**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EAD - UNIRIO/CEDERJ**

**IDENTIDADE NEGRA COMO RESISTÊNCIA:**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO AFIRMATIVA DA IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS**

LETÍCIA SERAFIM DA SILVA LIMA

Rio de Janeiro

2016

**LETÍCIA SERAFIM DA SILVA LIMA**

**IDENTIDADE NEGRA COMO RESISTÊNCIA:**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO AFIRMATIVA DA IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, apresentado como requisito à obtenção do título de graduada em Pedagogia, sob orientação da professora Dra. Claudia Miranda.

**Rio de Janeiro - RJ**

**Dezembro / 2016**

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço à meus pais, Bete e Cesar, que sempre apoiaram todas as escolhas e caminhos trilhados por mim até aqui. À minha mãe novamente e irmãos, Juliana e Luiz Cesar, professores, que me inspiram com o amor que se dedicam à profissão. Agradeço a Prof(a). Dra. Adrianne Ogêda Guedes por me acolher no grupo de pesquisa Frestas tornando minha trajetória acadêmica menos solitária e muito mais sensível. À Profa. Dra. Claudia Miranda que aceitou orientar este trabalho. À Profa. Tetê pela paciência e carinho nos diversos momentos de dificuldade durante minha formação. Por fim, agradeço ao meu marido e companheiro Vitor que está ao meu lado, caminhando junto, e ao meu filho, Benjamin, que chegou durante a escrita deste trabalho e permitiu, entre uma soneca e outra, que eu pudesse me dedicar a finalizá-lo.

**RESUMO**

Quantidade significativa de literatura tem se dedicado a entender a relação entre educação e racismo. Pesquisas comprovam que os meninos negros são o grupo mais vulneráveis a discriminações e a desigualdades no espaço escolar: têm o menor tempo de escolaridade, são os mais sujeitos a sanções e disciplinarizações e possuem maior taxa de abandono escolar. No entanto pouca literatura tem se dedicado a fazer um recorte de gênero dentro da categoria racial. Frente às questões relacionadas à interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) de raça e gênero na produção de violências específicas direcionadas ao corpo feminino negro, e a luz da construção do pensamento racial brasileiro buscamos entender como as meninas negras são atravessadas pelo racismo e pelo sexismo dentro da dinâmica escolar. Tendo o conceito de empoderamento como base para o entendimento da construção identitária, vista como um processo de resistência e enfrentamento ao racismo, analisamos o discurso de uma mulher negra que utiliza as redes sociais como ferramenta para ressignificar sua história de silenciamento e negação e influenciar outras mulheres negras a fazerem o mesmo. Buscamos perceber na narrativa dessa mulher como ela elabora suas experiências de sujeito colonizado e as transformam em estratégia de luta decolonial (WALSH, 2013).

***Palavras chave:*** *feminismo negro; educação; racismo; gênero, identidade negra; interseccionalidade; empoderamento; pedagogia decolonial*

**SUMÁRIO**

|  |
| --- |
| 1. Introdução ……………………………………………………………………. 6
 |
| 1. O Racismo Brasileiro e o Mito da Democracia Racial ………………………. 11
2. A Escola e as Relações Étnico-Raciais …..…………………………………. 15
 |
| 1. O Corpo da Mulher Negra na Escola ………….….…..…….…………….… 19
2. Desaprender para reaprender: a narrativa de empoderamento de mulheres negras nas redes sociais …………………………….……………………… 27
 |
| 1. Considerações Finais …………………………………….………………… 43
 |
| 1. Referências Bibliográficas ………………………….……………….…..…. 50
 |

1. **INTRODUÇÃO**

Apesar dos avanços no sentido de superar o racismo no ambiente escolar no Brasil por meio da implementação de políticas de ações afirmativas nos últimos anos, a escola ainda atua como espaço de silenciamento da identidade negra, se configurando como lugar de construção e reprodução de saberes e ideais hegemônicos ligados à cultura europeia. Apesar de alguns avanços promovidos por essas políticas, a escola ainda tem tido dificuldade em lidar com as diferenças, sejam elas de raça, gênero, sexualidade, classe e relativas a necessidades especiais dos alunos. No que se refere à questão de raça e gênero, foco desse estudo, a escola se apresenta como normatizadora de corpos e silenciadora de discursos que não se afinem aos ideais da sociedade de supremacia branca e patriarcal.

 Os livros didáticos apresentam o povo negro sob o estigma da escravidão na história do país e o invisibiliza enquanto protagonista do processo de formação da nação. As relações étnico-raciais na escola são marcadas por preconceitos e estereótipos, que as crianças negras tendem a incorporar, resultando na negação de suas raízes, sendo elas próprias, muitas vezes, reprodutoras de uma série de preconceitos contra si e contra seus iguais, numa busca por aproximar-se do modelo hegemônico branco, eurocêntrico, tido como ideal. A escola atua no controle dos corpos e na busca da eliminação de diferenças, ao invés de haver a valorização da diversidade. A mulher negra neste espaço experimenta discriminações e opressões específicas relacionadas aos processos interseccionais de opressão de raça e gênero que predominam na sociedade patriarcal branca e que a escola reproduz e muitas vezes potencializa. É neste cenário que a mulher negra vai construir os elementos que vão compor sua subjetividade, desde a aceitação ou não de sua estética, corporeidade e raízes negras até o seu potencial intelectual.

Partindo do pressuposto de que a escola ainda atua como espaço de silenciamento da identidade negra, quando não de “embranquecimento” dessas identidades, e que macro-políticas como a Lei 10.639 são fundamentais, porém não são suficientes para a mudança de mentalidades racistas, buscamos entender como as experiências relacionadas ao racismo e ao sexismo produzidos pela escola e presentes de forma geral na sociedade afetam as construções identitárias de meninas e suas consequentes trajetórias de vida e empoderamento.

Importante ressaltar que a escolha pelo termo empoderamento utilizado neste estudo se deve ao fato de estar amplamente disseminado entre movimentos e grupos negros contemporâneos, em especial, os movimentos de mulheres negras, e versa sobre uma tomada de consciência crítica sobre a situação de opressão que a população negra foi e continua sendo submetida desde a diáspora africana e aponta para a mudança de uma postura assimilacionista da cultura branca para uma postura afirmativa da identidade negra e da negritude. No entanto, dialogamos com Paulo Freire sobre o conceito de “empowerment" relacionado a luta de classes, em que para ele o termo é muito mais do que um processo individualista, mas um ato social e portanto coletivo, "indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta”. (FREIRE apud ROSO, 2014).

Parto da minha própria experiência enquanto mulher negra, que passou pelo processo de escolarização sem ter sido afetada ou provocada a discutir e entender as questões raciais, nem a problematizar as diferentes formas do racismo que me atravessavam. Ainda mais raras foram as oportunidades que a escola me proporcionou de identificar as opressões de gênero tão naturalizadas no cotidiano escolar e na sociedade de forma geral.

No que se refere à questão racial, vivi toda minha infância e adolescência sobre o manto do mito da democracia racial. Apesar de ter na família a afirmação da negritude como algo positivo, ou seja, éramos uma família negra que se percebia e se assumia negra, as discussões raciais eram muito rasas e limitavam-se aos adultos encorajarem as crianças a não baixarem a cabeça para ninguém, se valorizarem. Por outro lado, estava muito presente valores da classe média branca, ligados à necessidade de distinção. Como uma família negra que acendeu socialmente há duas gerações, os valores da classe média branca estavam muito arraigados e já não havia qualquer traço de manutenção da cultura e valores de matriz africana que pudesse aproximar nossa identidade com os da cultura negra, como a religião de matriz africana, os costumes, tradições, etc. Sendo assim, a necessidade de distinção em relação a outros negros, em sua maioria empobrecidos e subalternos, esteve muito presente em minha criação. “Éramos negros diferenciados”, era a mensagem subliminar que eu recebia. Essa busca por se aproximar dos valores da classe média branca, o fato de estar inserida por completo nesses valores e de ter em volta apenas o convívio social com a branquitude, marcou fortemente a construção de minha subjetividade. Éramos uma família negra, porém incorporada aos signos da branquitude. Éramos uma família negra embranquecida. Junte-se a isso o fato de ser filha de mãe negra “embranquecida” pela incorporação do *status* da classe e de pai branco. Fato curioso desse “embranquecimento" ou assimilação que a ascensão social trouxe à família – meu avô ascendeu socialmente e se tornou figura de influência política na cidade do interior, portanto minha mãe e tios foram criados como filhos da “elite” nesse contexto - é que de 6 filhos (3 homens e 3 mulheres) desse avô, ou seja, minha mãe, tios e tias, 5 deles casaram-se ou relações estáveis com parceiros brancos. Essa essa lógica se repete entre os filhos.

Neste contexto, a escola particular em que estudei operava para reforçar essa ideia embranquecedora a medida em que silenciava por completo a discussão racial no currículo e na vivência escolar. Uma escola hegemonicamente branca, tratava os poucos alunos negros, entre eles eu, com uma suposta igualdade, que na verdade só ajudava a reforçar o silenciamento sobre a questão racial e a camuflar o racismo presente nas mais sutis circunstancias do dia-dia.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2002), a identidade negra é construída nas relações com o outro, a partir do confrontamento com o diferente, está no diálogo e no conflito. Uma vez que o diálogo e o conflito me eram negados foi muito difícil para mim identificar e nomear as diversas e sutis experiências de racismo que se faziam presentes em minha vida. Situações em que outras crianças faziam piadas referentes ao meu cabelo, as quais eu apenas ignorava e me sentia profundamente envergonhada e que mais tarde me fez querer alisá-los, ou situações em que era excluída de brincadeiras e simplesmente não entendia porque, as diversas ocasiões em que me senti inadequada e inferiorizada por receber menos ou nenhuma atenção de professores ou outros adultos, o sentimento de que era pouco atraente para os meninos e de que minhas amigas brancas eram muito mais bonitas do que eu. Ao silêncio, eu respondia com silêncio. Não tocava no assunto, não promovia o diálogo, muito menos gerava conflito sobre o tema. Esse silenciamento no ambiente escolar somado ao racismo estrutural da sociedade, e à violência simbólica de não se ver representada na mídia, nos brinquedos e produtos da indústria cultural, assim como nos espaços de poder fizeram com que eu levasse um tempo para entender o meu real pertencimento racial.

Demorou alguns anos, quando já era uma mulher adulta, formada na primeira gradução e trabalhando em organizações sociais, que fui perceber o quanto minha identidade negra era enfraquecida, o quanto esse silenciamento só serviu para reforçar a ideologia da democracia racial em mim e não me fazer questionar as desigualdades e preconceitos que me eram atravessados, fazendo com que eu achasse que o sofrimento que eu sentia se tratava de uma questão pessoal e não um problema estrutural de uma sociedade racista e patriarcal de hegemonia branca.

Desde então comecei a buscar mais informações, a estudar e me envolver com discussões e movimentos negros. As experiências de escolarização que tive e esse processo de busca e empoderamento ao qual venho passando, foram o que me motivaram a fazer minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia na UNIRIO sobre o papel da escola na construção identitária de meninas negras. Foi por entender o espaço escolar como estratégico para o enfrentamento ao racismo e construção de identidades negras positivas.

O objetivo desse estudo, no entanto, se materializou em julho 2015, enquanto visitava a exposição sobre a vida de Lélia Gonzalez, o Projeto Memória Lélia Gonzalez**,** desenvolvido pela REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano – e me deparei com uma frase da intelectual e militante feminista negra afirmando que a escola, assim como sua trajetória acadêmica e consequente ascensão social, contribuíram para um processo que ela própria denomina de “embranquecimento”.

Esse relato encontra ressonância em minha própria experiência de escolarização e junto a de outros sujeitos negros e negras que, como Lélia, não encontraram na escola o lugar para a afirmação de sua identidade, pelo contrário, foram se percebendo cada vez mais sozinhos enquanto grupo racial nos espaços acadêmicos e cada vez mais silenciados por uma lógica produzida no país que nega a existência do racismo, logo não o discute. Currículos e normas ditadas pela hegemonia branca dentro da escola atuam no sentido de promover junto a pessoas negras, em especial às mulheres, a medida que se ascende na trajetória acadêmica um processo de adequação aos padrões da branquitude, o que nos faz supor que a escola atua como espaço ideológico do Estado para eliminação da negritude, e sua forma de atuar é embranquecendo as consciências e identidades negras.

Resistindo a esse processo de anulação de sua identidade e já empoderada de sua identidade negra, Lélia reflete sobre como essas relações raciais se constróem no Brasil e afirma que neste país não se nasce negra, "a mulher nasce mulata, parda, marrom, roxinha, mas tornar-se negra é uma conquista” (Lélia Gonzales).

1. **O RACISMO BRASILEIRO E O IDEAL DE BRANQUEAMENTO**

Estudos que tratam de questões relacionadas à população negra precisam voltar atenção aos processos históricos e sociais que levaram essa população a ser colocada em posição de inferioridade em relação aos grupos dominantes, em especial à civilização europeia. As teorias europeias racialistas, desenvolvidas nos séculos XVIII e XIX, “hierarquizaram a humanidade, colocando-se no topo dessa hierarquia, na qual a população negra foi colocada no patamar mais baixo desta equivocada gradação” (OLIVEIRA, 2007, p. 259). Este pensamento eurocêntrico se impõe e se dissemina no resto do mundo, elevando tanto as características fenotípicas quanto as produções culturais e intelectuais europeias sobre as demais culturas e povos. No Brasil, a assimilação desta teoria respaldou a produção intelectual e acadêmica a respeito das raças durante o século XIX e início do século XX.

O pensamento racial brasileiro pode ser classificado em quatro fases. A primeira fase, de XIX até 1914, refere-se ao racismo científico caracterizada pela influência das teorias europeias a respeito da superioridade da raça branca e associando a questão racial como fator determinante para o sucesso ou fracasso da nação. Afirmando, assim, o futuro comprometido do país pela presença significativa de negros. A segunda fase refere-se à consolidação do ideal de branqueamento da nação entre as décadas de 1920/1930. A raça deixa de ocupar o papel exclusivo de determinação de sucesso da nação, porém políticas voltadas para a imigração europeia e a ideia da existência da “democracia racial” são estimuladas neste período. O terceiro momento caracteriza-se pelo questionamento da democracia racial e pela subordinação da raça à classe social, com destaque para a Escola de Sociologia e Política de São Paulo. A 4ª fase, que estamos vivendo, é caracterizada pela autonomia da raça sobre a classe e o reconhecimento do governo da existência da discriminação racial e a necessidade de promover a reparação junto a esses grupos, por meio das políticas de ação afirmativa(OLIVEIRA, 2007).

Depois deste breve histórico do processo de construção social do racismo no Brasil faz-se necessário definir o conceito de raça adotado neste estudo. Adotamos a definição de Antônio Sergio Alfredo Guimarães na qual afirma que raça não diz respeito a um dado biológico, mas trata-se de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (1999, p.153). Essa definição é pertinente, levando-se em conta o contexto brasileiro, altamente influenciado pelo ideal de branqueamento, que não quer se reconhecer enquanto nação majoritamente negra e que permite que haja a chamada passagem da ‘linha de cor’ em decorrência da combinação fenótipa e do status social do indivíduo.

Para Kabengele Munanga (2008) a construção da identidade negra é um processo e nunca produto acabado, e para que seja possível entrar nesse processo é preciso partir do ponto que denomina de autodefinição, ou seja, a auto-identificação e reconhecimento de cada indivíduo negro como parte integrante de um grupo étnico-racial que teve sua identidade negada e a cultura inferiorizada. Essa construção indentitária, portanto, não é um processo isolado e individualizado, mas deve ser uma plataforma mobilizadora para a superação coletiva do racismo e a recuperação da negritude.

Nesta lógica, o Movimento Negro, enquanto organização coletiva e organizada de luta, tem papel estratégico nesse resgate da negritude, da identidade negra que ao longo da construção da história brasileira foi sendo aniquilada. No entanto, essa tarefa tem encontrado fortes resistências que foram sendo consolidadas ao longo dos séculos e tem relação direta com a ideologia do branqueamento disseminada fortemente no país, que cumpriu o papel de dividir negros e mestiços e alienar o processo de identidade de ambos.

Para as teorias racialistas, a mestiçagem sempre teve caráter controverso, ora ocupava o papel de degeneradora da pureza da raça ora era entendida como caminho para reconduzir a espécie ao seu estado original. Diante de um Brasil altamente negro, essas ideologias eugenistas, representadas pela valorização da mestiçagem e pelo ideal de branqueamento, encontram repercussão entre a elite intelectual brasileira do inicio do século XIX preocupada em não permitir que se forjasse uma identidade nacional predominantemente negra.

Em *Casa Grande e senzala* (1933), Gilberto Freire ajuda a consolidar a identidade nacional a partir da análise das relações raciais no Brasil, encarando como harmoniosas e cordiais as relações afetivas e sexuais entre negros e brancos. No entanto, tal visão esconde aspecto bastante grave da miscigenação no Brasil que se trata das relações sexuais forçadas, ou seja, os estupros bastante recorrentes cometidos por senhores de engenho contra mulheres negras escravizadas. Para Abdias do Nascimento, a miscigenação brasileira, além de trazer esse cruel aspecto da violência sexual contra a mulher negra, é entendida como uma estratégia de genocídio do povo negro, ajudando a produzir aquilo que mencionamos anteriormente como alienação ou branqueamento das identidades. Ao produzir o mulato, o moreno, o pardo traz consigo a ambiguidade na linha de cor/classe social:

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada "na negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2008, p. 15)

Ainda sobre o processo de assimilação que o ideal de branqueamento produziu nas consciências dos indivíduos negros, podemos citar a atuação da Frente Negra, surgida em 1931 e considerada o primeiro movimento racial reivindicatório pós-abolição. A Frente Negra estava preocupada em ressignificar a imagem do negro perante a sociedade, mas não a partir de uma postura contra-hegemônica, e sim se aproximando da proposta da “democracia racial”, ou seja, pregava que a “educação, formação e assimilação do modelo branco forneceriam as chaves para a integração”. (MUNANGA, 2008, p. 92). Assim, essa construção de uma identidade nacional brasileira foi pautada em um modelo assimilacionista da cultura europeia e dos valores da branquitude:

Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos excluídos de participação política e da distribuição equitativa do produto social. (MUNANGA, 2008, p. 95)

Lia Vainer Shucman (2013) apresenta a branquitude como um lugar de vantagem estrutural na sociedade, um “ponto de vista” pelo qual são vistas todas as outras origens culturais e étnicas, ou seja, a branquitude é desracializada, no entanto não é absoluta, mas atravessada por gamas e nuances de privilégios ou subordinações. Ou seja, assim como pode haver a passagem de cor dentro da negritude, a branquitude também deve ser entendida como relacional e não absoluta, é construção histórica e social, por isso seus significados não são fixos, podendo variar de acordo com local, culturas e tempos históricos. Shucman versa sobre a existência do indivíduo ‘encardido”, categoria localizada na fronteira entre a branquitude e a negritude. Mesmo desfrutando de alguns dos privilégios da primeira, está localizado em posição de maior desvantagem dentro da branquitude. O encardido, seria aquele “branco” que carrega signos relacionados à negritude, seja a localização de classe, traços fenótipos, como cabelos crespos e nariz e lábios grossos, baixa escolaridade, procedência regional, etc.

Assim, a construção da identidade do indivíduo no Brasil é afetada pela leitura social que cada um recebe de acordo com sua configuração fenótipa e inserção social. Além disso, o processo de miscigenação, assim como os reflexos do ideal de branqueamento como estratégia para a construção da identidade nacional, permitem que ocorra as tais “passagens na linha de cor”, favorecendo que indivíduos negros, ou negros de pele clara, ou pardos sejam em alguns contextos lidos/tolerados como brancos, ou seja, incorporados à branquitude, e em outros contextos sejam passíveis de serem vítimas de racismo. Assim, a construção da identidade racial torna-se uma questão bastante complexa no Brasil.

Entendemos que a (re)construção da identidade negra deve passar pela tomada de consciência crítica sobre origens, tradições, crenças e valores da cultura africana, assim como da condição histórica de opressão e estigmatização a que essa população está submetida. É tomada de posicionamento político, afirmativo e orgulhoso sobre seu pertencimento a este grupo étnico-racial como forma de resistência contra-hegemônica.

O conceito de hegemonia que adotamos é o mesmo formulado por Gramsci: um complexo de experiências, relações e atividades que se alteram de acordo com o contexto histórico com o objetivo de manter relações de dominação na sociedade de classes. O conceito de Gramsci é pertinente porque sugere que todo estado de hegemonia não existe apenas na passividade, na forma de dominação, ele sugere a existência de oposições que questionam e desafiam essa dominação na forma de resistência, abrindo espaço para o conceito de contra-hegemonia (CHAUÍ, 1989).

1. **ESCOLA E AS RELAÇOES ÉTNICO-RACIAIS**

A escola, como se configura na atualidade, é espaço complexo de manifestações de diferenças, de cruzamentos de culturas, atravessada por tensões identitárias. É seu papel e desafio mediar as interações culturais que nela se manifestam no sentido de valorizar a diversidade e a pluralidade de culturas e identidades. No entanto, a escola brasileira historicamente tem se configurado como espaço de construção e reprodução de saberes e ideais hegemônicos, ligados à cultura europeia, normatizando corpos e comportamentos e silenciando discursos que não se afinem a estes ideais.

Essa constatação nos ajuda a refletir sobre a escola enquanto aparelho ideológico que está a serviço do Estado para a reprodução da ideologia dominante (eurocêntrica) sobre as demais culturas historicamente oprimidas, como a cultura negra.

Vera Maria Candau (2011) apresenta algumas implicações de práticas pedagógicas homogeneizadoras de diferenças, que não abarcam a pluralidade cultural, tornando a escola espaço hostil para alunos pretos e pardos (de acordo com a classificação do IBGE). Para a autora, a excessiva distância entre as experiências socioculturais das crianças e a escola favorece o “desenvolvimento de uma baixa auto-estima, elevados índices de fracasso escolar e multiplicações de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.” (CANDAU, 2011, p. 27).

Assim, as crianças negras na escola se defrontam com a representação da população negra estigmatizada pela escravidão na história do país, estereotipada nos livros didáticos e inviabilizada enquanto protagonista do processo de constituição da nação, além de sua experiência escolar estar marcada por diversas formas de preconceitos e violência real e simbólica, que elas próprias tendem a incorporar, resultando muitas vezes na negação de suas raízes, estética e cultura. Não são raros os casos em que as pessoas negras tornam-se reprodutoras de uma série de preconceitos contra si e contra seus iguais, numa busca por aproximar-se do modelo hegemônico branco, e consequentemente por se afastar do que lhe é imposto e incorporado simbolicamente como feio, inferior e subalterno. Essa negação passa por não assumir os cabelos naturalmente crespos, a tentar afinar traços e embranquecer a pele até a incorporar os códigos culturais da branquitude, como comportamentos, desejos de consumo, linguagens corporais, vestimentas etc. A escola, enquanto espaço de socialização e transmissão do conhecimento, mas também das normas sociais que são regidas pela hegemonia branca, é o local onde grande parte de alunos e alunas negras vão moldar suas subjetividades. É sob a influencia desses códigos que são atravessados por normas de gênero, raça, classe etc que meninas negras, objeto desse estudo, vão criar as bases para a construção de suas identidades.

Acreditamos que o processo de construção da identidade negra, para além de um tomar conhecimento de si, da sua cor, da sua diferença em relação ao outro, é tomar conhecimento da sua história, da sua ancestralidade africana, problematizar sobre relações desiguais de poder e sobre os privilégios destinados aos brancos. Para Gomes “ser negro é afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele. É uma postura política” (2002, p.39).

**3.1. Os avanços na educação brasileira e o impacto na vida de crianças negras**

Nas últimas décadas, evidencia-se no país a elevação da escolaridade média da população, a redução na taxa de analfabetismo e o aumento do número de matrículas em todos os níveis de ensino, com avanços significativos no acesso à educação. No entanto, pesquisasmostram que apesar das políticas públicas terem contribuído para a melhoria na vida da população em geral, quando se faz um recorte racial para se avaliar o impacto desses avanços na vida da população negra, constata-se que os negros não se beneficiam da mesma forma deste desenvolvimento se comparados aos brancos.

Quando olhamos para dados concretos referentes à presença e tempo de escolaridade de meninos e meninas negros e negras, pesquisas mostram que políticas educacionais universalistas colocadas em prática no Brasil na década de 90 não foram capazes de impactar significativamente a situação de crianças negras, pobres e excluídas socialmente. Essas medidas, chamadas universalistas por buscarem a inclusão de todos os brasileiros sem fazer os devidos recortes de raça, gênero etc., foram levadas a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) e tiveram o objetivo de reposicionar o país diante de sua situação excludente na divisão internacional do trabalho e preparar o cidadão para dominar os códigos da modernidade, se comprometendo com a democratização do acesso à educação e eliminação da analfabetização (SHIROMA et al., 2007)[[1]](#footnote-2). No entanto, tais políticas pouco impactaram a vida e a experiência escolar da população negra por não realizarem a convergência e articulações necessárias para superar as opressões de raça e classe.

Ricardo Henriques (1999) aponta que a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade em 1999 girava em torno de 6,1 anos. Já um jovem branco da mesma idade tinha cerca de 8,4 anos de estudo. Essa diferença de 2,3 anos de estudo é bastante significativa se considerarmos que a escolaridade média de uma pessoa adulta é de 6 anos. O que mais chama atenção desse dado é que apesar de a escolaridade média entre brancos e negros ter evoluído ao longo dos últimos anos, a diferença de 2,3 anos de estudo entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais e os avós desses jovens. Ou seja, a desigualdade educacional entre brancos e negros é uma constante ao longo do século XX.

Para além da questão social e econômica, que se reflete nas condições de vida, oportunidades de acesso à educação, saúde, trabalho e cultura da população negra, estes estudos comprovam que a raça é categoria de análise fundamental para se entender a realidade de alunos e alunas negros e negras que vivem em situação de desvantagem em relação aos brancos em suas trajetórias escolares:

O preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevados do alunado. (MUNANGA apud Henriques, 2002, p.94) .

Pesquisas como a citada ajudam a evidenciar a necessidade de o Estado intervir por meio de ações afirmativas, voltadas para atender as especificidades raciais. Essa intervenção passa a acontecer de forma mais concreta em 2003, no Governo Lula, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). No mesmo ano, ocorre a implementação da Lei 10.639, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira no âmbito de todo o currículo da educação básica e mais tarde, em 2004, outro incremento no âmbito das políticas foram as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e em 2008 o Plano Nacional de Implementação das DCN das Relações Étnico-Raciais.

Essas políticas, mais especificamente a Lei 10.639 torna-se um marco legal e reconhecimento social de que a escola deve ser como espaço para a construção e valorização da diversidade, em especial de resgate da cultura negra, revertendo um processo histórico de silenciamento e de colonização de identidades.

4**. O CONTROLE SOBRE O CORPO DA MULHER NEGRA NA ESCOLA**

É na escola que as primeiras interações sociais da criança com a diferença se dão. Por meio dessas interações, do olhar e da relação com o outro que a criança negra se percebe racializada. Em uma sociedade de hegemonia branca, a escola reproduz a ideologia dominante que determina quem é o "nós" e quem é o "outro", e o outro nesta lógica tem pele negra. Se percebendo enquanto o outro, a criança negra na escola se depara frequentemente com a ideia de exclusão, inferioridade e negação de sua identidade. É neste contexto, caracterizado pelas relações de poder, que se dá a construção social da identidade (MUNANGA, 2003).

Muitos estudos[[2]](#footnote-3) buscaram entender como as dinâmicas étnico-raciais são constituídas no cotidiano escolar, apresentando os desafios para os estudantes negros em se inserir nesta dinâmica de forma positivada e as consequências do racismo para seu sucesso/fracasso escolar. Fatores ligados às interseções entre raça e classe que acabam por colocar alunos e alunas negras em desvantagem na lógica meritocrática escolar em relação aos alunos brancos, e defasagens na ordem do capital cultural, e a distância entre os currículos e conteúdos acadêmicos com a realidade destes educandos, também foram objetos de alguns estudos.

Na pesquisa de Henriques citada no capítulo anterior, pôde-se evidenciar que as desigualdades de tempo de escolaridade entre brancos e negros não mudaram ao longo dos anos, mesmo após a realização de políticas voltadas para a democratização da educação. A partir do recorte de gênero realizado pela pesquisa é possível constatar que os homens negros são o grupo com os piores índices de escolaridade, incluindo tempo, taxa de abandono, desempenho escolar, etc. As mulheres negras costumam ter o equivalente a 3 pontos percentuais superiores aos homens negros em relação a taxa de escolarização em todas as fases do ensino durante a década de 90, no entanto, os índices das mulheres negras e homens negros em 1999 estão muito distantes do ideal na 2ª fase do ensino fundamental, 54,5%, e 44,4% respectivamente, enquanto homens e mulheres brancos e brancas apresentam 70,8% e 77% respectivamente.

Se observarmos as taxas de escolarização, fica visível que os homens negros são o grupo com maior vulnerabilidade escolar, fatores ligados a discriminação de raça e classe, como preconceitos de professores e alunos brancos, assim como necessidade de trabalhar e pouca identificação com os benefícios da escolarização para suas vidas, podem estar entre os fatores. No entanto, o fato de os homens negros serem o grupo que sofre maior nível de desigualdade no ambiente escolar, muitas vezes deixa a situação de meninas negras na escola e as suas estratégias de sobrevivência e resistência neste ambiente hostil bastante silenciadas.

Se as mulheres negras passaram a acessar mais a escola nas últimas décadas, e têm conseguido em alguma medida se manter por mais tempo do que os homens negros, quais têm sido suas estratégias de resistência frente ao racismo presente em todos os níveis de escolarização? Ou quais categorias, para além da raça, são necessárias analisar para se entender porque o processo de escolarização afeta de formas distintas meninas e meninos negros.

Kimberly Crenshaw (2002) classifica como subinclusão, por exemplo, quando um problema atinge especificamente as mulheres de um grupo étnico racial, e não aos homens desse mesmo grupo, fazendo com que esse problema seja entendido apenas sob a luz da categoria de gênero, prejudicando sua identificação como um problema também de discriminação racial, ou seja, subordinando a questão racial ao gênero. A autora cunha então o conceito de interseccionalidade que busca capturar as consequências da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. A interseccionalidade trata também de como as políticas podem gerar opressões relacionadas aos diferentes eixos de poder como, gênero, raça, etnia e classe e como uma ou mais dessas estruturas se cruzam, entrecruzam e sobrepõem-se. (CRENSHAW, 2002).

Portanto, não podemos dizer que as vulnerabilidades porque passam as meninas negras no universo escolar são da ordem exclusiva da raça, mas também passa por outras categorias como, principalmente gênero, classe etc.

Neste sentido, entendemos que é preciso investigar mais a fundo as dinâmicas das relações étnico-raciais dentro da escola, intersseccionando, em nosso caso, as categorias raça e gênero para se entender como as mulheres negras que passaram a acessar em maior número e com maior permanência do que os homens negros o espaço escolar estão sendo afetadas pelo racismo, pela desigualdade cultural presente no currículo, pela falta de representatividade, pela violência simbólica, enfim, pelo processo de silenciamento ou embranquecimento de identidades, como nos apontou Lélia Gonzalez. Também nos é relevante entender como essas meninas estão construindo estratégias de resistência, entendida como a afirmação de suas identidades raciais, se estão encontrando dentro da escola as referências e bases para essa construção ou se, pelo contrário, a escola ainda representa espaço de silenciamento e repressão dos corpos de meninas negras.

**4.1. O controle dos corpos de meninas negras como estratégia de repressão e silenciamento de identidades**

**[**…] muitos educadores, ativistas e membros da comunidade continuam pouco informados sobre as conseqüências de políticas escolares punitivas sobre as meninas negras, bem como as dinâmicas distintas de gênero em ambientes de tolerância zero que limitam suas realizações educacionais (CRENSHAW, 2015, p. 10).

Quando focamos em indicadores de controle e disciplinarização de alunos/as negros/as, pesquisa qualitativa realizada em escolas públicas de Boston e Nova Iorque, EUA, apresenta um recorte de gênero e raça que aponta que o corpo de meninas negras são altamente controlados e que castigos e represálias direcionadas a esse grupo, em geral, são super dimencionados afetando diretamente seu desempenho escolar e sua segurança.

Intitulada “Black Girls Matter” ("Meninas Negras Importam”), a pesquisa apresenta dados[[3]](#footnote-4) referentes aos anos letivos de 2011 e 2012 em todos os Estados Unidos que revelam que meninos negros são disciplinados mais do que qualquer outro grupo, e meninas negras são disciplinadas mais do que quaisquer outras meninas de outros grupos étnico-raciais. No entanto, o risco relativo de suspensão é maior para meninas negras quando comparadas com meninas brancas do que o risco de meninos negros serem suspensos se comparados aos meninos brancos. Enquanto meninos negros são suspensos três vezes mais em relação aos meninos brancos, as meninas negras são sujeitas à suspensão seis vezes mais do que suas contrapartes brancas. Apenas 2% das alunas brancas foram suspensas enquanto 12% das alunas negras o foram (CRENSHAW, 2015). O que indica que o nível de controle sobre as alunas negras, pelo fato de serem não só negras, mas do sexo feminino, pode ser comparativamente mais significativo do que o controle sobre os alunos negros, uma vez que eles não sofrem com a opressão de gênero, que exige de meninas uma determinada conduta social mais voltada para a passividade, obediência e respeito à disciplina e a ordem, valores muito presentes em espaços escolares.

 Os mesmos dados do Departamento de Educação apontam que em Nova Iorque 90% de todas as meninas que foram sujeitas a expulsão eram negras. Nenhuma menina branca foi expulsa no mesmo período, a proporção é de 53 para 1. Em Boston, do número de meninas que foram expulsas, 63% eram negras, e nenhuma branca.

De acordo com os dados colhidos pela pesquisa por meio de grupos focais e entrevistas com partes interessadas em Boston e Nova Iorque entre setembro de 2012 e agosto 2013 foi possível concluir que 1) tanto meninos negros quanto meninas negras estão sujeitos a maior rigor nas medidas de disciplinarização se comparadados às contrapartes brancas, 2) a escola não tem conseguido intervir eficientemente contra o assédio sexual e o *bullying* racial contra meninas negras o que contribui para sua insegurança na escola, 3) em idade escolar meninas negras enfrentam alta incidência de violência interpessoal, 4) meninas negras e latinas são frequentemente sobrecarregadas com obrigações familiares que minam a sua capacidade de alcançar seus objetivos acadêmicos, 5) a gravidez e tarefas domésticas e de cuidado com parentes são fatores que atrapalham o desenvolvimento escolar dessas meninas (CRENSHAW, 2015).

 De acordo a pesquisa, meninas negras tem a percepção de que a disciplina e a ordem são prioridades que transcendem a missão educacional da escola, o que as distanciam dessa instituição e as fazem considerar espaço de silenciamento e insegurança. Outros fatores que contribuem para a pouca empatia de meninas negras norte-americanas com a escola são: 1) dúvidas sobre a relevância do currículo e a competência cultural de seus professores; 2) falta de infra-estrutura das escolas; 3) violência, assédio e experiências abusivas dentro das suas escolas; 4) percepções de políticas injustas e professores desinteressados; 5) a falta de aconselhamento, resolução de conflitos e intervenções para a resolução de problemas ineficazes; 6) a ausência de apoio acadêmico e incentivos adequados para completar a escolarização; e 7) a ameaça de abuso psicológico e físico, tanto dentro de suas escolas e quanto em seus bairros.

 Blake et. al. (2011) revelou que um dos fatores atribuídos ao fato de professores aplicarem disciplinas mais severas contra meninas negras desproporcionalmente a suas contrapartes brancas e comparativamente superior aos meninos negros em relação aos brancos, se deve à intenção de “encorajá-las" a adotarem qualidades femininas consideradas normativamente aceitas, como serem comportadas e passivas.

 Embora seja fundamental levar em conta as dinâmicas raciais distintas entre Basil e Estados Unidos, esses dados são relevantes para nos provocar a reflexão sobre os diferentes tipos de opressão que meninas negras sofrem dentro de um sistema educacional capitalista de privilégio branco e patriarcal que atua nos dois países. Essas opressões a que estão submetidas são da ordem da raça, mas também do gênero e da classe.

 Como no Brasil o racismo atua sobre o fenótipo e que a noção de raça socialmente construída permite a “passagem da ‘linha de cor’ em decorrência da combinação fenótipa, assim como está associada a valores muitas vezes subjetivos como região do país, local de moradia, profissão e nível de escolaridade, Maria Pinto de Carvalho (2014) constatou que a hetero-classificação racial das crianças feita pelas professoras de uma escola brasileira era construída tendo como referência não apenas características físicas, mas possuía forte interseção entre gênero e desempenho escolar

 A pesquisa de Carvalho buscou avaliar os discursos de professoras sobre os instrumentos e critérios adotados em suas avaliações que vão determinar o sucesso ou fracasso escolar dos alunos e alunas.

[…] pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro hoje requer refletir sobre as relações sociais de classe, gênero e raça que informem nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, avaliação, disciplina e infância. (CARVALHO, 2004, p. 333).

 Na avaliação das professoras em relação ao desempenho dos alunos e alunas são levados em conta o rendimento acadêmico mais o comportamento frente às regras escolares. Diante desta lógica, os meninos negros aparecem como o grupo que apresenta o mais baixo desempenho e maior grau de indisciplina. No entanto, chama a atenção na pesquisa o alto nível de subjetividade na atribuição racial dos alunos feita pelas professoras, principalmente quando essa atribuição recai sobre as meninas.

 A pesquisa solicitou que duas professoras que se auto-classificam como brancas atribuíssem a raça dos alunos e alunas de duas turmas, e pediu que os próprios alunos e alunas fizessem sua auto-classificação. As divergências apareceram em 10 alunos entre os 60, dos 10 que houve divergência entre a classificação das duas professores, 7 eram referentes às meninas. Uma das professoras não atribui a cor parda a nenhuma das meninas, enquanto a outra professora classificou essas 7 como pardas. Quando se analisa a auto-classificação dessas 7 meninas, três afirmam serem brancas enquanto o restante classificou a si como pardas ou pretas (4 meninas). O que mostra uma tendência na hetero-classificação das professoras em embranquecer as estudantes.

Carvalho sugere que este constrangimento das professoras brancas em classificar as meninas como negras pode estar relacionado ao fato de considerarem ofensivo denominá-las como tal, uma vez que atuam sobre os códigos do ideal de branqueamento e do mito da democracia racial.

Camila Croso e Ana Lúcia Silva Souza (2007) apontam que o discurso da igualdade é muito presente no cotidiano escolar e nas falas de professores e coordenadores pedagógicos quando se trata de mediação de conflitos raciais na escola. Essa perspectiva, amplamente adotada no ambiente escolar, se torna perigosa na medida em que está construída sob as mesmas bases do mito da democracia racial, em que uma suposta igualdade entre as pessoas (e não a igualdade de direitos) mascara e omite as diferentes formas de opressão.

No entanto, o constrangimento na hetero-classificação racial não acontece quando se direciona a alguma criança negra, seja ela do sexo masculino ou feminino, com dificuldade na escola ou com problemas de comportamento. Isso nos faz supor que a atribuição da raça passa por merecimento e adequação às normas escolares e que meninas negras e pardas, quando apresentam bom desempenho ou bom comportamento podem mais facilmente ser incorporadas ao grupo dominante branco. Como geralmente as meninas possuem melhor comportamento e maior facilidade em atender a regras por conta de padrões gênero impostos a elas desde a mais tenra idade, elas são mais facilmente assimiladas pela lógica do embranqueamento. Ou seja, essa fluidez na classificação racial das meninas e o próprio desempenho escolar de meninas negras, em geral considerados mais adequados do que o de meninos negros, deve ser avaliado levando-se em consideração normativas de gênero que vão determinar a forma como elas vão ser socializadas e os valores ligados à feminilidade como serem comportadas, passivas, boas alunas e atenderem às regras com mais facilidade do que os meninos. Logo, as meninas negras, mesmo diante do racismo presente na estrutura escolar, dentro da dinâmica da escola tendem a ter um comportamento visto como mais adequado e desejável do que os meninos negros, entendidos como naturalmente indisciplinados, agressivos etc.

Essa característica de gênero pode ser entendida como um fator para que elas consigam ter melhores resultados acadêmicos do que meninos negros. No entanto, esse dado pode nos sugerir também que esse processo de adequação a que elas estão sujeitas diante da disciplinarização e normas escolares podem estar minando a possibilidade de construção afirmativa de sua identidade racial, colonizando-as e não as fazendo críticas diante das opressões diversas que estão sujeitas. Como mencionou Lélia Gonzalez, a escola pode estar atuando para embranquecer as consciências e identidades de meninas negras que, de alguma forma, são assimiladas pela normas e padrões escolares que dialogam com a hegemonia branca.

 No entanto, nem todas as meninas se enquadram nas normativas de gênero e uma vez que elas não atendem aos critérios estabelecidos por tais normas tendem a ser mais controladas, vigiadas e até mesmo punidas se comparadas com meninas brancas e hispânicas e proporcionalmente em relação ao meninos negros se comparados aos brancos, sendo expostas a diversas formas de violência e riscos.

 Interessante observar como as dinâmicas de gênero podem em alguns momentos propiciar que rapazes negros, por meio de valores da masculinidade, subvertam uma situação de opressão de suas identidades e construam, mesmo que sob o signo do machismo e da violência, uma lógica que os garantem algum nível de reconhecimento e empoderamento diante de um cenário de opressão ou subordinação. É o caso de jovens pobres e favelados, e na sua maioria negros - porque a pobreza e a favela são predominantemente negras - , que se envolvem em gangues ou organizações ligadas ao tráfico de drogas. Essa lógica masculina de resistência ou busca de poder está vinculada à valores ligados à masculinidade altamente valorizados na sociedade patriarcal, que permitem e até desejam que homens assumam papeis de liderança, de desafio e poder. (BARKER, 2008).

 No entanto, deve-se reconhecer que a possibilidade de construir uma identidade negra empoderada é a chave para a luta anti-racista. A auto-construção positiva da identidade negra é importante para a produção de estratégias de resistência à lógica opressora da sociedade capitalista, patriarcal de supremacia branca.

 O processo de embranquecimento das consciências e identidades negras desarma e desmobiliza a luta contra o racismo. Quando o oprimido acha que faz parte do mesmo grupo do opressor, ele nunca perturbará o *status quo*, pelo contrário, sonhará em ser como o opressor (FREIRE, 2005).

 Assim, a impossibilidade de descolonização da identidade negra de meninas dentro do sistema escolar se apresenta como uma estratégia estrutural de manutenção da lógica opressora, racista e patriarcal do Estado. Meninas negras, que não desfrutam dos privilégios da masculinidade nem os da branquitude, possuem menos recursos para construir uma posição de resistência ao processo assimilacionista.

 **5. DESAPRENDER PARA REAPRENDER: A NARRATIVA DE EMPODERAMENTO DE MULHERES NEGRAS NAS REDES SOCIAIS**

 Entendemos que apesar de ser espaço privilegiado para a luta anti-racista, a escola, mesmo com os avanços alcançados com a Lei 10.639/03 e com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (2008), não tem conseguido realizar o processo de descolonização do conhecimento. É preciso que outras linguagens e experiências de aprendizagem sejam reconhecidas e valorizadas, principalmente quando se trata de uma educação descolonizadora e voltada para a promoção das relações étnico-raciais e valorização da cultura negra:

No confronto próprio da arena curricular, a dimensão político-pedagógica perde sua potencialidade por ser a escola um plano frágil, fragmentado e marcado por disputas de toda ordem que refletem preocupações ainda organizacionais em detrimento de linguagens significativas para os sujeitos implicados nos processos de aprendizagens. (MIRANDA, 2013, p. 104)

Para se enfrentar o racismo é preciso, portanto, que os currículos sobreponham os muros e as limitações da educação formal e que dialogue com linguagens e experiências que produzam sentidos, que sensibilizem, gerem empatia e consequentemente mudança de mentalidades. Azoilda Loretto da Trindade (2009) afirma que a mudança de mentalidade é um dos maiores desafios teórico-práticos que a escola encontra para a implementação de uma educação multicultural.

Uma das plataformas contemporâneas que tem se apresentado como arena de disseminação de informação e conhecimento, debate e campo de luta anti-racista são as redes sociais. Nos últimos anos, centenas de movimentos, grupos e indivíduos tem utilizado as redes sociais para engajar outras pessoas nas diversas lutas sociais, ou a tem utilizado como instrumento para compartilhar experiências, dialogar e promover mudanças de atitudes. É o caso de inúmeros canais e blogs voltados para a questão do empoderamento negro. Predominantemente produzido e ou voltado para mulheres, são páginas da internet destinadas a falar sobre estética negra, especialmente sobre cabelos crespos, moda afro, feminismo de forma geral e feminismo negro, afirmação da identidade negra, cultura afro, enfim, uma série de conteúdo que se destina a valorizar e jogar luz sobre a cultura, estética e tradições negras que foram silenciadas ao longo dos séculos pelas instituições hegemônicas como a mídia tradicional, a escola, o Estado, etc.

É partindo dessa constatação e entendendo, a partir do conceito de "clave decolonial" (WALSH, 2013), em que é possível se utilizar de outras abordagens pedagógicas para que desaprendamos, e possamos construir novas aprendizagens que subvertam a lógica colonial, que buscamos analisar a narrativa de uma mulher negra que utliza a internet como meio de promoção do diálogo, instrumentalização e luta de decolonização[[4]](#footnote-5). “As lutas sociais são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação”. (WALSH, 2013, p. 13).

As mídias sociais e novas tecnologias da comunicação podem ser entendidas como esses espaços de intervenção que assumem as características pedagógicas e decolonais para a luta, informando, mobilizando, desconstruindo para constuir novas aprendizagens. A narrativa de mulheres negras na internet podem ser entendidas como práticas que se utilizam dessa ferramenta da modernidade ocidental para criar um movimento contra-hegemonico, decolonial e pedagógico para a superação da mentalidade colonizada e para a construção de uma nova consciência crítica sobre o racismo e para incentivar o empoderamento etnico-racial de outras mulheres negras.

O pedagógico aqui não está pensado no sentido instrumentalista do ensino e transmissão do saber, tão pouco está limitado ao campo da educação ou dos espaços escolarizados. Mas, como disse Paulo Freire, a pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação (WALSH, 2013, p. 13).

Assim, identificamos esses espaços como locus que potencializam uma mudança nos padrões de poder em que o conhecimento e a humanidade tem sidos organizados até então.

**5.1. Metodologia de análise**

 A partir de conhecimento prévio de algumas mulheres negras que abordam a questão racial nas redes sociais, muitas vezes pelo viés da estética negra, principalmente por meio da discussão da valorização do cabelo crespo/black, fomos percebendo o quão forte este movimento tem se tornado não só nas redes sociais, mas extrapolando para a vida, alçando essas blogueiras/youtubers para o status de personalidades ou semi-celebridades, com um vasto número de seguidoras/fãs, fazendo dessa atividade, muitas vezes, sua principal fonte de renda por meio de patrocínios e merchadising. Apesar de reconhecer ser bastante importante a representatividade dessas mulheres negras para outras jovens negras, que ainda hoje têm muito poucas referências negras as quais possam se identificar na grande mídia e na indústria cultural, e que esse tipo de abordagem já representa em alguma medida um movimento de rompimento com padrões hegemônicos da branquitude, muitas blogueiras/youtubers restringem sua abordagem a questão estética, principalmente sobre o cabelo crespo, se aprofundando muito pouco numa dimensão mais relevante a respeito da importância política de mulheres negras se empoderarem esteticamente e do enfrentamento ao racismo estrutural brasileiro.

 Percebe-se pela narrativa dessas blogueiras em seus canais que seu processo de “empoderamento” racial passa por uma sequência comum em todos os casos: falta de representatividade negra na infância e vivencia de situações de racismo e silenciamento da negritude em vários espaços, sendo a escola o mais marcante - baixa auto-estima e negação da estética negra - busca pelo embranquecimento e assimilação dos códigos da branquitude - tomada de consciência / rompimento com a estrutura opressora/racista por meio do resgate do cabelo crespo/natural - transição capilar - orgulho de sua estética e "empoderamento[[5]](#footnote-6)".

 Muitas dessas blogueiras/youtubers relatam grande sofrimento no passado em não conseguirem se aceitar e se colocam como mentoras e incentivadoras de outras meninas para que também assumam seus cabelos naturais e reconheçam a beleza que existe nelas. É um convite a se romper com padrões de beleza branco que as oprimiram até então. No relato dessas mulheres, o cabelo aparece como símbolo mais significativo da feminilidade e se apresenta como o maior motivo de baixa auto-estima e falta de aceitação, é a partir dele que, na maioria das vezes, elas dão o primeiro passo para romperem com o processo opressor o qual estão submetidas.

 Portanto em um nível mais superficial é possível encontrar algumas blogueiras [[6]](#footnote-7) que utilizam do discurso do empoderamento para tratar da questão puramente estética relacionada a aceitação dos cabelos crespos, não chegando a romper completamente com os códigos da branquitude, chegando até mesmo a reproduzí-los em alguma medida. Outras tantas[[7]](#footnote-8), no entanto, estão se dedicando a falar sobre a questão da negritude e da mulher negra com maior aprofundamento da discussão racial e feminista, entre elas identificamos Nataly Nery, autora do canal do Youtube “Afros e Afins” (<https://www.youtube.com/channel/UCjivwB8MrrGCMlIuoSdkrQg>), que nos chamou atenção por se propor a discutir a questão da estética negra, mas com uma abordagem associada à construção afirmativa da identidade negra, com um discurso politizado a respeito da questão racial no Brasil e com base na teoria feminista negra. Entendemos que essa abordagem dialoga com a pedagogia decolonial, proposta por Walsh (2013), que é uma prática e estratégia de luta que está voltada a desafiar a estrutra colonial por meio do empoderamento de outras mulheres negras e o engajamento delas na luta anti-racista.

 Realizamos a análise do canal Afros e Afins buscando compreender e identificar em sua narrativa como se deu pra a autora do canal o processo de construção de sua identidade negra afirmativa, e confirmar ou não a presença de uma pedagogia decolonial em seu conteúdo.

**5.2. “Afros e Afins”: empoderamento feminino negro e pedagogia decolonial**

 Tomamos conhecimento do canal “Afros e Afins” da Nataly Neri em 22 de março de 2016 de forma espontânea através de uma navegação na internet, em que fomos direcionados para o vídeo "Autoestima, Identidade e Feminismo Negro”. Ao conhecer o conteúdo do vídeo, foi possível constatar no relato da jovem algumas hipóteses apresentadas neste estudo, sendo elas: a escola enquanto aparelho de silenciamento da identidade negra e espaço reprodutor da política de colonizadora da hegemonia branca, e a importância de construção e interseção de espaços, metodologias e estratégias pedagógicas decoloniais para além da escola, já que esta instituição, mesmo com todos os avanços no sentido de superação do racismo, é espaço de disputa ideológica e ainda encontra-se a serviço de uma pedagogia homogenizadora e colonizadora (MIRANDA, 2013).

 Após a constatação da presença de uma estratégia decolonial no discurso de Nataly e em vista da potencialidade da plataforma utilizada e do alcance de público que adquiriu em muito pouco tempo, iniciamos uma análise mais detalhada do conteúdo do canal e a forma como a youtuber organiza e escolhe os temas a serem abordados, os avanços e desvios de abordagem, o desenvolvimento e desdobramento dos temas, e suas estratégias para alcançar e sensibilizar seu público.

 O canal foi lançado em julho de 2015, pela estudante de Ciências Sociais, a jovem negra de 21 anos, Nataly Neri. Em 15 maio de 2016, quando iniciamos a análise de conteúdo dos vídeos postados, havia 77.790 pessoas inscritas no canal. Um número bastante significativo levando-se em conta o curto tempo de vida do mesmo. Após nove meses de estreia do canal, Nataly ganhou bastante visibilidade tornando-se referência para determinado grupo e se juntando a uma rede de outras mulheres negras na internet que discutem temas relacionados a estética, estética negra, feminismo, e empoderamento feminino. A empresa Youtube muitas vezes é responsável por promover essa rede, financiando eventos e promovendo encontros entre essas youtubers que em alguma medida são consideradas pelo Youtube potencialmente interessantes para a divulgação de sua marca. Além disso, Nataly participa de eventos de moda e maquiagem, é convidada a falar sobre feminismo negro por meio da estética em seminários, feiras e eventos voltados para a cultura negra e recebe convite de outras personalidades do Youtube de destaque nacional para falar sobre as especificidades do feminismo negro e temas relacionados.

 É possível perceber que Nataly foi amadurecendo ao longo desses nove meses os objetivos do canal (como vamos descrever mais a frente ao analisar o conteúdo do vídeo de estreia). Uma das confirmações dessa hipótese se deve à mudança do subtítulo do blog, que em março de 2016 era "estética negra - customização - negritude”, já em 23 de maio, quando consultamos novamente o canal, o subtítulo já havia mudado para “moda consciente, empoderamento e estética negra”. O que denota um desejo de marcar mais fortemente o viés engajado na questão racial e social do canal por meio do uso das palavras “consciente” e “empoderamento” e menos pela estética como ficou sugerido no vídeo de apresentação.

 Até o dia 16 de maio de 2016, havia 41 postagens no blog, o que representa uma média de 4,5 postagens por mês, ou seja, cerca de uma postagem por semana. Nataly intercalou conteúdos de moda, maquiagem para negras, cabelo afro e estilo buscando questionar os padrões da indústria cultural e de moda, e valorizar a estética negra com temas mais didáticos e pedagógicos que identificamos como uma estratégia decolonial, como identidade e auto-estima da mulher negra, empoderamento, apropriação cultural, colorismo, história e passo a passo de como fazer uma boneca abayomi, feminismo negro, afroempreendedorismo e racismo estrutural. O seu vídeo de número 11, sobre apropriação cultural, teve o terceiro maior número de visualizações do canal, com 171.521 visualizações em 16 de maio de 2016. O quarto mais visualizado foi o que trata do conceito "Colorismo", com 113.847 em 16 de maio em que a jovem utiliza de tom didático para explicar ao público a origem e significado do conceito. Em ambos os vídeos podemos constatar o interesse de Nataly construir um conhecimento junto com seu público, usar seu conhecimento adquirido na universidade e na militância no feminismo negro para empoderar outras mulheres sobre as opressões vividas numa sociedade patriarcal e racista.

**5.3. Empoderamento como ferramenta pedagógica da luta anti-racista**

 Optamos por analisar em profundidade os dois primeiros vídeos postados no canal, um que a autora se apresenta e apresenta seus objetivos com o canal, o que nos possibilitará entender um pouco as estratégias e interesses da youtube com a iniciativa e o segundo vídeo no qual narra a sua história de vida e como foi afetada pelo racismo e toda a sua infância e adolescência e fala também de seu processo de tomada de consciência crítica e construção identitária.

 No vídeo de apresentação do canal a autora se apresenta como "taurina que gosta de cozinhar, de jardinagem e de costura". Nataly neste primeiro vídeo afirma que o objetivo do canal é mostrar um pouco de sua história e seus interesses, mas dá um enfoque especial para a moda, mas não a moda apresentada pela indústria cultural e pelo capitalismo, mas uma moda artesanal, que segundo ela é desvalorizada na sociedade contemporânea em que tudo é mecanizado e industrializado:

*Quero mostrar essa minha paixão pela costura, mas como ela muda várias coisas em sua vida. Sou universitária, não tenho grana, por isso consigo pagar aluguel, me alimentar, dar conta de xerox e ainda assim ter umas coisas legais (….).*

 Mesmo não estando explicito em sua fala, Nataly deixa subentendido seu posicionamento político contra-hegemônico e acre dita que pode ajudar outras pessoas a, como ela, por meio da costura e do “faça você mesmo” não estar aprisionado ou limitado aos padrões da indústria da moda.

 Em seguida ela aponta a estética negra como perspectiva a ser abordada em seu canal:

*Além disso quero falar um pouco sobre cabelo, questão estética, sobre as minhas tranças, como estou de tranças no momento, vou fazer vários vídeos falando sobre as minhas tranças, sobre os dreads, sobre meu cabelo black e tudo mais […].*

 Ela ao expressar que espera que as pessoas se identifiquem com esses temas, deixa sugerido que o canal está voltado principalmente para outras mulheres negras, mesmo que não especifique o público. Nataly convida as pessoas a curtirem, comentarem, deixarem sugestões sobre o que querem que ela aborde nos próximos vídeos e deixa claro que esses temas são o que ela planejou até o momento, sugerindo que há possiblidade de inserção de outras temáticas conforme demanda do público e do próprio processo de amadurecimento do canal.

 A possibilidade de participação do público que este tipo de plataforma digital possibilita dialoga com uma perspectiva freiriana de superação de uma educação bancária, onde as relações que se estabelecem no processo educativo são fundamentalmente narradoras, dissertadoras, que implicam a existência de um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2005). O canal de Nataly possibilita a youtube subverter essa lógica bancaria, e os papeis narrador / ouvinte, onde o narrador deixa de ser o sujeito da produção de conteúdo e passa a dialogar diretamente com o público, que interfere na produção desse conteúdo, que questiona, discorda, curte, compartilha e ressignifica a informação. A lógica emissor / receptor se torna fluída e os papeis educador / educando não estão mais definidos verticalmente. O fluxo de produção é circular e infinito, na medida em que a reprodução da informação não encontra limite na plataforma digital. Neste sentido, Nataly dialoga com uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) e decolonial (WALSH, 2013) a medida em que há a clara intenção em empoderar outras mulheres negras, que estão ocupando lugares de opressão na sociedade, submetidas por uma lógica capitalista, de hegemonia branca e patriarcal.

 Além disso, o discurso de Nataly busca identificação com outras meninas negras, que segundo ela, também vivenciaram as mesmas experiências de racismo e sexismo e que também tiveram sua auto-estima afetada em algum momento da vida. Isso é o que vai gerar a empatia necessária para que outras meninas negras se sintam representadas pelo seu discurso e passem a tê-la como uma referência positiva de mulher/jovem negra, alguém com quem dialogar. Essa é uma estratégia pedagógica que dialoga com o conceito de educação entre pares, em que sujeitos que ocupam o mesmo lugar político e social se educam mutuamente, por meio da empatia e da possibilidade de falarem a mesma linguagem, havendo uma relação horizontal neste processo de ensino/aprendizagem.

 O público de Nataly, portanto, é o público que deve se engajar na luta pela libertação e embora não fique explicito neste primeiro vídeo, a youtuber deixará evidenciado no próximo vídeo que é preciso desenvolver a consciência crítica, a auto-estima e a identidade negra como formas de empoderamento feminino.

 No segundo vídeo de "Afros e Afins” intitulado "Autoestima, identidade e feminismo negro”, Nataly ao contrário do que foi anunciado no vídeo de estreia e do que se espera, não vai tratar de moda ou estética negra. A youtuber toca em temas mais complexos, e deixa mais clara sua intenção política com o canal. Ela aborda sua infância e o difícil processo de aceitação e de construção de sua identidade negra em uma sociedade racista, que sempre lhe negou referenciais positivos negros. Fala sobre sua experiência escolar e a vivência cotidiana com o racismo nesta instituição, e de como se deu seu processo de empoderamento e conscientização crítica sobre seu lugar enquanto mulher negra.

 O fato de não mencionar diretamente no vídeo de apresentação o objetivo de se discutir temas com teor mais complexos e politizados como identidade negra e feminismo negro, pode significar uma estratégia pedagógica da youtuber para alcançar um público que num primeiro momento poderia não se interessar em uma discussão política sobre racismo ou feminismo negro, uma vez que, de alguns anos para cá, tem ganhado destaque na internet canais de mulheres negras que se propõem a abordar principalmente o cabelo e a estética negra, muitas vezes sem fundo político ou qualquer discussão mais engajada sobre a questão racial. Ou seja, por meio da apresentação do canal de forma mais genérica, com abordagem de temas de interesse ao público mais amplo, a youtuber pode ter aberto o diálogo com meninas/mulheres negras que talvez não alcançasse caso já explicitasse seu teor mais politizado e social já no primeiro vídeo.

 Essa abordagem acontece de forma mais efetiva neste segundo vídeo em que ela relata sua história de vida, marcada por um processo doloroso de falta de aceitação causada pelo racismo e, dessa maneira, causa empatia e sensibiliza outras meninas negras que podem, como ela, ter passado ou estar passando pelo mesmo processo de negação, as fazendo tomar consciência do processo de opressão que estão submetidas mas que até então haviam tomado como naturais. Essa estratégia é processo fundamental para concretizar o objetivo até então implícito do canal que é discutir racismo e ajudar o processo de empoderamento de outras mulheres negras, tendo o feminismo negro como seu referencial teórico para a promoção da luta decolonial.

 Ela começa relatando sobre a ausência de discussão no seio de sua família sobre as questões raciais durante a infância que não a preparou para enfrentar o racismo estrutural na sociedade, como a falta de representatividade na mídia, e nos brinquedos infantis, e em outros espaços, além das corriqueiras situações de racismo que ocorrem especificamente com meninas negras na escola.

*Tive uma infância genérica, que todas as pessoas negras experimentam, salvo aquelas famílias politizadas e desde sempre a criança nasce naquele ambiente militante, o que hoje em dia acho que está sendo muito mais comum do que na minha época. Ser criança negra no Brasil é extremamente difícil, é um processo muito penoso, muito destrutivo, que você realmente sofre, você realmente tem a sua autoestima destruída e devastada pra qualquer lugar que você vá […] Quando você é mulher negra, você não tem qualquer tipo de representatividade (...) Sua autoestima é destruída, sua autoestima é devastada, isso acontece na escola […] Quem foi criança nos anos 90? Quem teve a autoestima destruída pelas Paquitas? Eu! A sociedade é cruel. Que menina negra foi eleita a Miss Caipirinha na 1ª série? Nenhuma! […] Que menina negra era convidada para ser par na quadrilha? Eu nunca fui, minhas amigas negras nunca eram. Que menina negra estava na lista extremamente machista das mais bonitas da sala? Nunca era a menina negra. Então a gente desde criança, além da televisão, além da mídia, dos jornais, além de tudo que te cerca você ainda ainda tem situações reais, palpáveis do seu dia-dia, em todos os ambientes.*

 Ela começa apontando a importância do papel da família de crianças negras em assumir uma “militância”, que é uma educação voltada para a valorização da negritude e da afirmação da identidade negra, que ela reconhece com ausente não só em sua família, mas nas famílias negras de forma geral (*Tive uma infância genérica, que todas as pessoas negras experimentam, salvo aquelas famílias politizadas e desde sempre a criança nasce naquele ambiente militante).* O fato de afirmar que teve uma infância “genérica" como a de quase todas as outras meninas, aponta para a naturalização do racismo sofrido e reproduzido por crianças negras na infância. Um racismo que é capaz de minar a auto-estima, principalmente de meninas negras devido às interseções das opressões de raça e gênero.

 Nataly confirma o argumento defendido neste estudo de que a escola opera por meio de diversos mecanismos, para além do currículo oficial - que omite a participação positiva do negro na construção da nação, e da cultura negra como fundamental para a formação da identidade nacional - para reproduzir o racismo e minar a possibilidade de construção afirmativa da identidade de meninas negras. A fala de Nataly apresenta a escola como espaço da hegemonia branca em que as meninas negras são obrigadas a naturalizar o lugar de invisibilidade (*Que menina negra foi eleita a Miss Caipirinha na 1ª série? Nenhuma!*) ou de inferioridade em relação às meninas brancas (*Que menina negra era convidada para ser par na quadrilha? Eu nunca fui.*) e ter pouca ou nenhuma aceitação por parte dos meninos da sua estética (*Que menina negra estava na lista extremamente machista das mais bonitas da sala? Nunca era a menina negra)*. Esse tipo de violência simbólica é o que faz com que meninas negras tenham sua auto-estima minada e busquem, desejem o embranquecimento social, adequando seu comportamento e estética de acordo com as regras e símbolos da branquitude hegemônicos no espaço escolar que, durante a infância e adolescência, período de formação de subjetividade, tem forte influência na construção identitária de meninas negras.

*Com 9, 10 anos eu comecei a fazer, passar minhas primeiras químicas, passava muita progressiva, meu cabelo ficava extremamente machucado por conta desses processos químicos, e eu adorava […] Mas meu cabelo nunca foi bonito alisado, meu cabelo é extremamente fino, então os processos químicos sempre estragaram muito ele […] Eu nunca passei como branca, mesmo tendo a pele mais clara e o cabelo alisado. As pessoas sempre souberam que eu era negra porque o meu cabelo mesmo alisado deixou muito claro quem eu era. E as pessoas sempre deixaram muito claro pra mim quem eu era.*

 Outro aspecto apresentado por Nataly da forma como o racismo brasileiro opera em relação aos negros e às mulheres negras, especificamente, está presente em sua fala: *"As pessoas sempre souberam que eu era negra porque o meu cabelo mesmo alisado deixou muito claro quem eu era. E as pessoas sempre deixaram muito claro pra mim quem eu era”*. Ou seja, mesmo que haja um sistema de opressão racista e sexista que obriga ou conduz as mulheres negras à assimilação dos códigos da branquitude, seja por meio do alisamento dos cabelos, pela miscigenação que produz peles negras claras, pela acensão social e consumo de produtos da cultura branca, ou pelo cumprimento das regras escolares e pelo bom desempenho escolar, a incorporação de negras no “clube" da branquitude nunca se concretizará de fato. O sistema racista brasileiro produz e induz a uma falsa sensação de pertencimento a mulheres que seguem a risca os códigos da branquitude, mas essa assimilação é apenas conveniente para a consolidação da hegemonia branca. Trata-se de um processo perverso que despolitiza para a luta anti-racista e faz com que muitas mulheres negras cheguem a idade adulta sem se darem conta de sua negritude, de seu lugar social e político, ou sem problematizar a presença do racismo em suas vidas, principalmente quando estamos falando de mulheres negras miscigenadas, que na sua grande maioria se auto-classificam como pardas.

*[…] foi justo na época que comecei a trabalhar na Embelezze […] eu tinha uns 14 anos e aí eu ganhei um desconto em um curso de dreads e tranças e foi nesse momento que eu comecei a compreender como mulher negra, porque foi minha primeira referência, porque tinha uma apostila e a apostila contava as história dos dreads, a história das tranças, a história daquele povo que tanto era negado aqui e que eu me identificava de uma forma muito grande. Então eu comecei a sentir uma identificação muito grande com toda aquela narrativa, então eu pensei: gente, é isso que eu sou. Eu sou uma mulher negra. Por isso que as pessoas aqui não me aceitam. Porque não sou igual a eles. Sou igual a essas pessoas dessa apostila de cabelo. Então o que eu vou fazer? Vou me parecer com elas. Então eu fiz o dread no meu cabelo.*

 O processo de se dar conta da negritude, de reconhecer o sistema de opressão que opera sobre a identidade de meninas negras, a consciência crítica sobre a realidade e seu papel político e social é fundamental para se romper com o sistema racista que faz com que meninas negras neguem sua estética ou não se reconheçam enquanto mulheres negras. O sentimento de pertença a um grupo de iguais é estratégia fundamental da luta decolonial, é sobre esse sentimento de pertença, de unidade enquanto grupo étnico e oprimido que a política de branqueamento opera no sentido de desarticular a resistência e a luta do povo negro contra o sistema de opressão.

 No caso de Nataly, ela passou 14 anos de sua vida, sem acessar de maneira efetiva qualquer referencial positivo de sua cultura e povo. Em sua experiência escolar estiveram presentes todas as ausências, silenciamentos e violências simbólicas mencionadas neste estudo, o que reforça nossa tese de que a escola, ao contrário do que deveria ser seu papel, omite a discussão racial por baixo do discurso da igualdade e da naturalização das desigualdades. A homogeneização e normatização presentes na cultura escolar se tornam desafios para a promoção de uma educação para a diversidade e anti-racista. Outros espaços, outras estratégias e práticas pedagógicas tem se mostrado mais eficientes para a decolonização das mentes.

 O processo de construção da identidade negra de Nataly se dá por meio da descoberta de referências positivas da cultura negra, aspecto que, como ficou explicito em seu relato, esteve ausente até então em sua vida, inclusive durante sua trajetória escolar. A sua simples aproximação e acesso à cultura negra de forma não estereotipada possibilitou disparar um processo interno na youtuber capaz de faze-la “descobrir” quem era, o que até então a sociedade racista e a ideologia de branqueamento lhe haviam negado. *“Gente, é isso que eu sou. Eu sou uma mulher negra”.*

 Além disso, o machismo imposto às mulheres por uma sociedade patriarcal em que normas de gênero colocam para a mulher a exigência de serem bonitas e objetos de desejo masculino opera interseccionalmente em relação ao racismo, fazendo com que tenham o desejo que sua estética seja aceita socialmente, ao mesmo tempo em que não se reconhecem no padrão de beleza hegemônico, que é eurocêntrico e branco. Essa dupla opressão é o que faz com que muitas mulheres tenham a sua auto-estima como o alvo mais afetado pelo racismo. A assimilação aos signos da branquitude, assim como o silenciamento em relação a opressão de raça e a naturalização do machismo tornam-se artifícios que muitas mulheres negras encontram para suportar a dor da negação da sua identidade.

 A representação do cabelo como símbolo da feminilidade em nossa sociedade é tão marcante que ele acaba sendo a grande questão estética das mulheres negras, fonte de grande sofrimento e auto-rejeição, mas também é em geral a porta de entrada para o processo de empoderamento e reconstrução da auto-estima dessas mulheres, que decidem parar de usar química nos cabelos e passam pelo processo de transição capilar, que é um processo duro, penoso, mas descrito como libertador.

*[…] passei minha transição inteira com o dread que foi praticamente até o final do ensino médio. Porque eu não cortei meu cabelo […] Na cidade em que eu estava eu não via outras mulheres negras com o cabelo raspado. Então passei minha transição de dread porque não quis cortar meu cabelo. Porque pra mim era inadmissível com meu ideal de feminilidade eu cortar meu cabelo.*

Por tanto, para além da superação do racismo estrutural, essas mulheres têm que desafiar o machismo que as fazem acreditar que precisam ser belas, delicadas, recatadas e submissas, ou que as fazem querer seguir um padrão de beleza que elas nunca vão alcançar ou melhor, não estão autorizadas a alcançar de fato, por mais que alisem os cabelos e se aproximem dessa estética para serem aceitas, sendo consideradas apenas como uma caricatura mal desenhada dessa branquitude, que como Nataly menciona “as pessoas sempre deixaram muito claro pra mim quem eu era”.

O processo de transição capilar então se torna o primeiro passo após processo de reflexão, conscientização sobre as opressões de raça e gênero vividas. É um posicionamento político assumir os cabelos naturais, uma vez que desafia toda uma estrutura social que super valoriza o cabelo liso e a estética da branquitude. É um acenar para a liberdade, rompimento de amarras que a aprisionava por baixo dos secadores de cabelo e produtos químicos, enfim é processo de resistência e luta decolonial.

*[…] durante esse período comecei a entrar numa pilha de negritude e sem nenhum embasamento teórico eu disse: “Eu sou negra, a sociedade me nega como negra, então o que eu tenho que fazer é ser mais negra ainda. Porquê se vocês não me querem como negra e eu também não sou branca, então eu vou ser o que eu sou […] só que eu ainda não tinha autoestima, porque eu só tinha me reconhecido como negra, e eu gostava de mim como negra, mas eu ainda não tinha forças para lutar contra a sociedade que dizia que ser negro não era legal. Então ao mesmo tempo que eu me encontrei, que eu encontrei quem eu era, aprendi quem eu era e aceitei, e parei de lutar contra, e me senti melhor comigo, mas eu ainda não tinha força o suficiente para que as pessoas se sentissem bem comigo, eu ainda não sabia lidar, ainda tinha autoestima muito destruída [...] isso tudo foi mudar quando eu entrei na universidade e tive contato com o feminismo.*

A reconstrução da auto-estima e da identidade negra se dá por meio desse reconhecimento da potencialidade da negritude para além dos processos de opressão a que está submetida. Nataly vai além e aponta para a importância de se ter não só essa dimensão pessoal da luta contra as opressões que passa pelo processo de transição capilar e de empoderamento pessoal, mas que encontre respaldo teórico e embasamento na teoria, experiência e militância de outras mulheres negras, o que ela afirma encontrar no feminismo e no feminismo negro, mais especificamente.

 bel hooks (2010) reconhece a teoria feminista negra enquanto essa dimensão que possibilita a tomada de consciência sobre as opressões vividas, considera lugar de cura pessoal mas também de dimensão coletiva. “Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e a prática” (HOOKS, 2010, p.86). hooks chama atenção assim como Freire (2005) de que teoria e prática devem caminhar juntas, a construção da libertação se dá pela e durante a luta.

 **A e**scola aparece na narrativa de Nataly, como um espaço no qual se espera que seja o provedor dessa descontração colonial de mentes, no entanto é espaço de ausência de discussões políticas e raciais, com lógica a serviço da hegemonia branca e capitalista e currículos voltados para a busca de resultados: aprovação no vestibular e inserção no mercado de trabalho. É somente durante a formação universitária que a youtuber vai vivivenciar um espaço político de construção de consciência crítica e política, mas não por meio do currículo formal, mas pela participação em movimentos estudantis presentes neste espaço e que por demanda espontânea, os estudantes se aproximam deste nível de reflexão e engajamento político e social.

*Na minha cidade eu tinha contato nenhum com esse tipo de narrativa, eu não compreendia, eu era uma completa leiga, eu estudava no METEC e as coisas lá eram muito certinhas, era uma redoma de vidro, o aluno não tinha consciência de outras questões além do vestibular. Foi útil naquela época porque eu passei no vestibular, mas fez com que meu processo de conscientização política e social fosse muito mais longo. Isso se deu só quando eu entrei na universidade. E entrando na universidade tomei contato com o feminismo, feminismo de maneira mais ampla. E só depois do 2º ano de faculdade que tive contato com o feminismo negro, foi quando eu tive contato com o feminismo negro, com 18 anos, que eu realmente consegui ter uma autoestima, que eu realmente consegui me olhar como mulher negra e ter orgulho disso. E foi esse momento que eu consegui saber que na verdade ser mulher negra e ser negro é maravilhoso e se em algum momento na vida eu acreditei no contrario é porque a sociedade é extremamente cruel e racista e fez com que eu acreditasse nessa mentira durante anos.*

Podemos concluir que o canal de Nataly, se presta a ser um espaço onde ela busca passar para outras meninas sua visão de mundo, visão esta que está calcada na teoria feminista negra e na resistência ao sistema capitalista e de hegemonia branca. Ela procura por meio da discussão da estética negra, que é entendida muitas vezes como a porta de entrada para que mulheres negras possam reconstruir sua auto-estima tão abalada pela sociedade racista e machista, informar e engajar outras mulheres nas discussões do feminismo negro e na conscientização sobre o sistema de opressão interseccional que mulheres negras estão sujeitas. Essa escolha narrativa de Nataly dialoga com o conceito de pedagogia decolonial, que são processos e projetos de resistência e luta que desafiam os padrões de poder vigente e apontam para construções alternativas e para a ressignificação da situação de opressão vivida (WALSH, 2013). Ou seja, as estratégias de resistência ao poder colonial apresentados por Nery em seu canal - questionamento de padrões estéticos hegemônicos, valorização do consumo consciente e alternativos à indústria da moda, tutoriais de maquiagem para pele negra, denúncia de ausência de produtos de maquiagem para a pele negra e representação negra nos espaços de poder, apresentação de referencias da cultura negra na moda, dicas de como cuidar do cabelo black/afro, assim como os vídeos mais didáticos sobre empoderamento racial, apropriação cultural, colorismo, feminismo negro, sobre o curso de Ciências Sociais, origem e história das bonecas abayomi, etc - são estratégias e narrativas que enlaçam o pedagógico e o decolonial.

Obviamente, a pedagogia e o pedagógico aqui não estão pensados no sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, tão pouco estão limitados ao campo da educação ou dos espaços escolarizados. Mas bem, e como disse uma vez Paulo Freire, a pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, antológicas e epistemológicas de libertação". (WALSH, 2013, pág 13)

 Assim, a youtuber se utiliza da plataforma digital para compartilhar suas experiências, histórias de vida, seus conhecimentos e visão de mundo como prática e pedagogia decolonial, entendida como luta coletiva que auxilia o processo de empoderamento de outras mulheres negras como uma forma de subversão, resistência e libertação ao processo de colonização que estão historicamente submetidas.

**6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil viveu no início do século XX forte influencia das teorias racialistas advindas da Europa e que buscavam classificar a humanidade sob a categoria hierarquizada de raças em que o branco ocupava o topo dessa classificação e o negro o pólo oposto. Pautado por essas ideias, o Brasil inicia neste período o processo de construção da identidade nacional, que naturalmente seria fortemente marcada pela presença de negros advindos da África por conta do processo de escravização. No entanto, por conta das ideias racialistas essa característica nacional é fortemente rejeitada e forja-se uma política voltada para o embranquecimento da nação, que inclui a abertura dos portos para a imigração européia, a exclusão de negros do processo produtivo e do uso de sua mão de obra no incipiente processo de industrialização que se inicia, e da exaltação da miscigenação já em curso como forma de se embranquecer a nação, o que acaba por forjar o mito da democracia racial no país.

Este estudo debruça-se a entender como essa política de branqueamento adotada como política pública no início do século XX, opera ainda hoje de forma simbólica sobre a construção identitária do negro brasileiro, especificamente sobre as mulheres negras. A ideologia do branqueamento e a miscigenação que dá ao brasileiro o falso rótulo de povo harmonioso e tolerante com a diversidade racial fortemente disseminado no país cumpriu o papel de dividir negros e mestiços e alienar o processo de construção identitária de ambos. Assim a hegemonia branca não só realizou a ideia de uma nação mestiça e multicultural, e não majoritariamente negra, como de fato era no início do século, mas também permitiu que negros tenham a falsa ideia de que podem fazer parte do “clube" do opressor, caso tenham algumas características fenótipas, que permitem a passagem na linha de cor, ou assumam características socioculturais da branquitude que lhes credenciam a participar desse clube. Assim, essa construção de uma identidade nacional brasileira foi pautada em um modelo assimilacionista da cultura europeia e dos valores da branquitude.

Da mesma forma, a construção da identidade do indivíduo no Brasil é afetada pela leitura social que cada um recebe de acordo com sua configuração fenótipa e inserção social. Além disso, o processo de miscigenação, assim como os reflexos do ideal de branqueamento como estratégia para a construção da identidade nacional, permitem que ocorra as tais “passagens na linha de cor”, favorecendo que indivíduos negros, ou negros de pele clara, ou considerados pardos sejam em alguns contextos lidos/tolerados como brancos, ou seja, incorporados à branquitude, e em outros contextos sejam passíveis de serem vítimas de racismo. Assim, a construção da identidade racial torna-se uma questão bastante complexa no Brasil.

A construção da identidade negra é um processo e nunca produto acabado, e para que seja possível entrar nesse processo é preciso que haja uma auto-identificação, ou seja, reconhecimento de cada indivíduo negro como parte integrante de um grupo étnico-racial que teve sua identidade negada e a cultura inferiorizada. Essa construção indentitária, portanto, não é um processo isolado e individualizado, mas deve ser uma plataforma mobilizadora para a superação coletiva do racismo e a recuperação da negritude.

Essa auto-identificação deve vir acompanhada do reconhecimento de seu lugar social de opressão como dito anteriormente, mas também de um processo afirmativo e de empoderamento racial. Esse empoderamento dialoga com a ideia de que cada indivíduo deve ter orgulho de si, de sua estética e da cultura a qual pertence, buscando resgatar os símbolos dessa identidade que são sistematicamente silenciadas pela sociedade racista, mas também deve ser um movimento coletivo.

Reconhecemos neste estuo que para o alcance do empoderamento desde a infância, a família é instituição fundamental, crianças com pais/familiares militantes ou politicamente conscientes e empoderados são preparados desde cedo para enfrentar e resistir ao processo de silenciamento e à violência racista. No entanto, por conta da ideia e o sentimento amplamente disseminado de que o racismo não existe no Brasil, que as relações raciais são cordiais e da grande presença de pessoas miscigenadas e da falta de problematização das questões raciais nos diversos âmbitos sociais, frutos do ideal de branqueamento, muito poucas pessoas assumem uma postura política e militante em relação à raça. E o que vemos são crianças encarando o mundo despreparadas para enfrentar o racismo.

E é justamente a escola, primeiro espaço de socialização com o diferente, onde as crianças vão se confrontar com as violências simbólicas ligadas ao racismo das mais diretas e sutis maneiras o que vai afetar de forma particular a construção da identidade de meninas negras.

Constatamos que a escola atua no controle dos corpos e na busca da eliminação de diferenças, ao invés de haver a valorização da diversidade. A mulher negra neste espaço experimenta discriminações específicas relacionadas aos processos interseccionais de opressão de raça e gênero que a sociedade patriarcal branca produz e que a escola reproduz e muitas vezes potencializa.

Seja por conta da violência e do alto índice de controle e disciplinarização de meninas negras se comparadas às brancas e ou por conta de currículos, normas escolares ou mesmo valores subjetivos que negam a negritude no espaço escolar, meninas negras estão mais suscetíveis a uma construção identitária negativa ou a um processo de assimilação aos padrões da branquitude. Entendemos esse processo como uma estratégia do Estado racista, uma consequência da política de branqueamento, que atua na alienação e silenciamento da negritude, uma forma de colonização das consciências e identidades negras.

Com o estabelecimento da Lei 10.639, há um avanço no sentido de se reconhecer o racismo estrutural na sociedade brasileira e torna-se um marco legal de que a escola deve ser espaço para a construção e valorização da diversidade, em especial de resgate da cultura negra, revertendo um processo histórico de silenciamento e de colonização de identidades. No entanto macropolíticas são fundamentais, mas é no âmbito das micro-relações e das subjetividades que o racismo atua e afeta profundamente a construção identitária de crianças negras.

Pesquisas mostram que os meninos são o grupo mais afetado pelas desigualdades no ambiente escolar, tendo os piores índices de desempenho e permanecia na escola. No entanto, o fato de os homens negros serem o grupo que sofre maior nível de desigualdade, muitas vezes deixa a situação de meninas negras na escola e as suas estratégias de sobrevivência e resistência bastante silenciadas.

As mulheres negras passaram a acessar maior número e por mais tempo a escola nas últimas décadas, no entanto as violências produzidas pelo racismo continuam presentes na instituição escolar. Como a escola atua no sentido de ajudar essas mulheres negras a realizar seu empoderamento racial? Constatamos que a escola pouco ou nada atua para reverter ou criar estratégias de resistência ao racismo, pelo contrário, a escola ela mesma produz suas formas de violência simbólica. Quando fazemos o recorte de raça e gênero, percebemos que o corpo de meninas negras são altamente controlados e que castigos e represálias direcionadas a esse grupo, em geral, são super dimencionados afetando diretamente seu desempenho escolar e sua segurança. O que indica que o nível de controle sobre as alunas negras,se dá pelo fato de serem não só negras, mas do sexo feminino, o que exige delas determinada conduta social mais voltada para a passividade, obediência e respeito à disciplina e a ordem, valores muito presentes em espaços escolares. Como geralmente as meninas possuem melhor comportamento e maior facilidade em atender a essas regras por conta de padrões gênero impostos a elas desde a mais tenra idade, elas são mais facilmente assimiladas pela lógica do embranqueamento. Ou seja, as meninas negras, mesmo diante do racismo presente na escola, dentro da dinâmica escolar estão mais formatadas a atender as regras e normas por conta de um atravessamento de gênero que as fazem mais calmas, obedientes e estudiosas e que, por sua vez, essas características facilitam o processo de assimilação dos valores da branquitude, tanto por não serem estimuladas a problematizar seu lugar social, político e racial e por conta da própria estrutura escolar que atua para incorporá-las uma vez que atendem aos padrões escolar que são os padrões da branquitude.

Esse dado pode nos sugerir também que esse processo de adequação a que elas estão sujeitas diante da disciplinarização e de normas escolares podem estar minando a possibilidade de construção afirmativa de sua identidade racial, colonizando-as e não as fazendo críticas diante das opressões diversas que estão sujeitas. Como mencionou Lélia Gonzalez, a escola pode estar atuando para embranquecer as consciências e identidades de meninas negras.

 O processo de embranquecimento das consciências e identidades negras desarma e desmobiliza a luta contra o racismo. Assim, a impossibilidade de descolonização da identidade negra de meninas dentro do sistema escolar se apresenta como uma estratégia estrutural de manutenção da lógica opressora, racista e patriarcal do Estado. Meninas negras, que não desfrutam dos privilégios da masculinidade nem os da branquitude, possuem menos recursos para construir uma posição de resistência ao processo assimilacionista branco.

 Esse tipo de violência simbólica é o que faz com que meninas negras tenham sua auto-estima minada e busquem, desejem o embranquecimento social, adequando seu comportamento e estética de acordo com as regras e símbolos da branquitude hegemônicos no espaço escolar que, durante a infância e adolescência, período de formação de subjetividade, tem forte influência na construção identitária de meninas negras.

 A escola, ao contrário do que deveria ser seu papel, omite a discussão racial por baixo do discurso da igualdade e da naturalização das desigualdades. A homogeneização e normatização presentes na cultura escolar se tornam desafios para a promoção de uma educação para a diversidade, e anti-racista. Outros espaços, outras estratégias e práticas pedagógicas tem se mostrado mais eficientes para a decolonização das mentes.

 As mídias sociais e novas tecnologias da comunicação podem ser entendidas como esses espaços de intervenção que assumem as características pedagógicas e decolonais para a luta, informando, mobilizando, desconstruindo para construir novas aprendizagens e que tem tido o potencial de atingir um número expressivo de pessoas. Portanto, buscamos neste trabalho investigar a narrativa de mulheres negras na internet por entendermos que elas podem ser entendidas como práticas que criam um movimento contra-hegemonico, decolonial e pedagógico para a superação da mentalidade colonizada e para a construção de uma nova consciência crítica sobre as opressões sofridas por mulheres negras e para incentivar o empoderamento étnico-racial de outras.

Neste sentido, procuramos investigar como mulheres negras tem utilizado as plataformas digitais para superar as opressões interseccionais que estão sujeitas, buscando afirmar suas identidades e influenciar outras mulheres negras por meio de suas histórias de vida e da discussão feminista negra. No caso apresentado neste estudo, analisamos o canal de Nataly Nery, uma youtuber feminista negra, que se utiliza do canal para discutir temas relacionados a valorização das estéticas e culturas negras, buscando influenciar a busca de auto-estima e empoderamento de meninas negras com discussões que dialogam com a teoria feminista negra.

Por meio da análise do canal de Nery pudemos tirar algumas pistas de como mulheres negras como ela conseguiram abrir frestas dentro de seu processo de escolarização que as negou a discussão racial e fundar sua identidade negra empoderada. Nataly relata ter tido uma experiência escolar bastante silenciadora e marcada por inúmeros casos de racismo e que para alcançar sua afirmação enquanto mulher negra, teve que “desaprender” e superar os conteúdos curriculares eurocêntricos - incluindo aqui o currículo oculto referente a todos os signos e normas vigentes no sistema escolar -, que lhe foram apresentados como padrão e reaprender novas referências que lhe permitiram construir um processo de auto-afirmação e consciência crítica. Portanto, identificamos o canal de Nery, chamado "Afros e Afins”, como uma ferramenta pedagógica da luta decolonial.

 Nataly relata ter pertencido à grande massa de mulheres negras que assimiladas pela política de branqueamentobrasileiro foi induzida a não refletir criticamente sobre seu lugar social e sobre as opressões que estava sujeita, uma vez que esta política produz e induz a uma falsa sensação de pertencimento a mulheres que seguem a risca os códigos da branquitude, assim ela seguiu até a adolescência alisando os cabelos, seguindo os padrões de moda, estética culturais branco, e silenciando e sendo silenciada sobre as questões raciais tanto no âmbito familiar como na escola. Trata-se de um processo perverso que despolitiza para a luta anti-racista e faz com que muitas mulheres negras, como ela, como eu, cheguem a idade adulta sem se darem conta de sua negritude, de seu lugar social e político, ou sem problematizar a presença do racismo em suas vidas, isso se torna ainda mais problemático quando nos referimos a mulheres miscigenadas, que são encorajadas pela lógica racista a se declararem pardas ou ainda mulatas, que traz uma conotação extremamente sexualizada e estereotipada.

 Assim o canal de Nery, busca promover por meio da valorização da estética e cultura negras o sentimento de pertença a um grupo de iguais, fazer com que outras mulheres negras se identifiquem com ela, com sua história de vida e com as referencias positivas da cultura negra. Essa é estratégia fundamental da luta decolonial, pois é sobre esse sentimento de pertença, de unidade enquanto grupo étnico e oprimido que a política de branqueamento opera no sentido de desarticular a resistência e a luta do povo negro contra o sistema de opressão. O processo de se dar conta da negritude, de reconhecer o sistema de opressão que opera sobre a identidade de meninas negras, a consciência crítica sobre a realidade e seu papel político e social é fundamental para se romper com o sistema racista que faz com que meninas negras neguem sua estética ou não se reconheçam enquanto mulheres negras.

 Podemos, por fim, confirmar no relato da jovem algumas das hipóteses apresentadas neste estudo, sendo elas: 1) a escola se apresentando enquanto aparelho de silenciamento da identidade negra, em especial de mulheres negras, que por estarem impostas também a normas de gênero (feminilidade), estão mais sujeitas a serem assimiladas pelos padrões da branquitude; 2) a escola, mesmo com todos os avanços no sentido de superação do racismo como a implementação da Lei 10.639, ainda é espaço de disputa ideológica e reprodutor da política colonizadora da hegemonia branca; 3) é preciso a construção e interseção de espaços, metodologias e estratégias pedagógicas decoloniais para além da escola, e as redes sociais e canais do youtube de mulheres negras empoderadas de seu lugar social e racial tem se apresentado como uma pedagogia alternativa para a luta decolonial e para a educação das relações étnico-raciais.

**7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BLAKE, Jamila J; BUTLER, Bettie Ray; LEWIS, Chance W.; DARENSBOURG, Alicia. *Unmasking the Inequitable Discipline Experiences of Urban Black Girls:* Implications for Urban Educational Stakeholders*.* The Urban Review, nº43,2011, p.90-94.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação:desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M (Orgs.). *Multiculturalismo:* Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CANEN, Ana. *Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares.*Cadernos de Pesquisa, nº 111, 2000, p. 135-149.

CARVALHO, Maria Pinto de. *O fracasso escolar de meninos e meninas:* articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu, 2004, vol. 22, p. 311-344.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Rev. Estudos Feministas, vol.10, no.1, 2002. p. 171-188.

CRENSHAW, Kimberlé Williams; OCEN, Priscilla; NANDA Jyoti. *Black Girls Matter:* Puched out, over policed and un- derprotected*.* African American Policy Forum & Center for Intersectionality and Social Policy Studies, 2015. Disponível em: https://masculinities101.files.wordpress.com/2015/02/ f7c43-aapf\_blackgirlsmatterreport.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2015.

CROSO, Camila; SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Igualdade nas Relações Étnico-raciais na escola.* São Paulo: Fundação Peirópolis, 2007

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Antiracismo no Brasil.* São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: Aletria – revista de estudos da literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p 38-47.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M (Orgs.). *Multiculturalismo:* Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino:* os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Feminism: A moviment to End Sexism Oppression. In: Feminism Theory: From Margin to Center. 2ª ed. South and Press Classics, 1984. p. 17-31. Disponível em: <https://duca94.files.wordpress.com/2011/05/hooks001.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

MIRANDA, Claudia. Currículos Decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios politico-pedagógicos frente a Lei 10.639/2003.Revista ABPN, v. 5, n. 11, 2013. p. 100-118. Disponível em: [abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/388/272](http://abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/388/272). Acesso em 17 de agosto de 2016

MOREIRA, Antônio Fávio Barbosa*.* Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M (Orgs.). *Multiculturalismo:* Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1o Seminário de Formação Teórico Metodológica, SP. 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>. Acesso em 10 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ *Redescutindo a Mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: SOUZA, M. H. V e OLIVEIRA, I. de (Orgs.). Cadernos Penesb n. 9. Educação e população negra: contribuições para as relações étnico-raciais. Niterói: EdUFF, 2007

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. *Lélia Gonzalez.* São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROSEMBERG, Fulvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1998, p.74

ROSO, Adriane; ROMANINI, Moises. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. Psicologia e Saber Social, 2014. p. 83-95. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/.../9505](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/.../9505). Acesso em 17 de agosto de 2016.

SHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:* branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.São Paulo: ANNABLUME editora, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo Africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar.In: SOUZA, Maria Helena Viana (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

WALSH, Catherine. Lo Pedagogico y lo decolonial: Entrejiendo caminos. In WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogias Decoloniales:* Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: [http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf](http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%2520Walsh%2520-%2520Pedagog%25C3%25ADas%2520Decoloniales.pdf) . Acesso em 17 de agosto de 2016.

1. De acordo com Shiroma (2007) os organismos internacionais influenciam a consolidação de estratégias para alcance do desenvolvimento através de diagnósticos, análises e propostas para América Latina e Caribe. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, os governos se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Ali, os nove países com pior índice de alfabetização, Brasil incluído, se comprometeram a realizar ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Entre as estratégias acordadas na Declaração estão: 1) atender necessidades básicas de aprendizagem de CJA; 2) atenção às mulheres, meninas e pessoas com necessidades especiais, 3) mais atenção na aprendizagem e menos em aspectos formais, 4) garantia de condições materiais e físicas para aprendizagem, 5) melhoria na situação docente, valorização de meios não formais de aprendizado. No entanto, ocorreram alguns alguns problemas de interpretação das orientações de Jomtien durante o governo FHC, como: 1) o acesso universal à educação básica no Brasil correspondia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia, 2) O conceito de necessidades básicas de educação foi interpretado por alguns autores como se cada estrato social tivesse um tipo de necessidade, reafirmando o dualismo entre educação técnica para as camadas populares e educação superior para o público mais privilegiado. [↑](#footnote-ref-2)
2. Destaque para pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), intitulada “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições no Brasil na década de 90”. E mais recentemente o “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 - Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça” realizado pelo LAESER (Laboratório de Análises Econômicas, Históricas e Estatísticas das relações raciais”. [↑](#footnote-ref-3)
3. Departamento de Educação dos Estados Unidos [↑](#footnote-ref-4)
4. Walsh utiliza o termo decolonial sem o “s” como um jogo linguístico para designar que não existe um estado nulo de colonidade, mas posturas, projetos e intervenções neste sentido. “O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções de alter- (n)ativas” (WALSH, 2013, pg. 7) [↑](#footnote-ref-5)
5. O uso de termo empoderamento entre aspas se deve porque nem sempre este termo que é bastante utilizado pelas blogueiras assumem o mesmo significado adotado neste estudo. Sendo muitas vezes utilizado apenas como um processo de aceitação do cabelo crespo/afro). [↑](#footnote-ref-6)
6. Canais do youtube: Dayany Spiridon, Ana Lídia Lopes, Raiza Nicácio, Preta Araújo, Débora Luz etc. [↑](#footnote-ref-7)
7. Canais do youtube: Soul Vaidosa, Preta Pariu, Preta do Quilombo, Negra Vaidosa, de Petras, Ana Paula Xangony. [↑](#footnote-ref-8)