



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduC

DEISE CARDOSO SANTOS SILVA

**O ADOLESCER DE MENINAS NEGRAS:
PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE AS VIOLÊNCIAS E DISCRIMINAÇÃO
DE RAÇA E GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

SALVADOR - BA
2022

DEISE CARDOSO SANTOS SILVA

**O ADOLESCER DE MENINAS NEGRAS:
PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE AS VIOLÊNCIAS E DISCRIMINAÇÃO
DE RAÇA E GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Andrade Vieira.

**SALVADOR - BA
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S586a

Silva , Deise Cardoso Santos

O adolescer de meninas negras: percepções e experiências sobre as violências e discriminação de raça e gênero no espaço escolar / Deise Cardoso Santos Silva . - Salvador, 2022.

117 fls : il.

Orientador(a): Dra. Claudia Andrade Vieira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

1.Educação . 2.Adolescentes Negras. 3.Racismo . 4.Gênero . 5.Violências.

CDD: 376

FOLHA DE APROVAÇÃO

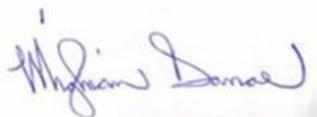
O ADOLESCER DE ESTUDANTES NEGRAS: EXPERIÊNCIAS DE RAÇA E GÊNERO NA ESCOLA CLÉRISTON ANDRADE

DEISE CARDOSO SANTOS SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 03 de junho de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Claudia Andrade Vieira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Ieda Rodrigues da Silva Balogh
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo pelas infinitas surpresas e possibilidades que me permite acessar na vida e a força da espiritualidade que me acompanha e enche de energia para fazer escolhas e seguir em frente.

À minha querida família, especialmente a minha amada mãe, tão cuidadosa, amorosa, forte, engraçada, uma grande amiga, que sempre teve o dom de me fazer sentir a criatura mais linda e adorável desse mundo, e meu querido pai (*in memoriam*), meu companheiro de tantas conversas, que contava mil vezes as mesmas histórias, as quais eu nunca cansei de ouvir.

À tia Emília, muito querida e acolhedora.

À todas as amigas e amigos que construí ao longo do tempo e que trazem alegria e leveza para minha vida.

À minha querida amiga Nelma, que esteve comigo em momentos muito difíceis e dolorosos, tornando-os mais leves e possíveis de enfrentar.

Ao meu amigo Pedro, tão gentil, bem-humorado e atencioso por tantos anos.

À querida Jac, que ajuda a manter meu corpo e minha mente conectados.

Às minhas colegas e amigas da Clériston, que estão nessa jornada comigo por tanto tempo e que se colocaram disponíveis para colaborar no que fosse preciso durante esse curso.

À minha querida orientadora Dra. Claudia Andrade Vieira, pela parceria, disponibilidade, acolhimento, orientações e gentileza.

À minha turma de mestrado, pessoas queridas e solidárias.

Às minhas colegas do grupo de orientação, em especial Jane, que também foi minha colega em todas as disciplinas do curso e, com sua gentileza, empatia e solidariedade contribuiu muito no meu processo durante essa jornada.

À querida colega Gorete, por toda atenção, delicadeza e colaboração.

À todas as minhas professoras e professores do mestrado pelas aulas tão valiosas durante o curso.

À professora Dra. Cláudia Pons Cardoso pelas importantes contribuições na minha banca de qualificação.

À professora Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes pelas preciosas contribuições na minha banca de qualificação, por ter aceitado compor a minha banca de defesa e colaborar para o fechamento desse ciclo na minha vida.

À Profa. Dra. Iêda Rodrigues da Silva Balogh pela gentileza em aceitar fazer parte da minha banca de defesa e contribuir com a pesquisa.

Por último, mas não menos importante, às minhas alunas e alunos que me ensinam a ser uma professora, na prática do dia a dia, e uma forma de afeto diretamente relacionada ao compromisso e a disponibilidade.

Para todas as meninas negras de ontem, de hoje e de amanhã.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central entender as percepções das adolescentes negras, da Escola Municipal Clériston Andrade, localizada no município de Salvador-Bahia, sobre suas experiências de violências e opressões, a partir dos marcadores de gênero e raça. Como objetivos secundários, essa dissertação buscou: a) conhecer o contexto geral no qual as estudantes estão inseridas, na perspectiva social, cultural e econômica; b) entender o conceito de adolescência e como esse marcador se articulou para pensar as particularidades que envolvem a adolescência negra; c) conhecer as experiências de violência que adolescentes negras têm vivenciado na escola; d) compreender como os marcadores sociais das desigualdades de raça e gênero permitem perceber as vulnerabilidades na trajetória estudantil dessas adolescentes; e) refletir se e como a escola pode ser uma instituição promotora de ações pedagógicas de combate ao racismo e ao machismo na promoção ao respeito às diversidades. Para contemplá-los, optou-se por uma metodologia com abordagem qualitativa, que se propõe a entender fenômenos de cunho social e tem como interlocutoras adolescentes negras das séries finais do Ensino Fundamental II, periféricas e moradoras do bairro de São Marcos. Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, aplicadas na própria unidade de ensino. Como fontes secundárias, foram analisados o censo escolar (2020) e imagens pertinentes ao contexto do lócus da pesquisa, a fim de contribuir o seu entendimento no enfoque qualitativo. A partir das análises das entrevistas com as interlocutoras observamos que elas se sentem discriminadas no ambiente escolar e que vivenciam o racismo praticado por algumas e alguns colegas, que percebem que sofrem preconceito por serem do gênero feminino e que, de um modo geral, são bem tratadas por professoras, professores, gestão e demais funcionárias e funcionários da escola. Consideram positivas as ações pedagógicas feitas na escola e que gostam desse referido espaço.

Palavras-chave: Escola. Adolescentes negras. Gênero. Racismo. Violências.

ABSTRACT

This research had as the main objective to understand the perceptions of black teenagers girls who live in São Marcos neighborhood, students at Clériston Andrade Municipal School, located in Salvador city in Bahia, about their experiences from and within the school environment. As secondary objectives, this dissertation saw: a) to know the general context in which the Clériston Andrade school is inserted, in the social, cultural and economic perspective; b) understand adolescence and how this marker has been articulated for young black women over time; c) knowing the experiences of gender and race that black adolescents have at school; d) understand how the markers of race and gender reverberate in the student trajectory of these adolescents; e) reflect on whether and how the school can be an institution that promotes pedagogical actions to combat racism and promote respect for diversity. In order to contemplate them, we opted for a methodology with a qualitative approach, suitable for this research, which proposes to understand social phenomena. From the approach point of view, the research is qualitative and its interlocutors are black teenagers from the final grades of Elementary School and residents of São Marcos neighborhood. We emphasize the use of semi-structured interviews and the school census, produced using data collected at school, as data collection instruments. The use of images relevant to the context of the research was also highlighted, in order to favor its understanding in a qualitative approach. From the analysis of the interviews with the interlocutors, we figured out that they feel discriminated in the school environment and that they experience racism practiced by some colleagues, they felt that were suffering prejudices because they are female and that, in general, they are well treated by teachers, principal and other employees and staff of the school. They consider the pedagogical actions carried out at the school are positive and they like this space.

Keywords: School. Black adolescents. Gender. Racism. Violence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNPETI - Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEDUC - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SSP - Secretaria de Segurança Pública

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Corredor de acesso às salas da Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.....	29
Figura 2	Estudantes na quadra esportiva da Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.....	30
Figura 3	Estudantes realizando atividade pedagógica com ênfase na promoção da igualdade racial na Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.....	72
Figura 4	Apresentação de dança afrobrasileira na Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.....	73
Figura 5	Corredor da Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Autodeclaração de cor dos alunos matriculados na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020.....	31
Tabela 2	Autodeclaração de sexo dos alunos matriculados na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020.....	31
Tabela 3	Caracterização quanto a raça/etnia das alunas matriculadas na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020.....	31
Tabela 4	Informações gerais sobre as interlocutoras da pesquisa na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A ESCOLA CLÉRISTON ANDRANDE: ENTORNO E ENLACES PEDAGÓGICOS	23
1.1 Entorno escolar: o bairro São Marcos.....	24
1.2 A Escola Clériston Andrade em perspectiva.....	29
2 ADOLESCÊNCIAS NEGRAS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E OUTROS OLHARES	33
2.1 O adolescer de meninas negras no Brasil.....	37
3 UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E RAÇA NAS EXPERIÊNCIAS DE ADOLESCENTES NEGRAS	42
3.1 Reflexões Sobre Gênero Como Categoria de Análise.....	43
3.2 Os marcadores de raça e gênero em debate.....	47
3.3 As violências às mulheres pretas vêm de longa data.....	50
3.4 Como a discriminação de raça e a discriminação de gênero estão presentes na escola?.....	53
3.4.1 Reflexões sobre as experiências de meninas negras na escola.....	55
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE NA ESCOLA CLÉRISTON ANDRANDE	63
4.1 A Escola Como Base: Pressuposto Democrático e Cidadão.....	68
5 VOZES MENINAS NEGRAS: PERCEPÇÕES SOBRE RAÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR	76
5.1 Notas sobre a pesquisa de campo.....	76
5.2 Experiências de raça e gênero: como se sentem as estudantes negras da Escola Clériston Andrade?	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A: Roteiro das Entrevistas	110
APÊNDICE B: Parecer do Comitê de Ética	113

INTRODUÇÃO

Opressão, humilhação, preconceito
 A gente sabe como termina quando começa desse jeito
 Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
 Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais
 Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
 Não tem dinheiro pro busão
 Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão
 E já que ela tá cansada quer carona no busão
 Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!
 E essa é só a primeira porta que se fecha
 Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
 Chega na escola, outro portão se fecha
 Você demorou.
 Bia Ferreira (2019)

Ao refletir as provocações trazidas nesse fragmento da música “Cota Não é Esmola”, da cantora e compositora Bia Ferreira (2019), podemos nos aproximar da realidade de muitas adolescentes negras estudantes de escola pública. É a partir das palavras de Bia Ferreira que evocamos as interlocutoras desta pesquisa, jovens negras e periféricas. Elas são adolescentes, estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Clériston Andrade, moradoras do bairro de São Marcos, na cidade de Salvador, Bahia.

Ainda refletindo acerca do fragmento da música, é possível visualizar, de forma nítida, os marcadores de gênero, raça e classe presentes no dia a dia de adolescentes pretas, que precisam ajudar a família, assumindo a limpeza da casa e os cuidados com as crianças. Um cotidiano marcado pelas privações, pela pobreza e pela negação de direitos. Esse cenário, conforme dados apresentados pela UNICEF (2018), revela que,

enquanto meninas e meninos negros registram uma taxa de privação de 58,3%, entre crianças e adolescentes brancos, ela não passa de 40%. O mesmo vale para a privação extrema, que afeta 23,6% dos negros e 12,8% dos brancos. No Brasil, quase 27 milhões de crianças e adolescentes (49,7% do total) têm um ou mais direitos negados. Os mais afetados são meninas e meninos negros, vivendo em famílias pobres monetariamente, moradores da zona rural e das Regiões Norte e Nordeste. (UNICEF, 2018, p .5)

Destacamos que esse estudo se alinha com a concepção de opressão trazida por Freire (2005) que destaca a desumanização como traço definidor de toda a prática opressora, constituindo um problema central da atualidade. Voltando ao excerto da música apresentada no início do texto, podemos notar o marcador classe, quando a compositora segue versando sobre o fato dessa menina não ter dinheiro para pagar o transporte e precisar ir a pé para a escola, depois de ter trabalhado, ainda que em casa, por todo período da manhã.

O racismo e o sexismo são pontuados na atitude do motorista, ao negar carona para essa menina pobre e preta. A compositora também relata a exclusão praticada pela escola, que não aceita atrasos e não a deixa entrar, o que, ao excluí-la, pode comprometer seus estudos. De acordo com Almeida (2018), esses marcadores sociais colocam as mulheres negras em uma posição de vulnerabilidade social, ou seja, nos setores menos privilegiados e mais precarizados.

A partir dessa atmosfera inicial, situamos as considerações gerais acerca da presente pesquisa, que apresenta a seguinte questão central: quais as percepções das adolescentes negras, da Escola Municipal Clériston Andrade, sobre suas experiências de violências e opressões, a partir dos marcadores de gênero e raça?

Dialogando com Ianni (2004, p. 21), tem-se que “a questão racial se modifica ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente”. Agregando a essa perspectiva, tem-se que “a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida” (CARNEIRO, 2011, p.77).

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é entender as percepções das alunas negras, adolescentes, sobre as suas experiências de violência em relação aos eixos de raça e gênero. A fim de atender ao objetivo geral, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer o contexto geral no qual a escola Clériston Andrade está inserida, na perspectiva social, cultural e econômica; 2) Entender o conceito de adolescência e como esse marcador se articulou para pensar as particularidades que envolvem a adolescência negra; 3) Conhecer as experiências de gênero e raça que

adolescentes negras têm na escola; 4) Compreender como os marcadores de raça e gênero reverberam na trajetória estudantil dessas adolescentes e 5) Refletir se e como a escola pode ser uma instituição promotora de ações pedagógicas de combate ao racismo e ao machismo na promoção ao respeito às diferenças.

Desse modo, a pesquisa se propõe a refletir acerca dessas categorias de subordinação na escola, “(...) vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes, mas, também, valores, crenças e hábitos, bem como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2003, p.170).

A postura de considerar uma pessoa negra como subalterna e inferior, principalmente quando se trata da mulher negra, diz respeito ao lugar designado a esse grupo humano dentro da estrutura social. Desse modo, Boaventura (2020) nos provoca a refletir sobre os marcadores de gênero e raça, ao afirmar que:

Todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado). (BOAVENTURA, 2020, p. 12)

Assim, nesse sistema sustentado pelo racismo e patriarcado para a sua manutenção, a categorização de determinados grupos humanos opera preconceitos, discriminações e exclusões dentro da escala social. Dessa forma, no que tange à metodologia, essa dissertação apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizada por estudar a sociedade e suas demandas como um todo, buscando “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de maneiras diferentes” (FLICK, 2009, p. 9).

A utilização do método qualitativo pressupõe análise em profundidade, no que diz respeito aos significados, conhecimentos e atributos dos fenômenos estudados. Vale acrescentar que, nesse tipo de estudo, “os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (FIDALGO, 2003, p. 178).

Dentro da escolha por uma pesquisa de cunho qualitativo, tem-se que essa produção, de acordo com Fonseca (2002), ressalta a importância em considerar as pessoas que tomamos como interlocutores ou interlocutoras do estudo, não como pessoas separadas de seus contextos e condições de vida, mas como atrizes que se constituem na cultura, na linguagem, em situações históricas, das quais não podem ser abstraídos. Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunas da Escola Municipal Clériston Andrade, autodeclaradas negras, de turmas, séries e idades diferentes.

Considerando as orientações do Comitê de Biossegurança da Universidade do Estado da Bahia, foi necessário realizar algumas readequações no trato metodológico da pesquisa, incorporando ferramentas tecnológicas como suporte para a viabilização dela de forma segura e confiável, no contexto de pandemia da Covid-19.

O uso de recursos digitais, especificamente do *Google Meet*, se apresentou como sendo de fundamental importância na concretização da nossa pesquisa. De acordo com Ivo (2014), as plataformas virtuais oferecem suporte como ferramentas de comunicação às atividades da pesquisa, a exemplo de videoconferência, *chat*, fóruns de discussão, criação de conteúdo, entre outras interações.

A pesquisa documental com fontes primárias foi realizada a partir da ficha de matrícula dos/as alunos/as e Censo Escolar (2020), sendo, portanto, dados oficiais coletados pela própria escola e enviados para a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). A noção de documento, nesta pesquisa, dialoga com a perspectiva de Le Goff (1990, p. 187) na qual:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Nessa direção, a documentação escolar é analisada de maneira crítica, confrontando com outras fontes. Desse modo, ainda conforme Le Goff (1990, p. 472), “o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar

analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente". Vale ressaltar que, conforme Schmidt (2005, p. 12):

A escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza.

Em vista da temática deste estudo, é indispensável ressaltar a minha posição e escolha em relação ao mesmo, a partir do lugar de onde falo. Sendo assim, como pesquisadora implicada, me coloco na construção desta dissertação, na perspectiva do meu lócus social, enquanto mulher negra, professora soteropolitana e feminista.

Nessa oportunidade, trago um pouco sobre mim, afirmando que sempre tive uma aproximação com as linguagens artísticas, com a música, a poesia e as artes visuais, as quais me acompanham desde muito cedo. Dessas vivências, surgiu meu desejo de ser professora e a vida se encarregou em conduzir o meu olhar para a arte-educação, como uma possibilidade concreta de realizar o que sempre me atraiu: atuar no âmbito educacional como arte educadora.

No percurso de minha formação, tornei-me licenciada em Artes com habilitação em Música, especialista em Metodologia do Ensino das Artes, o que, apesar das demandas, principalmente na esfera do sistema público de ensino do nosso país, ainda me traz realização e estímulo, pois acredito que as expressões artísticas têm o poder de resgatar e salvar vidas, literalmente. Então, sigo com essa crença, que me motiva em momentos difíceis e, em algum nível, creio que dê sentido à minha passagem nessa existência.

Tenho consciência de que ser professora de escolas públicas em Salvador é uma tarefa desafiadora, com muitas responsabilidades e muitas vezes frustrante, do ponto de vista da estrutura e das condições de trabalho, do descaso com que a educação é tratada em nosso país, com pouca dedicação e esforços para enfrentar e superar as discriminações e os preconceitos com os quais convivemos cotidianamente.

Como mulher negra e professora, me sinto, especialmente, conectada às minhas alunas, as quais acompanho de perto, durante o período do Ensino

Fundamental II, séries finais. Como educadora negra, tenho a oportunidade de observar as transformações dessas alunas enquanto adolescentes, além de presenciar toda a graça e encanto que trazem consigo, mesmo em meio aos problemas e às dificuldades, bem como diante de situações que, no meu entendimento, poderiam e deveriam ser evitadas.

Sinto também um apreço especial pelas minhas alunas da Educação de Jovens e adultos (EJA). A atuação nessa área permitiu, em alguns anos, a oportunidade de trabalhar e compartilhar experiências mais maduras, em especial com mulheres que resistem e se mantêm estudando muitas vezes “remando contra a maré”.

Assim, a partir das minhas escolhas e do meu lugar de fala, trago a Arte-Educação para a minha prática pedagógica comprometida com a valorização das nossas raízes históricas, étnicas e culturais. Trata-se de um exercício constante para superar minhas limitações e seguir em frente, algumas vezes com um nó na garganta, o coração apertado, cheio de dúvidas e com a sensação de que o meu máximo não é o suficiente e, em outras, trasbordando de alegria, talvez por muito pouco, mas que significa muito para mim e possivelmente para mais algumas pessoas.

Uma das minhas paixões é a poesia, que, durante muito tempo, dividia apenas com algumas pessoas mais próximas, minhas alunas e alunos em momentos das aulas; recentemente, a partir de tantas mudanças, tanto pessoais quanto no mundo em geral, me senti motivada a compartilhar meus singelos escritos com mais pessoas e me conectar em algum nível com algo maior, no entendimento de que o mundo fica melhor quando colocamos um pouco mais de poesia.

Assim, “A pele das Candaces”, “Olhos Intencionais e Ébanos”, são poesias que evoco a cultura, força e a beleza das mulheres negras e que, para a minha satisfação, podem alcançar outras pessoas e ser contribuição artística ao que se propõem em suas temáticas ao terem sido contempladas nas publicações do Prêmio Off Flip de Poesia, nas coletâneas de 2021 e de 2022, a poesia “Mas Ela Disse Que Não Ia!”, na Poetize, entre outras.

Não poderia deixar de citar a sonatina que compus há alguns anos, intitulada “Enquanto Canto”, tendo participado como parte da trilha sonora de um curta metragem do mesmo nome e que utilizo em algumas aulas com minhas

alunas e alunos, incentivando a refletir acerca da necessidade e urgência de estarmos em comunhão com a natureza e a preservação do meio ambiente.

No fazer artístico que me acompanha ao longo dessa jornada me conecto enquanto professora, a partir do meu trabalho e como mulher preta, com minhas próprias subjetividades e anseios, sejam sociais, pessoais ou ambos, em determinados momentos. Sigo assim, nesses engajamentos, no fazer educativo e vivendo um dia de cada vez, na esperança de ser mais uma gota nesse oceano de diversidade, possibilidades e contribuições.

A partir das minhas preocupações, reflexões e experiências, vivenciadas dentro da escola, surgiu o meu interesse em propor um projeto de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEDUC, na linha Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o qual foi acolhido pela Prof.^a Dra. Claudia Andrade Vieira, o que reforça o nosso entendimento da importância do engajamento de todas as pessoas na luta antirracista, contribuindo com debates e discussões, também no meio acadêmico.

Refletindo com Patrícia Collins (2016), é de suma importância que a escrita acadêmica-intelectual seja utilizada como uma ferramenta de resistência e de visibilidade para mulheres negras, indígenas, subalternizadas, sendo contribuição para a insubmissão e enfrentamento às ideias e imagens pré-concebidas a respeito das nossas realidades, corpos e subjetividades.

Ressalto, também, a minha crença de que professoras e professores devam ser constantes pesquisadores, refletindo com Libâneo (2004) e, dentro de suas inquietudes e demandas, se colocarem a serviço da educação, dando visibilidade ao que acontece nas quatro paredes que circunscreve a escola, que pode ser também um espaço privilegiado para as reflexões, construção de conhecimento e mudanças. Tendo em vista esse pressuposto, procuro me colocar atenta, estudiosa, curiosa e principalmente disposta a aprender, para então ser contribuição para um fazer educativo mais democrático e cidadão. Compreendo que a educação é um processo dinâmico e requer pesquisa, atualização e interlocuções com as práticas e saberes pedagógicos.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro se dedica a apresentar uma visão geral acerca do lócus onde a Escola Clériston Andrade está situada, o que envolve a caracterização do bairro de São Marcos,

bem como da sua comunidade, além da apresentação da referida escola, contextualizando a realidade escolar vivenciada também a partir do momento pandêmico que atravessa o mundo. Para isso, contamos com contribuições do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil-FNPETI (2016), Santos (2018), Ribeiro (2017), dentre outras referências.

O segundo capítulo discute sobre o entendimento da adolescência como conceito. Para tanto, foi realizada a problematização desse marcador no que tange esse período da vida para jovens negras, levando em consideração a historicidade dessa população no Brasil, em diálogo com Mascagna (2009), Kimmel e Weiner (1998), Civiletti (1991), Giacomini (1988), entre outras.

O terceiro capítulo visa apresentar as trajetórias dos conceitos de gênero, tecendo considerações sobre esse marcador e seus entrelaçamentos como os eixos raça e classe. A partir de reflexões, procurou-se aprofundar e visibilizar as contribuições relevantes na trajetória desses conceitos, falas e denúncias dentro da temática que envolve as opressões experienciadas por mulheres pretas. Buscou-se, então, o arcabouço teórico em autoras como Bairros (2016), Carneiro (2003), Scott (1995), hooks (2015), Davis (2016), Gomes (2002), Louro (2011), entre outras estudiosas que contribuíram para essas discussões.

O quarto capítulo objetiva refletir sobre o espaço escolar e as ações pedagógicas de promoção à igualdade racial desenvolvidas na escola. Outrossim, é importante desenvolver reflexões e conceitos sobre o referido locus, o sistema educacional brasileiro, tendo como alicerce autoras e autores como Gomes (2003), Cavalleiro, Freire (2005) e Silva (2010). Com efeito, será possível refletir sobre o racismo, a segregação escolar, agravada pela pandemia do Covid-19, além das violências que estruturam a nossa sociedade e que também atravessam o espaço escolar. Dialogamos com Boaventura (2020), Carneiro (2003), Nascimento (2010), dentre outros.

O estudo segue, no quinto capítulo, com análises da pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com nossas interlocutoras, adolescentes negras do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Clériston Andrade, parte fundamental na concretização do objetivo em entender a percepção das adolescentes negras para compreender como as violências e opressões reverberam na trajetória estudantil delas.

Dessa maneira, como iniciamos esse aporte introdutório com um trecho de uma música da artista Bia Ferreira, lançada no ano de 2019, para fechá-lo, trazemos um fragmento da obra *Casa de Despejo*, de Carolina de Jesus, no ano de 1961. Apesar da distância geracional entre essas duas autoras, elas guardam semelhanças que vão além de serem mulheres negras e brasileiras. Ambas, a partir de seus alcances temporais, utilizam suas vozes para denunciar o racismo e seus enlaces com gênero e classe, a partir de seus lugares e vivências.

Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa era 22:30h. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco (...). Quando eu estou com pouco dinheiro procuro não pensar nos filhos que vão pedir pão, pão, café. Desvio meu pensamento para o céu. Penso: será que lá em cima tem habitantes? Será que eles são melhores do que nós? Será que o domínio de lá suplanta o nosso? Será que as nações de lá é variada igual aqui na terra? Ou é uma nação única? Será que lá existe favela? E se lá existe favela será que quando eu morrer eu vou morar na favela? (JESUS, 1961, p. 22).

Enquanto a letra da música de Bia Ferreira enfoca as questões de gênero, raça e classe nas experiências de uma adolescente estudante e negra, aqui Carolina de Jesus enfoca a mesma temática, com o olhar de uma mãe, pobre, marginalizada e negra. Vale ressaltar que existe uma diferença de mais de cinco décadas entre essas duas obras e, a partir desses eixos de subordinação, nas vivências dessas mulheres, ainda existem batalhas a serem vencidas. Nesse sentido, entende-se que, historicamente a mulher negra sofre múltiplas opressões que agem simultaneamente, “a mulher negra no Brasil é discriminada duas vezes: por ser mulher e por ser negra” (AGUIAR 2007, p. 87). Vale destacar, por fim, que a pesquisa conta com a aprovação e o respaldo do Comitê de Ética, da Plataforma Brasil, sob o parecer de número 4.715.833.

1 A ESCOLA CLÉRISTON ANDRANDE: ENTORNO E ENLACES PEDAGÓGICOS

Quando eles falam, é neutro; quando nós falamos, é pessoal. Quando eles falam, é racional; quando nós falamos, é emocional. Quando eles falam, é imparcial; quando nós falamos, é parcial. (...) eles têm conhecimentos, nós temos experiências. Não estamos lidando com uma “coexistência pacífica de palavras”, mas uma violenta hierarquia, que define quem pode falar, e sobre o que nós podemos falar.

(Grada Kilomba, 2020)

O presente capítulo tem como objetivo conhecer o contexto no qual a Escola Municipal Clériston Andrade está inserida, na perspectiva social, cultural e econômica, a partir dos seguintes materiais documentais: fontes bibliográficas e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); sites com informações do bairro de São Marcos e da comunidade; pesquisas realizadas sobre os equipamentos urbanos e os serviços públicos essenciais, tais quais coleta de lixo e redes de água no bairro. Por fim, tem-se ainda o meu testemunho e as imagens fotográficas produzidas por mim, já que atuo junto à comunidade escolar há 12 anos, como docente da Escola Municipal Clériston Andrade. Destaco também o levantamento de algumas informações extraídas do Censo Escolar (2020).

Dialogando com Jacques Le Goff (1990), ratifico a importância da fotografia como documento dentro de um contexto social; o autor se refere à fotografia como uma revolução documental. Ele segue pontuando que essa expansão do conteúdo documental intensificou o interesse da história por temas que não mais se apoiavam nos grandes acontecimentos da humanidade, mas sim pela memória coletiva. De acordo com Burke (2001), as imagens podem ser utilizadas nas pesquisas como fonte de conhecimento, já que o universo imagético é repleto de possibilidades e auxiliam na resposta de diversas questões.

Tendo em conta que a pesquisa busca dar voz às adolescentes negras que estudam na escola municipal Clériston Andrade e que, via de regra, residem no bairro de São Marcos, consideramos importante destacar algumas características que dizem respeito às condições de vida material e imaterial, portanto, que inclui a economia e a cultura que atravessam suas vidas. Assim,

entendemos que o lugar em que habitam também as referenciam e contribui nas suas formações enquanto cidadãs em construção. Dialogando com Santos (1996), acrescenta-se que:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções. (SANTOS, 1996, p. 122)

Diante do exposto, apresentamos a seguir alguns aspectos do bairro, da escola e da comunidade de modo a traçar um panorama do contexto sociocultural no qual as adolescentes estão inseridas.

1.1 Entorno escolar: o bairro São Marcos

São Marcos é um bairro da periferia da cidade de Salvador, na Bahia, localizado entre a Avenida Paralela e o bairro de Pau da Lima. Atualmente, ele possui 31 mil habitantes, levando-se em consideração o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010).

Uma das principais vias de acesso ao bairro é através da Avenida Luís Viana Filho, popularmente conhecida como Avenida Paralela, que se liga ao mesmo pela Rua São Marcos, antigamente conhecida como "Estrada das Muriçocas". A Avenida São Rafael, Avenida Maria Lúcia (Via Regional) e Rua Edgar Sanches são algumas das principais vias que compõem o referido bairro. Acerca dessa localidade acrescenta-se que, "com alta densidade de ocupação do solo, o bairro de São Marcos é formado principalmente por assentamentos informais e moradias precárias autoconstruídas" (SANTOS, 2018, p. 33). Vale ressaltar também que:

(...) o bairro São Marcos possui uma área de 11,06 Km² e situa-se no centro geográfico da cidade de Salvador. Nesta área encontra-se a Escola Municipal Clériston Andrade, a Escola Municipal Manoel de Abreu, a Escola Municipal São Marcos, o Colégio Estadual Maria Amélia Santos, a Unidade Básica de Saúde Edgar Pires da Veiga, o Centro de Saúde São Marcos, o

Hospital Dois de Julho e o Colégio Estadual de Pau da Lima. (SANTOS, 2018, p. 28).

Quem já teve a oportunidade de andar pelas ruas de São Marcos, certamente, percebeu uma grande quantidade de pessoas, sobretudo, pessoas negras, trabalhando como vendedores no comércio informal, como ambulantes ou camelôs, ocupando uma parte considerável das calçadas da rua principal e algumas transversais. Nesse espaço, encontra-se a venda de uma diversidade de produtos e a oferta de serviços, a exemplo de frutas, verduras, eletrônicos, picolés, amendoim, peças para eletrodomésticos, conserto de utensílios diversos, serviço de sapateiro, amolador, entrega de quentinhas, vendedores que empurram carrinhos de lanche, transitando nas ruas por entre os carros, além de outras atividades fora do mercado formal. Vale acrescentar que:

O uso predominante do solo em São Marcos é o residencial. As concentrações de comércio e serviços atendem principalmente aos moradores do bairro, e localizam-se na rua São Marcos. Na rua São Marcos é possível encontrar desde barracas, onde se comercializam principalmente frutas e legumes até lojas de departamento. (SANTOS, 2018, p. 33)

O que também chama a atenção de quem conhece o dia a dia dessa comunidade é a presença de adolescentes e, até mesmo crianças, em idade escolar, ocupando as ruas e exercendo alguns trabalhos informais, sozinhos ou na companhia de adultos. A esse respeito, o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) afirma que “(...) crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalham no Brasil. O número representa 3,3% de toda a ocupação do país e 7,5% da população nesta faixa etária” (FNPETI, 2016, p. 39). Segundo as análises dos dados do FNPETI:

O crescimento na taxa de trabalho infanto-juvenil se deve a alguns entraves. Nesse caso, a maior incidência foi entre adolescentes acima de 14 anos. É nessa idade que há um maior abandono da escola, porque o adolescente está inserido na sociedade de consumo e ele quer uma camiseta, um tênis. Muitas vezes a família não tem condições de dar. Ele, então, abandona a escola para trabalhar (FNPETI, 2016, p. 47).

Ao analisar essa incidência, observando o bairro em questão, cabe evidenciar que, ao longo dos 12 anos de trabalho em uma escola localizada no mesmo, é possível notar que, a partir da minha identificação, grande parte dos

adolescentes acima de 14 anos que desempenha esses trabalhos informais nas ruas são negras e negros.

Com efeito, a discriminação racial e o preconceito se constituem como barreiras que dificultam muito a mobilidade social dessa população, impondo a marginalização e a segregação socioeconômica dessas pessoas. De acordo com Wieviorka (2007, p.30), o racismo estrutural “(...) assegura a reprodução, quase automática, da discriminação dos negros na moradia, na escola ou no mercado de trabalho”.

São Marcos e tantos outros bairros são localidades urbanas chamadas de favelas ou periferias e “(...) espaços de exclusão social originalmente destinados a indivíduos que entre si possuem prioritariamente a pobreza como lugar comum” (COSTA, 2013, p. 42). Dentro dessa perspectiva, vale destacar que

a segregação racial tem consequências importantes no desenvolvimento da comunidade afro-brasileira e na sua participação na sociedade brasileira. A segregação geralmente se traduz em desigualdades no acesso ao mercado de trabalho e de consumo. (TELLES, 2003, p.179)

Ao observar a infraestrutura urbana do bairro de São Marcos, percebe-se que, por não ter tido planejamento, a comunidade cresceu de forma desordenada, precária e carente de diversos recursos fundamentais para a existência humana, como por exemplo, serviço de fornecimento de água. Nessa perspectiva, “destacam-se as áreas próximas à rua Santa Rita de Cássia que são constituídas por habitações carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais, tais quais redes de água e esgoto” (SANTOS, 2018, p. 74).

Outro dado muito preocupante do bairro de São Marcos é que ele foi destacado entre os dez mais perigosos de Salvador, segundo os dados do Atlas da Violência (2020). Vale salientar que, em se tratando de violência, adolescentes e mulheres negras são as mais atingidas dentro da nossa sociedade. Nessa perspectiva, ressalta-se a inclusão do recorte de gênero, que mostra a vulnerabilidade à violência letal principalmente das adolescentes e mulheres negras (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020). Ainda seguindo os dados do Atlas da Violência, podemos verificar que:

A concentração das mortes por homicídios entre pessoas pretas e pardas também pode ser observada nos dados desagregados por sexo. Considerando-se a faixa etária de jovens (15 a 29

anos), em 26 Unidades da Federação a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras do que entre as mulheres brancas. No mesmo sentido, o Atlas da Violência (2017) mostrou que entre 2005 e 2015 a taxa de homicídios de mulheres brancas teve redução de 7,4%, enquanto a taxa de mortalidade de mulheres negras aumentou 22%. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020, p. 81)

Apesar de apresentar inúmeras demandas e vulnerabilidades, como em outras áreas periféricas da cidade de Salvador, o bairro de São Marcos também é notado por diversos aspectos positivos que fazem parte da sua realidade cotidiana e favorecem a comunidade. Espaços, projetos, atividades de cultura e lazer ajudam a manter o bairro vivo e com oportunidades para as pessoas que lá habitam e o mantém dinâmico.

Através do exercício profissional, como professora da Escola Clériston Andrade, e do convívio com a comunidade escolar, frequentemente chega ao meu conhecimento o que acontece no bairro, em termos de opções culturais, atividades e eventos, que, por vezes, tenho a oportunidade de presenciar.

Destacamos a Associação de Capoeira Alegria do Mestre Canjiquinha e Mestre Roque onde a comunidade, inclusive vários/as estudantes da escola, tem a oportunidade de vivenciar a nossa cultura afro-brasileira, através das aulas de capoeira, maculelê e samba de roda. O Grupo de Capoeira Angola Palmares também se encontra no bairro e a Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió oferecem aulas de capoeira.

O Projeto Estação Cidadania São Marcos oferece a prática de atividades esportiva como futsal, capoeira e jiu-jitsu para crianças e adolescentes do Bairro de São Marcos de forma gratuita. O bairro conta também com a Biblioteca Comunitária São José de Calazans, que frequentemente oferece cursos e atividades culturais, a exemplo do projeto “Memória do passado, Corpo presente e Olhares futuros”, enfocando a leitura e a narração de histórias orais.

Compondo também os espaços de interações, lazer e cultura presentes no bairro de São Marcos, está a praça Maria Luíza e o complexo esportivo Edson Menezes, composto por uma quadra de areia para futevôlei, aparelhos de musculação e um campo de futebol, sendo locais de encontros e interação muito frequentados por pessoas jovens da localidade, incluindo alunas e alunos da Escola Clériston Andrade.

A tão esperada entre os/as jovens da comunidade, Copa das Favelas, torneio de futebol masculino, reúne adolescentes que sonham em se tornar jogadores profissionais. A competição acontece em São Marcos, na Arena Jaqueirão. Em algumas edições desse evento, a Escola Clériston Andrade serviu de alojamento para os jogadores.

No bairro de São Marcos, encontra-se o Jardim Botânico da cidade de Salvador, uma reserva da Mata Atlântica administrada pela Secretaria Municipal de Sustentabilidade e Resiliência. O local possui 160 mil metros quadrados de área e constitui-se como um espaço para valorização das riquezas etnobotânicas. É um local para contemplar as espécies nativas da Mata Atlântica (FRANCO, 2021).

Muito frequentado por alunas e alunos, o Jardim Botânico está localizado a aproximadamente 200 metros da Clériston Andrade. Nesse jardim, eventualmente, fazemos piqueniques, pequenas comemorações e aulas ao ar livre com os estudantes. É uma experiência agradável caminhar em uma trilha na qual é possível encontrar exemplares de paus-brasil, oitis e ter contato com a exuberância da natureza.

No Jardim Botânico, existe um herbário para estudo e pesquisa. O espaço possui uma obra de artista plástico Bel Borba intitulada “Portão de Exú”. Próximo à obra de arte, atualmente, existem plantas de espécies de folhas sagradas, que possuem relação com as religiões de matriz africana.

Ao trazermos algumas informações singulares do bairro de São Marcos, com tudo que oferece aos/às seus/suas moradores/es, e, principalmente, ao falar dos espaços criados e cultivados pela própria comunidade para o fomento da cultura e lazer dos seus moradores, podemos observar que a comunidade tem vida própria e que, mesmo sem o apoio ou estrutura organizados pelos órgãos competentes, segue caminhando e sobrevivendo em meio às dificuldades. Enquanto professora da escola lócus desta pesquisa, a partir do meu acesso à comunidade, posso observar a dinâmica desse bairro tão cheio de possibilidades.

Entendemos a importância de apresentar algumas características de São Marcos, além de alguns aspectos da estrutura urbana e de que modo impacta na vida cotidiana das interlocutoras da pesquisa.

1.2A Escola Clériston Andrade em perspectiva

A Escola Municipal Clériston Andrade está situada no bairro de São Marcos, na Rua Djalma Sanches e é o lócus de realização do presente estudo. A inauguração da escola foi em agosto de 1973. A unidade escolar possui 12 salas de aula com capacidade para até 30 estudantes cada, comportando até 36 turmas e funcionando nos três turnos. Temos na escola sala da direção, sala de professores, sala de leitura, sala de vídeo, secretaria, coordenação, cozinha, depósito de alimentos, pátio, área verde de circulação e quadra poliesportiva.

Nas figuras abaixo (01, 02), pode-se ter uma ideia geral de alguns espaços da escola. Vale ressaltar que a unidade escolar é considerada de grande porte, dentro dos critérios estipulados pela rede municipal de ensino na cidade de Salvador. Essas fotografias foram produzidas entre os anos de 2019 e 2020.

A imagem a seguir mostra um dos corredores principais da escola, que dá acesso às salas de aula do pavimento térreo, além das salas de vídeo e de leitura.

Figura 1 - Corredor de acesso às salas Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.



Fonte: Acervo de Deise Cardoso, 2019.

A imagem que segue mostra a quadra poliesportiva, além de alunas e alunos no referido espaço. Vale ressaltar que, além de atividades esportivas, como vista na imagem, esse espaço também é utilizado para realização de eventos festivos e culturais escolares e, aos finais de semana, cedido para o uso da comunidade.

Figura 2: Estudantes na quadra esportiva da Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.



Fonte: Acervo de Deise Cardoso, 2019.

Atualmente, o quadro de funcionários é composto por um diretor, três vices diretoras, três coordenadoras pedagógicas, duas secretárias, três auxiliares de secretaria, um auxiliar de área, seis merendeiras, quatro funcionárias de limpeza, um porteiro e dois vigilantes. O corpo docente, o qual integro como professora de artes das séries finais, é formado por 35 professores/as. O corpo discente tem em torno de 720 alunas e alunos constituído, em sua maioria, por adolescentes, jovens e adultos, segundo dados da unidade, requisitados pelo Censo Escolar (2020), enviados para a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A instituição Clériston Andrade, por ser uma escola que oferta vagas para alunos do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos-EJA, atende à população oriunda de várias escolas de Ensino Fundamental I do bairro de São Marcos e adjacências. A minha convivência com os alunos e alunas da escola, os diálogos com os pais ou responsáveis nas reuniões promovidas pela escola ou até mesmo em situações informais, me permitem afirmar que se trata, na sua maioria, de alunos e alunas de bairros periféricos, filhas e filhos de pessoas com saberes diversos a partir dos seus lugares e cultura, porém com pouco anos de escolaridade considerada formal, desempregadas/as ou trabalhadores/as informais.

De acordo com o Censo escolar realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), referentes ao total de 720 alunas e alunos matriculados na Escola Municipal Clériston Andrade, tem-se os seguintes dados, conforme as tabelas abaixo:

Tabela 1 - Autodeclaração de cor dos alunos matriculados na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020

Raça/etnia	Porcentagem
Pretas e pretos	51%
Pardas e pardos	40%
Branças e brancos	7%
Indígenas	0 %
Amarelas e amarelos	0%
Preferiram não declarar	2%

Fonte: Censo Escolar. Secretaria Municipal de Educação. Salvador, Bahia, 2020. Tabela construída pela autora.

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, nota-se que a maioria da população discente da escola em questão é composta de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, somando-se 91% do total da escola.

Tabela 2 - Autodeclaração de sexo dos alunos matriculados na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020

Sexo	Porcentagem
Feminino	53%
Masculino	47%

Fonte: Censo Escolar. Secretaria Municipal de Educação. Salvador, Bahia, 2020. Tabela construída pela autora.

Em relação ao sexo, os dados apresentados na tabela mostram que a escola tem uma maioria de estudantes autodeclaradas do sexo feminino, excedendo em 6% da população autodeclarada do sexo masculino.

Tabela 3: Caracterização quanto a raça/etnia das alunas matriculadas na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020

Raça/etnia das alunas matriculadas	Porcentagem
Pretas	48%
Pardas	45%
Branças	6%
Indígenas	0 %
Amarelas	0%
Preferiram não declarar	1%

Fonte: Censo Escolar. Secretaria Municipal de Educação. Salvador, Bahia, 2020. Tabela construída pela autora.

Tendo em vista os dados referentes à Tabela 3, quando focamos na população autodeclarada feminina e cruzamos com a autodeclaração racial das mesmas, temos que a maioria pertence à população negra, sendo o somatório entre pretas e pardas, totalizando 93% do total das adolescentes da referida escola. Vale salientar que, a fim de preservar o anonimato dessas jovens, optamos por adotar nomes africanos femininos: Adebanke¹, Makena², Latifa³, Ashanti⁴. A partir de agora, nos dirigimos a elas utilizando estes nomes, escolhidos com o consentimento das alunas.

Em relação à faixa etária, as alunas e alunos do sexto ao nono ano têm entre 11 e 17 anos, o que revela que muitas dessas e desses adolescentes repetiram algum ano ou ficaram afastados da escola por algum período, comprometendo, portanto, a progressão regular entre as séries; ressalta-se também os estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que, via de regra são, geralmente, maiores de 18 anos.

Com efeito, as informações apresentadas são relevantes por mostrar as características do corpo discente da escola, principalmente no que tange às alunas negras que estudam na instituição: majoritariamente negras.

¹ Adebanke significa “Deus está cuidando dela”, (Yoruba da Nigéria).

² Makena significa “a feliz”, (Kikuyu do Quênia).

³ Latifa significa “gentil”, (Suaíli do Quênia/Tanzânia).

⁴ Ashanti significa “mulher africana forte”, (Dagbane de Gana).

2 ADOLESCÊNCIAS NEGRAS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E OUTROS OLHARES

*A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio,
ecoou lamentos de uma infância perdida (...).
(Conceição Evaristo, 2017)*

Essa pesquisa teve como principais interlocutoras alunas adolescentes e negras do Ensino Fundamental II da Escola Clériston Andrade, situada na periferia da cidade de Salvador, na Bahia. Mas, o que é esse período da vida chamado de adolescência? O conceito universalizado para esse termo, utilizado para caracterizar essa faixa etária, abarca a diversidade das pessoas e grupos que o compõe a partir das suas especificidades? Qual o contexto de adolescência que está relacionado com as jovens negras? São algumas questões que nos fazem refletir acerca dessa temática.

A discussão sobre o que vem a ser adolescência para as meninas negras resulta das discussões a partir de autoras e autores das diversas áreas do saber, tais como a psicologia, a sociologia, a psicanálise e a psiquiatria. Segundo o psicanalista Matheus (2007), o termo *adulescentia* aparece desde a antiguidade na literatura romana, mas com sentido diferente da atualidade. De acordo com a fundamentação pedagógico-científica desenvolvida durante séculos, o conceito de adolescência foi adquirindo novos sentidos.

A palavra adolescência é oriunda do latim *adolescere*, que significa crescer, conforme os psiquiatras especializados em adolescência Melvin e Volkmar (1993). Ela era utilizada na língua inglesa, desde os anos de 1430, referindo-se às idades de 12 a 21 anos para as mulheres e 14 a 21 para os homens.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária entre 12 e 18 anos, artigo 2º; em casos considerados excepcionais, o estatuto é aplicável até os 21, conforme os artigos 121 e 142 (BRASIL, 1990).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelo processo de desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social. Essa

fase tem seu ponto de partida com as mudanças corporais da puberdade e finaliza quando a pessoa consolida a maturação do seu crescimento. Trazendo para o diálogo o olhar do psiquiatra Osório (1992), considera-se que:

A adolescência é uma etapa evolutiva peculiar do ser humano. Nela culmina todo processo maturativo biopsicossocial do indivíduo. Por isso, não podemos compreender a adolescência estudando separadamente os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais. Eles são indissociáveis e é o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência. (OSÓRIO, 1992, p. 10)

Tal concepção encontra pontos de articulação ao refletir sobre a adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. Nesse campo, a psicóloga Berni (2014) afirma se tratar de um ciclo do desenvolvimento humano que acontece de maneira singular para todos os ciclos. O adolecer é, então, um processo cultural, histórico e social.

O psicólogo Anjos (2014) reflete que o conceito de adolescência construído pela psicologia tradicional ignorou aspectos históricos e sociais que constituem este período. Há uma ideia biologicista que aponta como característica desta fase a sexualidade e as transformações hormonais, apoiadas nas mudanças naturais que acontecem no corpo humano ao longo da puberdade. O psicanalista Stevens (2013, p. 2), corrobora que tal mudança “vai mais além da simples dimensão da imagem – é constitutivo do sentimento que se tem de uma certa permanência de si na existência”.

A definição mais propagada sobre criança e adolescente como pessoas em desenvolvimento no mundo moderno foi consequência de grandes transformações na organização social, desde o ponto de vista da esfera privada das famílias até a pública social. Pensadas como categorias socialmente construídas, a infância e a adolescência permitiram a adoção de práticas sociais condutoras do processo de formação da identidade sociocultural infanto-juvenil, segundo a professora e psicóloga Mascagna (2009).

O adolecer, no passado, via de regra, era discutido de uma forma universalizante por profissionais da área de saúde e, assim, ignorava as especificidades e as singularidades vivenciadas de diferentes maneiras pelas pessoas jovens que se encontravam neste momento da vida. Era produzida uma ideia que não só naturalizava a adolescência e, conseqüentemente, seus

comportamentos como os justificavam, ignorando todo o contexto sócio-histórico que permeia o indivíduo (MASCAGNA, 2009, p. 12).

Dialogar sobre as adolescências implica em promover uma discussão que traga à baila as diversidades e as múltiplas formas de vivê-la, uma vez que cada modo de viver é singular. Elementos históricos, culturais e sociais, assim como a inclusão de marcadores como gênero, raça e classe remetem a maneiras distintas de ser adolescente em contextos específicos dentro da sociedade. Nesse contexto, a psicóloga Serra (1997) afirma que:

Há diversos mundos e diversas formas de ser adolescente. As experiências vividas ao longo de sua vida marcam o indivíduo como ser único, apesar de compartilhar algumas características com outros jovens. (SERRA, 1997, p. 36)

O ciclo adolescente é mais do que um período de transição. É uma construção cultural e, mesmo assim, o conceito não é capaz de enquadrar todos os/as adolescentes/as. Por isso, pode-se falar de adolescências, e não em adolescência. É importante pensar a adolescência na perspectiva de que fatores biológicos, sociais, cognitivos, comportamentais e culturais estão interligados nessa transição da infância para a vida adulta (ADAMS, 1998).

Dialogando com o sociólogo Aggleton (2001), a adolescência é um estágio do desenvolvimento humano e não deve ser encarado como um período homogêneo, no qual todos são uniformes no desenvolvimento, independentes do sexo, cultura, etnia e nível socioeconômico. Assumir que jovens são todos/as iguais não auxilia pais/mães, professores/as e as sociedades como um todo a compreender e contribuir na formação desses indivíduos.

A professora e psicóloga Nascimento (2005) contribui para esse diálogo ao afirmar que o surgimento da adolescência coincide com a constituição da família moderna e com a extensão da escolarização a partir da Revolução Industrial, induzindo jovens a buscar formação profissional fora do âmbito familiar. Vale acrescentar que “somente no século XX acontecimentos sociais, demográficos e culturais propiciaram o estabelecimento da adolescência como período distinto do desenvolvimento humano” (Kimmel & Weiner, 1998, p. 57).

Refletindo com a psicóloga social Bock (2004), tem-se que, ao tomar como base a problematização sobre a adolescência, adotamos uma postura crítica em relação ao modelo da modernidade. Entende-se, então, esse ciclo

como um período de latência social, além de uma produção da sociedade capitalista, com o intuito de preparar tecnicamente os jovens para o mercado de trabalho, em função do que teria promovido a ampliação do período escolar.

Nascimento (2005, p. 18) tensiona a discussão ao afirmar que adolescentes pobres “não se enquadram na concepção de adolescência típica”. Desse modo, fica nítida que a adolescência convencionalizada é uma concepção baseada no modelo da família nuclear burguesa, que não abarca as pluralidades e significados inerentes às pessoas que se encontram nessa fase da vida. Desse modo, Gonçalves (2003, p. 43) afirma que:

O predomínio de uma determinada visão de adolescência no meio social implica o predomínio de determinados significados sociais relativos a esse campo. E implica também em que o jovem, predominantemente, aproprie-se desses significados para representar a sua particular experiência de adolescência.

Cabe mobilizar na discussão o conceito de puberdade que, apesar de se relacionar intrinsecamente com a adolescência, se trata de outro fenômeno, sendo um ponto de referência para definir o início do adolecer.

Matheus (2007) corrobora que as transformações púberes são de ordem biológica e marcam o princípio das mudanças nas relações sociais, porém nem mesmo essas alterações de ordem biológica acontecem para todas as pessoas ao mesmo tempo. Logo, as relações que se estabelecem a partir dessas mudanças também não serão as mesmas, já que estão intimamente ligadas à cultura com a qual as jovens e os jovens se vinculam. Acrescenta-se ainda que:

Puberdade é o fenômeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas (forma, tamanho e função) resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais. (...) Culmina com o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, aceleração do crescimento e aquisição da capacidade reprodutiva (TANNER, 1982, p. 73).

Embora, como salienta Tanner (1982), a puberdade seja um período de transformações significativas no crescimento, salientamos que a nossa pesquisa está centrada em meninas adolescentes, e, para essa ocasião, é essa especificidade que nos interessa primordialmente. Ainda no entendimento de que o nosso estudo também está localizado racialmente, e que nossas

interlocutoras são negras, refletimos acerca das manifestações características da puberdade referente a esse grupo social brasileiro.

De acordo com a médica pediatra Mendola (2002), é notada uma diferença no processo puberal quanto à raça: meninas negras entram nessa fase numa idade mais precoce quando comparadas às meninas brancas. Nas palavras da socióloga Morris (2016):

As diferenças no desenvolvimento físico com base no início da puberdade podem desempenhar um papel na adultificação, à luz da evidência de que em média, as meninas negras amadurecem fisicamente a um ritmo mais rápido do que as meninas brancas e, como resultado, podem ser percebidas como mais velhas (MORRIS, 2016, p. 26).

Ainda nessa perspectiva da adultificação de meninas pretas, baseada em suas diversidades étnicas, é preciso ressaltar ainda que:

Outro aspecto importante da adultificação para meninas negras está em fantasias culturalmente enraizadas de sexualização de meninas negras. O estereótipo comumente mantido de meninas negras como hipersexualizadas é definido pela atribuição do sexo pela sociedade como parte do papel 'natural' de mulheres e meninas negras (MORRIS, 2016, p. 28).

Nessa pesquisa, lançamos um olhar sobre o adolescer de forma plural e não universalizada, levando em consideração as especificidades dessas experiências, reiterando que, neste estudo, a nossa interlocução se dá a partir de meninas negras. De acordo com Moreira (2012, p. 53), “devemos evitar uma visão limitada, universal e a-histórica da experiência de ser adolescente”.

2.1 O adolescer de meninas negras no Brasil: uma breve digressão

Reiteramos que, no âmbito dessa pesquisa, não é interessante refletir sobre a adolescência a partir de uma concepção universal, linear e a-histórica, pois compreendemos que os marcadores sociais da desigualdade de raça e gênero são fundantes para construção das identidades nessa fase peculiar de desenvolvimento.

Concordamos que, ao abordar qualquer aspecto sobre o preconceito e a discriminação às pessoas negras, dentro da sociedade brasileira, é importante mencionar o período escravagista no Brasil. Assim, ao dialogarmos sobre a

adolescência desse grupo específico, entendemos que esse compromisso com a história não deve ser diferente. Esse período se estendeu por quase quatro séculos, onde as práticas racistas contra africanas e africanos impactaram e ainda hoje causa danos nas vidas de pessoas pretas no Brasil.

Aqui, buscamos refletir sobre a construção histórica da adolescência negra feminina. Sendo adolescência um termo que não era atribuído às meninas negras no período escravista, falaremos, então, sobre a menina negra púbere, pois é a puberdade que serve de marcador para o início do que se concebe culturalmente como adolescência, contribui o psicanalista Calligaris (2009).

Em diálogo com Oliveira (2012), compreendemos o processo de escravização enquanto um fenômeno historicamente determinado, cujo alicerce é o racismo moderno que confere privilégios à classe dominante e se ancora na supremacia branca, que se organiza a partir de uma estrutura que submete à escravização um grupo inteiro, em virtude da sua origem étnico-racial.

No que tange ao Brasil contemporâneo, é importante refletir como o racismo estrutural atravessa os indivíduos de ancestralidade negra, revelando vestígios das antigas relações escravocratas como, no caso específico, o modo como os corpos de meninas negras eram tratados a partir da lógica racista desse sistema. Portanto,

quanto à menina escrava, sua situação pode ser inferida da leitura de um manual de fazendeiros do Século XIX, segundo o qual a parte mais produtiva da propriedade escrava era o ventre gerador. Desta forma, o próprio interesse econômico favorecia uma vida sexual precoce e promíscua para as meninas negras, na medida em que suscitava, nos proprietários, imoderado desejo de possuir o maior número de crias (REIS & ZIONI, 1993; p. 175).

O contexto narrado revela o quanto as meninas negras escravizadas foram forçadamente introduzidas à vida sexual de forma precoce, reduzindo-as a um corpo sexualizado. Sobre essa dimensão corpórea é preciso compreender, em diálogo com Nilma Lino Gomes (2002, p. 41), que “um corpo é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história”.

A psicóloga Civiletti (1991), em seu estudo sobre cuidados dados às crianças no Brasil escravista, revela o modo como o desenvolvimento da criança negra na casa grande se dava. Na primeira infância, até os seis anos, a criança

branca era geralmente entregue à ama de leite e às meninas e os meninos pretos, que já nasciam escravizadas, sobrevivendo com grande dificuldade e escassez de toda natureza, inclusive de presença e cuidados maternos.

Pode-se observar que já na infância não havia o mesmo tratamento para as crianças negras e brancas, uma vez que as necessidades básicas de meninas e meninos pretas se tornariam secundárias diante dos cuidados obrigatoriamente dados às brancas. Durante o século XIX, no Brasil, o termo adolescência não era uma nomenclatura utilizada para designar uma fase de desenvolvimento de meninos e meninas negras. Ainda de acordo com Civiletti (1991, p. 12), “dos 12 (anos) em diante as meninas e meninos escravos eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade”.

Trazendo as contribuições da historiadora e antropóloga Giacomini (1988), ainda no século XIX, as donas de escravizadas e escravizados tratavam as crianças negras, geralmente filhas de amas de leite, de forma semelhante ao tratamento dado a um animal de estimação. No entanto, se essa criança era do gênero feminino, ao iniciar a fase da puberdade passava a ser vista como um perigo sedutor para seus maridos, deixando a condição de “animal de estimação” para ocupar o lugar de “objeto sexual”, tornando-se, assim, alvo de ciúmes e ira dessas senhoras. Giacomini (1988) assegura que,

O desenvolvimento físico da escrava adolescente marca a passagem da escrava “animal de estimação” para escrava “objeto sexual”, com suas inevitáveis consequências na relação senhora-escrava. A ideologia corrente que associa a negra ao prazer sexual do branco, identificando em seu corpo o agente do estupro institucionalizado, fez recair também sobre a escrava, como se não bastasse a objetificação sexual, inconfessáveis sentimentos de inveja das senhoras. As mutilações, extirpações, deformações e outras atrocidades praticadas por senhoras no corpo das negras, das quais abundam exemplos na literatura da época, privilegiaram, não por acaso, as regiões corporais comumente identificadas a seu poder de sedução: nádegas, dentes, orelhas, faces, etc. (GIACOMINI, 1988, p.79).

Essa transição do olhar lançado para os corpos das meninas negras se dava exatamente quando a puberdade mostrava seus primeiros sinais, marcando a forma como as mulheres brancas e os homens brancos passariam a perceber a presença da sexualidade da menina negra. Assim, o corpo negro feminino, ainda consoante Giacomini (1988), seria visto pelas senhoras como

um corpo rival e perigoso e pelos senhores como um corpo objeto de cobiça mas, em ambos os casos, a culpa voltava-se para a própria menina negra, já que era ela a portadora de atributos físicos que provocavam o desejo do homem branco e o ciúme de sua senhora.

Ao revistar o termo “rivalidade de mulher com mulher”, utilizado por Gilberto Freyre (1980 *apud* Giacomini, 1988) para referir-se aos maus-tratos e atos extremamente violentos promovidos pelas senhoras contra as meninas escravizadas, trata-se, na verdade, de uma rivalidade entre senhora e escravizada e não simplesmente entre mulheres, uma vez que “uma (a senhora) pode deixar correrem soltos seus sentimentos em relação à outra (a escrava), com a total impunidade garantida por sua situação de classe e no pleno exercício de sua função de escravaria da casa” (GIACOMINI, 1988, p.80).

Trazemos à baila um fragmento do relato de um militar, datado de 1825, que descreve sua sensação ao aproximar-se de uma “menina” negra:

Doze anos é a idade em flor das africanas. Nelas há, de quando em quando, um encanto tão grande que a gente esquece a cor. As negrinhas são geralmente fornidas e sólidas, com feições denotando agradável amabilidade, e todos os movimentos cheios de graça natural, pés e mãos, plasticamente belos. Lábios vermelhos-escuros e dentes alvos e brilhantes convidam ao beijo. Dos olhos se irradia um fogo tão peculiar e o seio arfa em tão ansioso desejo que é difícil resistir a tais seduções. (SCHLICHTHORST [1825] *apud* MOTT, 2013, p. 8).

Tal relato revela como já havia uma hipererotização do corpo púbere de meninas negras. Sobre a recorrência dessas violências em torno desses corpos no período escravocrata, Angela Davis (2016) problematiza uma questão importante:

Seria um erro interpretar o padrão de estupros instituídos durante a escravidão como uma expressão dos impulsos sexuais dos homens brancos, reprimidos pelo espectro da feminilidade casta das mulheres brancas. Essa explicação seria muito simplista. O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir (DAVIS, 2016, p.36).

Além desses abusos, é preciso pontuar ainda que, por serem escravizadas, as meninas e meninos pretos, desde muito cedo, exerciam trabalhos laborais. Acerca dessas atividades, nota-se que:

A idade de cinco ou seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. A partir dessa idade ela aparece desempenhando alguma atividade. (...) No meio rural, as mulheres e as crianças desempenhavam frequentemente as mesmas tarefas, como por exemplo, descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas (MOTT, 2013, p. 5).

A transição da escravidão para o capitalismo, no final do século XIX, define uma nova configuração jurídica para o povo negro, que deixa de ser tratado como mercadoria, propriedade do senhor de escravos e passa a ter legalmente o direito de existir e de vender sua força de trabalho ao grupo dominante (REIS & ZIONI, 1993).

Contudo, a oferta de mão de obra negra, lembra Oliveira (2014), é considerada inadequada e precária em diversas regiões, não só do ponto de vista econômico, mas também do ponto de vista do ideal da sociedade burguesa, que se propaga no início do século XX. A efetivação mais nítida do racismo institucional pós-escravização é a libertação da população negra escravizada, sem que políticas públicas sociais protetivas fossem implantadas. Trazendo Grosfoguel (2018, p.64) para o diálogo, tem-se que:

Os meios não justificam os fins, e sim os produzem. Se são utilizados meios que reproduzem as lógicas de opressão e dominação da civilização moderna colonial, termina-se conseqüentemente reproduzindo novamente todas as formas de dominação e exploração contra as quais se estava lutando, porque as lógicas civilizatórias modernas/coloniais se reciclam, entrando novamente pela porta de trás, como meios que justificam os fins.

Destarte, em uma perspectiva historiográfica, pensar a adolescência na contemporaneidade é entendê-la como

uma experiência individualizada, na qual cada um se vê frente à demanda de estabelecer um caminho próprio diante dos impasses que, nesse momento de passagem, surgem para o sujeito aí implicado, em função do modo de organização social que se estruturou na modernidade (MATHEUS, 2007, p. 44).

Assim como a infância, a adolescência é também compreendida hoje como uma categoria histórica, que recebe significações e significados que estão longe de serem essencialistas. Segundo a psicóloga Pitombeira (2005),

a naturalização da adolescência e sua homogeneização só podem ser analisadas à luz da própria sociedade. Assim, as características “naturais” da adolescência somente podem ser compreendidas quando inseridas na história que a geraram. Mas não foi sempre deste modo que se falou da adolescência (PITOMBEIRA, 2005, p. 124).

Para melhor conhecer a realidade das adolescentes pretas, é urgente refletir sobre o molde capitalista global, que oprime e subalterniza socialmente as pessoas, em particular adolescentes negras e periféricas. Nesse percurso, é importante evidenciar também o processo de formação do Brasil, construído a partir de relações racistas e patriarcais. Portanto, as desigualdades da sociedade brasileira não são apenas de classe, são também étnico-raciais e de gênero.

Conhecer algumas pesquisas que mostram o modo como o corpo da menina negra púbere era tratado no período escravagista nos provoca a uma reflexão sobre como vêm ocorrendo as vivências de adolescentes negras na atualidade, uma vez que muitas crenças daquele período ainda estão presentes no imaginário de boa parte da população brasileira. O adolecer de meninas pretas, além de ser analisado como fenômeno histórico, influenciado pelo contexto sociocultural em que está inserido, é marcado por eixos de subordinação que produzem desigualdades, assunto tratado no próximo capítulo.

3 UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E RAÇA NAS EXPERIÊNCIAS DE ADOLESCENTES NEGRAS

“Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam – Isso é natural!” (Bertold Brecht).

Como os marcadores de opressões operam, efetivamente, na vida de adolescentes negras no contexto escolar? Para entender as experiências de gênero e raça das interlocutoras desta pesquisa, a saber, adolescentes negras do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Clériston Andrade, além de ouvi-las, *a posteriori*, faz-se necessário dialogar acerca da conceituação dos

marcadores sociais de gênero e raça.

Desse modo, buscou-se refletir sobre gênero, raça e racismo de uma forma mais aprofundada, explorando conceitos e definições, além de evidenciar os esforços de pesquisadoras negras, ao longo do tempo, por meio de suas escritas e falas, à promoção da igualdade, denunciando as violências e opressões que acometem mulheres pretas e como esses atravessamentos têm sido discutidos quando analisados no contexto escolar. Vale destacar que:

O sistema de gênero moderno/colonial que organizou hierarquicamente o valor da vida a partir da naturalização de ficções como raça e gênero segue com sucesso promovendo o extermínio físico, psíquico, epistemológico, simbólico e político de pessoas negras (PEREIRA, 2019, p. 71).

Assim, exalta-se o legado e a resistência dessas mulheres em busca de sobrevivência e da construção de uma sociedade mais justa e democrática onde todas as pessoas possam ter direitos e cidadania garantidos.

3.1 Reflexões Sobre Gênero Como Categoria de Análise

Tendo em foco a realidade social brasileira, imersa em opressões e violências que, comumente, atinge às mulheres, é relevante entender que a discussão das questões e os papéis de gênero devem permear cada vez mais o locus educacional, visto que, mesmo com seu legado de exclusão e preconceito, a escola carrega também a possibilidade de ser um espaço transformador e efetivo no enfrentamento e superação dessas demandas.

Vale salientar, em primeira instância, que gênero “é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Dessa forma, é de suma importância tensionar e discutir as violências de gênero no âmbito escolar, a fim de se criar e fomentar alternativas e outras formas de interações e relacionamentos entre as pessoas que compõem esse espaço, dentro da perspectiva da igualdade, principalmente no que diz respeito às relações entre alunas e alunos adolescentes em fase de desenvolvimento em todos os setores da vida, incluindo o social.

Os estudos sobre gênero visam explicar e fundamentar que as desigualdades entre mulheres e homens estabelecidas na sociedade, não estão

unicamente correlatas às diferenças biológicas entre estes, mas diretamente relacionadas às diferenças culturais e sociais construídas historicamente.

As pesquisas sobre gênero começaram a se ampliar após a publicação do artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” da autora estadunidense Joan W. Scott, originalmente publicada na Revista *The American Historical Review*, em 1986, e republicado, em português, na Revista *Educação e Realidade*, em 1990, refutando as explicações fundamentadas no determinismo biológico e dando ênfase ao caráter social das distinções baseadas no sexo (CRESCÊNCIO; SILVA; BRISTOT, 2017).

A compreensão de gênero como categoria de análise, está intrinsecamente ligada às relações de poder as quais a sociedade se encontra submersa, sendo, então, “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 86). Seguindo em interlocução com a autora, é importante salientar que:

O termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. (SCOTT, 1995, p. 75).

É perceptível o tensionamento para que a compreensão de gênero, sob o ponto de vista do sistema patriarcal, que age e decide qual corpo é passivo, antipolítico e meramente funcional, se utiliza da classificação binária como óbvia e aceitável, além de ser sustentado por conceitos acerca da anatomia, biologia ou natureza. Em acordo com essa reflexão, tem-se que “a sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública” (PATEMAN, 1993, p. 167).

Com efeito, uma vez que, enquanto mulheres, somos corporificadas, expostas e classificadas em nossas identidades, faz-se necessário os avanços nas teorias de gênero para contemplar as especificidades que estão postas, a fim de que sejam contribuições para aquelas que se encontram marginalizadas

ou invisibilizadas na sociedade.

O entendimento da conceituação de gênero estabelecida por Louro (2011) se remete ao caráter social da constituição do ser mulher e do ser homem em uma sociedade imersa em signos e significados imbricados com as hierarquias de poder que atravessam todas as dimensões sociais, como a família, a escola, o trabalho, a política, enfim, tudo que diz respeito às interações humanas. Nessa perspectiva, cabe examinar

gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (SCOTT, 1995, p. 19).

Alargando essa compreensão, em consonância com Scott (1995), a categoria gênero faz alusão a um sistema de relações de poder pautadas em um conjunto de características, padrões, identidades e comportamentos atribuídos historicamente às pessoas. Essas vinculações são determinadas dentro da sociedade, enfatizando a diferença entre gênero e sexo, sendo este, uma condição biológica. Enriquecendo esse debate, Sueli Carneiro salienta a necessidade de se incluir a dimensão racial na temática de gênero, sobretudo, no contexto brasileiro. Segundo a autora:

Desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil, que estão intimamente articulados com a visão segundo a qual há seres humanos menos humanos do que os outros e, portanto, se aceita complacientemente que estes não sejam tratados como detentores de direitos (CARNEIRO, 2003, p. 14).

É notável que, mesmo antes de nascer, são criadas inúmeras expectativas para uma futura pessoa que sequer veio ao mundo. Dialogando com Kimmel (2000), as articulações de gênero fazem parte da estrutura social hierarquizada. Essa construção é dada por meio de processos de socialização e

controle das pessoas para que se tornem mulheres ou homens e, dessa maneira, sejam estabelecidas normativas e papéis a serem obedecidos.

Destarte, esses padrões de gênero expressam uma lógica que produz desigualdades e violências. Vale ressaltar que esse marcador não pode ser pensado como algo apenas individual, mas como uma interface da dinâmica e organização social. Contribuindo com esse entendimento, tem-se que a categoria “gênero está presente nos processos, práticas, imagens, ideologias e distribuições de poder em vários setores da vida social” (ACKER, 1991, p. 65).

Além disso, é crucial trazer à tona reflexões sobre como, sobretudo, as mulheres estão circunscritas em lugares essencializados e como as desigualdades sociais que as tornam marginalizadas em função dessa compreensão estão baseadas em papéis de gênero. Dentro dessa perspectiva, vale salientar que:

Pretende-se desta forma recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2011, p. 26)

De acordo com Louro (2011), tem-se que a conceituação de gênero deve ser pensada de forma plural e relacional, nesse sentido, tangenciando grupos que possuem pertencas identitárias, étnicas, religiosas, de classe e de raça diferentes.

Isso posto, é fundamental construir novos conhecimentos e posturas junto com esses estudantes, que se contraponham e enfrentem os processos de naturalização e banalização das violências, em todas as suas formas. Gênero atravessa as relações escolares e, por isso, enquanto educadoras e educadores, é importante pensar acerca desse marcador que permeia as relações sociais como um todo.

Ademais, é preciso estudar e entender gênero, sua construção e suas implicações para o desenvolvimento humano e para a vida coletiva. Considerando que a educação deve contribuir com a formação das pessoas, de forma integral, dentro de uma proposta igualitária, de respeito às diversidades

humanas e cidadã, essa pesquisa considera imprescindível o uso do conceito como marcador social das desigualdades.

3.2 Os marcadores de gênero e raça em debate

Iniciamos essa sessão enfatizando que, para essa pesquisa, nos ancoramos na conceituação de violência de gênero, alicerce teórico dessa pesquisa, abordada por Saffioti (2004), que afirma:

É tudo que tira os direitos humanos numa perspectiva de manutenção das desigualdades hierárquicas existentes para garantir obediência, subalternidade de um sexo a outro. Trata-se de forma de dominação permanente e acontece em todas as classes sociais, raças e etnias (SAFFIOTI, 2004, p. 57).

O conceito construído pela autora aborda atravessamentos que são indispensáveis nessa pesquisa, como a compreensão que essa violência não está desarticulada com as de raça e classe. Neste trabalho, compreendo a dimensão da violência por uma perspectiva também histórica, a qual pode ser observada na definição que segue de Marilena Chauí (1998):

1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 1998, p. 11).

O elo dessas definições ganha eco e corpo na pesquisa ao permitir estabelecer uma leitura desses atravessamentos como formas de manutenção do poder e das desigualdades. Além desses conceitos, a reflexão trazida por Hannah Arendt (2005, p. 28), ao afirmar que “a violência é por natureza instrumental; como todos os meios está sempre à procura de orientação e de justificativas pelo fim que busca”, também contempla as dimensões da violência trazidas nesta dissertação.

Nessa perspectiva, compreendo que as formas de violência e

discriminação constituem um sistema que se retroalimenta e se atualizam na sociedade, sobretudo no que tange às categorias de gênero, raça e classe, colocando os corpos femininos negros na linha de frente quando se trata de violência, escassez e desamparo. Logo:

O percurso do racismo é dinamizado por sua associação a outros mecanismos (eixos) de subordinação, entre eles o heterossexismo. Mulheres de pele escura, em particular as mulheres negras e as mulheres índias, arcarão com os custos mais altos da iniquidade, no que se refere, especialmente, às ações de manutenção da vida. (WERNECK, 2010, p.13)

Tal perspectiva ajuda a compreender que o *modus operandi* do racismo hierarquiza as corporeidades em uma escala de valor e justifica o tratamento desigual, ou seja, nós, mulheres negras, não ocupamos os espaços de poder e cidadania plena. “Em última instância, o racismo serve como forma de catalogação dos indivíduos, afastando-os ou aproximando-os do sentido de humanidade de acordo com suas características raciais” (FLAUZINA, 2008, p. 16).

É importante manter o destaque no conjunto de violências que ressoam especificamente sobre adolescentes e adolescentes negras, uma vez que a tríade raça, gênero e classe geram impactos devastadores nas nossas vidas. Está posto que a “tradição escravista continua legitimando formas de violência, práticas impunemente toleradas de utilização dessas mulheres como coisa” (MADEIRA, 2005 *apud* VIANA; SOUSA; NEVES, p. 66). Dessa maneira, todas as formas de violação e violência que se arrastam, desde o período colonial, seguem perpetuadas e naturalizadas atualmente, adquirindo apenas novas roupagens, ou seja, a coisificação e negação às mulheres pretas e pardas continuam inalteradas e operadas pelo mesmo sistema.

O racismo imprime uma posição subalterna e inferior, ao passo que o sexismo desqualifica a experiência de ser mulher. Nas palavras de Saffioti (2004, p.73), “a vitimização da mulher negra é sempre maior que a da branca, reforçando a situação de vulnerabilidade sobre o ponto de vista da etnia ou raça”. Com efeito, pode-se perceber a materialização do fenômeno do racismo nos diversos âmbitos da sociedade e sua atualização através do tempo, de forma efetiva e igualmente eficaz no que se propõe. Vale destacar que:

O que poderia ser considerado histórias ou lembranças do período colonial permanecem vivos no imaginário social e adquirem novas roupagens e funções em uma ordem social supostamente democrática que mantém intactas as relações de gênero, segundo a cor e a raça instituídas no período escravista. (CARNEIRO, 2003, p. 23)

A partir do exposto, é válido trazer dados concretos que ajudam na compreensão de como os marcadores de opressões operam efetivamente e o que acarreta à vida de mulheres negras, empurrando-as literalmente em um abismo de exclusão, escassez e sofrimento. De acordo com o IBGE (2018), nós, mulheres negras, somos mais atingidas pelo empobrecimento, se comparadas com homens e mulheres não negras.

A violência de gênero, portanto, está nitidamente vinculada a experiência de ser mulher dentro de uma perspectiva social onde o homem atua como opressor, seguindo normas perpetradas pelo sistema e em prol da sua manutenção. Com efeito, Hooks (2015, p. 197) afirma que: “ser oprimida significa ausência de opções. É o principal ponto de contato entre o oprimido (a) e o opressor (a)”.

Partindo da percepção de que “o racismo e o sexismo influenciaram as relações que determinaram a sociedade brasileira no seu momento fundador (...), não há como discutir violência contra as mulheres sem discutir racismo e sexismo no Brasil” (BAIRROS, 2016, p. 73). Dessa forma, o conceito de violência é entendido como “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2004, p.17). Contribuindo com essa consideração:

A conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas, em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. (CARNEIRO, 2011, p. 68)

Dessa forma, se faz de suma importância contextualizar e compreender como essas categorias se dinamizam dentro da sociedade e produzem impactos devastadores nas mulheres negras.

3.3 As violências às mulheres pretas vêm de longa data

Nessa seção, trazemos um diálogo com autoras que, ao longo do tempo, vêm apresentando debates e discussões acerca das diversas formas de violência e desigualdades sociais que acometem mulheres negras a partir dos seus lugares de fala e pertencas.

Desse modo, trazemos à baila Sojourner Truth, uma mulher imprescindível na trajetória de intelectuais negras que, mesmo não tendo produzido documentos escritos, foi importante na defesa dos interesses e demandas das mulheres pretas. Sojourner (1797-1883) foi uma mulher negra estadunidense, escravizada e que, ao conseguir a liberdade, no ano de 1827, se engajou nos movimentos abolicionistas. Ela lançou mão do próprio corpo e voz para enfrentar o racismo e as discriminações, contribuindo com a construção de outras formas de ser e existir, confrontando os discursos racistas e sexistas que desumanizavam as mulheres não hegemônicas. Nas palavras de Angela Davis:

(...) ela trouxe um espírito lutador à campanha dos direitos das mulheres. Este foi o contributo único e histórico de Sojourner Truth. E, no caso das mulheres brancas, que esquecerem que as mulheres negras não são menos mulheres que elas, a sua presença e o seu discurso serviram de constante recordação. As mulheres negras também iam obter os seus direitos. (DAVIS, 2016, p. 51).

Seguindo, o discurso “*Ain’t I A Woman?*” (Eu não sou uma mulher?), apresentado por Sojourner na I Convenção sobre os Direitos das Mulheres em Akron, 1852, reforça o entendimento das experiências das mulheres negras no contexto da escravidão, relatando suas dores e demandas na sociedade. Nesse sentido, Sojourner Truth salvou o encontro de mulheres de Akron das depreciações promovidas por homens hostis ao evento.

Vale destacar que, de todas as mulheres presentes na reunião, ela foi a única capaz de responder com veemência aos argumentos, baseados na supremacia branca masculina. Com seu notório carisma e habilidades como oradora, Truth colocou por terra, a partir do seu lugar, as alegações de que a

fraqueza feminina era incompatível com o sufrágio (DAVIS, 2016). É interessante abrir espaço para revisitar um trecho desse discurso empoderador, principalmente para mulheres negras:

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (DAVIS, 2016, p. 71)

Outrossim, a partir dessa narrativa, abriu-se espaços para discutir a movimentação de mulheres pretas, desde esse período, na problematização da categoria hegemônica do “ser mulher”, marcador negado às mulheres pretas, por meio da invisibilidade.

Com efeito, o entrelace entre raça e gênero se coloca de forma imperativa, ressignificando as formas de “ser mulher”. Ademais, “desde muito tempo, as mulheres negras vêm lutando para serem sujeitos políticos e produzindo discursos contra hegemônicos” (RIBEIRO, 2017, p. 19). Ainda nessa seara, é possível entender que:

O que a voz de Sojourner traz, além de inquietações e necessidades de existir, é evidenciar que as vozes esquecidas pelo feminismo hegemônico já falavam há muito tempo. A questão a ser formulada é: por que demoraram tanto a serem ouvidas? (RIBEIRO, 2017, p. 24)

Alargando o campo dessas discussões, é importante evidenciar o legado das irmãs Sarah Grimké (1792-1873) e Angelina Grimké (1805-1879), abolicionistas que também relacionaram a questão da escravização à opressão das mulheres negras, promovendo a discussão sobre a forma como as opressões se atravessam em gênero e raça. Angela Davis afirma que:

Sarah e Angelina não estavam preocupadas, pelo menos não o exprimiram – em questionar a desigualdade social das mulheres. A sua principal prioridade era expor a essência desumana e imoral do sistema da escravatura e responsabilidade especial das mulheres na sua perpetuação. Mas quando a supremacia masculina as atacou, perceberam que enquanto não se defendessem como mulheres – e os direitos das mulheres em geral – ficariam para sempre impedidas de aceder à campanha de libertação dos escravos. (DAVIS, 2016, p. 37-38)

Vale ressaltar que as irmãs Grimké estavam engajadas nos movimentos de abolição e, em 1836, escreveram um manifesto intitulado “*Appeal to the Christian Women of the Southern States*” (Apelo às mulheres cristãs dos Estados do Sul), enfrentando a escravidão. Nessa direção:

Os textos e as leituras destas duas espantosas irmãs foram entusiasticamente recebidos por muitas mulheres que estavam ativas no movimento feminino ante escravatura. Mas alguns dos homens líderes na campanha abolicionista reclamaram que a questão dos direitos das mulheres confundiria e alienaria aqueles que estavam apenas interessados em derrotar a escravatura. (DAVIS, 2016, p. 38)

A partir desses tensionamentos, nota-se que mulheres negras e abolicionistas já denunciavam a indissociabilidade das opressões nos seus movimentos pela promoção da igualdade. Essas resistências possibilitam, além de mostrar uma

(...) dissonância em relação à história dominante do feminismo, mas também a urgência por existir e a importância de evidenciar que mulheres negras, historicamente estavam produzindo insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas (RIBEIRO, 2017, p. 24).

Seguindo nesse entendimento, é imprescindível destacar os aportes de autoras latino-americanas que nos legaram valiosas contribuições ao tema, anteriores ao ano de 1989, abraçando as lutas e denunciando as violências que acometem mulheres negras, a citar algumas brasileiras, tem-se Carolina de Jesus que, na década de 1960, em sua obra “Quarto de despejo: Diário de uma favelada” (1960) evocou suas memórias de mulher negra e favelada que viu na literatura um meio de sair da invisibilidade social em que se encontrava; além das obras de Lélia Gonzalez, tais como: “A mulher negra na sociedade brasileira”, “O terror nosso de cada dia”, “Por um Feminismo afro-latino-americano”, dentre outras.

Nessa perspectiva, seguimos com Sueli Carneiro, fundadora do Geledés: Instituto da Mulher Negra, em 1988, uma organização negra e feminista, além de escritora de obras como “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”. Vale evidenciar também o ativismo da poetisa e artista peruana Victoria Santa Cruz que, em 1960, escreveu o poema “Me gritaron negra!”

(Gritaram-me negra!), considerado uma bandeira contra o racismo e o sexismo, além de tantas outras mulheres, ao redor do mundo que, ao longo da história, denunciaram as violências de gênero e raça presentes na estrutura da sociedade e que atravessaram suas vidas.

Em suma, tem-se que as formulações conceituais das inúmeras violências que permeiam o cotidiano de mulheres negras são importantes para a compreensão de marcadores sociais como gênero e raça e para possíveis enfrentamentos dessas opressões que as vitimizam. Diante do exposto, as contribuições dessas mulheres, seja com documentos acadêmicos, arte ou suas vozes em discursos, são verdadeiros registros das suas lutas históricas e resistências contra as desigualdades e violências.

3.4 Como a discriminação de raça e a discriminação de gênero estão presentes na escola?

Nessa sessão, desenvolvemos o entendimento de como a discriminação de raça é ampliada quando combinada com a discriminação de gênero e classe, compreendendo como essas violências e subordinações são constituídas na vida de adolescentes negras, no ambiente escolar. Sendo assim, vale compreender, de início, que o racismo é um

(...) conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças e etnias. É uma doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura ou superior) de dominar as outras. (MARTINS, 2017, p. 12)

O machismo, segundo Drumont (1980), é um sistema de representações-dominância que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos.

As desigualdades produzidas pelo racismo e sexismo invadem os muros da escola e atingem as corporeidades e subjetividades das pessoas negras, no que tange essa pesquisa, especificamente, as estudantes negras. Vale realçar que:

A escola participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 2006, p.10).

A compreensão que as subalternizações de gênero e raça contribuem para a produção da subordinação e inferiorização de determinados grupos humanos é imprescindível para que se faça uma análise aprofundada acerca desses marcadores. Ademais, é relevante entender que:

O racismo superlativa os gêneros por meio de privilégios que advêm da exploração e exclusão dos gêneros subalternos. Institui para os gêneros hegemônicos padrões que seriam inalcançáveis em uma competição igualitária (CARNEIRO, 2003, p. 3).

Ampliando essa compreensão, é importante destacar que:

Muitas das atitudes discriminatórias que acontecem na escola são dirigidas às alunas, e quando a aluna é negra, torna-se mais grave este preconceito, esta discriminação. Por isso, é interessante ter uma ideia do significado da palavra gênero, desconhecida da maioria das mulheres, especialmente das estudantes (SANT'ANA, 2005, p.63).

Historicamente, as mulheres e adolescentes negras foram julgadas e estereotipadas como lascivas, desfrutáveis, próprias para o uso das mais diversas formas. Os marcadores de raça e gênero, de fato, determinam as dinâmicas sociais em todos os âmbitos imagináveis, corroborando com essa reflexão, tem-se que:

As desigualdades racial e de gênero estão na sociedade brasileira, contaminando as instituições. Todos os dados mostram isso: os de educação, escolaridade, desigualdade de rendimentos, nível de desemprego, acesso à previdência, entre outros – não tem um indicador em que a gente não perceba as desigualdades. (SILVA, 2010, p. 46)

Com efeito, “o racismo e o sexismo influenciaram as relações que determinam a sociedade brasileira no seu momento fundador (...). Não há como discutir violência contra as mulheres sem discutir racismo e sexismo no Brasil” (BAIRROS, 2016, p. 47). Ainda nessa perspectiva, vale acrescentar que “(...) mulheres, desde a infância, são vítimas de diferentes manifestações de violência

que se constituem em muitas perversas violações de direitos” (IPEA, 2018, p. 72).

Focalizando o recorte educativo, Abramovay (2006, p. 19) assegura que “para a juventude, a escola deveria ser um local de sociabilidade, com espaço para encontros e segurança garantida”. Agregando a essa discussão, Edgar Morin defende que:

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2001, p. 81)

Assim, entendemos a necessidade de pensar sobre as desigualdades existentes no formato da nossa sociedade, que determina a discriminação e interiorização de determinados grupos sociais, tendo por base gênero e raça, que exclui, explora e vitimiza essa parcela da população classificada como inferior em detrimento de outra camada social que usufrui de privilégios que advêm da manutenção desses marcadores sociais.

3.4.1 Reflexões sobre as experiências de meninas negras na escola

Analisamos até o presente momento como os marcadores de opressão raça e gênero têm se constituído historicamente, por meio da construção dos conceitos e desenvolvimento histórico, e de como esses operadores violentam mais especificamente as meninas, adolescentes negras que se tornarão mulheres. Compreendemos ainda quando esses marcadores vão à escola, constituindo as relações escolares.

Nesta sessão, iremos refletir sobre como as experiências de meninas e mulheres negras, no cotidiano escolar, são atravessadas pelas discriminações de raça e de gênero. Esses fenômenos de opressão estrutural fazem com que as trajetórias delas sejam frequentemente moldadas por estereótipos racistas, conforme vimos no capítulo que trata da adolescência desse grupo.

Monique Morris (2016) realizou dezenas de entrevistas com crianças e adolescentes negras que relataram ter vivido experiências de racismo e machismo nas escolas em que frequentaram. A pesquisadora afirma que é

preciso entender como os estereótipos sobre feminilidade negra influenciam as experiências das meninas negras no ambiente escolar. O seu argumento central é que muitas estudantes negras em idade escolar estão sendo afetadas física e mentalmente pelas crenças, políticas e ações racistas que degradam e marginalizam sua existência.

As representações históricas racistas e sexistas das mulheres negras, somadas às atualizações contemporâneas podem influenciar as experiências de adolescentes negras no espaço escolar. As práticas e crenças racistas da nossa sociedade, embora não se iniciem na escola, podem contar com o reforço desse locus para serem difundidas. A noção de que meninas e meninos negros são mais indisciplinadas, incorrigíveis e malcriadas possibilita uma distorção na forma como as pessoas respondem às ações dessas crianças (MORRIS, 2016).

Para Calado (2013), a escola tem difundido discriminações e preconceitos historicamente construídos. Desde a colonização, a sociedade brasileira conta com mecanismos para manter uma estrutura social racista e a escola se tornou um desses mecanismos. A autora entende que o racismo no ambiente escolar tem diversas implicações. Uma delas é que as crianças aprendem a associar características fenotípicas de raça relacionadas às desigualdades econômicas e sociais e, com isso, passam a enxergar ser negro ou negra como inferior e ser branco como superior.

Além disso, o racismo sempre tem um caráter estrutural, uma vez que é um elemento que compõe a “organização econômica e política da sociedade, fornecendo o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p. 21), produzindo pobreza, desemprego, privação e escassez de toda ordem.

O racismo estrutural está inserido em um processo histórico, pois sempre esteve presente na formação da sociedade brasileira, sustentando processos econômicos e organização social através de um período terrivelmente longo de escravização e segue até hoje; trata-se ainda de um processo político, pois influencia a organização da sociedade e a distribuição do poder de forma desigual. Desse modo, a concepção de racismo estrutural busca compreender os modos de organização da sociedade, oferecendo uma análise mais integrada dos diversos elementos envolvidos no fenômeno do racismo (ALMEIDA, 2018).

Mbembe (2018) aponta que racismo e raça são marcadores definidos pelo Estado, e ele sempre utilizará tais definições para manter a normalização dos crimes por ele arquitetada. Esse tipo de racismo se aprofunda em nossas subjetividades, na medida em que o naturalizamos e acreditamos “que sempre foi desse jeito” e “que não se pode fazer nada a esse respeito”. Também penetra fundo em nossas instituições e estruturas sociais, a ponto de parecer uma “ordem natural da realidade”.

Os estudos realizados pelo Observatório de Saúde da População Negra (POPNegra), na Universidade de Brasília (UNB), demonstram que "o racismo como estruturante das relações sociais também constitui um dos determinantes no processo de adoecimento e morte" (CHAVES, 2020, p. 13). A partir dessa declaração, entende-se que a resistência como forma de sobrevivência é uma característica básica da população negra. De fato, viver nunca foi tarefa fácil para pessoas que são tipificadas e inferiorizadas primeiramente pela cor da sua pele e sua pertença étnica. Nesse sentido, vale salientar que, o Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), aponta que a cada 23 minutos um jovem negro é morto no Brasil.

Ampliando a compreensão de como o racismo opera enquanto sistema fomentador de opressão e desigualdades e como ele se materializa na sociedade, na política, na cultura, no comportamento, nos processos educativos, nos valores dos indivíduos, é importante conceituar esse fenômeno. Portanto:

Raça não é um fenômeno da biologia humana que tem implicações necessárias na história das espécies e, conseqüentemente, na história das relações de poder entre as pessoas. Esta é, sem dúvida, a eficácia excepcional deste instrumento de dominação social. (QUIJANO, 2002, p.39).

Pensando o racismo, visualizamos uma estrutura de poder e um projeto de segregação social, alicerçada dentro de uma colonialidade histórica, cravada desde as explorações europeias pelo mundo, impondo os moldes discursivos políticos da modernidade com o padrão universal do homem branco, que detém a dominação cultural, econômica, da informação e do conhecimento a partir das colonizações, “(...) ou seja, a Modernidade, o colonialismo e o sistema-mundo, denotam aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutuamente constitutiva”, conforme Dussel (2005, p. 28). Nessa perspectiva:

As brutalidades e os horrores do colonialismo, representados nas figuras do genocídio indígena, da escravidão africana, do saque das riquezas dos continentes colonizados e, especialmente, da ideologia do racismo e da intolerância, reproduzida no século XX dentro da própria Europa e responsável por duas guerras de dimensões globais, descortinam a realidade de que a concepção geo-histórica dominante dos direitos humanos é uma contradição em si mesma. (BRAGATO, 2014, p. 2019)

A prática racista é também uma expressão de desprezo por uma pessoa. “O racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p. 99).

Em suma, a ideia de raça é oriunda da experiência colonial, a qual institui hierarquias e classificações às diversidades humanas. Vale ressaltar que estudiosos entendem que a categoria raça é uma construção ideológica, raça é uma decisão capaz de disseminar, desigualmente, vantagens e desvantagens às determinadas pessoas por meio de um paradigma racial imposto à sociedade.

Por conseguinte, determinados grupos, eleitos como superiores, por razões ditas de “natural” superioridade, em detrimento de outros grupos humanos, ditos inferiores, imprimem, por via da força, condições de opressão e indignidade. O *modus operandi* da colonialidade do ser e do saber também tem como característica ser patriarcal, pois está pautado na superioridade de homens em relação às mulheres.

Assim, quando efetivamente nos deparamos com uma aluna negra, aos prantos, em um dos corredores da escola e que, ao ser questionada do que houve, responde: “Pró, eu não aguento mais essa escola, tem uns meninos que toda vez que me encontram me chamam de macaca, feia, macumbeira, cabelo de ‘bombril’ e, às vezes, puxam meu cabelo na frente de todo mundo. Eu fico me sentindo humilhada, pior do que os outros. Vou dizer a minha mãe que eu não venho mais não (...)” (aluna, aproximadamente, 13 anos). Refletindo com hooks (2015, p. 103), podemos afirmar que “não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar”.

A partir desse exemplo, pode-se observar a experiência de uma adolescente preta dentro da escola e dos efeitos emocionais e psicológicos danosos que essa bruta vivência pode acarretar na vida das meninas negras.

Concordando com Carneiro (1995, p. 147), “as mulheres negras são socialmente desvalorizadas em todos os níveis (...)”. Alargando esse entendimento, Gonzales (1984) acrescenta que o símbolo da mulher negra escrava, que reputada não como uma pessoa, mas como um animal, um corpo apto ao trabalho, ressoa ainda nos dias de hoje, na perpetuação do estereótipo da mulher negra brasileira como, braçal, doméstica, mulata e indigna de amor.

Tensionando nessa narrativa e ratificando a recorrência de cenas racistas, perversas e excludentes dentro das quatro paredes da escola, vale trazer para o diálogo, a seguinte situação ocorrida com uma adolescente negra no espaço escolar:

Tinha 14 anos, e estava no meio do pátio da escola, em um dos intervalos entre aulas. (...) E qual não foi minha surpresa quando ouvi, ali, no pátio da escola, aquela menina doce e educada declarar seu amor por mim. Surpreso com a declaração, e com vergonha de ser visto em público naquela situação, recusei seu pedido de namoro. Ao ouvir a recusa, ela fixou seus grandes e belos olhos em mim, e abaixou a cabeça. Ficamos em silêncio por alguns instantes, imóveis em nossas confusões. Quando ela novamente me encarou, soltou a corajosa e necessária pergunta: “Você não quer namorar comigo porque sou preta, não é?” (FRENETTE, 2002, p. 24).

Insistindo nesse ponto de tensão e angústia, mas extremamente necessário para a compreensão, é pertinente trazer mais um exemplo do cotidiano escolar, enfrentado por adolescentes negras, oferecido por uma sociedade que discrimina e nega determinados grupos humanos:

(...) alguns alunos a rejeitavam. Diziam que não queriam sentar no mesmo grupo que ela nem realizar atividades coletivas junto com ela. Em algumas situações, piadinhas e chacotas eram feitas, envolvendo seu nome. Conversando com a professora, esta relatou-nos que ALC já havia reclamado do fato de alguns meninos ficarem “mexendo” com ela na hora do recreio e de rirem dela. “Ecuridão, “noite” eram apelidos utilizados por alguns meninos para se referirem a ela. ALC tinha traços de negritude bastante ressaltados. (OLIVEIRA, 2007, p. 47)

Historicamente, no Brasil, a escola se constitui como um espaço seletivo, marcado pelas complexidades das relações étnico-raciais, portanto, toda a comunidade que compõe esse coletivo sofre atravessamentos e de alguma forma é afetada. Entretanto, os danos provocados às meninas e adolescentes negras, as tornam mais vulneráveis, já que são atingidas pela discriminação

racial, de gênero, e via de regra, de classe, por fazerem parte das camadas mais pobres na sociedade. Refletindo com Vieira (2020, *online*), é possível entender que:

Os estudos desenvolvidos até o momento mostram muito nitidamente que o espaço escolar não foi naturalmente ocupado pelos diversos grupos sociais, muito pelo contrário, a história tem mostrado que tais espaços foram concedidos para acolher alguns grupos, já outros tiveram que abrir caminhos e conquistá-los com muita luta, é um longo processo de lutas das mulheres para o acesso a mesma oportunidade de educação (...), a exemplo das mulheres negras (...). (VIEIRA, 2020, *on-line*).

Com efeito, quando se trata da população negra feminina, ficam visíveis as discrepâncias de oportunidades e inclusão nas diversas esferas sociais, arremessando-as cada vez mais para um abismo de carência, escassez e *apartheid* social. Corroborando com esse entendimento, vale salientar que:

As desigualdades racial e de gênero estão na sociedade brasileira, contaminando as instituições. Todos os dados mostram isso: os de educação, escolaridade, desigualdade de rendimentos, nível de desemprego, acesso à Previdência, entre outros – não tem um indicador em que a gente não perceba as desigualdades. (SILVA, 2010, p. 54).

É de suma importância salientar que, dentro desse furacão de desigualdades e segregação social, econômica e racial, no que diz respeito aos estudantes, as adolescentes negras se encontram em situação de maior vulnerabilidade e degradação, quando é estabelecido um comparativo com meninas consideradas brancas, em termos de aprendizagem, frequência, entre outros indicadores.

Nesse sentido, a investigação sobre as desigualdades racial e de gênero requer que ultrapassemos os limites do comportamento das matrículas escolares e concentremos o foco sobre o desempenho escolar das crianças e jovens de cor negra e branca. (HENRIQUES, 2001, p. 71)

No contexto da Pandemia da COVID-19, essas jovens, além de enfrentarem todas as demandas decorrentes do isolamento imposto pela pandemia, foram as que mais sofreram com a violência doméstica e as que mais são sobrecarregadas com as tarefas domésticas, de cuidados com irmãos menores e familiares idosos.

Dessa maneira, “mesmo realizadas no âmbito do lar, as atividades domésticas violam direitos fundamentais de crianças e adolescentes e comprometem seu pleno desenvolvimento, sobretudo pelas condições em que são feitas” (FNPETI, 2016, p. 34). Dentro dessa perspectiva:

Muitas mulheres precisaram continuar disputando o sustento da sua família e, devido à paralisação das aulas presenciais, suas filhas passam a cuidar dos lares e dos irmãos menores na sua ausência. Esta sobrecarga doméstica também contribui com o afastamento das alunas das atividades da educação remota. (CHAVES, 2020, p.12)

Os atravessamentos que envolvem a questão de raça e gênero se fazem notórios quando é observada a situação das adolescentes negras que, durante a pandemia do Coronavírus, vivenciaram o agravamento das opressões e desigualdades que já faziam parte de suas rotinas. Sob esse aspecto, Sueli Carneiro (2003) declara a necessidade de se incluir a dimensão racial na temática de gênero, sobretudo, no contexto brasileiro. Nas suas palavras:

Desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil, que estão intimamente articulados com a visão segundo a qual há seres humanos menos humanos do que os outros e, portanto, se aceita complacientemente que estes não sejam tratados como detentores de direitos (CARNEIRO, 2003, p. 14).

Com efeito, mesmo quando as alunas em vulnerabilidade social conseguem, principalmente nesse contexto pandêmico, ter alguma participação e interação com a escola e atividades pedagógicas, a disparidade de condições em relação aos que usufruem de situação privilegiada, não diminui, tampouco se dissipa, uma vez que o extra classe continua hostil e desfavorável, pois, “crianças e adolescentes negros são os mais explorados: eles representam 62,5% do total no trabalho em geral e 73,4% no doméstico” (FNPETI, 2016, p. 17), enfatizando esse entendimento, vale acrescentar que:

As meninas, por executarem afazeres domésticos dentro de suas próprias casas, acabam tendo muito menos tempo para brincar do que os meninos, por exemplo. São desvantagens que as meninas vivenciam simplesmente por serem meninas. Em

muitos contextos, as meninas vivenciam muito menos os seus direitos que os meninos (FNPETI, 2016, p. 23).

Ademais, é imprescindível salientar o quanto o racismo e outras violências incidem sobre esse grupo de mulheres, uma vez que, a tríade raça, gênero e classe, geram impactos devastadores nas vidas destas. Segundo Davis (2016, p. 45), “a gente precisa refletir bastante para perceber raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas”. Corroborando com essa compreensão, tem-se que:

Muitas das atitudes discriminatórias que acontecem na sala de aula são dirigidas às alunas, e quando a aluna é negra, torna-se mais grave este preconceito, esta discriminação. Por isso, é interessante ter uma ideia do significado da palavra gênero, desconhecida da maioria das mulheres, especialmente das estudantes (SANT’ANA, 2005, p.63).

Desse modo, ao trazer a realidade vivenciada por adolescentes negras, no ambiente escolar, percebe-se que elas sofrem discriminação racial na escola e que são sobrecarregadas com trabalhos domésticos, o que está relacionado a discriminação de gênero, ou seja, são forçadas a desempenhar tais tarefas por serem por serem meninas, subordinadas aos papéis impostos pela sociedade.

A partir da historicidade do Brasil e a sua construção social com resquícios escravocratas é possível compreender como a comunidade negra está submetida ao racismo, sexismo e discriminações. Esses eixos de opressão estrutural atravessam os diversos aspectos da vida dessas pessoas fazendo com que a existência dessa população esteja rodeada de privações e negação de direitos.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE NA ESCOLA CLÉRISTON ANDRADE

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (Paulo Freire, 2018).

Este capítulo se dedica ao objetivo de entender como as ações pedagógicas de promoção à igualdade e respeito às diferenças, desenvolvidas na escola Clériston Andrade, afetam as/os estudantes. A fim de que essa compreensão se dê de forma ampla e contextualizada, e que se leve em conta o recorte social, que é a escola, enquanto instituição, compreendemos que, mesmo se tratando de um estudo em uma escola específica, com pessoas também específicas, a mesma não se descola do todo como parte da sociedade.

Destarte, é importante desenvolver diálogos, conceitos e percepções acerca do espaço escolar, referenciar o sistema educacional brasileiro, o racismo que acontece nesse lócus, a segregação escolar, que se intensifica nesse momento pandêmico, provocando o agravamento do *apartheid digital*, que vem afetando, em especial, as alunas da referida escola, pelos eixos de opressões que as acometem, por serem meninas ou mulheres. Outrossim, esse *apartheid* se mostra como um dos tentáculos do racismo. Dentro dessa perspectiva, vale salientar que:

(...) *apartheid* digital é a expressão utilizada para caracterizar a separação, o abismo de diferenças formado entre a parte da população que usa computador, acessa a internet etc., e os que não têm acesso a esses recursos. É um gigantesco e dramático fosso entre uma minoria “plugada” no mundo moderno e uma grande massa “sem-internet”. No Brasil, essa segregação entre aqueles que têm acesso à tecnologia digital e os que não têm é transversalizada pelas dinâmicas do racismo, colocando majoritariamente a população negra na experiência da exclusão tecnológica, que por sua vez promove uma exclusão socioeconômica (FERREIRA, 2020, p. 14).

É relevante ressaltar ainda que, na minha experiência como professora da Clériston Andrade, percebo, nessa crise pandêmica, a ausência de muitos estudantes nas reuniões e atividades escolares que demandam ferramentas digitais e acesso à *Internet*. Vale destacar o entendimento de que a escola pode ser um espaço de construções cidadãs e práticas pedagógicas de enfrentamento

às desigualdades e discriminações e deve atuar em prol de uma práxis democrática e cidadã. Sendo assim, neste capítulo apresento também algumas atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano para a promoção da igualdade racial na escola Clériston Andrade.

O espaço escolar evidencia a concepção de ensino e aprendizado, revela o perfil de quem a frequenta à medida em que, as interações e ações vão acontecendo. Pode-se entender que esse lócus,

(...) é visto como uma fonte de experiências e de aprendizagem que, em sua materialidade, está impregnado de signos, símbolos e marcas que comunicam e educam; a sua produção, distribuição, posse e usos têm um importante papel pedagógico. (CARPINTERO, 2009, p.43)

Ainda nessa compreensão, vale acrescentar que: “O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, logo, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites” (ALVES, 1998, p. 6). No Brasil, o sistema educacional é uma verdadeira máquina de exclusão, o que potencializa o abismo entre pobres e ricos, pretos e brancos, mulheres e homens. A incapacidade de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação - PNE é evidenciada quando 4 em cada 10 jovens no país não conseguem concluir o ensino médio e 25% sequer concluíram o Ensino Fundamental, de acordo com o levantamento da plataforma Todos pela Educação⁵, com base nos dados da PNAD (2020) e do IBGE (2020).

A forma em que o esquema educativo brasileiro é pensado e estruturado tende a reproduzir e dar continuidade aos preconceitos e as exclusões existentes na sociedade. Dentro dessa estrutura excludente, as pessoas oriundas das camadas mais pobres, em sua maioria negras, são comumente afetadas por essas mazelas. Ademais,

a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e aluna negros e pobres. Essa exclusão caracteriza-se de maneiras diversas, por meio da

⁵ Todos pela Educação é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, criada com a participação de diversos setores da sociedade civil brasileira com o objetivo de assegurar o direito à educação básica para todas as pessoas. O levantamento apresentado foi realizado com base nos dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio e o IBGE. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluíram-o-ensino-medio/> Acesso em: 10 jan. 2022.

forma como alunos e alunas negros são tratados (...) (GOMES, 2003, p. 38).

Outrossim, esse espaço também opera o racismo e contribui para a reprodução e manutenção das discriminações e dos preconceitos, já que "a comunidade escolar tende a reproduzir, em maior ou menor escala, a sociedade como um todo" (SILVA, 2010, p. 79). Consonante com essa percepção, tem-se que:

A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social [...] e é fato que não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro. (ITANI *apud* AQUINO, 1998, p. 120)

Com efeito, "a intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar" (FANTE, 2005, p. 91). Nesse sentido, Silva (2002, p. 140) acrescenta que:

Os dados mostram claramente que o sistema educacional brasileiro é seletivo e discriminatório, porque seleciona em especial os pobres, os negros, os mulatos os nordestinos [...]. Assim sendo, a marginalização cultural e o racismo estão entre as principais razões que explicam as grandes taxas de evasão e repetência na escola básica.

Levando em consideração a historiografia da educação no Brasil, nota-se a constituição de um sistema educativo excludente que tem início no período colonial e se estende até os dias atuais, circunscritos ao racismo e ao sexismo. A discriminação étnico-racial se reinventa e se atualiza em prol da manutenção da estrutura social segmentada e organizada para perpetuar desigualdades educacionais e sociais no país.

De fato, as desigualdades raciais, na educação, são históricas, são heranças do sistema escravocrata e permanecem como um dos tentáculos da colonialidade do poder, que se perpetua no meio social. Silvio Almeida (2018), na sua obra *Racismo Estrutural*, explica como o racismo, enquanto estrutura, atravessa todos os âmbitos sociais, sendo gerido por um processo político-

histórico de ideologias, nas formas de desigualdade e violência, no seio do colonialismo que rege nossa sociedade.

Com efeito, a diferença entre o acesso, grau de escolaridade e, por conseguinte, oportunidades também se explicam através do racismo. Nesse sentido,

a escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX. (HENRIQUES, 2001, p. 93).

Essa perspectiva convida a compreender que, na dinâmica escolar, falas, gestos e comportamentos também perpetuam o legado do determinismo racial. A escola dissemina e legitima a ideia de que a origem africana está intrinsecamente ligada à escravidão, ao trabalho braçal, ao déficit intelectual, à inferioridade estética, cultural e moral (NASCIMENTO, 2010, p. 72).

Por conseguinte, se constrói várias formas para explicar, por exemplo, as desigualdades, a desistência de estudantes negras e negros, a repetência, a distorção série/idade, acobertando as discriminações existentes em torno da dificuldade de aprendizagem, problemas com familiares e dificuldades econômicas, como se fossem demandas desvinculadas das questões sociais que circunscrevem essa realidade.

De acordo com Ribeiro e Souza (2008, p. 95), “a ausência de negros/as ou a exposição como inferior, em livros didáticos, cartazes, vídeos e em outros recursos utilizados, reforça o estigma da população negra e dos/as estudantes negros”. Evidencia-se também distorção série e idade de forma mais acentuada na população negra. Nessa perspectiva, vale sinalizar que:

Todos os indicadores de acesso à escola e conclusão nos estudos mostram que as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos etários da população branca. (...) E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos, ante 8,4 da branca. Essa diferença indica que as

taxas de repetência e abandono escolar entre as crianças e adolescentes negros são maiores que entre os brancos. (UNICEF, 2012, p. 14)

Dessa forma, muitas vezes, se desconsidera que uma das razões para essas distorções estão no interior da própria escola: em algumas práticas pedagógicas, às vezes, discriminativas, que podem impactar negativamente a vida de alunas e alunos, afetando o desempenho escolar e provavelmente o futuro dessas pessoas, uma vez que o insucesso na escola pode contribuir para a exclusão em setores sociais na vida adulta. A fim de exemplificar o quanto a escola está submersa no racismo, e como essa violência alveja efetivamente esses estudantes dentro desse espaço, trazemos a autora Benilda Brito para a discussão:

A professora planejando as atividades da Semana Santa pergunta aos alunos: Vamos fazer um teatro sobre a paixão de Jesus Cristo. Para tal, precisaremos de um aluno que se disponha a fazer o papel de Jesus. Quem topa? A., criança negra, extrovertida, responde: Eu topo. Silêncio absoluto. Ninguém diz nada, nem as outras crianças brancas, nem a professora. Após cinco segundos é o A. quem quebra o silêncio: Pode deixar, não quero ser mais não!! A professora contou o episódio para a vice-diretora pedindo que não comentasse o ocorrido com os pais do aluno, pois a mesma afirmara ter ficado desarmada, sem saber o que falar (BRITO, 2013, p. 57).

O fato de uma parte considerável de professores, coordenadores e gestores não entenderem ou admitirem a presença do racismo nas escolas, muitas vezes, inviabilizam ações pedagógicas importantes no enfrentamento do mesmo. Cavalleiro (2001, p. 147) afirma que “ao se achar igualitária, livre de preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”.

A mesma autora também ressalta que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades (...)” (CAVALLEIRO, 2001, p. 53). Com efeito, as escolas, de um modo geral, ainda não estão preparadas para lidar com a diversidade. O espaço escolar, por ser um dos tentáculos da sociedade, retrata as demandas e as questões que estão atreladas a mesma, ou seja, "a

comunidade escolar tende a reproduzir, em maior ou menor escala, a sociedade como um todo" (SILVA, 2010, p. 79).

Destarte, a possibilidade de enfrentamento do paradigma da inferioridade legado à população negra, via de regra, se esbarra na ausência de ações educacionais efetivas para a promoção da igualdade racial. Essa ausência compromete a formação voltada para uma construção de aprendizagens e conhecimentos que contemplem o respeito às diversidades e a democracia.

Portanto, engajar todas e todos que compõem a comunidade escolar, numa proposta educativa inclusiva e que considere a diversidade cultural, é um passo importante e estratégico na ressignificação da contribuição social, cultural e estética da população afro-brasileira.

4.1 A Escola Como Base: Pressuposto Democrático e Cidadão

Nesta seção, trazemos algumas ações pedagógicas realizadas na escola lócus da pesquisa, com finalidade de fazer o enfrentamento do racismo e promover o respeito às diversidades étnicas, como a realização dos projetos: "Semana da Consciência Negra" e "Diga Não ao Racismo! Juntos Somos Mais Fortes", na Escola Municipal Clériston Andrade, no período entre 2018 e 2019.

Um dos grandes desafios atuais da educação é promover a inclusão dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira e que convivem no espaço escolar. De uma forma geral, o cotidiano no espaço escolar apresenta inúmeros desafios justamente por se tratar de um espaço heterogêneo, em termos sociais, culturais, étnicos, dentre outras nuances.

Com efeito, é crucial trabalhar na construção do conhecimento, nas transformações para algo que colabore com a harmonia social, uma vez que os protagonistas desse processo estão em fase de formação e, portanto, em momento e lugar oportunos para tanto. Nesse sentido:

A qualidade da educação é a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados, nem dos favorecidos. Isto, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas [...]. Educação e qualidade são sempre uma questão política (FREIRE, 2005, p. 42- 43).

O formato educativo brasileiro está inserido em um modelo colonial dos saberes, conseqüentemente, para que possamos enfrentar, ou pelo menos resistir a essa opressão, é importante pensarmos em uma educação tensionadora dos discursos dominantes de subalternização, ou seja, uma educação fundada onde está localizada e em suas próprias perspectivas, questionando o universalismo e a suposta neutralidade da escola como instituição. Isso porque “(...) a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (FREIRE, 2008, p. 25).

Destarte, a construção de práticas pedagógicas que levem à reflexão acerca das diversidades, da inclusão, respeito às diferenças, e a promoção da igualdade racial, ainda que de forma simples, podem ser uma voz, principalmente para alunas e alunos que sentem na pele o racismo e a exclusão.

Essas ações talvez possam constituir um aporte para uma mudança nos comportamentos preconceituosos que povoam o espaço escolar que é “discriminatório e pouco atraente para a população negra, trazendo conseqüências enormes em relação à escolarização, levando muitos dos alunos a não concluírem as etapas de ensino ou a retardarem os anos de escolaridades” (VERÇOSA, 2012, p.31). Com efeito, vale destacar que:

A forma como a população negra foi e ainda é inferiorizada, tanto na escola particular, quanto na pública, principalmente a partir dos estereótipos e apelidos que marcam negativamente a passagem desses alunos na escola (CAVALLEIRO, 2001, p. 36).

Dessa forma, trazemos, por meio de imagens, exemplos de ações pedagógicas simples e cotidianas, mas que representem um enfrentamento ao racismo e qualquer forma de discriminação e ajuda na promoção da igualdade racial e respeito entre estudantes e demais componentes da cena escolar. Por meio das imagens a seguir, trazemos à baila, novamente, a Escola Municipal Clériston Andrade, onde estudantes fizeram atividades pedagógicas referentes alguns projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, na disciplina de artes, na qual sou a professora.

A imagem que vem à frente se refere ao projeto intitulado “Diga Não ao Racismo! Juntos Somos Mais Fortes”, realizado no ano de 2019 com turmas dos

oitavos e nonos anos. Esse projeto teve como foco contribuir para a promoção da igualdade racial dentro do espaço escolar. A atividade foi realizada na Escola Municipal Clériston Andrade, tendo por objetivos revelar o que alunas e alunos das referidas séries pensam acerca do racismo e quais são as suas experiências a respeito desse tema. O projeto aconteceu ao longo de dois meses, dentro da carga-horária da disciplina de artes e contando com o apoio da coordenação e equipe gestora da escola para sua aplicação.

As turmas foram convidadas a assistir os filmes: “Vista a Minha Pele” (2008) e “Pride: Orgulho de uma Nação” (2007). A partir dessas ações, iniciou-se a sensibilização acerca do tema, por meio de rodas de conversa e discussões, em que as alunas e alunos são ouvidos sobre suas experiências pessoais em relação ao racismo.

Na sequência, os/as estudantes foram orientados a realizar pesquisas em grupo sobre o racismo para a realização de uma segunda roda de conversa, a partir dos novos conhecimentos construídos e a produzir textos, individualmente, expressando suas próprias vivências e entendimentos.

Em seguida, utilizando expressões artísticas já trabalhadas durante o curso, a exemplo de produções musicais (*rap*, paródias, etc.), painéis, desenhos, produção de histórias em quadrinhos, tirinhas, charges, entre outras. No decorrer do projeto, alunas e alunos construíram suas apresentações, tendo como base o entendimento do tema e a importância da valorização da cultura e da pluralidade as quais estão inseridos.

As apresentações das produções dos grupos foram feitas no pátio da escola e socializadas para os demais alunos e alunas de outras séries, bem como professores/as, funcionários/as e equipe gestora. Vale destacar que, para as apresentações, foram disponibilizados microfones, caixa de som, instrumentos de percussão e *notebook*, para a parte musical, momento em que alunas e alunos cantaram suas paródias, *rap* ou *hip-hop*. Projetor e *notebook*, para a exibição das tirinhas e quadrinhos, além dos murais da escola para a exposição dos desenhos e painéis, produzidos pelos estudantes durante o projeto.

Na fotografia que segue, tem-se alunos/as desenvolvendo atividade em grupo, em que, através do desenho e da pintura, enfatizam a beleza existente nos padrões fenotípicos de corpos femininos negros, em contraponto às

construções de pensamento hegemônicas, eurocêtricas coloniais que inferiorizam, marginalizam e depreciam determinadas populações e suas características.

Em se tratando do ambiente escolar, tais pensamentos reforçam o racismo e o preconceito sofrido principalmente pelas adolescentes negras. Dentro dessa perspectiva, “o culto à beleza, cujos padrões seguem sendo eurocêtricos, define o modelo a ser perseguido, ao negarem aspectos como a gordura, o envelhecimento, diversidades étnicas, entre outros” (CARNEIRO, 2011, p. 7).

Ainda sobre essa imagem, pode-se ver a presença de dois alunos, pintando o que eles próprios denominaram “boneca”, vale salientar que, não apenas esses alunos, mas a maioria deles, na minha observação em sala de aula, com esses estudantes, apresentaram inicial resistência com essa atividade, pois alegavam que “fazer boneca é coisa de mulher” e que preferiam fazer outra atividade que fosse “de homem”. Refletindo com Castañeda (2006, p. 16):

O machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como toda uma forma de vida baseada nele.

Tal cenário não está destituído do conjunto de crenças dos estudantes em questão. No entanto, o papel da escola e dos docentes é também rasurar imaginários tidos como hegemônicos, oferecendo às/aos discentes possibilidades de construir outras paisagens sobre as vivências e os sujeitos. Com isso, ao longo das aulas, a partir de contextualizações, como podemos observar, felizmente, os estudantes mudaram de ideia e realizaram o que eu diria um ótimo e dedicado trabalho, desenhando uma bela boneca.

Com efeito, vale mencionar, apontando a atitude inicial dos alunos com a atividade proposta, que o machismo é entendido como resultado de ações, gestos, silêncios, agressões ou indiferença de um homem sobre mulheres, ou

qualquer outra pessoa que se encontre em uma posição socialmente entendida como inferior.

Figura 3 - Estudantes realizando atividade pedagógica com ênfase na promoção da igualdade racial na Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.



Fonte: Acervo de Deise Cardoso, 2019.

A próxima imagem mostra um grupo composto por meninas e um menino, em uma apresentação de dança afro-brasileira na finalização do projeto da “Consciência Negra”, realizado no ano de 2018, com todas as turmas da unidade escolar. Cabe ressaltar que a minha atuação se deu com as minhas turmas dos oitavos e nonos anos e, assim como o projeto “Diga Não ao Racismo! Juntos Somos Mais Fortes”, também visou contribuir para a promoção da igualdade racial na escola, tendo como objetivos refletir sobre o preconceito e as discriminações vividas pela população negra e ressaltar a cultura, costumes, estética e expressões artísticas afro-brasileiras.

O projeto aconteceu ao longo do mês de novembro do referido ano, realizado por professoras e professores de diversas disciplinas e segmentos, contando com o suporte da coordenação e gestão da unidade escolar. Por se tratar de um projeto que envolveu toda a escola, nesse ano, ficou decidido que cada professora e professor deveriam realizar em suas aulas algumas atividades do projeto para apresentação final em uma culminância coletiva. Na disciplina de artes, construí com alunas e alunos uma coreografia com ritmos afrobaianos,

confeccionamos as vestimentas para a apresentação da mesma, além de uma apresentação em coral com músicas que exaltam a negritude.

Esses projetos realizados na escola contribuem para a visibilização da cultura afrobrasileira no espaço escolar, compondo algumas atividades para o enfrentamento do racismo e da promoção do respeito às diversidades étnicas, uma vez que “negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação” (MUNANGA, 2006, p. 18).

Figura 4 - Apresentação de dança afrobrasileira na Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.



Fonte: Acervo de Deise Cardoso, 2018.

É relevante destacar que atividades como essa, retratada na imagem, via de regra, acontecem todos os anos e, na minha observação, geralmente as meninas negras, apesar de gostarem muito desse tipo de evento, muitas vezes preferem apenas assistir ou desistem de participar durante os ensaios. Elas alegavam medo ou preocupação em serem rejeitadas, receber vaias dos colegas que estão na plateia ou algum tipo de xingamento, o que, segundo elas pode acontecer, porque são negras e consideradas feias em relação às adolescentes brancas.

O racismo abarca “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc” (GOMES, 2003, p. 52). Com efeito, é de suma importância utilizar esse tipo de atividade, de forma contextualizada, para reforçar a autoestima dessas meninas,

para que possam enxergar e vivenciar a beleza que existe em seus corpos e sua cultura como algo natural e próprio da diversidade humana.

Sendo o meio educativo um ambiente propício para a fomentação da aprendizagem e desenvolvimento da humanização que se perpetua por toda a vida, a escola deve ser um espaço privilegiado para a produção de novos sentidos e significados para um convívio solidário e harmonioso em prol de toda a sociedade, pois “(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98).

Assim, deve-se considerar o corpo escolar como um todo que deve interagir de forma respeitosa e com objetivos comuns em relação ao estabelecimento da formação cidadã dos educandos dentro de uma sociedade imersa em diversidades,” somente dessa forma seremos capazes de garantir a eficácia de nossos esforços” (SILVA, 2010, p.161).

Em diálogo com Freire (1996, p.17), convém compreender que “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano que nega radicalmente a democracia”. Logo, é urgente a construção de uma sociedade e uma escola inclusiva, que, de fato, estejam engajadas em projetos antirracistas e democráticos e que reconheçam a diversidade entre as pessoas como algo natural, considerando que “(...) a cidadania não é um dado pronto e acabado, mas uma condição a ser construída e instaurada” (SEVERINO,1992, p. 2).

Destarte, Nascimento (2010, p. 168) indica a escola como “lugar de encontros entre diversas crenças, diversas práticas, diversas maneiras de desejar e desenvolver expectativas sobre o mundo e sobre quem somos”. Essa consideração nos leva à consciência da importância da escola na construção da pessoa, alicerçada em valores voltados para o reconhecimento e respeito à alteridade, a fim de que se tenha uma sociedade justa.

Assim, a escola também deve ser o caminho para a superação das diversas manifestações de violência presente na sociedade e a garantia de que práticas excludentes sejam eliminadas, pois é um terreno fértil para a ressignificação das relações. A “educação é uma das dimensões mais complexas e importantes da vida social” (MARTINS e MUNHOZ, 2007, p. 52), por conseguinte, é de fundamental importância que toda comunidade escolar

esteja ciente e comprometida com o seu papel educativo transformador, principalmente, no que se refere às relações humanas. Em síntese:

(...) trabalhar por uma educação voltada para a consciência de que a transmissão pura e simples de informações fragmentadas não ensina ninguém a viver. Precisamos de uma escola com alma, que desperte o ser de sua inconsciência e o leve para o além do conhecimento; que o encaminhe para o contato direto com a sua realidade essencial e que consiga perceber que, entremeando todos os conceitos, há um tecido unificador, um fio único que tudo conecta, mas que só através do sentir amoroso da abertura de canais energéticos sutis e do silêncio pode ser percebido (CELANO, 2001, p. 72).

Em suma, tendo em destaque a compreensão de Morin (2001, p. 11), “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”, se construindo de forma democrática, inclusiva e pluricultural.

Enfatizando a importância das ações pedagógicas de promoção à igualdade e respeito às diferenças desenvolvidas na escola Clériston Andrade, por meio das atividades desses projetos, observamos o engajamento, as construções coletivas e a visibilização de temas como racismo, preconceito e a cultura negra, o que colabora para novas construções de conhecimento, importante para a formação dessas e desses adolescentes, que, em muitas situações, vivenciam experiências de racismo e exclusão dentro do espaço escolar. Sendo assim, essas atividades são positivas para a superação dessas discriminações.

5 VOZES MENINAS NEGRAS: PERCEPÇÕES SOBRE RAÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

“(...) E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem pela nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros – não só conosco, mas entre eles?” (Carlos Skliar).

Neste capítulo, damos continuidade com a apresentação das nossas interlocutoras da pesquisa e as análises da pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com nossas interlocutoras, adolescentes negras do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Clériston Andrade. Este capítulo é parte fundamental na concretização do objetivo em compreender a percepção das adolescentes negras de como as violências e as opressões reverberam em suas trajetórias estudantis. Antes da apresentação dos resultados, serão pontuados alguns dos desafios enfrentados para a realização da pesquisa, no contexto da pandemia da COVID-19, nos seus primeiros anos 2020-2021, no qual permitiu maior visibilidade das vulnerabilidades de raça, gênero e classe em nossa sociedade.

5.1 Notas sobre a pesquisa de campo

Por ser professora da instituição lócus do estudo, isto é, da Escola Municipal Clériston Andrade, imaginei passar por essa etapa da pesquisa de uma forma menos difícil, o que em nada se confirmou. Ao contrário, o trabalho de campo apresentou demandas muito desafiadoras, não somente pela complexidade e carga emocional atreladas ao tema e pelas subjetividades que envolvem todas as interlocutoras, mas também pelo momento que estamos vivendo com tantas mudanças, medos, incertezas e agravamentos das desigualdades.

Seguir com esse estudo significou principalmente um ato de resistência, nossa, enquanto professora nessa experiência na relação orientadora-orientanda, nos moldes e condições atualmente impostos, e sobretudo das

estudantes adolescentes que, apesar das dificuldades, seguiram comigo e insistiram em participar e colaborar com esse trabalho.

Embora, enquanto professora da escola, ter tido alguns acessos considerados privilegiados, no que diz respeito a documentos e possibilidade de diálogo direto com as alunas, as limitações decorrentes da realidade pandêmica desequilibraram toda e qualquer referência que poderia pensar em utilizar em tempos ditos normais, sendo necessária toda uma readequação metodológica e emocional.

O fato de a escola ter ficado fechada por mais de um ano e da rede municipal de ensino de Salvador não ter construído de fato meios, ferramentas e condições para que maioria das alunas e alunos tivessem acesso e contato pedagógico que proporcionassem aulas no formato virtual abriu um verdadeiro abismo entre estudantes, escola e, por conseguinte, com professoras e professores.

Assim, ficamos com pouca ou nenhuma aproximação com as alunas durante todo o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021, acumulando frustrações e a angústia pela falta de informações, sem saber se estavam bem e vivas. Durante esse período, a comunidade escolar perdeu uma aluna e três alunos. A adolescente morreu de Covid-19, um dos adolescentes cometeu suicídio, segundo familiares, por depressão agravada pela pandemia, e dois outros, segundo funcionárias da escola, mortos em tiroteios no bairro de São Marcos.

Quando finalmente retornamos ao ambiente escolar de forma presencial, em meados de 2021, ainda com muitas preocupações e medo de contaminação, uma vez que a pandemia estava e ainda está nos afetando, enfrentamos outras demandas também dolorosas, como o abandono de muitas alunas e alunos, que não voltaram mais, e na sua maioria, sequer sabemos o porquê; além disso, ouvimos histórias de sofrimento das quais muitas poderiam ter sido evitadas. Foi o que senti estando em contato com essas pessoas e ouvindo-as a partir de seus lugares e experiências.

Quando, finalmente, eu consegui fazer algumas entrevistas com as adolescentes que aceitaram participar, também enfrentei junto com elas, momentos de dor, elas com as delas, e eu com as minhas, diferentes, mas dores. Foi muito desafiador tratar do tema com pessoas tão jovens e que apresentaram

algumas experiências tão duras. Para mim, foi muito difícil realizar as entrevistas que trazem uma carga emocional tão grande, presenciar lágrimas em alguns momentos, tentar me equilibrar, me situar como pesquisadora ao mesmo tempo em que continha as minhas emoções, principalmente por conhecer algumas delas por anos, no âmbito escolar e na relação alunas-professora.

Para finalizar essa breve exposição dos desafios enfrentados para a realização do trabalho de campo, onde acessei tantos lugares e emoções diferentes para a construção dessa pesquisa, acrescento outro grande desafio pessoal que foi me convencer de que, mesmo tendo despertado nessas jovens as memórias de suas vivências de fragilidades e vulnerabilidades, temos com essa pesquisa a possibilidade de entregar uma contribuição para o enfrentamento de preconceitos e discriminações, e que as vozes delas foram ouvidas de forma ética e respeitosa e que esse percurso não foi em vão.

5.2 Experiências de raça e gênero: como se sentem as estudantes negras da Escola Clériston Andrade?

Antes de analisar os dados coletados nas entrevistas, faremos uma breve apresentação, informando algumas características das alunas que foram entrevistadas, a partir das minhas observações sobre elas no período em que estudaram na escola e em alguns anos, entre 2018 e 2021, quando foram minhas alunas na disciplina de Artes. Destaca-se também que as entrevistas foram feitas individualmente com cada interlocutora, de forma virtual síncrona, a partir da disponibilidade de dia e horário indicados pelas mesmas. A seguir, uma breve descrição das interlocutoras desta pesquisa:

Adebanke: Uma adolescente quieta dentro da sala de aula, costumava sentar-se um pouco distante das e dos demais colegas. Organizada com as atividades, preferia fazê-las individualmente, porém sem grande resistência em participar de grupos quando solicitada. Dificilmente era vista em áreas coletivas da escola. Sonhava em ser modelo e tem procurado oportunidades para realização de *books* fotográficos, tendo inclusive remarcado a entrevista em função dessa demanda. Fisicamente é uma menina negra retinta, magra, com estatura mediana e usava os cabelos trançados.

Latifa: Muito extrovertida e comunicativa com as colegas na sala de aula, geralmente alegre, sorria com certa frequência. Apresentava uma frequência irregular e, geralmente, não fazia as atividades de casa da disciplina, porém, quando estava em sala, demonstrava interesse em participar das aulas. Era vista constantemente nas áreas coletivas da escola, como corredores e pátio. Tinha muito interesse em projetos artísticos, principalmente dança e música. Frequentemente, envolvida em discussões e desentendimentos com alguns colegas dentro e fora da sala de aula. Fisicamente é negra, magra, com cabelo estilo *black power* e tem estatura baixa; por vezes, usava maquiagem para ir à escola.

Makena: Uma adolescente atenciosa e observadora dentro da sala de aula, falava pouco, mas, quando motivada, se tornava mais falante. Sentava nas primeiras carteiras e sempre fazia as atividades de casa e de classe. Muito tranquila e educada, revelou que gostaria de participar de projetos artísticos e se apresentar, mas não o fazia por vergonha de ser vista. Aluna dedicada, raramente faltava aulas ou era vista fora da sala. Fisicamente é preta, magra, estatura baixa, usava geralmente o cabelo preso.

Ashanti: Aluna introvertida, extremamente tímida, não falava em sala de aula, respondia a chamada levantando a mão, o que me fez pensar no início que tinha algum tipo de deficiência na fala, o que não se confirmou. Segundo ela, apenas não se sentia confortável para falar na frente da turma e aquele era o seu jeito, o que mudou um pouco no decorrer dos quatro anos que estudou na escola. Eleita a melhor aluna da turma no ano de 2019, era muito estudiosa e dedicada. Muito artística, apresentava grande habilidade com desenho, o que gostava muito de fazer nas aulas. Fisicamente é negra, magra, cabelos cacheados, estatura baixa. Geralmente, ia maquiada para a escola.

Destarte, trazemos uma tabela com informações sobre as nossas interlocutoras, contendo idade, autodeclaração de gênero, cor e série no ano letivo de 2021.

Tabela 4: Informações gerais sobre as interlocutoras da pesquisa na Escola Municipal Clériston Andrade, município de Salvador, Bahia, 2020

Interlocutoras	Adebanke	Makena	Latifa	Ashanti
Idade	14	15	15	17
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Cor/Raça	Negra	Negra	Negra	Negra
Série	9 ^o	8 ^o	9 ^o	9 ^o
Se Possui Filhas ou filhos e quantos	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborada por Deise Cardoso, 2022.

Na tabela acima, nos chamou a atenção que três das alunas entrevistadas apresentavam distorção idade-série, em relação às idades consideradas adequadas para cursar cada ciclo. No ensino fundamental brasileiro, alunas e alunos devem iniciar o 1^o do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Espera-se que se conclua o 9^o do Ensino Fundamental até os 14 anos (UNICEF, 2018).

Segundo Menezes (2002), a distorção idade-série é um fenômeno multifatorial e que afeta milhões de estudantes em todo o Brasil e tem grande impacto na vida futura de cada um deles. A trajetória escolar irregular desses alunos, marcada pela ocorrência de reprovação, abandono ou evasão, tem um alto custo, tornando-os mais propensos a abandonar seus estudos.

Estudantes de cor/raça indígena, preta e parda tendem a ser mais prejudicados no que se refere à taxa de distorção idade-série, tanto no meio urbano, quanto no meio rural. A taxa de distorção idade-série entre meninas e meninos negros é significativamente maior do que entre brancos (UNICEF, 2018, p. 10).

Assim, entendo que as interlocutoras, dentro dessa perspectiva de idade-série escolar, apresentam um prejuízo educacional que, de acordo com a literatura, é uma das causas de danos na trajetória estudantil dessas pessoas e que a população negra é a mais afetada por esse fenômeno, o que reflete a desigualdade racial, quando comparada à estudantes brancas e brancos.

Vale ressaltar, como um dado da pesquisa, que algumas alunas do sétimo ano foram convidadas para participar da pesquisa, mas recusaram, alegando ora terem vergonha de falar, ora não terem interesse na ideia de participar de uma entrevista, já que não era uma atividade escolar, e outras, mesmo aceitando a

princípio, não apareceram para a realização, as quais contaram com três tentativas.

As alunas foram perguntadas como se sentem no dia a dia, dentro da escola, sendo uma adolescente negra. A essa pergunta ressaltamos as seguintes respostas das nossas interlocutoras:

Latifa assegura:

Eu me sinto tipo, às vezes normal e às vezes não porque existe muita gente que é preconceituosa que às vezes, tipo, tá de boa e depois começa a procurar briga e passar na cara a questão da cor, e muita gente começa a desfazer, aí às vezes me sinto bem e no mesmo tempo mal. (2022)

Makena afirma:

Assim, no sexto ano aqui eu já sofri bullying por causa do meu cabelo e ficavam me chamando de olho grande, e tem gente que ainda faz, às vezes, como um menino do 9º B. (2022)

Adebanke aponta:

Eu me sinto normal, tipo assim, lá na minha sala as pessoas não têm preconceito com isso. Tem gente que olha torto, mas eu nem ligo (...). Quando eu era sexto ano me colocavam apelido, me rebaixavam por causa da minha cor, era muito horrível. (2022)

Ashanti (2022) respondeu que se sente normal, apenas. Em diálogo com a reflexão de Reis (2015), uma criança ou adolescente que sofre racismo na escola ou em qualquer outro lugar carrega consigo uma sequela psicológica, social e cultural. A depreciação da pessoa negra gera uma série de sentimentos negativos em relação a sua própria autoestima e contribuiu para o fortalecimento de atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas da sociedade de um modo geral.

De volta às falas, ao serem perguntadas como descreveriam o tratamento que recebem, tivemos as seguintes respostas:

Latifa (2022) responde:

Dos meus colegas, alguns, os meus colegas alguns...Tem uns que me tratam bem, os professores, os gestores e até as merendeiras me tratam bem, mas tem alguns alunos que são insuportáveis, trata mal, entendeu? Que no mesmo tempo tá

conversando, tá brincando e depois tá botando apelido, tá discriminando, fica me xingando pelo meu cabelo, fica fazendo muita coisa. Fica falando que meu cabelo é duro, não fala crespo, fala de uma maneira para ofender.

Makena (2022) assegura que:

Os professores me tratam bem, agora, alguns alunos não. Uma menina mesmo disse que não era para “mim” estar aqui, não sei porque, mas ela era branca do cabelo liso”. Com as tias, eu abraço todas as tias, pergunto se estão bem, elas me respondem, elas me abraçam de volta, elas são de boa.

Adebanke (2022) sinaliza que: “me tratam bem, a maioria dos professores, coordenadores, as merendeiras, nunca me trataram com indiferença”. Ashanti (2022) respondeu: “Normalmente. Essas perguntas assim me pegam, professora”. Ashanti (2022) não deu maiores explicações sobre o que queria dizer com essa resposta, apenas sorriu e preferiu seguir adiante.

Podemos observar na fala de Latifa, Makena e Adebanke a percepção de que sofrem preconceito e discriminação por parte de alguns atores escolares. Elas enfocam a depreciação que sofre por conta de características fenotípicas que possui sendo negra. Refletindo acerca desse tema, tem-se que:

O cabelo tem forte significado na construção da identidade afrodescendente. Sabemos que a população negra enfrenta vários outros desafios sociais e que muitos consideram essa questão do cabelo como secundário ou como algo que nem há necessidade de ser discutido. Mas para a mulher o cabelo crespo está sempre associado à uma questão negativa, porque o cabelo crespo não é referência e nem padrão de beleza. O corpo é aquilo que somos, e aquilo que nos representa e essa relação precisa ser bem desenvolvida. O racismo desumaniza, nos faz criar rejeição pelo nosso próprio corpo. Os padrões de beleza europeizados impostos a sociedade tira a liberdade de escolha estética dos negros a partir do momento que reflete psicologicamente um contexto de opressão e impacto da colonização racista (REIS, 2015, p.26).

Ao serem questionadas se acham que o tratamento dado na escola a meninos e meninas é igual ou existem diferenças, Ashanti (2022) afirmou que acha que o tratamento é igual, assim como Latifa, apesar de algumas ressalvas. As outras alunas responderam que acham ser diferente, conforme trechos a seguir:

Eu acho que é igual! Eles tratam todos iguais, porém, se eles não tratarem alguns igual é porque são muito perturbados,

porque não obedecem, ficam xingando. Xingam os professores, xingam as merendeiras. Estando errado e querendo estar certo (LATIFA, 2022).

Na percepção de Adebanke (2022): “Eles tratam as meninas com mais calma do que tratam os meninos”. E Makena (2022) diz que:

Acho que existe diferença, porque, assim, quando a menina bagunça, o professor pega mais no pé dela do que do menino, ou então quando eles fazem alguma coisa de errado eles não chamam a atenção, agora, quando é menina eles chamam muito a atenção. Eu acho que eles se importam mais com as meninas, né? Ou pode ser outra coisa.

Analisando as falas das estudantes que percebem diferença no tratamento dado a alunas e alunos, refletimos com Vianna e Finco (2009, p. 273): “Meninos e meninas são educados de modo muito diferente, bem como na família e na escola orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo”.

Quando perguntadas acerca de como descreveriam as interações entre as adolescentes negras e pardas, tivemos as seguintes respostas: Ashanti respondeu: “Muito boa, a gente interage normalmente”. Por sua vez, Adebanke afirmou que: “No intervalo eu fico mais na minha sala”. As outras interlocutoras disseram que:

Com as minhas amigas eu me sinto bem, mas algumas, porque tem umas meninas que são nojentas só porque tem cabelo liso, essas coisas, mas com minhas amigas que eu já tenho mais intimidade é bom, mas com elas, que eu não tenho, é ruim porque elas se acham demais, pelo fato dessas coisas (LATIFA, 2022).

Seguindo, tem-se a próxima fala, afirmando que:

É bom, elas me tratam do mesmo jeito que trato elas. Eu elogio elas, quando elas falam que se sentem feias, porque eu tento aumentar a autoestima dos outros, sabe? Mesmo os outros querendo abaixar a minha (MAKENA, 2022).

Por meio das falas das meninas, notamos que elas se sentem mais confortáveis na interação com as demais, negras e pardas, pontuando atrito nas relações ao mencionar meninas que consideram com características étnicas diferentes.

Em relação às interações com meninas brancas dentro do ambiente escolar, destacamos algumas falas:

Eu não tenho problema nenhum com elas, a não ser elas que ficam (...). Porque não são muitas, são algumas que desfazem, assim, não a maioria, são algumas, mas eu não tenho problema com nenhuma delas, a não ser que elas tenham problema comigo, não querer falar pelo fato do meu cabelo, elas têm cabelo liso, algumas tem os olhos claros, algumas se acham. As que têm cabelo liso aqui, eu sinto que são mais acolhidas, entendeu? Os meninos ficam, e as meninas também, ficam mais de chamego, ficam mais junto, entendeu? (LATIFA, 2022).

“Eu não falo com elas não, elas me olham com cara de nojo, aí eu também nem tento falar, são algumas, e com as outras eu nunca tentei falar (...). Não sei, eu tenho vergonha de falar” (MAKENA, 2022). Ashanti (2022), por sua vez, respondeu que: “Normal também, a gente interage normalmente, não por cor”. Em diálogo com as percepções das interlocutoras, trazemos a contribuição de Whitaker ao afirmar que:

A colonialidade cria um lugar em que a humanidade não pertence a todos, transformando em coisas aqueles que não pertencem a seu grupo étnico, construindo assim experiências distintas entre os sujeitos que constroem a sociedade. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que a colonialidade desumaniza as pessoas negras, também legitima a construção da superioridade do branco que representa “o humano”, por isso é preciso evitar o mecanismo das análises apressadas que reproduzem enfoques sem preocupação com a dialética dos processos (WHITAKER, 2002, p. 09).

Assim como a pesquisa de Santos (2007), nós também identificamos e compreendemos que o preconceito racial também está presente nos espaços escolares, permeando discursos e práticas entre discentes. Em relação às interações na escola com os meninos negros e pardos, as alunas estão em alinhamento, assim salientamos as seguintes respostas:

Tem uns meninos aqui que eu não falo de jeito nenhum, porque os meninos parecem que são piores do que as meninas, eles amam colocar apelido nos outros, amam, tipo, ficar difamando os outros, desfazendo, mas com meus amigos eu me sinto bem, entendeu? Mas com a maioria eu não falo, tem uns meninos que ficam no corredor que ficam colocando bullying nos outros, eu não falo, não me sinto bem com eles. Esse negócio de bullying vem a maioria dos meninos, é insuportável isso (...) Eles vão para um ponto fraco que você tem, como eu disse, começa a chamar de cabelo duro, feia, começa a chamar de preta “tifu”, eles botam vários apelidos (LATIFA, 2022).

Diante das respostas das alunas, conforme Oliveira Junior (2014, p. 71) apelidos têm “implicações no corpo de amplas maneiras, pois podem ser meios de perseguições e gozações que rebaixam e humilham a pessoa. Os apelidos podem carregar ideias preconceituosas e discriminatórias”.

Seguindo com Makena (2022), tem-se que: “Só falo com eles na sala, com alguns, outros são gaiatos. Eles ficam procurando ousadia, teve um menino que ficou apertando minha “bunda”, aí eu não gostei”. Nessa fala, é possível observar que ela sofreu violência por ser do sexo feminino, nesse caso uma adolescente, assim: “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” (SCOTT, 1995, p. 86).

Incluindo as relações das interlocutoras com meninos brancos, destacamos que:

Eu só falo com um que é do sexto ano, eu vejo ele na rua, brinco com ele na praça. Os outros não respondem quando eu falo com eles” (MAKENA, 2022).

Adebanke (2022) respondeu que: “Tem uns que se acham, gostam de andar mais com quem é da cor deles, sei lá, nem dou ibope, eu nem ligo, passo e não falo também”. Em reflexão com o exposto pelas alunas, notamos certa inflexibilidade por parte de alguns alunos brancos na interação com suas colegas negras, trazemos para o diálogo Martins e Munhoz (2007) ao afirmarem que:

As diferenças presentes na escola deveriam ser aproveitadas como oportunidade de transformação de ideias preconcebidas e vistas como “verdades absolutas”. Porém, o que se observa é a rigidez de pensamentos e posturas, o que nos impossibilita de encontrarmos saídas para os preconceitos raciais. Dessa forma, a escola se mostra, na maioria das vezes, como um espaço de reprodução do racismo e, raras vezes, de inovação da valorização da diversidade (MARTINS e MUNHOZ, 2007, p. 20).

Destacamos que “atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida” (FANTE, 2005, p. 91). Segue-se também que:

Parece que as atitudes discriminatórias dos alunos são efeitos da visão racista sobre o negro, retransmitindo no seio familiar, que são atualizados pelos alunos na escola. A

escola, por sua vez, colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o seu silenciamento sobre as questões raciais e as situações de discriminação que marcam as relações no contexto escolar. Nesse sentido, é na escola que os alunos exercitam os sentimentos racistas, reelaboram o racismo e reafirmam o sentimento de superioridade pelo fato de serem brancos (SANTOS, 2007, p. 41).

Ao serem perguntadas como descreveriam a relação com professoras e professores dentro da escola, as interlocutoras estão alinhadas em suas percepções. As respostas foram:

Minha relação com minhas professoras é muito boa, até porque se eu erro, elas conversam comigo, eu sei que elas sempre têm razão, mas nunca tive nenhum problema, minhas professoras sempre conversam. Com os professores também, pelo menos aqui (LATIFA, 2022).

Outra entrevistada respondeu que:

Acho que é bom, acho elas bem legal, quando pergunto alguma coisa elas prestam atenção, porque tinham algumas professoras na escola passada que não me ouviam e os professores a mesma coisa (MAKENA, 2022).

Ashanti fala que é “boa. Tipo, se você está com dúvida em alguma coisa ele sempre tá ali para poder tirar, e tal, explica direitinho”. Adebanke apresenta algumas ressalvas e coloca que: “Tem uns que eu gosto e tem uns que são meio chatos” (ADEBANKE, 2022). Tendo em vista a respostas das nossas interlocutoras, acrescentamos que:

Os professores têm uma responsabilidade e um poder muito grande na transmissão e promoção de valores. E assim podem dar valiosa contribuição para a formação de uma nova sociedade, em que a dignidade humana seja, de fato, o primeiro dos valores e, a partir daí as pessoas se respeitem reciprocamente e sejam solidárias umas com as outras (DALLARI, 2004, p.42).

Ao serem questionadas sobre as interações e o tratamento por parte da gestão, as alunas estão em concordância, salientamos as seguintes respostas: “Eles tratam a gente super bem, as vezes tem a reclamação, mas é porque a gente merece”, afirma Adebanke. Ashanti por sua vez, considera que “é comum também, conversam e tudo mais”. Tendo em vista o entendimento das alunas, Cury (2008) sinaliza que a gestão escolar deve estar embasada, em consonância

com o ideal coletivo e democrático, na certeza dos caminhos que pretende seguir para construir a verdadeira democracia na escola.

Perguntamos o que acham das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e tivemos as seguintes respostas: “Acho muito boa, acho criativa, a maioria das coisas aqui a gente que cria, a gente que faz nossa criatividade junto com os professores e desenvolve muitas coisas, então acho ótimo”, pondera Latifa (2022). Ashanti (2022) fala que: “Eu gosto porque os professores quando passam uma atividade eles explicam muito bem, tiram dúvidas em sala de aula”. No entanto, as outras meninas fizeram algumas ressalvas: “São boas, tem umas que são meio assim, eu não gosto muito da de história, ele passa muito texto e manda copiar, chega o meu braço ficar doendo”, ressalta Makena (2022) e Adebanke (2022) responde que: “Umas são boas, dá para aprender, outras são muito complicadas”.

Na sua prática pedagógica, a construção coletiva e o envolvimento entre professoras, professores e estudantes colaboram para uma *práxis* mais integrada e efetiva. Para Freire (1996, p.124), “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”.

Quando foi perguntado como acham que a população negra é trazida em assuntos nas aulas, as estudantes tiveram percepções parecidas, ressaltamos suas falas: “Explicado, eles explicam” (ASHANTI, 2022). Adebanke (2022) segue afirmando que: “X, é um pouquinho ruim, mas explica super bem esses assuntos, a professora Y também explicava sobre a gente, a consciência negra, zumbi, sobre tudo, entendeu?”. Por sua vez, Makena (2022) ressalta que: “Eles explicam e dizem que é para a gente ouvir, porque é muito importante”. Nas palavras de Latifa (2022):

Eu acho que a diferença é que os professores falam muito sobre isso, mas os alunos da mesma cor não conversam sobre isso, acham que os negros que têm culpa de tudo, se os negros tiverem um erro, acham que o erro vai continuar para sempre, e os professores não, mesmo que se os negros tiverem um erro, eles sempre estão conversando para poder dar outra chance pra recomeçar, e os próprios alunos não entendem isso (LATIFA, 2022).

O ambiente escolar também deve ser caminho para a superação de práticas hostis e racistas, pois é o ambiente propício para se desconstruir esse tipo de comportamento e a partir daí ressignificar as relações, baseadas no respeito e na formação em busca de uma verdadeira cidadania. Com isso,

É tarefa de todo professor e da equipe da escola estarem atentos, operando críticas sobre materiais didáticos, dando atenção ao modo como é tratada a noção da diversidade, que deve fazer sempre uma base de respeito as qualidades de cada ser humano. Tal crítica deve incluir decididamente o repúdio a materiais que tragam erros, preconceitos, difusão de atitudes discriminatórias, assim como a discussão de materiais que sejam, eventualmente, trazidos pela criança para a situação de sala de aula, e contenham incorreções (BRASIL, 2000, p.99).

Ao serem perguntadas o que mudariam nas práticas pedagógicas da escola, a exceção de Makena, todas disseram que não mudariam nada e que nesse ponto estavam satisfeitas, a exemplo de Latifa, ao afirmar que: “Eu acho que nada, porque já conversam sobre vários assuntos, entendeu? Então, eu não tenho nada que mudar”. Cabe sinalizar que:

Olhar para a nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender. Os autores que lemos, as conferências das quais participamos, certamente que nos despertaram para dar atenção ao tema, mas não necessariamente realizam transformações. As transformações (verdadeiras aprendizagens) decorrem de praticarmos, criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos perguntando: Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?” (LUCKESI, 2013, p. 74).

É de suma importância que professoras, professores, coordenação e gestão estejam conscientes, atentos e comprometidas com o fazer pedagógico educativo, pois é “uma forma de exercer sua responsabilidade é o compromisso e a ação” (FANTE, 2005, p. 97).

A pergunta seguinte foi se, em alguma situação, elas se sentem ou já se sentiram desconfortáveis ou constrangidas em algum ambiente na escola, se sim, explicassem. A essa pergunta todas as entrevistadas responderam que não. Porém, vale ressaltar a experiência de Makena a partir da sua resposta:

Já, mas não foi aqui não, foi em outra escola quando eu morava com minha mãe, eu estava no segundo dia de aula, aí uma

menina tinha a blusa igual a minha, porque ainda não estava comprando, aí tinha câmera, aí a menina escreveu no quadro e acharam que foi eu, ficaram me acusando e quando descobriu que foi ela, ela chamou as amigas dela para fazer racismo comigo, me chamando de preta, de cabelo duro, isso foi na frente de todo mundo, e todo mundo começou a rir (MAKENA, 2022).

Destarte, de acordo com Santos (2003) a pessoa negra é:

O padrão de beleza que se desenvolveu aqui a exclui e é, muitas vezes, tido como alguém eticamente não muito aceitável. Trata-se de um tripé pesado, o qual se fundamenta na negação de suas qualidades: (a) é intelectualmente frágil; (b) é inferiorizado esteticamente; e (c) de caráter duvidoso (SANTOS, 2003, p. 33).

Em relação a pergunta “Você já passou por alguma situação ou presenciou alguma que acha que está relacionada ao fato de ser negra?”, tivemos as seguintes respostas:

Já, pelo menos aqui o que acontece é assim: Os outros falam: “Ah, você não vai participar disso porque você é preta”. Tem uns meninos aqui que trabalham, aí falam assim: “Você vai trabalhar amanhã porque você é preto, você não estudou, você é isso”, sempre passam na cara, já presenciei isso com meus amigos, e já presenciei isso comigo, pelo fato de eu passar e eles ficarem gritando, chamando de preta “tifu”, cor manchada (LATIFA, 2022).

Vale ressaltar a seguinte experiência trazida pela interlocutora:

Minha mãe uma vez querendo entrar no ônibus, e o motorista era bem claro, assim, ele não quis deixar minha mãe entrar, e quando ela entrou, ele prendeu o braço da minha mãe na porta da topic que ela entrou, aí ela desistiu, desceu chorando. Ela foi no médico, ele disse que quebrou (MAKENA, 2022).

“Eu passei por isso no sexto ano, pelo fato de eu ser negra me colocavam o apelido de preta, carvão, lagartixa, sei lá, era demais” (ADEBANKE, 2022). Em seguida, Ashanti (2022) disse: “Já! Teve as discussões, eles estavam se ofendendo, o menino usou muito a questão da cor, não lembro muito não”.

A partir das experiências vivenciadas pelas interlocutoras, vale salientar que “o racismo é um comportamento, uma ação resultante de aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoa que possui um percentual racial observável por meios de sinais tais como: cor da pele, cabelo e etc.” (MUNANGA, 2004, p. 54).

Dando seguimento, questiono: como as violências das práticas racistas e machistas impactaram na sua trajetória estudantil?

Latifa (2022) assegura:

Comigo acontece constante o machismo, porque tem uns homens insuportáveis, eles acham que eles podem e a mulher não, mas o que eu acho é que tem que ser direitos iguais, tanto para homem quanto para mulher (...). Uma vez que eu ia brincar lá na quadra, ia ser de jogar bola, aí os meninos gritaram: Ela não vai jogar não, só vai jogar homem! Isso para mim impactou porque eles acham que só eles podem jogar, a mulher não. Mas aí eu fiquei raciocinando porque eles podem e a gente não pode, entendeu? Então eu levei isso comigo, se o homem pode, a mulher também pode, entendeu?

As demais alunas disseram que: “Eu acho que não acontece aqui na escola, não” (MAKENA, 2022). Seguimos com Adebanke: “Mexe, né? Com o psicológico da pessoa, olhar para a pessoa que falou isso fica relembrando momentos passados” (ADEBANKE, 2022). Nas palavras de Ashanti (2022): “Não impactou nada não, porque eu não sou o tipo de pessoa que leva tudo assim dessa forma, como é que eu posso dizer? Eu esqueci como é que fala”.

Para a questão: como as ações pedagógicas de promoção à igualdade e respeito à diversidade, desenvolvidas na escola te afetam? As interlocutoras apresentaram respostas alinhadas, todas se dizem satisfeitas em relação a essa questão. Para fins da pesquisa, ressaltamos as falas de duas delas: “Eu recebo positivamente, eu acho bom, mas algumas pessoas entendem e outras não, e acabam fazendo a mesma coisa” (Makena, 2022). Salientamos também:

Eu me sinto realizada porque ajuda muito, tanto chegar ao conhecimento deles, tanto chegar ao conhecimento de todos que essas atividades vão desenvolvendo e levando conhecimento pra eles também, os meninos que amam desfazer e diminuir (...) (LATIFA, 2022).

É importante evidenciar que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p.19).

A próxima pergunta foi: Se você pudesse mudar alguma coisa no seu dia a dia na escola, o que seria? Por quê?

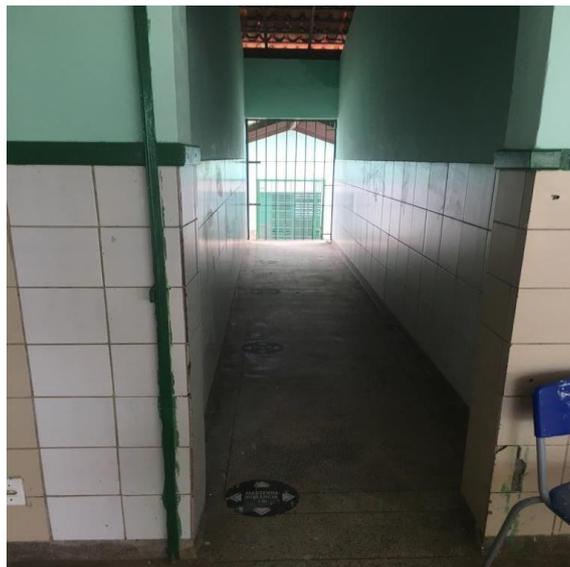
Eu mudaria a falta de respeito, porque eles não têm respeito por ninguém, eu mudaria isso, porque isso vem mais dos meninos do que das meninas, eu não fico surpreendida com as meninas, mais com os meninos, entendeu? (LATIFA, 2022).

A resposta seguinte foi “A socialização dos alunos, e que não houvesse desrespeito entre os alunos também” (MAKENA, 2022). “Mudaria o jeito de algumas pessoas, porque tem gente que é racista, que olha torto pelo fato da cor, essas coisas” (ADEBANKE, 2022). “Nada!” (ASHANTI, 2022). Tendo em vista essas respostas, Santos (2007, p. 27) afirma que a escola “(...) pode reproduzir as formas de relações presentes na sociedade, dentre elas as raciais”.

Ao serem questionadas: “O que você mais gosta no seu dia a dia na escola? Por quê?”. Surgiram as seguintes respostas: “Na verdade, na verdade tudo!” (ASHANTI, 2022). “De me reunir com meus amigos e com minhas amigas” (LATIFA, 2022). “De algumas aulas e de encontrar minhas amigas e ficar conversando com elas” (MAKENA, 2022). “Ficar com meus amigos, me divertir um pouquinho, essas coisas” (ADEBANKE, 2022). Com isso, pode-se observar que o que mais as alunas apreciam na escola é a socialização e a companhia de amigas e amigos.

A fim de fazer uma contextualização com o lócus da pesquisa, a Escola Municipal Clériston Andrade, e com algumas falas reveladas nas entrevistas, trazemos uma foto que mostra uma parte específica: um dos seus corredores, o mais estreito, em relação aos demais, e o mais isolado, pois, faz a ligação entre as salas do pavimento térreo com as do subsolo. Devido a sua localização, esse corredor é pouco visível pelas pessoas que se encontram na sala de professores, coordenação, gestão, e salas de aula.

Figura 5: Corredor da Escola Municipal Clériston Andrade, Salvador, Bahia.



Fonte: Acervo de Deise Cardoso, 2021.

Na referida imagem, pode-se observar algumas características que trazem informações e entendimentos acerca de algumas dinâmicas ocorridas nessa escola, protagonizadas por alunas e alunos da unidade escolar, das quais, enquanto professora, presenciei e/ou ouvi cotidianamente relatos de meninas serem importunadas ou sofrido algum tipo de abuso por parte de alguns meninos nesse local. Certa vez, recebi a queixa de uma aluna, alegando que um dos meninos, também aluno da escola, estava passando a mão no seu corpo sem seu consentimento, achando ser apenas uma brincadeira e que não era nada demais.

Nota-se que o corredor, além de estreito, é escuro; apesar da fotografia ter sido tirada durante o dia, pois ele recebe uma baixa incidência de luz natural, pela própria localização, e não conta com iluminação artificial, o que pode representar mais um motivador para o que ocorre, em termos de violência de gênero, nesse *lócus* específico.

Ao observar a imagem, é possível observar uma grade em uma das extremidades do corredor, o que pode ser mais um agravante e, igualmente impulsionador, para que situações de violência aconteçam, pois, a mesma, quando fechada, pode ter a função de obstruir a passagem, impedindo ou dificultando que as possíveis vítimas possam sair do local.

A partir do exposto, ratificamos a importância de estarmos, enquanto profissionais da educação, sempre atentas e atentos às interações cotidianas no

ambiente escolar, principalmente estudantes adolescentes, que, via de regra, se encontram em vulnerabilidade, por serem pobres e negras, e como professoras e professores precisamos assumir o compromisso em fazer o máximo para salvaguardá-las.

Por meio da análise dos resultados das entrevistas, foi possível compreender algumas das vivências das adolescentes interlocutoras desse estudo e, em algum nível, adentrar em suas trajetórias a partir de suas experiências. Segundo elas, percebemos que elas entendem que sofrem racismo dentro da escola por parte de algumas e alguns colegas brancas e brancos e sofrem ainda com a reprodução do racismo que parte de alguns colegas negros e pardos a elas direciona.

A partir das falas das entrevistadas observamos também que essas adolescentes sofrem violência de gênero na escola por parte de alguns de seus colegas, a exemplo da exclusão em jogos ou brincadeiras entendidas por eles ser apenas para meninos ou homens e violências físicas ao serem tocada de forma inadequada em partes íntimas do corpo.

Através dessas falas, e tendo como lócus o ambiente escolar, tivemos a oportunidade de entender a percepção das alunas adolescentes negras sobre como as violências e as opressões reverberam em suas trajetórias estudantis, analisando como, nas interações escolares, elas se relacionam, agem e como marcadores sociais como raça e gênero implicam em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação abordou as percepções dos atravessamentos de raça e gênero das adolescentes negras, estudantes da Escola Municipal Clériston Andrade, localizada no bairro de São Marcos, na cidade de Salvador-Bahia, a partir e no ambiente escolar, levando em consideração as suas vivências e o contexto geral no qual a unidade escolar está inserida, nas perspectivas cultural, social e econômica.

Desde o processo de levantamento bibliográfico, a construção do marco teórico até as entrevistas com as estudantes adolescentes participantes desse estudo, percebemos o quanto se faz necessário considerar e problematizar questões de gênero e raça, no ambiente escolar, trazendo esse recorte que focaliza essa fase da vida.

Buscamos, ao longo da pesquisa, compreender as experiências de gênero e raça que as nossas interlocutoras vivenciaram durante seus percursos estudantis na escola, como esses eixos de subordinação repercutiram nas suas trajetórias. Analisamos ainda o conceito de adolescência, bem como seu contexto geral ao longo da história da nossa sociedade e como isso tem se dado em relação às meninas negras. Analisamos alguns atravessamentos do contexto escolar em foco, compreendendo as ações pedagógicas de combate ao racismo e na promoção ao respeito às diversidades.

A complexidade que envolve o ambiente escolar, assim como o perfil heterogêneo de seus atores, exige um constante pensar e repensar, construir e desconstruir, de modo que se concretize o verdadeiro respeito à pluralidade e se garanta oportunidades e direitos sem exceções.

Na pesquisa, foram evidenciadas algumas características do bairro de São Marcos, onde a escola está localizada, além de ser onde as nossas interlocutoras residem. O bairro possui demandas próprias de um bairro periférico da cidade de Salvador, bem como espaços construídos para e pela comunidade, agregando cultura, lazer e oportunidades para a sua comunidade.

Nesse percurso, foi possível compreender como é imprescindível a problematização da categoria adolescência, pois a nossa pesquisa está pautada em interlocutoras nessa fase da vida. Sendo assim, foi indispensável abarcar a

diversidade que permeia esse conceito a partir das suas especificidades, refletindo o lugar das adolescentes negras nesse contexto.

Refletimos sobre os eixos de subordinação de gênero e raça em diálogo com autoras que evidenciam, denunciam e problematizam as violências que acometem adolescentes e mulheres pretas, bem como contribuem para fundamentação teórica que fomenta a construção da igualdade.

Vale destacar que, houve demandas e desafios para a realização da pesquisa de campo, particularmente as entrevistas, pelos atravessamentos decorrentes do momento pandêmico, dificuldades em acessar as estudantes, além de limitações em relação às ferramentas tecnológicas para a sua realização. No que tange ao contato direto com as interlocutoras, de forma síncrona virtual, por meio de entrevistas semiestruturadas, tivemos a oportunidade de ouvi-las e entender suas percepções nas suas próprias palavras, o que consideramos de suma importância para essa pesquisa.

A partir das análises das falas das alunas e alicerçadas na literatura específica sobre o tema, é possível afirmar que as adolescentes negras sofrem racismo na escola e vivenciam a discriminação, o preconceito e a depreciação pela sua raça e gênero que podem gerar marcas profundas nas suas vidas.

As falas das entrevistadas apontam como o cabelo tem um grande destaque em suas percepções, para as adolescentes, o cabelo crespo é visto e associado a questões negativas, uma vez que não é tido como padrão de beleza. Características fenotípicas constituem também ferramentas para o exercício do racismo que inferioriza e desumaniza os corpos de meninas negras. Os padrões de beleza eurocentrados ditados pela sociedade exclui a diversidade e as características humanas que não se enquadram nesse perfil. Com efeito, o preconceito racial está presente na escola, evidenciados também em discursos e práticas entre as alunas e alunos.

A nossa sociedade, imersa na colonialidade do ser e do saber, estabelece uma regra a qual a humanidade não é inerente a todas as pessoas, cerceando esse direito das pessoas negras em prol construção da ideia de superioridade de determinado grupo humano.

Seguindo com as percepções reveladas nas entrevistas, foi possível inferir que a prática de colocar apelidos depreciativos e fazer gozações reforçam o preconceito e provocam humilhação nas vítimas.

No que tange às relações de gênero, estabelecidas nas diferenças entre os sexos, observou-se a violência sobre os corpos de adolescentes negras, principalmente em alguns comportamentos dos adolescentes mencionados por nossas interlocutoras, que, por exemplo, as tocam sem permissão, sobretudo nos espaços longe dos olhares de professoras, professores, gestão, funcionárias e funcionários da escola.

Com efeito, as atitudes discriminatórias entre estudantes são reverberações do racismo que acomete pessoas negras, disseminados e atualizados pela sociedade em todas as suas ramificações, inclusive a escola. Historicamente, a escola é um espaço seletivo e excludente, que contribui para a manutenção e continuidade do racismo e discriminações, geralmente se omitindo em situações de preconceito que permeiam as relações no ambiente escolar. Portanto, é importante que professoras, professores, coordenação e gestão estejam conscientes, atentos e comprometidos com o fazer pedagógico educativo, pois é “uma forma de exercer sua responsabilidade é o compromisso e a ação” (FANTE, 2005, p. 97).

Em suma, por meio de força motriz, geradas por práticas pedagógicas que promovam o respeito e a igualdade entre seus atores, é possível construir novos saberes e formas de se relacionar coletivamente, formando futuros Cidadãos e cidadãs conscientes e orgulhosos do seu pertencimento étnico e cultural, já que “a descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda” (QUIJANO, 2002, p. 17).

Em vias de finalizar o nosso estudo, trazemos um fragmento da música “Eu sou”, da autoria de WD, tendo sido a mais escolhida entre alunas e alunos dos oitavos e nonos anos para as apresentações do Projeto da Consciência Negra, do ano de 2021, contando com as participações de duas das nossas interlocutoras, Adebanke e Latifa, sendo uma oportunidade de conhecê-las um pouco mais e reiterar o nosso desejo e esforço em mostrar as suas percepções enquanto estudantes e enquanto sujeitas das suas histórias.

Cabe salientar que foram as interlocutoras optaram por colocar a letra da canção no feminino, e, assim, foi mantida para fins desta pesquisa.

Marginalizada e só
Por não ser mais uma igual

Incapaz de ver beleza
Em seu corpo natural
Endeusava o branco
Por não ser o padrão real
Mas compreendeu
Que o mundo é seu
Tentar nunca faz mal (...)
Eu sou
A voz da resistência preta (...)
Seu nariz é lindo, preta
Sua boca é linda
Seu cabelo é lindo, preta
Sua cor é linda (...)
WD (2021)

Por fim, é fundamental dar continuidade na produção de pesquisas e ações que sejam contribuição no enfrentamento de toda e qualquer discriminação que possam acometer alunas e alunos na escola e que, em alinhamento com a nossa temática, promovam reflexões sobre as experiências das adolescentes negras e periféricas, a fim de que possam experienciar de forma salutar as suas experiências como estudantes negras, no entendimento de que usufruir dessa possibilidade se constitui um direito e que deve ser assegurado e cultivado por todas e todos enquanto pertencentes a essa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2006.

ACKER, J. Hierarquias, empregos, corpos: uma teoria das organizações de gênero. *In*: LOBER, Judite; FARREL, Susana. **A construção social do gênero**. Newbury Park: Sage, 1991.

ADAMS, G. R. Uma psicologia social do desenvolvimento da identidade: Compreendendo a pessoa no contexto. *In*: Fundação para Profissionais em Serviço para Adolescentes, **Jornal da Adolescência**, v. 19, n. 5, 1998, p. 429-442.

AGGLETON, P. Estigma, Discriminação e Aids. Rio de Janeiro: ABIA. Coleção ABIA, **Cidadania e Direitos Humanos**, nº 1. 2001.

AGUIAR, M. M. A construção das hierarquias sócias: classe, raça. Gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 1, n. 37, 2007.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas** – o espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: D, P & A, 1998.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papius, 2010.

ANJOS, R. E. Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME, v. 9 n. 1, 106-126, 2014.

AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro w. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, M. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? Educação e Sociedade**, 39 (145). Campinas. Out-dez, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868> Acesso em 10 jan 2022.

BAIROS, L. Nossos Feminismos Revisitados. *In*: RIBEIRO, Matilde (Org.) Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2. 2016.

BANIA, J.; DUBEY, R. The Covid-19 Pandemic and Social Science (Qualitative) Research: An Epistemological Analysis. **Global University Network for Innovation**. 2020.

BERNI, V.; ROSO, A. A Adolescência na Perspectiva da Psicologia Social Crítica. **Psicologia & Saúde**, v. 26, n. 1, 2014.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. CEDES*, v. 24, n. abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos estudos jurídicos**, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, B. **Negras (in)confidências**: Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo para as reflexões sobre a lei 10.639/03. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

BURKE, P. **Testemunho ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. SP, UNESP, 2001.

CALADO, M. G. **Escola e Enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CALLIGARIS, C. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2. 1995.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49. 2003.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser como movimento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em

Educação – USP. São Paulo, 2005.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49. 2011.

CARPINTERO, A. C. **Teorias do espaço escolar**. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Universidade de Brasília. 2009.

CASTAÑEDA, M. **O Machismo Invisível**. São Paulo: Ed. Girafa, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda 2005.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CELANO, S. **Corpo e mente na educação: uma saída de emergência**. Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Ensaio ética e violência. **Revista Teoria e Debate**, ano 11, n. 39, 1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/> Acesso em: 18 fev 2021.

CHAVES, M. F. **Observatório de Saúde da População Negra (POPNegra)**. UnB (Universidade de Brasília), 2020.

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid- 19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3e. 2020.

CIVILETTI, M. V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76. 1991.

COLLINS, P. H. Aprendendo com o outsider *within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006> Acesso em: 12 de fev. de 2021.

COSTA, A. B. Conceito de Pobreza. **Estudos de Economia**. vol. IV. n.º 3: 275-294. 2013. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/9738> Acesso em: 12 fev 2021.

COUTO, M. C. G. Solidão e risco no campo dos afetos: uma análise sobre violências simbólicas e fatais vivenciadas por mulheres negras. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, ano 26, v. 146. 2018.

CRESCÊNCIO, C. L.; SILVA, Janine Gomes; BRISTOT, Lídia Schneider. **Histórias de gênero**. 1. ed. São Paulo: Verona, 2017.

CRYSTAL, D. **Linguagem na Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/18>. Acesso em: 14 de jan. de 2021.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica. 2004.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRUMONT, M. P. **Elementos para uma análise do machismo**. São Paulo: Perspectivas, 1980.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E.(org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Buenos Aires/ Argentina, setembro 2005.

FANTE, C. **O fenômeno bullying: como prevenir nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campina, SP: Versus editora, 2005.

FERREIRA, S. C. Apartheid Digital Em Tempos De Educação Remota: Atualizações Do Racismo Brasileiro. **Interfaces Científicas**, 10(1), 11–24. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p11-24> Acesso em: 15 mar 2021.

FNPETI - Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. In: **Compromissos que unem os integrantes do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil Brasília, DF: Autor**. 2016.

FIDALGO, L. A. **(Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva**. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.

FLAUZINA, A. L. P. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. L. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, T. Jardim Botânico de Salvador Tem Reserva da Mata Atlântica. **Bahia Já: Jornalismo de integração**, 2021. Disponível em: <https://www.bahiaja.com.br/cultura/noticia/2021/08/15/jardim-botanico-salvador-tem-reserva-da-mata-atlantica-em-sao-marcos,133929,0.html#:~:text=%E2%80%9CO%20Jardim%20Bot%C3%A2nico%20estuda%20a,e%20estudo%20etnobot%C3%A2nico%20em%20Salvador>. Acesso em: 10 jan 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREITAS, H.; JANISSEK, R.; COSTA, R. S. **Características, processo e interface**. Revista Eletrônica GIANTI, Porto Alegre, 2004.

FRENETTE, M. **Preto e Branco-a importância da cor da pele**. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

GARCIA, L. P. *et. al.* Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**, 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf . Acesso em 10 jan 2022.

GARCIA, S.; BARCLAY, K. **Adaptando metodologias de pesquisa na pandemia de Covid-19**. Nippon Foundation Ocean Nexus na EarthLab. Universidade de Washington, 2020.

GLAZIER, R.; TOPPING, M. P. Using Social Media to Advance Community-based Research. **PS: Political Science & Politics**. 2020.

GENTILI, P. O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez. Vol. 30, nº 10, 2019.

GIACOMINI, S. M. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOELLNER, S. V. **Educação física e história: a literatura e a imagem como fontes**. São Paulo: Hucitec, 2001.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo **crespo**: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, v. 21, 2002.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. e Pesq.**, São Paulo, v.29, n.1. jan/jun. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GONÇALVES, M. **A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade**: a historicidade como noção básica. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2003.

GONZALEZ, L. **A Categoria Política e Cultural de Amefricanidade**. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n.92/93 (jan/jun). 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 1984.

GROSFOGUEL, R (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. BeloHorizonte: autêntica, 2018.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como a prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

IANNI, O. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE; 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo demográfico 2017**: características da população e dos domicílios, resultados do universo. Rio de Janeiro, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 41, 2018.

IPEA – Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada. **Igualdade racial**. Políticas sociais: acompanhamento e análise, Brasília, n. 20, 2018.

IPEA- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM

BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2020**. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020> Acesso em 12 de jan. 2021.

IVO, P. **Plataforma LMS, a revolução no ensino online**. In.: *Blog Endools*, 2014. Disponível em: <http://www.edools.com/plataforma-lms-a-revolucao-no-ensino-online/> Acesso em 10 de março 2021.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1961.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v. 3, n. 2, jan.-jul. 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

KIMMEL, D. C.; & WEINER, I. **La adolescencia: una transición del desarrollo**. Barcelona: Ariel. 1998.

KIMMEL, M. **Inequality and difference – The social construction of gender relations**. In: *The gendered society*. New York: Oxford University Press, 2000.

MARTINS, I. C. **O racismo nas redes sociais: o mundo virtual é feito por pessoas de carne e osso**. Disponível em: <http://www.vvale.com.br/geral/racismo-redes-sociais>. Acesso em 12 nov. 2021.

MARTINS, R. F.; MUNHOZ, M. L. P. Professora, não quero brincar com aquela negrinha! **Coleção Percepções da diferença. Negros e brancos na escola**. vol. 5. São Paulo: Ed. Nove & Dez Criação e Arte, 2007.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski**. 2009. Mestrado (Dissertação). Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MATHEUS, T. C. **Adolescência: História E Política Do Conceito Na Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MATTOS, M. M. M. **A pandemia e os velhos problemas**: mas o que tenho a ver com isso? Conexão UFRJ. 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELVIN, L.; VOLKMAR, F. **Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MENDOLA, P. **Diferenças Étnicas Na Presença de Características Sexuais Secundárias e Menarca Entre Meninas Norte-Americanas**: A Terceira Pesquisa Nacional de Exame de Saúde e Nutrição. Pediatria. 2002.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. **Distorção idade-série**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

MOREIRA, M. I. C. **Violência Intrafamiliar Contra Crianças E Adolescentes**: do espaço privado à cena pública. O Social em questão, Ano 79 XV, n. 28, p.13-26, 2012. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/media/2artigo.pdf>. Acesso em: 7 dez de 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORRIS, M. **Empurrão**: A criminalização de meninas negras nas escolas. Cambridge: The New Press, 2016.

MOTT, M. L. B. A Criança Escrava na Literatura de Viagens. **Cadernos de Pesquisa**. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1665> Acesso em 16 dez 2021.

MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. *In: Utopia e democracia na escola cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal de RGS, 2004.

MUNANGA, K. **Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Cadernos PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. 2006.

MUSSEN, P. H. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. São Paulo: Harbra. 1995.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2010.

NASCIMENTO, L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P. & IULIANELLE, J. A. S. (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

OLIVERA, I. M. **Preconceito e Autoconceito**: Identidade e Interação na sala de aula. São Paulo: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos Africanos na Escola**: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA JUNIOR, J. C. Os apelidos e suas implicações no corpo. **6ª Mostra Acadêmica UNIMEP**. 2014. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/5/396.pdf> Acesso em 10 jan 2021.

OSÓRIO, L. **Adolescente hoje**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1992.

PATEMAN, C. **O contrato Sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PATY, M. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos avançados**. vol.12, nº.33. São Paulo. 1998.

PEREIRA, S. B. **O Currículo Como Percurso De Reconhecimento Da Identidade Negra**: políticas e práticas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, subárea: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16642 Acesso em: 13 nov. 2021.

PEREIRA, D. C. **O Negro nas Fimbrias da Localidade: Reflexões a Propósito da Educação para as Relações Étnico-Raciais em São José do Rio Preto (SP)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos – Universidade Estadual Paulista, 2019.

PITOMBEIRA, D. **Adolescentes em processo de exclusão social: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2005.

PHILLIPIS, B. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1994.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Novos Rumos**. a17. n37. 2002.

REIS, A. O. A.; ZIONI, F., **O Lugar Do Feminino Na Construção Do Conceito De Adolescência**. Revista de Saúde Pública. 1993.

REIS, L. A. **Trabalhando autoestima de meninas negras em ambiente escolar: desfazendo preconceitos e estereótipos**. 2015. Monografia (Especialização em Educação e Relações Étnico-raciais) UFMG, Belo Horizonte, 2015.

- RIBEIRO, Á.; SOUZA, B.; (Org). História e Cultura Afro-Brasileira e África na Escola. Brasília: Agare. 2008.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu. Abramo, 2004.
- SAFFIOTI, H. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1994.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B.. **Metodologia de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2003.
- SANT'ANA, A. O.. História e Conceitos Básicos Sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOS, A. M. **Vozes e silêncio do Cotidiano escolar:** as relações raciais entre alunos negros e não-negros. Cuiabá, Ed. UFMT, 2007.
- SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.
- SANTOS, D. A. C.. **Análise de Áreas Suscetíveis a Escorregamentos e Vulnerabilidade Social em São Marcos, Salvador – Bahia.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. 2018.
- SANTOS, J. A. F. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** 2005.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** 3ed. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1996.
- SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1995.
- SCHMIDT, L. M. A desconhecida dinâmica da escola. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.
- SEVERINO, A. J. **A escola e a construção da cidadania.** Sociedade civil e educação. Campinas: Papyrus/São Paulo: Andes/Anped, 1992.
- SERRA, E. Adolescência: perspectiva evolutiva. *In:* **Anais do VII Congresso INFAD.** Espanha: Oviedo, 1997.

- SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.
- SILVA, M. J. L.. As exclusões e a educação. In: TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- SILVEIRA, R. S.; NARDI, H. C.; SPLINDER, G.. **Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 2013.
- STEVENS, A. **Adolescência, sintoma da puberdade. Curinga: clínica do contemporâneo**. Belo Horizonte: EBP-MG. Nov, n. 20. 2004.
- TANNER, J. M. **A interação da hereditariedade e do ambiente no controle do crescimento**. 2ª edição. Ware: Castlemead, 1982.
- TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- TIBA, I. **Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial**. São Paulo: Ágora, 1986.
- TORRENTIRA, M. C.. Online Data Collection As Adaptation In Conducting Quantitative And Qualitative Research During The Covid-19 Pandemic. **European Journal of Education Studies**. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes>. Dec. 2020.
- Universidade do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação (PPG). **Instrução Normativa Conjunta Prograd- Ppg-Proex-Pgdp 001/202**. 2020.
- UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes / Fundo das Nações Unidas para a Infância**. - Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-report2012-pr.pdf>. Acesso em 23 de jan. 2021.
- UNICEF. Funda das Nações Unidas da Infância. **Panorama da Distorção idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf Acesso em: 20 mar 2021.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. N33. Campinas, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928> Acesso em: 20 mar 2021.

VIEIRA, C. A. Terça Insurgências: diálogos sobre gênero. **História das Mulheres, Feminismos e Educação**. 6ª live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5SGDtVJJQnw> . Acesso em 26/02/2021.

VOMMARO, P. **O mundo em tempos de pandemia**: certezas, dilemas e perspectivas Buenos Aires: Grupo Editor Universitário. 2020.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! **Movimento de Mulheres Negras e Estratégias Políticas contra o Sexismo e o Racismo**. Genebra. 2010.

WHITAKER, D. C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. **Cadernos Cedex**, ano 22, n. 56, 2002.

WIEVIORKA, M. **O Racismo**, Uma Introdução. São Paulo: Perspectiva, 2007.

XAVIER, J. **Estudantes negros são os mais afetados pela pandemia**. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Núcleo Negro para a Pesquisa e Extensão (NUPE) da universidade. 2020.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

ORIENTORA: CLAUDIA VIEIRA ANDRADE

ORIENTANDA: DEISE CARDOSO SANTOS SILVA

ENTREVISTA PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

**Estudantes Negras do Ensino Fundamental II e as Relações Étnico-
raciais: Um olhar Sobre o Sobre o Contexto Cotidiano Dessas
Interlocutoras a Partir das Suas Experiências de Raça, Gênero e Classe
no Ambiente Escolar**

Eu, Deise Cardoso Santos Silva, solicito a sua colaboração para a pesquisa de Mestrado intitulada “Estudantes Negras do Ensino Fundamental II e as Relações Étnico-raciais: Um olhar Sobre o Sobre o Contexto Cotidiano Dessas Interlocutoras a Partir das Suas Experiências de Raça, Gênero e Classe no Ambiente Escolar”, respondendo essa entrevista.

Vale ressaltar que, conforme o previsto no parecer aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, de número 4.715.833, asseguro o compromisso de preservar o anonimato e a privacidade das participantes, sendo as informações utilizadas apenas para a execução do referido estudo.

Identificação:Nome:

Idade:

Série:

Filiação:

Estado Civil:

Possui filhos? Quantos?

Raça/Cor:

Gênero:

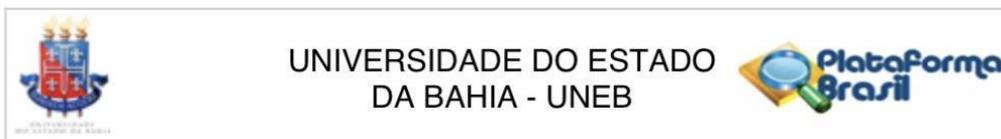
Perguntas:

1. Como você se sente no dia a dia, dentro da escola, sendo uma adolescente negra?
2. Como você descreveria o tratamento que você recebe dos demais atores escolares, ou seja, colegas, professores, gestão e funcionários de um modo geral?
3. Você acha que o tratamento dado na escola a meninos e meninas é igual ou existem diferenças? Se sim, quais são.
4. Durante os intervalos, como você descreveria as interações entre:

- a) você e outras meninas negras e pardas?
 - b) você e as meninas brancas?
 - c) você e os meninos negros e pardos?
 - d) você e os meninos brancos?
5. Como você descreveria a sua relação com seus professores e professoras?
 6. Como você descreveria a sua relação com a gestão, quando leva alguma demanda?
 7. O que você acha das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola?
 8. Como você acha que a população negra é trazida em assuntos nas aulas?
 9. O que você mudaria nas práticas pedagógicas da escola?
 10. Em alguma situação você se sente ou sentiu desconfortável ou constrangida em algum ambiente na escola. Se sim, explique.
 11. Você já passou por alguma situação ou presenciou alguma que acha que está relacionada ao fato de ser negra?
 12. Como as violências das práticas racistas e machistas impactaram na sua trajetória estudantil?
 13. Como as ações pedagógicas de promoção à igualdade e respeito à diversidade, desenvolvidas na escola te afetam?
 14. Se você pudesse mudar alguma coisa no seu dia a dia na escola, o que seria? Por quê?
 15. O que você mais gosta no seu dia a dia na escola? Por quê?

Nota explicativa: Ainda que a entrevista semiestruturada esteja roteirizada, ela pode sofrer modificações durante a interação com as entrevistadas e as possibilidades que possam surgir.

APÊNDICE B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações Étnico-raciais no Espaço Escolar: Percepções de Alunas Negras do Ensino Fundamental II

Pesquisador: DEISE CARDOSO SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45857021.4.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.715.833

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como foco a reflexão e o entendimento das relações étnico-raciais no espaço escolar, bem como compreender as percepções de alunas negras do Ensino Fundamental II, dentro desse contexto, evidenciando as trajetórias escolares das mesmas, além das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para a promoção da igualdade racial. Para tanto, a abordagem adotada é qualitativa que, por meio de entrevistas semiestruturadas, buscará entender e explicar as percepções de alunas negras adolescentes (quatro) da escola municipal Clériston Andrade, além da análise documental de arquivos escolares pertinentes ao estudo. Vale ressaltar que a pesquisa se alicerça no diálogo com autoras e autores como GOMES (2003), ALMEIDA (2018), ABRAMOVAY (2006), SANTOS (2007), MUNANGA (2004), SCOTT (1995), CAVALLEIRO (2000), LOURO (2011), dentre outros que agregarão ao diálogo no decorrer da mesma.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, que se caracteriza por estudar a sociedade e suas demandas como um todo, buscando “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de maneiras diferentes”, (FLICK, 2009, p. 9). O estudo qualitativo traduz a realidade como um processo de construção contínua, onde o indivíduo desempenha um papel ativo. Portanto, a mesma não é constituída apenas por dados objetivos, mas inclui a densidade e subjetividade da pessoa. A pesquisa qualitativa traduz a realidade como um processo de construção contínua, onde o indivíduo desempenharia um papel ativo, a mesma

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

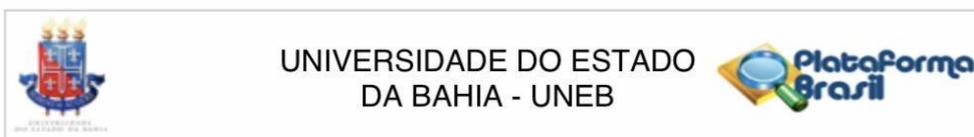
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.715.833

visa compreender como as cenas são vivenciados pelas pessoas, a partir de seus próprios referenciais. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 51) refletem que: "O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de forma neutra".

Para o tratamento dos dados coletados, tem-se como possibilidade a análise de conteúdo, que ancora uma metodologia utilizada para interpretar e descrever qualquer tipo de documento e texto. De acordo com (FRANCO, 2008, p. 12), o conteúdo pode se apresentar de forma "verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada". Em suma, ao mergulhar no processo da análise de conteúdo, o pesquisador ou pesquisadora se permite "invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas", (FRANCO, 2008, p. 52).

Objetivo da Pesquisa:

Entender as percepções que adolescentes negras, da Escola Clériston Andrade, localizada no município de Salvador- Ba, têm a respeito das suas experiências de discriminação interativa de raça e gênero, a partir das suas trajetórias escolares. E como objetivos secundários tem-se:

Entender as experiências de gênero e raça que adolescentes negras têm na escola a partir das interações com demais atores no referido ambiente.

Compreender como as violências dessas práticas racistas e machistas reverberam na trajetória estudantil dessas adolescentes, na escola.

Entender como as ações pedagógicas de promoção à igualdade e respeito às diferenças, desenvolvidas na escola, afetam as/os estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, a investigação em questão oferece riscos mínimos aos voluntários, uma vez que, a proposta é de se realizar entrevistas on-line, o que, no momento em que todos vivemos, em meio a pandemia do Covid-19, é de suma importância manter o distanciamento social. Portanto, os voluntários terão a possibilidade de fazer as mesmas em casa ou no lugar que se sentirem mais confortáveis, mantendo assim o resguardo de forma segura.

Quanto aos benefícios, a pesquisa se faz útil por trazer para a seara das discussões as relações étnico-raciais na escola, um tema relevante e urgente na sociedade em que vivemos. A mesma diz respeito, visa abranger e ser contribuição para uma gama significativa da população brasileira, a comunidade negra, e em especial alunas e alunos afro brasileiros, além de ser também um aporte

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.715.833

para outras comunidades com outras pertenças étnicas ou culturais que compõem a sociedade. A viabilização da pesquisa se dá pelo fato da pesquisadora fazer parte da comunidade educativa, enquanto professora, o estudo ser em uma escola, além de contar com a coparticipação da universidade para que a mesma seja possível e institucionalmente amparada. Com efeito, essa pesquisa visa ser mais uma contribuição para o meio acadêmico, especialmente pela oportunidade de ser desenvolvida em uma instituição pública e abarcar um tema de suma importância sendo, principalmente, uma retribuição à comunidade lócus da pesquisa, assim como para a sociedade de um modo geral, a partir da visibilidade da temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa se faz útil por trazer para a seara das discussões as relações étnico-raciais na escola, um tema relevante e urgente na sociedade em que vivemos. A mesma visa abranger e ser contribuição para uma gama significativa da população brasileira, sobretudo a comunidade negra, e em especial alunas e alunos afro brasileiros, além de ser também um aporte para outras comunidades com outras pertenças étnicas ou culturais que compõem a sociedade. Ademais, a pesquisa visa ser mais uma contribuição para o meio acadêmico, especialmente pela oportunidade de ser desenvolvida em uma instituição pública e abarcar um tema de suma importância sendo, principalmente, uma retribuição à comunidade lócus da pesquisa, assim como para a sociedade de um modo geral, a partir da visibilidade da temática. Portanto, agregando e difundindo experiências ao debate de futuras investigações formais ou para a apropriação do conhecimento de maneira informal.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: dentro da eticidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.715.833

- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE para os responsáveis: Em conformidade;
- 7 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 8 - Projeto de Pesquisa Detalhado: Em conformidade;
- 9 - Declaração de Pesquisadores: Em conformidade;
- 10 - Declaração de Instituição e Infraestrutura: Em conformidade;
- 11 - Termo de Concessão: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1724583.pdf	19/04/2021 19:10:17		Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.715.833

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	19/04/2021 19:06:03	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_PROPONENTE.pdf	19/04/2021 17:34:08	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_COPARTICIPANTE.pdf	19/04/2021 17:19:20	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO.pdf	19/04/2021 17:14:12	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	19/04/2021 17:10:55	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_COLETA_DE_DADOS_EM_ARQUIVOS	19/04/2021 17:07:25	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	19/04/2021 16:58:09	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_COM_O_DESENVOLVIMENTO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	19/04/2021 16:57:01	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_PESQUISADORES.pdf	26/03/2021 14:05:00	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pdf.pdf	26/03/2021 12:34:57	DEISE CARDOSO SANTOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Maio de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br