



Quais as ideias de "menina negra" presentes no ideário docente do ensino fundamental de São Vicente-SP?

SOUZA, Felix Sebastião - bolsista

Instituto Federal de São Paulo (IFSP-CBT)

LINS-RODRIGUES, Antonio Cesar - orientador

Instituto Federal de São Paulo (IFSP-CBT)

Resumo

A presente pesquisa teve como escopo o entendimento da construção do feminino nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente da representação das meninas negras nas turmas de 1.º e 5.º anos para os docentes. Para tanto, elegeram-se duas escolas do município São Vicente, que faz parte da área de abrangência do *Campus* Cubatão, e porque o estudo da temática é fundamental para a percepção mais ampla das diversas relações intraescolares que refletem no sucesso dos processos de ensino, aprendizagem, construção de autoimagem, autoestima e da produção discursiva de sentidos ligados às meninas negras. Lançaram-se mão dos referenciais teóricos fundantes de Hall (2016), Foucault (1988; 1995), Cruz (2014) como principais, além outras leituras complementares. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa cuja realização de grupo focais, aliada às observações de campo e entrevistas, encaminhou a metodologia como método e instrumentos de pesquisa. Como resultado, entre outras, detectaram-se as seguintes questões: o discurso docente de que as meninas negras dos primeiros anos não são influenciadas pelo racismo ao construírem suas subjetividades em razão de uma inocência inerente à tenra idade; a falta de formações específicas relacionadas à educação antirracista, evidenciado por um desejo expressado por parte significativa das docentes por tais saberes; um trabalho sobre a temática racial, restrito às datas específicas ou a episódios acontecidos; a importância de se ter uma discriminação positiva dos referenciais de negritude – principalmente nos marcadores raciais cabelos crespos e cor da pele – na construção das subjetividade das meninas dos primeiros e quintos anos.

Palavras-chave: Ser menina negra. Ensino Fundamental. Educação antirracista.

Abstract

The scope of this research was to understand the construction of the feminine in the early years of elementary school, specifically the representation of black girls in the 1st and 5th year classes. To this end, two schools in the municipality of São Vicente were chosen, as this is part of the coverage area of the Cubatão Campus and because it is understood that the study of the topic is fundamental for a broader perception of the various intra-school relationships that are reflected in the success of processes of teaching, learning, construction of self-image, self-esteem and the discursive production of meanings linked to black girls. The founding theoretical references of Hall (2016), Foucault (1988; 2009), Cruz (2014) were used as the main ones, in addition to other complementary readings. This is an investigation with a qualitative and quantitative approach whose focus group, combined with field observations and interviews, guided the methodology as a research method and instruments. As a result, among others, the following issues were detected: the teaching discourse that black girls in their early years are not influenced by racism when constructing their subjectivities due to an innocence inherent to their young age; the lack of specific training related to anti-racist education, evidenced by a desire expressed by a significant part of the teachers for such knowledge; a work on racial themes, restricted to specific dates or episodes that occurred; the importance of having a positive discrimination of blackness references – mainly in the racial markers of curly hair and skin color – in the construction of the subjectivity of girls in the first and fifth years.

Keywords: Being a black girl. Elementary School. Anti-racist education.

Introdução

Nem sempre as palavras traduzem a intenção original da/do escritora/escritor, ao contrário, “elas são fugidias, instáveis e têm múltiplos apelos” (Louro, 2010). O entendimento de que a sexualidade é uma “invenção social” (Foucault, 1988) sugere reflexões a respeito de como isso se constitui e até que ponto influi no entendimento do feminino – e aí se chama a atenção para o trânsito dele em todos os locais sociais –, circulando nas instituições e aparelhos públicos e, nesse percurso, produzindo “[...] discursos sobre sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem 'verdades'” (Louro, 2010).

Ao se tratar das "verdades" supracitadas como fruto de uma produção discursiva, observa-se que elas também permeiam as identidades sexuais e, conseqüentemente, as identidades de gênero, isso por toda a inter-relação existente entre elas, ainda que não sejam a mesma coisa. Quanto a esta distinção, Louro nos apresenta de maneira precisa e didática, a saber

[...] nossa linguagem e nossas prática muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos, masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo eles podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.), o que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (Louro, 2010, p.27).

O fato de estas identidades estarem em constante transformação sugere a reflexão a respeito de como o resultado dela atinge as escolas e, em particular, o entendimento do feminino e, a partir disso, como deve ser a menina negra no universo escolar. Entendem-se tais questões como representação. De acordo com Hall (2016), a representação é o caminho fundamental para que os significados sejam compartilhados entre os membros de uma cultura, pois representar é um processo que envolve o uso de linguagens, imagens e signos que transpassam ou representam objetos. Ressalte-se que é um processo distante de ser simples e direto (Hall, 2016).

A questão dos “significados compartilhados entre os membros de uma cultura” está presente fortemente no universo escolar e pode perpetuar modos de representar e consolidar certas identidades em detrimento de outras, já que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (Woodward, 2000, p. 39) e outras citadas, em particular, a de gênero, têm sua representação mascarada, quando, na verdade, desempenham o papel de diferenças.

Ao transitar pelas construções de gênero no universo escolar, o entendimento de Foucault (1995) a respeito do poder pode ser extremamente útil, quando o entendimento de gênero opera diante de uma rede de relações tensas em constante atividade e, por estar distribuído de forma “capilar”, imiscuído nas relações sociais e impregnado por discursos de verdade, torna-se mais difícil a sua identificação e encaminhamento para o equilíbrio nas desigualdades por ele causadas. Observar as representações do feminino na escola e como é construído o jeito específico de ser menina negra talvez nos dê pistas para o entendimento das desigualdades de

gênero cristalizado no universo infantil feminino, que causa graves consequências sociais, já que

A escola demarca, enquadra e reitera os lugares de meninas e meninos, estabelecendo regras e penalidades para a transgressão de gênero (Louro, 2003). Tal enquadramento é materializado na organização de estudantes em filas de meninas e meninos, nos livros da biblioteca indicados para meninas (romances e poesias) e meninos (ação e aventura), nas brincadeiras de meninas (boneca) e meninos (bola) e nas relações interpessoais. Esses marcadores de gênero na escola podem gerar conflitos, resistências e, principalmente, processos desiguais de aprendizagem (Moreira *et al.*, 2021, p. 6).

Os efeitos de tais construções se estendem para além dos muros escolares e podem naturalizar de práticas sexistas em nossa sociedade. Entende-se que o presente projeto de pesquisa possa identificar importantes pistas não somente a respeito da produção das representações do feminino identificadas no cotidiano pedagógico, mas de sua genealogia e respectivos engendramentos. Neste caminho, a atribuição de sentidos à negritude pode fazer diferença em todos os aspectos, não somente do processo de escolarização, mas da própria legitimação da cidadania desta população.

Especificamente, ao se tratar da construção das representações das meninas negras, existem algumas importantes particularidades que nos remetem ao conceito de interseccionalidade proposto por Crenshaw (2002, p. 177), no qual a autora diz que a interseccionalidade busca uma análise conceitual do problema, chamando a atenção para as consequências estruturais e movimentos de interação entre dois ou mais eixos de subordinação. A interseccionalidade trata das formas pelas quais o racismo, a opressão de classes, o patriarcalismo e demais sistemas discriminatórios podem engendrar desigualdades relacionadas às mulheres, às etnias, às raças, às classes etc., também buscando a apreensão da forma como se estrutura a genealogia de políticas específicas, geradoras de desempoderamento em seus aspectos dinâmicos do desempoderamento.

Nesta direção, entende-se que as meninas negras estão sujeitas, de forma direta, a, pelo menos, dois dos eixos de subordinação. O primeiro, em razão de serem do gênero feminino, e, o segundo, ao fato de serem negras. Sem dúvidas, não se pode deixar de considerar a questão da classe social como mais um dos possíveis eixos, porém este fica sujeito a outros condicionantes e não de maneira direta como o primeiro e o segundo. Ainda teríamos outras questões como as deficiências etc., dando conta da composição de possíveis eixos a serem

agregados. Infere-se ser a interseccionalidade um dos conceitos-chave para a apreensão das representações do que são as meninas negras dentro do universo escolar.

Muitas interrogações movem à busca pelo entendimento do lugar ocupado por estas atrizes da escola, pois elas estão indelevelmente marcadas pela ação do racismo de nossa sociedade. A “raça é um forte marcador social para ambos, meninos e meninas” (Cruz, 2014, p. 183) e dentro de uma perspectiva generalizada, em um primeiro impacto, atravessa todos os corpos negros da escola. Porém, o mesmo racismo conserva uma estreita relação com a questão de gênero indicando a necessidade de interpretação mais acurada quando se pensa no papel atribuído às meninas negras no universo escolar. Talvez seja de suma importância observar que:

Se o racismo assume em nossa cultura uma linguagem baseada em ofensas verbais de domínio predominantemente dos meninos, observamos que, na escola, esse racismo também está presente contra as meninas. Ambas as discriminações se reforçam: o ato de qualificar os insultos raciais com atributos de gênero também produz o seu contrário, quando os insultos de gênero são qualificados com atributos raciais (Cruz, 2014, p. 183).

Marcadores raciais como o cabelo crespo, formato de nariz e cor da pele estão presentes na estética das meninas negras e têm extrema importância na construção de suas representações. O discurso – não incomum, em nossa sociedade – de que o cabelo crespo é cabelo ruim pode ser relacionado à construção de uma autoimagem e autoestima fraturada nas meninas negras. Em seu estudo, Gomes (2002, p. 41) traz importantes reflexões a respeito dessa temática, quando aponta que questões a respeito da experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não ficam reduzidas ao ambiente familiar, aos relacionamentos com a comunidade, na luta militante ou relações afetivas. Ressalta que o percurso escolar se faz presente em todos os relatos como sendo de extrema importância no processo de construção da identidade negra, reforçando estereótipos e que as representações negativas da experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduzem ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos sobre esse grupo étnico/racial e o seu padrão estético.

A associação da estética negra à representação do ruim tem sido sustentada secularmente a partir do que Foucault (1995) chama de “regimes de verdade”:

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é desse mundo; ela é produzida nele devido a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros: os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; (Foucault, 1995, p. 10).

Como consequência de tais regimes, tem-se uma ideia de meninas negras construída nas escolas. Entende-se como preeminente a necessidade de pesquisar a genealogia desta construção mediante a todos os argumentos por ora apresentados. Daí a necessidade de se avançar no presente objeto de pesquisa, pensando nas Leis n.º 12.288/10, o Estatuto da Igualdade Racial, e a Lei n.º 11.645/08, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Objetivos

Como objetivo geral, buscou-se compreender como se dá a construção da representação das meninas negras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Especificamente, trabalharam-se os seguintes objetivos:

1. Entender o pensamento das/dos profissionais da educação das instituições de ensino submetidas/dos à pesquisa, a partir de questionários semiestruturados e entrevistas de adesão voluntária, versando sobre o objeto de estudo relacionado ao presente projeto de pesquisa sobre a percepção de como são construídas as representações das meninas negras nos anos iniciais do ensino fundamental.
2. Entender como estão situadas as meninas negras nos processos supracitados, identificando se há uma hierarquização que as atinja e quais os efeitos dela.
3. Identificar e analisar a existência, ou não, de políticas curriculares contempladoras das relações raciais e se nelas se encontram presentes encaminhamentos/ações que contemplem as crianças negras por meio de conteúdos de equidade racial, direcionando a busca de uma possibilidade de igualdade racial no cotidiano pedagógico.

4. Criar mecanismos de autorreconhecimento e discriminação positiva para a população discente negra a partir da apresentação de referências em todos os campos sociais, por meio de encontros para “conversas do conhecimento”, tema que trará explicações a respeito das profissões de cada protagonista, suas histórias de vida, a importância de suas atuações sociais etc., observando a adequação de linguagem ao público-alvo.

Metodologia

A presente pesquisa teve as alunas negras dos anos iniciais do ensino fundamental, 1.º e 5.º, do município de São Vicente - SP como público-alvo. Trabalhou-se com duas escolas do ensino fundamental indicadas pela Secretaria de Educação, cuja denominação atribuída foi “Escola 1” e “Escola 2”. Houve o cuidado da escolha de duas escolas representantes de diferentes públicos situados em níveis socioeconômicos distintos: a “Escola 1”, representando famílias de um nível de renda baixo, de 1 a 2,5 salários-mínimos, e a “Escola 2”, com crianças oriundas de famílias cujo nível de renda é de 3 a 4 salários-mínimos.

A pesquisa teve uma abordagem metodológica mista, onde a etnografia da prática escolar foi o ponto metodológico principal em virtude de ser uma investigação qualitativa. Contudo, buscou-se também no Grupo Focal e na Análise de Conteúdo os aportes metodológicos complementares, a fim de dar conta das diversas demandas engendradas pelo objeto da pesquisa. No tangente à abordagem etnográfica, apresentaremos algumas características como eixos fundantes, segundo Lüdke e André (1986), por entendê-las em consonância com as do objeto em questão:

- Ter o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, com pesquisador como o principal instrumento.
- Dados coletados predominantemente descritivos do ambiente físico, das situações e acontecimentos cotidianos.
- Transcrição de questionários e entrevistas semiestruturadas.
- Atenção do pesquisador para o maior número possível presente na situação estudada.
- Preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, à medida que a verificação de como problema se manifesta ganha maior importância na pesquisa.

- Realização de maior parte do trabalho de campo pessoalmente pelo pesquisador.
- Há combinação de vários métodos de coleta de dados: fotografias, entrevistas, questionários, depoimentos e demais produtos culturais decorrentes do objeto de pesquisa.

A busca do entendimento do quadro contextual é suporte para o entendimento do fenômeno.

No tangente ao grupo focal, trabalhou-se a partir do referencial teórico de Barbour (2009), o qual aponta características que dialogam com os encaminhamentos necessários à presente pesquisa: enquanto as entrevistas se sobressaem na tarefa de eliciar considerações “privadas”, os grupos focais oferecem ao pesquisador acesso aos argumentos que os participantes apresentam em situações de grupo, seja grupo de pares ou de estranhos, convocados para pesquisa. Grupos focais podem ser empregados de forma útil tanto como um método único quanto como parte de uma abordagem de método misto. Em estudos de método misto, os grupos focais têm o potencial para desenvolver “ferramentas” mais estruturadas, como questionários, mas também ser utilizados com boas vantagens para esclarecer resultados quantitativos “[...] grupos focais podem gerar dados paralelos e, então, facilitar a interrogação de bases de dados contrastantes por meio de comparações – particularmente em relação a explorar e buscar explicações para discrepâncias (2009, p. 83). Para realização de entrevistas e de observação do cotidiano pedagógico, os grupos focais foram utilizados como instrumentos de pesquisa e, para a análise de dados, a hermenêutica crítica.

No que se refere à análise de conteúdo, Bardin (2011) aponta que tem como objetivo a análise do que foi falado durante a investigação e que propiciou a elaboração de concepções referentes ao objeto de estudo. Há também que se seguir um rigor científico ao se *tratar* os dados coletados, pois quaisquer detalhes despercebidos podem ser cruciais para a apreensão do objeto de pesquisa. A Análise de Conteúdo objetiva examinar/avaliar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados.

Procedimentos adotados

1. Nas entrevistas com as discentes negras, apresentaram-se várias imagens de pessoas negras – crianças e adultos – e iniciamos um diálogo a respeito das representações daquelas pessoas para a turma como primeiro passo. Em seguida, perguntava-se às alunas negras o que aquelas pessoas representavam para elas. As respostas eram registradas pelo pesquisador e seus bolsistas, assim como as observações dos detalhes ligados à linguagem corporal que compunha o conjunto das falas. Em seguida às intervenções, efetuamos um diálogo inicial a respeito dos dados coletados e fizemos, *a posteriori*, um registro por escrito do acontecido. Estes escritos, sob forma de documento editável, eram postados no “Drive do Grupo de Pesquisas RACNEGÊ”, em um arquivo criado especificamente para a coleta daqueles dados, cuja análise foi feita em conjunto, a partir das discussões em nossas reuniões quinzenais. Ressalte-se que a fundamentação teórica que subsidiou a análise foi disponibilizada anteriormente ao grupo. Os resultados das análises eram registrados e disponibilizados no próprio documento, a fim de que utilizá-los em nossos escritos.

2. Nos grupos focais realizados com as docentes, optou-se por uma alternativa construída pelo grupo RACNEGÊ. Escolhemos seguintes “provocações” referentes à temática racial: “Relações raciais e educação!”; “A escola deve trabalhar essas questões?”; “Racismo no ambiente escolar!”; “Você trabalha as relações raciais em suas aulas?”; “O que é ser menina dentro do ambiente escolar – na sala de aula e nos demais espaços escolares?”. As provocações eram apresentadas aos grupos de professoras e alguns procedimentos aconteciam. Em primeiro lugar, cada professora escrevia o que aquela provocação sugeria segundo sua interpretação. Em seguida, todas eram convidadas a falar a respeito da provocação. A ideia de todas escreverem antes de proferirem suas palavras deu-se a partir do pressuposto de que se, por acaso, alguma das falas sofresse a influência de alguma liderança discursiva, teríamos garantidas as opiniões individuais iniciais. Neste sentido, não somente tivemos as impressões registradas pelo pesquisador e bolsistas, como também os registros próprios de cada professora participante. Pediu-se permissão às professoras para gravarmos cada depoimento, porém elas não concordaram. Em razão dessa circunstância, o pesquisador coordenador teve de registrar as falas em tempo real, o que diminuiu a possibilidade de observação da linguagem corporal, ficando essa função restrita aos alunos bolsistas, sendo esses o bolsista do programa e uma bolsista voluntária do Grupo de Pesquisas Raça, Culturas Negras e Gêneros – RACNEGÊ.

Análise de dados

Para a análise de dados, apresentamos algumas falas capturadas nas entrevistas e nos grupos focais, utilizando a análise de conteúdo como método, a partir dos escritos de Bardin (2011) e Souza e Santos (2020). Como passo inicial, trabalhou-se a pré-análise, discutindo as primeiras impressões ao visitarmos as escolas, docentes, discentes e equipes gestoras. Os dados foram apresentados aos componentes do grupo de pesquisas RACNEGÊ em nossos encontros programados com a finalidade de dar andamento às discussões e análise deles. Após a pré-análise, elaboramos as categorias a partir dos grupos focais realizados com as docentes e das entrevistas realizadas com as meninas negras. Em seguida, apresentamos o Quadro 1 de categorização principal e suas divisões em quadros secundários, nos quais as subcategorias compõem o arcabouço da pesquisa. Para efeito didático, numeramos as subcategorias, registrando as falas docentes, facilitando, assim, as análises realizadas pelo pesquisador, bolsistas e integrantes do Grupo de Pesquisas RACNEGÊ.

Quadro 1 - Categorização da pesquisa

CATEGORIA 1 - FALA DAS DOCENTES
SUBCATEGORIAS
I Imaginário de feminino; ambiente da escola como construção da ideia de menina negra
II O pensamento discente a respeito de beleza
III Falas de feminilidade tradicional x feminilidade não tradicional
IV Percepções de negritude – autopercepção
V Falas das professoras x falas discentes
VI Visão docente em relação às questões raciais

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Elegeram-se algumas falas das docentes que se enquadravam nas subcategorias “I” e “VI” com suas respectivas análises, a partir das respostas às provocações apresentadas nos grupos focais mencionadas na p. 10. Ressalte-se que tal escolha não esgotou as outras possibilidades presentes nos dados, mas buscou a otimização do espaço cabível para o presente artigo.

“O que é ser menina dentro do ambiente escolar – na sala de aula e nos demais espaços escolares?”. Falas Docentes, subcategoria I – Escola 1 – professoras do turno da manhã.

- A menina negra é bem resolvida, se coloca em todos os momentos, participativa. Se relacionam bem, hoje em dia. A mídia influencia positivamente a questão da raça. Temos pessoas negras ocupando cargos de importância.
- Essa diferenciação ocorre principalmente no ensino médio ou fundamental II, mas, por influência dos grupos dos amigos. Mas, agora tem tanta representatividade na mídia que, na fase inicial, eles não focam tanto.

- As mulheres negras sofreram preconceito, mas já diminuiu muito. Por enquanto, nos anos iniciais, é normal, porque já é trabalhado desde a educação infantil. Eu acho que pega mais no médio e no fundamental 2. Eu ainda não tive essa experiência mais grave de exclusão ou diferenciação. Eles são terríveis, mas eles brincam normal. Quando pega no Ensino Médio ou Fundamental 2. Tem que trabalhar muito para eles levarem para a família.
- Na atualidade, as meninas negras estão muito mais empoderadas. E, como trabalho desde o infantil, facilita a compreensão da necessidade do respeito. Quando eu era adolescente, eu não tinha creme... eu fazia toca de gesso pq não sabia como cuidar do meu cabelo. Meu filho tem cabelo cacheado e ele adora os cachos dele. Ele sabe como cuidar do cabelo e ele me ensina. Quarenta anos atrás a gente não tinha. Agora tem uma gama de produtos.
- Autoafirmação frequente, necessidade de representatividade.
- Normal. Com direitos e deveres iguais aos outros alunos. Temos presidentes, corredores de Fórmula 1 que a gente usa como exemplo.
- Como é série de transição (1.º ano), as crianças não diferem etnias. A comunidade é muito carente de tantas coisas e acredito, também, no papel da mídia e posições sociais, que mudaram para melhor. Acho que, principalmente, de casa... hoje um aluno chamou a outra de vagabunda. Um menino pequeno não tirou isso da cabeça dele. Aqui na escola não se fala isso. Deve ter ouvido na família, pois esses são muito carentes. Antigamente, não se via uma mulher negra assumindo cargos.

Falas Docentes, subcategoria I – Escola 1 – professoras do turno da tarde.

- Vejo a mesma necessidade de ajuste, principalmente entre o gênero, muita competitividade. É importante o encorajamento... elas competem muito entre elas.
- Não é fácil, pois estão em minoria e podem sofrer preconceitos pela sua cor, pelo seu cabelo, enfim, pelos padrões de beleza.
- Difícil, pois elas são criticadas por seus cabelos, cor de pele ...
- Três vezes mais complicado. Lidar com o racismo, com comparações, padrões de beleza e afins. Deve ser mais complicado. Pela comparação, porque meninas são mais competitivas. Eu acho que os padrões impostos

pela sociedade devem mexer mais com autonomia e autoestima.

- A menina negra tem mais dificuldades no ambiente escolar, pois ainda tem que lidar com a competição entre meninas.

Análise

Apesar de o grupo de docentes pertencer a mesma escola, fica explícito uma discrepância nos entendimentos a respeito do assunto. As professoras do turno da tarde se mostram mais sensíveis à temática, percebendo, pelo menos, a presença de um maior número de enfrentamentos referentes a ser “menina negra”. Em contrapartida, as professoras do turno da manhã demonstram, em sua grande maioria, que, se em outros tempos, era bem difícil ser menina negra na escola e na sociedade, hoje, as coisas mudaram por conta da grande representatividade encontrada cotidianamente. Apontam a mídia, alguns cargos de relevância social ocupados por pessoas negras, o empoderamento das meninas negras como “pontos de inflexão”, ou seja, os pontos-chave para a mudança da posição das meninas negras na sociedade. Percebe-se que existe um distanciamento entre os enfrentamentos vivenciados cotidianamente pelas meninas negras em sala de aula, na escola e, por conseguinte, na sociedade e a assunção deles como uma grande questão a ser resolvida pela instituição em seu currículo e, figurando como protagonistas, neste cenário, as professoras, com suas práticas pedagógicas sendo, as representantes destas ações. A visão fraturada do que é ser menina na escola, ao analisarmos as falas das docentes da manhã e da tarde, *per se*, já nos apresenta uma grande barreira das muitas que dificultam o trato para com o problema, isso por conta do evento de entendimentos opostos a respeito da temática dentro de um mesmo microuniverso.

Falas Docentes, subcategoria I – Escola II – professoras do turno da manhã.

- É ter as mesmas oportunidades. As duas questões são bem semelhantes (ser menina e ser menina negra dentro da escola), pois a base de toda a educação é o respeito, não fazer diferença, não ser preconceituoso. Eu tenho ajudantes que são negras e se destacam, eu sou professora e sou negra, cada um tem de ocupar o seu espaço e não fazer discriminação.
- No 1.º ano, não vejo esse tipo de distinção, eles ainda estão aprendendo, se envolvendo com o outro. Eu ainda continuo na mesma opinião. Eles ainda

estão se desenvolvendo e não têm essa maldade. Porque ela é negra, porque a outra é loira. Nessa faixa etária, ainda estão se desenvolvendo, vão escutar, vão ler, vão estudar para criar a sua própria identidade. Eles se envolvem no geral.

Falas Docentes, subcategoria I – Escola II – professoras do turno da tarde.

- Não acontece isso na minha sala. Mas, eu digo que alma não tem cor. Eu não vejo a cor das pessoas, eu paro logo o assunto. Eles têm que se respeitar, se gostar muito, muito, muito. Têm que olhar nos olhos das pessoas e têm que estar seguros, porque eu levo sempre a questão de alma não tem cor. Eles já me conhecem e eu não aceito. Eu acredito que, nesta fase, seja muito importante ter autoconfiança. Eu tenho um aluno que foi trabalhando isso e ele mudou. Eu não passei a mão na cabeça dele. Falei: você tem que se olhar no espelho e se aceitar.
- Eu tenho meu cabelo cacheado e eu tenho muitas meninas negras. É uma questão de trabalhar a autovalorização. Tem vários livros que eu trabalho e elas gostam. Eu valorizo quando elas vêm com cabelos trançados etc. e elas gostam. A questão do respeito. Que elas têm que valorizar o que têm. Esta questão de trabalhar as diferenças entre elas eu trabalho desde a educação infantil, se vier inserindo sempre essas questões de uma forma que se torne um pouco mais natural. Os meus já sabem que a caixinha de lápis de cor não tem o tom de pele.
- Eles podem não falar um do outro. É um desafio por conta do estereótipo. Eu diria que tem muito da educação. Onde essas crianças vivem ou convivem. Se o pai fortalece essa cultura, essa raça, a criança não terá muitos problemas. Na minha infância, a gente se xingava e resolvia ali, no ambiente. Se eu aprendo isso no grupo social, é diferente. Às vezes, isso não é só o suficiente a autoconfiança. Uma chegou para mim e falou e perguntou se tinha simpatia para alguém da cor dela. Existem outras questões que são da idade. É um desafio. A Criança alisa o cabelo e se sente mais linda do que antes. E a resposta que eu dou pé que ela está tão linda quanto quando não está com o cabelo cacheado. Carregar estereótipos depende. Se a família não passar, não carregam, mas se os grupos sociais colocam aí sim; A gente

faz para ter esse trabalho. O ano passado eu tinha a aluna mais linda, mais inteligente, mas ela tinha dificuldade de falar sobre essa questão. Quando surgia alguma coisa sobre isso, ela não queria participar. Ela não queria assumir que ela era negra. Ela dominava, conversava, comandava a sala, mas não vamos tocar nesse assunto. Chegou aí, ela travou. Tem um caso em minha sala de uma aluna que é negra etc., mas sempre traz para mim uma questão relacionada ao cabelo meio torto. Ela é bonita, mas ela tem esse problema. Ela é uma aluna que se destaca na bagunça e por conversar.

Análise

Percebe-se que as professoras não consideram que as questões raciais estejam presentes nas turmas de primeiros anos. Percebe-se a vigência da ideia de uma inocência inerente à infância que blindava as crianças de certas atitudes relacionadas à racialidade, não obstante ela esteja presente em todas as formas de convívio social e, por conseguinte, na escola. Outra ideia muito presente nas falas das professoras é a do respeito como único ponto de partida e chegada possível e suficiente para a convivência dentro da escola. Considera-se um argumento perigoso, à medida que não são discutidas as questões que geram a falta de respeito. Apesar do respeito ser uma condição, admite-se que não seja suficiente para dar conta de tais demandas. Tem-se a impressão de que quando a ideia de respeito é colocada diante de uma situação de exclusão sem que a sua genealogia não seja destrinchada, a situação é sujeita a uma menor valia estruturada na situação do natural. A atribuição da construção da autoconfiança racial das meninas associada à construção familiar também está muito presente nas falas. Ficou a impressão de que, para uma parte significativa das professoras, mais do que a escola, a família é tida como condição primordial para que as meninas tenham a sua autoestima alta em relação à sua feminilidade e negritude, tirando da escola esta responsabilidade, ou seja, como se o trabalho não tivesse de ser feito a todo o momento em todos os locais de convívio social. As falas relacionadas ao trabalho contínuo ficaram relacionadas à professora negra, cujos marcadores raciais se assemelhavam aos das meninas negras presentes. Fica latente a seguinte questão: será que as meninas negras adquirem a alta autoestima somente quando têm nas docentes negras os estímulos legitimadores de suas condições raciais?

“Relações raciais e educação!” - Falas Docentes, subcategoria VI – Escola 1.

- Assuntos de extrema importância que estão conectados.
- Na grande maioria caminha de mãos dadas. Nós somos dos quintos anos e é bem diferente e trabalhamos outras coisas como raça e religião e, no fim, eles estão muito diferentes.
- Assunto de extrema importância que deve ser evidenciado. Apesar do tema ser abordado nas escolas, penso que não se discute frequentemente e deixam apenas para o período de novembro (Dia da Consciência Negra).
- Trabalhamos com sutileza, mas é trabalho todos os dias. Vai do que a gente fala para os alunos. Do que a gente vive no cotidiano. Quando eu estudava tinha um conteúdo específico que é a miscigenação de raças. Hoje, eles tiraram este conteúdo. Hoje em dia não tem. Não dá tempo para inserirmos. O nosso conteúdo, às vezes, tem coisas que não são muito importantes e o que é importante fica de lado. O meu marido é negro e descendente de índios. Meu filho tem sangue negro, índio e português. O meu filho sabe disso porque eu falo.
- Necessário abordar o assunto de todas as formas. Numa situação corriqueira na sala, ou apenas planejar uma aula sobre o assunto.
- Penso que as relações raciais são e devem continuar como parte do processo educacional, uma vez que nosso país ainda é muito racista e boa parcela da população desconhece a sua origem étnica.
- Com a minha sala é de 1.º ano, não há muito, ou, praticamente, posso dizer que não é muito abordado. São crianças que têm tantas necessidades que tratar desse assunto é sempre abordado de forma sutil.

“Você trabalha as relações raciais em suas aulas?”

- Quando chegar no 5.º ano, talvez ela tenha mais autonomia para se ajeitar etc. No 5º ano.
- Sim, toda vez que é feita uma leitura, vídeo e conversas informais. No primeiro ano, toda vez que tem um conflito, nós falamos sobre o respeito, independentemente de as crianças serem da mesma cor ou sexo, se houver respeito, não haverá o conflito pela cor ou porque é menina ou menino. Toda vez que há o conflito, eu entro e lá já trabalho basicamente o respeito.

Quando você fica falando muito uma coisa assim, ela vai e fica perguntando e o problema não é só perguntar, mas alguns começam a querer contrariar. Temos alguns alunos que são do contra. Enfatizar o respeito. Eu tenho duas alunas que têm um problema muito grave de higiene. Ela é branquinha, mas vem cheirando a urina e ninguém quer ficar perto dela. Não é pela cor, mas sim pela higiene. Já conversamos com o pai, mas ele é do mesmo jeito. O que eu vou falar? Se falar isso para o pai, ela fará um escarcéu e, depois, como vai ficar? Não tem dentes da frente por falta de cuidado. Na minha sala, as meninas negras são bem cuidadas, ali você vê que não tem esse problema. Eles falam: ela é feia, não vem limpa... eu dou a mão para ela na fila, procurando não excluir mais ainda. Fazemos o que podemos, mas se a família não se ajeitar, ela vai sofrer.

- Não só a questão racial, mas dos especiais. São várias coisas, não só as raciais.
- São tantas carências na comunidade.
- Saber lidar com as diferenças e orientá-los que não existe pele e sim o que vale é a índole da pessoa. Afinal somos todos iguais.

“Relações Raciais e Educação” - Falas Docentes, subcategoria VI – Escola 2.

- Esse tema precisa ser muito discutido na escola por questões muitas vezes veladas; Com os alunos do 1.º ano, em alguns momentos, percebo que alguns se sentem constrangidos sob certos comentários, mas que são feitos SEM MALDADE.
- Assunto bem delicado. É um assunto que eu gosto de tratar, eu gosto de estudar isso. Eu tenho uma questão bem de colorismo em minha família. Eu sou casado com um preto, meu filho é preto. Eu gosto de me envolver com as questões raciais na educação. Eu amo trabalhar essa questão sempre, envolvendo o meu ambiente educacional, pois tenho essa experiência em casa e em sala de aula.
- A educação em linhas gerais não está preparada. Ainda depende muito do professor regente. Por mais que você trabalhe muito no contexto, é sempre pontual. Já teve casos [em que] não tem um trabalho contínuo. Esse trabalho dependerá sempre das iniciativas individuais. Quando vai resolver alguma

coisa já, estourou tudo.

- A educação é a base para que mudemos esse cenário que dizem que está acabando, mas não está.
- Eu trabalho. É interessante, é fundamental. Trabalho a questão das diferenças. Não existe somente um tom de pele. Não é somente o lápis que se diz cor da pele. Temos uma diversidade de livros para se trabalhar e conscientizar.
- No 5.º ano essas coisas aparecem nos apelidos. Mas, quando alguém que não é do grupo e chama de apelido racializado, eles brigam. Num contexto histórico, social e cultural, a gente sempre tem de trabalhar, mas provocar a discussão, não. Hoje, se esquece que nós somos um país colonizado por várias raças. Deve ser abordado por causa da cultura brasileira.
- Eu acredito que não se deva trabalhar, a menos que aconteça alguma situação.
- Eu trabalho porque sempre vem algum assunto de cotas raciais. Isso está muito presente e eu acabo o contando a história do porquê. Acabo abordando por esses motivos de história. Mas, no 5.º ano, tem de abordar. Eu vejo na minha sala, mas aparece o assunto em outros conceituais. É diferente a abordagem do 5º ano.
- Na minha área específica, eu só pontuaria isso quando acontecesse alguma questão pertinente.
- Trabalho, sim, as questões e todos os dias, pois todos os dias temos de estar com esses compromissos em sala da aula. É um trabalho diário. Em minha sala, teve questões de gênero. Todo dia tem de estar mediando.
- A escola deve trabalhar essas questões, sim.
- A escola deve trabalhar, sim, a todo o momento e de todas as formas, envolvendo em rodas de conversas, projetos e no dia a dia.

Análise

De um modo geral, observou-se que as professoras entendem a questão racial como de grande relevância e que deve ser trabalhada. Porém, entre se entender a importância e reconhecê-la, percebe-se uma lacuna que pode ser um importante fator dificultador para que o trabalho com as relações raciais se efetive.

Deste grupo de professoras, uma parte relevante também entende que o trabalho deve acontecer, à medida que as situações pontuais o exijam e isso é um fator limitante importante, pois ratifica a falta de continuidade. Tal fato corrobora para que o não cumprimento da Lei n.º 11645/08 aconteça. Outro fator presente é a ligação deste trabalho a uma data específica, o dia 20 de novembro. Assim como as práticas atreladas a situações pontuais, o trabalho somente no dia ou Semana da Consciência Negra limita as potencialidades da temática, corroborando para a manutenção do *status quo* como fator deslegitimador da negritude. Isso não apaga somente a população negra discente, como também assevera as consequências do racismo vigente em nosso país, assim como serve de impedimento ao processo de discriminação positiva das discentes negras. As professoras dos primeiros anos continuam a atribuir às crianças uma suposta “isenção” das questões raciais. Mesmo quando afirmam sobre a importância de se trabalhar estas questões em sala de aula a todo o momento, indicam uma não presença desse tipo de pensamento nas crianças dos primeiros anos. Entende-se que o incômodo causado pela discussão da temática racial seja tão grande a ponto da não admissão desta presença nos primeiros anos tomar as questões de higiene como pontos cruciais de discriminação, conforme citado em um dos depoimentos.

Resultados e Conclusão

Como resultados, podem-se elencar os seguinte itens:

1. Por conta de não se ter um trabalho contínuo com as questões raciais, as meninas negras têm uma série de enfrentamentos em relação a assunção de seus pertencimentos raciais potencializados.
2. A presença de referenciais de discriminação positiva pode ser um fator muito importante para que a construção da autoestima, por meio da identificação de referências apresentadas no cotidiano pedagógico, seja potencializada. Uma prova disso foram os depoimentos docentes que se seguem, após os pesquisadores – durante uma das visitas de campo – proporem uma avaliação de imagens onde estavam presentes meninas, meninos e adultos negras e negros com os seus marcadores raciais positivamente expostos:

P4 Escola 1 – tarde: “Eu lembro quando vocês foram na sala e mostraram fotos.

Pegou muito isso nas crianças. Eu tinha uma criança que não soltava o cabelo. Depois da apresentação das imagens, ela começou a trabalhar o crespo, os cachos”.

P2 Escola 1 – manhã: “Um pequeno ato... só o fato de ter mostrado modificou, pegou uma situação que transformou. Você vê como é importante a fala do professor para o aluno. Vou assumir o meu cabelo”.

3. A prevalência do senso comum de que as questões raciais não estão presentes nas crianças dos primeiros anos por conta de uma inocência inerente à infância e de que as meninas negras não são vistas sob o aspecto racial por suas/seus colegas, pois as crianças nessa idade não são suscetíveis aos efeitos do racismo como praticantes.

4. Identificou-se a fala quase unânime entre as professoras em relação à importância do trabalho das relações raciais na escola, contudo, os conteúdos relacionados à questão não se encontravam presentes tanto nos projetos políticos pedagógicos das escolas, quanto nos planejamentos anuais das professoras. Quando muito, falava-se em questões de uma inclusão generalizada.

5. A necessidade preeminente de formações que tratem das questões raciais, reivindicada pelas docentes.

6. Presença de um certo “receio” ao se propor a discussão das questões raciais na escola. Mesmo parecendo um contrassenso em razão de as professoras identificarem a importância do trabalho com as questões raciais na escola, percebeu-se um distanciamento das docentes quando se abordou o assunto. Causou-nos a impressão de que, não obstante a sua presença no cotidiano pedagógico, as questões raciais eram invisibilizadas nas discussões pedagógicas das duas escolas.

7. As meninas negras dos primeiros anos ainda tinham um referencial embranquecido de beleza, pois, ao apresentarmos as imagens de pessoas negras e brancas, identificavam as pessoas brancas como mais bonitas, a exceção de uma turma onde a autoestima das meninas negras era bem alta, fato identificado pelas escolhas de pessoas negras como as mais bonitas.

8. As meninas negras dos quintos anos, em sua maioria, apontavam as mulheres negras presentes nas imagens como as mais bonitas, principalmente por terem

marcadores raciais semelhantes aos delas. Ressalte-se que o marcador cabelo crespo era o que mais chamava a atenção, apontando para uma discriminação positiva proferida pelas meninas negras;

9. Nas turmas nas quais as professoras assumiam a negritude como ponto de partida para a identificação dos referenciais de humanidade, as crianças assumiam suas racialidades de maneira mais enfática. E nas turmas onde as professoras eram negras e tinham suas negritudes assumidas, a potencialidade da discriminação positiva aumentava.

10. Uma necessidade de formação voltada para a temática, questão apontada pelas professoras e reivindicada em suas falas.

O trabalho com as relações raciais nas escolas é fundamental para podermos transitar por uma educação mais justa e equânime. Marcadores raciais como cabelo, cor de pele e narizes estão presente nos processos de hierarquização das discentes negras de todo o Brasil. Especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho e o entendimento com as temáticas raciais é mister para que possamos atingir a igualdade racial.

Neste sentido, uma educação antirracista não pode estar apartada dos processos educacionais como um todo e, dentro de suas especificidades, tem de estar presente no cotidiano pedagógico. É no dia a dia que as relações sociais se estabelecem e desde a mais tenra idade. Ser menina negra na escola é estar sujeita a um processo de “interseccionalidade” (Crenshaw, 2002), onde os muitos eixos de subordinação colocam sob os ombros dessas discentes pesados fardos construídos no imaginário da nossa sociedade racista e engendrada sob o legado do patriarcado. À medida que essas discussões são trazidas à baila dentro das escolas, muitas possibilidades são construídas. Por meio de práticas pedagógicas equânime, conseguirmos atingir os caminhos de uma justiça social, assim como de uma justiça curricular (Connel, 2003), na qual se possa transitar superando os inúmeros óbices à legitimação.

Referências Bibliográficas

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Lei n.º 12.288/10**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 10 de março de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 8 nov. 2022.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation. 2003.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, [S. n.], a 10, 1.º semestre, 2002.

CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 30, n. 01, p. 157-188, mar. 2014.

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, v. 29, n.1, p.167-182, jan/jun. 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 1 v.

FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

HALL, S. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Artur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, H.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. I. C.; JAYME, J. G.; ALVES, C. E. R.; SOUZA, M. M. de; COELHO, N. **Relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte: formação docente**

continuada. **Psicologia em Estudo**, 2021, 26 v.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez.2020.