

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.015

ENTRE FIOS: AS TESSITURAS DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE MENINAS NEGRAS NA ESCOLA

Letícia Régia Gomes Souza

Mestre em Educação do Programa de Pós graduação Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, leticiaregia@gmail.com;

Elisângela Santos de Amorim

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, lysamorim@yahoo.com.br

Clenia de Jesus Pereira dos Santos

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cleniasantos@hotmail.com;

Cláudia Simone Carneiro Lopes

Doutoranda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, claudiasimonec@gmail.com;

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade investigar, no espaço escolar, até que ponto as concepções de meninas negras que assumiram seus cabelos crespos estão ligadas a uma ruptura com estereótipos racistas e machistas ligados a eles. Portanto, a pesquisa visou pensar o lugar de meninas dentro do campo social escolar, como se veem, como se afirmam ou negam suas condições culturais e históricas, como o processo de assumir o cabelo crespo se tornou importante para elas e que tipo de estereótipos estiveram presentes em sua constituição como sujeitos sociais. Para tanto, nosso aporte teórico se fundamenta em pesquisadoras negras como Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Joice Berth, e também, Michel Foucault e Stuart Hall, em um caminho teórico

que vai desde as concepções sobre gênero, currículo escolar, racismo e empoderamento feminino negro. Nosso percurso metodológico é de natureza qualitativo com foco na pesquisa de campo e aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, de modo a coletarmos informações específicas sobre cada uma das entrevistadas. Após análise das respostas, percebemos que majoritariamente as meninas passaram, em suas histórias de vida, por processos discriminatórios em relação ao seu cabelo e seu corpo, mas que a constituição de sua autoimagem tem se firmado por meio de um processo positivo do que é ser uma mulher negra. A escola, nesse sentido, pode se tornar um importante espaço de reafirmação e fortalecimento da identidade negra dessas meninas, ao incluir em seu currículo as discussões sobre a temática de gênero e raça.

Palavras-chave: Identidade, Gênero, Empoderamento, Cabelo

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o gênero e sua relação com a raça, como construções simbólicas e materiais das formas assumidas por homens e mulheres no tecido social, é atualmente um pressuposto necessário para as reflexões da estrutura social e de como as relações de poder configuram papéis sociais e representações diversas da identidade desses sujeitos.

Para Beauvoir (1970), o pressuposto básico para compreendermos o gênero é a afirmativa de que ninguém nasce mulher, nós assim nos tornamos, mediante as construções culturais e como somos levados a interagir durante toda nossa formação como seres humanos.

Na concepção de Louro (2012) o gênero é uma construção social, que se constitui por meio de mecanismos relacionais, dando corpo ao que é ser homem e o que é ser mulher. Desse modo, quando falamos de gênero, estamos nos referindo não somente às categorias homem/mulher, mas também a tudo aquilo que identitariamente se liga e tem relevância para a constituição do que é ser homem e do que ser mulher.

O gênero é relacional porque quando dizemos que somos mulheres, estamos dentro de uma múltipla afirmativa, posso ser mulher, negra, pobre, católica, lésbica, entre outras tantas identidades. Afirmar-se mulher implica uma série de outras relações que não se dissociam, dentro do processo formativo de nossa subjetividade.

Dar visibilidade a essas relações e identificar como os modelos construídos culturalmente vão tecendo valores, saberes e comportamentos dentro de determinada esfera social é uma forma de se aproximar do lugar de quem vive e produz os elementos constitutivos da cultura e os internaliza, atribuindo-lhes valor simbólico específico e partilhado dentro de um determinado entorno.

Os sujeitos que produzem e reproduzem saberes e signos culturais, também produzem uma identidade social local, que sofre diferentes modificações, a partir das práticas discursivas vigentes (FOUCAULT,1987), cujo papel está ligado à reconstrução dos discursos e produção de novos significados sociais, movimentando a subjetividade que os constitui.

Neste trabalho, importa-nos compreender essas formas subjetivas assumidas de identidade, situadas em um determinado campo social, qual seja a escola, e de como esse espaço pode contribuir para a construção de um processo diferenciado em torno da pluralidade étnica e da afirmação identitária de meninas negras, a partir do trabalho pedagógico com a positividade desse processo.

O presente estudo tem como finalidade pensar o lugar de meninas dentro do campo social escolar, como se veem, como se afirmam ou negam suas condições culturais e históricas, como o processo de assumir o cabelo crespo se tornou importante para elas e que tipo de estereótipos estiveram presentes em sua constituição como sujeitos sociais.

Nosso enfoque é dar visibilidade a esses sujeitos que transitam no espaço da escola, entender seu processo individual de empoderamento, que se firma em meio e, a partir das relações de poder e do construto de saberes e conhecimentos ligados à identidade negra e sua afirmação, apontando a necessidade de a escola compreender tais processos e construir possibilidades para a inserção das temáticas de gênero e raça no currículo escolar.

CURRÍCULO E OS ATRAVESSAMENTOS IDENTITÁRIOS: UM OLHAR SOBRE AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR.

A formação dos sujeitos seja na família, na escola, na igreja, nos locais de trabalho ou em quaisquer dos espaços sociais em que convivem, passa por uma construção de quem somos e como nos tornamos o que somos.

O pessoal, isto é, aquilo que nos qualifica dentro de uma esfera aparentemente privada, é resultante e se envolve com a estrutura desses mecanismos de “fabricação” dos sujeitos. Portanto, a escola é *locus* privilegiado da “fabricação” dos sujeitos que se pluralizam, por meio de suas identidades sociais.

Por isso, entendê-la faz parte de uma compreensão que agrega nela o entendimento de que nossa formação depende, em parte, das construções e possibilidades presentes no currículo escolar.

Por currículo entendemos, o resultado de atos de criações linguísticas. Todo o currículo escolar é discursivamente constituído

(SILVA, 2011). Sob essa orientação, discurso é tudo aquilo que se produz na escola, por meio de uma rede de relações que se estabelece pela linguagem.

Desde aquelas linguagens resultantes da palavra escrita nos manuais, orientações curriculares, propostas pedagógicas, regimento interno, avaliações, até as formas mais sutis de discurso, presentes nos símbolos, imagens e comportamentos que dão significado e só se tornam signo dentro do ambiente escolar.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra 'currículo', que vem do latim curriculum, 'pista de corrida', podemos dizer que no curso dessa 'corrida' que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (SILVA, 2015, p. 15)

Assim sendo, é o currículo que direciona e orienta a formação das subjetividades que participam do processo educativo, que se dá em todos os espaços e dependências da escola.

No currículo escolar, podemos observar que a caracterização, muitas vezes estereotipada do que é ser homem e o que é ser mulher está sempre presente, ainda que não a mencionemos explicitamente, ainda que a silenciemos.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 7-8), por isso, é importante perceber como nós, professores/as contribuimos para a afirmação de formas universalizadas de um sujeito aceito e legitimado como padrão na sociedade brasileira.

O currículo produz uma espécie de hierarquização das posições dos sujeitos no meio social, quando ensina, de forma naturalizada, que gostos e preferências pertencem a determinado grupo social, atribuindo-lhes certo *status* e convencionando os níveis hierárquicos de homens e mulheres na sociedade, e especialmente, de homens e mulheres negras.

E essas posições assumidas na escola são fortalecidas por meio do currículo real, o qual se traduz como a soma de vivências diretas ou indiretas que educandos e educadores adquirem dentro de um sistema de valores e comportamentos estabelecidos na esfera social da escola, e para além dela.

O currículo real é a forma mais concreta de se viver os pressupostos hegemônicos de identidade que implicitamente se colocam no processo ensino e aprendizagem.

A ideia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, sua atitude para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação (SACRISTÁN, 1995, p. 87).

Esses pressupostos hegemônicos da identidade social produzem uma marginalização de toda e qualquer forma de diferenciação que fuja desse padrão normativo dos sujeitos, causando preconceitos e discriminação, ligados sobretudo à etnia/raça, gênero e sexualidade.

Preconceito é o julgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação. (GOMES apud MCLAREN, 1997, p. 212).

A escola, nesse sentido, produz as marcações identitárias dos sujeitos e o seu processo de exclusão através das práticas que ali se desenvolvem, pelo conhecimento legitimado no livro didático, pela forma como conduz a afirmação ou rejeição de valores culturais, pela construção coletiva do que é aceito e valorizado como conhecimento universal.

Isso é possível quando se priorizam determinados conteúdos, tornando-os aparentemente unívocos, numa tentativa de uma narrativa universalizante, que desagrega sujeitos e os marginaliza, os desautoriza, os desqualifica, como um recorte do próprio contexto social de um país como o nosso, que não conseguiu se desagregar do olhar do colonizador.

Nas palavras de Djamila Ribeiro (2017), é possível ir mais além sobre os saberes que se produzem na sociedade sobre esses

grupos, histórica, social e culturalmente marginalizados, mas que não escapam das concepções de formação na escola.

Dentre esses sujeitos, que não estão presentes nem nas narrativas universais, nem nas narrativas que denunciam as formas postas de discriminação, está a mulher negra, ocupando lugar subalterno e invisível.

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é o homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca [...]. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. (RIBEIRO, 2017, p.41).

Segundo a mesma autora, essa ausência da mulher negra, que não é nominada muitas vezes nos discursos de raça e gênero, faz com que essa mulher ocupe um terceiro lugar, pois são a representação, ao mesmo tempo, de uma carência dupla, ligada à antítese da branquitude¹ e da masculinidade. “Mulheres negras, nesse sentido, não são nem brancas e nem homens, exerceriam a função de *Outro do Outro*” (RIBEIRO, 2017, p.41, grifo da autora).

Entre tantos muitos exemplos, parece-nos convincente que a escola desempenha, por meio de seu currículo, a incumbência de reproduzir muitas vezes, essa representatividade da mulher negra, sob a perspectiva de conteúdos tendenciosos, pejorativos e preconceituosos.

No entanto, tomando como pressuposto de que é também na escola que as concepções e a produção das subjetividades podem se transformar, e até transgredir a um padrão normativo de comportamento estabelecido socialmente, podemos refletir sobre os processos pedagógicos que fabricam os sujeitos, de forma a ressignificá-los, dando novos sentidos que se encontram marginalmente localizados nas esferas de produção do saber.

Assim, a escola deve promover a formação integral dos/das educandos/as, a partir de uma postura crítica, baseada em

1 Constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem, ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (SCHUCMAN, 2014, p.46)

princípios éticos e morais. Isto porque, no âmbito escolar, encontram-se indivíduos com especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e tantas outras diferenças que foram definidas a partir do convívio social e de suas histórias de vida.

3 O CABELO COMO IDENTIDADE E POSIÇÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS MENINAS NO INTERIOR DA ESCOLA.

Pensando na escola como um espaço possível de construção discursiva das diferenças como algo positivo, mas que se lança numa disputa de poder e de afirmações de diferentes grupos sociais, é preciso, cada vez mais, se discutir a possibilidade de um currículo inclusivo, multicultural que possa valorizar os sujeitos e sua constituição, individual, histórica e social.

Em específico, para pensar sobre esse processo de disputas, destacaremos, como tem transitado, no espaço escolar, a identidade de meninas negras que assumiram seus cabelos, rompendo com os padrões de estética eurocêntricos, numa sociedade marcada pelo patriarcado e o racismo, como elementos fundamentais para se pensar a colonização histórica no Brasil.

De acordo com nossa história, é possível constatar que a cor da pele esteve diretamente ligada à ascensão social entre o final do século XIX e o começo do século XX, em especial no período pós-escravidão. A mestiçagem se desenvolveu em paralelo a um ideal de embranquecimento da população brasileira com a adoção de valores da aristocracia europeia pelo Brasil, que reforça uma hierarquia social também baseada na cor da pele, no formato do rosto e na textura dos cabelos. Mestiços ganharam, pouco a pouco, uma relativa importância social em detrimento dos negros, que têm a pele mais escura (aqui, faço referência a mestiços como pessoas nascidas da miscigenação entre negros e brancos). Uma verdadeira nova categoria de indivíduos estava sendo estabelecida pelas autoridades brasileiras, e dentro dela, os mestiços se aproximavam da “comunidade branca” (KING, 2015, p.2).

Nesse cenário, em que as raízes do racismo explicitam a fabricação dos modelos hegemonicamente aceitos para uma sociedade que nasce de um processo massivo de escravidão, é preciso repensar com essas novas formas de aceitação de homens e mulheres negros/as, agora se reconfiguram naquilo que Bhabha e outros autores chamam de discursos do pós-colonialismo (BHABHA, 1992).

Segundo o mesmo autor, a ambivalência do estereótipo, nessas novas formas de exploração e relações de poder representa uma das mais eficazes estratégias discursivas de reprodução da discriminação.

Reside na força da ambivalência dar ao estereótipo colonial sua atual forma de ser: assegura sua repetição ao mudar as conjunturas históricas e discursivas; informa suas estratégias de individualismo e marginalização; produz este efeito de verdade provável e de predicabilidade que, no caso do estereótipo, deve aparecer sempre, *em excesso*, mais do que ser provado empiricamente ou construído logicamente (BHABHA, 1992, p.178)

O estereótipo determina a própria construção das subjetividades dos sujeitos. Demarca seu corpo, com os significados culturais criados arbitrariamente, sob um jogo de disputas que delimitam também as posições e lugares de fala dos sujeitos na sociedade atual. Individualizam certos tipos de sujeito, e concomitantemente, marginalizam aqueles que não se inserem no construto discursivo das formas de representação.

Esse jogo discursivo nos leva a cada momento, em cada espaço em que nos situamos, a nos posicionar e nos identificar dentro de um conjunto de valores e significados sociais, como diria Hall (2011, p.112), "as identidades são (...) pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós".

Somos, pois, constantemente envolvidos e atravessados por múltiplas marcações identitárias, que nos definem e nos arremesam para fora de uma lógica sólida e perene, mas que nos reintegra a modelos estereotipados sobre nosso corpo, nossa forma de agir, de ser e de pensar.

É a partir da construção e possível desconstrução dessas marcações estereotípicas que pretendemos encontrar pistas para

compreendermos a trama discursiva desses modelos sobre o corpo da mulher, e em específico aqui, o cabelo como elemento constitutivo desse corpo cultural.

São adereços culturais que subsistem no corpo das mulheres negras, seus contornos proibitivos, restritivos e/ou normativos que regulam as concepções e subjetividades que constroem a figura dessas mulheres para si mesmas e para o outro.

No caso de meninas negras dentro do espaço escolar, é preciso trabalhar com as perspectivas analíticas que constituem esse corpo, como é representado nesse espaço, como as próprias subjetividades dessas meninas podem ser levadas a um processo de aceitação e autoafirmação, negando e/ou denunciando o racismo presente nas formas estereotipadas colonizadoras sobre o cabelo como um elemento de representatividade em torno do gênero.

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso, não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (GOMES, 2003, p.7).

Nesse entendimento, os discursos construídos sobre o corpo negro interferem diretamente na construção de subjetividades de meninas negras, subjetividades que lutam por um lugar, num contexto de relações de poder que se dá em diferentes situações e com diferentes sujeitos, num *continuum* que tem implicações diretas e indiretas sobre o empoderamento feminino dentro dos mais diversos espaços sociais.

O empoderamento [...] não visa retirar poder de um para dar a outro, a ponto de se inverter os polos de opressão, e sim de uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade. [...] Empoderar é, [...] antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes

opressoras que temos visto ao longo da História (BERTH, 2019, p.23).

Pensando na construção da identidade social de meninas negras no interior do espaço escolar, bem como seu processo de empoderamento, que tem início com aceitação sobre si e seu pertencimento étnico, realizamos uma pesquisa com 22 alunas do Colégio Universitário/UFMA, dentre elas, 12 do ensino fundamental e 10 do ensino médio, no intuito de percebermos como é a relação que estabelecem com seu cabelo.

Do total citado acima, 100% das meninas do ensino médio que responderam ao questionário se autodeclararam negras, enquanto do total do ensino fundamental 4 se consideram negras, 6 se consideraram pardas, 1 se considera branca e 1 não soube se definir.

Vale atentar que tais definições estão diretamente ligadas à cor da pele como critério para a maioria que escolheu. As meninas do ensino fundamental estabelecem a característica fenotípica “cor da pele” como definição de ser negra ou não. Outra observação importante é quanto as que se autodeclararam negras, são praticamente todas do ensino médio, já em uma maturidade maior e a construção de sua subjetividade se ancora numa identidade social de afirmação étnica, mas também de gênero, quando se colocam em suas respostas.

Sobre essas observações, é relevante trazer a contribuição de Hall (2003) acerca da definição de ser negro estar ligada quase que automaticamente, como um esquema pronto do pensamento, às características do fenótipo, negando-se ou invisibilizando as características culturais e as posições políticas assumidas nessa construção social e histórica da negritude.

Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas. [...] “Negro” não é uma categoria de essência numa direção à homogeneidade, existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL, 2003, p.345).

Em relação a algum preconceito que tenham sofrido relacionado ao cabelo, 50% das meninas do ensino fundamental responderam afirmativamente; enquanto no ensino médio, esse número aumenta para 100% das respostas.

Na questão posterior, perguntamos às meninas se já tiveram algum apelido por causa do cabelo ou por causa da cor da pele. No quadro abaixo, as respostas sobre como são ou eram tratadas devido às suas características fenotípicas:

Quadro 1 – Apelidos dados às meninas em virtude da cor da pele ou devido ao cabelo

MENINAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MENINAS DO ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> • Cabelo de mola e cabelo de miojo; • não lembra; • cabelo de macarrão queimado; • cabelo de cu; • juba de leão; • negão; • a tia chama de minha cachuda, mas ela não considera um apelido; • palha de aço; • cabelo de floresta negra; • amarelo; <p>(Apenas duas meninas nunca foram apelidadas por esta natureza).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carvão, molambenta, cabelo de Bombril, nissin ou pixaim; • cabelo de palha; • cabelo de vassoura; • Ana bruxa; • cabelo de palha de aço, cabelo duro; • gorila e mamute (por conta de eu ser negra e gordinha); • Espanador, mendiga, fofão; • macaca e preta; • cabelo de bombril; <p>(Apenas uma menina disse nunca ter sido vítima de apelidos dessa natureza).</p>

Um aspecto relevante para a construção da identidade social é como nossa subjetividade se apoia e reafirma ou nega os discursos em torno daquilo que passa a nos representar no corpo cultural. Assim, em meio a um padrão de branquitude eurocêntrica, é extremamente difícil para meninas se verem positivamente na imagem e símbolos que condensam manifestações estereotipadas de raça e também de gênero.

O cabelo, como parte constitutiva dessa identidade, desde os primeiros anos de vida das crianças, é um elemento repleto de signos que traduzem a cultura negra, mas por outro lado, a deslegítima, inferioriza, tal como mostra o quadro acima com significados

ligados ao cabelo das meninas, que influenciam diretamente na construção negativa de sua imagem.

Como bem coloca Hall (2011), as identidades estão sempre num campo de disputas, são negociáveis, mudam, entram no jogo de forças e relações de poder para se auto afirmarem em determinado contexto social e histórico.

Quando questionadas sobre se já haviam realizado algum processo químico e por que o fizeram, as respostas das meninas variam entre o conflito com a não-aceitação e as afirmativas que descobrem os estereótipos sobre o cabelo das mulheres negras e a tentativa de branquitude.

“Um dia eu contei para minha mãe sobre os apelidos, e ela me perguntou se me faria sentir melhor (com o processo químico), e eu pensei se eu talvez tiver o cabelo igual ao delas, elas gostem de mim, e eu fiz” (Ana, aluna do Ensino Médio).

“Eu me sentia mal devido o volume do meu cabelo” (Vitória, aluna do Ensino Médio).

“Não me sentia bem, gostaria de ter o cabelo liso como o de outras meninas” (Leticia, aluna do Ensino Médio).

“Eu gostava de cabelo liso, achava mais fácil de cuidar” (Laryssa, aluna do Ensino Médio).

“Porque não me sentia bem com ele e minha família quis mudar ele” (Tereza, aluna do ensino fundamental).

A negação da cor, do corpo, do cabelo são formas de negação do próprio sujeito, que alienado de sua condição histórica e de seu pertencimento étnico, vai negando sua própria identidade e se afirmando no outro e pelo outro. Como vimos em algumas respostas, esse processo e negação começa no seio familiar onde “[...] O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole”(COSTA, 1990).

Além do fato de escolhermos a maneira como usar o cabelo, é fato que o grau de opressão influencia a capacidade de auto - amor. As preferências individuais perpassam pela realidade em que nossa obsessão coletiva com alisar o cabelo negro reflete

psicologicamente como opressão e impacto da colonização racista. (HOOKS,2005).

Desse modo, as subjetividades estão imersas num contexto amplo que envolve o discurso como elemento constituinte do sujeito, mas também, como matéria-prima que fundamenta as relações de poder.

Sobre tais relações e sobre os discursos que entram nesse jogo de negociações e disputas, é interessante observar a resposta das meninas quando questionadas sobre se gostavam da cor de sua pele ou se mudariam algo em seu corpo. Do total de meninas do ensino fundamental, 100% das meninas afirmaram estarem satisfeitas com a cor de sua pele e 60% das meninas do ensino médio não mudariam nada em seu corpo. No ensino fundamental, apenas 1 menina não mudaria e as demais 11 meninas mudariam algo em seu corpo.

O processo de aceitação é condição para que meninas e mulheres negras assumam identidades sociais que estejam ligadas à história de sua própria cultura, às posições políticas que as investem de um poder sobre si mesmas, e mais, ajudam a constituir uma consciência coletiva sobre seu lugar de fala e sua posição no terreno das lutas e disputas hegemônicas e contra hegemônicas sobre o corpo feminino.

A esse respeito, nossa última pergunta às meninas foi sobre qual importância teve em suas vidas assumir os crespos de seus cabelos. As respostas nos conduzem a ver como a identidade assumida por elas tem se sustentado na condição de projeção de si mesmas como meninas negras, que se desprenderam dos estereótipos criados e fabricados cultural e historicamente sobre a imagem das mulheres negras e partem para uma construção individual e, ao mesmo tempo, coletiva de suas subjetividades.

“Eu posso andar com ele, sem me sentir inferior ou feia” (Andréia, aluna do ensino fundamental).

“Meu cabelo é lindo e tals e eu gosto dele do jeito que é” (Mariana, aluna do ensino fundamental).

“Uma questão de identidade, de aceitação, eu amo meus cachos, isso é de suma importância para mim mesma. Para indicar que eu me aceito como sou” (Adriana, aluna do ensino médio).

“Passei a me identificar como mulher negra e linda do jeito que sou. Além disso, minha autoestima melhorou 100%” (Luciana, aluna do ensino médio).

Essas afirmações não são simples afirmativas de meninas que aprenderam a valorizar seus cabelos, elas representam a manifestação do sentimento de pertencimento, da identidade cultural revista, aceita e recriada a partir da vivência de cada uma dessas meninas que passaram por processos diferenciados de discriminação que tiveram como fundamento o racismo.

Então, é importante percebermos nesses discursos, o próprio processo de empoderamento feminino, pois:

Uma afirmação da importância da auto definição e da auto avaliação das mulheres negras é o primeiro tema-chave que permeia declarações históricas e contemporâneas do movimento feminista negro. Auto definição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina [...] (BERTH, 2019, p.24).

A construção de uma imagem positivada sobre a identidade de meninas negras requer, pois, um longo e intenso processo inter e intrasubjetivo de afirmações sobre o que é ser mulher, o que é ser uma mulher negra e sobre como essas marcações vão organizar nossas formas de pensar sobre nós mesmas nos espaços sociais onde transitamos.

Sobre tais espaços, é fundamental localizar a escola como um lugar de jogos discursivos que produz esse campo simbólico das identidades sociais. Isso foi bem expressivo em uma das questões colocadas para as 23 meninas. Quando perguntamos se elas já haviam presenciado alguma situação de discriminação de outras meninas por causa do cabelo, 13 delas revelaram que as atitudes de preconceito que viram alguma menina sofrer em virtude dessa característica se deram na escola.

Portanto, vimos com a pesquisa, que a escola ainda é um lugar de desconstruções, pois ao mesmo tempo que pode produzir e reproduzir os estereótipos em torno de identidades sociais consideradas inferiores e invisíveis em alguns cenários, também pode promover espaços de discussão e reflexões sobre os sujeitos que ali

vão, ao longo de seu processo de formação, construir os significados que farão parte de sua vida, sobre si mesmos.

O currículo escolar pode ser uma fonte de questionamentos, deslocamentos e transformação sobre a consciência que meninas, e também meninos, irão adquirir de si mesmos/as, apoiando e fortalecendo sua autoimagem e sua representação social, pois é na escola que eles irão interagir com seus pares, constituir um corpo de saberes sobre o próprio corpo, sobre as significações de sua identidade e sobre as diferenças que são necessárias para que se firme as identidades sociais.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas na sociedade (SILVA, 2008, p.27).

Nesse sentido, a escola e seu currículo devem caminhar para a constituição de formas sempre cada vez mais valorosas da diferença, de modo a combater a violência silenciosa que muitas meninas negras sofrem, atingindo sua autoestima e produzindo, muitas vezes, a autorrejeição à sua identidade étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser inclusiva e não discriminatória, logo, não pode silenciar-se diante de questões emergentes e que precisam ser discutidas hoje.

Os estigmas e discriminações, baseados nas diferenças, articulam-se de forma complexa, sendo que o seu enfrentamento depende de ações planejadas e de um diálogo constante entre escola, família e sociedade.

O que implica, para a escola, abrir espaços não apenas para a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, mas também, para a expressão de valores, sentimentos e valorização do ser humano.

Diante dessas premissas, gênero e raça são temáticas que devem estar presentes no cotidiano escolar, inseridos nas diferentes

disciplinas curriculares, tendo em vista que a aprendizagem escolar deve ser construída num processo dinâmico que envolve diálogo e interação entre os sujeitos.

Desse modo, a escola precisa permanentemente promover uma reflexão sobre a importância de discutir e trabalhar as questões de gênero e raça, tendo em vista a visibilidade da mulher negra, sem tornar essa uma discussão marginal.

A inserção dessas temáticas contribui para que a escola desnaturalize as diferenças que são culturais, à medida que estimula os alunos a compreenderem que a identidade de grupos, os estereótipos e preconceitos estão presentes em inúmeras circunstâncias do cotidiano escolar e resultam de construções socioculturais e históricas que precisam ser desconstruídas.

As respostas dadas por cada menina revelam não só como parte de sua identidade e de sua autoimagem foi criada, mas também, nos dão pistas para compreendermos que o currículo da escola deve ser um local de construção e desconstruções sobre a identidade dos sujeitos que ali transitam.

Portanto, é importante repensarmos esse currículo real que, discursivamente, fabrica e inferioriza os sujeitos por meio dos mais diversos tipos de estereótipos, produzindo atitudes e comportamentos discriminatórios.

Trabalhar com as temáticas de gênero e raça na escola é, sobretudo, promover uma contracultura, em favor da desconstrução de lugares e papéis sociais, demarcados, historicamente, pela sociedade patriarcal e escravocrata, pois se não ocorre essa desconstrução, as desigualdades entre homens e mulheres vão se perpetuando com base nas regras e convenções que influenciam as relações sociais, principalmente, quanto à igualdade de direitos para as mulheres negras e o processo de sua afirmação identitária.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos de mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019, 184p.

BHABHA, Homi. A questão do outro: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

COSTA, Jurandir. Prefácio da cor ao corpo. In: SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro**. Edições Graal Ltda, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luís Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Revista Gazeta de Cuba – Union de escritores y Artista de Cuba, janeiro–fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias blogs-pot.com/.../ alisando-o-nossocabelo.html.

KING, Ananda Melo. **Oscabelos como fruto do que brota de nossas cabeças**. Geledés Instituto da Mulher Negra, 2015. Disponível em: Acesso em: 5 dez. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramentos; Justificando, 2017, 114 p.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2008, 200p.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. 1. Ed. Rio Grande: Pluscom, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

_____. **Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHUCMAN, L.V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Psicologia e Sociedade, 26, n 1, p. 83-94.

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.