negro/a, pois “[...] viver um processo de negação provoca um resultado muito mais danoso à nossa subjetividade e à nossa identidade” (GOMES, 2019, p. 144). Nesse esteio, quando os/as negros/as recusam seu pertencimento étnico racial, o seu padrão estético, especificamente, o seu cabelo, é uma demonstração da incorporação do ideal do branqueamento.

Além disso, Gomes (2019) indica o mito da democracia racial como forma de disfarçar os conflitos raciais:

O mito da democracia racial é discursado como forma de encobrir os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação, e o sentido a eles atribuído pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes no processo de construção identitária. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida (2019, p. 35)

Nesse processo de enraizamento, Gomes (2019) destaca que os ciclos da infância e da adolescência são significativos. Ou seja, é durante esse período que a relação negro/cabelo se inicia. A vontade da criança negra em alterar o “estilo” de seu cabelo é considerada complexa.

Modificar a estrutura do fio do cabelo através do alisamento pode parecer algo simples, já que a prática está incorporada na cultura ocidental. Entretanto, o procedimento é colocado sob suspeita, por isso a importância de pensar nos motivos que levaram a essa modificação. Gomes (2019) afirma que a intervenção química não é uma técnica única, já que vem acompanhada do uso de adornos, adereços, cores e penteados. Diante dessas reflexões, Gomes (2019, p. 193) salienta que, em alguns casos, algumas pessoas brancas usam um discurso “politicamente correto” para julgar o comportamento dos/as negros/as que optam por tal técnica, “no sentido de cobrar-lhes um posicionamento considerado mais condizente com certa representação de “negritude”, ou seja, aquele que privilegia o uso do cabelo na sua textura crespa “natural””.

Nessa perspectiva, o fato de usar o cabelo alisado não impede as mulheres de expressarem a riqueza da sua cultura, construindo, assim, um discurso político sobre o racismo. Este fato nos leva a refletir que, no plano da cultura, nenhum padrão estético é fixo e puro. Por isso, quando a crítica ao alisamento se pauta sobre um discurso que, pela sua intenção ideológica, tende a considerar a existência de um padrão estético único e puro, ela é passível de muitos questionamentos. A saber:

Se a estética é a relação do sujeito como o mundo sensível, a discussão sobre a expressão estética negra não pode incorporar uma visão de mundo cristalizada. Caso seja essa a visão que orienta a crítica sobre o uso do alisamento, ela poderá acabar reforçando e reproduzindo a opressão racial contra a qual deseja lutar. [...] E, o que é mais grave, produzir um discurso e um julgamento que atribuem aos sujeitos que alisam o cabelo o lugar do embranqueamento e da negação da raça. (GOMES, 2019, p. 196)

Pensando nesse processo de mudança com o cabelo, Gomes (2019, p. 68) relata que experimentou mudanças em seu próprio visual, como fazer escova, passar prancha, tingir o cabelo, cortar e fazer alongamento:

Várias vezes me questionei se as análises aqui contidas são coerentes com o meu discurso e com o meu sentimento como mulher negra. Ao mesmo tempo em que as mudanças no meu corpo e no meu visual confirmavam o discurso das cabeleireiras de que é bom sentir o cabelo crespo como aqueles que nos oferece múltiplas possibilidades de penteados, questionava se o alongamento, o relaxamento e a escova podem se configurar como opções de quem, de alguma maneira, se espelha no padrão estético do outro, do branco. Ao mesmo tempo, questionava se essas formas de pensamento não representam cair no discurso do “aprisionamento”, que retira de nós, mulheres e homens negros/as, o direito de mudar, de lançar mão dos recursos da tecnologia para manter um penteado mais prático, assim como as mulheres brancas.

Podemos observar, após a leitura do excerto acima, um discurso político da naturalidade do cabelo crespo versus a negritude *fashion*, entre a aceitação e a rejeição do cabelo e do corpo negro. Destacamos também o filme *Felicidade por um fio*, produção da Netflix de 2018, protagonizado por uma mulher negra em guerra contra seu próprio cabelo. Violet Jones (Sanaa Lathan) é uma publicitária perfeccionista além da conta, que não se permite errar. A história inicia na sua infância, a partir de seu primeiro contato com o racismo. Ao mergulhar na piscina – sob a reprovação de sua mãe - seu cabelo voltou a ser cacheado e todas as crianças fizeram piada da garota com xingamentos racistas. No desenrolar da história, a personagem ficou desiludida no amor e começou uma fase real de autoconhecimento, e o marco disso tudo é quando, por um erro químico capilar, acaba raspando o cabelo. Por fim, ela livrou-se da padronização imposta ao seu cabelo, aprendeu a se amar e libertou-se das regras de sua família.

Diversas histórias como esta são contadas por crianças e adolescentes negros/as. Pensando nisso, destacamos o trabalho de Ribeiro (2021): *Crespas e cacheadas: o cabelo como condição estético-identitária de afirmação étnico-racial e libertação para as mulheres adultas e crianças negras*. Ribeiro (2021) discute sobre o processo de transição capilar vivido por mulheres negras de diferentes classes sociais e moradoras de Salvador (BA). É relatado o processo de abandono dos procedimentos de alisamento dos cabelos e a valorização do cabelo crespo com o aparecimento “natural” de sua raiz. A autora (2021) destaca os conflitos presentes nas formas de cuidar dos cabelos crespos de crianças pelas mulheres da família e as implicações em deixar os cabelos soltos, prendê-los ou elaborar penteados afro.

O processo de transição capilar vivido por essas mulheres negras e a relação com suas filhas e parentes a partir dos cabelos reproduzem um movimento de assunção de novas identidades marcadas pela estética capilar. Segundo Ribeiro (2021), a transição capilar vivida por muitas mulheres adultas mostra o peso que as gerações de mulheres exercem sobre as outras, sobretudo as mais jovens sobre as mais velhas. Assumir o crespo e o cacheado dos cabelos resgata a herança africana centrada na estética que se reatualiza no presente, nas cabeças da juventude negra. Assim, com uso político, estético e religioso:

[...] os cabelos são produzidos mesmo como artefato do corpo que expressam diferenças, relacionalidades, imagens e representações da pessoa que interferem nas percepções sobre si e sobre o outro. Expressando linguagens silenciosas, os cabelos têm o poder de produzir outras tantas imagens que falam muito sobre as relações e as pessoas (RIBEIRO, 2021, p. 13).

Ribeiro (2021) destaca as narrativas das mulheres negras sobre os seus processos de autorreconhecimento racial marcado diacriticamente pela manipulação e/ou encrespamento dos cabelos. Segundo a autora, soltar os cabelos, na infância dessas mulheres, seria um interruptor para a libertação das amarras da opressão do racismo de uma beleza pautada na branquitude. A saber: “Esse padrão social de branquitude se presentificava e ainda está presente nas práticas das famílias, parentes, educadoras, que, ao prenderem ou invisibilizarem os cabelos crespos, escondem as belezas de uma criança negra” (RIBEIRO, 2021, p. 21).

Segundo Gomes (2019), os/as negros/as passam por um conflito que envolve não só a escolha de um determinado estilo de cabelo, mas também questões de sobrevivência, raciais, políticas e identitárias.

O debate em torno do cabelo dos/as negros/as foi e é marcado por preconceitos e opiniões, na sua maioria, depreciativas. Hoje vivemos um momento da história em que o empoderamento feminino e a reivindicação por representatividade da mulher negra nos espaços de poder da sociedade civil se tornaram palavra de ordem. Desenvolver uma pesquisa envolvendo jovens negras de um colégio estadual sergipano é um trabalho desafiador e importante dentro do nosso cenário histórico e social marcado pela discriminação racial.

Nesse contexto, Nogueira (2019) faz uma pesquisa com as jovens negras de uma escola da rede pública estadual do município de Pedreiras-Maranhão sobre as representações do corpo negro no espaço escolar, servindo para descortinar as formas dissimuladas de discriminação e preconceito racial que ainda são persistentes no cotidiano e para a construção de propostas pedagógicas que positivassem a identidade, o cabelo e o corpo negro no espaço escolar.

Segundo Nogueira (2019), observar as percepções das jovens sobre o próprio corpo no espaço escolar pode auxiliar na problematização de como as instituições de ensino trabalham para reproduzir ou para alterar representações coletivas negativizadas sobre a estética negra.

Portanto, o cabelo crespo simboliza a reconquista tripla do corpo pela desconstrução, reconstrução e afirmação do corpo negro como lugar de fala e poder. Assim, “o corpo negro da mulher é não só uma construção cultural, mas sobretudo, reterritorialização de uma identidade tripartida –mulher, negra, brasileira” (NOGUEIRA, 2019, p. 59).

O cabelo é uma parte do corpo que tem diversas representações, sobretudo, para as mulheres. Porém, a relação que mulheres negras têm com seu corpo, especialmente com seus cabelos, é muito densa diante de uma sociedade imersa no racismo. Estas reflexões são destacadas por Nogueira (2019, p. 61):

É comum mulheres negras guardarem na memória a discriminação e o preconceito que sofreram quando criança, sobretudo, no âmbito escolar. Cabelo de Bombril, cabelo duro, cabelo pixaim, são alguns dos estereótipos sofridos por várias meninas negras. Nesse sentido, as formas de categorização; cabelo duro, de Bombril, entre outros, forjam uma imagem depreciativa do negro e dos seus próprios elementos fenotípicos. Isso representa uma violência do discurso hegemônico brasileiro “eurocentralizado” contra a representação do corpo negro, bem como, das múltiplas formas de construção estética da cultura negra.

Segundo Nogueira (2019), a construção de um padrão de beleza pautado no branqueamento designou a ideia de que o cabelo crespo (natural e sem química) é representado como um cabelo

sujo e malcuidado. Além disso, Nogueira (2019, p.74) faz um atleta sobre as discriminações sofridas por meninas negras na escola:

É na escola que muitas meninas negras são discriminadas e ridicularizadas por causa de seus cabelos crespos. Essa discriminação uma vez internalizada pode, com certeza, interferir na sua autoestima e, conseqüentemente, na formação de sua identidade. Uma das saídas encontradas por estas meninas é negar a sua estética negra e se aproximar da estética branca para serem aceitas pelos outros, ou simplesmente como estratégia de defesa contra as discriminações sofridas.

Pensando nisso, é fundamental problematizar as realidades sociais no espaço escolar, para que os problemas relacionados ao racismo e à discriminação racial sejam criticamente superados por todos. De acordo com Nogueira (2019, p. 62), “é necessário que “alternativas de soluções” sejam pensados de forma consciente entre professores(as), alunos(as), gestores(as), pais e toda comunidade escolar”.

Mudança de postura, de pensamento e de prática é atitude que deve ser discutida pela comunidade escolar. Assim, professores/as e estudantes têm que construir novos conhecimentos para que possam desconstruir o racismo e a discriminação racial entre os/as sujeitos/as.

A esse respeito, o cabelo crespo, no Brasil, se constituiu como elemento negativo, procedente de um racismo cruel que o nomeou como feio e sujo. Entretanto, o cabelo crespo tem ganhado destaque na sociedade atual através de discussões na internet, nas redes sociais, nos canais de YouTube, nas conversas no cotidiano escolar e nos movimentos sociais. Porém, segundo Nogueira (2019, p. 63), “a luta pela valorização, respeito e a afirmação da identidade negra não superou as discriminações do racismo que, historicamente, marca a nossa sociedade, em especial, a vida da população negra”.

Diante dessa análise de Nogueira (2019), podemos destacar um episódio que aconteceu em um programa de entretenimento, *Big Brother Brasil* (BBB, 2021), da emissora Globo. O participante Rodolfo, ao receber uma fantasia de homem das cavernas, comparou a peruca com o cabelo do outro participante, João Luiz. O comentário causou indignação e decepção em João Luiz por ver um cabelo com aspecto de sujo e malcuidado da fantasia de homem das cavernas ser comparado ao seu *black power*¹⁸. João Luiz teve o apoio da participante Camilla, que reforçou a importância de todos terem acesso a informações e que devem procurá-las. “Pesquisem porque

¹⁸ Black Power’ (tradução livre Poder Preto) é um tipo de corte/penteado comumente usados por homens e mulheres de cabelo crespo ou cacheado. É símbolo de resistência histórica e de empoderamento.

estou cansada, estamos cansadas de toda vez ter que explicar sobre o nosso tom de pele, sobre o nosso cabelo”, disse ela. Toda a discussão teve bastante repercussão nas redes sociais, levando aos espectadores e famosos a fazer comentários de conscientização sobre a fala. Entretanto, observamos que muitos espectadores apoiaram o Rodolfo, afirmando que não teve a intenção de magoá-lo e nem em ser racista. Além disso, disseram que os participantes João Luiz e Camilla estavam se vitimizando. Esta concepção é uma perspectiva do racismo cultural da sociedade brasileira, na qual o cabelo crespo é representado como feio, sujo e desprovido de beleza. Infelizmente, vivemos em uma sociedade mergulhada numa crise política, econômica e social, onde os discursos de preconceitos e de intolerância tornaram-se a pauta do dia.

Desse modo, ressaltamos a importância em discutir o conceito de racismo no ambiente escolar, pois pensar na historicidade desta ideologia opressora é fundamental para se compreender as práticas racistas comuns na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, Nogueira (2019) afirma que, muitas vezes, a escola reproduz os preconceitos construídos na sociedade, quando, na verdade, deveria combater com veemência. Isto é, “a instituição escolar além de impor um projeto curricular de conhecimento a ser ensinado, dita como os sujeitos devem se comportar e, também, como devem expor a sua estética” (NOGUEIRA, 2019, p. 65).

Diante dessa realidade, é necessário que a comunidade escolar desenvolva atividades pedagógicas que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira, a corporeidade e a estética negra de forma positivada. No próximo tópico, discutiremos o racismo estrutural e a desigualdade racial elencados por Almeida (2020) e Ribeiro (2019).

4.3- Nas falácias do mito: falando de racismo estrutural e da desigualdade racial

O racismo, a etnia e a raça podem ser entendidos através da configuração da formação no contexto histórico, geográfico e sociocultural (LIMA, 2006). Em destaque histórico, a expressão racismo apresenta diferentes significados, de forma que é um atributo de uma relação entre grupos humanos e suas supostas características. Lima (2006) diz que a compreensão do racismo atinge a todas as pessoas e seus grupos, envolvendo a superioridade de um sobre o outro com relação às crenças reproduzidas tanto pelos/as brancos/as, quanto pelos/a negros/as.

Lima (2006) afirma que os termos etnia, raça e racismo estão entrelaçados e, diante disso, surgem o preconceito racial, a discriminação e a segregação, que correspondem ao racismo e, consequentemente, proporcionam graus de violências.

Logo, Santiago e Lima (2014) destacam que muitos autores abordam, em suas pesquisas e produções, que o racismo consiste na reprodução de desigualdades na sociedade e que a reprodução se inicia na infância da pessoa. Segundo Munanga (2005), além da denúncia do racismo no cotidiano escolar, as estratégias para a superação são constituídas a partir do conhecimento sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Uma das formas de abordar as questões das relações raciais no Brasil é a partir de conceitos básicos, como preconceito, discriminação, estereótipos, entre outros (SANTIAGO e LIMA, 2014; MUNANGA, 2005).

Para Almeida (2020), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, manifestada por meio de práticas conscientes ou inconscientes, obtendo desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Quando é que o racismo pode ser interpretado como discriminação, preconceito, segregação, estereótipo? Para responder ao questionamento, é necessário compreender o conceito de cada palavra (preconceito, discriminação e estereótipo), com o intuito de identificar e combater o racismo.

O preconceito é uma espécie de mediador das relações humanas que pode ser definido como julgamento prévio e negativo, realizado por pessoas estigmatizadas por estereótipos. Por consistir em um julgamento do outro, o preconceito pode ser considerado um fenômeno psicológico, ou seja, “Ele reside apenas na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos e por si só não fere direitos” (MUNANGA, 2005, p. 62).

Para Almeida (2020), o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, podendo ou não resultar em práticas discriminatórias. Assim, com o passar do tempo, estes preconceitos vão se espalhando nas relações interpessoais, carregando outros “subprodutos” como os estereótipos e a discriminação, por exemplo.

Ampliando a discussão, nos estudos das relações raciais, mesmo com a recusa de certos estudiosos em aceitar que o “problema do preconceito racial” seja o problema central, o foco deve ser no contexto da “situação racial” em que se manifesta. Desse modo, Nogueira (2006) afirma que os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de “situações raciais”: um em que

o preconceito racial é evidente, e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de se superar. Assim, no Brasil, há “preconceito de marca” e, nos Estados Unidos, o “preconceito de origem”.

Segundo Nogueira (2006), a expressão “preconceito de marca” se dá por manifestações dos traços físicos do indivíduo, da fisionomia, dos gestos, do sotaque, entre outros. Já “preconceito de origem” acontece quando há suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito. O estudioso (2006, p. 7) destaca algumas diferenças entre o “preconceito racial de marca” e o “preconceito racial de origem”, a saber: “Quanto ao modo de atuar: o preconceito de marca determina uma preterição, o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador”.

Outro exemplo citado pelo autor é:

[...] onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial; onde é de origem, presume-se que o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado.

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição e tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Além disso, Almeida (2020, p.34) define a discriminação positiva e discriminação negativa. A saber:

[...] *discriminação positiva*, definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela *discriminação negativa* - a que causa prejuízos e desvantagens. Políticas de ação afirmativa - que estabelecem tratamento discriminatório a fim de corrigir ou compensar a desigualdade - são exemplos de *discriminação positiva*.

Além disso, a discriminação está conceituada como uma ação ou omissão que viola os direitos humanos com base em critérios injustos como raça, sexo, idade, opção religiosa, entre outros. Munanga (2005) define como é a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Quanto à criação de um estereótipo, é a prática do preconceito por uma manifestação comportamental. Assim, Munanga (2005) destaca três práticas do estereótipo: a) justificar uma suposta inferioridade; b) justificar a manutenção do *status quo*, e c) legitimar, aceitar e justificar a dependência, a subordinação e a desigualdade.

Voltando nosso olhar para o racismo, Almeida (2020) apresenta três concepções: individualista, institucional e estrutural, que surgem a partir dos seguintes critérios: a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e estado, e c) relação entre racismo e economia.

A concepção individualista é concebida como uma espécie de anormalidade, ou seja, seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivos, atribuídos a grupos isolados. A concepção individualista pode não admitir a existência de racismos, mas somente de preconceito. Nessa concepção, não haveria sociedade racista, mas indivíduos ou pequenos grupos isolados. Uma das formas de enfrentar este problema é através da educação e da conscientização sobre os males do racismo, pois, além de ser imoral, é também crime, e quem pratica deve ser responsabilizado.

A concepção institucional do racismo não se resume a comportamentos individuais, mas como resultado do funcionamento das instituições. Estas instituições são modos de orientação e coordenação de comportamentos que proporcionam estabilidade aos sistemas sociais. Assim, a desigualdade racial não é somente caracterizada por ação isolada de indivíduos racistas, mas por grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

A concepção estrutural é a instituição que reproduz condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, a instituição está condicionada a uma estrutura social (com os conflitos existentes), sendo que o racismo também faz parte dessa estrutura, pois “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2020, p. 47).

A estrutura social é constituída por inúmeros conflitos, podendo, assim, se posicionar dentro do conflito de forma crítica. Desse modo, “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 48).

O racismo é intrínseco à ordem social, portanto, a forma para combatê-lo é através de práticas antirracistas efetivas. Almeida (2020, p. 48) propõe quatro adoções de políticas internas para as instituições investirem quanto à questão racial:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo- por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;

- c) manter espaços permanente para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

Outra consequência abordada por Almeida (2020) é que o racismo não se limita à representatividade. Mesmo essencial, não significa dizer que a instituição deixará de atuar de forma racista com a mera presença de pessoas negras em espaço de poder. O racismo é consequência da própria estrutura social, ou seja, estrutural.

Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção, é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (ALMEIDA, 2020, p.50). Nessa perspectiva, o racismo estrutural pode ser desdobrado em processo político e processo histórico.

O racismo como processo político é sistêmico de discriminação, que influencia a organização da sociedade e depende do poder político. De acordo com Almeida (2020, p. 53), é devido a isso que o racismo reverso é sem sentido. A ideia do racismo reverso seria o “[...] “racismo o contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias”. Almeida (2020) enfatiza que grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos e praticar discriminação, mas não podem estabelecer desvantagens sociais aos membros dos grupos majoritários. O autor (2020, p. 53) exemplifica: “Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele”.

Ao analisar o termo “reverso”, percebemos que tem como significado uma inversão, ou seja, algo que está fora do lugar, como se existisse um jeito correto e “normal” de expressão do racismo. Isto é, “racismo é algo “normal” contra as minorias – negros/as, latinos/as, judeus/ia, árabes, persas, ciganos/as etc.- porém, fora destes grupos, é “atípico”, “reverso”” (ALMEIDA, 2020, p. 53). Diante do exposto, o racismo reverso é um discurso racista e serve somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial.

O racismo como processo histórico é também estrutural. Não tem como explicar o racismo apenas relacionado ao sistema econômico e político. Assim, quanto ao processo histórico, Almeida (2020, p. 55) afirma que o racismo se manifesta: “a) de forma circunstancial e específica; b) em conexão com as transformações sociais”.

De acordo com Ribeiro (2019), em uma sociedade racista, é impossível não ser racista. É preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa

despercebido. Diante disso, Ribeiro (2019) afirma que, quando ouvimos uma piada racista e rimos ou silenciemos, em vez de repreender, nos tornamos cúmplices da violência.

Vale destacar que a linguagem é carregada de valores sociais e por isso devemos utilizá-la de maneira crítica, acabando com as expressões racistas, como: “ela é negra, mas é bonita”, “o negão”, “negro de alma branca”, entre outras, uma vez que percebemos que as frases colocam o “ser branca” como sinônimo de característica positiva.

Como naturalizar o racismo? Almeida (2020) relata que, ao integrar as ações do movimento negro e a estudar as relações raciais, começou a observar o quantitativo de pessoas negras no ambiente que frequentava. No ambiente acadêmico, o autor percebia poucas pessoas negras na condição de professor/a, entretanto, no ambiente de trabalho de segurança e da limpeza, a maioria era negra, uniformizada e, provavelmente, mal remunerada. Almeida (2020, p. 62) destaca alguns questionamentos:

O que me impedia de perceber essa realidade? O que me levava a “naturalizar” a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancada de telejornais? O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?

Tais questionamentos podem ser respondidos caso compreendermos que, além do racismo ser um processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividade conectada às práticas sociais. Nesse esteio, Almeida (2020) amplia suas reflexões apresentando quatro elementos para compreender a manifestação estrutural do racismo: ideologia, política, direito e economia.

Para o elemento ideologia, o autor retrata que o racismo institui um complexo imaginário social reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Nas telenovelas brasileiras, é observado que as mulheres negras possuem um papel “natural” para o trabalho doméstico, já os homens negros oscilam entre criminosos ou pessoas ingênuas. Porém, o homem branco obtém papel de líder e tem personalidade complexa (ALMEIDA, 2020).

De fato, a maioria das domésticas é negra, a maior parte das pessoas encarceradas é negra e as posições de liderança nas empresas e no governo geralmente estão nas mãos de homens brancos. Diante disso, Almeida (2020, p. 65) questiona: “então, não estariam os programas de televisão, as capas de revistas e os currículos escolares somente retratando o que de fato é a realidade? Na

verdade, o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação do imaginário social acerca de pessoas negras”.

Desse modo, a ideologia não é uma representação da realidade material, mas a representação da relação que temos com as relações concretas. Assim, o sentido das práticas discriminatórias pelas quais o racismo se realiza é dado pela ideologia. Almeida (2020) aponta que a relação com a vida social é intercedida pela ideologia, que é reproduzida pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça, de acordo com a realidade.

Para o elemento política, o autor discute que, devido às características específicas da sociedade contemporânea, a política passa pelo Estado, ainda que não se restrinja a ele. Almeida (2020, p. 86) indica que “as ações de movimentos sociais, sendo que grande parte das reivindicações está dirigida ao poder estatal “na forma da “luta por direitos”, como igualdade, igualdade, educação, moradia, trabalho, cultura etc.” Assim, o racismo não poderia se reproduzir se não fosse alimentado pelas estruturas estatais.

Mas o que é o Estado? Segundo o Almeida (2020), há inúmeras controvérsias sobre a definição do Estado, no entanto, o que é definido neste tópico é a relação entre o racismo e Estado. Conforme Almeida (2020, p. 89), as duas premissas fundamentais são: “1. As teorias do Estado relacionam-se com a teoria econômica; 2. As concepções de racismo – como acontece com a teoria econômica- trazem, ainda que indiretamente, uma teoria do Estado”. Além disso, o autor (2020) apresenta uma definição de Estado por Joachim Hirsch, sendo a “condenação material de uma relação social de força”. Essa relação de “força” está associada a uma forma específica de exercício do poder e de dominação. Diante disso, Almeida (2020, p. 91) traz algumas indagações: por que essa relação material de força tomou a forma de um poder centralizado, impessoal e que é visto como separado da sociedade? Por que a dominação se concretiza institucionalmente sob a lógica do Estado?

Segundo Almeida (2020), para obter respostas desses questionamentos, é necessário relacionar a formação do Estado contemporâneo e a constituição das relações econômicas capitalistas.

No capitalismo, a organização política da sociedade não será exercida diretamente pelos grandes proprietários ou pelos membros de uma classe, mas pelo Estado. Para existir uma sociedade capitalista, é fundamental a troca mercantil, que, conseqüentemente, depende dos

indivíduos livres e iguais. Conforme Almeida (2020), sem a liberdade individual, igualdade formal e propriedade privada, não pode haver mercado e, portanto, capitalismo.

Para o elemento Direito, o autor afirma que é visto como um valor (a vida, a liberdade, a igualdade e a propriedade), que está além das normas jurídica, chamada de jusnaturalistas (direito natural, regras preexistentes à imposição de normas pelo Estado). Este discurso jusnaturalista é um discurso ético-político. O jusnaturalismo foi importante nas discussões sobre raça e escravidão. “E, perante o direito, escravos eram considerados propriedade privada, mais especificamente, bens semoventes, ou seja, coisas que se movem com tração própria, semelhantes a animais” (ALMEIDA, 2020, p. 132).

Porém, Almeida (2020) destaca que teve algumas pessoas, em nome do mesmo direito natural, que se colocaram contra à escravidão. Um exemplo foi Luiz Gama, que foi um defensor dessa posição, isto é, a escravidão não poderia ser lida como algo justo sob nenhuma hipótese.

Além disso, o direito é visto como norma, um conjunto de normas jurídicas com regras obrigatórias (leis, códigos, decretos e resoluções) que são postas e garantidas pelo Estado. Esta concepção do direito é chamada de justapositivismo. Entretanto, Almeida (2020) enfatiza que há críticas quanto a esse justapositivismo, que são parecidas com as concepções individualistas do racismo. A saber: “[...] essa visão impossibilita uma real compreensão do direito, uma vez que é um fenômeno complexo, que envolve aspectos éticos, políticos e econômicos que nem sempre estão contemplados nas normas jurídicas” (ALMEIDA, 2020, p. 133).

Quanto ao direito como poder, este faz parte de um fenômeno jurídico. Desse modo, sem o poder, as normas jurídicas não passariam de abstrações sem realidade. Exemplo: “É o poder que criaria e revogaria as normas jurídicas, e somente ele permitiria que, dentre as várias interpretações possíveis de uma norma, o juiz escolhesse apenas uma” (ALMEIDA, 2020, p. 134). Para Almeida (2020), o direito é uma tecnologia de controle social utilizada para obter funcionamento institucional e político, como o combate ao racismo por meio de ações afirmativas.

Por fim, o direito também é visto como relação social. Nessa concepção, o direito não está somente em textos legais ou nas relações de poder, mas nas relações sociais como um todo. Para Almeida (2020), a sociedade é composta por relações que muitas vezes não são jurídicas. Assim, o desafio é saber quais dessas relações sociais podem ser denominadas de jurídicas. Então, o que define uma relação como jurídica? Segundo o autor (2020), define-se pela forma da relação do

objeto ou tema, pois o direito permeia por diversos assuntos. Diante o exposto, Almeida (2020, p. 140) sintetiza duas visões sobre o direito e o racismo:

1. o direito é a forma mais eficiente de combate ao racismo, seja punido criminal e civilmente os racistas, seja estruturando políticas públicas de promoção da igualdade; 2. o direito, ainda que possa introduzir mudanças superficiais na condição de grupos minoritários, faz parte da mesma estrutura social que reproduz o racismo enquanto prática política e como ideologia.

Diante destas reflexões, Almeida (2020) traz um pequeno apanhado histórico sobre a legalidade e racismo nos Estados Unidos e Brasil. Nos Estados Unidos, até 1963, a segregação racial era apelidada por Leis Jim Crow e era um conjunto de regras jurídicas que estabelecia a separação entre negros/as e brancos/as nas escolas, parques, hospitais e em estabelecimentos privados. O autor destaca duas decisões da Suprema Corte americana: a) Caso Dred Scott v. Sanford (1857), que decidiu que a escravidão não poderia ser contestada e os/as negros/as não tinha direitos de cidadania, e b) Caso Plessy v. Ferguson (1896), que consolidou a doutrina “separados, mas iguais”, permitindo a existência do regime segregacionista. O caso mais recente destacado por Almeida (2020) foi McCleskey v. Kemp (1987), que proibiu as alegações de preconceito racial em condenações criminais.

Em 1964, iniciou nos Estados Unidos o Movimento pelos Direitos Civis, que aboliu formalmente a segregação racial cometida nos estados sulistas. Anos mais tarde, a Suprema Corte americana (1978) decidiria por ações afirmativas (políticas públicas com retorno racial). Almeida (2020, p. 146) enfatiza que, “para a Suprema Corte Americana, a diversidade se traduzia em uma vantagem para toda a sociedade, pois o convívio de diferentes visões de mundo só tenderia a fortalecer a democracia”.

No Brasil, há anos que tem se tratado a legislação no contexto racial. A Lei Afonso Arinos (1951) tornou transgressão a prática da discriminação racial. A Constituição de 1988, no âmbito penal, dispôs uma relevância sobre o tema, tornando crime de racismo inafiançável e imprescritível, em destaque a Lei nº 7716/89. Além disso, Almeida (2020) destaca a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.288/2010. A ideia de diversidade tem sido bastante destacada nos últimos anos na justificativa das ações afirmativas na Educação Básica, que são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas.

Para o elemento Economia, Almeida (2020) diz que falar de raça e economia é a mesma coisa que falar de desigualdade. A partir disso, o autor apresenta alguns questionamentos: como a sociedade se organiza para produzir as condições necessárias para a sua continuidade? Como o trabalho social é dividido? Qual o critério para definir o apagamento de salários? Sendo assim, o estudioso (2020, p.155) afirma que “a desigualdade pode ser expressa em dados estatísticos e quantificada matematicamente, mas sua explicação está na compreensão da sociedade e de seus inúmeros conflitos”.

Para Almeida (2020), três teorias econômicas da discriminação surgiram para se opor à intervenção do Estado no mercado. São elas: teoria da discriminação por preferência ou da propensão à discriminação; teoria do capital humano, e teoria da discriminação estatística.

A teoria da discriminação por preferência ou da propensão à discriminação tem como resultado do racismo o comportamento orientado por informações insuficientes ou por ignorância. Isto é, o racista é uma pessoa mal-informada e ignorante, acreditando que a raça interfere na produtividade. Nessa perspectiva, o racismo aqui não é apenas prejudicial ao capitalista e aos trabalhadores/as negros/as, mas a todo o capitalismo.

A teoria do capital humano considera os diferentes níveis de produtividade entre trabalhadores/as negros/as e brancos/as. A justificativa é que o problema da desigualdade salarial residiria na baixa qualidade das escolas, ou seja, na discriminação em nível educacional.

A teoria da discriminação estatística defende que a desigualdade racial e de gênero é produto de decisões tomadas pelo mercado, com base no preconceito estabelecido pela sociedade. Para Almeida (2020), a vantagem dessa teoria é que a desigualdade racial e de gênero não é produto da intencionalidade dos indivíduos e nem do nível educacional, mas de preconceitos institucionalizados. Esta questão se torna ainda mais curiosa se olharmos para o debate brasileiros sobre as cotas raciais. Mesmo acreditando que o problema do racismo – e da desigualdade – seja educacional, muitas pessoas foram contraditórias às políticas de cotas (ALMEIDA, 2020).

A teoria econômica do racismo apresenta os mecanismos de discriminação racial, a saber: a) a divisão racial do trabalho; b) o desemprego desigual entre os grupos raciais; c) o diferencial de salários entre trabalhadores/as negros/as e brancos/as, e d) a reprodução – física e intelectual-precária da força de trabalho negra (ALMEIDA, 2020, p.170).

Diante do exposto, podemos inferir que o racismo se manifesta no campo econômico de forma subjetiva e normaliza a superexploração do trabalho, que ocorre especialmente na chamada

periférica do capitalismo, que se instalou uma lógica colonialista. Almeida (2020, p. 173) afirma que há três indagações que nos colocam diante de um impasse em face desta boa explicação funcional do racismo:

1. A existência de racismo e superexploração nos países desenvolvidos ou centrais, que se dirige tanto a nacionais como a imigrantes;
2. O racismo que se manifesta fora das relações de produção, como na violência policial contra minorias;
3. O fato de que uma mesma formação social possa abrigar os mais diversos modos e níveis de exploração, podendo um trabalhador assalariado e com direitos sociais conviver com um trabalhador que produza em condições análogas à escravidão, inclusive na mesma cadeia produtiva.

Isso significa que as condições estruturais do capitalismo estão dadas quando se constitui a predominância do trabalho assalariado. Portanto, “no capitalismo dividem espaço e concorrem entre si trabalhadores assalariados bem pagos, mal pagos, muitíssimo mal pagos, escravizados, grandes, médios e pequenos empresários, profissionais liberais etc. (ALMEIDA, 2020, p. 176).

Da mesma forma que a escravidão, o racismo não pode ser visto somente como algo conceitual. A compreensão do racismo está relacionada à formação social de cada Estado. Especificamente, no Brasil, a ideologia do racismo científico foi trocada a partir dos anos 1930 pela ideologia da democracia racial. De acordo com Almeida (2020), esta ideologia consiste em afirmar a miscigenação como uma das características básicas da identidade nacional, ou seja, como algo moralmente aceito em todos os níveis da sociedade, até mesmo pela classe dominante. O que se pode notar é que esta ideologia (democracia racial) está forte no imaginário social brasileiro nas diversas formas e pelas distintas correntes políticas.

Diante desse apanhado detalhando sobre o racismo estrutural elencado por Almeida (2020), destacaremos algumas reflexões importantes do livro de Ribeiro (2019) no *Pequeno manual antirracista*. A autora destaca que o racismo é um sistema de opressão que nega direitos. E como enfrentar esse monstro? Não podemos nos intimidar. Desse modo, a prática antirracista é necessária e se dá em nossas atitudes no cotidiano.

Nessa perspectiva, a autora (2019) apresenta 11 caminhos de reflexão sobre as discriminações estruturais: 1) informe-se sobre o racismo; 2) enxergue a negritude; 3) reconheça os privilégios da branquitude; 4) perceba o racismo internalizado em você; 5) apoie políticas educacionais afirmativas; 6) transforme seu ambiente de trabalho; 7) leia autores negros; 8) questione a cultura que você consome; 9) conheça seus desejos e afetos; 10) combata a violência racial, e 11) sejam todos antirracistas.

É necessário observar os mitos que baseiam as particularidades do sistema de operação, sendo o da democracia racial o mais conhecido e danoso. Uma das estratégias importantes é conhecer a história do feminismo negro (ensina a importância de nomear as opressões) a fim de reconhecer o racismo, já que esta é a melhor forma de combatê-lo. Diante disso, surge o seguinte questionamento: o que cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista?

Segundo Ribeiro (2019), as pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial desde cedo. “Fui forçada a entender o que era o racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. [...] O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido” relata Ribeiro (2019, p. 24). É justamente pela falta de reflexão sobre o tema que se tem o sistema de discriminação racial, ou seja, pelo fato de ser naturalizado que essa violência seja comum.

De acordo com Ribeiro (2019), as pessoas brancas não pensam sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é focado na negritude. A ausência de pessoas negras em espaço de poder não costuma deixar as pessoas brancas surpresas. Assim, precisamos desnaturalizar isso através de questionamos, como “a ausência de pessoas negras em posição de gerência, autores/as negros/as em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros/as em audiovisual” (Ribeiro, 2019, p. 31). Portanto, é preciso pensar em ações que mudem a realidade.

Nessa perspectiva, a pessoa branca deve pensar no seu lugar de modo que compreenda os privilégios que o cercam devido a sua cor, para que não seja naturalizado ou considerado apenas o esforço próprio. Ribeiro (2019) afirma que a branquitude também é um traço identitário, marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Assim, as pessoas brancas são a maioria nos espaços de poder, que não são naturais, sendo construídos a partir de processos de escravização.

Devido às diversas produções de saberes e referências estéticas, a população negra criou estratégias para superar a marginalização ao longo da história, engendrada pela sociedade brasileira. Por esse motivo que é importante criar soluções para que a população negra saia da invisibilidade. Ribeiro (2019) relata que frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não está na cor, mas no seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Como aponta a autora (2019, p. 30), “vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e sobre branquitude”.

Entre 2007 e 2018, 553 mil pessoas foram assassinadas no Brasil, sendo que a vítima preferencial é a de pele negra. O Atlas da Violência de 2018 revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os/as negros/as representam 55,8% da população brasileiras e são 71,5% das pessoas assassinadas. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios das pessoas não negras caiu para 6,8%, enquanto da população negra aumentou para 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos, um jovem negro é morto no Brasil.

Ribeiro (2019) afirma que a chamada “guerra às drogas” serve como pretexto para uma guerra contra a população negra. Este tema teve urgência após a Lei nº 11.343 de 2006, que estabeleceu uma diferenciação subjetiva entre traficante e usuário. Segundo Ribeiro (2019), a lei parecia ser um avanço, mas, na verdade, contribuiu para a explosão da população carcerária, pois quem define quem é traficante ou usuário é o juiz, muitas vezes, com base na discriminação racial.

Sabemos que, hoje, dois em cada três presos no Brasil são negros. Também vale destacar que, em quinze anos, a prisão de mulheres negras aumentou 567,4%. Sendo que 68% das encarceradas são negras, a maioria é mãe, não possui antecedentes criminais e tem dificuldade de acesso a empregos formais (RIBEIRO, 2019).

Despertar para as regalias que certos grupos sociais têm e fazer alguns exercícios de percepção pode modificar casos de violência que, antes da ação de conscientização, não seriam questionadas. Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, e pessoas negras devem se conscientizar acerca dos processos históricos para não os reproduzir (RIBEIRO, 2019).

Percebemos que Ribeiro (2019) tem uma preocupação em propor ações concretas para estimular o autoconhecimento e a prática antirracistas. Não basta afirmar não ser racista, mas ser antirracista.

No próximo tópico, faremos uma conexão entre o lugar de fala de Ribeiro (2020), o empoderamento de Berth (2020) e a interseccionalidade de Akotirene (2020).

4.4- Lugar de fala: empoderamento e interseccionalidade

Assumimos aqui um risco pelo ato de falar com todas as implicações, pois, segundo Ribeiro (2020) “somos falados e infantilizados” (*infante* é aquele que não tem fala própria, é a criança que

fala na terceira pessoa). Nesta tese, assumimos nossa própria fala. De acordo com Gonzalez (2018), “o lixo vai falar, e numa boa”.

Ribeiro (2020) conta a história de Sojourner Truth, que, a partir de 1843, tornou-se uma abolicionista afro-americana, escritora e ativista do direito da mulher. O discurso de Truth apresenta uma história de resistência e produções de mulheres negras desde o período escravocrata, comprovando que atuação e produções de feministas negras já vinham sendo feitas, no entanto, o problema era a sua falta de visibilidade.

Segundo Ribeiro (2020), o discurso de Truth evidenciava um grande dilema que o feminismo hegemônico viria enfrentar: a universalização da categoria mulher. Assim, em 1851, Truth desafiou o modo pelo qual as representações do feminismo estavam sendo concebidas, como também a disputa de narrativas de mulheres negras contra o modelo dominante. Sua crítica ao feminismo hegemônico: “Interessava ali, a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou durante muito tempo, mesmo quando mulheres negras começaram a escrever sobre a invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento” (RIBEIRO, 2020, p. 23).

Ribeiro (2020) também destaca as reflexões da pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez, que dá pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são. Lélia Gonzalez também refletiu sobre a ausência de mulheres negras e indígenas no feminismo hegemônico, ou seja, combater somente a desigualdade enfrentada pelo capitalismo não dava conta de responder às situações de mulheres negras e indígenas no sistema de opressão que seria de caráter racial.

Gonzalez evidenciou as diferentes trajetórias e estratégias de resistências dessas mulheres e defendeu um feminismo afrolatinoamericano, colocando em evidência o legado de luta, a partilha de caminhos de enfrentamento ao racismo e sexismo já percorridos. Assim, mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistências (RIBEIRO, 2020, p. 25).

Nessa perspectiva, Ribeiro (2020, p. 34) explica que existe um olhar colonizador sobre “nossos corpos, saberes e produções”. Desse modo, é necessário refletir sobre outros pontos. O ponto de partida está ao dizer que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem. Para esta discussão, a autora destaca a obra de Simone de Beauvoir *O segundo sexo*, de 1949, que expande a categoria de gênero, “a mulher não é definida em si mesma, mas em relação

ao homem e através do homem. Olhar este que a confina a um papel de submissão que comporta significações hierarquizadas” (1949, p.35).

A intelectual francesa funda a categoria do Outro beauvoiriano, ou seja, a mulher foi constituída como o Outro, pois é vista como um objeto. Nessa perspectiva, Ribeiro (2020) destaca que, para Simone de Beauvoir, a mulher é o Outro por não ter reciprocidade do olhar do homem, já para Grada Kilomba, a mulher negra é o Outro do Outro, posição que a coloca num local de mais difícil reciprocidade.

Segundo Ribeiro (2020), para Kilomba, é necessário enxergar a mulher negra em uma categoria de análise. A mulher negra, por não ser branca e nem homem, ocupa um lugar difícil na sociedade suprematista branca, a antítese da branquitude e masculinidade. Logo, as mulheres negras exerceriam a função de Ouro do Outro por não ser nem brancas e nem homens. Desse modo, percebemos que as autoras diferem nas análises, sendo que, para Kilomba, as mulheres possuem situações diferentes, já Beauvoir não explicita.

Para compreender esta questão, Ribeiro (2020) exemplifica a partir da seguinte afirmação relacionada à desigualdade salarial: mulheres ganham 30% a menos do que homens no Brasil. Partindo do ponto de vista ético, esta frase está incorreta, porque mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Consequentemente, as mulheres brancas ganham a mais do que os homens negros. E as mulheres negras estão em qual posição? Na posição menor de todas.

Por que não pensar na forma homogênea de homem e mulher? Porque, assim, os homens negros e as mulheres negras ficam implícitos e acabam não sendo beneficiados por políticas importantes. Ribeiro (2020, p. 41) afirma que “a insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto”.

Nesse sentido, é basilar pensar na resignificação das identidades (raça, gênero ou classe) e no deslocamento do pensamento hegemônico para construir lugares de fala e visibilidade dos/as sujeitos/as que foram implícitos dentro da normalização hegemônica.

Ribeiro (2020) destaca o artigo de Sueli Carneiro, *Enegrecendo o feminismo*: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, onde a autora afirma que as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar a rua e trabalhar. Mas as mulheres negras, desde o período da escravidão, já trabalhavam, sendo nas casas ou lavouras. Além disso, Carneiro questiona “Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no

mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher?” (RIBEIRO, 2020, p. 47).

O racismo determina as hierarquias de gênero em nossa sociedade, assim, os movimentos feministas precisam combater a opressão, caso contrário, reproduzirão um discurso hegemônico. Diante desta problemática, pensamos: o que é lugar de fala? Para este questionamento, Ribeiro (2020) apresenta algumas reflexões relacionando lugar de fala à Comunicação e Psicanálise.

Em relação à comunicação: o conceito serviria para analisar o lugar de fala da imprensa popular, que difere do lugar de fala dos jornais de referência. Nesse caso, é necessário compreender as posições sociais e os capitais simbólicos de modos distintos. Ribeiro (2020, p. 57) diz que “[...] a partir das condições de construção do grupo no qual funciona, existiria uma quebra de uma visão dominante e uma tentativa de caracterizar o lugar de fala da imprensa popular de novas formas”. Desse modo, autora (2020) aponta que, por mais que essa conceituação seja dada pela comunicação, a origem do termo lugar de fala é imprecisa.

Referente à psicanálise, Ribeiro (2020) destaca Patrícia Hill Collins como um nome importante para explicar a teoria do ponto de vista feminista, que enfatiza mais as experiências de um grupo dentro de suas condições sociais. Para Collins, este debate seria estrutural, ou seja, não se trata de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades. Desse modo, a teoria, do ponto de vista feminista, precisa ser debatida dentro dos grupos das relações de poder, necessitando, assim, compreender as categorias raça, gênero, classe e sexualidade como elementos da estrutura social que emergem as desigualdades.

Nessa perspectiva, surgem alguns questionamentos: quantos autores negros e autoras negras leram ou tiveram acesso na graduação? Quantos professores e professoras negras tiveram? Quantos jornalistas negros/as existem nas principais redações do país?

Segundo Ribeiro (2020), são estas indagações resultantes do lugar que ocupa que impedem o acesso da população negra ao lugar de poder. Assim, não poder acessar certos espaços provoca a não produção e vivência da população negra nestes espaços. Além disso, o fato de não poder estar, por exemplo, nas universidades, meios de comunicação e política institucional impossibilita que as vozes desse grupo sejam ouvidas. Ribeiro (2020, p.67) informa que:

Reduzir a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala somente às vivências seria um grande erro, pois aqui existe um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que

indivíduos de certos grupos tenham direito a fala, à humanidade. O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo.

Isto quer dizer que o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre este lugar, mas o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas. Diante disso, Ribeiro (2020) traz discussões da autora Spivak para se pensar em lugar de fala a partir de sua obra *Pode o subalterno falar?* Conforme Ribeiro (2020), Spivak acredita que os grupos oprimidos podem e devem falar por si, além disso, a autora ensina como os grupos subalternos não têm direito a voz, evidenciando um lugar de silenciado, mas será que o subalterno nunca rompe o silêncio?

Ribeiro (2020) apresenta o exemplo da escrava Anastácia, que foi obrigada a viver com uma máscara cobrindo a boca. Segundo a autora, a máscara legitima a política de silenciar “Os Outros”. A partir disso, surgem alguns questionamentos: quem pode falar? O que acontece quando nós falamos? Sobre o que é nos permitido falar? Ribeiro (2020, p.77) apresenta outras indagações pra compreender o que seria lugar de fala:

Dentro desse projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? O medo imposto por aqueles que construíram as máscaras serve para impor limites aos que foram silenciados? Falar, muitas vezes, implica receber castigos e represálias, e justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência? E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade suprematista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, para uma travesti negra, é permitido que ela fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra? Saberes construídos fora do espaço acadêmico são considerados saberes?

Tais indagações nos levam a refletir sobre quem pode falar e o que falar. Assim, os relatos daqueles que foram forçados ao “lugar do outro” apresentam conflitos importantes para a mudança. O fato de não ouvir (que é cômodo e confortável) provoca o poder de falar sobre os outros, enquanto esses outros permanecem silenciados. Diante da problemática, Ribeiro (2020) destaca um dos equívocos recorrentes que é sobre a confusão entre lugar de fala e representatividade. Um exemplo para compreender a confusão é uma travesti negra que não pode se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travesti a partir do lugar que ocupa. Logo, é necessário romper com a lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, pois é preciso que cada vez mais os homens brancos cis

estudem branquitude, cisgeneridade, entre outros. Assim, todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social.

Ampliando nossa reflexão sobre o lugar de fala de Ribeiro (2020), destacamos os termos empoderamento de Berth (2020) e interseccionalidade de Akotirene (2020). Inicialmente, Berth (2020) relaciona o conceito de empoderamento a “poder”, que pode ser interpretado de diversas formas. A autora destaca a definição de poder a partir da ação coletiva elencada por Hannah Arendt, sendo que o significado social e subjetivo é aplicado na compreensão da necessidade de empoderar grupos minoritários. Berth (2020) aponta a teoria do filósofo Michel Foucault, para quem o poder seria uma prática social construída historicamente, ou seja, a relação de poder está associada ao sujeito em relações de produção e de significação.

Nessa perspectiva, Berth (2020, p. 21) define uma síntese do poder a ser desenvolvido no processo de empoderamento:

Seria estimular, em algum nível, a autoceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente, para que possa, devidamente munido de informação e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e ainda de duas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade.

O conceito de empoderamento é um instrumento de emancipação política e social e não propõe criar relações paternalistas ou regras hegemônicas. Logo, o empoderamento que Berth (2020) traz em sua obra não visa retirar poder de um para dar a outro, a ponto de inverter os polos de opressão, e, sim, é uma postura de enfrentamento da opressão. Empoderar é pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas.

Berth (2020) apresenta um breve histórico da palavra empoderamento, fazendo conexão do conceito com a Reforma Protestante, realizada na Europa no século XVI, desencadeada por Martinho Lutero¹⁹. Ao popularizar os escritos bíblicos do *latim* para o dialeto local, Lutero oportunizou um empoderamento por parte das pessoas, pois a escrita sempre esteve, de alguma forma, associada ao poder. Assim, a teoria do empoderamento se relaciona à informação como

¹⁹ A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão do século XVI liderado por Martinho Lutero, simbolizado pela publicação de suas 95 Teses em 31 de outubro de 1517. Tendo por ponto de partida as críticas às vendas de indulgências, o movimento de Lutero tornou-se conhecido como um protesto contra os abusos do clero, evoluindo para uma proposta de reforma no catolicismo romano a partir da mudança em diversos pontos da doutrina da Igreja Católica Romana, com base no que Lutero entendia como um retorno às escrituras sagradas.

instrumento de libertação. Berth (2020, p.46) aponta que são muitas definições e literaturas que versam sobre o empoderamento, em destaque:

- 1.A discussão semântica, por se tratar de um neologismo e tradução de empowerment, do inglês, e há autores que creditam a Paulo Freire essa criação;
- 2.A diferença entre a definição de Rappaport e Freire. Se, para o primeiro, empoderamento é visibilizar instrumentos para que os grupos oprimidos possam ser fortalecidos, para o segundo, os próprios grupos oprimidos devem empoderar a si mesmos, desconfiando da docilidade das classes dominantes e das estruturas de poder;
- 3.A influência do pensamento de Barbara Bryant Solomon, com objetivo de pensar empoderamento como metodologia para profissionais do Serviço social, e de Paulo Freire, com seus trabalhos na Teoria do Empoderamento e na Teoria da Conscientização Crítica de indivíduos, leva a crer que é possível que os mesmos desenvolvam sozinhos habilidades adormecidas pela atuação no meio em que vivem;
- 4.O empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual. Solomon pensou o empoderamento aplicado a profissionais do Serviço Social e comunidades oprimidas. A Teoria do Empoderamento, na concepção Freire, vem da Teoria da Conscientização Crítica; [...].

A autora (2020) discute quatro dimensões do empoderamento da professora feminista norte-americana Nelly Stromquist, a saber, dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), dimensão psicológica (sentimento de autoestima), dimensão política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a dimensão econômica (capacidade de gerar renda independente).

Indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada, que, conseqüentemente, será formada por indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social, de suas implicações e agravantes. Assim, “[...] o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento” (BERTH, 2020, p. 54). Por essa razão, o empoderamento é um processo gradual.

Sobre o silenciamento e a ignorância, Berth (2020) traz a afirmação de duas mulheres negras, Monique Eveille, que diz: “Nunca fui tímida, fui silenciada”; e Aude Lorde, que aponta: “O peso do silêncio vai acabar nos engasgando”. É destacado pela autora que o silêncio não é individual, mas um silenciamento institucional, ou seja, uma ação que provoca o silenciar de grupos subalternizados²⁰.

²⁰ Berth (2020) afirma que está dentro da pirâmide social quem sofre racismo (o homem negro) e quem sofre machismo (a mulher branca). E onde fica a mulher negra? Não fica em lugar nenhum ou fica em nenhum lugar.

Diante do que foi exposto, entendemos que o empoderamento é um processo, e não um fim em si mesmo. Não é possível alterar as relações de poder sem necessários conflitos e questionamentos, uma vez que pensar no empoderamento é em pensar práticas e discursos políticos contestatórios.

Governos, agências, ONGs não empoderam as pessoas e as organizações. O que as políticas de ações governamentais podem fazer é criar um ambiente favorável ou, opostamente, embarrear o processo de empoderamento. Pensando nisso, é necessário a resignificação pelo feminismo negro.

Resistência, enfrentamento, existência, luta, superação são palavras que definem as feministas negras. Estratégias de enfrentamento ao sistema racista e redes de solidariedade política fazem parte do legado de luta dessas mulheres, em destaque Lélia Gonzalez, Patrícia Hill Collins, Juliana Borges, Bell Hooks e Ângela Davis (Berth, 2020).

Para Lélia Gonzalez, como mulheres negras, é preciso conhecer os caminhos de luta percorridos nas histórias de opressão, ou seja, não perder a perspectiva histórica de resistência e as possibilidades de reexistir a partir da autodefinição.

Conforme Patrícia Hill Collins, o feminismo negro não é uma complementação ao feminismo universal, mas, sim, uma perspectiva de se pensar em projetos que deem conta das opressões estruturais a partir das políticas de mulheres negras. O feminismo negro tem o intuito de traçar estratégias de superação das opressões estruturais.

Segundo Juliana Borges, o feminismo negro não é um aditivo das outras feministas, mas uma formulação própria realizadas pela atuação política das mulheres negras em busca da descolonização dos corpos, mentes e espíritos negros.

Para bell hooks, em seu texto *Movimenta-se além da dor*, há uma nova moldura conceitual em reivindicar a identidade vitimada como ferramenta de luta. A feminista negra reflete sobre o pensamento coletivo de superação, ou seja, sobre o empoderamento da comunidade negra em prol do combate ao racismo, desigualdades e sexismo.

De acordo com Ângela Davis, o conceito de empoderamento não é novidade para as mulheres afro-americanas, pois há quase um século vêm-se desenvolvendo coletivamente estratégias rumo ao poder econômico e político para as mulheres e suas comunidades.

Estas reflexões sobre empoderamento englobam diversas ações necessárias para garantir o reconhecimento de grupos minoritários na esfera pública. Ampliando a discussão, Akotirene

(2020) traz uma reflexão sobre a interseccionalidade (instrumento teórico-metodológico da inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado). Segundo Akotirene (2020), a interseccionalidade é produto de avenidas identitárias em que mulheres negras são atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe.

Faz parte da teoria da interseccionalidade descolonizar perspectivas hegemônicas e adotar o Atlântico como lócus de opressões cruzadas, “pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanos e africanas. [...] No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (AKOTIRENE, 2020, p. 20).

De acordo com Akotirene (2020), as mulheres negras foram marinheiras das primeiras viagens transatlânticas, navegando identidades políticas reclamantes da diversidade. Dessa forma, o feminismo negro dialoga entre/com as encruzilhadas identitárias do racismo, cis-heteropatriarcado e capitalismo.

Akotirene (2020) faz uma crítica à serventia contemporânea que promove carreiras acadêmicas da Europa e branquitudes brasileiras, acostumada com a apropriação cultural indevida, adotando políticas públicas cumulativas e transversais de suposto caráter interseccional, antidiscriminatório. Akotirene (2020, p. 24) afirma que estas práticas costumam usar a interseccionalidade como correspondente às minorias políticas ou à diversidade, questionando a decisão da mulher negra: “levantar-se ou continuar caída? Sentir ou não as feridas da colonização? É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”.

Para Akotirene (2020), o racismo infantiliza as mulheres negras. Devido ao racismo estrutural, para a mulher negra, inexiste o tempo de parar de trabalhar, que é fora do mercado formal, ultrapassando a idade do “não emprego” e fazendo o que o “marido e a patroa” querem, como se não tivesse vontade própria e nem capacidade crítica.

Segundo Akotirene (2020, p. 29), “ao contrário do raciocínio ocidental, as mulheres negras evidenciaram destreza corpórea, insubmissa política em defesa do abolicionismo e sufrágio, preocupadas em superar toda e qualquer opressão[...]”. Assim, a teoria feminista argumentou existir discursos masculinos feitos pela ordem patriarcal condicionados a tornar a mulher uma categoria de Outro: filhas obedientes, esposas boas, mães compulsórias e cúmplices das violências praticadas contra elas.

A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem subordinações de gênero, de classe e raça. Desse modo, sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica.

Logo, a partir da concepção de Akotirene (2020), se as africanas e africanos nas Américas foram impedidos de pensar, orar ou praticar seus fundamentos, submetidos ao racismo epistêmico religioso e depois ao racismo de cor, o sexismo fez as mulheres serem queimadas como bruxas na inquisição, destruídas sob a forma de bibliotecas de oralidade, na Europa. De acordo com Akotirene (2020, p. 42), “a disporá negra deu suor, lágrimas e sangue ao gosto do Mar. O apagamento epistêmico ainda é o “salário” da experiência salgada de modo que me ancore completamente à teoria do ponto de vista feminista negro”.

Logo, a interseccionalidade nos instrumentaliza a descobrir a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos. Entretanto, não quer dizer que mulheres negras, vítimas do racismo de feministas brancas e do machismo praticado por homens negros, não pratiquem métodos adultistas, cis-heterossexistas e de privilégio acadêmico.

Segundo Akotirene (2020), o pensamento interseccional leva os oprimidos a reconhecerem suas possibilidades e estimular o pensamento criativo, evitando, assim, a produção de novos essencialismos.

Nesse pensamento, a interseccionalidade não é narrativa de exclusão. Para Akotirene (2020, p. 51), o raciocínio exato não está nas diferenças identitárias, mas nas desigualdades impostas pela matriz de opressão. Assim, a proposta de “conceber a inseparabilidade do cis-heteropatriarcado, racismo e capitalismo estão localizados no arcabouço teórico feminista negro, e quem o nega comete epistemicídio e racismo epistêmico”.

A ausência de articulação entre raça, classe e gênero, na teoria feminista e na produção afrocêntrica, proporcionou um cenário de violência contra as mulheres negras. Um exemplo disso foi na década de 1980, logo após surgirem as primeiras delegacias da mulher, as publicações feministas relacionavam a mulher universal.

A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. Portanto, as reflexões de Akotirene (2020) nos permitiram observar a realidade da opressão vivida pelas mulheres negras, criando caminhos de ser e estar no mundo.

Além disso, foi possível ressaltar as armadilhas impostas pela colonialidade do poder e guiar novos caminhos interpretativos.

CAPÍTULO 5: AS JOVENS INSCRITAS NO CONCURSO BELEZA NEGRA E SUAS MOTIVAÇÕES

Neste capítulo, apresentaremos as jovens e os motivos que as levaram participar do concurso Beleza Negra do colégio estadual sergipano que eram alunas. Como explicitado na metodologia (*vide* tópico 1.4, página 34), os dados desse capítulo foram produzidos a partir da análise de documentos, isto é, a ficha de inscrição realizada pela comissão organizadora do concurso e o questionário realizado pela pesquisadora, ambos respondidos pelas jovens antes do evento. Para essa análise, enfatizamos as dimensões de Cellard (2008), em destaque “os conceitos-chave e a lógica interna do texto”, com o intuito de responder os questionamentos: Quem são as candidatas no concurso Beleza Negra? Quais motivações levaram as estudantes a se inscreverem no concurso Beleza Negra?

5.1- Quem são as jovens?

No mês de novembro de 2019, foi realizado um Concurso de Beleza Negra no CES, com 600 alunos/as matriculados/as no ano supracitado, localizado na região agreste sergipano (Figura 4).

Figura 4: Territorialização do estado de Sergipe



Fonte: arquivo pessoal. 2023

A modalidade de ensino desse colégio é o ensino regular, composto por Ensino Fundamental – anos finais (matutino e vespertino) e Ensino Médio (matutino, vespertino e noturno). A partir de fevereiro de 2021, foi implementado no colégio o Ensino Médio em tempo integral. Vale ressaltar que não identificaremos o colégio para preservar a identidade das jovens estudantes.

Para a realização do Concurso de Beleza Negra, foi criada uma comissão organizadora composta pelo professor de história (idealizador do projeto) e a direção do colégio. Esta comissão criou os critérios para a participação no concurso: ser do sexo feminino, ter idade superior a 12 anos e ser negra.

Abrimos um parêntese para destacar o termo jovem e a importância da juventude no país. Quando falamos de jovens no Brasil estamos tratando de uma faixa etária extensa. O Estatuto da Juventude de 2013 (Emenda Constitucional 65/2010), estabeleceu que é considerado jovem a pessoa entre 15 e 29 anos. Segundo a análise sobre o perfil das crianças e jovens que estão fora da escola, realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2015, a maior parte (aproximadamente 1,27 milhão) está na faixa etária de 15 a 17 anos, é do sexo masculino (54,8%) e são 65,5% são negros (pretos ou pardos). Isto é, ser jovem muitas vezes é abandonar dos sonhos, ter a voz silenciada e os direitos violados. Assim, destacamos a importância de falar sobre juventude e sobre as políticas públicas para a juventude.

A partir dos critérios estabelecidos pela comissão organizadora do desfile Beleza Negra (ser do sexo feminino, idade superior a 12 anos e ser negra), oito jovens se candidataram. Durante o período de inscrição, as jovens responderam a uma ficha elaborada pela comissão organizadora do evento e composta por sete questões: 1) nome; 2) idade; 3) série/ano; 4) cantor/a preferido/a; 5) ator/atriz favorito/a; 6) livro ou filme de que mais gosta, e 7) frase marcante. Vale ressaltar que, nessa ficha de inscrição, não foi perguntando o pertencimento étnico-racial das candidatas. Segundo a comissão organizadora, o objetivo foi recolher informações pessoais das jovens para que estas fossem divulgadas durante o desfile.

Foram analisadas as respostas das candidatas referentes ao questionário que consta a caracterização do perfil pessoal delas. As oito estudantes estão na faixa etária de 12 a 17 anos, são solteiras e não possuem filhos. Além disso, todas autodeclaram serem negras e a maioria residente do Campo. Ressaltamos que, de acordo com as fichas de matrículas dos estudantes do CES, mais de 50% dos/as estudantes desse colégio moram no Campo.

Em relação à religião, a maioria das jovens informou ser católica. Mesmo com o número reduzido de participantes nesta pesquisa, podemos inferir que o perfil religioso das jovens (75% católicas) aponta aproximação com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois, dados do Censo 2010²¹ apontaram que 76,7% da população do estado de Sergipe declarou pertencer à religião católica; 11,8%, à religião evangélica; 8,6%, sem religião; 1,6%, outras religiões; 1,1%, a religião espírita; 0,23%, à religião candomblé, e 0,07%, à religião umbanda.

Dessas 8 jovens, 6 cursam o Ensino Médio Regular (três na 1ª série, duas na 2ª série e uma na 3ª série) e 2 os anos finais do Ensino Fundamental (7º ano). A partir desses dados, fizemos um comparativo entre a idade e a série das estudantes (Quadro 9).

Quadro 9: Comparativo entre a idade e a série das estudantes.

Série Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM)	Idade
7º ano do EF	12 anos
	15 anos
1ª série do EM	16 anos
	16 anos
	16 anos
2ª série do EM	16 anos
	17 anos
3ª série do EM	17 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Segundo o Art. 4º da LDB, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e está organizada da seguinte forma: Pré-Escola (até 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). Caso o estudante ultrapasse essa idade, é recomendada a inserção na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF) ou na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (EJAEM). Entretanto, muitos/as estudantes brasileiros/as abandonam ou reprovam no ano letivo, repetindo de série com uma idade avançada e provocando uma distorção na relação idade-série. Segundo os dados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos

²¹ CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Religião. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=se&tema=censodemog2010_relig>. Acesso em: junho. 2021.

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no ano de 2020, os/as estudantes brasileiros/as encontram-se em distorção idade-série, sendo 9,7% do EF-anos iniciais, 22,7% do EF-anos finais e 26,2% do EM.

Ressaltamos que, no ano supracitado, o Nordeste foi a segunda região com mais estudantes em distorção idade-série. Em destaque, 17% dos/as estudantes sergipanos/as encontram-se em distorção idade-série.

Os dados apresentados no Quadro 9 demonstram que uma estudante do 7º ano está em distorção idade-série. Diante dessa situação de distorção idade-série podemos refletir: qual/ais motivo/s leva/m esses estudantes a abandonarem a escola? E a não estudarem e/ou reprovarem? Alguns fatores, como desestrutura familiar, falta de equipe docente, escola pouco atrativa, a distorção também está interligada à situação socioeconômica do/a aluno/a. Em alguns casos os/as estudantes precisam trabalhar para poder sobreviver e/ou cuidar das/os irmãs/ãos mais novos, consequentemente havendo evasão da escola cada vez mais cedo.

Referente às quatro últimas questões da ficha de inscrição, as candidatas elencaram como seus/as cantores/as preferidos/as: Gustavo Lima, Alok, Ana Vitória, Tatiane, Sorriso Maroto, Marília Mendonça e Mateus e Kauan. Ressaltamos que houve uma repetição referente ao cantor Alok, destacado por duas jovens. Quanto ao/à ator/atriz favorito/a, as jovens citaram: Camila Pitanga, Taís Araújo, Glória Pires, Marina Ruy Barbosa, Larissa Manoela, Bruna Inocência, Grazi Massafera e Isis Valverde. Diante dessas respostas, percebemos que as jovens têm como referência cantores/as em sua maioria branco e homem, enquanto ao/à ator/atriz favorito/a foram todas mulheres e a maioria branca.

Os livros ou filmes destacados pelas jovens foram: *A culpa é das estrelas*, *Alice através do espelho*, *Sol da meia-noite*, *Orgulho e preconceito*, *O pequeno príncipe* e *Não olhe para trás*. Em destaque o recorte da sinopse dos filmes/livros supracitados.

A culpa é das estrelas: Filme de 2014, duração de 2h 05min e direção de Josh Boone. Diagnosticada com câncer, a adolescente Hazel Grace Lancaster (Shailene Woodley) se mantém viva graças a uma droga experimental. Após passar anos lutando com a doença, ela é forçada pelos pais a participar de um grupo de apoio cristão. Lá, conhece Augustus Waters (Ansel Elgort), um rapaz que também sofre com câncer. Os dois possuem visões muito diferentes de suas doenças: Hazel preocupa-se apenas com a dor que poderá causar aos outros, já Augustus sonha em deixar a sua própria marca no mundo. Apesar das diferenças, eles se apaixonam. Juntos, atravessam os

principais conflitos da adolescência e do primeiro amor, enquanto lutam para se manter otimistas e fortes um para o outro.

Alice através do espelho: Filme de 2016, duração 1h 53min e direção de Anna Worley, Carolina Jiménez, James Bobin, Richard Goodwin e Shaun O'Dell. Alice retorna após uma longa viagem pelo mundo, e reencontra a mãe. No casarão de uma grande festa, ela percebe a presença de um espelho mágico. A jovem atravessa o objeto e retorna ao País das Maravilhas, onde descobre que o Chapeleiro Maluco corre risco de morte após fazer uma descoberta sobre seu passado. Para salvar o amigo, Alice deve conversar com o Tempo para voltar às vésperas de um evento traumático e mudar o destino do Chapeleiro. Nesta aventura, também descobre um trauma que separou as irmãs Rainha Branca e Rainha Vermelha.

Sol da meia-noite: Filme de 2018, duração 1h 33min e direção de Scott Speer. Katie (Bella Thorne) é uma jovem de 17 anos que vive protegida dentro de sua casa desde a sua infância. Confinada no local durante os dias, ela possui uma rara doença que faz com que a menor quantidade de luz solar seja mortal. Sua situação muda quando seu destino se cruza com o de Charlie (Patrick Schwarzenegger) e eles iniciam um romance de verão.

Orgulho e preconceito: Filme de 2006, duração de 2h 09min e direção de Joe Wright. Inglaterra, 1797. As cinco irmãs Bennet - Elizabeth (Keira Knightley), Jane (Rosamund Pike), Lydia (Jena Malone), Mary (Talulah Riley) e Kitty (Carey Mulligan) - foram criadas por uma mãe (Brenda Blethyn) que tinha fixação em lhes encontrar maridos que garantissem seu futuro. Porém Elizabeth deseja ter uma vida mais ampla do que apenas se dedicar ao marido, sendo apoiada pelo pai (Donald Sutherland). Quando o sr. Bingley (Simon Woods), um solteiro rico, passa a morar em uma mansão vizinha, as irmãs logo ficam agitadas. Jane logo parece que conquistará o coração do novo vizinho, enquanto Elizabeth conhece o bonito e esnobe sr. Darcy (Matthew Macfadyen). Os encontros entre Elizabeth e Darcy passam a ser cada vez mais constantes, apesar de eles sempre discutirem.

O pequeno príncipe: Obra literária do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, que conta a história da amizade entre um homem frustrado por ninguém compreender os seus desenhos, com um príncipezinho que habita um asteroide no espaço. O título original é *Le Petit Prince*, e o livro foi publicado pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos.

Não olhe para trás: Filme de 2015, duração 1h 46min e direção de Dan Fogelman. Danny Collins (Al Pacino) é um músico muito popular, que vive há mais de 30 anos sem compor uma

música sequer, apenas reprisando os seus maiores sucessos. Cansado da rotina de drogas e excessos, ele descobre uma carta que John Lennon escreveu para ele há décadas, mas que nunca tinha chegado às suas mãos. Inspirado pelas palavras do músico, Danny decide interromper a carreira e tentar reatar com o filho já adulto, que ele nunca conheceu.

Podemos observar que foram destacados pelas estudantes cinco filmes e uma obra literária. Além disso, três estudantes destacaram o mesmo filme, “*A culpa é das estrelas*”. A partir da sinopse, percebemos que nenhum filme/livro traz uma abordagem racial.

Compreendemos que a escola tem um papel importante para a divulgação e discussão de livros/filmes com recorte racial. O CES não possui uma biblioteca, mas a equipe pedagógica organizou um espaço denominado “cantinho da leitura” para os/as estudantes e professores/as. Todos os anos, o CES recebe exemplares de obras literárias, escolhidas pelos/as professores/as, de diversos temas, inclusive com a temática afro-brasileira. Como exemplo, o CES possui em seu acervo grande quantidade do livro de Conceição Evaristo *Becos da Memória*, obra literária é considerada um dos mais importantes romances memorialistas da literatura contemporânea brasileira. Conceição Evaristo aborda a complexidade humana e os sentimentos profundos, enfrentando cotidianamente o desamparo, o preconceito, a fome e a miséria. Será que é lida e debatida esta obra, ou outras com recorte racial, na escola? Diante das respostas das jovens, percebemos que não houve a menção de livro ou filme que abordem questões raciais.

As frases marcantes destacadas pelas jovens foram: “Tudo posso naquele que me fortalece”, “Tenho como meta ser feliz, não ser perfeita”, “A beleza não importa, o que importa é o caráter”, “A vida me ensinou a nunca desistir, nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir”, “Errando os passos, acertei na vida”, “Para a sociedade ninguém é perfeito”, “Pensamentos felizes fazem a gente voar”, “Seja você independentemente das opiniões dos outros”. Percebemos que as frases marcantes citadas pelas jovens estavam relacionadas aos ideais de força, religiosidade, felicidade e beleza. Dessa forma, enfatizamos a necessidade de discussões no ambiente escolar que possibilitem as estudantes expressarem uma visão mais crítica das relações sociais e das desigualdades sociais e raciais.

Podemos inferir que a maioria das candidatas tem dezesseis anos, se declara negra, católica, cursa o Ensino Médio regular e destacou como referência artistas brasileiros, brancos e do sexo feminino. A partir dessas respostas, percebemos que as jovens não tiveram acesso às reflexões

sobre o racismo estrutural, gênero e desigualdades sociais e raciais. Essa não menção nos leva a refletir que talvez essas leituras ainda não estejam sendo abordadas na escola.

Segundo Silva (2013), Araújo (2017), Abramowicz e Oliveira (2006), Sousa (2015) e Rodrigues (2015), o ambiente escolar é um espaço para a construção e resgate da identidade negra brasileira. Dessa forma, os debates e discussões de filmes, obras literárias e entre outras formas, são ferramentas utilizadas para o resgate da identidade negra. Enfatizamos a importância de utilizar a literatura Afro-brasileira na escola com o intuito de trazer o/a negro/a como protagonista de sua história, com suas vivências e experiências.

Por essa razão, a análise do PPP e as entrevistas também contribuirão para essa compreensão. No próximo tópico, analisaremos as motivações que levaram as jovens a se inscreverem no concurso Beleza Negra.

5.2- Motivações que levaram as jovens a se inscreverem no Concurso Beleza Negra

Durante o período de inscrição, utilizamos um questionário inicial com o intuito principal de saber os motivos que levaram essas jovens a participar do Concurso Beleza Negra. Nesse questionário, além das perguntas voltadas ao perfil pessoal que foram apresentadas e discutidas no tópico anterior, havia também quatro questões relacionadas às motivações de cada candidata. Em continuidade, antes do evento, foi realizada uma entrevista (composta por 20 perguntas) com cada jovem. Neste tópico, discutiremos as respostas de cinco perguntas relacionadas aos motivos que levaram as candidatas a participarem do concurso.

Para análise dos resultados, construímos um quadro com as respostas das jovens para as perguntas do questionário (Quadro 10).

Quadro 10: Respostas das jovens para as perguntas do questionário sobre motivos que levaram a participar do concurso.

PERGUNTAS	Tereza	Petronilha	Conceição	Firmina	Lélia	Marielle	Ruth	Dandara
Você já participou de algum concurso de beleza? Se sim, qual? Se não, por quê?	Sim. Para representar minha cor, em 2016.	Sim. Rainha do São João de 2018 de uma cidade.	Sim. Beleza Negra 2017.	Não.	Não. Pois, não me sentia confortável.	Já. Beleza Negra de outra escola.	Sim. Concurso Beleza Negra em 2017.	Sim. Beleza Negra de outro colégio em 2017.
Por que você escolheu participar do Concurso Beleza Negra?	Porque representa minha cor e por mostrar que ser negra não é motivo de preconceito.	Porque eu acho bonito e o racismo deve acabar. Eu sempre tive vontade de participar e hoje tenho o privilégio de fazer parte desse concurso. Tenho parentes negros, e deles eu tenho orgulho.	Por que eu me identifiquei com o concurso.	Porque eu me considero negra.	Porque é um concurso que mostra a beleza da mulher negra, a importância na sociedade, sua força. A luta pelo preconceito contra a entrada de mulheres negras em concurso de beleza.	Porque a professora me incentivou a entrar.	Porque minha amiga me incentivou a participar.	Eu decidi participar por incentivo de algumas pessoas que sempre apoiam e porque me acho negra bonita, mesmo que outras pessoas digam o contrário.
Alguém te incentivou a participar desse concurso? Se sim, quem?	Não. Interesse meu mesmo.	Sim. Professor.	Sim. Amigos, familiares (minha mãe) e professores.	Sim, minha mãe e um professor.	Minha família e amigos	Sim. A professora de Educação Física.	Sim. Amiga da escola.	Sim. Minhas amigas, duas estudam comigo, minha irmã e prima.
	Um momento de muita alegria e, ao mesmo tempo, com	O professor me convidou para participar desse concurso lindo.	Me identifiquei com o concurso,	Fiz a inscrição para participar e	Meus professores divulgaram, me incentivaram a participar e resolvi	Nós começamos preenchendo um papel	Fiz a inscrição para participar.	Eu fui convidada pelo professor que está organizando o

Relate sobre sua participação no Concurso Beleza Negra.	muito nervosismo, autoestima e ser mais forte, mais confiante. Por acreditar em você, e não nas críticas alheias. Por representar sua cor. Por ter orgulho e tá ciente que, por ser negra, merecia todo respeito como todas as outras. A inscrição foi ótima, gostei das perguntas. Amando o concurso todo.	Eu aceitei. Na reunião que aconteceu, a roupa ficou a nosso critério. Não falou quem eram os jurados. Eu gostei bastante. Gostei de saber que teremos ensaio e outras coisas.	pois ele é um dos meios de se quebrar o tabu de preconceitos. Professores me convidaram, me incentivaram. Preenchi a ficha de inscrição e participei da reunião.	preenchi tudo. Teve a reunião, mas eu não participei porque não pude vir. Mas o professor fez um grupo no WhatsApp. Teve as fotos, gostei de algumas. Os ensaios, também estou gostando, mas estou com um pouco de vergonha.	pedir a opinião dos familiares e amigos. Me inscrevi, na ficha de inscrição, eu senti falta de a concorrente escolher sua música de entrada. Fora isso, está tudo ótimo, gostei muito em terem colocado a pergunta “seu livro preferido ou filme”, achei interessante os organizadores terem se preocupado com a opinião das concorrentes e ajudado com os preparativos (maquiagem, cabelo). Só não gostei de as juradas não serem todas de fora da cidade, mesmo que não estejamos sabendo quem são.	para participar. A gente tirou foto, e eu não gostei muito. Nós estamos ensaiando com um rapaz, e estamos gostando muito.	Comecei a ensaiar. Não participei da reunião, mas minhas amigas me falaram o que aconteceu na reunião. As fotos que tiramos foram perfeitas.	evento. Preenchi uma ficha de inscrição, que, na minha opinião, não faltou nada. Participei de uma reunião que falaram que a beleza seria julgada, mas, na minha opinião, não importa a beleza, e, sim, o caráter e o carisma da pessoa que está participando.
--	--	--	---	---	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao serem perguntadas se já participaram de algum concurso de beleza, seis jovens disseram que sim, sendo que cinco de concursos de beleza negra, realizados por escolas, e uma de um concurso de São João de um município sergipano. Duas jovens afirmaram que não participaram, sendo que somente uma justificou, relatando o fato de não se sentir confortável. Ao fazer essa mesma pergunta na entrevista, as seis jovens confirmaram ter participado de concurso, sendo cinco em escolas e uma em uma data comemorativa de um município. Já as duas que disseram não ter participado de nenhum concurso detalharam os motivos:

Eu nunca pensei nisso. Eu nunca recebi convite para participar (Firmina, 2019).

Eu não sentia muita vontade de entrar, assim, em concurso. Eu não sentia muita vontade. [...] Já teve seleção e eu que não quis mesmo. [...] Essas seleções assim, tipo, de me chamarem muitas vezes para ir como rainha dos caminhoneiros, e eu que não quis ir, entendeu. Minhas primas até me mandaram ir, mas eu não gostava muito. Mas, dessa vez, eu me identifiquei muito com o concurso, porque fala de mulher forte, entendeu, de mostrar a beleza da mulher (Lélia, 2019).

Notamos que a maioria das jovens já participou de um concurso, especialmente, de Beleza Negra realizado em ambientes escolares. Ao serem questionadas sobre o porquê escolheram participar do Concurso Beleza Negra, as jovens relataram diversos motivos relacionados à questão da identidade negra/racial, representar a cor, acabar com o preconceito e o racismo, por orgulho de ser negra, mostrar a beleza da mulher negra e por incentivo de colegas e professores/as. A exemplo: *“Porque é um concurso que mostra a beleza da mulher negra, a importância na sociedade, sua força. A luta contra o preconceito pela entrada de mulheres negras em concurso de beleza”* (Lélia, 2019).

Na entrevista, as jovens candidatas relataram a necessidade da valorização da mulher negra em concurso de beleza. Podemos observar nos relatos abaixo:

Eu já tinha ouvido falar muito desse concurso e eu sempre tive a curiosidade de participar, para ver como é que era. Porque eu acho bem bonito representar os negros. E o professor me chamou para participar, e eu aceitei (Petronilha, 2019).

Eu acho que, como eu falei, mostrar a força da mulher negra. Como o professor começou a explicar, como seria mostrar a força não só de um concurso com meninas clarinhas (Lélia, 2019)

Por eu me considerar negra, eu quis participar (Dandara, 2019).

A partir desses relatos, percebemos também que Petronilha e Lélia referem-se ao professor ao expor seus motivos e à participação no concurso. Isso nos leva a seguinte reflexão: Será que essas

jovens estão repetindo o que o professor falou ou se apropriaram mesmo? Ressalto que o professor responsável passou por todas as salas convidando as jovens a participar do concurso e, no ato do convite, explicou a importância do evento para o colégio.

Essas jovens, reproduzindo ou se apropriando da fala do professor responsável, refletem sobre a valorização da mulher Negra em concurso de beleza. Desse modo, essa valorização voltada ao concurso de beleza está, de alguma forma, conectada à ideia de estética e empoderamento. Mas estética é empoderamento?

Segundo Berth (2020), a etimologia da palavra estética vem do grego *aisthetiké*, que significa “aquele que nota, que percebe”. Segundo o Dicionário Online de Português, estética significa beleza; aparência harmoniosa em suas formas: estética facial. Assim, a estética é conhecida como a filosofia da arte ou estudo do que é belo nas manifestações artísticas e naturais. De acordo com Berth (2020), belo é uma percepção que pode ser alterada, manipulada ou influenciada. Desse modo, os conceitos estéticos acerca do belo têm mudado de acordo com os valores e as intenções da época.

As consequências do mergulho a respeito do estado de alienação da autoimagem foram passadas de geração em geração até chegar nesse momento histórico em que pessoas negras estudam e refletem sobre a formação de saberes. Este mergulho busca, no seu interior, suas raízes culturais, emocionais, artísticas e afetivas (BERTH, 2020).

Dentro do processo do empoderamento, é necessário o fortalecimento da autoestima. Berth (2020) afirma que autoestima não está relacionada, exatamente, às belezas estéticas, mas à integração de um sentido de processo com a comunidade, a cooperação e a solidariedade.

Uma mulher negra pode alisar os cabelos na busca consciente ou inconsciente pela estética europeia que foi estabelecida pelo colonizador como agradável, desejável e aceitável. Os cabelos são um importante elemento estético de autoafirmação e de amor à própria imagem. “E esse estigma recai sobre os ombros de mulheres negras desde a mais tenra infância, pois nossos cabelos são alvo constante de injúrias, rejeições e manifestações racistas, esteja ele alisado ou natural” (Berth, 2020, p. 116). O cabelo da mulher negra torna-se, desde cedo, um fardo difícil que prejudica a autoestima e abala a percepção de nossa identidade.

Nesse campo da estética, porém, há uma resistência por parte das pessoas negras ao criarem movimentos sucessivos de reafirmação da beleza negra e da valorização de nossas imagens afro-brasileiras. Segundo Berth (2020), devemos, sim, chamar esses movimentos de resistência, pois disputam, em um campo tomado pelo poder branco dominante que detém os mecanismos necessários

para articular e influenciar multidões de cidadãs e cidadãos, os meios de comunicação. Nessa perspectiva, a estética é um dos pilares do processo de empoderamento.

Quanto ao questionamento “alguém te incentivou a participar desse concurso?”, as jovens relataram no questionário e na entrevista que sim, sendo por incentivo de professores, amigos e familiares. A exceção foi a jovem Tereza, que afirmou ter se candidatado por interesse próprio. Na entrevista, foi destacada a forma como as jovens foram incentivadas pelos/as professores/as:

Ele me perguntou se eu me considerava negra? E eu disse sim. Mas meu pai, minha avó, são todos negros, eu disse: então vou participar (Firmina, 2019).

Ela falou que eu ia ganhar que eu era uma morena muito linda, aí eu disse que não ia que eu tinha vergonha, aí ela disse que não precisava ter vergonha. Que era apenas eu desfilarmos bem e ter postura, que eu teria chance de ganhar, aí eu entrei (Marielle, 2019).

Pelos familiares:

Eu perguntei, né? O que elas achavam, e elas disseram: participe. Porque elas achavam bonito, entendeu. Porque minha mãe é muito mais clara, a minha irmã é da sua cor, aí eu perguntei a ela, e ela disse: participe, para representar os negros e ter menos racismo contra os negros, porque eu já vi muita gente chamando o outro de negro de preto, por conta da cor (Petronilha, 2019).

Ela falou, vai, participe, você vai conseguir, você é negra linda, era pra eu participar e não sentir vergonha que eu conseguiria (Ruth, 2019).

A partir destes relatos, percebemos que o incentivo estava relacionado ao pertencimento étnico-racial das candidatas e à beleza. Se elas se consideravam negras e lindas, já haveria motivo para participar do concurso. Além disso, percebemos, na narrativa de Marielle, que foi utilizado o termo “*morena muito linda*”. Este relato traz, implicitamente, dois questionamentos: por que, quando uma pessoa negra é considerada bonita ou linda, é sempre destacado o seu pertencimento étnico-racial: negra linda? Além disso, por que é utilizado o termo *morena*, dentro do contexto Concurso Beleza Negra?

Nessa perspectiva, Ribeiro (2019) afirma que a linguagem também é carregada de valores sociais. Assim, é preciso utilizá-la de maneira crítica, excluindo as expressões racistas, como “ela é negra, mas é bonita”. Este exemplo apresenta uma conjunção adversativa ao elogiar uma pessoa negra, como se um adjetivo positivo fosse o contrário de ser negra. Outro exemplo seria usar o termo “o negão” para se referir a homens negros, sendo que não se usa “o branco” para falar de homens brancos.

Para Gomes (2019), tais discussões, como o uso do termo “morena”, aponta em direção a um efeito de embranquecimento. O termo com o qual as pessoas indicam a própria cor demonstra uma particular posição social e postura cultural. Dessa forma, a mesma maneira que a cor das pessoas tende a ser “embranquecida” de acordo com a situação socioeconômica, o tipo de cabelo também tende a ser nomeado como “menos crespo” ou “menos duro”.

Segundo Gomes (2019), o termo “moreno” se evidencia como uma expressão vazada de ambiguidade, aplicável a quase qualquer conjunto de características raciais. Além disso, a autora afirma que a cor age de duas maneiras: como estigma racial e como símbolo de um status inferior. Para muitos, o termo mulato/moreno é mais aceito do que preto e que os obstáculos sociais diminuem à medida que a cor da pele clareia.

Durante a entrevista, foi perguntado se ouviu algum relato de colega que queria participar do concurso, mas, por algum motivo, foram “impedidas”. Tereza, Conceição e Marielle confirmaram conhecer colegas da sala que foram “impedidas” pelo professor organizador de participar do concurso. O motivo pelo qual o professor impediu as estudantes de participarem, segundo as jovens, foi por elas não “serem negras”. Porém, Tereza e Conceição disseram que suas colegas ficaram indignadas, pois afirmaram ser da mesma cor das demais candidatas.

Ela disse bem assim: “Mas eu sou branca e fulana também é, então por que que ela está participando, e eu não estou participando?” Aí o professor não falou nada (Tereza, 2019).

Tem umas meninas que estudaram comigo que queriam participar, mas não puderam participar por conta da cor delas. Elas não tinham o perfil suficiente para participar do concurso. [...] Que elas acharam injusto, porque tinha outras meninas participando que era da cor delas, e elas não puderam participar e as outras puderam (Conceição, 2019).

Segundo a organização do evento, um dos critérios para poder se candidatar é ser negra. Muitas meninas que se consideram brancas queriam participar, pois é um evento de destaque e que envolve toda a comunidade escolar. Mas como essas jovens não estavam dentro dos critérios, foram “impedidas”. Entretanto, houve alunas que se consideravam negras (de pele clara) e que foram barradas pela comissão. Isso demonstra que não houve um diálogo informativo entre a comissão e as estudantes sobre o significado de pertencimento étnico-racial, sendo reflexo da falta de ações no currículo escolar acerca do que é ser negro/a e da EREER. Explicita também que o concurso pode estar sendo realizado separado das demais atividades escolares que possibilitam debates e compreensão.

Ressaltamos que temas como preconceito de cor e colorismo são bastante complexos e necessários discutir no ambiente escolar.

Partindo dessa ideia, destacamos as categorias étnico-raciais elencadas pelo IBGE, “branco, preto, pardo, amarelo e indígena”. Ressaltamos que, nas categorias definidas pelo IBGE, não há o termo negro, mas preto e pardo, que juntas constituem a população negra. Segundo Petruccelli (2013), estas categorias de cor ou raça contribuem, direta ou indiretamente, para autenticar o perfil identitário na população brasileira.

Nesse caso, percebemos que a “cor” tornou-se fundamental para o sistema classificador racial ibgeano. De acordo com Araújo (1987) e Nascimento (2006), a cor foi e continua sendo uma metáfora para se referir à origem da população brasileira, seja racial, cultural ou étnica. Neste contexto, Araújo (1987, p. 15) expõe que:

[...] a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas, que as categorias compõem um sistema, e que esta operação se processa num contexto de interação social.

Diante disso, percebemos que, segundo o professor organizador e a gestora, para participar do concurso, não basta a jovem se autoidentificar como negra, mas ser de pele escura. Entretanto, destacamos que cinco jovens são negras de pele clara e três não negras de pele escura. Este processo conflitivo do pertencimento étnico-racial é construído socialmente (entre amigos/colegas e/ou familiares). Por isso, Gomes (2019) diz que, mesmo quando se nasce em uma família que afirma e valoriza a cultura negra, este aprendizado pode ser confrontado socialmente pela imagem do negro veiculada na mídia, comportam-se diante da questão racial ou expressam a negritude através de seu corpo. Estes embates podem expressar sentimento de rejeição, aceitação, resignificação e até mesmo de negação do pertencimento étnico/racial.

Em continuidade da entrevista, foi perguntado sobre qual a importância desse concurso para as candidatas. As respostas estavam relacionadas a quatro vertentes: representar a mulher negra; combater o racismo, valorizar a beleza negra e representar a mulher negra.

Combater o racismo:

Acho que é para diminuir mais o racismo, né? Mais respeito com o negro, porque ser negro não é ..., eu nem sei, eu não acho que eu tenho preconceito contra o negro. Porque eu tenho

negro na minha família, sou bem orgulhosa deles, não sinto vergonha deles, por eles serem negros. Mais o racismo. A gente deveria ter menos racismo (Petronilha, 2019).

A partir da narrativa de Petronilha, percebemos que a jovem relaciona o Concurso Beleza Negra a uma forma de combater o racismo, contudo nessa fala não se coloca como jovem negra.

O racismo constitui todo um imaginário social complexo que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Dessa forma, “[...] 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” (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Conforme Almeida (2020), a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos e todos devemos encará-los de forma crítica. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições, a escola, por exemplo, que não tratem de maneira ativa irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade.

Dessa forma, podemos afirmar que o racismo é intrínseco à ordem social, sendo assim, são necessárias práticas antirracistas efetivas para combatê-lo. Não basta não sermos racistas, temos que ser antirracistas. No campo do direito, o antirracismo obteve um formato de militância jurídica nos tribunais e a produção de intelectuais questionando o racismo inscrito na metodologia de ensino do direito e nas doutrinas. Nesse contexto, Almeida (2020, p.148) salienta que “a história nos mostra como explorados e oprimidos estabeleceram modos de vida, estratégias de sobrevivência e de resistência utilizando-se das ferramentas do direito”.

No Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição de 1988 e nas leis antirracistas. Entre estas, destacamos a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial e as leis de cotas raciais nas universidades federais e no serviço público (ALMEIDA, 2020).

Destacamos que a relação do Concurso Beleza Negra com o combate ao racismo, expressa pelas jovens, deverá ser mais aprofundada. Assim, ainda faremos mais reflexões a respeito desta relação.

Valorizar a beleza negra:

A importância que eu acho, assim, é mostrar e dar valor para a beleza da mulher negra. Que agora está tomando espaço, mas eram muito desvalorizadas, principalmente no colégio que a maioria dos concursos não tinha preta e hoje em dia as mulheres estão entrando com presença. Aí eu achei interessante, porque não é só ter as meninhas claras [...] (Lélia, 2019).

Para mostrar a beleza de todo mundo, né? Porque todo mundo tem a sua beleza. Mostrar nossa beleza (Dandara, 2019).

Percebemos, nas narrativas das jovens, a importância de enaltecer a beleza da mulher negra, com destaque para a fala de Lélia, que disse que esse concurso está ganhando espaço no colégio com a participação das jovens. Diante disso, refletimos sobre a valorização da beleza da mulher negra e tais discussões no espaço escolar.

Discussões sobre a beleza negra nos levam a refletir sobre a construção da identidade e o enraizamento dos/as negros/as no seu grupo social e racial. O movimento de estetização negra atinge negros e negras de vários países, inclusive no Brasil. Segundo Gomes (2019), a concepção estética passa a ser revolucionária e, assim, o conceito de “beleza negra” se expande, tornando-se nome de revistas, de eventos e de blocos afros. De modo geral, a beleza negra se apresenta como uma ideologia racial, construída no interior da comunidade negra, que passou a ser vista como belo e não mais como mercadoria. Assim, o negro e a negra são também sujeitos de beleza.

Nessa perspectiva, Gomes (2019) relaciona a música *Beleza Pura* de Caetano Veloso com a superação aos estereótipos raciais. Ela faz vários questionamentos: será que a poesia e a intencionalidade política implícita na música, no sentido de superar os estereótipos raciais, são encontradas, de modo geral, na prática da sociedade brasileira? Ou continuamos associando beleza, sucesso e nível socioeconômico ao pertencimento étnico dos sujeitos? Será que, em nosso país, quando falamos em estética do corpo, a beleza e a feiura ainda se encontram como expectativas e representações que se apropriam da raça para classificar e hierarquizar?

Reconhecer a existência de uma beleza negra remete à construção da identidade e à percepção da alteridade. Dessa forma, o apelo à beleza negra estabelece cuidado, pois pode promover a autoestima, mas também pode tomar o corpo do outro como ideal. De acordo com Gomes (2019), a beleza pode ser entendida como uma forma de se relacionar com o mundo através de uma categoria estética e construção social. Assim, a beleza negra é um processo dialético de sentimento, simbolização e identidade.

As escolas se apresentam como espaço conflitivo, pois nela circulam pessoas que viveram e vivem, por vezes, experiências traumáticas em relação ao corpo e cabelo negro. Assim, a escola destaca-se como espaço de resistência.

O suposto processo de valorização da beleza negra nos leva a refletir sobre duas situações provocadoras: a) como escolher a mais bela mulher negra em meio a tantas características distintas?

Quem constrói os critérios de avaliação? Dessa forma, os critérios de avaliação empregados nesse concurso, exposto no anexo 2, impõem às candidatas uma possível ideia de adequações aos padrões europeizados (alisar o cabelo, usar vestido de gala), predominantes em disputas entre mulheres negras e não negras, e b) o Brasil é um país com 54% da população negra, mesmo assim, em 67 anos de existência do Concurso Miss Brasil, apenas duas mulheres negras alcançaram o título. Este fato demonstra que o estereótipo valorizado é o europeu. Nesse contexto, um concurso de beleza negra conduzido de forma reflexiva pode ser didático e ajudar a desconstruir a estereotipagem da beleza.

Representar a mulher negra:

É importante para mostrar a nossa raça, mostrar que a gente tem voz também, eu acho isso (Firmina, 2019).

Para valorizar a mulher negra, que tem que ter orgulho da sua cor, não pode ter vergonha (Ruth, 2019).

As jovens relataram a necessidade de representar a sua cor e ter orgulho dela. Isso mais uma vez evidencia que na sociedade brasileira, a identidade do negro, sobretudo da mulher negra, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que aciona um movimento conflituoso de rejeição/aceitação e negação/afirmação do corpo e da cor. Segundo Gomes (2019), nem mesmo a família negra que valoriza as práticas culturais afro-brasileiras resiste a essa situação. Podemos afirmar que a aceitação depende da trajetória de vida e da inserção social em que a cultura negra é vista de maneira positiva.

Ao escrever e pensar a partir desse lugar, representar a mulher negra, destacamos Conceição Evaristo, que em suas poesias, romances, contos e ensaios ecoam as vozes e experiências de mulheres negras e da população afro-diaspórica no Brasil. Assim, permite a reescritura da própria história a partir das experiências de mulheres negras que se cruzam.

Por fim, foi solicitado que as jovens relatassem a sua participação no Concurso Beleza Negra. Em seus relatos, as jovens demonstraram alegria por estarem participando do concurso e representarem sua “cor”, e, ao mesmo tempo, indicaram o nervosismo como algo a ser superado. A candidata Conceição destacou a importância do concurso para o combate ao preconceito: “Me identifiquei com o concurso, pois ele é um dos meios de se quebrar o tabu de preconceitos”.

Além disso, foi destacado o incentivo dos/as professores/as no processo de inscrição: “Meus professores divulgaram, me incentivaram a participar, e resolvi pedir a opinião dos familiares e

amigos” (Lélia, 2019). Ainda Lélia parabenizou pelas perguntas da ficha de inscrição, mas opinou que as candidatas deveriam poder escolher suas músicas de entrada no desfile.

As candidatas relataram a ocorrência da primeira reunião realizada pela comissão organizadora. Os tópicos enfatizados pelas jovens foram: criação de um grupo de *WhatsApp*, critérios das roupas, nomes das juradas, ensaio fotográfico e ensaio da passarela.

A reunião geral foi realizada no mês de novembro. Segundo o relato das estudantes, a comissão se reuniu para definir alguns pontos: criação de um grupo de *WhatsApp* para passar as informações do concurso; ensaio fotográfico; camisas padronizadas para as jovens; parcerias com maquiadores e cabeleireiros da cidade; ensaio na passarela com um ex-aluno do colégio durante os quinze dias antes do evento; votação virtual; definição dos critérios de avaliação (beleza/traje, simpatia, naturalidade/estética, desfile/desenvoltura, e elegância/postura); definição das notas para cada critério (5 a 10 pontos); definição do horário do evento (19h, no pátio do colégio); definição dos trajes, e jurados. Logo após, foi realizada a reunião com todas as candidatas para passar as informações supracitadas (Figura 5).

A reunião geral foi realizada na sala dos/as professores/as, contendo uma mesa no centro da sala com cadeiras e sofás ao redor. Estava presente nessa reunião o professor de história, dois ex-alunos/as para ajudar na organização e sete candidatas.

O professor organizador iniciou a reunião enfatizando a importância de ser negro/a no nosso país e destacou o valor e o orgulho de pertencer a essa raça. Foi apontado também que a faixa de vencedora seria entregue pela vencedora da última edição, mas, como ela estava viajando, a faixa foi entregue pela musa do futsal²² da cidade. O professor informou que a comissão estava fazendo parcerias com maquiadores e cabeleireiros da cidade, principalmente para as jovens que não tivessem condições financeiras para arcar com estes custos.

Em seguida, foram definidas as roupas para cada desfile: 1) Roupas esporte (camisa padronizada, short e tênis) e 2) Vestido de gala²³. Nesse momento, foi aberto para votação se o segundo traje seria um vestido longo, curto ou de tecido africano. A maioria das candidatas optou pelo vestido longo, de gala. No dia do evento, duas candidatas usaram o adereço de cabeça turbante, e uma delas usou um vestido de renda simples.

²² Musa Futsal é um evento da cidade que elege uma jovem para representar o futsal da cidade. Nesse caso, os homens jogam futsal e as mulheres são as musas.

²³ São vestidos longos e luxuosos.

O ensaio fotográfico foi realizado na praça principal da cidade e teve como foco utilizar as fotos no site para votação virtual²⁴. Assim, a candidata que tivesse mais votos, ganharia um ponto na pontuação geral do concurso. Logo abaixo, as fotos selecionadas pelas candidatas para o site da votação. Segundo a comissão do evento, o ensaio fotográfico foi uma prévia para o dia do concurso e uma forma de divulgação e valorização à beleza das jovens candidatas. O ensaio fotográfico foi realizado na praça principal da cidade.

Para não identificar as jovens candidatas, fizemos uma descrição de cada foto divulgada no *site* do evento. Destacamos que todas as candidatas estão posicionadas no mesmo local, mudando somente as poses e seus adereços. Todas estão próximas a uma porta de madeira e encostadas em uma coluna de tijolos.

Foto de Firmina: as roupas têm cores mais claras, o que confere certa jovialidade, a blusa clara e o short jeans. A roupa é justa, marcando o desenho do corpo, mas não tão sensual. Tem a pele clara, o cabelo é preto, alisado e cortado nas alturas dos ombros com franja. Está com um batom vermelho, o semblante sério e com as mãos nos bolsos do short.

Foto de Lélia: está com roupas em tons mais escuros, um decote maior, o que confere certa sensualidade, um vestido preto justo e curto. Na cintura, está amarrado uma blusa de manga de xadrez vermelho e preto. A cor da pele clara, cabelo preto, liso e longo. Nas pontas do cabelo, tem alguns cachos, identificados como *baby*liss. Está com um batom rosa-claro e com um semblante sensual, segurando as mangas das blusas de xadrez.

Foto de Tereza: está vestida com um short jeans curto e uma blusa curta de renda preta. Está com as unhas pintadas de vermelho e com pulseiras de bolas brancas e pretas no braço esquerdo. A cor da pele é escura, o cabelo preto, alisado e curto. Está usando batom rosa-escuro e sorrindo, fazendo pose de lado, com as mãos sobrepostas em frente à barriga.

Foto de Petronilha: está vestida com um short de tecido preto, com um cinto preto, curto e uma blusa branca, com renda preta justa no corpo. Está com as unhas pintadas de branco e com um relógio dourado, vermelho e preto no braço direito. A cor da pele é clara, o cabelo preto, alisado e longo. Está usando batom rosa-escuro e sorrindo discretamente. Está fazendo pose de lado, com as mãos sobrepostas em frente à barriga.

²⁴ Não identificaremos o site da votação para preservar a identidade das jovens estudantes.

Foto de Marielle: está usando um top preto com brilho e uma calça. Ela está de frente, uma das pernas levemente dobrada, com as mãos no cóis da calça e séria. A cor da pele é escura, usa brincos, tem cabelos alisados, com penteado preso na lateral direita e solto na lateral esquerda, na altura dos seios.

Foto de Ruth: está vestindo uma blusa preta decotada nas costas e short jeans curto. Está de lado, com as mãos juntas na frente da barriga e uma das pernas levemente dobrada. Está com um semblante sério, usando uma pulseira presa no braço direito e com brincos dourados longos. A cor da pele é clara, o cabelo preto, molhado e com alguns cachos na altura dos seios.

Foto de Dandara: está com um vestido justo e curto de renda azul, com fundo branco. Está séria e posicionada para frente, com a perna esquerda levemente dobrada e com a mão por cima. Usa um relógio dourado, maquiada, com batom vermelho. Tem a pele clara, o cabelo é preto e alisado, aberto no meio na altura dos ombros.

Foto de Conceição: está usando uma saia curta jeans clara e uma blusa top branca de manga. Está séria e posicionada para frente, com a perna direita dobrada e com a mão por cima. Usa um relógio dourado, brincos redondos escuros e está maquiada com batom vinho. Tem a pele escura, o cabelo preto, cacheado e curto.

A partir da análise das imagens, percebemos que todas são magras e altas, estão maquiadas e com roupas justas e curtas, e nenhuma usa roupa de tecido africano ou adereços como o turbante.

Além disso, o professor alertou sobre a importância de as candidatas participarem dos ensaios na passarela ao longo dos quinze dias que precediam o evento, realizados no colégio, no turno vespertino, sob a orientação de um ex-aluno da instituição. Percebemos que, nas posições importantes da organização do evento, há presença somente de homens, como o professor que é o organizador e o ex-aluno que faz os ensaios com as candidatas para o desfile.

Durante a reunião, foram mostrados a todas as candidatas os critérios de avaliação (beleza/traje, simpatia, naturalidade/estética, desfile/desenvoltura, elegância/postura). O professor perguntou se concordavam com esses critérios, e todas as jovens concordaram. A partir disso surge, algumas indagações: será que todas entenderam o que significa cada critério? Tiveram um momento para elaborar ou estudar/avaliar os critérios ou foi aquela proposta: os critérios estão feitos e são esses, concordam? Foram dadas condições para que analisassem e, caso discordassem, pudessem expor a discordâncias? Se alguma tivesse coragem para discordar, o que aconteceria?

Percebemos que o único momento que a comissão organizadora falou sobre os critérios de avaliação foi na primeira reunião, apresentando os critérios já prontos. Não houve a elaboração conjunta e nem discussões detalhadas de cada critério com as candidatas.

O professor comentou que os nomes das juradas não seriam divulgados antes do evento para evitar possíveis confusões, mas alertou que seriam pessoas experientes em moda e desfile para avaliar as jovens. Além disso, o professor afirmou que serão todas mulheres negras. Nesse momento, as candidatas concordaram com a decisão e sugeriram que todos os jurados fossem de outra cidade, principalmente sem nenhum contato/amizade com as candidatas. Por fim, foi feito o sorteio da numeração das candidatas para o desfile no dia do evento.

Abriremos um parêntese para ressaltar a importância da iniciativa desse professor em coordenar o projeto. Ele também enfrenta desafios como homem negro, mas, busca trazer a questão racial para a escola por meio do concurso, mesmo com as contradições e limitações.

Concluimos que a maioria das jovens já participou de concursos de beleza negra anteriores se candidatou para representar a sua cor e mostrar a beleza da mulher negra e foi incentivada por professores/amigos. Por fim, destacamos que a maior parte das jovens considerou ser importante a ocorrência do evento no ambiente escolar para representar a mulher negra, combater o racismo e valorizar a beleza da mulher. No entanto, surgem alguns questionamentos: quais os critérios de avaliação são esperados pelas jovens? O que elas esperam das juradas? De que forma elas acham que serão avaliadas? Quais as expectativas das jovens para esse concurso de Beleza Negra?

Nos futuros capítulos, traremos discussões relacionadas às escrevivências das jovens e às indagações supracitadas.

CAPÍTULO 6: RELAÇÃO DO CONCURSO BELEZA NEGRA COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO

Para a inserção das leis e diretrizes acontecer de forma coerente e comprometida na Educação Básica, é necessário promover reflexões não somente em matrizes curriculares de algumas disciplinas, mas nos diferentes ambientes escolares. Dessa forma, as discussões visam o combate a todas as formas de preconceito e discriminação presentes na sociedade.

Um dos pontos de partida para a inserção das Leis nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes para a EREER na Educação Básica para que articulem a necessidade e possibilidade da EREER, é o Projeto Político Pedagógico da instituição. De acordo com as Orientações e Ações para a EREER (2006), o Projeto Político Pedagógico é o principal elemento para a inserção da EREER na Educação Básica, pois é por meio dele que se ressignifica e reconstrói coletivamente a realidade de cada escola. Além disso, no documento, é destacado o currículo como um dos elementos de um PPP:

[...] é reconstruído na direção da diversidade, respeitando os princípios que têm sido entendidos como norteadores para uma educação antirracista: pedagogia multicultural, coletiva, cooperativa e comunitária, multidimensional e polifônica, que preserva a circularidade, a territorialidade e a ancestralidade africanas (BRASIL, 2006, p. 92).

É a partir desse caminho que é possível elaborar uma proposta de matriz curricular alinhada na organização e na dinâmica da escola, de modo que o fazer pedagógico apresente política de cunho antirracista e da valorização da diversidade étnico-racial.

O PPP é um documento que define a identidade e as diretrizes que serão implementadas na escola para aprendizagem e formação integral dos/as estudantes, servindo como guia que orienta todas as atividades da instituição, seguindo a realidade da própria escola e dos objetivos dispostos pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina as aprendizagens que todos os/as alunos/as da Educação Infantil até o Ensino Médio devem desenvolver ao longo da Educação Básica, servindo como norte para as diretrizes que estarão especificadas no PPP.

6.1 - Aproximações e distanciamentos da EREER no colégio

O PPP deve ser construído coletivamente (gestão educacional, coordenadores, orientadores, professores e demais funcionários que trabalham na escola, discentes, mães, pais e responsáveis legais

dos estudantes), de forma discursiva, reflexiva e democrática. Estes sujeitos protagonistas devem assumir a responsabilidade coletiva e individual de atuar para o fortalecimento de ações no ambiente escolar. O PPP é um instrumento que deve refletir a identidade da escola e sua proposta educacional. Logo, neste tópico, analisamos o PPP do CES de 2019 a partir das dimensões de Cellard (2008, 2012), seguindo O contexto e natureza do texto, o/a autor/a, ou os/as autores/as, a autenticidade e a confiabilidade do texto e Os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Para a dimensão “o contexto e natureza do texto”, fizemos as seguintes ponderações: em qual contexto político e pedagógico foram elaborados cada documento e qual o papel do colégio na elaboração dos documentos?

O PPP analisado passou por uma reelaboração em 2019, orientada pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), visando a reelaboração do PPP das escolas estaduais à luz do Currículo de Sergipe, isto é, a readequação do Referencial Teórico e Proposta Curricular à luz da BNCC e do Currículo de Sergipe. Ressaltamos que, atualmente (2022), o PPP do CES está passando por novas reformulações.

Nessa perspectiva, o papel do colégio diante da reelaboração é reavaliar suas propostas pedagógicas adequando-as ao Currículo de Sergipe, a fim de que o foco do trabalho escolar seja a aprendizagem dos/as estudantes e o desenvolvimento das competências e habilidades.

A dimensão “o/a autor/a, ou os/as autores/as”, ou seja, “a quem se pode atribuir a autoria dos documentos analisados?”, percebemos que, no PPP do colégio, é citado que a reelaboração foi uma ação conjunta com a comunidade escolar (direção, coordenadores/as, professores/as e demais funcionários/as que trabalham na escola, discentes e os/as responsáveis legais (mãe, pai, avô/ô...)). Entretanto, não apresenta registro fotográfico na escola ou detalhes com a comunidade.

Quanto à dimensão “a autenticidade e a confiabilidade do texto”, fizemos as seguintes indagações: como foram coletados e quem forneceu os documentos? Estas pessoas ou instituições dão autenticidade e confiabilidade aos documentos? Desse modo, o acesso ao PPP do CES foi mediante solicitação do arquivo à coordenação pedagógica do colégio para análise, que entregou o PPP impresso e digital, pois, segundo a direção do colégio, o PPP fica disponível para toda comunidade escolar.

Iniciamos a análise ao PPP do CES e observamos que o PPP está dividido em apresentação, justificativa, referencial teórico, identificação da instituição educacional e da mantenedora, proposta curricular da instituição, descrição das instalações físicas e equipamentos da escola e o plano de ação.

Com o intuito de analisar detalhadamente o PPP, seguimos as orientações de Cellard (2008, 2012) referentes à dimensão “os conceitos-chave e a lógica interna do texto”. Para isso, surgem alguns questionamentos: no PPP, são apresentados e discutidos os termos: Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Educação das Relações Étnico-Raciais, Relações Étnico-Raciais, Cultura, Racismo, Preconceito, Discriminação e Consciência Negra? Quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre o PPP e a EREER? Qual a relação entre o Concurso Beleza Negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais no PPP do colégio? Os critérios de avaliação do Concurso Beleza Negra estão no PPP?

Para responder tais questionamentos, fizemos um levantamento, no PPP, das palavras: Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Educação das Relações Étnico-Raciais, Relações Étnico-Raciais, Cultura, Racismo, Preconceito, Discriminação e Consciência Negra. Os dados encontrados estão no Quadro 11.

Quadro 11: Quantidade de palavras (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Educação das Relações Étnico-Raciais, Relações Étnico-Raciais, Cultura, Racismo, Preconceito, Discriminação e Consciência Negra) encontrada no PPP do CES.

Palavras	Projeto Político Pedagógico						
	Apresentação	Justificativa	Referencial teórico	Identificação da instituição educacional e da mantenedora	Proposta Curricular da Instituição	Descrição das instalações físicas e equipamentos da escola	Plano de ação
Lei nº 10.639/2003	0	0	0	0	0	0	0
Lei nº 11.645/2008	0	0	0	0	0	0	0
Educação das Relações Étnico-Raciais	0	0	0	0	0	0	0
Relações Étnico-Raciais	0	0	0	0	0	0	0
Racismo	0	0	0	0	0	0	0
Preconceito	0	0	0	0	2	0	1
Discriminação	0	0	0	0	0	0	0
Consciência Negra	0	0	0	0	1	0	1
TOTAL	0	0	0	0	3	0	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Diante desse levantamento, observamos que, no PPP do CES, só foi encontrada a menção das palavras “preconceito” e “consciência negra” na proposta curricular da instituição e no plano de ação.

A ausência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no PPP nos faz refletir sobre o distanciamento da EREER na trajetória da comunidade escolar do CES, sendo que o documento analisado (PPP) é a base da instituição.

Em continuidade, realizamos uma análise do contexto em que as palavras encontradas estão inseridas. A palavra “preconceito” foi encontrada em dois momentos na Proposta Curricular da Instituição. A primeira menção está relacionada aos direitos humanos como princípio norteador (“assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem *preconceitos*”) e a segunda menção está na organização curricular de língua portuguesa do Ensino Fundamental (“combater o *preconceito* relativo ao uso da língua”).

No plano de ação, a palavra “preconceito” foi encontrada no tópico de estratégias, a saber: “Instituir o projeto “Somos todos iguais, mesmo sendo diferentes”, por meio do qual poderá trabalhar os direitos humanos, questões de gênero, o *preconceito* de cor, de classe social, a intolerância religiosa”. Percebemos que o termo está relacionado a um projeto que tem como temática ações voltadas para a EREER. Destacamos que, no plano de ação, não foram apresentados os detalhes do projeto supracitado.

Quanto ao termo “consciência negra”, foram encontradas duas menções, uma na Proposta Curricular da Instituição, especificamente, no tópico procedimentos metodológicos: “Projetos que tratem das questões relativas ao respeito à diversidade, aos direitos humanos e à *consciência negra* [...]”. Já a outra menção foi no plano de ação no tópico “ações”: “Promover anualmente a semana da *consciência negra*”. Logo, percebemos que o termo em estudo está diretamente relacionado a projetos voltados à diversidade, desenvolvido anualmente na “Semana da Consciência Negra”. Entretanto, não apresenta detalhes dos projetos no PPP.

A partir desta análise, em nenhum momento do PPP, foram citadas as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Educação das Relações Étnico-Raciais e termos como Cultura, Racismo e Discriminação. Vale ressaltar que os dois termos encontrados no PPP foram apresentados de forma simplista e superficial, não havendo, assim, aprofundamento dos projetos e discussões voltadas ao Concurso Beleza Negra, dessa forma, podemos inferir que há um distanciamento entre o PPP e a EREER.

Devido à ausência de informações sobre o Concurso Beleza Negra no PPP do colégio, analisamos alguns questionamentos feitos à diretoria e ao professor responsável pelo evento. Ao

questionarmos à gestora quando e como surgiu a ideia de fazer o Concurso Beleza Negra, ela informou que o concurso já existia quando assumiu a função de gestora no CES em 2014. A gestora informou que não sabia detalhes de quando surgiu, mas que foi uma iniciativa de um professor de história e de uma professora de geografia da instituição. Como a professora de geografia foi transferida para outra escola, “então continuou com o professor de história, ele que está à frente desse projeto e a gente da direção acaba ajudando”. Além disso, a gestora informou que, antes desse evento “Beleza Negra”, existia o concurso “Garota CES”. Mas, com o passar do tempo, esse concurso deixou de existir e os professores escreveram o projeto Concurso “Beleza Negra”.

O professor de história, fundador e responsável pelo evento, relatou sobre o concurso:

Bem, estamos na sétima edição, né? Em 2012, mas essa coisa de trabalhar o tema consciência negra e a cultura afro, começou em 2009. Eu, juntamente com a professora Paloma, nós começamos esse trabalho, inclusive era lei, era não...é lei federal trabalhar em sala de aula conteúdos de sociedade e cultura, em artes, trabalhar essa diversidade, a nossa miscigenação, a história desse país, né? A história e formação desse país. E dali em diante, foi crescendo a ideia, foi amadurecendo a ideia de fazer um desfile, primeiro era uma semana de atividades ligadas à cultura afro-brasileira e culminar com o desfile das garotas beleza negra. Por quê? Porque o CES já tinha uma tradição de fazer o desfile da garota CES, era uma tradição desde quando eu cheguei aqui. Antes mesmo de eu chegar, era o auge, a festa principalmente (Professor, 2019).

Conforme a gestora e o professor, já existia um evento de desfile para todos os/as estudantes negros/as e não negros/as do colégio. Segundo o professor de história, o idealizador desse desfile “Garota CES” era um professor de língua portuguesa. Após a sua saída do colégio, devido à aposentadoria, os demais professores/as e equipe diretiva não deram continuidade ao desfile. Somente em 2009 que os professores construíram um projeto para trabalhar a história e cultura afro-brasileira na escola. E, em 2012, o professor de história e a professora de geografia idealizaram e iniciaram o desfile “Beleza Negra”. Vale ressaltar que este projeto não estava presente no PPP do colégio e nem no portfólio dos projetos escolares do CES.

Além disso, o professor informou que, desde o início, eles pensaram em fazer desfile para sexo masculino e feminino, mas não tinha candidato masculino para este desfile,

Tinha voltado para o gênero masculino também, embora, desde a primeira edição de beleza negra, a gente não conseguiu convencer os garotos negros a desfilarem, há uma resistência até hoje. Você pode encontrar um ou dois no máximo, mas uma quantidade legal para a realização do desfile não tem. Eu acho que é questão do machismo também. [...] Já tentamos, mas não conseguimos fazer, quem sabe mais adiante alguém tenha um poder de argumentação maior, possa convencê-los [...] (Professor, 2019).

A partir disso, surgem algumas indagações, por que os meninos daquela instituição não tinham interesse em participar do concurso? Quais estratégias e argumentos deveriam fazer para “convencer” os estudantes a participar? E os demais gêneros, por que foram e são excluídos? São estes os questionamentos que nos fazem refletir como a temática gênero é abordada no ambiente escolar.

Em continuidade, ao questionarmos sobre a data da realização do evento, a gestora e o professor afirmaram que é realizado todos os anos, desde a primeira edição. Vale ressaltar que, no ano de 2018, não ocorreu o concurso de Beleza Negra devido ao desfile cívico:

Todos os anos, com exceção do ano passado, em 2018. Porque, em 2018, nós tivemos o desfile cívico e requer muito gasto e muito tempo e, quando terminou o desfile, setembro já estava muito em cima de novembro. E, por conta da crise econômica que ainda estamos atravessando, mas acredito que ano passado estávamos bem piores, nós resolvemos naquele ano, ano passado dá um tempo para poder voltar com mais força agora em 2019. Então o único ano que não realizamos desde o começo do projeto de 2011 para 2012 foi o ano passado (Professor, 2019).

O professor ainda enfatiza que os/as estudantes ficaram tristes por não ter ocorrido o concurso em 2018, pois é um evento esperado pela comunidade e faz parte do calendário escolar. Ao questionarmos sobre a definição da data do evento, o professor e a gestora relataram que a data é sempre escolhida no mês de novembro, principalmente na Semana da Consciência Negra, em destaque:

Então, já houve anos que foi justamente no dia 20 de novembro, mas pode cair no domingo e pode cair no sábado e, para escola não dá certo, então é definido assim, de quinta para sexta, ou na quinta ou na sexta, ou seja, ou no dia, ou no dia após, ou no dia antes. No ano de 2017, por exemplo, se eu não me engano, foi no dia 19, um dia anterior ao da Consciência Negra, mas já houve ano que foi bem no Dia da Consciência Negra, que eu acho que caiu na quinta ou foi na sexta (Professor, 2019).

Percebemos que todos os anos o evento é realizado no mês de novembro, especificamente na Semana da Consciência Negra, ampliando nosso olhar, por que a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” é abordada somente no mês de novembro, principalmente em um dia específico? Compreendemos que o mês de novembro, especificamente 20 de novembro, é celebrado, em todo o Brasil, o Dia da Consciência Negra, a data foi escolhida por coincidir com o dia atribuído à morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, considerado um dos maiores líderes negros do Brasil, que lutou pela libertação do povo contra o sistema escravista. Todavia, defendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais deve compor o currículo escolar de forma profunda, contribuindo para repensar e

reformular o currículo escolar visando o combate ao racismo. Ao pensar na Lei nº 11.645/08, que estabelece a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros em todo o currículo escolar, não se resume apenas em ações/projetos simplista realizados no mês de novembro.

Estudos como os de Schwarcz (2012), Gomes (2019), Ribeiro (2019) e Almeida (2020) têm se debruçado sobre os desafios e as limitações das atividades pontuais que podem levar a visões estereotipadas, à manutenção do mito da democracia racial e, portanto, a não efetivação da EREER nas práticas escolares. Assim, ainda há que se caminhar no sentido de provocar mudanças no currículo escolar do CES.

Para Jesus e Lopes (2018), é importante que a história da África e a cultura afro-brasileira sejam introduzidas nos métodos de ensino e aprendizagem em um espaço amplo e crítico, de modo a promover ações educativas antirracistas. Para que ocorram as ações educativas antirracistas, é essencial a reorganização das ações pedagógicas no dia a dia escolar e das disciplinas.

Dessa maneira, deve-se construir, no ambiente escolar, um espaço amplo de aprender a conhecer, valorizar e respeitar as diferenças. As autoras ainda refletem sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciaturas e defendem que este ensino precisa partir de três aspectos: gestão das instituições de ensino superior, matriz curricular e experiências de abordagem da EREER na formação dos profissionais da educação (JESUS; LOPES, 2018).

Ao questionar sobre a participação dos funcionários do colégio para a realização do evento, a gestora relatou que recebe ajuda do porteiro, servente e merendeiras no dia do evento. O porteiro, junto de dois professores, fica no portão, controlando a entrada das pessoas, principalmente na fiscalização e proibição de bebidas alcoólicas. Como o evento sempre acontece à noite e é aberto para toda comunidade escolar, a fiscalização quanto à entrada de bebidas alcoólicas, drogas ilícitas e armas acontece na entrada do evento. Ao questionar a participação da equipe docente no evento, a gestora relatou:

Então, os professores sempre ajudam. Quem sempre mais ajuda é o professor de história, mas ele sempre tem ajuda dos professores, como do professor de português, do professor de química, alguns professores acabam ajudando-o nessa parte de ensaio com as meninas, de divulgação do evento, né? No dia do evento mesmo, esse ano, a gente teve ajuda de dois professores para a parte de locução, eles acabam sendo locutores, dessa forma.

Percebemos que a participação da equipe docente é superficial. Segundo a gestora, o envolvimento maior é do professor de história, já os demais são apenas no dia do evento. Em

continuidade, ao questionarmos as contribuições do Concurso Beleza Negra para a formação pessoal e escolar dos/as discentes, o professor destacou:

Eu vejo o desfile como um, não é que o desfile por si só vai mudar a questão do preconceito, do racismo, mas o desfile, ele é um caminho para mostrar a sociedade, ao próprio alunado, que a mulher negra também é linda, que ela pode desfilar, pode e deve, né? Que ela não deve sentir vergonha por ser negra, isso, no dia a dia também, a gente tenta passar para o aluno não só no desfile, mas no dia a dia também. O negro tem que entender que ele é diferente e que o diferencial é que faz a beleza da humanidade com a diversidade, então, nesse dia do desfile, as meninas passam a ser vistas e olhadas de uma forma diferente. Não é só a menina branca que pode desfilar, a menina negra também pode. [...] É valorização do negro, da negra. É uma forma também de alimentar a autoestima do negro e da negra, embora o negro não queira desfilar o menino (Professor, 2019).

O professor afirma que o concurso é uma forma de mostrar para aquela sociedade a beleza das jovens negras nos desfiles, ou seja, “não é só a menina branca que pode desfilar, a menina negra também pode”. Em concordância com Gomes (2019), o ato de desfilar, de se expor, de mostra-r-se contribui para a construção de uma autoestima positiva das jovens negras. Além disso, o professor destaca outras contribuições, como a valorização e o aumento da autoestima do/a negro/a.

Quanto à gestora:

Eu acho que ajuda nessa questão da discriminação da cor, do racismo, não é porque a beleza é negra que ela pode ser inferior à branca, eu acho que isso ajuda nessa parte das meninas não terem preconceito contra elas mesmas, entendeu? Acabar com essa questão do racismo e do preconceito (Gestora, 2019).

A gestora relata que o concurso contribui para discussões voltadas à discriminação da cor, preconceito e racismo. Ao indagarmos se esse concurso consegue acabar com o racismo que existe na sociedade, ela responde que “ajuda um pouco”:

Eu acho que sim, as meninas acabam ficando menos tímidas, porque o racismo já vem de dentro da gente, às vezes, o próprio negro já é racista com ele mesmo. Não é nenhuma questão de colega que sofreu *bullying*... tá lhe chamando de negro, acho que o próprio negro tem, não sei, essa questão já é mais enraizada. Mas eu acho que o concurso ajuda as meninas a quebrarem um pouco mais a questão do racismo (Gestora, 2019).

Compreendemos que cada ser humano, independente do seu pertencimento étnico-racial, pode ser preconceituoso/a, entretanto, não podemos generalizar os grupos étnico-raciais, isto é, falar que o “próprio negro já é racista com ele mesmo” é, no mínimo, cruel para a população negra que viveu e vive em sua sociedade racista e que sofreu uma exploração oficial da sociedade, como a exploração

do trabalho, segregação financeira, de moradia e perseguição cultural sob a justificativa da raça, uma vez que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2020; GOMES, 2019; NOGUEIRA, 2006; RIBEIRO, 2019, 2020; AKOTIRENE, 2020; SCHWARCZ, 2012). Vários/as estudiosos/as afirmam que os efeitos do racismo no Brasil não foram reparados após o fim da escravidão, por isso, os efeitos são sentidos pela população negra até os dias atuais.

Em continuidade, foi pedido à gestora e ao professor responsável pelo evento que descrevessem todo o planejamento e desenvolvimento realizado para o Concurso Beleza Negra. A gestora relata:

O planejamento sempre começa em torno de quinze dias antes, o primeiro passo é selecionar as meninas e, depois que elas são selecionadas, a gente faz as fotos delas, divulga na internet, antigamente a gente fazia um *banner* com as fotos delas, e esse ano a gente não fez o *banner*, entendeu? Porque gera uma despesa a mais e aí fica rolando a imagem da pessoa no ano seguinte, e aí o aluno nem participa mais da escola e tiramos essa questão do *banner*. E, no dia do evento, ele é executado à noite; à tarde, a gente contrata uma pessoa para arrumar a passarela, um DJ para poder montar o som e elas sempre vem ensaiar à tarde, porque a passarela é montada à tarde, elas vêm com o salto e ensaiam em cima da passarela mesmo. E é assim que acontece. [...] Então é assim, à noite, são duas etapas de vestimenta, elas entram o traje esporte, geralmente de tênis com um short jeans e a camisa do evento, uma camisa que é ofertada pela escola. Elas não pagam a camisa. São ofertadas pela escola, os professores também estão com a mesma camisa; é a camisa que a gente usa para o evento. E aí elas desfilam com esse traje e, em seguida, enquanto elas trocam de roupa, rola um som, os meninos podem interagir, esperando que elas troquem para o traje de gala, né? O traje social, que é a escolha delas. [...] a vestimenta podia ser longa ou curta. Esse ano, eu acredito que todas optem pelo longo, ano passado elas optaram pelo curto, então é algo que elas optem entre si mesmo (Gestora, 2019).

O professor enfatizou alguns detalhes sobre as roupas que as jovens usam no dia do desfile.

Já houve Concurso de Beleza Negra que eram três conjuntos de roupas, uma roupa social, uma roupa mais esporte e tinha um desfile com a camisa que a escola confecciona da beleza negra, eram três. Aí, a gente começou a perceber que estava demorando bastante três conjuntos, porque elas vêm desfilar, vai... elas trocam e, nessas três trocas, demoravam bastante. Em 2017, que é agora esse ano, vão ser uma roupa esporte e uma roupa social, um vestido mais de gala. [...] A escolha das roupas foi decidida, na verdade, por elas mesmas, elas decidiram que os vestidos não serão curtos, que serão vestidos longos, e elas é que buscam nos patrocínios na loja onde alugam roupas e, com essa ajuda, elaboram um vestido mais trabalhado (Professor, 2019).

Ao perguntarmos o que seria o vestido de gala, o professor destacou:

[...] um vestido mais trabalhado, um vestido não com tanto *glamour*, mas que seja um vestido mais trabalhado. Embora tenha algumas meninas que a mãe está fazendo, como tem a questão da naturalidade, às vezes você escolher um vestido com tanto brilho, às vezes, não é legal... é legal ser um vestido mais tranquilo e mais leve, que não seja tão chamativo, mas é uma escolha delas. Elas que vão escolher, a organização não vê nenhum dos vestidos, eu tenho certeza de que elas e suas mães fizeram boas escolhas (Professor, 2019).

Percebemos que as jovens desfilam duas vezes, a primeira com uma roupa esporte (short, camisa padronizada e tênis). Já no segundo momento, as candidatas desfilam com um vestido de gala. Segundo o professor e a gestora, esta roupa é escolhida pelas jovens, mas o que levam a elas escolher este modelo de vestido? Será que elas usam vestidos de tecido afro? Será que elas usam alguns adereços afros, como turbante?

A gestora destaca que o evento é aberto ao público e que tiveram edições que cobravam a entrada, pois precisavam pagar as despesas do evento, como “contratar o som, a boate, a questão da arrumação, da camisa das meninas”. Em destaque, o relato do professor:

Até 2017, nós vendíamos ingresso tanto para as pessoas de fora, para após o desfile das meninas, tínhamos um DJ e uma boate, e nós cobrávamos quase R\$ 5,00, então, desde que a gente começou até 2017, foi R\$ 3,00, e depois passamos para R\$ 5,00. E esse ano, como não vai haver boate, vai haver DJ, toda a questão de música, antes e durante o desfile, a escola, esse ano, por medo de ser algo de modo negativo, a escola decidiu não ter a boate logo após o desfile. Portanto, não há a necessidade de cobrar o ingresso (Professor, 2019).

Já a gestora explicou que esse ano não foi cobrado do público porque

[...] esse projeto foi junto com uma gincana que a gente fez durante o dia e essa gincana, uma das tarefas era a venda de rifa, que foi uma prancha (chapinha de cabelo), e os meninos conseguiram dinheiro para que a gente pudesse executar o evento. Mas todo ano a gente cobra a entrada, esse ano foi que a gente não cobrou.

Logo, não foi cobrado da comunidade por dois motivos, por não ter boate e por ter acontecido uma gincana na escola, sendo que uma das tarefas foi a venda de rifa. O que chama atenção no relato da gestora é que a premiação da rifa foi uma prancha (conhecida como chapinha de cabelo). Vale ressaltar que, na edição de 2017, a premiação para a vencedora do Concurso Beleza Negra deste colégio foi uma prancha capilar. A população negra sofre o racismo de diversas formas, uma delas é a partir do cabelo. O processo de rejeição e aprisionamento da autoimagem dos/as jovens negros/as acontece constantemente em nosso país, pois o padrão estético considerado “superior/melhor” é o europeu (cabelo liso). Se o colégio é considerado um ambiente que deve ser problematizadas questões voltadas ao combate ao racismo, por que a premiação é uma chapinha?

Segundo Gomes (2019), o problema não está no penteado (alongar, relaxar ou alisar), mas no processo de rejeição do cabelo crespo natural. A autora destaca que vários depoimentos de jovens negras reforçam a interpretação de que elas alongam o cabelo como “forma de encobrir e, até mesmo, de rejeitar o cabelo crespo. [...] tais garotas realmente passam a acreditar que cabelo alongado é

realmente o seu cabelo!” (GOMES, 2019, p. 124). A autora aponta duas vertentes: 1) liberdade de escolha ao modificar seu visual, e 2) aprisionamento da sua autoimagem a um determinado padrão que não é a negra, considerado um processo de autoaceitação e construção de sua identidade.

Em continuação ao planejamento do evento, o professor informou que acontece no segundo semestre de cada ano letivo e é nesse momento que começa a escrever, dialogar e construir a ficha de inscrição:

A primeira coisa é confeccionar a ficha de inscrição, algumas perguntas básicas, tipo: nome, sonho, artista preferido, idade, frase, o melhor livro, que foi o livro que ela mais gostou. Então tem isso e depois a gente leva essas fichas para as salas de aula, entrega as meninas negras e depois devolve ou preenchidas, ou não preenchidas. E a partir daí a gente começa a trabalhar para encontrar uma quantidade de meninas, esse ano a gente tinha, acho, umas doze antes das fotos, inclusive eu esqueci de falar também que a gente oferece uma sessão de fotos para as meninas, que faz parte também da sessão de planejamento. Nas fichas, a gente vai agilizar quem vai ser a fotógrafa, onde vamos tirar a foto, fazer toda a divulgação nas redes sociais, é uma coisa que, em um mês, se faz tudo isso (Professor, 2019).

Além disso, o professor destaca como parte do planejamento a articulação para convencer todas as meninas a desfilarem. Ao questionarmos se há necessidade de convencê-las, o professor afirma que algumas meninas negras não querem desfilar por questão financeira ou por timidez e medo de ser “vaiada”, causado pelo racismo que elas sofreram e sofrem constantemente dentro e fora da escola. Mas quais são as ações que o colégio faz para combater o sentimento de medo? Será que o convencimento em desfilar em um determinado período do ano letivo é o suficiente para ajudar as meninas a lutar contra o medo/sentimento causado pelo racismo?

Dando sequência às entrevistas, ao perguntarmos “a partir de quem, quando e como são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?”, o professor e a gestora relatam que é formada uma comissão organizadora, quinze dias antes do evento, por ex-alunos, pela equipe diretiva e por ele. Segundo o professor, a comissão tem como intuito organizar a

questão de quem vai arrumar as meninas, quem vai patrocinar, quem vai arrumar o colégio, quais os critérios que vão ser avaliados no desfile e ver até que ponto a escola pode ajudar essas meninas a facilitar um pouco a questão do desfile delas, na questão de patrocínio (Professor, 2019).

Já a gestora afirma:

Então, esse projeto quem executa é o professor de história. Então ele é quem faz essa parte dos critérios, entendeu? Sempre ele faz uma fichinha de inscrição antes, aí ele questiona à menina a idade, o sonho dela, a questão do livro que ela mais gosta, da música que ela mais gosta, estes são alguns critérios e a cor da pele. Porque, de vez em quando, surgem umas

críticas porque as meninas têm a pele um pouco clara, mas eu acho que o negro em si, ele tem que se considerar negro, se você vai participar de um concurso desse, não é porque você tem a pele morena clara que você vai deixar de participar. Tem muitas pessoas que criticam porque vê que a menina tem a pele clara e acha que não é negra, né, mas se ela se considera negra, tem pais negros, então esses critérios são analisados, né, antes (Gestora, 2019).

Notamos que a gestora destaca a ficha de inscrição das candidatas e o seu pertencimento étnico racial; ao questionarmos se tem a pergunta do pertencimento étnico-racial na ficha de inscrição, a gestora confirma tal fato, entretanto, ao verificar a ficha de inscrição (ANEXO 3), não consta, em nenhum momento, a pergunta sobre a cor/raça/etnia das candidatas. A partir disso, a gestora entra em uma discussão pertinente a respeito do que é ser negro/a em nosso país. Ser negro/a vai além da pigmentação da pele, é uma construção histórica, política e cultural, contudo, sabemos que as pessoas negras de pele clara “sofrem menos racismo” do que as de pele retinta, como afirma a romancista, contista, poetisa e ativista social americana Alice Walker: “quanto mais escuro for o tom de pele, mais racismo a pessoa tende a sofrer”. São discussões como essas que devem ocorrer no ambiente educacional. Para refletir: será que são debatidas estas questões no Concurso de Beleza Negra?

De acordo com a gestora, o professor de história passa em todas as salas (Ensino Fundamental e Ensino Médio) convidando as estudantes a participarem do concurso. Além disso, a gestora conta que foi aberto o concurso para todas as idades para que tivesse um maior número de estudantes participando:

[...] A gente abriu para todas as idades mesmo, entendeu? E, no início, as meninas são muito tímidas, tem muita menina negra na escola, mas elas são tímidas e elas não querem participar do desfile, porque a escola fica cheia, né, e vem a comunidade toda ver o desfile. E, assim, é uma estrutura bem-organizada, a gente investe nessa parte de ficar uma estrutura de desfile mesmo. E elas acabam ficando tímidas, não querem participar, esse ano, a gente sofreu um pouco mais para conseguir as meninas, por conta disso, entendeu? Elas são muito tímidas, tem muita menina negra bonita, mas elas não querem participar, não querem, são tímidas (Gestora, 2019).

Em relação a como foram construídos os critérios de avaliação, o professor relatou:

A gente tem um, digamos, que uma planilha que já tem onde vai ser observada a questão da naturalidade, os traços afros, aquelas meninas que têm os traços mais próximos das mulheres africanas, tem a questão do desfile, da desenvoltura, a beleza, a simpatia. São critérios que também são usados em outros desfiles, eu acho que a grande diferença aí é que vai ser observada mais a questão dos traços afrodescendentes (Professor, 2019).

Segundo o professor, os critérios de avaliação são construídos pela comissão organizadora, a saber: “beleza física, traje, elegância na passarela/desfile, simpatia, naturalidade e traços característicos da estética afrodescendente”. Ressaltamos que o uso do termo “estética

afrodescendente” utilizado pela comissão organizadora como critério de avaliação denota um certo embranquecimento, pois, se é beleza negra, os requisitos estéticos deveriam estar explícito a estética da “população negra”.

Ao questionarmos o que seriam os “traços afros”, o professor destaca que são os cabelos e os lábios. O professor não especificou como seria o cabelo, mas destacou que seria avaliada a forma “natural” dele. Além dos lábios, o professor destacou o nariz como traços afros. Ao perguntarmos se estes traços estariam nos critérios dos/as jurados/as, o professor relatou:

Os traços, a gente não deixa, bem, assim, específicos, né, mas, sim, daquilo que as meninas mais se aproximam dos traços africanos para ser avaliados. Porque pode haver alguma menina, que, por exemplo, ela se considere negra, mas tenha os traços mais para pardo. Há muito tempo, a gente tem se preocupado com isso, por isso que nós decidimos colocar como critério estes traços mais semelhantes à matriz negra africana.

Percebemos que o professor aponta duas situações importantes, 1) a semelhança da população africana como critério de avaliação, 2) e a relação entre pardo e negro. O professor contou que os critérios supracitados estão presentes em todos os concursos de beleza, seja negra, ou não negra, o único destaque que o professor enfatiza de diferente nos demais concursos de beleza está “[...] nas semelhanças, os traços afros, que acaba sendo até decisivo, porque as meninas que têm mais traços afros acabam recebendo uma nota, dependendo da forma como o júri vê, uma nota maior do que outra menina que não tem tantos traços”. Através das narrativas do professor, percebemos que há uma confusão quanto aos termos pardo e negro, sendo que pardo é negro, isto é, “Nesse “status racial”, pardo não é preto nem branco, já que na prática se aproxima, na representação popular, dos negros (SCHWARCZ, 2012, p. 105).

Ao se questionarmos “quais são os critérios estabelecidos para a escolha dos jurados”, a gestora destacou que a escolha fica a critério do professor de história e que teve um ano que o professor selecionou ex-alunas (vencedoras das edições anteriores) para serem juradas. Em outra edição, foram jurados/as negros/as; já na edição analisada, foram escolhidas somente mulheres como juradas.

Ao se indagarmos o que achava da escolha, a gestora relatou: “[...] quando ele me passou os nomes, eu achei que foi uma boa escolha, são moças aqui da cidade, conhecidas pela comunidade, são pessoas que realmente entendem de moda, e eu acho que a escolha foi realmente positiva”.

Na entrevista, o professor confirmou que, a cada ano, são selecionados jurados/as diferentes, sendo pessoas da cidade ou de outras cidades que entendem de moda (maquiadores/as cabeleireiro/a,

donos/as de lojas). Também são convidadas pessoas que trabalham em outras escolas (diretor/a e/ou professor/a) e ex-professores/as da instituição.

O professor informou que nessa edição foram convidadas somente mulheres que têm uma relação com a moda. Que tipo de moda, a europeizada? O fato de ter relação com a moda é o suficiente para ser jurada de um Concurso de Beleza Negra? São estes e outros questionamentos que surgem ao analisar os relatos do professor e da gestora a respeito das juradas. O professor conta que foram sete mulheres, sendo seis da própria cidade (algumas ex-alunas) e uma da cidade vizinha (gestora de um colégio).

As juradas estavam sentadas em frente a passarela, cada uma com uma pasta com os nomes das candidatas e os critérios de avaliação. Na mesa das juradas continha sete placas de identificação com os nomes das juradas. Cinco juradas estavam usando vestidos floridos e duas vestidos pretos, sendo que todas usavam bolsas e estavam com os cabelos soltos e lisos. Das sete juradas, somente uma tinha a cor da pele retinta.

Segundo o professor, “são sete juradas, poderia ser nove, quanto mais melhor, porque dá mais brilho ao evento, mas, como nosso espaço é pequeno, sete é de bom tamanho. E tem que ser número ímpar para que a pontuação seja decisiva”. Ao destacar a pontuação, o professor informou que a comissão definiu a pontuação de cinco a dez, pois todos/as concordam que as candidatas merecem uma pontuação acima de cinco.

Ao perguntarmos se o nome das juradas seria divulgado antes do evento, o professor e a gestora informaram que a divulgação seria no dia do concurso. A gestora aponta que a decisão do sigilo é para manter a seriedade do concurso. Já o professor, o sigilo é para causar um suspense na comunidade escolar.

Nessa perspectiva, faremos uma análise das opiniões das jovens candidatas quanto aos critérios de avaliação e informações sobre os/as jurados/as antes e após o evento.

6.2 – Escrivências das jovens candidatas

Tereza relatou que não estava presente na primeira reunião com a comissão organizadora quando foram mostrados os critérios de avaliação do Concurso Beleza Negra, mas ela indicou que o professor organizador comentou sobre eles. Dentre os critérios destacados pelo professor, Tereza

achou mais interessante a “simpatia, elegância e postura”, criticando apenas o critério “beleza”, pois a candidata considera todas belas. Além disso, Tereza afirma que estes critérios avaliam uma beleza negra.

Ao perguntarmos sobre os nomes dos/as jurados/as, ela disse que não sabia os nomes, mas procurou saber, mas era informação era confidencial. A jovem enfatizou que, se os nomes fossem divulgados e que se tivessem amizade com algum/a, poderia ter interferência na nota. Por isso, Tereza concordou por não saber dos nomes antes do evento.

Além disso, destacou que os/as jurados/as poderiam ser alguns/as professores/as e uma integrante da comissão organizadora. Ela espera que sejam avaliadas “a simpatia, a elegância e, principalmente, a postura”, retirando apenas o critério beleza relacionadas às roupas, pois “tem candidatas que não tem condições de comprar/alugar uma roupa cara para desfilar”.

Nas entrevistas após o evento, foi mostrado, individualmente, a cada candidata, o arquivo com os critérios de avaliação e as notas das juradas. Ao observar, Tereza afirmou que, de todos os critérios avaliados pelas juradas, só não sabia do critério “traje”, e ela concordou com a pontuação, porém enfatizou que a nota em simpatia poderia ser melhor. A média geral das notas das juradas foi 8,2. Em destaque, o Quadro 12 com as notas detalhadas das juradas.

Quadro 12: Notas das juradas para a jovem Tereza.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	8,0	10	7,0	10	7,0	7,0	8,0	8,1
Traje	8,0	9,0	7,0	9,0	7,0	8,0	9,0	8,1
Elegância na passarela/desfile	8,0	9,0	8,0	9,0	8,0	8,0	9,0	8,4
Simpatia	9,0	10	8,0	9,0	7,0	7,0	9,0	8,4
Naturalidade	9,0	9,0	7,0	10	8,0	8,0	8,0	8,4
Traços característicos da estética afrodescendente	9,0	9,0	7,0	9,0	8,0	9,0	7,0	8,2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto às identificações das juradas, Tereza relatou que não conhecia nenhuma e gostou quando viu que todas eram mulheres, mas que poderia ter homem como jurado: “[...] deveria ter

algum homem. Mas mulher também foi melhor, porque eu acho que mulher entende mais da beleza negra, entende mais sobre as roupas, sobre a simpatia”.

Firmina afirmou que não sabia dos critérios de avaliação, pois não estava presente na reunião da comissão organizadora, além disso, ela destacou que procurou saber essas informações com o professor organizador, mas que não falou dos critérios. Ao analisar os critérios expostos na entrevista, teve algumas dúvidas quando ao critério naturalidade: “A naturalidade estética é a beleza da pessoa? É a cor né?” Além disso, ela conta que “elegância é algo que não precisa muito, porque todas as meninas têm elegância [...] é algo natural”. Para Firmina, os critérios apresentados na entrevista (disponibilizados pela comissão organizadora) não conseguem avaliar uma beleza negra, pois “beleza negra é o interior da pessoa [...], o sorriso da pessoa consegue avaliar uma beleza, a cor da pessoa, o cabelo”. Além disso, Firmina demonstrou estar confusa e tímida para analisar os critérios. Ela disse somente que os critérios elegância e postura não conseguem avaliar uma beleza negra: “porque vai avaliar a beleza negra da pessoa, agora a elegância é algo que a gente não tem sempre, né? Porque nem todo dia a gente está em um desfile com postura e elegância”. Ao questionarmos sobre os jurados, Firmina disse que não sabia os nomes e que não estava curiosa para saber, pois é indiferente saber dos nomes antes ou durante o desfile.

Após o evento disponibilizar os critérios e as notas das juradas, Firmina observou atentamente e destacou que o critério traje não foi apresentado pela comissão organizadora. Como Firmina não participou da primeira reunião da comissão, não sabia se o vestido seria de gala (com detalhes) ou vestido longo simples. Ao observar as notas, Firmina achou boas e justas, obtendo a média geral das notas 7,7, expostas em detalhes na Quadro 13.

Quadro 13: Notas das juradas para a jovem Firmina.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	8,0	9,0	8,0	9,0	7,0	8,0	7,0	8,0
Traje	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0	8,0	10	7,8
Elegância na passarela/desfile	7,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	7,8
Simpatia	7,0	7,0	7,0	9,0	7,0	7,0	8,0	7,4
Naturalidade	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,2
Traços característicos	7,0	9,0	8,0	9,0	8,0	8,0	10	8,4

da estética afrodescendente								
-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Firmina concordou com a nota baixa em simpatia, pois estava com vergonha e tímida na hora do desfile e com a nota alta de traços característicos afro. Quanto aos nomes das juradas, Firmina relatou que gostou de todas as juradas terem sido mulheres, mas que também poderia ter homem entre os/as jurados/as.

Marielle relatou que a comissão organizadora não compartilhou o critério de avaliação, por isso ela não sabia. Ao mostrar os critérios, afirmou que os critérios são bons e que não faria nenhuma modificação, pois todos conseguem avaliar uma beleza negra. Marielle comentou que os nomes dos/as jurados/as não foram divulgados pelo professor, entretanto, ela queria saber os nomes e afirmou que deveria ser divulgado antes do evento. Além disso, ela espera que os/as jurados/as sejam simpáticos e que gostem do desfile dela e que os/as jurados/as sejam representados por funcionários/as da escola, como professores/as, equipe diretiva, entre outros/as.

Após o evento disponibilizar os critérios e as notas das juradas (Quadro 14), Marielle destacou que o critério traje foi que prejudicou na avaliação do concurso. “Eu acho que o que me prejudicou foi o vestido [...], porque ele parecia de 15 anos. A cor foi rosa *pink*, rodado, e eu não o queria rodado. A mulher que me arrumou disse que tinha que ser rodado, porque eu era mais nova e tem que ser mais criancinha, mas eu não o queria desse jeito. Mas minha mãe concordou com a mulher”.

Marielle, ao olhar as notas, indicou que achou as juradas sinceras, pois as notas foram altas. A média geral das notas das juradas foi 8,1. Em destaque, o Quadro 14 com as notas detalhadas das juradas.

Quadro 14: Notas das juradas para a jovem Marielle.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	8,0	10	7,0	8,0	9,0	8,0	9,0	8,4
Traje	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	9,0	8,0
Elegância na passarela/desfile	8,0	8,0	8,0	9,0	8,0	8,0	8,0	8,1
Simpatia	7,0	10	8,0	9,0	8,0	7,0	8,0	8,1
Naturalidade	7,0	10	8,0	7,0	8,0	7,0	8,0	7,8
Traços característicos	8,0	10	8,0	8,0	9,0	8,0	7,0	8,2

da estética afrodescendente								
-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para Marielle, algumas notas, como o critério simpatia, poderiam ter sido menores, “porque eu quase não fui simpática, porque, se eu olhasse para um lado, eu ia ficar mais nervosa ainda do que eu estava, por causa das pessoas, aí eu só olhava para frente”. Ela destacou que o nervosismo fez com que ela não sorrisse e relaxasse na passarela, por isso que ficou tensa e séria. De modo geral, Marielle achou coerente a pontuação que obteve. Quanto às juradas, Marielle relatou que não deveriam ser somente por mulheres, mas que tivesse uma representação masculina, sendo do colégio ou de fora.

Lélia afirma que participou da primeira reunião com a comissão organizadora em que foi apresentada os critérios de avaliação. Ela gostou dos critérios, pois acredita que são estes utilizados em qualquer concurso de beleza. A jovem acredita que os critérios utilizados no concurso realmente avaliam uma beleza negra, “porque são os critérios de um concurso normal, e o desfile da beleza negra é como qualquer outro concurso normal”. Desse modo, Lélia concorda com os critérios de avaliações apresentados pela comissão organizadora do evento.

Além disso, destacou que não foram informados os nomes dos/as jurados/as, pois a comissão organizadora preferiu não divulgar. Ela concordou com a não divulgação, mas afirmou:

[...] mesmo que alguém soubesse não mudaria em nada. A gente não tem proximidade e, mesmo que tivessem, eles precisam ser justos. Estão ali para julgar e não para ser amigo de alguém, mesmo que fosse amigo. Acho que é critério deles (comissão organizadora) em divulgar os nomes, mas, para mim, tanto faz. Acho que algumas queriam saber quem eram, mas outras não (Lélia, 2019).

Lélia relatou que sua expectativa é que os/as jurados/as sejam justos/as e que saibam avaliar cada uma seguindo os critérios de avaliação. Após o evento disponibilizar os critérios e as notas das juradas, Lélia afirmou que já estava ciente dos critérios de avaliação e analisou todas as pontuações pausadamente. A média geral das notas das juradas foi 8,6. Em destaque, o Quadro 15 com as notas detalhadas das juradas.

Quadro 15: Notas das juradas para a jovem Lélia.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	10	10	9,0	9,0	9,0	9,0	8,0	9,1
Traje	9,0	8,0	9,0	9,0	8,0	9,0	9,0	8,7
Elegância na passarela/desfile	9,0	9,0	9,0	9,0	8,0	9,0	10	9,0
Simpatia	9,0	7,0	9,0	8,0	8,0	8,0	7,0	8,0
Naturalidade	10	7,0	9,0	9,0	9,0	8,0	7,0	8,4
Traços característicos da estética afrodescendente	9,0	8,0	9,0	9,0	9,0	8,0	9,0	8,7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ao analisar, Lélia indicou que a pontuação foi justa em todos os critérios de todas as juradas. Além disso, ela afirmou que, naquele momento, não estava pensando em ganhar ou perder, mas em participar do evento, mas destacou a pontuação em simpatia e naturalidade, que estavam baixas devido ao nervosismo, pois não estava conseguindo sorrir.

Lélia relatou que ficou em terceiro lugar e que a diferença entre as três finalistas foi pequena, além disso, que a vencedora (primeiro lugar) do concurso mereceu ganhar e que foi bem representado a beleza negra.

Quanto às juradas, Lélia disse: “elas foram bem críticas, bom né? Eu acho que tinha que ser misto (mulheres e homens), porque eu sei que as mulheres avaliam melhor porque elas prestam atenção nos detalhes, mas eu acho que deveria ter, pelo menos, um homem”. Ademais, Lélia afirmou que conhecia duas juradas antes do evento e que pegou amizade com as demais durante o concurso. Lélia fez uma crítica ao evento por ter escolhido todas as juradas de fora da comunidade escolar. Para ela, deveria ter alguma integrante de dentro da escola, pois conheceria bem cada jovem e interagiria melhor com elas.

Petronilha relata que participou da primeira reunião com a comissão organizadora em que foi apresentada os critérios de avaliação e destacou que eles estavam bons e que não tiraria nenhum, entretanto e que o critério beleza não avalia uma beleza negra:

Eu acho que a beleza de si próprio mesmo, e não com maquiagem, porque, às vezes, não somos perfeitos, né? Muitas não são bonitas, outras já são. Que nem eu mesma ouvi da menina que vai desfilhar, no voto que estão dando, eles falam “a essa menina é feia, porque está com esse ponto todo”, aí eu disse: “você já olhou para a cor dela”? Beleza negra, não é aquela beleza toda, com maquiagem, porque eu sei que eu estou bonita nas fotos, eu sei que as outras estão bonitas nas fotos. É a cor, nas fotos, eu saí muito branca, eu e mais outras. Já ela saiu na cor dela mesmo (Petronilha, 2019).

Petronilha critica o critério beleza, pois, segundo ela, não deveria ser avaliado a beleza através da maquiagem. Além disso, ela destaca a votação no *site* do concurso que uma das candidatas obteve a pontuação máxima e estava sendo criticada pelos/as colegas, por ser considerada uma “menina feia”. Porém, ela enfatiza que a candidata ficou natural nas fotos do *site*, mostrando realmente a sua cor, diferente dela e das demais, que, na foto, ficaram “muito brancas”. Para Petronilha, os critérios que realmente podem avaliar uma beleza negra é “a simpatia, a naturalidade, a elegância no desfile e a postura”. Ainda a jovem destaca sobre o critério “roupa/traje”:

Eu achava assim que, na questão da roupa, eu não acertaria. Porque não tem nada a ver com vestido de gala. Como é beleza negra, é roupa africana, é aquele vestido longo, com aquele turbante na cabeça. Eu até propus ao professor, mas ninguém aceitou. [...] Eu propus. Eu até conversei com minha tia, que tem roupa africana que mora em Estância. E peguei um vestido só que, infelizmente, o vestido não vai ter como chegar amanhã, aí eu vou ter ou que arrumar, daqui para amanhã, ou à tarde um vestido africano, ou eu vou ter que, infelizmente, arrumar um vestido de gala (Petronilha, 2019).

Percebemos que Petronilha critica um dos trajes vestidos pelas candidatas no dia do evento, o famoso “vestido de gala”, para a jovem, seria interessante se as candidatas fossem com vestido longo (tecido africano) e de turbante, mas sua proposta não foi aceita pelas demais candidatas e nem pela comissão organizadora. Mesmo assim, Petronilha afirmou que estava em busca de um vestido africano e de um turbante para poder desfilhar.

Petronilha relatou que não foram informados os nomes dos/as jurados/as, concordando assim com a decisão da comissão, “eu acho que a gente sabendo dos jurados já fica meio lá e meio cá, já fica com aquele intuito de desistir. Ah, eu não vou porque fulana vai ganhar, porque a jurada já a conhece, por isso que eu acho melhor ser surpresa”. Além disso, a jovem destaca que os/as jurados/as deveriam ser de fora da cidade, para evitar favoritismo. Mas, se fosse para convidar alguém da própria cidade, Petronilha destaca o nome de uma miss da região, pois, segundo ela, já participou de diversos concursos.

Após o evento disponibilizar os critérios e as notas das juradas, Petronilha afirmou que não estava ciente dos critérios beleza física e traços característicos da estética afrodescendente. A média geral das notas das juradas foi 7,5. Em destaque, o Quadro 16 com as notas detalhadas das juradas.

Quadro 16: Notas das juradas para a jovem Djalma.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	8,0	9,0	8,0	9,0	8,0	8,0	6,0	8,0
Traje	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	7,0	7,7
Elegância na passarela/desfile	8,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0	6,0	7,1
Simpatia	8,0	8,0	7,0	8,0	7,0	7,0	6,0	7,2
Naturalidade	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	7,0	7,0	7,5
Traços característicos da estética afrodescendente	8,0	7,0	7,0	9,0	7,0	7,0	8,0	7,5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ao analisar a pontuação dos critérios de todas as juradas, Petronilha concorda com a avaliação e destaca que o critério elegância na passarela foi o que mais prejudicou, pois estava desfilando muito rápido. A respeito das notas, achou incoerente e suspeita a pontuação de uma jurada, Petronilha relata que ouviu uma pessoa na secretaria do colégio falando do conflito dela com uma das integrantes da comissão organizadora, por isso que foi colocada uma jurada amiga dessa integrante para dar uma pontuação mínima a ela. Petronilha não gostou dos nomes das juradas, pois todas foram da cidade.

Segundo Petronilha, o professor organizador foi o primeiro a convidá-la a participar do concurso e garantiu que todos/as jurados/as fossem de fora da cidade, para não ter “roubo” na votação. Porém, as juradas foram da própria cidade, inclusive ex-alunas do colégio. Para Petronilha, as juradas representadas pelas ex-alunas não foram imparciais em suas avaliações, pois já havia um conflito dela com uma integrante da comissão, que, por sua vez, é amiga de uma das juradas. A jovem finaliza seu relato fazendo uma crítica aos nomes das juradas, afirmando que não foram pessoas experientes em concurso de beleza, principalmente em beleza negra.

Dandara afirma que participou da primeira reunião com a comissão organizadora em que foi apresentada os critérios de avaliação, a jovem gostou dos critérios e relata que precisa de todos eles para poder desfilar, avaliando, assim, a beleza negra.

Dandara comenta que não foi divulgado o nome dos/as jurados/as e que concorda com a decisão da comissão organizadora, para evitar combinação dos votos antes do evento. Ela espera que os/as jurados/as “sejam justos, porque tem algumas meninas lá que não sabem desfilar direito e uma ajuda a outra. Aí, eu quero que eles avaliem a melhor”.

Após o evento disponibilizar os critérios e as notas das juradas, Dandara analisou as pontuações de cada jurada e destacou que achou bem avaliado. A média geral das notas das juradas foi 9,3. Em destaque, o Quadro 17 com as notas detalhadas das juradas.

Quadro 17: Notas das juradas para a jovem Dandara.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	10	10	9,0	10	9,0	10	10	9,7
Traje	10	10	9,0	10	9,0	9,0	10	9,5
Elegância na passarela/desfile	10	10	9,0	10	9,0	9,0	90	9,4
Simpatia	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	10	9,1
Naturalidade	9,0	10	9,0	10	9,0	9,0	10	9,4
Traços característicos da estética afrodescendente	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	10	9,1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dandara relatou que foi a vencedora deste concurso e que a diferença da pontuação dela com para as demais candidatas foi pequena. Ao analisar a pontuação, Dandara fez o seguinte relato:

Acho que o meu turbante fez com que minha pontuação aumentasse [...] ficou mais afro. A ideia de usar o turbante foi de minha irmã. Ela usa turbante. Eu gostei da ideia inicialmente, mas depois não queria usar, só que ela insistiu, insistiu muito até que eu quis usar no desfile[...] eu nunca usei turbante, já minha irmã usa constantemente. A primeira vez que usei foi nesse desfile e pretendo utilizar no meu dia a dia.

Percebemos que a irmã teve uma influência no uso do turbante no desfile, mesmo Dandara recusando o uso do turbante no início do concurso, sua irmã conseguiu convencê-la a usar. Após o

evento, Dandara observou que o fato de ter desfilado com turbante fez com que obtivesse uma maior pontuação das juradas.

Gomes (2019) destaca que desfiles afros, casamentos, formaturas são alguns exemplos em que as pessoas negras escolhem os penteados mais elaborados e usos de adereços como o turbante. Para a autora, algumas pessoas que adotam tais penteados justificam este comportamento como escolha individual e como parte do desejo de se apresentar com um visual diferente, *fashion*. Já outras percebem e explicitam que o desejo é manter um visual “afro”, apesar de não ter conhecimento aprofundado sobre o tipo de penteado usado pelos ancestrais. Observamos que, antes do evento, Dandara nunca usou turbante, mesmo sua irmã utilizando diariamente. Após o desfile, seu olhar para o turbante foi modificado, declarado pela jovem que pretende usá-lo no dia a dia.

Quanto às juradas, Dandara relatou que conhecia algumas por ver na cidade, mas que não tinha contato. Ela concluiu sua fala destacando que poderia ter homens também como jurados, mas que não tem o que questionarmos, pois gostou da avaliação de todas as juradas.

Ruth relatou que não sabia dos critérios de avaliação, pois não estava presente na reunião da comissão organizadora. Ao analisar os critérios disponibilizados durante a entrevista, Ruth destacou que todos os critérios avaliam a beleza negra, com exceção de “elegância”. Para Ruth, ela retiraria o critério elegância, “porque todo mundo é igual, para que elegância?”

Segundo Ruth, os nomes dos/as jurados/as não foram divulgados pela comissão, e ela concorda com esta atitude, pois “acha estranho a pessoa ficar sabendo quem é o jurado”. Entretanto, Ruth opina que os/as jurados/as deveriam ser todos/as negros/as e que fossem justos/as ao avaliar a beleza das candidatas, principalmente no critério simpatia.

Após o evento disponibilizar os critérios e as notas das juradas (Quadro 18), Ruth analisou as pontuações de cada jurada, achando “boa” a avaliação. A média geral das notas das juradas foi 7,9.

Quadro 18: Notas das juradas para a jovem Ruth.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	9,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	9,0	8,2
Traje	8,0	8,0	7,0	9,0	7,0	7,0	9,0	7,8
Elegância na passarela/desfile	7,0	7,0	7,0	8,0	7,0	7,0	8,0	7,2
Simpatia	7,0	9,0	8,0	8,0	9,0	8,0	9,0	8,2

Naturalidade	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	7,0	9,0	7,8
Traços característicos da estética afrodescendente	8,0	8,0	8,0	9,0	9,0	8,0	8,0	8,2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ruth concordou com as notas que foram dadas a ela, olhando atentamente cada critério. Porém, ela destacou que as juradas deveriam ser negras para poder avaliar: “Eu achei bom, mas eu acho que as juradas deveriam ser negras para dar as notas”. Percebemos que a presença de jurados/as negras no concurso traria uma representatividade e uma tranquilidade na avaliação para Ruth.

Conceição afirma que participou da primeira reunião com a comissão organizadora em que foi apresentada os critérios de avaliação. A jovem gostou dos critérios e relata:

Eu acho que eles são bons, ótimos para trabalhar dentro do desfile. Porque, mesmo que não queiram as pessoas que vão participar, tem que ter a beleza, a desenvoltura, tem que ter simpatia, para os jurados analisarem. E a naturalidade, que é uma questão da cor da pessoa e o desfile a pessoa deve saber desfilar com postura e tem que ser simpática e ter elegância.

A jovem ainda destaca que os critérios apresentados às candidatas conseguem avaliar a beleza negra. Entretanto, Conceição acrescenta um critério de avaliação, o “cabelo”:

Acho que a questão do cabelo. Que, como o desfile fala de beleza negra, a maioria das pessoas negras tem o cabelo cacheado ou afro [...] porque geralmente as meninas que participam, elas não têm cabelo muito afro, geralmente são pessoas morenas com o cabelo mais liso. Eu creio que é porque elas alisam, porque já passei por essa parte também. Hoje eu me considero cacheada, não aliso mais, já tem um ano.

Percebemos que Conceição afirma como critério para ser avaliado a naturalidade do cabelo, a prática de alisamento é destacada pela jovem como algo corriqueiro em seu cotidiano, sendo que há um ano que não alisa o cabelo, passando por um processo de transição capilar.

Para Gomes (2019), muitas jovens já sofreram e sofrem preconceitos com o cabelo crespo e cacheado em seu dia a dia. A autora relata que, principalmente na infância e na adolescência, as pessoas negras sentiam vergonha do seu cabelo por ser considerado pelas pessoas racistas como “duro e ruim”. Como o assunto não era dialogado em casa e nem na escola, a opção que essas jovens tinham era o uso da técnica do relaxamento/alisamento/alongamento.

A história do negro e da negra brasileiros com o cabelo se dá no cerne de uma constante “lida” em redefinir e reconstruir uma representação estética repleta de riqueza e significado, entretanto, construída no contexto da dominação, da escravidão, da desigualdade social e racial. É nessa “batalha” que o negro constrói a sua identidade com força e coragem, mas sempre diante da possibilidade tensa e contraditória de tomar o branco como único modelo de beleza e de humanidade (GOMES, 2019, p. 245).

A maneira como lidam com o cabelo, a cor da pele e o corpo são a construção de um sentimento de rejeição/aceitação. Entretanto, Gomes (2019) destaca que não podemos afirmar que todas as pessoas negras submetidas às técnicas de alisamento padecem de uma negação total da sua negritude. Estilos de cabelo são práticas culturais, mesmo sendo entendidas como práticas culturais, não podemos esquecer que as técnicas foram e são construídas pelos negros da diáspora em situação de dominação branca.

A autora não percebe somente o processo de rejeição/aceitação, mas de rejeição/aceitação/ressignificação/reinterpretação vivida pelos negros/as, expressa nas escolhas desses sujeitos em relação ao corpo e ao cabelo.

Segundo Conceição, os nomes dos/as jurados/as não foram divulgados/as, pois acredita que seja surpresa. Ao concordar com a decisão da comissão, justifica, “porque gera expectativas nas pessoas, porque, se tiver um conhecido, as pessoas vão dizer que a pessoa que era conhecida quis votar só naquela pessoa e não avaliou as outras”. Em continuidade, a jovem relata que os/as jurados/as “[...] fossem uma pessoa que soubesse um pouco mais sobre desfile. Porque, para avaliar isso, a pessoa tem que ter conhecimento e entender”.

Após o evento disponibilizar os critérios e as notas das juradas (Quadro 19), Conceição analisou as pontuações de cada jurada e indicou que a sua avaliação foi boa. A média geral das notas das juradas foi 9,2.

Quadro 19: Notas das juradas para a jovem Conceição.

	Jurada 1	Jurada 2	Jurada 3	Jurada 4	Jurada 5	Jurada 6	Jurada 7	Média
Beleza física	8,0	10	7,0	9,0	9,0	10	10	9,0
Traje	9,0	10	8,0	10	8,0	9,0	10	9,1
Elegância na passarela/desfile	9,0	10	8,0	10	8,0	10	10	9,2
Simpatia	10	10	9,0	10	9,0	9,0	10	9,5
Naturalidade	9,0	10	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,1
Traços característicos	10	10	9,0	10	9,0	10	10	9,7

da estética afrodescendente								
-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ao analisar as pontuações, Conceição informou que ficou em segundo lugar nesse concurso de beleza negra e foi a miss simpatia do mesmo evento. Além do mais, ela enfatizou que a diferença de pontuação dela para a vencedora foi pequena, sendo “beleza física” o principal critério para desempatar a pontuação entre elas.

Conceição concorda com as pontuações atribuídas a ela, achando a avaliação “justa”. Quanto às juradas, Conceição relatou, “eu achei todas ótimas, perfeitas, por causa que todas foram mulheres, eu achei melhor, porque uma mulher sabe diferenciar uma coisa da outra, é melhor do que um homem. Eu acho, é minha opinião”. Além disso, ela afirmou conhecer apenas duas juradas, mas que não tinha contato.

Diante das reflexões, percebemos que, nas escrituras das jovens quanto aos critérios de avaliação e informações sobre os/as jurados/as antes e após o evento, a maioria estava presente na primeira reunião com a comissão organizadora, quando foram mostrados os critérios de avaliação. A maioria destacou ser interessante a “simpatia, elegância e postura”, porém, Tereza, Firmina e Petronilha relataram que o critério traje não foi mencionado na reunião com a comissão, por isso não sabiam deste critério e fizeram críticas, pois um dos trajes vestidos pelas candidatas no dia do evento foram o famoso “vestido de gala”. Para Petronilha, seria interessante se as candidatas vestissem com tecido africano e usassem o adereço turbante.

Além disso, todas concordaram com a comissão organizadora em não saber os nomes dos/as jurados/as antes do evento, pois poderia ter interferência na votação. Ao avaliar as notas e os critérios que as juradas deram, todas acharam “justas”, mas destacaram que poderia ter jurados na composição da mesa.

CAPÍTULO 7: (DES)ENROLANDO OS FIOS DAS MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DAS/COM AS ESTUDANTES

Não me amarra dinheiro não!
Mas formosura
Dinheiro não!
A pele escura
Dinheiro não!
A carne dura
Dinheiro não!...

Moça preta do Curuzu
Beleza Pura!
Federação
Beleza Pura!
Boca do rio
Beleza Pura!
Dinheiro não!...

Quando essa preta
Começa a tratar do cabelo
É de se olhar
Toda trama da trança
Transa do cabelo
Conchas do mar
Ela manda buscar
Prá botar no cabelo
Toda minúcia, toda delícia...

Não me amarra dinheiro não!
Mas elegância...

Não me amarra dinheiro não!
Mas a cultura
Dinheiro não!
A pele escura
Dinheiro não!
A carne dura
Dinheiro não!...

Moço lindo do Badauê
Beleza Pura!
Do Ilê-Aiê
Beleza Pura!
Dinheiro hié!

Beleza Pura!
Dinheiro não!...

Dentro daquele turbante
Do filho de Gandhi
É o que há
Tudo é chique demais
Tudo é muito elegante
Manda botar!
Fina palha da costa
E que tudo se trance
Todos os búzios
Todos os ócios...

Não me amarra dinheiro não!
Mas os mistérios...

Não me amarra dinheiro não!
Beleza Pura!
Dinheiro não!
Beleza Pura!

(Beleza Pura- Caetano Veloso)

A superação aos estereótipos raciais, é assim que é vista a música de Caetano Veloso por Gomes (2019). A autora faz vários questionamentos: será que a poesia e a intencionalidade política implícita na música, no sentido de superar os estereótipos raciais, são encontradas, de modo geral, na prática da sociedade brasileira? Ou continuamos associando beleza, sucesso e nível socioeconômico ao pertencimento étnico dos sujeitos? Será que, em nosso país, quando falamos em estética do corpo, a beleza e a feiura ainda se encontram como expectativas e representações que se apropriam da raça para classificar e hierarquizar?

Reconhecer a existência de uma beleza negra remete à percepção da alteridade, à construção das identidades e aos conflitos entre os diferentes padrões estéticos procedentes dos povos da diáspora africana e o padrão ocidental (GOMES, 2019). Dessa maneira, é necessária a atenção ao falar de beleza negra, pois, além de promover autoestima, pode dialogar sobre corpos segregados, que, diversas vezes, adotam o corpo do outro como ideal/perfeito. Nessa perspectiva, Gomes (2019) afirma que a beleza é uma maneira de se relacionar com o mundo e pode ser entendida como categoria estética e construção social. Assim, a beleza negra é um método de jogo dialético de sentimento, simbolização e identidade.

Ampliando nosso olhar para o ambiente educacional, as escolas se apresentam como espaço conflitivo, pois circulam pessoas que viveram e vivem experiências, por vezes, traumáticas em relação ao corpo e cabelo negro. Isto é, a escola destaca-se como espaço de resistência. Por isso, ao trabalhar e destacar a “beleza negra” nas escolas, provoca-se uma ruptura política e cultural com uma história de opressão. Eleger o negro e a negra como belos/as é dar a eles/as o estatuto de humanidade que lhes foi roubado pelo racismo (GOMES, 2019).

Diante do exposto, traremos as escrituras das jovens quanto ao pertencimento étnico-raciais e sua participação no Concurso de Beleza Negra, para tanto, dividimos em duas partes, “Pertencimento étnico-racial e beleza negra: uma relação permeada de conflitos” e “Vivendo na “pele” as tensões da realidade racial”.

7.1 - Pertencimento étnico-racial e beleza negra: uma relação permeada de conflitos

Tereza

Eu me considero negra. Porque, sei lá, eu sou mais moreninha e mais morena do que as outras pessoas, então, eu me considero negra. Eu acho bonita a cor negra. A negra é mais moreninha, e o pardo é mais claro.

Já participei de concurso de beleza negra em 2018 em um colégio municipal da cidade em que moro. Não ganhei o concurso, mas gostei. Nesse desfile, não tinha passarela, era no chão mesmo. Isso prejudica, porque muita gente ficava em cima, eu acho que fica mais agitação e prejudica a pessoa que já está nervosa. Eu acho melhor a passarela.

A importância desse concurso de beleza negra para as candidatas é para mostrar a autoestima e ter orgulho da sua cor, acho que todos deveriam participar do concurso. Este concurso é bom para demonstrar a cor.

Eu acho que não existe perfil para poder se candidatar a esse concurso. Qualquer pessoa pode se candidatar, desde que ela se considere negra.

A beleza negra é a pele negra. É a pessoa se considerar negra, mesmo sendo parda, se considerando negra também. É o cabelo enrolado. É tanto que, no papel que eles mandam (ficha de inscrição), é uma menininha moreninha com o cabelo mais crespo.

Eu me considero negra, pela minha cor mesmo, mais moreninha. Minha família é toda da minha cor. Mas minha mãe é um pouco mais clara, mas a família do meu pai, são todos mais negros que eu.

APÓS O EVENTO...

O meu sentimento é de estar representado as jovens negras do colégio. Eu me senti uma negra de verdade por poder representar minha cor. Me senti alegre e, ao mesmo tempo, nervosa, pensativa. É a sensação do nervosismo, por saber se eu ia ganhar ou não.

Eu acho que esse concurso realmente valorizou a beleza negra, por exemplo, uma menina, ela tinha vergonha, ela era tímida e, participando do concurso de beleza, ela se sentiu mais confiável. Todas as candidatas estavam à altura de participar do Concurso Beleza Negra.

Não convidei meus familiares a prestigiar do evento, pois eles não viriam mesmo. Somente minhas amigas. Elas disseram que gostaram, mas não gostaram das que ganharam muito não. A do terceiro lugar deveria ser outra a vencedora.

Firmina

Eu me identifico como negra. Porque minha família é negra, e eu sou derivada deles. Acho que pardo é a mistura de negro com a minha cor mais clara. Negro é uma cor mais escura, né? E o pardo é uma cor misturada, acho que é assim. Acho que é derivada da cor.

Eu nunca participei de concurso de beleza, porque eu nunca pensei nisso e ninguém fez o convite.

É importante o concurso de beleza negra para mostrar nossa raça, mostrar que a gente tem voz também, eu acho. O motivo que me levou a participar desse concurso foi por eu me considerar negra

e o professor de português até me pediu para entrar. Ele conversou comigo e minha mãe também. Eu falei com ela, e ela disse que: “se você se considera negra, você entre”, aí eu entrei.

Eu acho que existe um perfil para se candidatar a um concurso de beleza negra. A cor não pode ser pálida, assim, né, porque tem pessoas com o cabelo preto querendo participar, não. Tem que ter a cor mais escura, derivada da cor negra mesmo e acho que é só. Acho que só a cor, que tem que ser derivado do negro. O cabelo também. Afro, cacheado.

A beleza negra é, eu não sei como explicar, acho que é a beleza da gente, da negra. É ter cabelo natural, ser derivado da cor negra, que venha de raiz também negra.

Eu me considero negra porque minha avó e meu pai são negros. Agora, eu saí mais clara porque minha mãe é mais clara, aí misturou a cor do meu pai com a da minha mãe.

APÓS O EVENTO...

O meu sentimento foi de emoção por estar representado as jovens negras do colégio. Foi emocionante. De estar representando as meninas negras de minha e sala e da escola, foi muito emocionante. Eu acho que esse concurso valorizou a beleza negra, mostrando a capacidade do negro, a forma que os negros podem se adaptar aos brancos etc.

Meus familiares não vieram prestigiar o evento, porque eles estavam ocupados, então não puderam vir. Eu convidei, mas não puderam vir. Só minha tia, que estuda aqui, que estava presente, e ela achou bom o evento.

Marielle

Eu me identifico como negra. Negra por causa da minha cor, é pela minha cor. Eu acho que negra e parda é a mesma coisa. O que pode ser diferente é que negro é mais escuro e pardo é mais branquinho um pouquinho.

Eu acho que existe um perfil para se candidatar no Concurso de Beleza Negra. Ter postura, andar com o sorriso no rosto e saber desfilarm bem. Qualquer mulher pode se candidatar, desde que seja negra. Beleza negra para mim é ser negra, ser bonita. Ser uma mulher bonita.

Eu me considero negra por causa da minha cor e dos meus cabelos. Minha família, são todos negros, a maioria é tudo negra. Meu pai e minha mãe são negros.

APÓS O EVENTO...

O sentimento que tive em está representando as jovens negras do colégio foi bom. No início, fiquei nervosa. Fiquei com medo de cair da passarela, pois era muito estreita. A coragem para continuar desfilando foi porque as pessoas que estavam lá foram me ver. Então pensei, não posso desistir. Mas deu vontade de desistir. Quando eu vi aquela quantidade de gente, pensei: vou desistir, mas depois eu pensei: já estou aqui vou continuar.

Eu acho que esse concurso valorizou a beleza negra. Todas as candidatas finalistas representaram a beleza negra. Não estava entre as três finalistas, mas elas me representaram.

Meus familiares vieram me prestigiar. Minha mãe, meu pai, meu irmão e algumas primas. O meu pai foi o primeiro a dizer que não perdia por nada, eu quero ver minha filha ganhando. Então eu disse: ‘pai, isso não é provável, não’. Algumas tias queriam ir, mas estavam trabalhando. Minha tia disse que, se fosse no sábado, até que ela poderia ir, mas, na quinta-feira, não dava.

Meu pai achou injusto o resultado, ele disse que eu deveria ter ganhado, que eu era a mais linda, que estava parecendo uma princesa. Mas eu disse que palavra de pai não vale, aí ele disse que vale sim. Minhas primas também gostaram e acharam injusto, mas gostaram do desfile. Meus pais acharam que a que ganhou em terceiro lugar não deveria ter ganhado, porque, para eles, ela não era morena. Eu disse que não tem nada a ver, ele achava que quem tinha que ter ganhado era eu, mesmo em terceiro, eu falei que não tinha nada a ver, que elas desfilaram melhor que eu. Minha mãe disse que eu estava parecendo uma princesa. Eu disse que, para começar, o vestido, eu não tinha gostado. Não

gostei muito do vestido. Se fosse para desfilarmos em uma próxima vez, eu iria com um vestido igual a das outras que desfilaram, sem ser rodado.

Lélia

Eu me identifico como negra. No questionário, eu coloquei parda, mas eu mudei de opinião. Isso porque, na hora do questionário, eu errei algumas outras palavras, eu não lembro, porque eu observei, e não tem como ser pardo. Meu pai e meu avô são negros, a diferença é que minha mãe é um pouquinho mais escura do que eu, aí eu pensei: não é possível ser parda. Eu não sou parda, eu sou negra. Depois que fiz o questionário, eu me sentei e pensei: eu errei. Porque eu me considero negra, meu pai e meu avô são negros. Eu me considero negra, até meu pai fala. Eu não me considero negra só porque meu pai e avô são, mas porque eu realmente me considero um *designer* da mulher negra, que não é só a cor da pele, mas a atitude e a presença de uma mulher.

Na sociedade, existe muita diferença na cor, principalmente pelo preconceito, que, muitas vezes, pela universalidade mesmo, a quantidade de pardos e negros são muito diferentes, né? Eu acho que, para mim, não existe diferença em nada, porque todos nós somos seres humanos, né? Para mim, não existe, mas, para a sociedade, existe muito, né? Eu posso dizer que o pardo é meio branquinho e moreno claro e o negro, é o negro mesmo, para a sociedade, é isso. Mas, para mim, não existe diferença entre pardo e negro.

E acho que existe um perfil para se candidatar a esse Concurso de Beleza Negra. Principalmente a cor da mulher negra e sua simpatia.

Eu admiro muito a mulher negra, ela é uma mulher que conquistou e está conquistando cada vez mais seu espaço na sociedade. É uma mulher muito forte, eu acho muito lindo, os cabelos, a cor é muito linda, uma mulher negra.

APÓS O EVENTO...

E me senti bem em está representando as jovens negras do colégio. Como disse na outra entrevista, eu não era muito de participar de concurso, mas gostei. Só tinha que ir lá e representar a beleza negra, me senti muito bem.

Esse concurso valorizou a beleza negra. Porque, na hora de avaliar os critérios, eu acho que foi justo.

Todos os meus familiares vieram prestigiar o evento. Mãe, pai, meu irmão, meus primos estavam todos, minhas tias, vieram todos. Eles comentaram que foi bom e que ficaram nervosos comigo. Eu mesma ficava procurando minha mãe na plateia. Eles acharam a menina que ganhou bonita, que chamava mais a atenção, principalmente porque ela colocou turbante. Eu não usei turbante porque meu vestido não estava adequado. Na verdade, eu nunca usei turbante. Mas eu sempre uso lenço.

Petronilha

Eu me identifico como parda. Porque eu puxei a parte do meu pai, a família do meu pai, são todos morenos. Já a família da minha mãe é mais clara, por isso eu me considero parda.

Eu acho que pardo é ainda um pouco mais claro do que o negro. Mas, em minha família, também tem negros. Tenho primos e tios que são negros. Eu me considero negra também. Na verdade, eu me considero parda porque eu ainda acho que sou mais clara que um negro, entendeu. Mas, ao mesmo tempo, eu me considero negra. Não sei explicar. Alguns dizem que não sou negra, já outros dizem que eu sou, entendeu. Mas eu acho que sou mais parda do que negra. Porque o negro é mais escuro do que o pardo.

Eu acho que qualquer pessoa pode se candidatar a um concurso de beleza. No caso do Concurso de Beleza Negra, eu achava que só participava quem era bem negro, entendeu. Mas eu fiquei em dúvida porque não tem só eu dessa cor, tem outras meninas que são muito mais claras e já tem outras mais escuras que deveriam até ganhar o concurso por conta da cor e por conta da simpatia, entendeu.

Não é só a cor. Tem a simpatia, tem a elegância, tem a roupa, tem várias coisas também. Tem o sorriso que conta muito, a beleza, a cor porque já se fala a beleza negra, que já consta a cor.

A beleza negra significa muito para mim. Assim, eu acho que eu nem sei falar, mas eu acho que deveria ter mais respeito com os negros, mais humildade com eles, respeitar mais, porque tem muito desrespeito com os negros. Já vi muitos negros perto de mim que ignoram às vezes. Tem o meu primo que é bem negro também, e ele sofreu muito *bullying* e racismo na escola por ser negro e, por conta disso, ele ficou deprimido uma vez, ia ficar com depressão, mas ele conseguiu entender e sair disso. E hoje ele vive, nem liga para os que os outros dizem.

A beleza negra, eu acho que é aquela negra arrumada, eu acho que fica bem bonito também aquele turbante na cabeça, aqueles cabelos, entendeu. Eu acho bem bonito o jeito que elas se vestem de negra, as roupas floridas e africanas, acho bem bonito.

APÓS O EVENTO...

Eu gostei bastante de ter representado as jovens do colégio. Eu fiquei bem nervosa, mas eu gostei bastante de representar. Se tivesse outro concurso, eu participaria.

Por partes, acho que valorizou a beleza negra, por outras, não. Porque eu acharia que todas não deveriam ter vindo com aquele vestido de gala, porque, se é beleza negra, tem que vir com roupa africana. Era para ter vindo com roupa africana. Eu vim de roupa africana. Eu usei saia longa de crochê e usei turbante. Eu que tive essa ideia. Só usou turbante eu e a outra menina que ganhou o concurso.

Meus familiares vieram prestigiar o evento. Minha mãe e meu irmão. Eles gostaram bastante, mas, como minha mãe disse, eu deveria ter ganhado no lugar de Conceição, mas ela ganhou a simpatia, as pessoas dizem. Já Dandara, a gente gostou, eu gostei bastante dela ter ganhado, ela alta, negra, gostei bastante.

Dandara

Eu acho que sou negra. Tenho um pouco de dúvida. Não sei. Porque meu pai era negro, e meu avô também era negro. Hoje eu me considero negra porque minha família quase toda é negra.

Eu acho que pardo é um pouquinho mais claro que o negro. Acredito que a diferença entre pardo e negro é na cor.

Eu não acho que existe um perfil para se candidatar ao Concurso de Beleza Negra. Para mim, uma beleza negra é uma pessoa morena, com vestido bem estampado, uma mulher morena com os cabelos cacheados, alta, olhos negros e com um sorriso enorme. Porque eu acho que a maioria dos negros tem um sorriso bem bonito, grande né? É isso.

APÓS O EVENTO...

Eu me senti muito feliz em estar representando as jovens negras da escola. Feliz por ser a vencedora. E esse sentimento aumenta. É um sentimento que não sei explicar. Felicidade. Esse concurso valorizou, sim, a beleza negra.

Minhas irmãs e primas vieram prestigiar o evento. Eles gostaram bastante e gritaram muito. Nos vídeos que elas gravaram, só dava para escutar elas gritando. Elas falaram que todas que ganharam foram merecidas, porque foi bem escolhido e bem avaliado. Eu queria que minha mãe estivesse presente, mas ela não é de sair muito. Quando cheguei em casa e contei que fui a vencedora, ela ficou muito feliz.

Ruth

Eu me identifico como negra. Porque eu tenho minha família toda que é negra, e eu sou negra por causa da minha cor.

Acho que não tem diferença entre pardo e negro. O que pode ser diferente é que pardo é meio branco, meio claro. É mais claro um pouco do que o negro.

O perfil que a mulher tem que ter para se candidatar ao concurso de beleza negra é só ser negra.

A beleza negra, para mim, é a pessoa ser negra, não sentir vergonha de sua própria cor. É isso. É ser alta, o cabelo cacheado normal, um cabelo normal.

APÓS O EVENTO...

O meu sentimento em estar representando as jovens negras do colégio foi de nervosismo. Eu não estava muito confiante, não. Me senti feliz de estar representando minha turma e, ao mesmo tempo, nervosa, né? Quase que eu caí do salto.

Esse concurso valorizou a beleza negra. Todas estavam dentro do padrão beleza negra.

Só minha mãe que veio me ver desfilar. Ela gostou.

Conceição

Eu me considero parda. Eu acho que já é de família, sabe? Porque minha família é, e eu acredito ser também. Eu sou parda por causa da minha cor, a naturalidade, essas coisas.

Parda, eu acho que seria uma pessoa morena, só que mais clara, e negra seria uma pessoa mais escura um pouco. Eu me considero parda por ser mais clara do que as pessoas negras. Minha família é toda igual.

Esse concurso é importante para relatar a cor da pessoa e a importância de mostrar que nem só as pessoas brancas podem participar, as negras também podem.

Acho que existe um perfil para se candidatar no concurso de beleza negra. Uma questão simples é a cor da pessoa e ter descendências de negro e pardo para participar do concurso.

Beleza negra, na minha opinião, é aquela pessoa que se considera negra pela cor e tem autoestima por ela mesma, que não precisa ficar dependendo de ninguém. Eu não me considero negra, porque sou mais clara do que as pessoas que realmente são negras, por isso que sou parda. Estou participando desse Concurso de Beleza Negra porque me identifico com o evento. Eu gostei de ter participado da outra vez e me inscrevi novamente. Eu senti vontade, um desejo de participar. Porque eu vi que foi uma coisa impactante e que as pessoas sentiam o direito de dizer não ao preconceito através desse desfile. Eu estou participando porque acho que parda e negra são quase a mesma coisa, o que muda é a tonalidade da cor.

APÓS O EVENTO...

Eu me senti lisonjeada em ter participado desse concurso, porque representar as pessoas negras é uma oportunidade única e que hoje em dia eu creio que é raro alguém querer representar as pessoas negras.

Eu acho que o concurso valorizou a beleza negra porque as meninas que participaram, em minha opinião, são todas negras e deu para valorizar bastante a beleza delas. Nas outras edições, não eram todas negras. No ano passado que participei tinha uma ruiva e outra bem clarinha.

Meus familiares vieram me prestigiar. Foi minha mãe, tias e meus irmãos que vieram. Eles gostaram do evento e acharam o resultado justo.

A partir das escrituras, percebemos que as jovens se autodeclararam (06) negras e (02) pardas, porém, Lélia mudou sua resposta durante a entrevista, afirmando que, no questionário, ela teria se colocado como parda, mas depois, analisando e conversando com sua mãe, ela se considera negra.

Todas as jovens indicaram a tonalidade da pele como principal fator diferencial entre pardo e negro. Para as candidatas, ser pardo é ter a pele mais clara do que negro. Ressaltamos que pardo e

preto são categorias utilizadas nas pesquisas no IBGE, partindo desse princípio enfatizado pelas discussões do Movimento Negro, todos/as (pardo/a e preto/a) são considerados negros/as.

Percebemos ainda que essas discussões sobre pertencimento étnico-raciais não são realizadas antes, durante e após o concurso pela instituição de ensino. Na ficha de inscrição, não consta nenhuma pergunta sobre o pertencimento étnico-racial e não há debate/conversa sobre o tema nas reuniões e ensaios com as jovens candidatas. É nítido o silenciamento sobre o tema pertencimento étnico-racial por parte da instituição, e esta ausência de discussão, como “o que ser negro/a em nosso país”, causa indagações não só nas jovens candidatas, mas em toda comunidade escolar.

7.2- Vivendo na “pele” as tensões da realidade racial

Tereza

Já passei por *bullying*, preconceito, se eu passei, não lembro. O *bullying* foi de me chamar de magra demais, de cabelo crespo, porque meu cabelo era mais crespo, aí eu comecei a passar alisamento e esses produtos, foi aí que começou a desenvolver mais. Mas antes, quando eu tinha meu cabelo mais crespo, eu sofria muito *bullying* por conta do meu cabelo.

Eles falavam que meu cabelo era duro, que não sei o que, uma neguinha. Eles falavam essas coisas, entendeu. Isso aconteceu na escola, na rua e no meu povoado. O momento que mais marcou foi quando eu estudava, quando era menor, que eu fui com meu cabelo amarrado para cima, só que, como ele era crespo, aí fica tipo espantadinho para cima. Aí, os meninos lá do meu povoado me chamaram de “neguinha do cabelo duro”, aí eu fiquei triste. Fiquei triste e depois falei para minha mãe. Fiquei só triste e sentida, mas depois de um tempo passou. Tem muito tempo que isso aconteceu, eu acho que tinha uns sete anos, estudava ainda no povoado. Hoje em dia, não lembro de passar por situação assim.

A expectativa para este concurso é boa. Eu estou muito ansiosa, nervosa e, ao mesmo tempo, alegre, porque eu não entrei no concurso não foi só para ganhar, eu entrei para mostrar a minha cor. Para representar a minha cor.

APÓS O EVENTO...

Esse concurso foi positivo para minha vida pessoal. Agora, eu não sei explicar. Acho que de me sentir confiável, eu senti que, ganhando ou perdendo, para mim, já era uma boa oportunidade. Só.

É importante o colégio promover esse evento para aumentar a autoestima das pessoas negras, para elas se sentirem mais confiáveis, para elas sentir que, mesmo sendo negras, não tem preconceito nenhum.

O que pode melhorar para as próximas edições, eu acho que deveria tirar esse vestido mais chique e botar vestido de beleza negra mesmo, aquele turbante. Os turbantes, botar uma coisa mais simples. Eu não usei o turbante porque não passou pela cabeça também, aí, quando eu vi, duas meninas que tinham trazido e usaram no desfile.

Firmina

Não passei por situação de preconceito em minha vida, não ainda. Que eu me lembre, não passei por nenhum tipo de discriminação racial. O que lembro foi um constrangimento que passei por conta do cabelo. Eu não me lembro muito disso, não me lembro muito. Também acho que eu nem ligava para isso. O que lembro foi uma colega da escola que falava que meu cabelo era ruim etc. Então eu falei: ‘É ruim, né? Eu vou fazer o quê? Nada, né? Só é ruim’. Concordei com ela. Não lembro de ter passado por outra situação.

A minha expectativa para esse concurso é ter sorte. Eu entrei mais para representar a minha cor. Estou um pouco ansiosa e nervosa.

APÓS O EVENTO...

São várias coisas positivas que esse concurso trouxe para minha vida pessoal. Eu não sei como falar. Mas esse concurso fez bem para mim porque a voz do negro, que a voz do negro fala mais alto. O

poder de demonstrar que o poder do negro é forte, porque eles foram escravizados durante a escravidão e mostrou que eles são importantes. Então foi algo positivo para mim, porque pude mostrar essa força e essa voz que as meninas negras têm.

É importante que a escola promova esse tipo de evento. Porque o jovem negro é... mostrar o valor do jovem negro.

Eu acho que a passarela deveria melhorar, ser mais confortável. Eu acho que a passarela me deixou insegura.

Marielle

Já passei por muitas situações de preconceito. Aqui na escola algumas vezes. Lembro que foi no sexto ano. Eu estava sentada na carteira, aí veio um menino de outra sala e me disse que ali não era meu lugar, que era lugar de gente branca e que eu não era branca. Eu fiquei muito chateada e fui para casa triste. Chegando em casa, eu fui contar para minha mãe chorando e disse que não queria mais estudar naquela escola e ela perguntou o porquê. Então eu disse o que tinha acontecido na escola. Ela disse que eu não podia abaixar a cabeça não, porque senão eles iam continuar fazendo isso. No outro dia, quando fui para escola, o menino não tinha ido, então eu deixei isso para lá.

Já passei por situações assim também na rua e em outra escola que estudei. Meus apelidos nas outras escolas eram *nega*, *preta*, era tudo de apelido ruim. Eu não gostava, e trocava de várias escolas porque eu não gostava das escolas que eu ia, a maioria das escolas que eu ia eu era apelidada. E ninguém nunca fez nada. Eu não gostava muito de relatar essas situações, não. O que mais me machucava é quando ficavam dizendo que a escola que eu estava não era meu lugar, por causa da minha cor. Quando era aula de educação física, eles não queriam pegar na minha mão. Essas coisas... (Semblante triste e lágrimas nos olhos).

A minha expectativa para esse concurso é ganhar. É desfilarmos bem, ter postura, sorriso na cara e é isso.

APÓS O EVENTO...

Esse concurso foi bom para minha vida pessoal. Trouxe mais segurança e confiança. Eu era tímida, agora não sou mais.

Acho importante a escola promover esse tipo de evento para mostrar que não é só os brancos que podem.

Para as próximas edições, poderiam melhorar a passarela e o espaço. O espaço tinha que ser maior, pois fica muito apertado aqui no pátio. Mas a organização estava boa, as roupas também. O que poderia melhorar era a passarela, pois era muito estreita e, quando você subia, ficava uma parte baixa e a outra alta. A pessoa ficava sem confiança. Quando eu estava desfilando, na hora de subir, eu pisei três vezes no vestido. Porque era um negocinho baixinho para subir e não dava para levantar muito o pé.

Eu não pretendo me candidatar novamente, caso tenha um novo concurso. O nervosismo me prejudicou. Eu quase não falava com as meninas que participaram. Eu não desfilaria, não, porque, nesse concurso, eu não gostei do jeito que desfilei. Para mim, eu não estava desfilando direito. Eu acho que deveria ter mais ensaios para aprender mais. Começando com um mês de antecedência, já estava bom para a pessoa já ir treinando os passos direitinhos. Eles inventaram uma coreografia lá e, na hora, tinha que colocar o ombro de um jeito e teve umas que esqueceram e outras que não sabiam. Se nas próximas edições tivesse mais tempo para ensaios, eu até que me candidataria.

Lélia

Muitas vezes, muitas crianças falavam coisas comigo, mas eu levava na brincadeira e ainda levo. Eles falam aquela moreninha e tal, preta não sei o que, eu levava muito na brincadeira, eu nem falava para os meus pais. Eu acho que não ia mudar em nada na minha vida. Isso acontecia na escola. Mas hoje em dia eu não ligo mais, porque isso aconteceu só quando eu era criança. Eu nem falava para meu pai e para minha mãe, porque não ia adiantar nada.

Hoje em dia, eu não passo por isso. Teve diversas amigas minhas, eu não estava presente, mas me falaram que muitas vezes as pessoas olhavam diferentes para elas. E elas são do mesmo tom e muitas vezes por conta do cabelo. Já fizeram várias brincadeiras por causa do cabelo delas. Eu até já presenciei quando falavam que era de bombril. Com relação ao cabelo, comigo, nunca aconteceu.

Estou sem expectativa para esse concurso. Estou um pouquinho ansiosa, um medinho, né. Eu espero ótimas coisas, que eu tenha um bom desempenho. O palco é para todas as meninas, estamos ali para brincar. É uma brincadeira, ninguém é concorrente de ninguém ali. Por mim, estou ali para me divertir, eu estou ali para uma brincadeira. Eu não ligo para ganhar ou perder. Para mim, tanto faz. Estou preparada para ganhar. Apreensiva um pouquinho. Vai depender no dia, vamos ver.

APÓS O EVENTO...

Esse concurso foi positivo para minha vida pessoal. Eu perdi o medo. Eu não era muito confiante.

Acho importante a escola promover esse tipo de evento, porque é bom falar sobre a diferença, acho muito importante. E, principalmente, porque só tem aqui. Esse é o diferencial do colégio. Esse é um evento que atrai muita gente e mostra a beleza.

Eu acho que o que pode ser melhorado para as próximas edições é o ensaio. Os ensaios deveriam começar antes, porque começou bem na semana. Foi muito puxado, muitas vezes aparece um problema, e a gente não acabava vindo. Acho que podia iniciar o ensaio três semanas antes que começasse a organizar. Deveria ter, principalmente, dois ensaios na passarela, porque a gente ensaiou só uma vez e foi no dia do evento. Para a gente se acostumar, porque uma coisa é ensaiar no chão e outra coisa é ensaiar na passarela.

Outra coisa que podia melhorar é a programação. Se programar antes, porque a gente se programa com as roupas, só que foi muito em cima da hora e a gente teve que correr muito rápido. Mesmo estando ciente de que ia participar, porque a gente já tinha se inscrito há muito tempo. A meu ver, eu achei que já ia começar logo, teve a reunião com as meninas, mas demorou um pouquinho para definir e tal, porque muitas vezes as meninas não queriam ir.

Esse ano, a estrutura foi linda, ficou linda a decoração. Uma coisa que eu achei que faltou foi a continuação da festa e o transporte, porque muitas meninas eram do povoado. Muitas meninas trocaram de roupa rápido e foram embora. Eu quase não consegui participar do lanche após o desfile. O evento terminou dez horas, até na hora de dar as notas eles demoraram um pouquinho. Então, não deu para ficar mais tempo. Se tivesse um ônibus depois, a gente demoraria mais. Eu mesma saí correndo. Eu queria curtir mais a festa, não ser rápido porque eu nem falei com várias pessoas que estavam esperando para falar comigo e eu não falei com ninguém.

Petronilha

Eu nunca passei por situação de preconceito ou discriminação racial. Que eu me lembre, nunca passei. Também nunca presenciei com pessoas ao meu redor.

Está difícil ter expectativa pra esse concurso. Estou gostando, mas, ao mesmo tempo, muito nervosa e ansiosa. A única coisa que eu não estava gostando era só do vestido, mas já está em cima da hora, fazer o quê? Mas estou preparada para ganhar. Acho que dos critérios, eu vou ter boa pontuação na postura.

APÓS O EVENTO...

Esse concurso foi bastante positivo para minha vida pessoal. Eu gostei, porque representei as jovens negras da escola. Gostei bastante de ter participado, então, são coisas boas para mim.

Acho importante a escola promover esse evento porque a gente pode participar, se divertir bastante.

O que pode ser melhorado para as próximas edições, para mim, só os jurados. Ser jurados de fora da cidade. Vejo outros concursos de beleza da cidade que os jurados são todos de fora. E isso é maneiro.

Dandara

Eu não lembro de ter sofrido preconceito ou racismo. Já riram de mim por causa das minhas espinhas. Mas discriminação racial, não lembro de ter passado nem na rua e nem na escola.

Eu estou muito ansiosa. Não estou nem dormindo, eu não consigo dormir direito. E o que eu mais gosto é de dormir, e eu não estou dormindo direito. Eu estou gostando mais de mim assim, eu não ligava muito antes, entendeu? Eu não me achava assim tão bonita. E depois que eu resolvi participar, eu melhorei.

APÓS O EVENTO...

Esse concurso não trouxe nada de negativo para minha vida pessoal. Somente positivo. Quando eu fico nervosa, eu não consigo pensar. Na verdade, eu achei que não ia conseguir ganhar. Quem seria era a outra menina. Eu não tinha confiança em mim. Mas eu ganhei, muito feliz, eu estava muito ansiosa, aquele sorriso saiu eu nem sei como, porque eu não conseguia sorrir direito, foi isso.

Eu acho importante a escola promover esse evento para mostrar a beleza que a gente tem no nosso colégio. Eu acho que estava tudo perfeito. O que poderia melhorar era a passarela. Ela estava meio bamba e pensei que ia cair.

Ruth

Eu nunca passei por situação de preconceito ou discriminação racial, o que eu lembro é que o povo falava que meu olho era grande. Faziam *bullying* comigo por causa do olho. E sobre meu andar, falavam que era estranho.

Eu estou bem ansiosa, nervosa, bem nervosa. Essa é a segunda vez que participo desse concurso. Uma diferença desse para o outro é a abertura do evento. Bom, além da minha altura, que eu cresci mais. Estou bastante animada, mas um pouquinho nervosa.

APÓS O EVENTO...

Esse evento foi bastante positivo. Eu não sei explicar. Mas fiquei mais alegre depois que participei.

Eu acho importante a escola promover esse evento, porque valorizar as jovens negras para elas não sentirem vergonha da sua cor. É isso.

O que pode ser melhorado para o próximo evento é a roupa. Os trajes das meninas não tinham que ser traje de gala, tinha que ser de negra mesmo, referido a negro mesmo. Seria turbante, colar grande e outras coisas. Eu não vim de turbante porque eu pensei que não podia usar, pois era roupa de gala. Eu acho que, nas próximas edições, poderia ser traje mais afro.

Conceição

Já passei por várias situações de discriminação racial em minha vida. Passei por questão da minha cor, do meu cabelo e do meu corpo. Eu fui muito xingada na minha escola por causa da minha cor, me chamavam de pretinha, de neguinha, dessas coisas. E por causa do meu cabelo, me chamavam de cabelo ruim, de cabelo duro de cabelo de Bombril e me chamavam de Olivia palito, porque eu sempre fui bem magrinha mesmo [choro]. Isso já faz muito tempo. Eu tinha de nove para dez anos. E todas essas situações, esses apelidos foram na escola. Eu ficava calada e não comentava nada para ninguém, até hoje [choro]. O que eu posso dizer hoje é que a pessoa que sofre racismo, *bullying*, discriminação, ela deve procurar pessoas e se abrir para falar.

Eu espero que esse concurso ocorra tudo bem. Que não aconteça nada para prejudicar ninguém. Que nenhuma concorrente brigue ou aconteça de uma rasgar a roupa da outra. Estou com receio disso acontecer porque eu acho que as meninas são muito diferentes umas das outras. Nesse momento, eu estou ansiosa, mas preparada para ganhar o concurso.

APÓS O EVENTO...

Esse concurso foi maravilhoso em minha vida. Porque, no concurso, tem a oportunidade de mostrar a beleza das meninas negras, é isso.

É importante a escola promover esse evento porque aqui é o único lugar que faz esse evento de concurso de beleza negra, tem outros concursos de miss também, mas não retrata a beleza negra, e a escola retratou isso.

O que pode ser melhorado para os próximos anos é a estrutura do lugar. O espaço foi pequeno, deveria ser maior. Aqui na escola não tem outro lugar, somente o pátio mesmo que é onde acontece todos os anos, mas deveria ser no ginásio da cidade que é maior e bem mais aberto.

A partir das escrivência, percebemos que das oito candidatas, cinco relataram passar por situações de racismo em sua vida pessoal. Suas histórias são contadas com semblantes tristes, vozes embaçadas e lágrimas nos olhos. As jovens afirmaram que seus cabelos, seus rostos, seus corpos foram/são motivos de “mangações”, principalmente no ambiente escolar. E qual a reação dessas jovens diante dessas situações? O silenciamento, a vergonha e tristeza em relatar para seus familiares e/ou professores/direção dos colégios. Esta é uma realidade vivenciada por diversos jovens negros/as, principalmente, nas escolas.

Precisamos ampliar esses espaços de contar nossas histórias, compartilhar nossas alegrias e tristezas e, principalmente, dar voz a todos/as que sofram/em o racismo, pois ele existe! Criar estratégias e ações para o combate do racismo é dever de todos que fazem parte da escola.

Ampliando nosso olhar, tivemos a oportunidade de ouvir oito alunas que são candidatas a um concurso de beleza negra de um colégio que possui mais de 600 alunos/as. Das oito candidatas, cinco relataram que sofreram o racismo na escola, sendo que uma jovem (concluinte da última série do ensino médio) afirmou que nunca tinha compartilhado sua história (o racismo sofrido) com ninguém.

A partir disso, surgem algumas indagações: será que os/as demais alunos/as também já sofreram e/ou sofrem o racismo na escola? Quantos não são silenciados no seu dia a dia? Qual o papel da escola nesse processo de combate ao racismo?

Em continuidade, as jovens destacaram a importância do evento para a escola e para sua vida pessoal. Os sentimentos destacados por elas foram de se sentirem importantes, de segurança, de confiança, de representatividade e de alegria. Elas relataram que é importante a escola promover esse evento para aumentar a autoestima e valorizar as jovens negras do colégio. Segundo as jovens, a ação faz com que as meninas negras do colégio não sintam vergonha de sua cor e que possam ser representadas.

Mas e quanto ao combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial? Será que essa ação (concurso de beleza negra) é suficiente? O que cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista?

Percebe-se que a reconstrução do "ser negro/a" passa por um processo de conscientização e valorização da negritude e pela construção sociocultural e política de sua identidade. Segundo Gomes (2003), reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência.

De tal modo, o ambiente escolar é apto a favorecer as diferenças e o diálogo entre os indivíduos de diferentes grupos étnico-raciais. Assim, permite que os/as estudantes negros/as desconstruam estereótipos e preconceitos em relação à sua origem e adquiram sentimento de pertencimento do seu grupo étnico-racial.

A escola não pode ser espaço de afastamento da negritude, mas espaço que valorize a autenticidade e originalidade desenraizadas pelo racismo. Isto é, o ambiente escolar pode possibilitar o/a estudante negro/a se questionar sobre o seu corpo, desde que não o leve a tentativa de fazer-se branco, mas de tornar-se negro.

TRAMAS NÃO CONCLUSIVAS

Nesta investigação, buscamos compreender as relações estabelecidas entre o concurso Beleza Negra, o pertencimento étnico-racial das candidatas e a Educação das Relações Étnico-raciais em um colégio estadual.

A partir do mapeamento das pesquisas, em nível nacional, com a temática “Concurso de Beleza Negra e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica”, apresentamos e discutimos os 25 trabalhos que abordam os termos das ações afirmativas na Educação Básica e os termos EREER/Leis, sendo seis teses, oito dissertações e onze artigos. Percebemos que as ações destacadas nesses trabalhos foram desenvolvidas no mês de novembro e estavam relacionadas a temáticas: a cor da cultura; literatura afro-brasileira e o protagonismo da beleza negra; construção das identidades negras; negros empoderadas; negritude e infância; entre outros. A partir da análise dos trabalhos, é necessário propor, em ambientes educacionais, ações concretas para estimular o autoconhecimento e as práticas antirracistas. Além disso, é necessário que a comunidade escolar desenvolva atividades pedagógicas que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira, a corporeidade e a estética negra de forma positivada.

Tecemos as tramas não conclusivas desta tese a partir dos objetivos específicos. No primeiro objetivo específico, “Identificar os perfis das candidatas no Concurso Beleza Negra de um colégio estadual sergipano”, concluímos que são jovens com faixa etária de 12 a 17 anos, mulheres, negras e de religião católica ou evangélica. Inferimos também que as jovens têm como referência artistas brasileiros/as, em sua maioria, brancos, sendo 11 brancos e 4 negros. Quanto ao gênero desses/as artistas foram destacados 11 femininos e 4 masculinos.

O segundo objetivo específico, “Analisar as motivações que levaram as estudantes de um colégio estadual sergipano a se inscreverem no Concurso Beleza Negra”, notamos que a maioria das jovens já participou de um concurso, especialmente, de beleza negra realizado em ambientes escolares e, segundo elas, está participando deste para representar a sua cor e mostrar a beleza da mulher negra. Além disso, a participação delas no concurso não foi uma decisão de cada uma, mas por incentivo de professores, amigos ou familiares e destacaram a importância do evento no ambiente escolar para representar a mulher negra, combater o racismo e valorizar a beleza feminina.

No terceiro objetivo específico, “Analisar as relações entre o pertencimento étnico-racial dessas estudantes e a participação no Concurso Beleza Negra”, a partir das escrituras das estudantes,

percebemos que as jovens se autodeclararam negras (6) e pardas (2). Ressaltamos que as jovens ficaram confusas quanto aos termos, negro, pardo e preto. Todas as jovens destacaram a tonalidade da pele como principal fator entre pardo e negro. Para as candidatas, ser pardo é ter a pele mais clara do que negro. Reafirmamos que, a partir das categorias utilizadas nas pesquisas no IBGE, compreendemos que todos/as (pardo/a e preto/a) são considerados negros/as. Nessa perspectiva, todas as candidatas são negras.

Percebemos ainda que as discussões sobre pertencimento étnico-raciais não são realizadas antes, durante e após o concurso pela instituição de ensino. É nítido o silenciamento sobre o tema pertencimento étnico-racial por parte da instituição, e esta ausência de discussão, como “o que ser negro/a em nosso país”, causa indagações não só nas jovens candidatas, mas em toda comunidade escolar.

Além disso, as jovens destacaram a importância desse evento para a escola e para sua vida pessoal. Os sentimentos apontados por elas foram de se sentirem importantes, de segurança, de confiança, de representatividade e de alegria. Elas relataram que é importante a escola promover o evento para aumentar a autoestima e valorizar as jovens negras do colégio. Segundo as jovens, a ação faz com que as meninas negras do colégio não sintam vergonha de sua cor e que possam ser representadas.

Em continuidade, no quarto objetivo específico, “Investigar a relação do Concurso Beleza Negra com a Educação das Relações Étnico-Raciais no colégio”, percebemos que, no PPP do CES, foram mencionadas as palavras “preconceito” e “consciência negra” de forma simplista e superficial na proposta curricular da instituição e no plano de ação. Destacamos que, no PPP, não tinha um aprofundamento dos projetos e discussões voltadas ao Concurso Beleza Negra. Dessa forma, podemos inferir que há um distanciamento entre o PPP e a EREER.

É necessário que, na escola, sejam desenvolvidos projetos, estabelecendo componentes de práticas educativas para a comunidade, com o objetivo de ampliar a relação respeitosa à diversidade étnico-racial e contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Assim, os educadores apresentam um papel importante no processo de ação pedagógica no cotidiano escolar voltada para o movimento antirracista. Ressaltamos que estas ações deverão fazer parte do currículo escolar durante o ano letivo, não ficando restritas a um dia no mês de novembro.

Nesse processo de ação pedagógica voltado para o movimento antirracista, é fundamental o papel do/a docente no cotidiano escolar. Assim, faz com que seja necessário o consenso entre os

profissionais da escola para fundamentação da prática escolar diária direcionada para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, CHIMAMANDA NGOZI. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed., Tradução Júlia Romeu, 2019.

AKOTIRENE, CARLA. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra (Feminismo Plurais). 2020. p.152. ISBN 978-85-98349-69-5.

ALMEIDA, SILVIO LUIZ DE. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020. 264p.

ANSELMO, E. R. M. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 143f.

ARAÚJO, C. C. **A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma Educação das Relações Étnico-raciais transcultural**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. 219f.

ARAÚJO, T. C. N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, n. 63, p. 14-15, nov. 1987. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a01.pdf>>. Acesso em: setembro 2021.

BACKES, J. L. O currículo e a produção de sujeitos afro descendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**. Maringá, v. 38, n. 1, 2016. p. 49-56.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2010, 281 p.

BERTH, JOICE. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra (Feminismo Plurais). 2020. p.176.

BLUM, I.G.S.; EMILIANO, S.; CÁSSIA, D. **Cabelo Afro e a estética: A valorização dos traços étnicos**. Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba. 2017. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/media/tcc/2017/03/cabelo-afro...pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 261p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, 2 p.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 Janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. **Presidência da República**: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 4 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Olhares na Formação Docente em Química. In: 2º Congresso Nacional de Professores e 12º Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...**, São Paulo: UNESP, 2014a.p. 7508-7519.

BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A educação das relações étnico- raciais: perspectivas para a formação docente em Química. In: X Escola de Verão em Educação Química (EVEQUIM) e III Seminário

Integrador Iniciação à Docência: Ações do PIBID Química na Educação Básica, 2014b, São Cristóvão. **Anais...**, São Cristóvão: UFS, 2014b. p. 140-151.

BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A educação das relações étnico- raciais: perspectivas para a formação docente em Química. **Scientia Plena**, v. 10, n. 8, 2014c. p.1-12.

BRITO, M.C.L; A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química. **Dissertação** (mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. 113 f.

BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A Educação das Relações Étnico-raciais: olhares na formação docente em Química. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), 2016, Florianópolis, **Anais...**, Florianópolis, SC, Brasil, 2016. p. 1-10.

CAMPOS, L. A. O pardo como dilema político. **Revista Insight Inteligência**. ANO XVI, Nº 63, 2013. p.82-93.

CANDAU, V. M. O/A Educador/a Como Agente Cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. C. **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CARDOSO, M. **O movimento negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARRIJO, V.L.A. **Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. 184f.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CELLARD, A. **Análise Documental**. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Lapperrière, R. Mayer, & Á. Pires, A pesquisa Qualitativa. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

CHAVES, L.S. **Da mídia para sala de aula: o projeto a cor da cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura**. 2009. Dissertação (Mestrado em Consumo e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 174f.

CINTRA, E. D. **Jovens negras no Ensino Médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo**. 2018. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. 217f.

CRUZ, J. B. **Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. 78f.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, São Paulo: Cortez, 1991.

DUARTE, F. G. A. **Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro.** 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. 133f.

DOMINGUES, P. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In MARCON, F.; SOGBOSSI, H.B. **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a Lei 10.639/03.** São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

EUGENIO B.; BRITO F.; SANTANA, M. As relações étnico-raciais em uma escola de educação básica: análise de uma experiência. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, 2016. p. 584-602.

EVARISTO, Conceição. **Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural: depoimento** [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em 24 jul. 2020.

FERREIRA, N.S.A. AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto, 2002.

FLICK, U. W. E. **Qualidade na pesquisa qualitativa**, Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, E. D.; BENEDETTI, A.C. “Porque isso era mostrar o quanto eu era forte” a Lei 10639 e o Ensino de Geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 33, 2018.

GONÇALVES, L.A.O.; GONÇALVES E SILVA, P.B. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez, 2000.

GOMES, N. L; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, 2013. p. 19-33.

GOMES, N.L. Educação, Identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol.29, nº 1, p. 167-183, 2003.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 404 f.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade.** Volume 10. N. 18. 2011.

GONZALEZ, LÉLIA. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 1ª edição. 2018. p. 486.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JESUS, Y. L.; BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. Ciências, Cultura e Educação: Reflexões acerca do “eu” e do “outro”. In: IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2015, São Cristóvão. **Anais...**, São Cristóvão: UFS, 2015. p.1-16.

JESUS, M. C. L. B.; LOPES, E. T. Questões Étnico-Raciais nas licenciaturas em Química e Física de uma Universidade Federal Nordestina. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v.11, n.2, 2018. p. 372-382. DOI <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n2.372-382>

JESUS, M. C. L. B.; LOPES, E. T. A Educação das Relações Étnico-raciais: olhares na formação docente em Química. **Revista Fórum Identidades**. v. 25, 2017. p. 105-122.

LIMA, M. B. **Práticas cotidianas e identidades étnicas**: um estudo no contexto escolar. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, Juliana Domingues de. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’. **NEXO**. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-demulher-negra%E2%80%99>. Acesso em 18.03.2023.

LOPES, E. T.; BRITO, M. C. L.; JESUS, Y. L. Escola indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: 21º Seminário de Educação, 2013, Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá: UFMT, 2013. p. 01- 20;

MACHADO, S. **Comunicação, Educação e Negritude**: Interações de professores (as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros (as) em contextos escolares de Porto Alegre. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. 294f.

MARCON, F. Mediação pedagógica, a Lei 10639/03 e as experiências UNIAFRO/UFS. In MARCON, F.; SOGBOSSI, H.B. **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007. p. 15-23.

MARTINS, I. A. **“Se eu não sou negra, eu sou o quê?”** Da importância de discutirmos discriminação racial, Empoderamento e Interseccionalidade em sala de aula. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. 112f.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15– 34, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

NASCIMENTO, J. S. S. **Ações para implementação da Lei 10.639/03**: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. 273f.

NASCIMENTO, A. S. Classificação oficial e extra-oficial: raça e cor em debate. Perspectivas: **revista de ciências sociais**, São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, v. 29, p. 133-148, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/35>>. Acesso em: setembro 2021.

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, 2006. 287-308p.

NOGUEIRA, T. C. M. **CORPO NEGRO E CABELO CRESPO COMO ELEMENTOS DE RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR**. In SILVA, Tatiana Raquel Reis; BARBOSA, Viviane de Oliveira. *África e Afro-Brasil em Debate*. - São Luís: Eduema, 2019. p. 57-80.

PARECER, CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação/CP, aprovado em 10/03/2004.

PASSOS, J.C. As práticas educativas do Movimento Negro e a Educação de Jovens e Adultos. In: Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, n. 18, set, pp.19-28, 2004.

PETRUCCELLI, J. L. A. **Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação**. 2013. In. PETRUCCELLI, J. L, SABOIA, A.L. Características Étnico-raciais da População. Classificações e identidades. Estudos e Análises: Informação Demográfica e socioeconômica. Nº 2, Rio de Janeiro, 2013.

PINTO, R.P. **Movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RIBEIRO, S.M. A Educação e as Relações Étnico-Raciais: Diálogos entre os saberes produzidos nos espaços educativos não-formais e o sistema de ensino básico escolar. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: UERJ, 2015. p. 1-7.

RIBEIRO, DJAMILA. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 1ª ed., 2019. p. 135.

RIBEIRO, DJAMILA. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020. 112p.

RODRIGUES, N. J. **Literatura Afro-brasileiro**: construções identitárias e as ações afirmativas na Educação Básica. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015. 179f.

SANSONE, L.; PINHO, O. A. **Raças**: novas perspectivas antropológicas, 2 ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008. 447p.

SANTIAGO, E.R.S.S; LIMA, M.B. A Lei 10.639/03 e a Educação para as Relações Etnicorraciais: uma Reflexão. In: Seminário Nacional Democracia Direitos Humanos e Desenvolvimento, 2014, Aracaju. **Anais...**Aracaju: IB, 2014. p. 157-174

SANTANA, M. M.; LUZ, I. M.; SILVA, A. M. M. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, 2013, p. 97-110.

SERGIPE. Lei nº. 8.025 de 04 de setembro de 2015. **Plano Estadual de Educação – PEE**, Diário Oficial de Sergipe, nº 27.291, de 08/09/2015.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das Relações Étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, 2013. p. 248- 272.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, 2012. p. 891-914.

SILVA, C.B.R. Trajetórias do Movimento Negro e Ação Afirmativa no Brasil. In **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Rio de Janeiro, n. 10, jan-jun, 2010, p. 208.

SILVA, R. C. M. **Escola e Questão Racial**: a avaliação dos estudantes. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2013. 198f.

SILVA, M. P. D.; BRANCO; A. U. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, 2011. p. 197-205.

SILVEIRA, S. B. M. **Cultura Afro-brasileira uma perspectiva para a educação**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 150f.

SILVÉRIO, V.R. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, nov, p.219-246, 2002.

SOUZA, A. L. S. Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 79-96.

SOUZA, M.E.S. **Movimento Negro em Sergipe e política institucional:** uma tudo a partir de carreiras de militantes negro. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. 178f.

SOUSA, M. C. **Literatura Afro-brasileira e protagonismo da Beleza Negra.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015. 108f.

SOUSA, L. M.; et. al. Gestão Escolar e Ações Afirmativas: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em uma escola pública de Redenção-CE. **Revista Expressão Católica**; v. 6, n. 2, 2017.

SCHWARCZ, LILIA MORITZ. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma. 1ª ed. 2012.

TOSTA, S. P.; ALVES, P. N. Identidade negra e condição de classe Construções Identitárias de Adolescentes Negros de Elite em uma Escola Privada de Belo Horizonte-MG. **Ponto Urbe.** 2013. p.1-24.

VIEIRA, E.T. **O cabelo com uma contextualização no Ensino de Química.** Trabalho de Conclusão de Curso (Química licenciatura)- Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, p.94. 2019.

APÊNDICE A

Entrevista para a direção

Eu concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo de doutorado (Título provisório): Trajetórias de jovens negras de um colégio estadual sergipano. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: 1) Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação; 2) Minha identidade será mantida em sigilo, mas concordo que as informações fornecidas durante a pesquisa (questionários, entrevistas, trabalhos, etc.) sejam usadas no desenvolvimento do estudo e em futuras publicações científicas; 3) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final do estudo.

() Concordo

- Qual o nome ou apelido?
- Informe, por favor, sua idade.
- Gênero: M () F () Outro (): _____
- Você se identifica quanto a cor/raça/etnia:

() Branca

() Indígena

() Preta

() Parda

() Negra

() Amarela

() Outra. Qual? _____

- Onde mora?
- Estado Civil

() Solteiro

() Casado

() Divorciado

() Viúvo

() União estável

- Você tem filho(s)?

() Sim, quantos? _____

() Não

- Se a resposta anterior for positiva, qual a idade?
- Religião?

() Candomblecista

() Católica

() Espírita

() Evangélica

() Umbandista

() Outro: _____

Qual a formação?

É funcionária pública por quantos anos?

Já lecionou em sala de aula? Anos?

Relate sua trajetória como gestora deste colégio.

1. Quando surgiu a ideia de fazer o concurso beleza negra?
2. Como surgiu a ideia de fazer o concurso beleza negra?
3. A partir de quem são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
4. Quando são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
5. Como são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
6. É realizado esse evento no colégio todos os anos?
7. Como é definido a data do concurso?
8. Como os funcionários participam para a realização deste evento?
9. Descreva todo o planejamento e desenvolvimento realizado para o concurso Beleza Negra.
10. Quais contribuições o concurso Beleza Negra traz para a formação pessoal e escolar dos/as discentes?
11. Quais são os critérios construídos e a sua influência no concurso de Beleza Negra?
12. Quais os critérios estabelecidos para a escolha das juradas?
13. É divulgado os nomes das juradas as candidatas? Se sim, qual momento? Se não , por que?

Entrevista para o professor responsável

Eu concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo de doutorado (Título provisório): Trajetórias de jovens negras de um colégio estadual sergipano. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: 1) Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação; 2) Minha identidade será mantida em sigilo, mas concordo que as informações fornecidas durante a pesquisa (questionários, entrevistas, trabalhos, etc.) sejam usadas no desenvolvimento do estudo e em futuras publicações científicas; 3) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final do estudo.

() Concordo

- Qual o nome ou apelido?
- Informe, por favor, sua idade.
- Gênero: M () F () Outro (): _____
- Você se identifica quanto a cor/raça/etnia:

() Branca

() Indígena

() Preta

() Parda

() Negra

() Amarela

() Outra. Qual? _____

- Onde mora?
- Estado Civil

() Solteiro

() Casado

() Divorciado

() Viúvo

() União estável

- Você tem filho(s)?

() Sim, quantos? _____

() Não

- Se a resposta anterior for positiva, qual a idade?
- Religião?

() Candomblecista

() Católica

() Espírita

() Evangélica

() Umbandista

() Outro: _____

1. Qual a formação?
2. É funcionário público por quantos anos?
3. Relate sua trajetória como professor deste colégio.
4. Quando surgiu a ideia de fazer o concurso beleza negra?
5. Como surgiu a ideia de fazer o concurso beleza negra?
6. A partir de quem são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
7. Quando são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
8. Como são construídos/estabelecidos os critérios de avaliação no Beleza Negra?
9. É realizado esse evento no colégio todos os anos?
10. Como é definido a data do concurso?
11. Como os funcionários participam para a realização deste evento?
12. Descreva todo o planejamento e desenvolvimento realizado para o concurso Beleza Negra.
13. Quais contribuições o concurso Beleza Negra traz para a formação pessoal e escolar dos/as discentes?
14. Quais são os critérios construídos e a sua influência no concurso de Beleza Negra?
15. Quais os critérios estabelecidos para a escolha das juradas?
16. É divulgado os nomes das juradas as candidatas? Se sim, qual momento? Se não, por que?

APÊNDICE B

Eu concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo de doutorado (Título provisório): Trajetórias de jovens negras de um colégio estadual sergipano. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: 1) Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação; 2) Minha identidade será mantida em sigilo, mas concordo que as informações fornecidas durante a pesquisa (questionários, entrevistas, trabalhos, etc.) sejam usadas no desenvolvimento do estudo e em futuras publicações científicas; 3) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final do estudo.

() Concordo

1- Nome ou apelido:

2- Informe, por favor, sua idade: _____

3- Gênero: M () F () Outro (): _____

4- Você se identifica quanto a cor/raça/etnia:

() Branca

() Indígena

() Preta

() Parda

() Negra

() Amarela

() Outra. Qual? _____

5- Onde mora?

6- Estado Civil

() Solteiro

() Casado

() Divorciado

() Viúvo

() União estável

7- Você tem filho(s)?

() Sim, quantos? _____

() Não

8- Se a resposta anterior for positiva, qual a idade?

9- Religião?

() Candomblecista

() Católica

() Espírita

() Evangélica

() Umbandista

() Outro: _____

10- Qual série você estuda?

11- Você já participou de algum concurso de beleza? Se sim, qual? Se não, por que?

12- Por que você escolheu participar do concurso beleza negra?

13- Alguém te incentivou a participar desse concurso? Se sim, quem?

14- Relate sobre sua participação no concurso beleza negra.

APÊNDICE C

Entrevistas com as jovens (antes do evento)

Você se identifica quanto a cor/raça/etnia:

- ☐ Branca
- ☐ Indígena
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Negra
- ☐ Amarela
- ☐ Outra. Qual? _____

Por que você se considera?

Na sua opinião qual a diferença de parda e negra?

Você já participou de algum concurso de beleza? Se sim, qual? Se não, por que?

Na sua opinião, qual a importância desse concurso para as candidatas?

Qual o motivo que levou a participar desse evento?

Alguém incentivou a participar deste concurso? Quem? Como foi esse incentivo?

Ouviu algum(ns) relato(s) de colega(s) que queria(m) participar do concurso, mas por algum motivo foram impedidas? Se sim, comente sobre o ocorrido.

Existe um perfil para poder se candidatar a esse concurso de beleza negra?

O que é “Beleza Negra”?

Você se considera negra? Por quê?

Se não se considera: Por que mesmo sem se considerar negra, você se candidatou no concurso “Beleza Negra”?

Você passou por alguma situação de preconceito na vida pessoal? E na escolar?

O que você acha desses critérios de avaliação? (mostrar as candidatas os critérios construídos pelos organizadores do concurso)

Na sua opinião, como esses critérios podem avaliar uma “beleza negra”?

Quais são as etapas do concurso? Você concorda com essas etapas? Por quê?

Foi informando os nomes das juradas? Tem conhecimento?

Se a resposta anterior for positiva, o que você acha da composição das juradas?

O que você espera da avaliação das juradas?

Qual a sua expectativa para esse concurso?

Entrevistas com as jovens (após o evento)

1. Como vocês se sentiram estar representando as jovens negras do colégio?
2. Esse concurso trouxe de positivo ou negativo para sua vida pessoal? O que?
3. Vocês acharam que esse concurso valorizou a Beleza Negra? Por quê?
4. O que vocês acharam desses critérios de avaliação? (Mostrar os critérios das juradas)
5. O que vocês acharam das juradas?
6. Seus familiares vieram prestigiar o evento? O que eles acharam do concurso?
7. Vocês acham importante a escolar promover eventos como o concurso Beleza negra? Por quê?
8. Existe algo que pode melhorar para as próximas edições do concurso Beleza Negra?

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AÇÕES AFIRMATIVAS NO SISTEMA EDUCACIONAL: TRAJETÓRIAS DE JOVENS NEGRAS DE UM COLÉGIO ESTADUAL SERGIPANO **Pesquisador:** MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 29863920.1.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.360.013

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1496823.pdf

O combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo tem sido desenvolvido, nas últimas décadas, no Brasil, destacando, nesse contexto, a luta do Movimento Negro por uma política antirracista no país. Assim, é importante retomar as organizações e lutas coletivas negras no seio da sociedade escravista. Evidentemente, a compreensão da trajetória do movimento negro brasileiro pode ocorrer no âmbito dos desafios e da luta contra o preconceito racial, a exclusão política, econômica, social e educacional pelos quais a população negra brasileira convive em seu cotidiano.

De acordo com Silva (2010), a população negra brasileira, de modo geral, sofreu vários efeitos de exclusão na sociedade. Por sua vez, Domingues (2007) destaca o ambiente educacional como uma das dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil. A estruturação dessas atitudes e posturas exige a desconstrução de ideias equivocadas e sedimentadas ao longo da história do país. Exemplos disso são a crença de que vivemos em uma democracia racial e a valorização do que remete à origem europeia, em detrimento ao que remete a origens africanas. Apesar dos avanços quanto às leis e

resoluções referentes à cultura e história afro-brasileira na Educação Básica, é necessário ser compreendidas e progredidas em alguns temas que envolvem a questão racial na escola, como as formas simbólicas, representações e valores que a população negra constrói na sociedade. Assim, a trajetória escolar ajuda no processo de construção da identidade negra, em que, muitas vezes, apresentam representações negativas ou estereótipos sobre o padrão estético negro. Ressaltamos que um desses padrões estão voltados ao cabelo crespo, que é considerado um forte ícone indenitário negro. É nessa perspectiva de padrão de beleza negra que buscamos refletir no sistema educacional. Nesse contexto, ressaltamos que é nos espaços escolares que se obtém comparações, presença de outros padrões estéticos, estilo de vida e práticas culturais. Dessa maneira, a escola impõe padrão de currículo, de conhecimento, de comportamento e, também, de estética. Portanto, para estar no ambiente escolar, é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão uniformizado. Desse modo, a escola também se encontra na exigência de “arrumar o cabelo”, que não é novidade à família negra. Mesmo apresentando o cabelo bem penteado e arrumado, as crianças e adolescentes negras são alvos de piadas e apelidos pejorativos, como: ninho de guacho, cabelo de Bombril, negra do cabelo duro, cabelo de picumã, entre outros. Esses apelidos que expressam o tipo de cabelo de negro são vistos como símbolo de inferioridade. Muitos desses apelidos são atribuídos no ambiente escolar e que marcam a história de vida dos negros. A partir dessas discussões, surgem alguns questionamentos: “De que forma os professores e alunos negros e não negros lidam com dois elementos constituídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores dos pertencimento étnico-racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo? Será que o estereótipo e o preconceito do cabelo e corpo negro são superados? Como a beleza negra é vista e/ou tratada pela sociedade brasileira? Será que esses padrões de beleza são discutidos no ambiente escolar?”. A partir dessas indagações, refletimos as questões étnico-raciais na Educação Básica. Desse modo, é fundamental que os professores da Educação trabalhem afetuosamente o cotidiano escolar, a fim de inserir a história da África e a cultura afro-brasileira em um aspecto amplo e crítico. Entretanto, como repensar a reorganização das disciplinas ao implementar as atividades afro-brasileiras, sendo que o cotidiano escolar é conflituoso e denso? Além de pensar na reorganização das disciplinas, temos que investigar de que maneira o espaço escolar pode ser visto como um ambiente amplo de aprender a conhecer, valorizar e respeitar as diferenças. Destarte, é de grande importância que a escola desenvolva projetos, estabelecendo componentes de práticas educativas para a comunidade (alunos, pais, profissionais da escola, entre outros), com o objetivo de ampliar a relação respeitosa à diversidade étnico-racial e contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Discutir as

particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e a formação docente traz como principal enfoque a estética e a corporeidade. Para que haja essa articulação, é necessário que o professor passe a relacionar os processos educativos escolares e não escolares com as representações e as concepções sobre o corpo e o cabelo negro. Para isso, é necessário inserirmos nos cursos de formação de professores discussões sobre educação e cultura. Além disso, a formação de professores deve considerar o cotidiano escolar como forma de aprendizagem. Ou seja, indagar os professores sobre quais os temas que acham pertinentes abordar nos seus percursos de formações e quais temáticas sociais e culturais estão omitidas ou não são consideradas importantes na sua formação. Será que a questão racial está incluída nessas temáticas ou estão omitidas e silenciadas? E como a identidade negra se articula com a cultura e a educação? Nesse sentido, os processos estão articulados às trajetórias de vida construídas pelo sujeito durante sua história. Essas trajetórias estão relacionadas com o individual e o social, entre o passado e o presente na memória e história de cada sujeito. A partir dessa discussão, refletimos como o negro é visto no ambiente escolar. De acordo com Gomes (2003), o olhar lançado sobre a cultura do negro pode apresentar dois vieses: valorizar a identidade e diferenças ou discriminá-la, segregá-la e, até mesmo, negá-la. Segundo Gomes (2003), os negros deparam-se na escola com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre sua cultura, seu corpo, sua história e sua estética. Desse jeito, estamos tratando de assuntos complexos relacionados às diferenças e semelhanças no campo das identidades e das alteridades.

Nessa perspectiva, buscamos compreender as relações e trajetórias de jovens negras de um colégio estadual sergipano, que têm com o padrão de beleza negro, a partir de um concurso de Beleza Negra, por meio de desfile realizado no mês de novembro na instituição. Contudo, traçaremos perfis relacionados à valorização do corpo e do cabelo negro, a partir de sua trajetória de vida, dentro e fora do ambiente escolar. Assim, destacamos as questões norteadoras da pesquisa: Quais as conexões são estabelecidas entre o concurso Beleza Negra e a trajetória de vida das jovens? Quais as trajetórias das estudantes negras como candidatas no concurso Beleza Negra de um colégio estadual sergipano? Qual a relação do colégio no contexto étnico-racial com o concurso Beleza Negra? Qual a construção da questão racial na subjetividade e no cotidiano das jovens negras e o peso da educação escolar nesse processo? Dentro desse contexto de pesquisa com a Erer na Educação Básica, está inserido o presente projeto, que visa estabelecer relações entre as atividades afirmativas no sistema educacional com o padrão de beleza negro.

Metodologia Proposta:

Este trabalho tem como abordagem a pesquisa qualitativa - caracterizada como uma investigação que visa abordar o mundo “lá fora” e descrever, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras (FLICK, 2009; BOGDAN e BIKLEN, 2013). Todavia, a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, sendo que, nesta pesquisa, adotaremos o relato autobiográfico. Por sua vez, a ideia do relato (auto) biográfico surge a partir do enraizamento no curso da vida, de forma que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura (SOUZA, 2008). Não obstante, as narrativas autobiográficas ou memoriais estão no campo da história oral que abarca estudos entre memória e história, trajetórias pessoais, biografias, autobiografias e histórias de vida. (SAVELI, 2006). Partindo dos pressupostos colocados, as técnicas de coleta de dados que serão utilizadas são: “Análise Documental, Entrevistas, Questionário, Observações e conversas informais registradas no Diário de Campo da pesquisadora”. A análise documental consiste na coleta e no estudo de documentos oficiais úteis na compreensão dos programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema acadêmico (BOGDAN e BIKLEN, 2013). O documento a ser analisado nessa pesquisa é o Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP) de um colégio estadual sergipano. A análise partiu dos seguintes questionamentos: 1) Projeto Político Pedagógico (PPP). A análise partiu dos seguintes questionamentos: “É abordado no currículo escolar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre o PPP e a Erer? Quais os critérios de avaliação no concurso Beleza Negra?” Com o intuito de recolher dados descritivos acerca das indagações supracitadas, optamos por realizar entrevistas com professores que participam na organização do concurso e com a direção do colégio. Bogdan e Biklen (2013) definem as entrevistas como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma pessoa, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Durante o período de inscrição do concurso, utilizaremos um questionário inicial com o intuito principal de saber os motivos que levaram a participar do evento. No que tange à construção de um questionário, Gil (2008, p.121) ressalta que é necessário seguir procedimentos para a elaboração das questões, o que requer uma série de cuidados, como: “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. Em continuidade, serão

realizados dois momentos de entrevistas com as jovens negras, candidatas ao concurso Beleza Negra, com o intuito de analisar suas conexões estabelecidas entre o concurso Beleza Negra e a trajetória de vida. 1-As entrevistas serão inicialmente individuais, antes do evento, com o objetivo de compreender os seguintes questionamentos: “Será que passou por alguma situação de preconceito na vida pessoal e escolar? Qual o seu pertencimento étnico-racial? O que levou a participar do concurso? Qual (ais) opinião(ões) das jovens acerca dos critérios de avaliação para o concurso?”. 2- Após o concurso a entrevista será coletiva, com o objetivo de compreender as construções identitárias das jovens negras, as opiniões das jovens acerca dos critérios de avaliação para o concurso, e a importância do evento na sua vida. Durante o período do concurso, serão registradas no caderno de campo todas as atividades e discussões ocorridas. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), na observação participante, todos os dados são considerados notas de campo. Esses termos referem-se a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo diário de campo, documentos oficiais, imagens, transcrições e entrevistas, estatísticas oficiais, entre outros.

Metodologia de Análise de Dados:

Com relação à análise, os dados serão transferidos para o sistema do software on-line webQDA , com o intuito de fazer análise documental, a análise das entrevistas e uma análise qualitativa e descrição da trajetória de vida das jovens negras de um colégio estadual sergipano. Além disso, a interpretação dos dados será realizada a partir da perspectiva da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2010, p.44), entendese por análise de conteúdo como um conjunto de “[...] técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

OBJETIVO GERAL Compreender, no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, as trajetórias das estudantes negras candidatas ao concurso Beleza Negra de um colégio estadual sergipano.

Objetivo Secundário:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS •Analisar as conexões entre o concurso Beleza Negra e a trajetória de vida das jovens; •Analisar as trajetórias das estudantes negras como candidatas no concurso Beleza Negra;•Analisar a relação do colégio no contexto étnico-racial com o concurso Beleza Negra;•Compreender a construção da questão racial na subjetividade e no cotidiano das jovens negras e o peso da educação escolar nesse processo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que os participantes da pesquisa podem acontecer é a sua identificação através da localização do colégio que estudam. Porém, iremos usar nomes fictícios para a análise dos dados e não identificaremos o nome da instituição que fazem parte. No termo de consentimento estarão os dados dos pesquisadores e o contato do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Sergipe para que se acaso a identificação aconteça, os participantes poderão denunciar.

Benefícios:

Promover discussões sobre as leis 1) Lei nº 10.639/2003, que estabelece, na Educação Básica, a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; 2) Lei nº 11.645/2008, que complementa a Lei nº 10.639/2003, com a implementação da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio; 3) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), que aponta o papel das IES para a efetivação da Educação das Relações Étnico-raciais (Erer).Essas discussões mudam a forma de lidar (narrar) com a história de nosso país e propõem posturas e atitudes que valorizem as raízes africanas na constituição da nação brasileira; problematizando-as no contexto e nas relações com as demais matrizes culturais brasileiras. Nesse sentido, as práticas e as narrativas propostas têm como desafio a construção de relações étnicas mais positivas e solidárias.Ampliando olhar sobre o Movimento Negro, destacamos que, nas últimas décadas, no Brasil, a luta desse movimento está relacionada por uma política antirracista no país. É importante retomar as organizações e lutas coletivas negras no seio da sociedade escravista.Evidentemente, a compreensão da trajetória do movimento negro brasileiro pode ocorrer no âmbito dos desafios e da luta contra o preconceito racial, a exclusão política, econômica, social e

educacional pelos quais a população negra brasileira convive em seu cotidiano. De acordo com Silva (2010), a população negra brasileira, de modo geral, sofreu vários efeitos de exclusão na sociedade. Por sua vez, Domingues (2007) destaca o ambiente educacional como uma das dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil. É diante desse ambiente conflituoso e de luta que estudaremos profundamente um evento denominado de Concurso Beleza Negra, desenvolvido no mês de novembro, em um colégio estadual sergipano. Além disso, compreenderemos a história de vida a partir de lembranças e depoimentos de jovens negras que participam do concurso supracitado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As técnicas de coleta de dados que serão utilizadas são: “Análise Documental, Entrevistas, Questionário, Observações e conversas informais registradas no Diário de Campo da pesquisadora”.
Análise documental • Os documentos a serem analisados nessa pesquisa são: 1) Projeto Político Pedagógico (PPP). A análise partiu dos seguintes questionamentos: “É abordado no currículo escolar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre o PPP e a Erer? Quais os critérios de avaliação no concurso Beleza Negra?”
Questionário • Durante o período de inscrição do concurso, utilizaremos um questionário inicial com o intuito principal de compreender a construção identitária das candidatas ao concurso beleza negra.
Entrevistas • Entrevistas com professores que participam na organização do concurso e com a direção do colégio.
• Serão realizados dois momentos de entrevistas com as jovens negras, candidatas ao concurso Beleza Negra, com o intuito de analisar suas conexões estabelecidas entre o concurso Beleza Negra e a trajetória de vida.
1- As entrevistas serão inicialmente individuais, antes do evento, com o objetivo de compreender os seguintes questionamentos: “Será que passou por alguma situação de preconceito na vida pessoal e escolar? Qual o seu pertencimento étnico-racial? O que levou a participar do concurso? Qual (ais) opinião(ões) das jovens acerca dos critérios de avaliação para o concurso?”.
2- Após o concurso a entrevista será coletiva, com o objetivo de compreender as construções identitárias das jovens negras, as opiniões das jovens acerca dos critérios de avaliação para o concurso, e a importância do evento na sua vida.
Caderno de campo • Durante o concurso Beleza Negra será registrado através de imagens e anotações no caderno de campo todas as etapas do evento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e carta resposta apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com as RES. 466-2012 e 510-2016 da CONEP-MS é de responsabilidade do pesquisador enviar os relatórios Parcial e Final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1496823.pdf	31/08/2020 17:24:31		Aceito
Outros	CARTAderesposta.pdf	31/08/2020 17:22:50	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVRE.docx	31/08/2020 17:21:08	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTO.docx	31/08/2020 17:21:00	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/08/2020 17:20:25	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	25/06/2020 17:03:16	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	25/06/2020 17:01:33	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito

Declaração de concordância	Termodeautorizacao.pdf	15/04/2020 17:43:44	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	15/04/2020 17:37:24	MARIA CAMILA LIMA BRITO DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

ANEXO 2

Critérios das juradas

CONCURSO BELEZA NEGRA – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

NOTA MÍNIMA: 5,0 PONTOS

NOTA MÁXIMA: 10,0 PONTOS

CRITÉRIOS CANDIDATAS	Beleza física	Traje	Elegância na passarela/desfile	Simpatia	Naturalidade	Traços característicos da estética afrodescendente	Total de pontos
Tereza							
Petronilha							
Firmina							
Lélia							
Conceição							
Marielle							
Ruth							
Dandara							

ANEXO 3

	CONCURSO BELEZA NEGRA/ 2019
	FICHA DE INSCRIÇÃO
	NOME: _____
	IDADE: _____ SÉRIE/ANO: _____
	CANTO(A) PREFERIDO (A): _____
	ATOR(ATRIZ) FAVORITO (A): _____
	LIVRO OU FILME DE QUE MAIS GOSTA: _____
	FRASE MARCANTE: _____
