



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES - IH
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FRANCISCA DAIANE LUZ DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE
REDENÇÃO (CE): IDENTIDADE(S) E CABELOS CRESPOS E
CACHEADOS**

**REDENÇÃO -CE
2025**

FRANCISCA DAIANE LUZ DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE
REDENÇÃO (CE): IDENTIDADE(S) E CABELOS CRESPOS E
CACHEADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira -
UNILAB - Campus Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título
de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Rosângela Ribeiro da Silva

REDENÇÃO -CE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Souza, Francisca Daiane Luz de.

S713e

Educação decolonial e antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola da zona rural de Redenção CE: identidades e cabelos crespos e cacheados / Francisca Daiane Luz de Souza. - Redenção, 2025.
87f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof^a Dr^a Rosângela Ribeiro da Silva.

1. Cabelos - Identidade racial. 2. Antirracismo - Educação.
3. Relações étnico-raciais. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 306.43

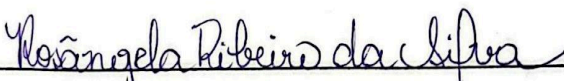
FRANCISCA DAIANE LUZ DE SOUZA

**EDUCAÇÃO (DE) COLONIAL E ANTIRRACISTA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA DA ZONA
RURAL DE REDENÇÃO (CE): IDENTIDADE(S) E CABELOS
CRESPOS E CACHEADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira -
UNILAB - Campus Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título
de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 04/06/2025

BANCA EXAMINADORA



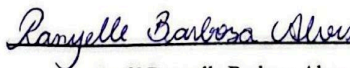
Prof.ª Dr.ª Rosângela Ribeiro da Silva (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB



Prof.ª Dr.ª Rafaela Maria Teixeira Teófilo (Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB



Prof.ª Ranyelle Barbosa Alves (Examinadora Externa)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer a Deus e a Nossa Senhora das Graças por ter me dado sabedoria, saúde e força nestes anos de estudos. Apesar dos desafios e adversidades nesta caminhada, a fé e esperança foram os propulsores motivadores para não desistir e seguir esta linda trajetória acadêmica marcada por intensos aprendizados e experiências formativas. Assim, de acordo com o capítulo 4, versículo 13 do livro de Filipenses “Tudo posso naquele que me fortalece”.

A minha mãe Dalriana Luz, por todo incentivo e apoio durante essa caminhada. Suas palavras e gestos fraternos e afetivos foram cruciais para que essa trajetória fosse marcada por persistência, resiliência e novos propósitos. Seus esforços e escolhas maternas são centrados na formação de sua única filha e isso foi fator decisivo para que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido Paulo Junior, que me ajudou grandemente nesta caminhada formativa. Cada palavra, gesto e afeto foram cruciais para que eu pudesse persistir e não desanimar perante as dificuldades e estresses relacionados à vida acadêmica. Tua calma acalma. Te amo.

A Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva por ter aceito o convite de ser minha orientadora. Agradeço cada palavra, atitude e orientação, pois elas foram muito importantes para a redação e delineamento desta monografia. Sua postura e trajetória acadêmica e profissional são uma inspiração para nós, que somos graduandos (as). Gratidão por cada momento e afeto compartilhado.

As minhas cadelas Melissa, Duda, Paloma, Jade, Pétala, Dully e Desirê, por cada momento e carinho. Cada demonstração de afeto e alegria foram muito importantes para que os dias fossem mais suaves e felizes.

Aos meus outros familiares que tiveram grande importância na minha formação. De modo especial agradeço à minha família materna que, sempre que possível, me ajudava com palavras fraternas e momentos de alegria. Digo obrigada para o meu pai, minha tia e meu avô.

Aos meus colegas de curso da Licenciatura em Pedagogia, pelas vivências alegres e momentos de aprendizado. Esta experiência foi maravilhosa ao lado de todos (as) vocês.

Aos professores (as) da licenciatura e à coordenação de curso de Pedagogia, que exerceram com maestria sua atuação, contribuindo de modo decisivo nesta trajetória formativa.

Aos profissionais da educação e alunos (as) das escolas Sebastião José Bezerra, Joaquim José da Silva e Vicente Ferreira do Vale, instituições de ensino localizadas em Redenção - CE, por cada vivência entre o período de agosto de 2022 a dezembro de 2024.

Estas experiências foram fundamentais para a minha formação docente. Também agradeço aos funcionários e estudantes da Escola de tempo integral “Betel”, situada em Baturité, por também contribuir no meu percurso formativo e profissional neste ano de 2025.

Aos Programas Pet-Saúde Equidade e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que contribuíram decisivamente nesta jornada acadêmica. Gratidão aos tutores, preceptores, coordenadoras e demais bolsistas desses projetos institucionais pelo acolhimento, vivências e aprendizado durante o período de outubro de 2022 a maio de 2025.

À Banca examinadora por aceitar o convite de participar deste momento tão importante da minha formação docente. Agradeço imensamente as docentes Rafaela Maria Teixeira Teófilo (UNILAB) e Ranyelle Barbosa Alves (UECE).

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. [...] Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (bell hooks)

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo geral investigar as implicações e/ou efeitos da implementação das práticas educativas decoloniais e antirracistas na formação da identidade capilar e/ou negra das alunas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da zona rural do município de Redenção (CE). Para essa finalidade foram delineados três objetivos, a saber: demonstrar os efeitos da colonialidade e do racismo na política de formação de professores (as) mediante discursos, no delineamento das práticas pedagógicas e na construção de identidades no contexto escolar da zona rural; descrever aspectos do cotidiano e da realidade da sala de aula que colaboram na formação da (s) identidade (s) capilar (es) crespas/ cacheadas das alunas matriculadas nessa etapa da escolarização; identificar atitudes de percepções, afetos, expectativas e sentimentos das alunas frente às temáticas autoestima, cabelo cacheado/crespo, pertencimento étnico-racial e acolhimento de suas especificidades no contexto educativo. O caminho metodológico deste trabalho segue uma abordagem qualitativa, com fins exploratórios a partir dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e participante. Autores como Gomes (2020), Cruz (2018), hooks (2017), Freire (2011), entre outros, foram fundamentais para a discussão teórica desta pesquisa. Assim, as experiências nos estágios supervisionados da Licenciatura em Pedagogia (UNILAB) orientaram essa escrita acadêmica. Os resultados apontaram a existência de um viés decolonial e antirracista na formação de professores (as), no entanto, na realidade educativa da zona rural percebeu-se que as alunas com cabelos crespos ou cacheados não têm acesso a referências positivas no contexto escolar que fortaleçam sua autoestima e identidade capilar, e por isso, seria primordial a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11645/2008 nas instituições de ensino locais, em prol de uma construção subjetiva e identitária positiva, emancipadora e humanizadora.

Palavras-chaves: Identidades; Cabelos; Educação antirracista; Decolonialidade; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This monograph has the general objective of investigating the implications and/or effects of the implementation of decolonial and anti-racist educational practices in the formation of the capillary and/or black identity of students enrolled in the initial years of elementary school in a school in the rural area of the municipality of Redenção (CE). For this purpose, three objectives were outlined, namely: demonstrate the effects of coloniality and racism on teacher training policy through discourses, in the design of pedagogical practices and in the construction of identities in the school context of rural areas; to describe aspects of daily life and the reality of the classroom that contribute to the formation of the curly/kinky hair identity(ies) of students enrolled in this stage of schooling; to identify attitudes of perceptions, affections, expectations and feelings of students regarding the themes of self-esteem, curly/kinky hair, ethnic-racial belonging and acceptance of their specificities in the educational context. The methodological path of this work follows a qualitative approach, with exploratory purposes based on bibliographic, documentary and participant research procedures. Authors such as Gomes (2020), Cruz (2018), hooks (2017), Freire (2011) among others were fundamental to the theoretical discussion of this research. Thus, the experiences in the supervised internships of the Degree in Pedagogy (UNILAB) guided this academic writing. The results pointed to the existence of a decolonial and anti-racist bias in teacher training, however, in the educational reality of rural areas, it was noted that students with curly or frizzy hair do not have access to positive references in the school context that strengthen their self-esteem and hair identity and therefore it would be essential to effectively implement Laws 10.639/2003 and 11645/2008 in local educational institutions, in favor of a positive, emancipatory and humanizing subjective and identity construction.

Keywords: Identities; Hair; Anti-racist education; Decoloniality; Ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	15
1.2. DELIMITAÇÃO GEOGRÁFICA	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 IDENTIDADE (S) E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: APONTAMENTOS PARA O CONTEXTO EDUCATIVO	21
2.1.1 Etnicidade, Identidade (s) e Pertencimento étnico-racial	21
2.2 IDENTIDADE NEGRA: CONSTRUÇÕES SOCIOCULTURAIS E POLÍTICAS	27
2.3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, BRANQUITUDE E RACISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO	30
2.4 CABELO CACHEADO E CRESPOS: BREVES CONSIDERAÇÕES	33
2.4.1. Corporeidade, fenotípicos e estereótipos sociais	33
2.4.2 Especificidades dos cabelos crespos e cacheados	36
2.4.3 Afirmação e pertencimento através da capilaridade	40
3. EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA	
3.1 COLONIALIDADE E COLONIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO	43
3.2. FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	47
3.3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS RURAIS E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	51
4. CAPILARIDADE, DECOLONIALIDADE E IDENTIDADE (S) NO CONTEXTO EDUCATIVO DA ZONA RURAL: RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA	54
4.1. DECOLONIALIDADE E ANTIRRACISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE REDENÇÃO (CE)	55
4.2. REALIDADE EDUCATIVA E CABELOS CRESPOS/CACHEADOS	62
4.3. SUBJETIVIDADES DAS ALUNAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	87

1. INTRODUÇÃO

O cabelo não é apenas um traço fenotípico, mas um elemento orientador das formas de ser, pertencer, viver e estar no mundo. Para Nilma Lino Gomes¹ (2016, p. 46), “o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial”. Ele perpassa a dimensão física e biológica e apresenta um cunho político-social. Logo, é uma dimensão “estética-política-identitária”.

Nessa perspectiva, diante das especificidades capilares, destacam-se os cabelos crespos e cacheados, que no âmbito social, midiático, curricular e educativo, por vezes, foram e são alvos de críticas, questionamentos, inquietudes e/ou preconceitos. Para Stéphanie Rémy Malysse (2019), o padrão capilar da elite propagado pela mídia como aceitável é aquele que é liso, loiro e tem um grande comprimento. Diante desse panorama impositor, muitas mentes e corpos se martirizam para estarem em convergência com este ideal de beleza. Consequentemente, começa a “prisão” e “alienação” de andar com o cabelo amarrado, feito chapinha ou alisado para obter a falsa aceitação social e individual.

No entanto, Paulo Freire (2011b, p. 100) destaca o potencial da educação problematizadora para fins de conscientização e emancipação dos (as) discentes e docentes, de modo que ela possibilita “uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação”. Através das práticas educativas e dinâmicas escolares, é possível impulsionar e efetivar transformações que valorizem os (as) alunos (as) e suas especificidades capilares e socioculturais.

Em linha similar à proposta emancipadora e libertadora, a educação decolonial², proposta por Catherine Walsh (2009) pressupõe a ruptura das estruturas da colonialidade existentes na atualidade. Nela são valorizadas outras formas de conhecimentos, experiências e

¹ Nesta monografia é explicitada, na primeira citação, o nome e sobrenome dos (as) intelectuais e teóricos que alicerçaram esta escrita acadêmica.

² Tema que será abordado de forma mais minuciosa em trabalho futuro. Nesta monografia, a educação decolonial pressupõe a criação de estratégias e ações que vão em detrimento às opressões existentes. Nesse sentido, para Pinheiro (2023, p.72), a decolonialidade constitui “uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial”. Para um melhor aprofundamento das categorias explicitadas neste trabalho recomenda-se a leitura da obra de Bárbara Carine Soares, denominada “Como ser um educador antirracista”, publicado em 2023.

modos de ser que vão em detrimento deste sistema de opressão e dominação simbólica que tem suas bases no colonialismo, capitalismo e eurocentrismo³ (Quijano, 2005).

A legislação educativa já enfatiza a importância e a obrigatoriedade da abordagem de assuntos relativos à temáticas étnico-raciais no cotidiano escolar. Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, preconizando que as instituições escolares devem abordar conteúdos inerentes à Cultura e à História Afro-Brasileira. Em 10 de março de 2008, a promulgação da Lei nº 11.645 enfatizou o enfoque pedagógico de temas inerentes à experiência africana e indígena nas práticas de ensino. Logo, o século XXI foi decisivo para que os atos discriminatórios, opressores e racistas na realidade educacional pudessem ser visibilizados e problematizados.

Nesse sentido, uma educação, que a priori, deve ser emancipatória e voltada para a autonomia, internaliza, de modo implícito ou explícito, elementos que aprisionam ou tornam refém de um sistema simbólico de dominação. E na zona rural, onde os avanços são ainda lentos, uma formação docente que não forme para a diversidade, para a inclusão, de fato, não colabora para uma perspectiva inclusiva, antirracista⁴ e decolonial exitosa.

Infelizmente, é na infância e no contexto escolar que acontecem as primeiras experiências traumáticas e constrangedoras inerentes aos cabelos crespos e cacheados. Os julgamentos e comentários preconceituosos são recorrentes à personalidade feminina. É nesse período que é imposta às meninas a obrigatoriedade de estarem com os cabelos “arrumados” e “amarrados”, em virtude do feminino está atrelado à vaidade e a uma bela aparência. Gomes (2020, p. 201) reitera acerca dessa experiência precoce com o cabelo, destacando que “as meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo. [...] As tranças são as primeiras técnicas utilizadas”. A negação dos cachos e do seu volume tem o seu apogeu nesta fase e dá-se de forma mais drástica e intensa para as crianças supracitadas.

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Redenção, no estado do Ceará. Nesse sentido, foi selecionada uma instituição de ensino da rede municipal, localizada na zona rural, na qual desempenhei o trabalho como bolsista de apoio à inclusão⁵ entre março de 2023 e dezembro de 2024. No ano passado, esta escola ofertava turmas do Infantil II ao 7º ano,

³ Para Anibal Quijano (2005, p. 126) o eurocentrismo é “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo”.

⁴ Pinheiro (2023, p. 58) destaca que as práticas antirracistas são “aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição”. Assim, elas visibilizam e problematizam o racismo.

⁵ Essa experiência envolveu o cuidado de crianças com deficiência no contexto escolar.

atendendo um público de aproximadamente 300 estudantes oriundos de diversas comunidades serranas e da sede do município.

O estágio supervisionado na formação de professores (as) constitui experiência formativa primordial para a articulação entre a teoria e a prática, constituindo um momento fecundo de percepção e contextualização da realidade escolar. Para Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2017, p. 12), essa atividade “tem compromisso com a práxis docente, como espaço de problematização das contradições existentes em busca da sistematização dos conhecimentos produzidos”. Por isso, as potencialidades e limites do cotidiano escolar e educativo podem ser identificados através desta vivência formativa.

Nesse sentido, os dados obtidos são resultados da experiência entre agosto e novembro de 2024 como estagiária nas componentes curriculares “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração” e “Estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração” do curso de Licenciatura em Pedagogia (Campus do Ceará) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Nessa perspectiva, os registros nos diários de campo, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), as observações participantes e as leituras de artigos, livros e teses de doutorado relativos à temática em tela constituem as principais fontes de dados. A pesquisa de campo e a análise de conteúdo são técnicas indispensáveis para a redação desta monografia. Logo, a metodologia deste trabalho assume uma abordagem qualitativa, com fins exploratórios a partir dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e participante.

O presente trabalho foi construído a partir da seguinte questão: Quais avanços o espaço escolar têm dado para a implementação de práticas educativas decoloniais e antirracistas dos anos iniciais do ensino fundamental como contribuição aos processos de identidade (s) capilar crespa/cacheada e negra das alunas matriculadas na escola da zona rural do município de Redenção (CE)?

Para responder à questão, esta monografia está estruturada em quatro capítulos. Na “Introdução” são apresentados o tema, a questão norteadora, os objetivos, a justificativa deste trabalho e a metodologia da pesquisa. Em “Identidade (s) e pertencimento étnico-racial: apontamentos para o contexto educativo” são elencados elementos intrínsecos às relações étnico-raciais, às concepções teóricas de identidade (s) e acerca dos cabelos cacheados e crespos. No capítulo “Educação decolonial como estratégia pedagógica antirracista” são feitos alguns apontamentos acerca da decolonialidade e das relações étnico-raciais no âmbito educativo. Por fim, em “Capilaridade, decolonialidade e identidade (s) no contexto educativo

da zona rural: resultados e análise da pesquisa” são evidenciados os dados obtidos através desta investigação.

A presente monografia tem como objetivo geral investigar as implicações e/ou efeitos da implementação das práticas educativas decoloniais e antirracistas na formação da identidade capilar e/ou negra das alunas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da zona rural do município de Redenção (CE).

Para isso foram elencados os seguintes objetivos específicos: demonstrar os efeitos da colonialidade e do racismo na política de formação de professores (as) mediante discursos, no delineamento das práticas pedagógicas e na construção de identidades no contexto escolar da zona rural; descrever aspectos do cotidiano e da realidade da sala de aula que colaboram na formação da (s) identidade (s) capilar (es) crespas/ cacheadas das alunas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar atitudes de percepções, afetos, expectativas e sentimentos das alunas frente às temáticas autoestima, cabelo cacheado/crespo, pertencimento étnico-racial e acolhimento de suas especificidades no contexto educativo.

Peço licença para falar em primeira pessoa, pois um dos elementos norteadores para a escolha deste tema de pesquisa dá-se em virtude das minhas vivências na educação básica e no ensino superior que envolvem a imbricação entre processos educativos, construção de identidades, decolonialidade e cabelos cacheados. Durante os anos iniciais e finais do ensino fundamental, perpassando até o ensino médio, fui vítima de bullying. Comentários sobre o meu tipo de cabelo eram recorrentes no ambiente institucional e no transporte escolar. Expressões como “cabelo de bombril” e “não tem pente em casa” eram as principais falas ditas pelos outros estudantes, e isso fazia com que eu adotasse um penteado que não evidenciasse meus cachos, como, por exemplo, usando-os presos com elásticos ou frequentemente molhados.

Neste contexto, ao levar as queixas para a professora da turma e/ou para o Núcleo Gestor (coordenadora e diretor escolar), o que havia era a repreensão dos (as) alunos (as) envolvidos (as) para que não cometessem novamente esta conduta. Não havia nenhuma estratégia educativa ou escolar para evitar futuras atitudes similares. Além disso, os personagens dos livros didáticos e os profissionais da escola, na sua grande maioria, tinham os cabelos lisos. Diante daquela realidade, minha personalidade era tímida, insegura, agressiva, com ausência de autoestima e sem a vontade de interagir com os outros, passando grande parte das aulas e do intervalo sem querer conversar com ninguém.

No ano de 2013, durante o 2º ano do ensino médio, em virtude do excesso de comentários com tom sarcástico sobre meu cabelo cacheado vindo de alguns alunos, minha

mãe levou-me para realizar um procedimento químico nos cabelos em um salão de beleza da cidade de Redenção (CE). No ensino superior o meu reencontro e vínculo com minha ancestralidade negra e identidade cacheada aconteceu durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com aulas teóricas realizadas no Campus dos Palmares, situado no município de Acarape (CE). Assim, no final de 2021, iniciei o processo de transição capilar, que consiste na aceitação dos “cachos” e na procura de estratégias de cuidado com o cabelo sem uso de chapinhas ou procedimentos de alisamentos.

Por isso, a análise e a reflexão das práticas educativas no contexto rural e dos anos iniciais são cruciais para o desvelamento da realidade educativa decolonial, colonial, racista, antirracista na atualidade, pois na minha trajetória de vida, vê-se um exemplo de uma proposta pedagógica que propicia uma liberdade de aceitar-se e afirmar-se do jeito que é. Logo, isso constitui uma motivação para esta pesquisa, que envolve educação, formação de professores, escola, pertencimento étnico-racial, estética negra e práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais, através da ênfase nas especificidades capilares crespas e cacheadas.

Nesse sentido, não é apenas o enfoque na capilaridade, mas uma ênfase nas relações étnico-raciais na dimensão educativa de uma escola da zona rural, mostrando as intersecções entre o cultural, o social, o pedagógico e outras facetas imbricadas a essa realidade, pois para Denise Ferreira da Costa Cruz (2017, 2018) não se fala apenas de aspectos dos cabelos crespos, mas inerentes ao gênero, classe e a raça, pois, no contexto brasileiro, tal especificidade capilar é um item que fundamenta um sistema de classificação e hierarquização social e racial.

No âmbito acadêmico, acredita-se ser importante teorizar as experiências dos estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB e problematizar aspectos da construção de identidades nos espaços educativos, principalmente no que tange às experiências das crianças em relação a sua capilaridade crespa ou cacheada e ao contexto da escola da zona rural do município de Redenção (CE) selecionada, contribuindo para a reflexão das relações étnico-raciais, formação docente, currículo e educação antirracista, decolonial e descolonizada, e sua implementação no contexto educativo escolhido para a análise supracitada.

Em relação à delimitação geográfica, acredita-se que esta pesquisa realizada na escola da zona rural propicia uma visão mais específica da realidade, possibilitando a percepção se os avanços legais e atitudinais chegaram na escola distante da sede do município; e ajudando

a perceber como é essa relação entre identidade racial, cacheada ou crespa, prática e formação docente, e contexto educacional na referida instituição. Outro fator orientador para a escolha deste espaço constitui as minhas vivências neste contexto geográfico, pois desde a infância moro no meio rural.

É importante salientar que neste território redencionista há a sede da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cuja missão constitui a formação de profissionais para o desenvolvimento desta região e o fortalecimento da integração entre o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dentre os diversos cursos ofertados, destaca-se a Licenciatura em Pedagogia, com viés formativo afrocentrado, que partilha a missão de “formar pedagogas e pedagogos pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (UNILAB, 2024, p. 9).

1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A delimitação dos métodos constitui item indispensável para o andamento da pesquisa e a elaboração do trabalho acadêmico. Antônio Carlos Gil (2010) destaca que o caminho trilhado para a concretização de uma finalidade é chamado de “método”. Em linhas gerais, este estudo se efetivou mediante uma investigação com abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, que se utilizou dos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, documental e participante.

Nas idas a campo, durante o período de realização dos dois estágios supervisionados da Licenciatura em Pedagogia, os dados foram coletados, registrados e sistematizados nos diários de campos e são resultantes da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, das observações participantes no contexto institucional e da sala de aula, e das leituras de artigos, livros e teses sobre os temas abordados neste trabalho. Desta forma, é uma monografia alicerçada e orientada pelas minhas vivências e escritas no período de agosto a novembro de 2024 em uma escola pública de Redenção (CE).

Nessa perspectiva, o presente trabalho dá-se por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois ela engloba uma dimensão ampla das relações, abrangendo perspectivas, ações, significações e motivações dos sujeitos e que não podem ser restritas a variáveis quantificáveis (Minayo, 2007). Nesse sentido, Avani Maria de Campos Corrêa, Guilherme de Oliveira e Anny Carolina de Oliveira (2021, p. 37) destacam que uma

investigação desse tipo enfatiza a subjetividade do objeto que está sendo analisado a fim de compreender uma realidade social específica.

Maria Cecília de Souza Minayo (2007) destaca que esse tipo de pesquisa tem três fases, a saber: exploratória, trabalho de campo e análise dos dados. A primeira etapa presume um trabalho anterior à pesquisa, que configura a redação do projeto de pesquisa e a organização dos recursos necessários para a inserção do (a) investigador no campo; a segunda constitui a efetivação da investigação a partir da imersão do (a) investigador (a) e a consequente articulação entre os aspectos práticos e teóricos; e a última fase engloba o tratamento e interpretação das informações e dos materiais coletados por meio da classificação e ordenação.

Nessa perspectiva, ao especificar o caminho metodológico, vê-se que a pesquisa exploratória atende às finalidades deste estudo. Ela tem o objetivo de ampliar a visão do (a) pesquisador (a) frente a um objeto específico de modo a enfatizar um determinado tema que não foi muito abordado pelos estudos já existentes (Gil, 2010).

Mariana de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2010) enfatizam que este tipo de investigação objetiva formular um problema ou questões a fim de atender três fins: elaboração de hipóteses, desenvolvimento de uma pesquisa posterior com mais detalhes e a ampliação da proximidade do investigador com um fato, fenômeno ou espaço. Para Severino (2007), este tipo de pesquisa é muito útil para a coleta de dados sobre um objeto, visualização das ocorrências dele e a delimitação do campo de pesquisa. Por isso, ela é adequada para a produção de novos conhecimentos e o contato mais fecundo do (a) pesquisador (a) com a realidade estudada.

Nessa perspectiva, para que esse estudo fosse efetivado, foi necessário realizar um conjunto de procedimentos envolvendo a leitura de documentos e materiais já publicados sobre o tema selecionado. Gil (2010) destaca que a pesquisa bibliográfica ocorre quando o (a) pesquisador (a) consulta os materiais já existentes sobre a temática investigada e sua vantagem é o acesso a dados ilimitados.

Minayo (2007) enfatiza a contribuição da internet para a realização deste tipo de pesquisa, pois há o acesso a um conjunto de textos oriundos de artigos, teses, dissertações e etc. Nesse sentido, este estudo considerou alguns escritos acadêmicos oriundos do doutorado, artigos, livros no formato PDF ou que estavam disponíveis nas bibliotecas da Unilab sobre os seguintes assuntos: identidade, formação docente, currículo, decolonialidade, colonialidade, racismo, educação antirracista, cabelo crespo e cacheado, pertencimento étnico-racial, estigmas sociais, colonização e descolonização.

Outro recurso para obtenção dos dados foi o uso da pesquisa documental. Através da análise do Projeto Político-Pedagógico e dos registros do diário de campo, foi possível uma compreensão melhor da realidade analisada. Este tipo de investigação é similar ao bibliográfico, no entanto, na primeira não há tratamento analítico dos dados, englobando diários e documentos institucionais (Gil, 2010).

Nessa perspectiva, a construção desta escrita acadêmica com base nas experiências dos “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração” e “Estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração” implica na classificação desta investigação como “pesquisa participante”, pois houve uma interação com a comunidade escolar estudada.

Nesse sentido, o diário de campo usado nos estágios supracitados e os escritos neles presentes constituem grande valia, pois através dele que são analisados os dados nele presente com base nas categorias “identidade e pertencimento étnico-racial”, “cabelo crespo e cacheado” e “educação decolonial, antirracista e descolonizada”. Gil (2010) enfatiza que os diários são documentos pessoais e que têm sua devida importância para a pesquisa exploratória no intuito de colaborar para o entendimento do problema. Marconi e Lakatos (2010) destacam que ele é redigido em um momento específico, explicitando as ações e o seu marco temporal. Logo, este material constitui um recurso que orienta a redação e a elaboração deste estudo.

Os dados registrados no diário de campo foram fruto, em sua maioria, da observação participante. Ela pressupõe a integração do pesquisador de modo gradativo à comunidade pesquisada, assumindo uma atuação parcial ou total com a coletividade (Gil, 2010). Para Marconi e Lakatos (2010, p. 174), a observação é fundamental para “identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. [...] É o ponto de partida da investigação social”. Para essas autoras, essa técnica propicia o contato direto com a realidade e colabora para a visualização das atitudes.

Durante estes estágios foram observadas as ações educativas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente do 2º e 3º ano; o contexto escolar, a organização institucional, as ações realizadas, o corpo docente, aspectos inerentes à gestão da escola, o comportamento das alunas que têm cabelos cacheados e/ou crespo; as atitudes e comportamentos dos profissionais da educação e colegas em relação a essas estudantes.

No que tange à amostra utilizada para este estudo, optou-se pela escolha de uma instituição de ensino da rede municipal. Os critérios para a seleção: maior tempo de

permanência naquela comunidade escolar, com duração estimada de dois anos como bolsista de apoio à inclusão no turno matutino; e a realização dos dois estágios nesta escola, na maioria das vezes, no turno vespertino, o que possibilitou uma análise mais ampliada daquela realidade. Desta forma, é uma amostragem por conveniência, pois “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (Gil, 2010, p. 94). Marconi e Lakatos (2010) destacam que a amostra é a seleção de uma parcela do universo a fim de compreender o todo.

Nessa perspectiva, foi feito o filtro dos elementos mais relevantes que têm uma relação implícita ou explícita com as categorias abordadas neste trabalho. Para Gil (2010), os dados coletados devem ser organizados e sintetizados a fim de solucionar o problema e, logo após, necessitam de uma interpretação que articule os significados, os dados e os conhecimentos prévios. De acordo com Marconi e Lakatos (2010) antes de analisar e interpretar, deve haver a seleção dos dados a serem utilizados, a codificação, que pressupõe a sua categorização; e a tabulação, que consiste em ordená-los em tabela. Para essas autoras, só após isso é que a análise interpretativa deve ser feita por meio da explicitação das categorias e esquematização alicerçadas nas teorias existentes. Logo, este estudo seguiu esta linha de pensamento metodológico e realizou a análise do conteúdo presente nesses dados. Para Antônio Joaquim Severino (2007), as técnicas usadas devem promover a compreensão crítica das comunicações a partir da descoberta dos elementos e significados explícitos e implícitos dos discursos, enunciados e palavras. Desse modo, é uma explicitação do (não) dito, (não) feito e (não) problematizado.

1.2 DELIMITAÇÃO GEOGRÁFICA

Dados do site institucional da prefeitura do município de Redenção (CE) destacam que seu nome emerge da experiência libertadora dos escravizados, cujo marco inicial brasileiro deu-se nesta cidade e que sua emancipação política aconteceu no dia 28 de dezembro de 1868. No entanto, Vera Regina Rodrigues da Silva (2017, p. 17) enfatiza o equívoco ilusório desta narrativa histórica, que abarca também os monumentos locais, destituídos de historicidade e de uma dimensão política, pois “em 1883, os 116 escravizados (as) da província teriam sido libertos pela conjugação de interesses de seus senhores e abolicionistas influentes. Depois disso, desapareceram. Essa é a versão oficial [...]. O mito redencionista da abolição concedida e festiva [...]”. Assim, o imaginário e as práticas sociais são construídas com base nesses discursos.

Em relação aos aspectos geográficos, cabe destacar que esta cidade integra o “Maciço de Baturité”, que engloba o conjunto de 13 municípios, a saber: Acarape, Barreira, Redenção, Ocara, Aracoiaba, Baturité, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Palmácia e Pacoti. Além disso, a divisão política de seu território abarca quatro distritos, a saber: Antônio Diogo, Guassi, Sede e São Geraldo. Dados do site da prefeitura de Redenção e da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) evidenciam que a distância desta municipalidade para Fortaleza, varia entre 55 a 64 quilômetros.

Figura - Localização do município de Redenção no Maciço de Baturité



Fonte: SEDUC (2025)

Nesse sentido, o censo demográfico realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destaca que havia mais de 27 mil habitantes neste local no ano de 2022 e que a população estimada em 2024 concentrava-se em torno de 28.359 pessoas. Através deste censo, foi possível verificar que a população com idade inferior a 14 anos era em torno de 5.835 pessoas e que existiam 13.968 mulheres e 13.246 homens neste território, no ano de 2022. Dentre este total, 21.338 eram autodeclaradas pardas; 1527, pretas; e 4.320, brancas.

Tabela- Composição da população redencionista pelo critério sexo e raça

	Quantidades de pessoas		Quantidades de pessoas
Masculino	13.246	Feminino	13.968
Cor ou raça			
Branca	2.072	Branca	2.248
Preta	836	Preta	691
Amarela	2	Amarela	5
Parda	10.324	Parda	11.014
Indígena	12	Indígena	10

Fonte: Censo do IBGE (2022) (adaptado)

Nesse território, há a predominância de atividades inerentes à pecuária (galináceo, suíno, bovino, caprino e etc.) e à agricultura, subdivididas em lavouras permanentes (bananas, urucum, manga e etc.) e temporárias (milho, mandioca, arroz, fava, feijão, arroz e cana-de-açúcar) (IBGE, 2025).

O site da prefeitura municipal destaca que o patrimônio local que integra a memória abolicionista é o “Busto da Princesa Isabel”, a Praça do Obelisco e dentre outros. Há também dois museus alusivos à memória colonial, que são: “Senzala Negro Liberto” e “Memorial da Liberdade”. Todos esses monumentos e construções históricas estão localizados na sede do município. No entanto, Silva (2017, p. 18) enfatiza que “a ideia de concessão da liberdade permeia os demais monumentos da cidade. É assim com o busto da Princesa Isabel na praça da igreja matriz; no monumento que enaltece a maçonaria e em outro os abolicionistas em outras praças da cidade”.

Alguns dos seus monumentos históricos têm relação com a fé católica. Há o “Monte das Graças”, que é uma escadaria de 720 degraus, que no seu percurso, há a capela de São Miguel e a de Santa Rita, a imagem de Nossa Senhora das Graças e o Crucifixo em alusão a Jesus Cristo. Há também a Igreja Matriz de Nossa Senhora Imaculada da Conceição. Cabe destacar que, neste território, há o Centro de Convivência e o Memorial Leprosaria Canafístula, ambos situados em Antônio Diogo. Eles têm relação com a história local de tratamento das pessoas com hanseníase.

No que tange ao panorama educativo do Ensino Fundamental, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam que, no ano de 2023, havia 4.077 alunos (as) matriculados (as), 255 docentes e 21 escolas abrangendo essa etapa de ensino. Além disso, no ano supracitado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais da rede pública era 6,2, ficando na quinta posição em comparação às demais cidades que integram o Maciço de Baturité.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. IDENTIDADE (S) E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: APONTAMENTOS PARA O CONTEXTO EDUCATIVO

Falar de identidade é abarcar uma faceta ampla de significações. Os aspectos raciais e étnicos entram nessa discussão para enfatizar que as construções de identidades são sociais e não abrangem apenas um fenômeno relacionado exclusivamente aos sujeitos. É na relação “com” e “a partir” do (a) outro (a) que o pertencimento étnico-racial é ou não fortalecido. A coletividade da qual o (a) sujeito (a) faz parte assume um papel decisivo, pois, de modo implícito ou explícito, ela vai orientar, condicionar ou tentar manipular os modos de ser, pertencer e estar das pessoas. A seguir serão apresentados breves apontamentos que permitam pensar acerca dos seguintes conceitos e temas: etnicidade, identidade (s), pertencimento étnico-racial, Identidade Negra, relações étnico-raciais, branquitude e racismo no contexto brasileiro.

2.1.1. Etnicidade, Identidade (s) e Pertencimento étnico-racial

Pertencimento e alteridade estão imbricados. Dessa forma, para Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (2011, p. 141), a etnicidade constitui “forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores”. Logo, é uma construção do sentimento de pertença a partir da distinção entre “nós” e “os outros”. Por isso, a etnicidade não deve ser vista como algo inato ou exclusivo do ser.

Para Gomes (2012), a etnia abrange as formas de pertencer, seja no âmbito étnico/racial e/ou ancestral. Logo, para Fabiana Calasans (2016, p. 96), “o cabelo é a

expressão da cabeça de cada um. E essa cabeça é a expressão de uma história individual que reflete a história coletiva da etnia a que pertence”. Nesse sentido, o cabelo é um elemento a ser considerado na delimitação dos conceitos de identidade e etnicidade. Nessa linha de pensamento, Kabengele Munanga (2009, p. 19) destaca que “o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”. Por isso, a corporeidade deixa de ser algo estritamente biológico e passa a representar uma coletividade ou conjunto de crenças, emoções e valores.

Nessa perspectiva, uma ancestralidade está imbricada nesta discussão. O pertencimento étnico se expressa na vida, nas tradições e na história da população afrodescendente, remetendo a uma ancestralidade africana e negra, de modo que “temos hoje, por exemplo, forte ascendência ligada às culturas bantu na região sudeste, assim como iorubá ou nagô, no Nordeste do País. Essa presença se faz visível no tipo físico dos negros, na linguagem, e também nas práticas culturais e religiosas” (Gomes, 2020, p. 147). Desse modo, uma conexão simbólica entre “Brasil-África” marca esse *continuum* entre os modos de ser e pertencer africano (a) ressignificado no território brasileiro.

O pertencimento étnico assume um caráter subjetivo. Logo, “o que distingue a pertença racial da pertença étnica é que a primeira é “realmente” fundada na comunidade de origem, ao passo que o que funda o grupo étnico é a crença subjetiva na comunidade de origem” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 37). A etnicidade está atrelada a uma construção intersubjetiva que envolve as percepções do ser e da sua coletividade.

Externalidades e interioridades estão envolvidas nesse processo. Munanga (2009) fala das concepções teóricas de identidade objetiva e subjetiva. A primeira abrange elementos culturais e linguísticos e a segunda envolve a autoidentificação do grupo ou a definição dele pela perspectiva das outras coletividades. Diante disso, a construção de identidades articula elementos explícitos e implícitos.

O pertencimento não é criado no isolamento, mas no diálogo com outros grupos. Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 40) ressaltam que “a identidade étnica (a crença na vida em comum étnica) constrói-se a partir da diferença. A atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros”. Para Calasans (2016) essa identidade é construída no contexto cultural, seja familiar, midiático ou escolar, cujo cabelo é um aspecto de sua (não) afirmação.

Outro aspecto relevante a ser considerado na construção (es) da (s) identidade (s) são as práticas discursivas. Para Henrietta Moore (2000, p. 26), “os discursos são estruturados pela diferença, e assim mulheres e homens assumem diferentes posições de sujeito dentro do mesmo discurso, ou, melhor, o mesmo discurso os posiciona como sujeitos de maneiras

diferentes”. Desta forma, os discursos são contextualizados e desempenham papel elementar nesta constituição.

Em linhas gerais, diversas teorias procuraram conceituar a etnicidade. Para Poutignat e Streiff-Fenart (2011), o grupo étnico é uma entidade que emerge na distinção cultural no contexto de interação interétnica, ou seja, é uma coletividade na pluralidade. Nesse sentido, esses autores destacam um conjunto de definições sobre etnicidade, a saber: como dado primordial, extensão do parentesco, sistema cultural, interação social, expressão de finalidades similares e como reflexo das divergências econômicas.

Dentre as diversas noções elencadas por eles, cabe destacar algumas: na teoria primordialista, a etnicidade é um local de refúgio com caráter hereditário e adquirido, cuja significação abrange vínculos de solidariedade com seus pares e a presença dos seguintes atributos da identidade étnica: especificidades corporais, nome, e etc. Na concepção sociobiológica é valorizado o princípio do parentesco de modo que as ações e emoções étnicas tem por finalidade o favorecimento dos seus semelhantes. Nas teorias mobilizacionistas, a etnicidade emerge como um recurso cuja articulação é orientada por algum fim político ou econômico partilhado pela coletividade em prol de vantagens comuns.

Na concepção da etnicidade como sistema cultural, é enfatizado o seu caráter simbólico, que situa o (a) sujeito (a) em uma ordem mais ampliada a partir de um conjunto de noções que orientam suas ações e percepções. Nesse sentido, essa palavra expressaria “um idioma por meio do qual são comunicadas diferenças culturais em contextos que variam segundo o grau de significações compartilhadas. Não nos relacionamos, portanto, com grupos étnicos, mas com contextos interétnicos”(Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 111).

Diante disso, é uma realidade não explícita que orienta os modos de perceber o (a) outro (a). As fronteiras étnicas são alicerçadas a partir desta distinção. Para Gomes (2020, p. 204), “a experiência da relação identidade/alteridade se coloca com maior intensidade nesse contato família/escola. [...] É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” - criança e família negra - em oposição aos “outros” - colegas e professoras brancas”. Consequentemente, as vivências no contexto educativo colaboram para essa percepção de si.

O (a) outro (a) tem papel decisivo no pertencimento étnico-racial, pois, para esses autores, na compreensão da etnicidade como interação social pressupõe que ela seja um processo que dualiza e valida *outsiders* e membros correlatos através dos aspectos interacionais. Logo, para Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 123) “as teorias da etnicidade acentuam o fato de que o Nós constrói-se em oposição ao Eles”. O (a) sujeito (a) deve ser

entendido a partir da perspectiva interativa com os demais, constituindo uma noção étnica a partir de relações ambíguas e contraditórias.

Para Gomes (2012), a noção de identidade configura um modo de ser, perpassando uma dimensão inata, abrangendo especificidades culturais, sócio-políticas e históricas. Para essa autora, ao abordar a identidade, simultaneamente fala-se em “diferença” de modo que “o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, de seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente. É como um processo de espelhamento” (Gomes, 2012, p. 42). Logo, a percepção de si é construída “na” e “através” da relação com os (as) outros (as).

Pensar as diferenças na construção de identidades, é considerar que elas são alicerçadas em aspectos étnicos, raciais e de gênero e que não atuam de modo isolado. Nesse sentido, Moore (2000, p. 16) destaca que “em um momento, o racial pode ter prioridade sobre o sexual, e em outro a etnicidade pode ser a diferença definidora. O que é claro é que essas formas da diferença estão mutuamente imbricadas”. Essas distinções não são fragmentadas ou isoladas e constituem marcadores de diferença.

Para Munanga (2009), três fatores são importantes para a constituição da identidade coletiva, a saber: histórico, linguístico e psicológico. O primeiro é a base cultural que dá seguimento a esse sentimento de pertença dessa coletividade, sendo um elo do grupo com seus ancestrais; o segundo abrange formas de linguagem que comunicam acerca da identidade coletiva, como, por exemplo, os estilos e usos dos cabelos; e o último fator inclui os traços da personalidade que tem relação com esse agrupamento. Por isso, um conjunto de elementos simbólicos orientam sua constituição.

Nesse sentido, a construção da (s) identidade (s) coletiva é conflituosa, pois afirma-se o “eu” em relação à imagem que o “outro” tem desse indivíduo. Logo, Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 5) enfatiza que “a imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores, assim, protegemos o “nosso grupo” e excluimos aqueles que não pertencem a ele”. Para Erving Goffman (1982) a identidade virtual é criada a partir do contato com um estranho em decorrência de ideias e expectativas prévias que impõem categorias inferiores sobre esse sujeito, distorcendo sua identidade real, que diz respeito à aspectos inerentes da sua totalidade, como sua índole, e isso afeta a identidade social, ocasionando uma recusa de si próprio e de suas especificidades identitárias. Logo, o (a) outro (a) vai ser o espelho de admiração ou espanto que orientará a percepção acerca de si.

Por isso, o pertencimento social constitui a defesa da base coletiva em que se está imbricado (a). Nesse sentido, Munanga (2009, p. 13) destaca que a “identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta”. Laços e vínculos de apoio, fraternidade e união podem ser estimulados através das identidades. Para Gomes (2020) o encontro entre os diversos grupos étnicos/raciais dá-se em virtude da interculturalidade, que não reduz a demarcação dos símbolos que lhe são inerentes e nem o contexto no qual ocorrem essas interações. Logo, é através desse diálogo que são criadas ou enaltecidas determinadas identidades.

Nessa perspectiva, “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (Gomes, 2012, p. 42). Para essa autora, as identidades sociais, raciais, de gênero são constituídas no contexto social, cultural e político e assumem uma dimensão instável e mutável. Por isso, elas são contextualizadas e situadas em um determinado tempo, espaço e situação.

Há uma dinamicidade na construção de identidade. Stuart Hall (2006, p. 12-13) destaca que ela se torna uma “celebração móvel” [...] é formada historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...] Dentro de nós, há identidades contraditórias”. Para Gomes (2012), a construção da (s) identidade (s) dá-se no âmbito das interações sociais. Por isso, a coletividade tem papel elementar nesta constituição.

Hall (2006) destaca que a “crise de identidade” ocasiona um duplo deslocamento de modo a descentralizar sujeitos (as) e estruturas sociais no âmbito sociocultural e individual, principalmente, no que tange à percepção de si. Em relação à noção de identidades, esse autor destaca três concepções. O sujeito do Iluminismo era um ser racional, centralizado e que sua interioridade inata e que permanecia fixa ao longo da vida, ou seja, o “centro essencial do eu” era a base desse indivíduo.

O sujeito sociológico presumia uma não completude desse núcleo interior e que ele era formado a partir da interação com outras pessoas, havendo a mediação dos aspectos culturais e a interligação entre sujeito e estrutura social. Desta forma, a sociedade tinha papel crucial na formação da identidade. A noção de sujeito pós-moderno presume a existência de múltiplas identidades ambíguas e conflituosas presentes em única pessoa, que se transformam

ou alteram com frequência. Logo, práticas interativas e discursivas são condicionantes ou motivantes da construção de identidades.

Moore (2000) enfatiza dois tipos de sujeitos, a saber: o ser antropológico, que se distingue dos demais perante a relação estabelecida com o grupo que partilha igual cultura; e o ser “pós-pós-estruturalista” que é “é o lugar das diferenças; diferenças que constituem o sujeito e são “internas” a ele. Essa noção de um sujeito “internamente” diferenciado, constituído no e pelo discurso, é analiticamente poderosa” (Moore, 2000, p. 27). Gomes (2020, p. 29) destaca que “a identidade é construída historicamente em meio a uma série de mediações que diferem de cultura para cultura”. Hall (2006) também destaca esse viés histórico da identidade e seu caráter dinâmico, cuja constituição acontece ao longo da vida. Em linha similar de pensamento, Carneiro (2011, p. 63) enfatiza que “a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído”.

Os aspectos conjunturais e institucionais também têm efeito na construção identitária. Para Gomes (2020), as relações de identidade e de alteridade consolidam-se a partir da interação entre família e escola, cujas crianças e seus pertencentes, visto como “nós” se polarizam em vista dos “outros”, que são os outros estudantes da instituição escolar e os demais funcionários. Nesse sentido, Hall (2005, p. 39) enfatiza o uso do termo “identificação” para abordar uma concepção pautada na dinamicidade, pois “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Dessa maneira, a ideia de “(não) completude do ser” permeia as concepções de identidade.

No entanto, essa (s) identidade (s) não devem ser vistas apenas como uma decisão do sujeito (a), pois as posições que ele (a) assume deve ser vistas à luz da dimensão histórica que é formada os discursos e devem ser consideradas à subjetividade a ela (s) imbricada (s), que é ambígua e múltipla (Moore, 2000). Para pensar a relação entre discurso e questões de poder nessa construção, é necessário considerar a (inter) subjetividade e a noção de “investimento” como determinantes no processo do (a) sujeito (a) assumir “esta” ou aquela “posição”. Logo, o “investimento” configura uma motivação ou um compromisso implicado no poder que pode ser alcançado, ou seja, uma satisfação, retribuição ou vantagem material ou emocional que a pessoa pode obter pode ser um fator orientador de assumir uma determinada posição, no entanto, isso é feito em relação ao outro, por isso, é um posicionamento intersubjetivo (Holloway, 1984 *apud* Moore, 2000). Diante disso, são identidades construídas

a partir de fins ideológicos, econômicos, políticos ou orientados por interesses particulares do indivíduo.

Nesse sentido, sobre o posicionamento do (a) sujeito, destaca Gomes (2020, p. 273) “as oportunidades de mudança social são determinadas pela posição do sujeito numa “escala étnica”, e o seu sucesso depende da forma como a sociedade o vê e como são inscritos no seu corpo alguns elementos menos mutáveis [...] como cabelo, cor da pele”. Esses aspectos são símbolos que podem determinar ou condicionar um determinado status social, uma superioridade ou inferioridade e são importantes para se pensar a identidade negra.

2.2 IDENTIDADE NEGRA: CONSTRUÇÕES SOCIOCULTURAIS E POLÍTICAS

Acerca do panorama brasileiro, Sueli Carneiro (2011, p. 63) enfatiza: “Um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade é o fato de a ausência de identidade racial ou confusão racial reinante ser aceita como dado de nossa natureza. [...] É como se a indefinição estivesse na essência de nosso ser”. Desse modo, é uma realidade marcada por lacunas, ambiguidades e divergências. Para Lourenço Cardoso (2010), esse contexto enaltece uma identidade racial branca, que possui referências benéficas acerca de si e do seu grupo, sendo considerado modelo de beleza, civilidade e inteligência.

Pensar a identidade negra não presume um enfoque estritamente na cor da pele de uma determinada coletividade. Para Munanga (2009, p. 20), “a negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros”. Logo, as experiências de opressão similares são um fator que fundamenta tal concepção.

Para Gomes (2016, 2020), a identidade negra é composta de dois elementos que não são da ordem biológica, mas sim construções socioculturais e políticas, a saber: o corpo negro e os cabelos crespos, sendo estes aspectos basilares da beleza negra. Para Calasans (2016, p. 110), essa identidade “é construída a partir da afirmação do corpo, do nariz, do cabelo, do modo de ser negro”. Para Munanga (2009) ela constitui uma terapia de grupo, sendo fundamental para superar os complexos de inferioridade e equiparar os grupos que estão em situação de opressão. Desse modo, é uma identidade que fortalece corpos, coletividades e subjetividades, e modos de ser e pertencer negro (a).

O legado ancestral tem efeito nesta constituição. Para Gomes (2020) essa identidade é uma construção diversa, no entanto, o que une homens e mulheres é o pertencimento racial inerente a uma ancestralidade africana. Para Raul Giovanni da Motta Lody (2004, p. 125),

“exibir o cabelo crespo livre, sem lenço, sem pente de ferro, sem henê, é mesmo que ter o corpo livre para assumir plenamente a identidade negra”. Nesse sentido, essa ascendência atrelada aos elementos corpóreo é basilar para a construção desse pertencimento negro.

Gomes (2012, p. 43) enfatiza que a identidade negra é “construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Dessa forma, é coletivo, é gradual e abrange um contexto amplo de interações sociais. Essa identidade não é uniforme e sentida de igual forma por todos os (as) negros (as), pois o contexto sociocultural repercute de formas distintas nesse processo (Munanga, 2009). Por isso, as externalidades assumem um papel condicionante na construção dessa identidade.

A linguagem simbólica está atrelada à identidade negra. Para Gomes (2020), a identidade envolve um olhar externo e interno; e processos complexos e repletos de significações, e por isso é um processo marcado pela tensão entre uma representação positiva de si e uma imagem social alicerçada pelos processos sociais exploratórios. Para Figueiredo e Cruz (2016), a identidade negra constroi-se através de símbolos, como, por exemplo, o uso de um penteado ou tipo capilar específico, no entanto, isso não presume exclusivamente uma exterioridade nessa concepção, mas uma combinação da exterioridade com os discursos que permeiam as diversas formas de ser, perceber e pertencer.

Fatores intrínsecos e extrínsecos se articulam, constituindo essa identidade. Logo, a existência é “um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (Freire, 2011a, p.82-83). Assim, é com e nas relações socioculturais que o (vir a) ser é construído.

No entanto, até mesmo no grupo de pertença pode haver contradições. Nesse sentido, “o fato de se estar integrado ou de se reconhecer pertencente a um grupo étnico/racial não elimina os conflitos diários e os dramas pessoais vividos pelos negros na esfera da subjetividade” (Gomes, 2020, p. 40). Dessa maneira, dentro de sua coletividade, pode haver ambiguidades e divergências que podem afetar o modo de ser, perceber e pertencer negro (a).

Os aspectos locais e geográficos também têm efeito na construção de identidades. Por exemplo, no Ceará, há um discurso de invisibilidade da existência da população negra neste território. Silva (2017, p. 11) destaca que “Negros no Ceará? ” Esse enunciado reflete o tom de quase espanto e dúvida latente quando o assunto é a negritude cearense”. Para essa autora, isso é decorrente da literatura local, dos séculos anteriores, que privilegiava uma narrativa

histórica cuja constituição geográfica era centrada apenas na população indígena e no branco oriundo da Europa. Somando a isso, as relações envolvendo esses grupos, fizeram com que a categoria “pardo” fosse mais reconhecida. Isso afeta drasticamente o pertencimento étnico-racial, pois a realidade local está eivada de pressupostos locais e patrimoniais que deslegitimam os modos de ser negro (a) neste contexto.

O cabelo crespo e o corpo integram a discussão acerca da identidade negra. Eles são expressões e bases simbólicas que alicerçam a noção de beleza negra (Gomes, 2020). Para essa autora, as noções de “aceitar”, “rejeitar”, “negar” ou “afirmar” permeiam essa construção, principalmente, no que tange ao aprendizado da sua corporeidade. Nesse sentido, “para os afrodescendentes do Brasil, os cabelos são memoráveis distintivos de identidade étnica, de inclusão social e, especialmente, de revelação da luta pela liberdade, pelos direitos de igualdade e cidadania”(Lody, 2004, p. 85). Dessa forma, esses dois elementos são importantes para pensar o pertencimento étnico-racial atrelado a uma dimensão política e emancipatória.

No entanto, a construção da identidade negra nas instituições de ensino é um processo conflitante e ambíguo. Para Gomes (2003, p. 172), apesar do espaço escolar não ser profícuo para a valorização da corporeidade e autoestima negra, a “identidade negra, também, é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética”. Logo, o olhar externo martiriza ou valoriza o pertencimento étnico-racial. A identidade construída em outro espaço social se confronta com uma realidade de pensamentos e olhares que preconizam uma inferioridade e a não beleza do cabelo e da cor da pele (Gomes, 2020).

Dessa forma, a identidade negra “floresce”, “emerge” ou se “constitui” em detrimento de representações equivocadas e subalternizantes de ser negro (a) e que necessita de um posicionamento crítico do (a) sujeito frente à realidade opressora. Nesse sentido, para Neusa Santos Souza (2021, p. 115-116) “a possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco”. Em linha similar, Vera Regina Rodrigues da Silva e Laisa Bibiano Nascimento (2024, p. 113) afirmam que “a identidade negra se constrói através de uma posição política, isto é, deixar de negar a realidade, trazer a identidade para si, tomar consciência de processos históricos, culturais, sociais e corpóreos”. Assim, o ser negro (a) envolve ação e reflexão de si

e da realidade que o cerca. Portanto, é necessário refletir acerca dos efeitos do racismo e da branquitude na construção supracitada.

2.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, BRANQUITUDE E RACISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para se pensar as construções identitárias no âmbito social, é necessário considerar como se dão as relações em um determinado contexto. Na realidade brasileira, a afirmação do racismo dá-se pela invisibilização de sua existência, ou seja, é uma contradição do contexto racista (Gomes, 2012). Evaldo Ribeiro Oliveira (2021) destaca que as relações étnico-raciais neste espaço são orientadas pela lógica que fixa o grupo inferior e o superior. Gomes (2020, p. 143) enfatiza que “estamos inseridos em relações assimétricas e de poder em que os brancos dominam os meios de produção, a mídia, os lugares de poder, a informação e a escolarização”. Logo, são relações desiguais pautadas em hierarquias e classificações sociais que afetam os modos de ser e pertencer.

Para Bento (2002) a criação do branqueamento pela elite branca foi alicerçada na finalidade de manter os privilégios simbólicos, alavancar a autoestima dos brancos (as) e inferiorizar a identidade negra. Gomes (2020) destaca que não há neutralidade do padrão estético, pois um grupo étnico/racial exterior ao indivíduo definirá o que é aceitável e admirável. Logo, essa noção externa ao indivíduo afetará o seu modo de relacionar e interagir com os demais. Nesse sentido, “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2011a, p.55)

Um assunto recorrente na abordagem das relações étnico-raciais diz respeito à prática racista no cotidiano. O racismo é “por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc” (Gomes, 2012, p. 52). Uma das marcas do racismo é a não aceitação dos traços fenotípicos (Calasans, 2016). Dessa forma, é uma repulsa ao modo de ser e pertencer negro (a). Para Frantz Fanon (2008), os racismos existentes são correlatos àquele inerente à colonização. Cruz (2017) destaca que o racismo fenotípico, no contexto moçambicano e brasileiro, tem (auto) ódio e (auto) rejeição como traços latentes.

Diante de uma sociedade que obscurece esse problema, deve-se reconhecer sua existência, pois “nenhuma sociedade é imune ao racismo ou a intolerâncias correlatas”

(Kimberlé Crenshaw, 2002, p. 84). Em igual linha de pensamento, Ramón Grosfoguel (2008, p. 118) destaca que “ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”. Assim, sua invisibilização traz graves danos às vítimas e, por isso, ele deve ser entendido como uma opressão que articula várias outras.

Para Silva e Nascimento (2024, p. 11) a realidade brasileira é ambígua, pois “de um lado, padecemos sob o mito da democracia racial, onde, de forma ilusória, as pessoas convivem de forma harmônica; de outro, enfrentamos a tensão do racismo ambíguo, onde a existência do mesmo para a maioria das pessoas é desconhecida”. Djamila Ribeiro (2019, p. 38) destaca que “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre”.

Desta forma, apesar do discurso da democracia racial que o invisibiliza, é necessário considerar sua existência, seus efeitos e suas características, pois se calar frente a isso torna o (a) sujeito (a) colaborador e ratificador deste tipo de violência. Para bell hooks (2010), a supressão ou inibição das emoções e sentimentos faz parte da vida do ser negro (a), de modo que, o racismo colabora na criação de uma mentalidade que preconiza a não manifestações dos afetos como sinônimo de uma personalidade forte. Em virtude disso, o florescimento das diversas formas de ser, sentir e pertencer são limitadas e reprimidas pela branquitude.

Cardoso (2010, p. 611) destaca que a branquitude é “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. Para ele, há diversas formas de manifestação da branquitude de modo a tentar invisibilizar a existência de seus privilégios ou ratificar a supremacia racial branca. Logo, seus fins são obscurecer a realidade opressora e padronizar um modelo único que preconiza um modelo de ser humano ideal.

Enquanto racionalidade ideológica, o racismo coloca em dois polos distintos brancos (as) e negros (as) e isso não é apenas no âmbito biológico, utilizando de elementos como a cultura e aparência para legitimar esses antagonismos e fazendo com que consequências nefastas, da ordem socioeconômica, política e psíquica sejam o resultado da violência racista (Gomes, 2020). Para Ribeiro (2019), o racismo deve ser visto como um problema estrutural, constituindo um sistema opressivo de negação de direitos e que não se reduz à ação individual. Segundo Carneiro (2011, p. 44), o racismo brasileiro apresenta as seguintes facetas: “A desumanização, a eliminação física pura e simples ou a opção por tornar-se o

outro, o opressor racista e intolerante! E talvez assim, conseguir ser aceito”. Isso causa danos profundos não apenas no âmbito individual, mas a uma coletividade inteira.

Segundo Gomes (2012) o olhar hierárquico das diferenças e semelhanças da diversidade humana tem o seu apogeu na infância. Gomes (2020, p. 18) enfatiza que ao atuar conjuntamente a branquitude e o contexto racista afetam drasticamente a valorização das formas de ser e viver no mundo, pois “ao proteger as pessoas brancas e elegê-las como padrão universal de beleza, inteligência, competência e civilidade, o racismo inculca e gera, em suas vítimas, um sentimento antagônico a todos esses atributos”. Logo, é gerado um sentimento de repulsa e negação de si querendo ser a “cópia” do (a) outro (a). Nesse sentido, “há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. [...] Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo” (Freire, 2011b, p. 68).

Ao falar da branquitude, Carneiro (2011) enfatiza que ela constitui um sistema de poder alicerçado no contrato racial que privilegia os brancos de modo simbólico ou explícito, ou seja, quando se percebe sua predominância nas instituições sociais. Cardoso (2010) enfatiza a existência de duas branquitudes, a saber: a crítica, que não reflete sua identidade racial, mas se mostra contrária às práticas racistas; e acrítica, que dissemina noções de superioridade, defendendo os seus privilégios e obscurecendo atos racistas e discriminatórios. Para esse autor, ambas tentam manter os privilégios do grupo branco.

As vantagens simbólicas legitimam e intensificam um sistema de classificação racial em favorecimento de uma coletividade específica. Gomes (2020) salienta que no contexto brasileiro o branco é referência social e estética. Em relação a isso, Carneiro destaca (2011, p. 71) que eles são “individualidades, são múltiplos, complexos, e assim devem ser representados. [...] Isso é demarcado também no nível fenotípico em que é valorizada a diversidade da branquitude: morenos de cabelos castanhos ou pretos, loiros, ruivos”. Logo, o ideal de beleza disseminado na realidade brasileira favorece os traços fenotípicos da branquitude.

Nesse sentido, para Gomes (2020), o sistema classificatório que reforça o racismo, articula os elementos corpóreos, como o cabelo e a cor da pele, para fazer a distinção racial do que é ou não superior. Bento (2003) enfatiza que a visualização do outro como reflexo do mal faz com que o tratamento com seus semelhantes seja de cordialidade e sentimentos afins; e aqueles vistos como “estranhos”, são alvos de depreciação, ódio e da imputação dos piores males psíquicos. Essa hierarquização fortalece os próximos e causa dano no grupo visto como “outro”.

Por fim, para pensar a realidade brasileira, também é necessário considerar o panorama regional no delineamento das relações étnico-raciais. Para Silva (2017, p. 16), “o nordeste do Brasil, enquanto uma sociedade fundada em parâmetros patriarcais, agrários, escravocratas e, portanto, marcado por relações sociais hierarquizadas nos permite ter esse quadro como algo a considerar quando falamos dinâmica das relações etnicorraciais”.

As desigualdades e opressões compõem a base deste espaço geográfico, e por isso, de modo implícito ou explícito, podem ser refletidas nos demais contextos sociais, dentre eles, o educativo. Para essa autora, no Ceará, há o discurso que invisibiliza a existência negra. Essas construções de negação do ser negro (a) alicerçadas na realidade racista e nos privilégios da branquitude afetam drasticamente a percepção acerca de si e da sua capilaridade, pois são concebidas noções equivocadas de sua personalidade tendo como critério seus traços corporais e capilares.

2.4 CABELOS CACHEADOS E CRESPOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

O cabelo não é apenas um elemento corporal, ele carrega significados simbólicos, comunica mensagens e pode representar uma dimensão política, abarcando as diversas formas de ser e pertencer. Múltiplas facetas estão imbricadas, seja como pertencimento étnico-racial ou como aspecto de categorização e hierarquização social. A seguir serão apresentadas algumas considerações sobre corporeidade, fenotípicos, estereótipos sociais, especificidades dos cabelos crespos e cacheados e sobre a afirmação e pertencimento através da capilaridade.

2.4.1. Corporeidade (s), fenotípicos e estereótipos sociais

As especificidades corporais são marcadores de diferenças étnico-raciais. Para Goffman (1982), o estigma é um atributo eivado de depreciação, sendo fator que alicerça os estereótipos e sua característica central é a criação de expectativas oriundas de ambos os lados, ou seja, entre o “eu” e “eles”. Segundo esse autor, na Grécia, esse termo fazia menção a aspectos de natureza corpórea ou moral visto como negativos de modo que os (as) sujeitos (as) incluído (as) nessa categoria deveriam ser evitados (as) nos espaços públicos; e nos dias atuais essa palavra alude uma visão negativa das especificidades dos indivíduos.

Para Gomes (2020), as noções de (não) belo integram a historicidade da corporeidade, de modo que os padrões estéticos devem ser entendidos como construções socioculturais. Segundo Fanon (2008, p. 104), no olhar do branco, “o homem de cor encontra dificuldades na

elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa”. Dessa maneira, o julgamento depreciativo incide sobre o corpo negro.

Os traços corporais e capilares são os principais alvos de preconceitos, críticas e inferiorização no âmbito social. Para Gomes (2020), o corpo é um elemento passível de diversas interpretações a depender dos contextos, das relações de poder e das especificidades históricas e pode representar um símbolo étnico, uma linguagem ou um elemento norteador da subalternização. Nesse sentido, “o cabelo crespo sempre fez parte da imagética das representações raciais, sendo imprescindíveis na construção dos estereótipos” (Figueiredo; Cruz, 2016, p.9). Para essas autoras, isso efetiva uma visão negativa do corpo negro, repercutindo na idealização de que ele precisa ser alterado. Para Goffman (1982, p. 05), “baseando nessas pré-concepções, nós a transformamos em expectativas normativas e exigências apresentadas de modo rigoroso”. Logo, as autorrepresentações são reflexos dos estigmas e estereótipos impostos pelo (a) outro (a).

Esses aprendizados implícitos de si e da realidade afetam o modo de ser e de viver no mundo. Gomes (2016) fala da pedagogia da cor e do corpo para mostrar que as representações sociais “educam” os indivíduos acerca das relações raciais. Mais do que isso, elas dizem muito acerca da conjuntura da sociedade, pois, para Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 44), “a cor da pele, a textura do cabelo, as características faciais e outros aspectos físicos tornaram-se marcadores raciais de fato para a distribuição de educação, emprego e outros bens sociais”. No entanto, deve ser considerado que “na realidade, o problema não está no cabelo em si nem na sua textura, mas nas representações coletivas negativas construídas em torno do negro no contexto da cultura e das relações raciais brasileiras” (Gomes, 2020, p. 352). Assim, as marcas da opressão e da alienação, ratificadas na conjuntura social, incidem de modo decisivo nas (auto) percepções acerca do cabelo.

A noção de “corpo” é uma construção social eivada das marcas da escravização e dos processos de afirmação de identidades (Calasans, 2016). Para Gomes (2003), o espaço escolar não é apenas um ambiente de aprendizado, mas de reprodução das concepções e noções do corpo negro e cabelo crespo. Para Goffman (1982), a abominação do corpo constitui um tipo de estigma. Nesse sentido, para Gomes (2003, p. 176), “as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito”. Essa realidade abarca e afeta as outras etapas da escolarização e a vida social. Perpassando tudo isso, também é afetado as emoções e a capacidade de se amar (hooks,

2010). Logo, os estigmas e estereótipos causam danos nocivos à subjetividade humana, afetando suas formas de ser, viver, pertencer e sentir.

As bases dos estereótipos e estigma têm seu apogeu no núcleo familiar, pois “desde muito cedo, as crianças negras e mestiças, principalmente as meninas, aprendem a construir na família uma imagem distorcida de si mesmas” (Gomes, 2020, p. 166). Cruz, Gomes e Santos (2022, p. 18) destacam que a visão negativa acerca da capilaridade crespa remonta ao século XVIII de modo que “cientistas evolucionistas dessa época hierarquizavam as “raças” humanas e as categorizava, a partir da pigmentação da pele, da textura do cabelo e da estrutura do crânio e do corpo”. Diante disso, essas construções históricas e epistemológicas de inferiorização têm seus traços latentes nas relações sociais da contemporaneidade.

No entanto, vale salientar que as práticas discriminatórias não são direcionadas apenas às pessoas negras, pois possuir alguma característica ou traço corporal que o assemelhe ou aproximar do ser negro (a) constitui alvo de grandes opressões e constrangimentos. Para Gomes (2020, p. 18), “mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial”. Ela também destaca que essa especificidade capilar não é exclusivamente dos povos africanos, mas ela pode representar um símbolo que evidencia uma origem e uma ancestralidade negra, e por isso, as concepções estéticos-corporais vigentes invisibilizam essas características vistas como exclusivamente negras. Para Ribeiro (2019, p. 90), “atribuir uma qualidade negativa ao fenótipo negro, falando coisas como “cabelo ruim” diz muito sobre os padrões de belezas racistas impostos em nossa sociedade”. Assim, os estereótipos são reflexos do racismo que assola a sociedade brasileira e hierarquiza corpos, cabelos e pessoas.

As (auto) representações negativas acerca do corpo geram sentimentos maléficos à autoestima e à consciência positiva de si. Para Gomes (2020), a negação do ser negro (a) é um processo mais drástico em comparação as vivências de aceitação e rejeição vivenciadas por ele (a). Segundo Carneiro (2011, p. 70), “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade”. As representações negativas impostas ao corpo negro tornam-se ideologias (Gomes, 2020). Os julgamentos depreciativos sobre o cabelo são uma rejeição corporal, estética e abrangem a negação da humanidade de quem possui tal capilaridade (Cruz, 2017, 2018).

O florescimento de sentimentos positivos acerca de si é inibido pelos estereótipos e estigmas sociais. Para hooks (2005), a cultura branca tem aversão ao cabelo da mulher negra,

de modo que não é apenas uma percepção negativa dessa especificidade corpórea. Deste modo, “a rejeição ao cabelo crespo, ao toque e à noção de beleza conduz a uma rejeição ainda maior: ela afeta o campo dos afetos, que não se constroem. Impede a admiração e aceitação social, que não ocorrem; e, por fim, resulta em uma baixa autoestima” (Silva, Nascimento, 2024, p. 127). Logo, é idealizada uma noção de felicidade e beleza exterior à pessoa.

Essas angústias e emoções negativas afetam as (auto) percepções acerca da capilaridade. Gomes (2020) destaca a “lida com cabelo crespo” como uma analogia ao trabalho árduo, principalmente no que tange aos cuidados com esta especificidade capilar, ou seja, ele é visto como um “fardo” a ser carregado e que causa grande sofrimento psíquico. Para essa autora, o cabelo é um símbolo, cujo conjunto de estereótipos e representações está a ele imbricado. A “lida remete à luta, ao esforço, à superação, à resistência e às relações de poder”(Cruz, Gomes, Santos, 2022, p. 8). Logo, demanda tempo, dinheiro e muitos cuidados. Consequentemente, a “lida” envolve o cuidar do cabelo crespo de modo a “transformá-lo, pintá-lo, cortá-lo, alongá-lo, mais uma coisa é certa: nunca deixamos de "trabalhar", "labutar" e nos "ocupar" do cabelo” (Gomes, 2020, p. 352).

Cruz (2017, 2008) enfatiza um sentimento similar de trabalho árduo frente à capilaridade a partir da noção de “peso” vivenciado pelas moçambicanas, que remeteria a um sacrifício corporal e financeiro em prol da manutenção dos corpos que se metamorfoseiam de modo recorrente, ou seja, a “mudança compulsória”. Logo, para essa autora, no Brasil e em Moçambique, as categorias “(des) organizado”, “ruim”, “bom”, “lida” e “peso” são qualificações da capilaridade e o conceito “liso compulsório” ratifica o padrão estético que preconiza a necessidade do cabelo crespo ser alterado na realidade brasileira. Para Malysse (2019, p. 70), “o rosto humano é um imenso campo de metamorfoses e a decoração corporal (maquiagem, tatuagem, penteados...)”. Em virtude disso, a capilaridade é uma celebração móvel de performatividade e alterações, mas muitas vezes, essas mudanças são orientadas ou condicionadas pelos estigmas e estereótipos sociais.

2.4.2 Especificidades dos cabelos crespos e cacheados

Os cabelos cacheados e crespos têm relação direta com os modos de ser e estar no mundo. Figueiredo e Cruz (2016, p. 26) destacam que “a forma de usar o cabelo “diz” e “faz” alguma coisa, tanto para a sociedade de uma forma geral, quanto para os sujeitos sociais que optam por usar o cabelo de determinados modos”. Para Gomes (2016), o cabelo é um símbolo étnico, cuja representação é construída nas relações sociais. Cruz (2017, p. 55) enfatiza que

eles constituem “verdadeiros mobilizadores de relações e dizem muito de sentimentos, estética e afetos”.

Nessa perspectiva, Gomes (2020) reitera que a especificidade capilar comunica mensagens e apresenta várias interpretações e leituras, podendo assumir um estilo de vida, da moda, prática cultural ou apresentar um caráter politizado, sendo uma resposta às práticas racistas e subalternizantes ou até mesmo, a internalização disso por meio da recusa e abominação de si. Cruz (2017) preconiza que as escolhas envolvendo a estética constituem opções políticas. Logo, o cabelo pode ser uma “fala ou linguagem implícita” e expressar ideais e convicções do ser.

Lody (2004, p. 125-126) enfatiza que “os cabelos coroam cabeças e emolduram rostos, identificando pessoas nas suas lidas cotidianas, construindo personagens para as festas ou ainda nos rituais religiosos, integrando e construindo imagens que identificam papéis sociais de homens e mulheres”. Eles são importantes instrumentos de identificação e expressão dos (as) sujeitos, coletividades e conjunturas socioculturais. Dessa forma, “o cabelo, como símbolo identitário negro, carrega marcações históricas importantes para a cultura. Esse objeto traz consigo o suporte simbólico do conceito de beleza negra, sendo um aporte que exala autoestima” (Silva; Nascimento, 2024, p. 114). Gomes (2016) destaca que o cabelo crespo é expressão da negritude e é uma linguagem que comunica as representações disseminadas no contexto social. Diante disso, o “cabelo crespo carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentro de um grupo étnico-racial” (Gomes, 2020, p. 34).

No entanto, o cabelo não é apenas categoria inerente às identidades, mas também constitui elemento subalternizante. Os cabelos cacheados ou crespos também são alvo de parâmetros de categorização. Cruz (2017, 2018) destaca a criação de uma tabela de hierarquia das texturas pelo cabeleireiro estadunidense André Walker juntamente com o site "NaturallyCurly", cujo cabelos ondulados são classificados em 2A, 2B e 2C; os cacheados em 3A, 3B e 3C; e os crespos em 4A, 4B e 4C. Essa tipificação segue a lógica dos traços menos proeminentes para as curvaturas capilares mais latentes. No entanto, essa autora enfatiza que esta criação hierárquica não envolve a totalidade de tamanhos, volumes, texturas e não leva em consideração que uma única pessoa pode ter cachos de diferentes formatos em sua cabeça. A figura abaixo explicita essa classificação:

Figura - Tipo de curvaturas capilares



Fonte: Adaptado Pinterest

Na figura acima, é possível ver uma categorização que vai do liso “aceitável” para o “crespo estereotipado”. Implicitamente, isso pode repercutir na consolidação de uma subjetividade pautada na ideia de “cachos perfeitos”, condicionando os modos de ser e cuidar do cabelo com base nesta tabela de curvaturas capilares. Por isso, Cruz (2017, 1018) enfatiza o viés alienante, subalternizante e opressor dessas tipologias capilares, principalmente pela pessoa que tem o cabelo muito crespo, gerando sentimentos e percepções distorcidas de sua capilaridade. Para essa autora, a temática capilar não é uma dimensão isolada, mas abarca também questões relacionadas à raça, gênero, afetos e sentimentos e por isso as categorias “cabelo bom”, “cabelo ruim”, “cabelo organizado ou “desorganizado” tem efeito no modo de ser das pessoas, repercutindo da tentativa de construção de uma “nova pessoa” a partir da adoção de cuidados com os cabelos e práticas de alisamentos que constituem um sacrifício e um fardo corporal e monetário.

Para Silva e Nascimento (2024, p. 118) os comentários depreciativos sobre o cabelo “na verdade buscam ridicularizar a vítima, contribuindo para a abertura de uma ferida que se finca em um corpo negro, sobre o que lhe é pertencente”. Assim, tenta suprir o inexistente ou “curar” o que é visto como uma “lesão”. Nesse sentido, há uma manipulação ideológica “criando a ilusão de que é possível adotar um estilo de cabelo próprio, autêntico e livre do peso de uma leitura política de mão única” (Gomes, 2020, p. 220). Logo, a capilaridade envolve a afirmação ou a negação de uma determinada concepção de sujeito e de sociedade. Ela também pode tentar ser uma “fuga” da realidade. Para hooks (2005, p, 02), a prática de alisar os cabelos constitui “imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa auto-estima”.

Os penteados e técnicas capilares, visto como individuais, devem ser entendidos a partir da realidade social que o (a) sujeito (a) vive. Nesse sentido, para Gomes (2020), a

análise dos aspectos relativos à capilaridade deve ser considerada à luz da sua historicidade e contexto sociocultural. Até a década de 1970, quem tinha o cabelo crespo realizava a prática de alisamentos ou usava lenços (Figueiredo, Cruz, 2016). Nos séculos seguintes, através de novas conjunturas e mobilizações sociais, ocorreu uma maior aceitação e afirmação da capilaridade crespa e cacheada. Cruz (2017) enfatiza que essa vontade acrítica de mudança é fruto das premissas estéticas que enfatizam um caráter não belo e indesejável das curvaturas capilares. Em virtude disso, fundamenta-se um sistema de classificação social e racial com base nos fios de cabelo.

Desde outrora que os usos dos cabelos estão atrelados às opressões. Gomes (2020) destaca que durante a escravização era feita a raspagem dos cabelos dos (as) africanos (as), constituindo uma das principais torturas desse período, tendo em vista a simbologia que a capilaridade tinha e tem para esses povos no intuito de “apagar” a sua cultura. Essa autora também destaca que a manipulação dos cabelos remonta a um período anterior à colonização. Logo, na realidade africana, havia o uso de tranças, perucas e implantes. Cruz (2018, p. 364, 2017, p. 133-134) destaca que “quando éramos crianças, brincávamos de bonecas muitas vezes loiras dos cabelos lisos e olhos azuis. Hoje brincamos com a nossa persona. Manipulando nossos cabelos para que eles nos transformem em outras pessoas”. Assim, é possível entender que não são decisões individuais, mas transformações capilares eivadas de pressupostos eurocêtricos, coloniais e/ou socioculturais e que têm seu início na sua infância.

Nessa perspectiva, as alterações e usos capilares são condicionadas às circunstâncias, fatos e espaços que têm relação com a vida do (a) sujeito (a), pois, para Gomes (2020, p. 148), “uma coisa é viver no centro e outra no interior. O acesso às possibilidades de consumo, as múltiplas experiências, o contato com diferentes e diversas referências estéticas variam de acordo com a localização geográfica e política dos sujeitos”. Desse modo, tem que ser considerado que é uma pessoa com cabelo crespo/cacheado situada em uma demarcação espacial, cultural, histórica e social. Nesse sentido, é necessário perceber os penteados e procedimentos nos cabelos crespos/cacheados como construções culturais, mas sem deixar de esquecer que tais técnicas foram (re) significadas em um contexto brasileiro marcado pela dominação (Gomes, 2020).

Para Cruz (2017, 2018), a capilaridade crespa constitui aspecto de classificação e hierarquização. Isso ocasiona uma vontade acrítica e incessante de ter o cabelo (cada vez mais) liso e/ou baixo, ou seja, com o volume reduzido, sem frizz e sem as texturas e curvaturas capilares que lhe são específicas a partir do “disciplinamento” dos cachos por meio de penteados e procedimentos químicos. E essa construção é reflexo do racismo e da

desigualdade racial e delimita quem é negro ou não através dos traços capilares (Gomes, 2020). Em linha similar, Cruz (2017, 2018) enfatiza duas categorias capilares no contexto moçambicano. Assim, os “cabelos leves” seriam aqueles mais soltos, maleáveis, ou seja, têm movimento e dá para fazer diversos penteados, exceto as tranças. Os “cabelos pesados” seriam mais enrolados, que não crescem, encolhem com frequência e são difíceis de pentear e, por isso, naquela realidade, as tranças se tornaram recursos primordiais para essa especificidade capilar.

No que tange aos outros conceitos capilares, os termos “liso”, “duro”, “cacheado”, “ondulado”, “crespinho”, “crespo”, “juba de leão”, “bom”, “ruim”, “ressecado”, “pixaim” etc, são nomenclaturas que são reflexos da realidade social brasileira racista polarizando dois polos “liso desejável” e “crespo indesejável”(Gomes, 2020). No entanto, as literaturas usadas neste trabalho evidenciam que a categoria capilar vista como socialmente ideal influencia esse sistema de hierarquização dos tipos de cabelo, colocando em caráter subalterno as curvaturas capilares. Cruz (2017, p. 173) enfatiza que “usar o cabelo na textura crespa significa um desafio tanto existencial quanto técnico. Existencial porque usar o cabelo crespo é enfrentar o preconceito capilar em seu corpo de maneira ainda mais eloquente. Técnico porque não sabemos como cuidar dos nossos cabelos [...]”. Assim, são barreiras ideológicas que alicerçam estereótipos e estigmas, seja de si ou do outro (a) e afetam as (auto) representações acerca do cabelo.

Dessa forma, “existe no imaginário social o pensamento de que, quanto mais crespo for o cabelo, mais próximo o sujeito que o possui estará de um grupo étnico/racial ainda considerado como inferior tanto sentido biológico quanto cultural” (Gomes, 2020, p. 234). Para essa autora, o cabelo é sentido de forma distinta, pois para as mulheres brancas e mestiças vão ratificar uma ancestralidade africana e uma proximidade com o corpo negro. Para Cruz (2017, 2018), a ascendência negra é inerente à capilaridade crespa e por isso ter essa especificidade de cachos ou outra similar será visto como uma herança inerente à negritude, independente da cor. Logo, os cabelos crespos e cacheados podem ser um aspecto orientador de pertencimento étnico-racial.

2.4.3 Afirmação e pertencimento através da capilaridade

Afirmar-se, situar-se, posicionar-se frente ao outro (a) constitui aspectos primordiais no pertencimento étnico-racial. Diante disso, “uma das formas de exercer a autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (Souza, 2021, p. 45). Para Lody (2004, p. 59), “a cabeça

define a identidade e traduz o sentimento de pertencimento a um grupo”. Desta forma, não é apenas uma parte corpórea, mas uma representação do modo de ser individual ou coletivo.

Para hooks (2010), o primeiro diálogo que se deve ter é consigo próprio, ou seja, o olhar para si a partir do processo reflexivo de substituição da visão do ser inferiorizada para um reconhecimento de si positivo. Ela também destaca que “a arte e a prática de amar começam com nossa capacidade de nos conhecer e afirmar. [...] devemos mirarmos num espelho e conversar com nossas próprias imagens. [...] A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior” (hooks, 2010, p. 8-9). Isso deve ser o primeiro passo para emancipação e dignidade feminina, pois só a partir disso que a plenitude da existência humana será alcançada.

Para Gomes (2020), na realidade brasileira, a cor da pele e o cabelo constituem uma “dupla inseparável” para determinar o pertencimento étnico ou racial, sendo estabelecido pela cultura como sinal diacrítico de um determinado grupo. Para Cruz (2017, p. 128) “usar os cabelos “naturais” para nós, que estamos descobrindo os cabelos crespos e cacheados, seria assumir uma nova disposição diante da vida, uma nova “identidade””. Em virtude disso, essa capilaridade pode ter um viés emancipador epositor à opressão.

Figueiredo e Cruz (2016) destacam que os cabelos crespos constituem um símbolo diacrítico de afirmação de identidades. Para Gomes (2020, p. 217), “no contexto da África pré-colonial, o penteado do cabelo era dotado de complexa simbologia, era visto como uma maneira de distinguir o pertencimento étnico entre diferentes povos[...]. O cabelo e o corpo eram vistos como emblemas étnicos”. Logo, o cabelo pode carregar uma representação simbólica atrelada a alguma coletividade étnica, racial ou social, de modo que “assumir o cabelo é o mesmo que assumir a própria identidade” (Lody, 2004, p.125). Dessa forma, é uma dimensão partilhada que intercala elementos inerentes à ancestralidade, à coletividade, à comunidade ou grupo social de pertença ou origem e etc.

O cabelo representa o ser social. Nesse sentido, para Gomes (2020, p. 332), “desde o surgimento da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas”. Isso mostra que ele tem uma significação estética, simbólica e espiritual. Para Calasans (2016, p. 109), “é preciso afirmar-se então. É preciso construir um discurso contrário ao vigente, um discurso que aprove o corpo negro, um discurso que valorize esse corpo destituindo-o de preconceitos e valores negativos [...]”.

No entanto, esse pertencimento étnico-racial não acontece de forma harmoniosa, pois o aceitar-se ou não como ser negro constitui “a presença de uma tensão, de um sentimento

ambíguo, que ao mesmo tempo rejeita, também aceita esse mesmo corpo, esse mesmo cabelo, essa mesma cultura” (Gomes, 2020, p. 138). A afirmação ou negação do ser negro (a) é orientada pelo referencial branco (Souza, 2021). Além disso, “mesmo apresentando-se alisado, pranchado ou alongado, seu cabelo sempre será crespo e sempre remeterá à raça negra” (Gomes, 2020, p. 141). Diante disso, o florescimento e o fortalecimento do pertencimento étnico-racial não dá-se de forma pacífica, pois poderá haver a interiorização de elementos implícitos ou explícitos da realidade social na construção da subjetividade do ser negro (a).

Gomes (2020) também destaca outro elemento importante para o pertencimento do (a) negro a um grupo étnico ou racial. Para ela, a beleza negra constitui item elementar que articula o (a) sujeito (a) ao grupo de pertença e propicia uma “demarcação ” da sua existência. Para essa autora, o cabelo como símbolo de pertencimento étnico é uma construção cultural para fixar a distinção entre as coletividades. Nessa linha de pensamento, Malysse (2019, p. 69) enfatiza que “os cabelos são sem dúvida a parte mais visível, e a parte que mais muda ao longo do tempo.[...] simboliza a pessoa, porque, junto com o rosto, ele é o maior fator de identificação de uma pessoa para outra”. Diante disso, cabelo é uma “delimitação situacional” e histórica do ser humano.

O pertencimento está atrelado à criação de sentimentos positivos acerca de si e de sua coletividade. Nesse sentido, a beleza negra tem um sentido político e linguístico, articula identidade (s), símbolo (s) e emoções; e constitui “ideologia racial, gestada no interior da comunidade negra, na tentativa de desenvolver ao negro brasileiro, que vive o aqui e agora, o *status* de humanidade roubada desde o tempo da escravidão’ (Gomes, 2020, p. 285). Logo, “nosso corpo é suporte para a inventividade e para a arte e carrega vários símbolos diacríticos de nosso pertencimento étnico. Nos cabelos, esta parte maleável e emoldurável, imprimimos formas de estar no mundo” (Cruz, Gomes, Santos, 2022, p. 6). Logo, a capilaridade pode ser uma representação dos modos de viver, sentir e ver que são compartilhados por um determinado (a) sujeito (a).

Pensar o pertencimento é considerar uma ancestralidade que une uma coletividade. Para Gomes (2020), o “passado” orienta os modos de ser e as sensibilidades. Para essa autora, há uma “recriação” e “continuidade” dos penteados africanos dos ancestrais na capilaridade dos (as) negros (as) aqui no Brasil, constituindo uma “memorística étnico-racial” de um determinado grupo. Logo, “a cabeça (e tudo que ela representa) une o mundo contemporâneo à ancestralidade, relaciona as pessoas com os mitos criadores, identifica e distingue povos e sociedades”(Lody, 2004, p.98). Nesse sentido, une o ser à sua totalidade grupal ou ancestral.

Muito mais do que isso, o pertencimento é amar-se, aceitar-se do jeito que é, indo em detrimento ao sistemas opressivos patriarcais, coloniais e capitalistas, pois, “rompemos com essas exigências e passamos a cuidar de uma nova estética com novos rituais. Rituais de cuidado de si. Rituais do ócio, do cafuné, do toque” (Cruz, 2017, p. 155). Nesse sentido, destaca Malysse (2019, p. 72) que “existe uma verdadeira ritualização dos cuidados do corpo [...] Isso é especialmente óbvio no caso dos cabelos que podem ser cortados, rasgados, longos, cacheados, compridos, trançados, presos, soltos, coloridos, falsos, mas que nunca deixam de ter um valor de signo social”. Dessa maneira, envolve uma performatividade e modificabilidade corporal a partir do uso diversos da capilaridade.

Nessa perspectiva, para Gomes (2020, p. 254) “ver-se e aceitar-se negro implica, sobretudo, a ressignificação desse pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo”. Assim, uma nova perspectiva de si pode ser emergida através do pertencimento étnico-racial. Para Quijano (2005, p. 139), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Dessa forma, a aceitação e valorização da capilaridade crespa ou cacheada pode ser um dos caminhos para a construção de uma realidade social e educacional menos opressora e mais acolhedora, humana e antirracista.

3. EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

A educação antirracista e decolonial favorece o fortalecimento e a construção de identidade (s). As atividades pedagógicas podem ser aliadas na construção de referenciais positivos para as crianças que têm cabelos cacheados e crespos. Por isso, diante da realidade de alienação e opressão, vê-se na literatura a necessidade de romper com as conjunturas curriculares, escolares e formativas que são eivadas de bases coloniais e racistas. A seguir serão apresentados alguns apontamentos sobre colonialidade e colonização no contexto educativo. Após isso, serão explicitados aspectos teóricos acerca da formação docente, currículo e a educação para as relações étnico-raciais e, por fim, são abordado referenciais que possibilitem pensar a decolonialidade e educação antirracista nos contextos educativos rurais e dos anos iniciais.

3.1 COLONIALIDADE E COLONIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

A realidade social e as dinâmicas escolares estão imbricadas. Para Munanga (2009, p. 33) a sociedade colonial em prol da consolidação de seus privilégios usa a seu favor violências, preconceitos e estereótipos de modo que “a desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte”. Para Freire (2011a), a colonização constituiu um projeto de exploração econômica e que instaurou a inibição da linguagem e a construção de uma mentalidade não democrática, rígida e não engajada na solução dos problemas do cotidiano. Quijano (2005, p.123) destaca como as instituições hegemônicas do padrão de poder atual influenciam a realidade social: “no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo”.

Diante disso, a lógica capitalista e eurocêntrica tem efeito no contexto educativo, fazendo com que o (a) aluno (a) seja “educado (a)” apenas para a vida do trabalho e não para uma formação humana e cidadã de modo que “dividir para manter o status quo se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidualógico” (Freire, 2011b, p.196). Fanon (2008, p. 94) explicita a lógica colonial na constituição do ser: “começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, [...] Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade”. O desejo de imitar ou assemelhar-se ao branco constitui a “insígnia” colonial da atualidade.

Nesse sentido, Quijano (2005) destaca, a partir da noção de colonialidade do poder, que os aspectos subjetivos, culturais e epistemológicos são controlados pelo novo padrão de poder mundial intrinsecamente orientado pela perspectiva europeia e cuja classificação e posição social foi alicerçada no critério racial. Para Grosfoguel (2008), essa colonialidade envolve e intersecciona diversas hierarquias globais de caráter exploratório e subalternizante, cuja base orientadora das estruturas de poder constitui a classificação étnico-racial, ou seja, a distinção entre o que é ou não exclusivo da Europa. Logo, esse viés colonial preconiza dualidades e ambiguidades.

Na instituição escolar, a lógica inferiorizante e alienante preconiza um padrão de ser e conviver pautado na rigidez e na inflexibilidade de corpos e mentes. Nesse sentido, “a escola é o espaço da disciplina, da ordem, do aprendizado. Colocar ordem no cabelo, deixar o cabelo organizado é coadunar com as regras de apresentação estético-corporal que dominam esse ambiente” (Cruz, 2017, p. 116, 2018, p. 351). Consequentemente, os procedimentos químicos

são vistos como os principais recursos para atender essa finalidade. Para hooks (2005, p. 08) “o cabelo alisado está vinculado historicamente e atualmente a um sistema de dominação racial que é incutida nas pessoas negras, e especialmente nas mulheres negras de que não somos aceitas como somos porque não somos belas”. Essa realidade colonial atua na construção de uma estética pautada no disciplinamento de corpos, neste caso, das estruturas capilares, que devem ser o mais semelhante possível à capilaridade lisa.

Nessa perspectiva, uma (não) materialidade ratifica o viés colonial educativo. A noção de “objeto-espelho” é importante nessa discussão, pois constituem “objetos que servem de modelo para uma estética considerada bonita e desejada. São elementos comuns a esse universo e que contribuem para a formação de uma construção sobre a diferença” (Cruz, 2017, p. 75). Essa autora também enfatiza que, no contexto da infância, o brinquedo como recurso patriarcal e capitalista, mais precisamente, a boneca branca e loira, tem papel decisivo na construção da subjetividade da criança, gerando sentimentos diversos acerca de si e do vir a ser, no entanto, a sua assimilação acerca dos aspectos raciais ocorrem antes disso. Logo, ao levar para a realidade escolar, os recursos pedagógicos, os personagens dos livros didáticos, o que é exposto nas salas de aulas e nas paredes da escola, e até mesmo, os traços físicos dos funcionários da escola também podem se tornar referências positivas ou não para uma construção representativa de si naquele período e na fase adulta.

As marcas da escravização e da colonização são latentes no âmbito social. Para Oliveira (2021, p. 26), “uma sociedade é colonizadora ou não é; desta forma, partimos da concepção de que vivemos em um mundo ainda colonizado [...] e a colonização deixou e deixa marcas em corpos e mentes de forma diferente”. Ele também destaca que a colonização é um projeto de mundo e que tem várias facetas, a saber: desumanização, hierarquização, negação e afirmação de relações opressivas e de dominação. Grosfoguel (2008) distingue o colonialismo de colonialidade. Para ele, a primeira refere-se à existência das administrações coloniais remetendo ao passado e a segunda refere-se à atualidade, abarcando “situações coloniais” pautadas na dominação e na inferiorização dos grupos subalternos por aqueles que são “dominantes”. Nesse sentido, os aspectos subalternizantes do colonialismo e da colonialidade devem ser vistos como multifacetado e mutuamente imbricados, pois “o uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania” (Collins e Bilge, 2021, p. 238).

Para Grosfoguel (2008, p. 126), “continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”. Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de “colonialismo global” para entrar num período de “colonialidade global”. Para esse autor, essa matriz

constitui uma totalidade histórica e estrutural heterogênea. Para Walsh (2009, p. 14), a “colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas”. Para Quijano (2005), o eurocentrismo preconiza um conhecimento dual e segregador, polarizando algumas categorias como oriente e ocidente, tradicional e moderno e Europa e não-Europa. Logo, a realidade, a cultura e a racionalidade foram pensados apenas com base na experiência ocidental e isto afetou as conjunturas do ser, saber e poder.

Esses sistemas hegemônicos opressivos e subalternizantes afetam os modos de ser e conviver das pessoas no âmbito social, comunitário e institucional. Para Cruz (2017, 2018), o espaço escolar e do ambiente de trabalho normatizam e subalternizam o cabelo crespo como “desorganizado”. Dessa maneira, a linguagem corporal, mais precisamente, a capilar, sofre os efeitos dessa “inculcação” de querer assemelhar-se ao ser branco na tentativa de esquivar-se da sua real identidade. Nesse sentido, Fanon (2008, p. 34) destaca que “todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Para esse autor, quando há a apreensão dos “códigos culturais branco”, mais o (a) sujeito (a) abdica e fica longe de sua condição negra. E isso é reflexo dessa inferiorização que internaliza uma visão negativa de si. Maria da Glória Gohn (2012) enfatiza que o filósofo francês Louis Althusser destacou, na década de 1980, acerca da relação existente entre educação e ideologia, de modo que a escola assumia a configuração de ser o aparelho ideológico do Estado em prol da aceitação das opressões operantes, manutenção da conjuntura social e da posição que o (a) sujeito (a) ocupa.

Para Moore (2000, p. 34), “as estruturas globais de poder se fundam em distinções raciais que são muitas vezes utilizadas tanto para sobredeterminar quanto para substituir outras formas de diferença”. Diante disso, os aspectos opressivos e subalternizantes têm que ser entendidos à luz da interseccionalidade, pois “as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada” (Collins e Bilge, 2021, p.17). Logo, as experiências humanas e práticas sociais devem ser compreendidas a partir das relações interseccionais de poder.

Para hooks (2017, p. 55), “a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não

sejam mais represadas”. Assim, as práticas educativas podem invisibilizar as lutas, os traumas, os privilégios e silenciar a expressão dos (as) alunos frente às suas experiências opressivas e subalternizantes. Para Fanon (2008, p. 33), “o negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial”. Desta forma, essas relações duais e ambíguas são reflexos da realidade opressora.

Em virtude do supracitado, é necessário entender que há uma imbricação entre os sistemas de opressão, pois eles reforçam e enaltecem o colonialismo e a colonialidade. Para essa discussão, a noção de interseccionalidade é elementar, pois ela “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Nessa mesma linha de pensamento, Fanon (2008, p. 84) destaca que “o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. Assim, deve ser considerado o que é (não) feito frente às situações de opressão e subalternização, pois a inexistência de posicionamento intensifica a realidade colonial. Para Freire (2011a), a abdicação inconsciente da capacidade de decidir constitui a catástrofe do ser humano moderno, pois ele está imerso a aspectos ideológicos e mitológicos. A ausência de ação para transformar a realidade constitui e intensifica as opressões. Isso pode ser ratificado ou retificado no currículo oficial e oculto, na formação de professores e nas formas como se abordam ou acontecem as relações étnico-raciais no contexto educativo.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As marcas da colonização e da colonialidade incidem na formação docente, nos currículos e nas formas como ocorrem as interações no contexto escolar. Para Samara da Rosa Costa, Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2021), o trabalho da Educação das Relações Étnico-racial, na qual elas explicitam como sigla “ERER” pressupõe que o (a) aluno (a) possam ter contato com materiais pedagógicos e objetos inerentes à matriz indígena, africana e afro-brasileira desde a infância, de modo a criar espaços e momentos educativos antagônicos às práticas racistas no cotidiano escolar.

Diversas conquistas foram obtidas no campo jurídico e educativo nos últimos anos que ratificam o supracitado. Nessa perspectiva, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, preconiza que, em prol da democratização, a Educação das Relações Étnico-Raciais tem a finalidade de disseminar e produzir conhecimentos e simultaneamente “atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade [...]” (BRASIL, 2004, p. 11). Logo, é um compromisso estabelecido no âmbito legal, para a promoção de dinâmicas escolares e educativas antirracistas.

Nesse sentido, as Leis 10.639/2003 e 11645/2008 colaboram na (re) construção das identidades das crianças, seja no âmbito racial ou capilar. A primeira legislação trata da obrigatoriedade na educação nacional da abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira. A segunda, agrega a temática indígena para fazer parte do repertório de conhecimentos a serem considerados no delineamento de práticas pedagógicas e escolares (BRASIL, 2003, 2008). Estes temas são fundamentais para a luta antirracista, pois para Gomes (2012) a “re-educação de si e da sociedade” acontece por meio do contato com a historicidade e cultura africana e afro-brasileira, do reconhecimento da relevância desta ancestralidade na constituição do ser individual e na formação da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que a construção do currículo não é neutra, pois “o ato de selecionar, de privilegiar o que deve e o que não deve ser ensinado denota o poder de quem opera essa seleção. Essa seleção é arbitrária, porque produzida, particularizada e imposta por uma classe, grupo ou instituição” (Rezende; Silva; Lelis, 2014, p. 997). Essas autoras destacam que o currículo enfatiza as ideologias dominantes, no entanto, sua construção dá-se no âmbito das disputas entre os grupos e as instituições sociais.

Outro ponto a ser considerado é que no contexto escolar há uma representação do que é ser negro, materializada nos livros didáticos, nos materiais e discursos pedagógicos; nas relações estabelecidas naquela realidade, no entanto, o silêncio e a invisibilização marcam a discussão da temática racial na instituição de ensino (Gomes, 2020). Silva (1998) *apud* Silva e Nascimento (2024) explicita que o currículo oculto abrange as aprendizagens sociais implícitas e que não estão no currículo oficial. Logo, o (não) dito, (não) materializado e (não) abordado “educa”, “disciplina” e “ensina”.

As práticas educativas e da instituição escolar podem ratificar ou retificar determinadas concepções. Pierre Bourdieu (1930-2002) importante teórico francês da sociologia da educação, trouxe algumas noções elementares para a compreensão do contexto educacional a partir da década de 1970, dentre estes, destaca-se o conceito de “*habitus*”, que constitui a afirmação da existência de estruturas concebidas no meio social que molda e orienta a ação individual, internalizando representações simbólicas, que serão a base da memória singular e coletiva do (a) sujeito (a) (Gohn, 2012). Nesse sentido, para Rezende, Silva e Lelis (2014) na escolha dos conteúdos, métodos de ensino e modos de agir e se relacionar no contexto educativo são alicerçadas em parâmetros que definem os aprendizados específicos para uma determinada série, curso ou instituição escolar, evidenciando um conjunto de interesses em torno deste campo educativo e social. Em decorrência disso, não é apenas a formação humana que está em questão na escolarização.

Alguns problemas que afetam o bem-estar e a autoestima das crianças no contexto escolar podem ser fortalecidos ou retificados através das práticas educativas. Por isso, a formação e a atuação de professores (as), ao refletirem sobre o imaginário e a prática racista, colaboram para a explicitação deste problema e a construção de novas estratégias pedagógicas, que propiciem o enaltecimento da compreensão da relação entre corpo, identidade e relações étnico-raciais neste espaço (Gomes, 2003).

Para Calasans (2016), a escola constitui um dos espaços de promoção da autoestima das crianças negras. No entanto, Gomes (2020, p. 203) salienta que “a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e, também, de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se”. Logo, é um contexto educativo que é ambíguo e contraditório frente aos aspectos estéticos, pois envolve emoções, sentimentos, corporalidade, incluindo ética e política (Cruz, 2017).

A devida problematização e intervenção efetiva do corpo docente e do núcleo gestor frente às queixas de alunos (as) acerca de vivências marcadas por atos preconceituosos, discriminatórios ou racistas e/ou abordagem de referenciais e conhecimentos que fortaleçam a imagem positiva desses estudantes frente às suas singularidades são itens primordiais que devem fazer parte da realidade escolar e educativa. Nesse sentido, destaca hooks (2005, p. 08) “em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração”. Dessa forma, deve ser um compromisso docente o fortalecimento da (s) identidade (s) de seus alunos (as).

Em outro escrito, essa autora destaca a importância do “amor interior” como um aspecto primordial para a ruptura com o racismo. Para ela, é através dele que se tem uma experiência de transformação, incentivando novas posturas que vão em detrimento à realidade vigente. Ela afirma: “Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura” (hooks, 2010, p. 12).

Nesse sentido, as práticas educativas e escolares têm o papel incisivo na promoção da autoestima e de sentimentos positivos nas crianças, pois é através delas, que as meninas constroem ou não a capacidade de amar-se do jeito que é. Dessa maneira, “aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano “normal”” (Munanga, 2009, p.43). Logo, é um olhar menos excludente de si que poderá ser criado por meio de uma perspectiva estética que valoriza os seus traços corpóreos.

Para Freire (2011b), a conscientização possibilita a inserção do ser humano nos eventos históricos de modo a afirmar-se sem cair em várias ilusões e a vocação humana é de “ser mais” de modo que a pessoa tem duas possibilidades, a saber: a desumanização e humanização. Para esse autor, os pressupostos primordiais para a educação antirracista são a (auto) conscientização, a humanização, a reflexão, a dialogicidade e o pensamento crítico. Para Collins e Bilge (2021, p. 239), “as pessoas oprimidas precisam da educação para desenvolver consciência crítica [...] Desenvolver consciência crítica sobre a desigualdade social, bem como seu lugar dentro dela, é essencial para o empoderamento pessoal e coletivo”. Para essas autoras, interseccionalidade e a educação crítica têm em comum o compartilhamento de sensibilidades, seus pressupostos envolvem a defesa do bem-estar das crianças e adolescentes e preconiza a sala de aula como um dos espaços privilegiados para a implementação da transformação. No entanto, está inserido ou imbricado ao opressor pode atrapalhar os processos de tomada de consciência de si. Nesse sentido, a educação problematizadora pressupõe o diálogo, a reflexão, a percepção crítica de si e do mundo; e formas autênticas de pensar e agir (Freire, 2011b).

Atrelado a isso, as práticas educativas decoloniais podem ser aliadas para uma ruptura da realidade opressora e racista. A decolonialidade pressupõe “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24). Para essa

autora, o supracitado envolve rupturas envolvendo as mentalidades e os aprendizados. Nesse sentido, aspectos subjetivos e práticos devem ser promovidos pelas práticas pedagógicas, em virtude da libertação constituir uma práxis que envolve pensamentos reflexivos e atitudes, no intuito de transformar a realidade que se encontra (Freire, 2011b). Logo, os projetos pedagógicos decoloniais pressupõem “pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (Walsh, 2009, p. 14). Para Freire (2011b, p. 97), “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”.

3.3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS RURAIS E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Existe um arcabouço legal que evidencia a necessidade de práticas menos excludentes e opressoras no âmbito educativo. Na conjuntura internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948, preconiza no seu artigo sexto: “todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (UNICEF, 2024). Logo, o ser negro (a) é garantido por esta normativa. Nesse sentido, o fundamento para a construção de relações étnico-raciais mais harmoniosas e positivas é explicitado no artigo inicial desta declaração internacional. Nela é estabelecido que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”(UNICEF, 2024).

A Constituição Federal de 1988 preconiza no inciso IV do artigo terceiro que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil constitui “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Na legislação educacional, o inciso XII do artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que o ensino deverá ser ministrado considerando a diversidade étnico-racial.

Outros fundamentos legais para a implementação da educação antirracista nas instituições de ensino estão expressos nas leis nº 10.639/2003 e 11645/2008. A primeira legislação estabeleceu que o currículo e as práticas educativas deveriam incluir a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira. No parágrafo inicial é destacado os conteúdos a serem considerados, a saber: “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no

Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

A outra legislação supracitada inclui a abordagem da historicidade e cultura indígena e afro-brasileira. Logo, nas práticas educativas “incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira [...] resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008). Estas normativas enaltecem e tornam válidas as diversas vozes, modos de ser e pertencer no âmbito educativo.

Uma das competências gerais da Educação Básica proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o exercício do diálogo e da empatia atrelado à “resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos [...]” (BRASIL, 2017, p. 10).

As competências devem ser entendidas como a combinação de atitudes, conhecimentos e habilidades e são o foco deste documento normativo juntamente com o compromisso com a educação integral que valoriza as especificidades do (a) aluno (a), a diversidade e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, é explicitado que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14). Dessa forma, uma educação antirracista e decolonial deve ser compromisso de toda instituição de ensino.

Oliveira (2021) enfatiza que a descolonização é e deve constituir um projeto de mundo, que pressupõe a ruptura com a lógica de dominação e opressão, que alicerça relações ambíguas entre pessoas negras e brancas, homens e mulheres; e a adoção de novas perspectivas históricas, curriculares e de humanidade que poderão colaborar na transformação da sociedade. Para pensar o supracitado no âmbito educativo, é necessária atitude e reflexão, pois “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”(Freire, 2011a, p. 127). Logo, deve haver o compromisso de romper com as amarras da opressão através da criticidade, do pensamento autêntico e com adoção de práticas pedagógicas dialógicas.

Oliveira (2021, p. 28) destaca que a descolonização é um desafio, pois “requer mudança, construção e constituição de um outro modelo social, uma sociedade horizontal. Entre os desafios, está a descolonização dos currículos. Mais do que isto, dos sistemas escolares [...] Enfim, reconstruir as relações de humanidade”. Para esse autor, o currículo descolonizado não pressupõe a negação dos conhecimentos existentes, mas a inclusão de outras perspectivas epistemológicas. É um descolonizar epistemológico, social, educativo, curricular, ou seja, do todo social. Para hooks (2017), a essência da educação como prática da liberdade é a promoção de um ensino que favoreça a mudança de consciência e que incentive modos espontâneos de expressão.

O reconhecimento constitui item elementar para o desvelamento do racismo, de modo que se torna fundamental nomear as práticas nocivas à integridade do ser (Ribeiro, 2019). Um dos primeiros caminhos para a ruptura da opressão é oportunizar momentos dialógicos em contraposição ao silêncio colonial. Assim, “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (hooks, 2017, p. 58). Logo, é visibilizar modos de ser, subjetividades e vivências através da oralidade.

Para Costa, Pereira e Dias (2022) a literatura infantil, nos dias atuais, colabora para o enaltecimento dos (as) personagens negros (as), a ruptura com os estereótipos e a valorização da identidade (s) e subjetividades das crianças. Para essas autoras, a apresentação e representação de meninos (as) negros (as) e suas histórias de vida, de modo positivo nas narrativas infantis, colaboram para que, através da beleza e do protagonismo negro nos escritos literários, esses sujeitos possam ter seu pertencimento ético-racial enaltificado.

No entanto, é necessário também refletir os fins da educação básica, pois o foco quase exclusivamente no êxito das escolas nas avaliações externas pode comprometer a qualidade do ensino. Para Pimenta e Lima (2017, p. 2), as instituições escolares públicas “têm sido sobrecarregadas com as políticas do ensino fundamental e médio como a de implementação e operacionalização das avaliações institucionais e de seus alunos a serem comparados e classificados conforme os indicadores externos nacionais e internacionais”. Isso pode comprometer uma proposta pedagógica voltada para a dignidade e emancipação humana.

Pensando o contexto de alfabetização e letramento, as leituras realizadas no espaço escolar podem ou não colaborar para romper com as práticas racistas e excludentes. Nesse sentido, “livro, como importante artefato cultural, possibilita o contato da criança com diferentes representações, formando o imaginário a respeito de distintos povos” (Costa; Pereira; Dias, 2021, p. 136).

A literatura infantil, os livros didáticos e as narrativas apresentadas nas dinâmicas escolares são itens fundamentais para se pensar a decolonialidade, a descolonização e a prática antirracista, pois esses recursos podem ser aliados na abordagem da diversidade e na produção de um espaço escolar e educativo mais inclusivo, plural e menos traumático. Para Ribeiro (2019), a percepção crítica de si constitui ação vital da prática antirracista. Nesse sentido, para essa autora, a responsabilidade crítica dos (as) brancos (as) frente ao sistema de opressão que lhe proporciona privilégios e a conscientização dos (as) negros (as) diante dos processos históricos devem integrar a luta contra o racismo.

Apesar da inclusão gradativa nos currículos oficiais de uma perspectiva crítica da vida da população negra e uma adoção de práticas pedagógicas abordando a temática racial, o cabelo ainda é um símbolo diacrítico alvo de discriminação e que não faz parte da discussão da pedagogia brasileira (Gomes, 2020). Para hooks (2017), a “pedagogia engajada” preconiza o bem-estar dos (as) docentes e discentes, valoriza as diversas “vozes” presente no contexto educativo de modo que a educação atrelada à liberdade pressupõe que os (as) alunos (as) sejam responsáveis por suas próprias decisões.

As práticas educativas são primordiais para o (vir) a ser negro, pois “ser negro não é uma condição dada a priori, com a mesma beleza, com a mesma naturalidade que é concedida ao branco, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 2021, p. 115). É uma construção de identidades a partir da tomada de consciência da realidade que o cerca. Nesse sentido, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo [...] é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2011b, p. 93). Logo, é um ato reflexivo e verdadeiro em prol da valorização e reconhecimento de si.

Nessa perspectiva, uma educação antirracista e deconial enaltece as vozes silenciadas e fortalece a interioridade psíquica, subjetiva e emotiva dos (as) discentes. Para hooks (2017, p. 25) “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. [...] Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial [...]”. Logo, se objetiva a valorização dos modos de ser e sentir nas práticas educativas de modo a potencializar os aspectos intrínsecos do (a) sujeito (a). Então, é um ensinar que liberta e desperta as múltiplas formas de pertencer, pois, para Souza (2021) o reconhecimento do ser negro envolve o resgate de sua história e a visualização de novas possibilidades de reinventar-se diante de um contexto excludente e racista.

4. CAPILARIDADE, DECOLONIALIDADE E IDENTIDADE (S) NO CONTEXTO EDUCATIVO DA ZONA RURAL: RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA

A seguir serão apresentados os resultados deste trabalho acadêmico e a análise interpretativa dos aspectos abordados neste capítulo. Nesse sentido, serão expostos inicialmente elementos que permitam refletir acerca da formação de professores no contexto de Redenção (CE). Após isso, serão expostas as descrições da realidade educativa e escolar no ano de 2024. Por fim, são explicitadas algumas situações que possibilitam uma compreensão acerca da subjetividade das alunas com cabelos crespos e cacheados no contexto de ensino e aprendizagem.

4.1. DECOLONIALIDADE E ANTIRRACISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE REDENÇÃO (CE)

Para pensar a formação docente também é necessário levar em consideração os documentos e normativas que orientam o (vir a ser) docente. No ano de 2024, no município de Redenção, as práticas educativas eram planejadas em conformidade com a “rotina”, que constitui um documento elaborado pela Secretaria de Educação, que estabelece o tema da aula, o livro e as páginas específicas a serem trabalhadas em um dia específico. Esse material é feito por um conjunto de profissionais com experiência na docência, que são chamados de “formadores” e é redigido integralmente em letras maiúsculas, estabelecendo orientações e sugestões que irão servir de fundamento para o delineamento dos objetivos e da metodologia a ser utilizada para a abordagem de um determinado tema ou assunto.

Por conseguinte, é delimitado um guia para orientar a ação do professor (a) no ensino da Matemática (MT), Língua Portuguesa (LP), Geografia (GE), História (HI), Ciências (CI), Arte Educação (AE) e Ensino Religioso (ER). Logo, é feito um conjunto de sugestões acerca dos temas a serem trabalhados, as atividades lúdicas a serem realizadas e etc. Neste arquivo também são explicitadas as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas a uma determinada ou conteúdo. Elas são “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). Como exemplificação, é apresentado uma simulação de rotina em conformidade com a que a teve acesso durante a realização do estágio:

Figura - Demonstração da organização da “Rotina”

Rotina 3º ano LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA FORMADORES: A, B, C E D				
SEGUNDA(07)	TERÇA (08)	QUARTA (09)	QUINTA (10)	SEXTA (11)
LP: MOMENTO LITERÁRIO	MT: CAPÍTULO X DO LIVRO C (PÁG. 8 A 12)	LP ATIVIDADE DE LEITURA LIVRO B (HAB. EF03LP12)	GE UNIDADE X PÁGINAS: 9 E 10	CI LIVRO “K” UNIDADE “N” (PÁG. 8 A 12)
LP: LIVRO “A” (PÁG. 1 A 5)	MT: CAPÍTULO X DO LIVRO C (PÁG. 8 A 12)	LP: PRODUÇÃO TEXTUAL	GE CAPÍTULO “Y” PÁGINAS: 9 E 10 ATIVIDADE DE SALA: PÁGINA: 11 OBS: CRIAÇÃO DE DOIS GRUPOS SOBRE O TEMA “A” E “B”	CI LIVRO “K” UNIDADE “N” (PÁG. 8 A 12)
MT: CAPÍTULO X DO LIVRO B (PÁG. 1 A 5)	LP ATIVIDADE DE LEITURA LIVRO B (HAB. EF03LP08)	MT: LIVRO Y PÁG 27	HI UNIDADE X PÁGINAS: 9 E 10	ER PROGRAMA TURMA LEGAL
MT: CAPÍTULO X DO LIVRO B (PÁG. 1 A 5)	LP ATIVIDADE DE LEITURA LIVRO B (HAB. EF03LP08)	AE JOGO MATEMÁTICO Y	HI CAPÍTULO “Y” PÁG: 9 E 10	EF

Fonte: Elaboração própria

Isso constitui uma elaboração mensal, que explicita o que deve ser trabalhado durante cada dia de um mês específico, estabelecendo os conteúdos, atividades e temas a serem considerados no delineamento das práticas pedagógicas. Dessa forma, o (a) docente elabora seu planejamento em conformidade com este documento. No período de realização dos

estágios, tive acesso a rotina do mês de outubro e novembro de 2024. Nela foi possível perceber que em uma das aulas de geografia para mês referido estava explicitada a abordagem sobre os povos quilombolas, enfatizando que o (a) docente deveria trazer recursos visuais acerca desta população.

No mês subsequente, foi sugerido a realização de uma atividade lúdica “Bingo das Qualidades”, envolvendo a expressão dos (as) alunos (as) acerca de suas características pessoais e posteriormente, a seleção de alguns adjetivos para integrar a dinâmica proposta. Na rotina também se enfatiza a realização do “Programa Turma Legal” nas aulas de Ensino Religioso. Ele foi criado em 2015 pela organização educativa sem finalidades educativa “Comunicação e Cultura” para trabalhar a educação socioemocional⁶, é destinado para crianças entre 6 a 11 anos que estão matriculadas nos anos iniciais no intuito de desenvolver sua personalidade através de três focos de atuação, a saber: autogestão (controle de si), comportamento pró-social (construção de relações pautadas na colaboração e empatia) e resiliência emocional (saber lidar com as adversidades) (Daniel Raviolo, 2023).

No contexto cearense, há também um documento orientador da ação docente nesse território. Durante a realização dos estágios acima mencionados, foi possível perceber que há uma normativa local orientadora da prática educativa. Nesse sentido, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) tem como objetivo central a equidade, reconhecendo o direito de todos (as) estudantes de terem acesso a uma educação de qualidade, independente de suas origens, especificidades e identidades. Nesse sentido,

O DCRC orienta no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim sendo, ancorado na BNCC, apresenta indicações do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que eles devem “saber fazer” considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. [...] A habilidade representa a capacidade de fazer uso de um conhecimento adquirido em uma realidade intra ou interpessoal qualquer (CEARÁ, 2019, p. 40-41).

Logo, esse documento apresenta a proposta curricular do Estado do Ceará, cujas escolas devem acolher e alicerçar seus pressupostos institucionais a partir dessa normativa. O artigo 4º da resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Da

⁶ Para Ravioli (2023, p. 11) conceitua a educação socioemocional como “ação no campo da pedagogia, para o desenvolvimento da personalidade das crianças e adolescentes”.

Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira, (CONSEPE/UNILAB) nº 87, de 10 de junho de 2021 preconiza o estágio supervisionado como

componente curricular de inserção dos discentes da graduação em ambientes de trabalho relativos à sua área de formação, para o exercício de atividades profissionais fundamentadas em uma prática reflexiva e em consonância com a missão da Unilab, que colaborem para o desenvolvimento técnico, científico, cultural e de relacionamento humano dos discentes (CONSEPE/UNILAB, 2021).

Portanto, é uma experiência formativa de grande valia para o conhecimento da realidade educacional e também tem seu potencial antirracista e decolonial, pois os (as) alunos da Licenciatura poderão usar como seu aliado os conhecimentos e atividades a quais eles (as) tiveram acesso durante o período formativo. Um outro ponto a ser considerado intrínseco ao contexto cearense é que, no período da graduação, principalmente, durante a realização dos estágios, os (as) licenciandos (as) em Pedagogia, oriundos da Unilab, têm o conhecimento sobre as dinâmicas escolares. Assim, as escolas públicas de ensino do Município de Redenção, são orientadas pela finalidade de alcançar bons resultados nas provas externas. Neste caso, ter êxito no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) torna-se o objetivo principal de todo empreendimento pedagógico na unidade escolar, pois as turmas do 2º, 5º e 9º ano precisam atestar competências e habilidades nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o SPAECE foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), no intuito de avaliar o desempenho dos (as) estudantes nestas áreas do conhecimento, a partir de um viés censitário e em larga escala, incluindo apenas escolas públicas, apresentando três tipos avaliativos, a saber: avaliação da Alfabetização, que constitui o “SPAECE-Alfa”, cuja as provas são aplicadas em turmas do 2º ano; a avaliação do Ensino Fundamental, com foco no 5º e 9º anos e a avaliação do Ensino Médio (SEDUC, 2025). Desta forma, a autonomia do planejamento da ação pedagógica pelo (a) docente, principalmente na escolarização supracitada, poderá ser afetada diante desta conjuntura educacional focada na lógica do resultado e da recompensa pelo bom desempenho.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola “D”⁷ e o seu registro no diário de campo possibilitou perceber que, a instituição escolar selecionada para ser explicitada neste trabalho, tem seus pressupostos de ação orientados pela cooperação, solidariedade, ética e respeito; e que este documento foi elaborado enfatizando a necessidade das práticas pedagógicas estarem alinhadas à realidade local e respeitarem os aspectos

⁷ Neste trabalho optou-se por não explicitar o nome da escola em cumprimento dos fins éticos da pesquisa.

religiosos e culturais que são intrínsecos aos (as) alunos (as). Sua missão institucional centra-se na qualidade, na participação e no desenvolvimento e aprendizado do (a) estudante. Nele é explicitado o conhecimento da comunidade escolar acerca dos efeitos dos conteúdos do currículo escolar na construção das identidades. A concepção de planejamento docente, partilhada neste documento, preconiza uma ação que envolve reflexão e previsão de ações.

No entanto, não havia nenhuma menção à temática étnico-racial neste Projeto Político-Pedagógico, principalmente, no que tange à efetivação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse documento é explicitado que sua elaboração é orientada exclusivamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará (DCRC) e dentre outras legislações. Na seção seguinte, será explicitado se há a efetivação destes fundamentos legais e teóricos no cotidiano educativo e escolar.

Além disso, deve-se considerar as experiências anteriores à prática docente, pois elas têm um papel decisivo na atuação na sala de aula. As vivências durante a licenciatura podem colaborar no (vir a) ser professor (a). Uma das professoras que lecionava na turma do 3º ano B, no turno da tarde cursou a Licenciatura em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Essa graduação tem como diferencial uma proposta afrocentrada, trazendo referenciais africanos, indígenas e afro-brasileiros para a formação docente. Assim, “a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonializante e inter-religioso” (UNILAB, 2024, p. 9).

A referida professora, se considera negra, tem os cabelos cacheados, 33 anos e no período entre 2022 e 2024 atuou como preceptora do subprojeto de Pedagogia do Projeto Residência Pedagógica (RP)⁸. A outra professora do terceiro ano A, fez sua graduação em uma faculdade privada e lecionava também na turma supracitada, tem 53 anos, é branca e possui cabelos lisos. A professora do 2º ano, tem 49 anos, capilaridade lisa e também cursou sua licenciatura em uma instituição com finalidades lucrativas. Todas as docentes têm seus cargos efetivos na prefeitura municipal de Redenção (CE) e buscam diversificar sua metodologia de ensino através de jogos, dinâmicas e brincadeiras. No entanto, o cumprimento da rotina é um aspecto orientador da sua prática e planejamento docente, pois tem metas e

⁸ Silva (2021) destaca que o Projeto Residência Pedagógica é um programa que envolve os (as) alunos (as) matriculados (as) no curso de licenciatura em atividades formativas no contexto escolar, na qual são denominadas “escolas-campos” e cujo os (as) preceptores (as) designaria os professores (as) das escolas públicas que integravam esse coletivo. Assim, os licenciando (as) vivenciaram experiências relativas a sua formação, tendo um (a) docente da rede pública de ensino para orientar e mediar sua ação na realidade escolar.

objetivos educacionais que precisam ser alcançados e isso limita a ação educativa às provas externas, simulados, resoluções de questões do livro e etc, fazendo com que as singularidades e coletividades sejam relegadas para um segundo plano.

O panorama formativo e educativo, não é igual ao de outrora, pois através da chegada da Unilab no contexto redencionista foi possível abrir caminhos para ações e propostas pedagógicas mais humanizantes e que abordam e valorizam a diversidade étnico-racial. Os (as) bolsistas de programas institucionais e estagiários da graduação, juntamente com os (as) egressos dos cursos de licenciatura ofertados pela Unilab, trazem seus contributivos formativos, ou seja, suas experiências e aprendizados da graduação para serem implementados na realidade educativa. Durante a realização do estágio nos anos iniciais, mais precisamente, na turma do 3º ano, tive a oportunidade de trazer para o planejamento de uma regência, a possibilidade de trabalhar a literatura africana e Indígena. Houve acolhimento e receptividade da docente da Rede Municipal de ensino frente a essa temática. Logo, para a aula de Língua Portuguesa, trouxe alguns textos para que os (as) alunos (as) pudessem fazer a leitura e o diálogo, intercalando com o tema da aula que era sobre os substantivos.

Nesse sentido, considerando os aspectos supracitados, percebe-se que os documentos normativos da ação docente não devem ser vistos como empecilhos para a luta antirracista e decolonial, pois na realidade analisada, tem-se a possibilidade de “transgredir” ou usar o que está sendo proposto para abordar aspectos mais amplos ou complexos, a exemplo do pertencimento étnico-racial e o contexto estrutural racista brasileiro por meio dos conteúdos explicitados na “rotina”, pois “é preciso estar atento, pois descolonizar o currículo, além de construir ações pedagógicas, requer compromisso epistêmico” (Oliveira, 2021, p. 37). Apesar das dinâmicas escolares priorizarem os resultados nas avaliações externas, conforme salienta Pimenta e Lima (2017), é perceptível a necessidade de ousar, contrapor às opressões e quebrar os grilhões dessa perspectiva educativa, pois ela perpetua as desigualdades e discriminações, inibindo o florescimento de práticas antirracistas e decoloniais.

Diante disso, o planejamento docente tem sua relevância na criação de estratégias para romper e coibir práticas opressivas e subalternizantes, pois a sala de aula constitui espaço privilegiado de possibilidades para a promoção da liberdade, do pensamento crítico (hooks, 2017) e da construção da identidade negra (Gomes, 2012). Na sugestão lúdica acima mencionada na rotina acerca das qualidades dos (as) alunos (as) é possível perceber a possibilidade de problematização dos ideais de beleza hegemônicos, enfatizando a importância das singularidades de cada um. Por isso, poderia ser aliado para falar de aspectos mais amplos, pois não está apenas abordando uma dimensão intrínseca do ser, mas social,

pois “humanização e libertação individual requer a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização” (Walsh, 2009, p. 33).

Um outro ponto a ser considerado é que as vivências na graduação tem suas contribuições para a atuação docente. Logo, a base propulsora e fomentadora de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas encontra-se seus pressupostos na formação de professores (as), pois os cursos de licenciatura, através de suas propostas curriculares, poderão criar novos horizontes e perspectivas discursivas e interventivas para orientar a ação docente. No artigo 10, inciso 10 alínea a da resolução nº4 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP), promulgada em 29 de maio 2024, que dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, é enfatizado que no final do curso superior de formação de professores, o (a) egresso (a) deve ter a aptidão de fazer a organização de ambientes e atividades pedagógicas que garantam que os (as) alunos (as) tenham o aprendizado acerca das

das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras (BRASIL, 2024, p. 7).

Assim, houveram avanços na legislação educativa e de formação de professores, na realidade brasileira e cearense, que possibilitaram o reconhecimento da diversidade e consequentemente, das várias identidades existentes. No entanto, Silva (2017) evidencia o contexto regional nordestino marcado pela subalternização. Os discursos e práticas docentes ainda são eivados de resquícios ou traços imanescentes da branquitude, do racismo e da colonialidade, pois há uma correlação entre a sociedade racista e o ser racista (Ribeiro, 2019). No entanto, os avanços, no território redencionista é latente, pois corpos e vozes trazem para a realidade educativa, novas formas de ver e pensar o mundo e a si próprio. O “não dito”, “não nomeado” reflete os efeitos do racismo estrutural brasileiro, que invisibiliza a discussão ou a abordagem étnico-racial. Logo, não há uma realidade isenta de atos racistas (Crenshaw, 2002), pois as hierarquizações são evidentes (Grosfoguel, 2008). É isso que acontece no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola que não traz em seu documento a temática

étnico-racial, sendo isso reflexo da realidade mais ampla. No entanto, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) preconiza que

Educação para as Relações Étnico-Raciais: afinal o que isso quer dizer para nós educadores? Pois bem, significa pensarmos em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, enquanto uma alteração da Lei nº 9.394/1996 – LDB com a redação de seu artigo 26A. [...] A educação para as relações étnico-raciais gira em torno de uma proposta educativa, que prima por uma ação humanizadora e democrática, que na escola visualiza a pluralidade e diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, geracional e religiosa existentes neste espaço de saber. Finalmente, a partir de práticas pedagógicas e de políticas transformadoras, será possível construirmos um currículo capaz de provocar pensamento crítico, posturas reflexivas e atitudes de respeito acerca das relações étnico-raciais no nosso país (CEARÁ, 2019, p. 86-87)

Os documentos regionais já enfatizam uma perspectiva educacional menos excludente e mais emancipadora. As contribuições formativas e educativas da Unilab para o contexto local é perceptível, pois novas perspectivas vão gradativamente fazendo parte do planejamento e da prática docente, pois as vozes e experiências de bolsistas e estagiários oriundos desta instituição, afetam de alguma forma a realidade educativa, gerando possibilidades de rupturas, inovações, transgressões e/ou conflitos, diálogos e etc.

Nesse sentido, a decolonialidade, a descolonização dos currículos e a luta antirracista são facetas de um mesmo projeto de mundo e de vida humana que torna evidente a existência da opressão, desumanização e subalternização e objetiva visibilizar vozes silenciadas pela colonização, colonialidade e racismo operantes e incluindo novas perspectivas de ser, perceber, pertencer e estar no mundo. Nessa linha, Freire (2011a) enfatiza que a ausência da decisão reflete a realidade ideológica e subalternizante que o ser está inserido. Logo, o racismo (Fanon, 2008), a colonialidade existente (Quijano, 2005) juntamente com as outras formas de opressão devem ser visto como um sistema de dominação que interliga um conjunto diverso de relações de poder (Crenshaw, 2002; Collins, Bilge, 2021) e que tem efeito decisivo na formação e atuação docente.

4.2. REALIDADE EDUCATIVA E CABELOS CRESPOS/CACHEADOS

Neste subcapítulo serão consideradas as principais descrições oriundas dos diários de campo dos Estágios supervisionados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração e em Gestão Educacional Nos Países Da Integração, que foram realizadas entre o

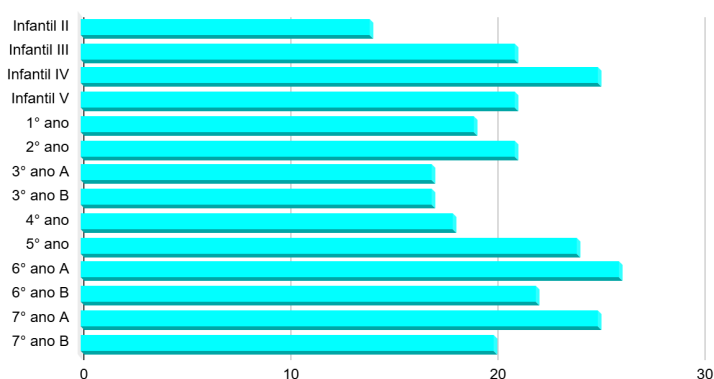
período de agosto e novembro de 2024. Nesse sentido, são explicitadas as vivências que podem contribuir na discussão das categorias delimitadas neste trabalho.

A escola “D” é uma instituição municipal, situada na zona rural, que ofertava turmas do Infantil II até o 7º ano, em 2024. Não é uma escola de tempo integral, ou seja, abrangendo os turnos da manhã e da tarde, mas sua localização favorece a matrícula de alunos (a) oriundos de diversas comunidades. Ela está distante da sede do município de Redenção entre 2 a 3 quilômetros. Na década de 1970, houve a construção e inauguração desta escola. No turno da manhã, havia turmas da Educação Infantil e do 1º e 2º ano. No turno vespertino, acontecia a escolarização do 3º ao 7º ano.

Esta escola possui um pátio coberto, sete salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores com banheiro e duas salas extras, cuja uma delas funciona a biblioteca. Ela também tem uma cantina, uma quadra não coberta, um pátio coberto, um depósito, dois banheiros adaptados para educação infantil e 2 para alunos (as) com deficiência. Na parte externa há muro, árvores e calçadas.

O quadro de profissionais desta escola, no ano de 2024, era composto por 16 professoras, 04 docentes do sexo masculino, 01 gestora escolar, 02 coordenadoras pedagógicas, 03 auxiliares administrativos, 01 secretário escolar, 03 Assistentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), 13 bolsista de apoio à inclusão, mais conhecido como “cuidadores”; três monitores de transporte escolar, três motoristas, dois vigias, dois porteiros, duas merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais. No âmbito pedagógico, no referido ano havia 155 alunos matriculados no turno da manhã e 149 no turno da tarde, totalizando 294 estudantes. Em cada sala de aula, o número de discentes variava entre 15 a 26 crianças.

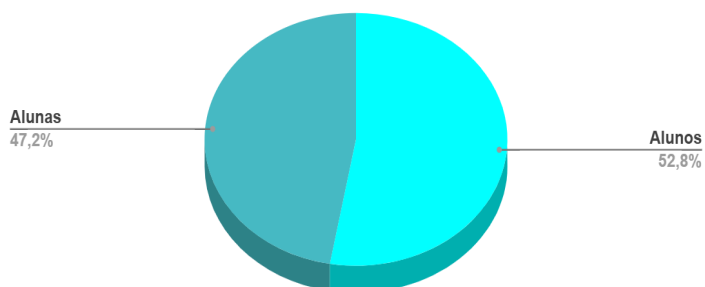
Figura - Quantidade de alunos da escola em 2024



Fonte: Autoria própria

Em relação ao número de meninas e meninos matriculados (as), havia uma quantidade maior de estudantes do sexo masculino na referida instituição.

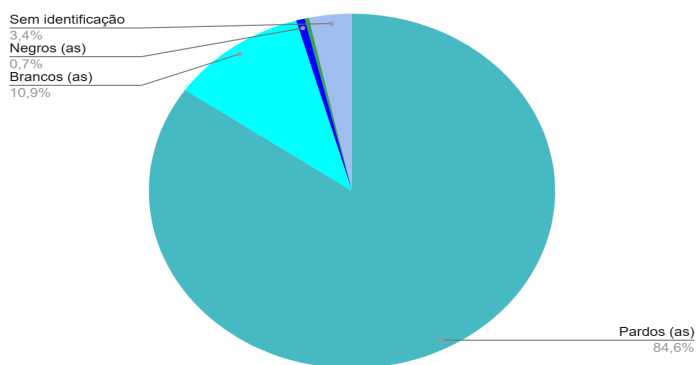
Figura - Porcentagem de meninos (as) matriculados (as)



Fonte: Autoria própria

No que tange aos aspectos raciais, pode-se ser elencado, que tive acesso a uma lista nominal com dados dos (as) alunos (as), como raça/cor, sexo, idade. Assim, era predominante o número de alunos (as) pardos (as).

Figura - Classificação racial dos (as) estudantes



Fonte: Autoria própria

No 3º ano B tinha 17 alunos (as) matriculados (as), sendo 7 meninos e 10 meninas. Dentre estas, uma tinha o cabelo cacheado e a outra possuía cabelo crespo. Na sala havia também uma cuidadora com cabelo liso longo. A docente titular também tem esta especificidade capilar. No dia 30 de agosto de 2024 na referida turma, durante a aula de Ciências que abordava sobre o “Cultivo de alimentos”, uma estudante trouxe um brinquedo,

que ela tinha o costume de brincar em casa. Neste caso, era uma boneca branca e com cabelos lisos. Esse objeto era a preferência de uma estudante cacheada.

Figura - Aluna cacheada com brinquedo



Fonte: Autoria própria

Na tarde do dia 13 de setembro de 2024, durante a aula de Ciência, um grande número de crianças queriam está tocando o cabelo liso da cuidadora, na intenção de fazer tranças ou algum tipo de “carinho”. Além disso, durante a aula de Educação Física, na quadra não coberta, percebi uma mudança de penteado de uma estudante, que tinha costume de ir para a escola com o cabelo crespo amarrado e com a parte da frente bem esticada para dar uma aparência lisa. Essa foi a única vez, durante os estágios, que foi possível perceber essa aluna com cabelo solto. No entanto, sua capilaridade aparentava estar molhada.

Figura - Aluna crespa na aula



Fonte: Autoria própria

No período vespertino do dia 20 de setembro de 2024 foram feitas algumas observações sobre a instituição de ensino. As paredes, em sua grande parte, tinham apenas algumas decorações alusivas ao SPAECE, principalmente na entrada da escola. A porta da sala que fica a diretora e as coordenadoras apresentava o seguinte cartaz de Boas-vindas:

Figura - Cartaz de recepção da sala da gestão escolar



Fonte: Autoria própria

Na biblioteca da escola tem apenas alguns desenhos de crianças lendo os livros. Dentre 4 personagens, apenas uma delas era negra e com o cabelo trançado, no entanto estava longe das outras imagens.

Figura - A decoração da biblioteca



Fonte: Autoria própria

No período matutino do dia 25 de setembro de 2024 foi possível perceber que, na turma do 3º ano B, tinha um projeto voltado para o desenvolvimento da leitura, cujo aluno (a) levava para sua casa um texto infantil para fazer o reconto, ou seja, dizer o que entendeu e também identificar qual o título e autor da obra. Essa ação era chamada de “Sacola Viajante”. Na imagem abaixo vê-se o uso de personagens brancos, com cabelos lisos e com a capilaridade loira e castanha.

Figura - Sacola Viajante



Fonte: Autoria própria

Na manhã do dia 22 de outubro de 2024 foi feito uma observação do contexto escolar voltado para a percepção da relação entre a atuação da gestão escolar e a sistematização de resultados institucionais. No Projeto Político-Pedagógico consta que os (as) professores (as) têm papel decisivo na identificação dos aspectos a serem aperfeiçoados na atividade educativa, prezando o desenvolvimento satisfatório do (a) aluno (a) e um desempenho escolar exemplar. Assim as dinâmicas escolares e esforços das instituições são em prol da obtenção de bons resultados no SPAECE. O painel apresenta uma menina com os cabelos trançados.

Figura - Decoração da entrada da escola



Fonte: Autoria própria

Durante esse dia, no pátio coberto da escola, uma bolsista de um Programa criado em parceria entre Unilab e Secretaria Municipal de Educação de Redenção estava em uma atividade de práticas de leituras com crianças do 2º que ainda não tinham fluência leitora satisfatória. Uma dessas estudantes tinha o cabelo cacheado. Seus cachos estavam amarrados com um elástico. Durante a realização desta ação, a bolsista trouxe textos envolvendo a temática indígena para que ela pudesse ler e refletir sobre eles.

Figura - Prática de leitura



Fonte: Autoria própria

Por fim, ao fazer algumas observações em meados de outubro de 2024, no 2º ano do ensino fundamental, foi possível perceber que os penteados das capilaridades crespas e cacheadas se resumem em usá-los amarrados com elástico, trançados, molhados ou parcialmente “presos”. Nesta turma, eram matriculados 9 alunos e 12 meninas, cuja 5 apresentavam cachos na sua tipologia capilar.

Figura - Alunas com o cabelo molhado



Fonte: Autoria própria

Uma dessas estudantes que usava tranças era muito quieta e falava muito baixa. Quando o cabelo de uma dessas alunas estava com o efeito arrepiado, a docente ou alguma outra funcionária da escola “ajeitava” esse cabelo para ficar sem volume na parte frontal da cabeça.

Figura - Alunas com cabelo amarrado ou trançado



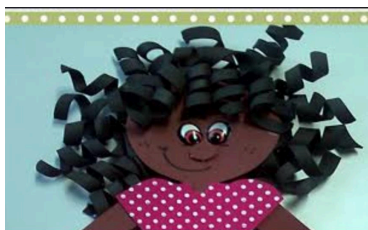
Fonte: Autoria própria

Em relação às práticas educativas do 2º e 3º ano, uma das recordações destes períodos de estágio remete a contação da história “Cabelo de Lelê”, criado por Valéria Belém, com pequenos trechos desta obra em uma folha A4. A docente substituta do 2º ano, que tinha o cabelo liso e loiro, com 43 anos, solicitou que os (as) alunos (as) fizessem uma roda no chão. Ela começou a contar, no entanto, não houve a receptividade desta narrativa por alguns

meninos, que ficavam dizendo que essa história era chata. As estudantes com cabelo crespo e cacheado ficaram quietas e não falaram nada durante esse momento.

Depois disso, ela entregou uma folha A4 para que as crianças fizessem o desenho de uma cabeça. Em seguida, foi entregue pedaços de papéis “crepom” na cor preta, ou seja, com uma aparência maleável e com ondulações. No entanto, vale salientar que essa ação foi realizada na semana em que iria se comemorar o Dia da Consciência Negra. Durante a atividade, senti desconfortável com aquela vivência, porque na minha percepção, aquilo era uma objetificação e folclorização, ou seja, uma proposta pedagógica descontextualizada e pautada por representações eivadas de estereótipos. O que mais houve, naquela turma, foi a realização da atividade em silêncio ou a tentativa de não querer fazer o que era proposto. A ideia da docente era similar a essa ideia:

Figura - Atividade sobre cabelo



Fonte: Pinterest

Em linhas gerais, no período de agosto a novembro de 2024, foi possível perceber que na turma do 2º ano, às práticas educativas são centradas na resolução de atividades dos livros didáticos, na realização de simulados, produções textuais e leituras diárias. Às vezes, havia alguma proposta lúdica envolvendo a Matemática e a Língua Portuguesa. No 3º ano B, houve momentos em que foi abordado o vocabulário de origem africana e indígena. Além disso, a professora titular promovia, frequentemente, momentos lúdicos atrelados ao ensino dos conhecimentos linguísticos e matemáticos. Ambas faziam a intervenção quando havia alguma situação de desrespeito entre alunos (as), principalmente, quando se tratava de comentários acerca das especificidades corporais e capilares dos (as) estudantes.

Nesse sentido, pelos aspectos supracitados vê-se que as paredes, os objetos pedagógicos e a decoração da escola também comunicam significados. Logo, há adoção de referenciais ilustrativos que abrangem estritamente personagens brancos e com os cabelos loiros e lisos. Assim, isso remete ao que Malysse (2019) fala sobre este padrão de beleza valorizado pela sociedade e cujos reflexos são percebidos na realidade educativa analisada.

Além disso, os materiais fixados na sala de aula abrangem exclusivamente conteúdos educativos, como textos, números, lista nominal dos alunos, gráficos e etc.

A percepção de si, principalmente, no que tange a sua cor de pele, precisa ser promovida e abordada na prática educativa. O acesso ao documento acerca da classificação racial dos (as) estudantes possibilitou perceber que alunos (as) com a pele mais escura também são categorizados na nomenclatura parda. Por vezes, sem uma criticidade e reflexão, tem-se esses dados como uma premissa incontestável da construção de identidades, no entanto, Gomes (2012) destaca que o pertencimento negro é uma construção social e não deve ser vista como uma dimensão inata. Além disso, nas duas turmas supracitadas, a lista nominal com informações sobre os (as) alunos (as) apresenta apenas a existência de estudantes pardos (as) e brancos (as), mas no contexto da sala de aula foi possível perceber alunos com ascendência e traços fenotípicos relacionados à identidade negra. Assim, este documento institucional invisibiliza o ser negro (a) e suas múltiplas formas de expressão, que perpassam a natureza biológica do (a) sujeito (a) e adquire um âmbito sociocultural.

Nesse sentido, ao enfatizar, predominantemente, bom êxito nas provas externas, se coloca em um plano secundário, o respeito, a valorização e reconhecimento da identidade negra e dos traços corporais, que estão a ela associados. Para Figueiredo e Cruz (2016) e carneiro (2011) o olhar distorcido do corpo negro e do cabelo cacheado/crespo faz parte do imaginário racista. Logo, na atividade envolvendo a contação da história “cabelo de Lelê” percebe-se uma abordagem descontextualizada acerca da história negra e da luta antirracista, havendo apenas uma apresentação superficial da obra e uma interpretação equivocada do ser negro.

Isso remete à “pedagogia da cor e do corpo” abordada por Gomes (2003, 2016, 2020) e que vai repercutir em uma compreensão equivocada das relações e marcadores étnico-raciais, cujo Collins e Bilge (2021) e Ribeiro (2019) enfatizam que a textura do cabelo constitui um dos principais traços físicos que alicerça os estigmas sociais e isso afeta a capacidade de se amar (hooks, 2010) e a construção de lembranças positivas de sua infância (Gomes, 2003). Logo são noções de outrora que tem reflexo na atualidade (Cruz, Gomes e Santos, 2022) e tem um peso, independente da cor da pele (Gomes, 2020), constituindo uma negação da humanidade da pessoa que tem estas especificidades capilares (Cruz, 2017, 2018).

Objetos e brinquedos também são instrumentos que o currículo oculto utiliza para comunicar representações e ensinamentos. Bonecas brancas com o cabelo liso têm aprendizagens sociais implícitas (Silva, 1998 *apud* Silva e Nascimento, 2024) e são objetos-espelho (Cruz, 2017). Logo, esses materiais ratificam diferenças, expressam sentidos

e noções acerca dos ideais e ideologias disseminadas no contexto social e reforçam isso na realidade educativa.

4.3. SUBJETIVIDADES DAS ALUNAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta parte do trabalho são explicitadas algumas memórias, reflexões e percepções emergidas a partir dessa experiência nos estágios da Licenciatura em Pedagogia. Assim, são elencadas alguns apontamentos que permitem refletir acerca da construção de identidades e afetividades através das práticas educativas. Nesse sentido, as subjetividades “não são substâncias em si mesmas, ao contrário, são construídas por meio das várias práticas sociais, gerando afetos e crenças que influenciam os potenciais de desenvolvimento biopsicossocial dos envolvidos” (André, 2007, p. 159-160). Logo, o (a) outro (a) tem papel decisivo nesta formação subjetiva.

Nessa perspectiva, as dinâmicas escolares e educativas podem colaborar para a construção de afetos e sentimentos positivos. Durante as aulas de Ensino Religioso na turma do 3º ano B, a rotina preconizava a realização do Programa Turma Legal, que constitui o trabalho de algumas competências socioemocionais no contexto educativo. Dessa forma, “as habilidades ou competências sociais, emocionais ou socioemocionais – para abarcar todas as formas de designá-las – são os recursos da pessoa para se organizar e estar no mundo, lidando com emoções e sentimentos próprios e dos outros” (Raviolo, 2023, p. 11).

Logo, nas aulas, eram trabalhados valores e princípios para a vida social harmoniosa e para a efetivação de uma construção positiva acerca de si, por meio de atividades interativas e grupais que estimulavam o engajamento dos (as) estudantes. Nas observações destas aulas foi possível visualizar a criação de vínculos positivos de fraternidade e a possibilidade de ser trabalhado o respeito e valorização da diversidade, em suas múltiplas facetas, no entanto, isso não integrou a referida atividade educativa.

No dia 18 de outubro de 2024, a atividade do Programa Turma legal abordava o tema “cooperação”. As atividades envolviam a dinâmica da “ponte”, na qual os (as) alunos (as) ficavam em dois lados opostos na sala de aula, onde havia uma ponte desenhada no centro deste espaço, evidenciando que só podia passar uma pessoa por vez e de modo rápido. O outro momento feito em seguida, consistiu o desafio dos autógrafos de modo que cada estudante recebeu uma folha A4 para conseguir o maior número de assinatura de seus colegas em um tempo estimado de um minuto.

No dia 11 de outubro de 2024 aconteceu na escola o dia do “Cabelo maluco”, ou seja, um momento em que as crianças eram convidadas a ousarem nos penteados e adereços na cabeça. Assim, a mãe de uma menina com cabelo cacheado fez uma cesta de flores na capilaridade da filha. Isso chamou muito atenção dos colegas e dos funcionários.

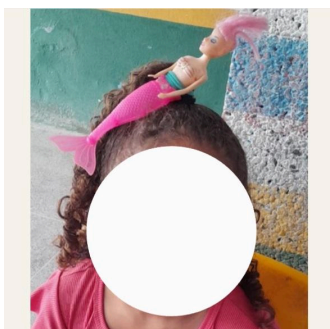
Figura - Cabelo no formato “cesta de flores”



Fonte: Autoria própria

Uma outra criança não queria participar deste momento. No entanto, uma docente “ornamentou” sua cabeça usando uma boneca de cabelo liso colocada no topo do seu cabelo cacheado. Uma das alunas que tinha o costume de ir para a escola com os cabelos trançados não quis e não deixou ninguém colocar nenhum adereço na sua cabeça.

Figura - A Sereia no cabelo



Fonte: Autoria própria

O Projeto Político-Pedagógico da escola destaca que sua missão está atrelada à promoção de diversas formas de desenvolvimento dos (as) estudantes. Dentre eles, menciona-se o desenvolvimento dos afetos, da autonomia, da interação e da autoestima de crianças matriculadas no ensino infantil e no fundamental. Nele é explicitado que o trabalho educativo deve promover uma tomada da consciência do (a) educando (a) acerca de sua

corporeidade, potencialidades e possa realizar atividades de (auto) cuidado e que preze pelo seu bem-estar, valorizando a cultura local.

Nesse sentido, uma das principais recordações da experiência dos estágios diz respeito ao toque no cabelo cacheado/cresto de modo explícito ou implícito. No primeiro caso, as mãos são usadas para “pegar”, “sentir sensorialmente” os cabelos, sem a permissão da pessoa que tem estas especificidades capilares, a segunda remete aos comentários frequente impostos ao volume e tipo de cabelo. De modo intencional ou não, isso afeta de um modo drástico, a percepção de si e de seus atributos corporais, gerando o comunicado que seu cabelo não é desejável ou adequado para um determinado local ou situação.

Querer amarrar com um elástico ou qualquer outro recurso plástico um cabelo de outra pessoa que está com efeito “arrepinado”, “assanhado” ou “muito alto” revela uma intenção nítida ou não de seguir o padrão social de beleza que dissemina que quando mais “organizado” a capilaridade esteja, maior será as chances de aceitação social. Isto reflete e ratifica o que Cruz (2017, 2018) enfatiza acerca da hierarquização e classificação das pessoas tendo como critério orientador o tipo de cabelo que ela tem. Além disso, é perceptível que, de fato, a escola estabelece um padrão estético (Gomes, 2020).

No dia 26 de novembro de 2024 teve um momento de escolha da “Rainha do SPAECE 2024”, os (as) alunos (as) da sala de aula escolheram uma estudante com o cabelo liso para ser a representante da turma. Assim, ao fazer o desfile de todas as meninas da sala, sendo uma de cada vez, o restante da turma deveria aplaudir a que eles achavam mais bonita. Quando uma das cacheadas desfilava, eram poucas as palmas. Tinha umas que não queriam participar deste momento e foram se sentar em sua cadeira. Logo, é necessário problematizar e analisar os critérios de seleção dos alunos (as) para integrar os momentos e festividades escolares, feito tanto por outras crianças, como também pelos docentes e demais profissionais da educação.

Figura - Rainha do SPAECE 2024



Fonte: Autoria própria

Na turma do 3º ano B, por haver apenas uma aluna com cabelo crespo e a outra ser cacheada, foi possível perceber nas observações que elas tinham uma forte proximidade durante as aulas e no intervalo. Elas tinham o costume de sentar juntas e compartilhar materiais, como canetinhas, canetas e etc.

Figura - Interação entre alunas



Fonte: Autoria própria

Desse modo, considerando os aspectos supracitados percebe-se que o “Programa Turma Legal” constitui uma potencialidade que pode ser usada pelo (a) docente para incentivar sentimentos positivos de si e acerca do outro, fortalecer o pertencimento étnico-racial, contribuir para a construção de identidade (s) negra e crespa/cacheada positiva. Não é apenas a construção de conhecimentos e aprendizados que as práticas educativas devem almejar, mas também a promoção de percepções, perspectivas, conceitos e emoções de si e do outro, que favoreçam uma convivência respeitosa entre os seus pares. O que está em jogo é o pertencimento étnico-racial que não é construído no isolamento (Gomes, 2012; Poutignat e Streiff-Fenart, 2011) e nem é estável (Hall, 2006).

A rejeição e invisibilização do ser crespa e cacheada, nas práticas educativas se efetiva através de ações descontextualizadas, fragmentadas e sem um viés crítico e reflexivo. Para Silva e Nascimento (2024) as emoções e a autoestima são afetadas por esse imaginário racista, de modo a gerar sentimentos ou percepções negativas frente a esta capilaridade. Ao querer que o cabelo das crianças estejam amarrados, é explícito essa sobrecarga subalternizante que as pessoas adultas impõem a esses cabelos, remetendo a “lida” e o “peso”, respectivamente alusivas às dissertações de Gomes (2020) e Cruz (2017, 2018). Logo, a tentativa de deixá-los estático e visualmente sem curvaturas alude, ao que esta última autora menciona como sendo o “liso compulsório”, que configura esse padrão de beleza que dissemina que o cabelo crespo deve ser alterado. Nesse sentido, os cabelos das crianças predominantemente presos ou

molhados evidenciam as marcas da colonialidade e do racismo em seus corpos e subjetividades.

Desse modo, falar sobre cabelo é um tema delicado, negligenciado e invisibilizado em diversos contextos. Nesse sentido, o desconforto de algumas crianças com capilaridade crespa ou cacheada em participar de uma atividade escolar envolvendo os seus cabelos, mostra uma realidade subjetiva marcada por medos, inseguranças e frustrações, em que o aceitar-se, o amar-se e valorizar-se ainda é marcado por profundas dúvidas, recusas e incertezas, podendo ser reflexo de experiências anteriores negativas em relação a sua especificidade capilar. Isso enfatiza o que foi abordado por hooks (2010) sobre a importância de cultivar o amor interior, pois ele tem um potencial emancipador, curativo e libertador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as implicações e/ou efeitos da implementação das práticas educativas decoloniais e antirracistas na formação da identidade capilar e/ou negra das alunas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da zona rural do município de Redenção (CE) foi importante para a percepção de um conjunto de facetas que estão imbricadas nas ações pedagógicas e na formação de professores (as). Identidade (s) e subjetividades estão em questão.

Os aspectos apresentados nesta monografia refletem os embates no âmbito educativo que giram em torno da promoção de proposta pedagógica emancipadora em detrimento daquela que hierarquiza, classifica e subalterniza pessoas, grupos, corpos e mentalidades. As opressões implícitas constituem um dos piores tipos de desumanização, que não são materializadas, mas que cotidianamente violam e manipulam os diversos modos de ser, viver e pertencer.

Apesar das normativas e documentos que orientam o (vir a) ser docente e das limitações institucionais, interpessoais e atitudinais, é possível descolonizar e promover práticas educativas antirracistas e decoloniais nos anos iniciais. Diante das limitações intrínsecas ao contexto escolar, a partir da adoção de uma perspectiva educacional cuja ênfase é centrada predominantemente nos resultados em provas externas, a legislação educacional, no nível nacional e local, enfatiza e reconhece a importância de propostas e atividades pedagógicas que abordem assuntos inerentes à população negra, indígena, quilombola e africana. A discussão e a abordagem dos assuntos e conteúdos étnico-raciais é elementar para a formação e atuação docente.

A partir das descrições e memórias supracitadas, é possível perceber que a formação da (s) identidade (s) capilar (es) crespas/ cacheadas das alunas matriculadas, nas turmas acima mencionadas, são afetadas drasticamente pelas práticas educativas e escolares. Logo, não há um acolhimento e valorização de suas especificidades capilaridades, pois, se invisibilizam discursos e práticas que promovam significados e representações positivas para essas crianças. Apesar das legislações educacionais destacarem a importância das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 para o delineamento das práticas educativas e haver diversos contributos da Unilab na realidade educativa local, percebe-se que no contexto analisado, intrinsecamente rural, a abordagem da temática étnico-racial encontra obstáculos para uma efetivação plena nos discursos e ações pedagógicas.

O foco em obter bons resultados nas provas externa pode inibir o florescimento e a consolidação no contexto escolar e da sala de aula, de propostas e atividades pedagógicas voltadas para a humanização, a emancipação de corpos e mentalidades, tanto discente e docente, pois a realidade educativa também tem efeito nas formas do (a) professor (a) pensar, refletir e agir no âmbito educacional. Isso também repercute na construção e percepção de sua identidade, que por vezes, é uma dimensão invisibilizada no contexto educativo, fazendo com que a promoção de atividades voltadas para a percepção e reflexão de si e dos outros seja colocada em um segundo plano, priorizando apenas a assimilação de conhecimentos matemáticos e linguísticos pelo (a) estudante.

Logo, o racismo e a colonialidade agem, de modo implícito, na contemporaneidade. As práticas e discursos pedagógicos invisibilizam a discussão e abordagem da temática capilar e étnico-racial na realidade educativa, orientando a construção de outros fins educativos para o planejamento docente que não sejam voltados para a autonomia e reflexividade do (a) aluno (a). Nas atividades educativas da escola da zona rural, o incentivo e fortalecimento do pertencimento étnico-racial das estudantes é comprometido, pois as dinâmicas educativas e escolares prezam por outros fins que não são exclusivamente o da promoção da autonomia, reflexividade e emancipação. Assim, as crianças crescem, vivem e se educam em um contexto educativo com escassas referências positivas acerca de si e do seu grupo de pertença, gerando sentimentos de medo, baixa autoestima, insegurança e etc.

Diante disso, práticas educativas que deveriam valorizar as múltiplas formas de ser, pertencer e sentir, colocam “algemas” simbólicas, cujo admirável e o desejável perpassa as curvaturas capilares, no entanto, o potencial decolonial e antirracista da formação e atuação docente, deixa nítido de que o projeto de rupturas e emancipações ainda está em passos iniciais. Desistir não é opção, pois foi através do “resistir e persistir” que novas vozes,

pensamentos e corpos puderam integrar as universidades, escolas públicas, planejamentos docentes e propostas educacionais, no nível local, regional e nacional.

Por isso, a partir deste estudo percebeu-se as limitações para uma perspectiva educativa não excludente, a saber: a ênfase dos empreendimentos educacionais no bom desempenho em provas externas, o desconhecimento docente da temática étnico-racial e da luta antirracista, ensino pautado na transmissão de conhecimento e que não considera as singularidades e experiências dos alunos (as), formação e ação docente sem finalidades emancipatórias e libertadoras e etc.

Por mais que haja os contributivos formativos da Unilab na realidade educativa local é preciso haver um compromisso da rede municipal, professores e gestão escolar para que a abordagem de referenciais africanos, indígenas e afro-brasileiros possam se tornar uma possibilidade e uma potencialidade efetiva nas práticas de ensino e aprendizagem. Por isso, a luta continua, barreiras epistemológicas, formativas, educacionais, institucionais, socioespaciais precisam ser superadas para que estudantes negros (as) e com o cabelo crespo ou cacheado possam (re) encontrar-se consigo próprio e com a sua coletividade.

Portanto, a partir desta monografia é possível afirmar que no âmbito da formação de professores (as) veem-se avanços que presumem potenciais antirracistas e decoloniais na legislação educacional e formativa, pois se reconhece a primordialidade da Educação para as Relações étnico-raciais (ERER) para visibilização e problematização do contexto brasileiro opressivo, que perpassa e afeta as instituições e conjunturas sociais. Na realidade educativa, percebe-se a necessidade de uma implementação efetiva de práticas pedagógicas que promovam a inclusão de conteúdos inerentes à Cultura e História Afro-Brasileira e indígenas nas ações educativas.

Em relação à subjetividade e à construção de identidades, as alunas não têm acesso a referências positivas que possam colaborar na construção de afetos e emoções significativas capazes de enaltecer sua autoestima, promover a (auto) aceitação e incentivar relações interpessoais pautadas no respeito e na fraternidade. Logo, as ações pedagógicas têm efeito nessa percepção de si e acerca do outro (a), condicionando ou alienando as múltiplas formas de ser e pertencer.

Um ponto que merece destaque na prática educativa é aquilo que não é dito, problematizado ou abordado, que existe e opera no silêncio, mas que tem um potencial comunicativo drástico, como, por exemplo, os materiais pedagógicos, as rotinas escolares, os objetos lúdicos, as paredes da escola e da sala de aula e etc. Dessa forma, a decolonialidade e o antirracismo nasce em “nós”, se efetiva através das mobilizações que fazemos nos espaços

que “ocupamos” e encontra suas formas de expressão nos diversos sentidos humanos, a saber: ver a beleza dos cabelos crespos e cacheados (visão), tocar o cabelo com aceitação, carinho e afeto (tato), expressar oralmente os sentimentos de autoestima, e dentre outros que a capilaridade lhe faz sentir, no intuito de estimular a (auto) aceitação de outras pessoas (paladar); sentir a “leveza” de ser quem você é e amar-se respeitando suas singularidades (olfato) e saber ouvir as experiências das pessoas em relação ao cabelo sem tecer comentários depreciativos e desnecessários (ouvir). Dessa maneira, as práticas educativas, no contexto rural, precisam apropriar-se de pensamentos e ideias mais inclusivas, plurais, diversas e promovam a emancipação, pois, para Freire (2011b, p. 40) “a vocação humana é ser mais”. É isso que a ação pedagógica deve almejar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria da Consolação. Processos de subjetivação em afro-brasileiros: anotações para um estudo. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 159-168, jun. 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. Rio de Janeiro: **Voices**, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso 20 abril 2025.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abril 2025.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 14 abril 2025.

_____. **Resolução nº.1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de junho de 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em 15 abril 2025.

_____. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em 14 abril 2025.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jun 2023.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, **Niñez y Juventud**, 2010, 8(1), 607-630. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 06 mar 2024.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: **Selo Negro Edições**, 2011.

CALASANS, Fabiana. Semeando a identidade negra do fio à raiz. In: FIGUEIREDO, Ângela; CRUZ, Cíntia. Beleza Negra: representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras. Cruz das Almas: **Editora UFRB**; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 93-113.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referência do Ceará (DCRC). Fortaleza: SEDUC, 2019 (Documento destinado à Consulta Pública).

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Capítulo 1: O que é interseccionalidade. In: Interseccionalidade. São Paulo: **Boitempo**, 2021. p. 16-54. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7689200/mod_resource/content/1/Interseccionalidade_Patricia_Hill_Collin.pdf. Acesso em: 22 mar 2025.

_____. Capítulo 7: interseccionalidade e educação crítica. In: Interseccionalidade. São Paulo: **Boitempo**, 2021. p. 236-271 Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7689200/mod_resource/content/1/Interseccionalidade_Patricia_Hill_Collin.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

CORRÊA, M. C.; DE OLIVEIRA, G.; DE OLIVEIRA, A. C. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 34-47, 25 dez. 2021.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva.; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 14, n. 39, p. 125–139, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10, n.1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt> Acesso em: 27 jan 2025.

CRUZ, Denise Ferreira da Costa; PONTES GOMES, Larisse Louise; SANTOS, Luane Bento dos. “Não é só pelo cabelo”: Cabelo crespo e mulheres negras em busca do amor interior. **Novos Debates**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2022. DOI: 10.48006/2358-0097-7222. Disponível em: <https://novosdebates.abant.org.br/revista/index.php/novosdebates/article/view/226>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CRUZ, Denise Ferreira da Costa. O sacrifício do corpo: Categorias de conhecimento sobre o cabelo crespo que transitam entre o Brasil e Moçambique. **ODEERE**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 340-365, 2018. DOI: 10.22481/odeere.v3i6.4333. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4333>. Acesso em: 17 nov 2024.

_____. Que leveza busca Vanda? Ensaio sobre cabelos no Brasil e em Moçambique / Denise Ferreira da Costa Cruz; orientadora Antonádia Monteiro Borges. Brasília, 2017. 198 p. Tese (Doutorado - Doutorado em Antropologia) - **Universidade de Brasília**, 2017.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: **EDUFBA**, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 14 ed. Rio de Janeiro, **Editora Paz e Terra**, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro. 2011b.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo : **Atlas**, 2010.

GOFFMAN, Erving. Estigma e Identidade Social. IN: Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. **Zahar Editores**. RJ 1982. P. 5-37

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**, v. 15 • n. 26, 95-117, jul-dez. 2012.

GAMA, Fabiene; RAIMONDI, Gustavo Antônio; BARROS, Nelson Filice de. Apresentação - Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana. ISSN 1984-6487 / n. 37 / 2021

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2020.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: FIGUEIREDO, Angela, CRUZ, Cintia (Orgs.). **Beleza Negra**: representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. Coleção UNIAFRO; v. 16). p. 41-52.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Ação educativa**. 2012.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 03 fev. 2024.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80 | 2008, 115-147.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. -Rio de Janeiro: **DP&A**, 2006.

hooks, bell. Pedagogia engajada. In:_____. Ensinando a transgredir: A Educação como prática da liberdade. 2ª. Ed, **Editora WMF Martins Fontes**, 2017, cap. 1, p. 25-37.

_____. Abraçar a mudança. In:_____. Ensinando a transgredir: A Educação como prática da liberdade. 2ª. Ed, **Editora WMF Martins Fontes**, 2017, cap. 3, p. 51-64.

_____. Vivendo de Amor. **Portal Geledés**, São Paulo, 9 mar. 2010.

_____. Alisando nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y artistas de Cuba, jan-fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama de Redenção (CE)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em: 25 jan 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 25 jan 2025.

LAKATOS, Eva. M; MARCONI, Mariana A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: **Atlas**, 2010.

LODY, Raul Giovanni da Motta. Cabelos de axé: identidade e resistência. Rio de Janeiro: **Senac Nacional**, 2004.

MALYSSE, Stéphane Rémy. "Extensões do feminino" : Megahair, baianidade e preconceito capilar. **Studium**, Campinas, SP, n. 11, p. 66–91, 2019. DOI: 10.20396/studium.v0i11.11739.

Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/11739>.

Acesso em: 11 fev. 2024.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, (14), 2000, 13-44.

MUNANGA, Kabengele. Negritude - Usos e sentidos. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2009.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista [livro eletrônico] São Paulo: **Planeta do Brasil**, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa De Iniciação à Docência: Duas faces da mesma moeda? 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

PINTEREST. Imagens. Disponível em: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 17 maio 2025.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: **Fundação Editora da UNESP**, 2011.

PREFEITURA DE REDENÇÃO. **Dados do município**. Disponível:< <https://www.redencao.ce.gov.br/>>. Acesso em 20 jan 2025.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, Junho – Agosto 2021; p. 18-41.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 10 abril 2025.

RAVIOLO, Daniel. Tornar simples o que é complexo : educação socioemocional nos anos iniciais / 1. ed. - Fortaleza, CE : **Comunicação e Cultura**, 2023. Disponível em: https://turmalegal.org.br/documentos/Tornar_simples_o_que_%C3%A9_complexo.pdf. Acesso em 14 mai 2025.

REZENDE, V; SILVA, M.; LELIS, U. (2014). Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, 12(1), 991-1011. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7966/14688>.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

SEDUC. **Crede 8: Redenção**. Disponível em: <https://www.crede08.seduc.ce.gov.br/redencao/>. Acesso em 25 jan 2025.

SEDUC. **SPAECE**. 2025. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em 25 jan 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: **Cortez**, 2007.

SILVA, Vera Regina Rodrigues da; NASCIMENTO, Laisa Bibiano. Da escola à universidade: cabelo, cabelo meu, quem sou eu? In: Cirne, Alexcina Oliveira; Efken, Karl Heinz (org.) Questões étnico-raciais e os caminhos para uma educação antirracista / Organizadores: Alexcina Oliveira Cirne e Karl Heinz Efken. 1. ed. – Campinas, SP : **Pontes Editores**, 2024, 229 p. E-book: 7 Mb; PDF. p. 108-130.

SILVA, Vera Regina Rodrigues da. Entre a “negra nua” e a “cidadania negra” : notas etnográficas sobre identidade negra no Nordeste do Brasil. In: “Discursos, Fronteiras e Hibridismos”. ALENCAR, Claudiana Nogueira et al. Fortaleza: **Expressão Gráfica e Editora**, 2017. ISBN: 978-85-420-1154-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327549001_Entre_a_Negra_Nua_e_a_Cidadania_Negra_notas_etnograficas_sobre_identidade_negra_no_nordeste_do_Brasil. Acesso em: 23 jan 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: 2021.

UNICEF. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 14 de abril 2024.

UNILAB. Universidade da integração da lusofonia afro-brasileira. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de pedagogia**. 2024. Disponível em: <https://unilab.edu.br/licenciatura-em-pedagogia-ceara/>. Acesso em 18 jan 2025.

WALSH, Catherine. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas Rio de Janeiro: 7 **letras**. p. 12- 42.

ANEXOS

ANEXO 1 - MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

Eu _____,
portador (a) do CPF nº _____ e exercendo a profissão de gestor (a) da escola _____, autorizo a discente do curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Francisca Daiane Luz de Souza, a utilizar os dados dos ““Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração” e “Estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração”” do curso de licenciatura em pedagogia que foram realizados na referida instituição durante o ano de 2024. Essas informações poderão integrar a monografia da supracitada aluna da graduação intitulada “Educação decolonial e antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola da zona rural de Redenção (CE): identidade(s) e cabelos crespos e cacheados”.

Tenho a ciência que este trabalho tem como objetivo geral investigar as implicações e/ou efeitos da implementação das práticas educativas decoloniais e antirracistas na formação da identidade capilar e/ou negra das alunas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da zona rural do município de Redenção (CE). Além disso, tenho a noção de que esta monografia tem os seguintes objetivos específicos: demonstrar os efeitos da colonialidade e do racismo na política de formação de professores (as) mediante discursos, no delineamento das práticas pedagógicas e na construção de identidades no contexto escolar da zona rural; descrever aspectos do cotidiano e da realidade da sala de aula que colaboram na formação da (s) identidade (s) capilar (es) crespas/cacheadas das alunas matriculadas nessa etapa da escolarização; identificar atitudes de percepções, afetos, expectativas e sentimentos das alunas frente às temáticas autoestima, cabelo cacheado/crespo, pertencimento étnico-racial e acolhimento de suas especificidades no contexto educativo.

Assinatura do (a) gestor (a) escolar