



MENINAS NEGRAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS E HORIZONTE DE
POSSIBILIDADES NUMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Rosana Célia Mota de Mello

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Renilda Nery Barreto
Coorientador(a): Prof^a. Dr^a. Sônia Beatriz dos Santos

Rio de Janeiro
Agosto / 2016

MENINAS NEGRAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS E HORIZONTE DE
POSSIBILIDADES NUMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Rosana Célia Mota de Mello

Banca Examinadora:

Presidente, Professora Dr^a. Maria Renilda Nery Barreto (Orientadora - CEFET/RJ)

Professora Dr^a. Sônia Beatriz dos Santos (Coorientadora - UERJ)

Professora Dr^a. Talita de Oliveira (CEFET/RJ)

Professora Dr^a. Mariana Araújo Lamego (UERJ/RJ)

SUPLENTES

Professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra (CEFET/RJ)

Professora Dr^a. Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Agosto / 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M527 Mello, Rosana Célia Mota de
Meninas negras no cotidiano escolar : trajetórias e horizonte de possibilidades numa perspectiva (auto)biográfica / Rosana Célia Mota de Mello.—2016.
100f. : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.

Bibliografia : f. 94-100

Orientadora : Maria Renilda Nery Barreto

Coorientadora : Sônia Beatriz dos Santos

1. Discriminação na educação - Brasil. 2. Negras - Brasil. 3. Racismo - Brasil. 4. Sexismo – Brasil. 5. Autobiografia. I. Barreto, Maria Renilda Nery (Orient.). II. Santos, Sônia Beatriz dos (Coorient.). III. Título.

CDD 370.1930981

Dedico este trabalho ao meu pai querido por seu infinito amor e ternura e às mulheres de minha vida: mãe, irmãs, sobrinhas e alunas com esperança.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me guiado e protegido nos momentos mais difíceis da caminhada.

Agradeço ao meu pai por seu amor imensurável, que mesmo diante de sua saúde debilitada, não deixou de me apoiar e incentivar um instante sequer. Meu eterno agradecimento por tê-lo como pai, pela cumplicidade e companheirismo no decorrer de uma linda jornada ao meu lado.

Agradeço à minha mãe e irmãs Rose e Rosilene pelo exemplo de força e resistência. À Rose, em especial, por ter sido irmã-mãe que acabou por assumir os cuidados com a casa e das/os seis irmãs/irmãos mais novas/os desde a mais tenra idade, e mais recentemente por assumir o cuidado com meu pai num momento de dificuldade em que eu própria não pude fazê-lo. Agradeço por seu amor. Se não fosse esse sacrifício, não estaria aqui escrevendo estas palavras de agradecimento.

Agradeço aos meus irmãos Juninho e Cristiano pelo auxílio e cuidados nos momentos que mais preciso.

Agradeço às minhas alunas e alunos por me possibilitarem vivências que me tornam uma pessoa mais humana.

Agradeço à querida amiga Sandrinha e ao amigo Itamar por estarem ao meu lado nos momentos de dificuldades e alegrias ao longo dos anos.

Agradeço muitíssimo à professora Renilda Barreto pela compreensão, respaldo e orientação. As intervenções cruciais possibilitaram a realização desta pesquisa.

Agradeço imensamente à professora Sônia Beatriz dos Santos pelo apoio e orientação. Se não fosse esse apoio, este trabalho não teria sido possível. Ressalto ainda que respeito, generosidade e representatividade contam, contam muito.

Um agradecimento sincero à professora Talita Oliveira pelas observações importantes sobre a pesquisa na qualificação e à professora Mariana Lamego por me mostrar a existência de outra epistemologia de mundo e pela contribuição enriquecedora na trajetória acadêmica enquanto sua aluna. Agradeço ainda a ambas pela disponibilidade para compôr a banca de defesa.

Agradeço ao querido professor Carlos Henrique Martins pela generosidade, carinho e encaminhamentos que refletiram no desdobramento desta pesquisa.

Agradeço ao professor Antônio Ferreira pelo incentivo e direcionamento.

Agradeço às minhas chefes diretas Rosana, Glória, Luciana e Jane pelo apoio e confiança.

Agradeço às amigas docentes e parceiras: Luiza, Gisele, Samanta e Verônica por sempre me apoiarem na iniciativa de novas práticas pedagógicas.

Agradeço às/aos colegas conquistadas/os no CEFET/RJ ao longo da trajetória acadêmica, com carinho especial pelo apoio e discussões travadas com Michele Botelho e Andreia Aguiar.

EPÍGRAFE

A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.
Conceição Evaristo

RESUMO

MENINAS NEGRAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS E HORIZONTE DE POSSIBILIDADES NUMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Rosana Célia Mota De Mello

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Maria Renilda Nery Barreto

Coorientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Sônia Beatriz dos Santos

Esta pesquisa busca investigar o problema da discriminação racial e de gênero que afeta as meninas negras no cotidiano escolar. Para a construção metodológica faremos uso da abordagem qualitativa que se baseia na pesquisa (auto)biográfica para evidenciar, através do uso de minhas narrativas enquanto docente que atua em duas escolas públicas dos municípios do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, a situação das meninas negras na cotidianidade dos espaços de ensino frente ao racismo e sexismo que as atingem. Buscamos amplificar a voz dessas meninas para revelar estruturas que reproduzem discursos racistas e sexistas, e assim, nos possibilitem pensar estratégias que possam romper com possíveis situações que perpetuam práticas, que silenciam e subalternizam essas meninas na instituição de ensino.

Palavras-chave: meninas negras. racismo. sexismo. (auto)biografia. cotidiano escolar.

Rio de Janeiro
Agosto / 2016

ABSTRACT

BLACK GIRLS IN DAILY SCHOOL LIFE: TRAJECTORIES AND A HORIZON OF POSSIBILITIES FROM A (AUTO)BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE

Rosana Célia Mota de Mello

Advisor: Professor Maria Renilda Nery Barreto

Co-advisor: Professor Sônia Beatriz dos Santos

This study seeks to investigate the problem of racial and gender discrimination that affects black girls in their daily life at school. For our methods we will make use of a qualitative approach that is based on (auto)biographical research. Through the use of my narratives as a teacher who works in two public schools in the municipalities of Rio de Janeiro and Nova Iguaçu, we will demonstrate the situation of black girls in educational spaces and analyze the racism and sexism that affect them from day to day. We seek to amplify the voice of these girls to reveal structures that reproduce racist and sexist discourses, which will then enable us to imagine strategies that may put an end to situations that perpetuate practices that silence and subordinate these girls in educational institutions.

Keywords: black girls. Racism. Sexism. (auto)biography. daily school life.

Rio de Janeiro
August / 2016

SUMÁRIO

Introdução	11
1 O Racismo e o Sexismo na Sociedade Brasileira	15
1.1 Racismo/Raça - Uma Construção Social	16
1.2 Gênero e Sexismo no Brasil	24
1.3 Identidade(s) Negra(s) na Sociedade Brasileira	30
1.4 Escola para Quem?	33
1.5 Uma Breve História do Processo de Escolarização da População Negra no Brasil	36
1.6 O Acesso e a Permanência das Meninas Negras no Ensino Fundamental	39
2 As Meninas Negras no Cotidiano Escolar: Apresentação e Análise das Narrativas (Auto)biográficas	48
2.1 Meu Lugar de Fala: Trajetória Profissional e Posicionamento Político	49
2.2 As Meninas Negras nas Escolas de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro	54
2.3 A Narrativa (Auto)biográfica como Travessia Metodológica	56
2.4 As Narrativas (Auto)biográficas	60
Considerações Finais	89
Referências	94

Introdução

Pretendemos que esta pesquisa suscite reflexões críticas e discuta o problema da discriminação racial e de gênero que afeta as meninas negras na escola. A intenção é questionar o tratamento desigual que estas recebem para pensar e propor estratégias para dar voz às meninas negras no cotidiano escolar.

No primeiro capítulo, propomos uma discussão acerca do entendimento do racismo como um fenômeno socialmente construído. Embora haja, historicamente, discursos produzidos no sentido de negá-lo, o entendimento desse fenômeno torna-se um dado necessário para a compreensão das raízes das desigualdades raciais e sociais vigentes no país. O conceito de raça e racismo será apresentado a partir da abordagem de Munanga (2004) e Guimarães (2002) com o objetivo de pensarmos como se deu essa construção no imaginário social brasileiro, que acabou por reverberar no espaço escolar com consequências nefastas para crianças e jovens negras/os. Adicionalmente, conceituaremos gênero e sexismo, em especial como o racismo se articula com o sexismo produzindo realidades de opressão singulares para mulheres e meninas negras. E trataremos ainda de conceituar identidade(s) negra(s) e escola, dialogando com as/os seguintes pesquisadoras/es: Nilma Gomes (1996), Pierre Bourdieu (1998; 2014), Paulo Freire (1996), Lélia Gonzalez (2012), bell hooks (1991), Marília Carvalho (2004), Azoilda Trindade (1994, 2009), Ana Galinkin et al. (2010; 2014), Manuel Castells (2013), Stuart Hall (2000), entre outros, por exemplo. Consideramos estes conceitos estruturantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em seguida, a análise a ser feita recai sobre o acesso da população negra aos sistemas de ensino, sem deixar de considerar o processo histórico que marca e define “o lugar” das negras e negros no Brasil. Henriques (2002) afirma que a população pobre no país é, em sua maioria, constituída de mulheres e homens negros. Segundo enfatiza o autor, essa população pobre é marcada pelo preconceito de raça, gênero e classe, ainda que mudanças consideráveis venham ocorrendo a partir dos movimentos sociais que têm como projeto político apresentar demandas e exigir da sociedade e do Estado outro “lugar” para este segmento populacional, que não seja caracterizado e estigmatizado pela desigualdade política, social, econômica e cultural.

Para esta análise, num primeiro momento apresentaremos os resultados da pesquisa feita por Henriques (2002), que originou o livro *“Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação”*. Este estudo contribuirá para a análise da inserção das meninas negras no contexto escolar, e também para a reflexão de como este espaço contribui para a reprodução dos preconceitos raciais e de gênero.

No segundo capítulo, a partir da narrativa (auto)biográfica, analisaremos a relação das meninas negras com outros/as agentes sociais que também circulam nesses espaços. Buscaremos analisar discursos e práticas fomentados pelo sistema educacional que reproduz preconceitos e discriminação racial e de gênero, contribuindo para a produção e manutenção de processos de exclusão e marginalização no interior da escola. Estudos demonstram que nas sociedades que vivenciaram o processo de colonização, a mulher foi submetida à colonização cultural e de gênero. Desta forma, se pensarmos na situação da mulher negra, perceberemos que a opressão pode ocupar uma dimensão ainda maior, devido à existência do racismo. Partindo desse pressuposto, destacamos que as meninas negras, conseqüentemente, sofrem com essas opressões nos espaços de ensino.

A escola é um lugar marcado pela complexidade dessas relações. Todos os sujeitos são afetados. Entretanto, o dano para as meninas negras parece assumir um grau de vulnerabilidade ainda maior porque são afetadas simultaneamente por duas formas de discriminação, racial e de gênero, o que exige a adoção de estratégias educacionais que levem em consideração essa especificidade.

De acordo com Nilma Gomes (1996), ninguém está isento de reproduzir e reforçar atitudes e práticas preconceituosas. Cabe a nós professoras/es adotarmos práticas para o enfrentamento desta realidade, buscando minorar e mesmo erradicar discursos e ações no interior da escola que fomentem a inferiorização e a marginalização da/o outra/o diferente.

Por fim, analisaremos as atitudes e comportamentos das meninas negras observados nas duas escolas onde atuo como professora de ensino fundamental. Como ponto de partida, destacaremos experiências compartilhadas com alunas negras no cotidiano escolar, e a seguir procuraremos desenvolver análises a partir das narrativas (auto)biográficas sobre a trajetória das meninas atreladas a possíveis intervenções frente à realidade dessas meninas na escola.

O preconceito racial está intrínseco e velado nas relações raciais do cotidiano da sociedade brasileira, embora vivamos num país multicultural, multiétnico e multirracial. O racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regulam discursos, atitudes e comportamentos, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. Neste sentido, a escola tem a responsabilidade de intervir nos mecanismos que produzem e perpetuam as ideologias racistas e sexistas na sociedade.

Diante deste cenário, fez-se necessário alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 – LDBEN) introduzindo a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados. Além disso, a Lei instituiu a data de 20 de novembro, no calendário escolar, como dia da Consciência Negra. A nova legislação vem ao encontro das antigas reivindicações e preocupações do movimento social negro em relação ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Como essa legislação traz consigo o debate das políticas afirmativas na educação, foi possível avançar na compreensão das mesmas dentro das atuais condições de organização social para a reflexão mais ampla sobre a questão racial, na perspectiva da transformação social. Desta forma, alguns elementos e questões se apresentam como centrais para a análise da pesquisa realizada.

É de suma importância discutir na escola com meninas e meninos, negras/os, brancas/os e demais grupos étnico-raciais que as diferenças, em especial as raciais e de gênero não podem constituir um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos. É preciso apoiar as crianças negras para que possam assumir suas identidades étnico-raciais. Segundo Nilma Gomes (1996, p. 78), “[é] preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero” nos espaços de ensino, estaremos “rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença”.

Para Munanga (2004, p. 31), “é preciso compreender a existência de uma série de entraves que desestimulam e prejudicam o aprendizado de meninas/os negras/os, tais como o preconceito presente nas práticas das/os professoras/es”, atrelada as grandes “dificuldades destas/es em lidar com a diversidade”, além da “existência de conteúdos preconceituosos nos livros, materiais didáticos, a disseminação e tolerância de relações

preconceituosas e discriminatórias entre estudantes de diferentes pertencimentos étnico-raciais e socioculturais”.

Devido à intersecção entre discriminação racial e de gênero, as meninas negras, mesmo se comparadas aos meninos negros, tendem a ocupar lugares mais vulneráveis e “invisíveis” no âmbito da escola e na sociedade. Neste sentido, torna-se imprescindível analisar como ocorre a inserção e a permanência destas meninas nas escolas, e ainda investigar como elas se relacionam com seus pares e as outras pessoas que circulam no dia a dia do espaço escolar.

Entretanto, o cerne do problema a ser pesquisado neste estudo será o racismo e o sexismo que meninas negras sofrem nos espaços de ensino, que mesmo após certos avanços possibilitados por políticas afirmativas, frequentemente são invisibilizadas nessas instituições, cujas vozes perdem amplitude em função das discriminações sofridas. Vislumbrar outras relações travadas na cotidianidade entre elas e as/os outras/os, poderá nos ajudar a construir caminhos viáveis para a superação dos efeitos da discriminação sobre este grupo infanto-juvenil. É indispensável a descolonização do pensamento e das práticas numa busca contínua pelo respeito às diferenças e promoção da igualdade de direitos de meninas/os, negras/os e não negras/os.

1 – O Racismo e o Sexismo na Sociedade Brasileira

A noite não adormece nos olhos das mulheres
Conceição Evaristo
(Em memória de Beatriz Nascimento)

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

A epígrafe apresentada trata-se de um poema da escritora brasileira Conceição Evaristo¹. Um texto emblemático que retrata a situação da mulher negra que não esmorece diante das dificuldades, e lança luz à sua capacidade de resistência e luta frente aos obstáculos impostos socialmente pelo racismo e sexismo que as afetam ao longo do processo histórico dessa sociedade. Sendo este tema de nosso interesse, pretendemos neste estudo discutir conceitos e categorias que permeiam nossa pesquisa e dialogam estreitamente com nossa poetisa supracitada. Sabemos o quanto pode ser árduo esse percurso, mas não menos imprescindível para que possamos compreender como se deu a construção histórica e social que constitui o pano de fundo em que se assentam as relações que as meninas negras travam no cotidiano escolar.

1.1 – Racismo/Raça – Uma Construção Social

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. (MUNANGA, 2004, p. 24-25)

O racismo é, portanto uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual se baseia o racismo, assim como todas as outras formas de naturalização do mundo social, está presente – para ficar com exemplos corriqueiros, banais e, para muitos, inofensivos – quando se considera que alguém, portador de uma certa identidade racial ou regional (como um baiano, por exemplos), deva reagir a condições climáticas ou sociais de uma certa maneira “predita” por sua identidade social (sentir mais frio ou menos calor que um gaúcho, por exemplo), independentemente da história de

¹ Conceição Evaristo é uma importante escritora negra da literatura brasileira e afro-brasileira. Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ, 1990) e doutorado em letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2011). Aborda em seus poemas as questões de raça e gênero que marcam tão profundamente as relações na sociedade brasileira, muitas vezes descortinando as desigualdades e violências sofridas por mulheres negras, não deixando de destacar é claro, o papel central dessas mulheres na luta e resistência diante das discriminações que as atingem. (Fonte: www.palmares.gov.br; currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/9653059262448203> em 10 de jul. de 2016).

vida e da compleição física e orgânica dos dois indivíduos; [...]” (GUIMARÃES, 2009, p. 11-12)

Conceituar racismo não nos parece uma tarefa simples. Já faz tempo que não precisamos responder se há racismo no Brasil. Em parte, pela vasta produção acadêmica que o comprova. Por outro, me parece que suas vítimas não se cansam de denunciá-lo. A discussão sobre o tema, entretanto, não se esgota facilmente. De acordo com a abordagem realizada por Munanga (2004), o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. Para Guimarães (2009), o racismo é uma forma de naturalizar a vida social para explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir das diferenças tomadas como naturais. Neste sentido, ambos possuem abordagens conceituais que se coadunam, e nos auxiliam na compreensão de como se constituiu no cenário nacional o legado histórico do racismo à brasileira. De acordo com Munanga (2004, p. 22) e Guimarães (2009), o conceito de raça pode assumir a seguinte definição:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (MUNANGA, 2004, p. 22).

Pois bem, é justo aí que aparece a necessidade de teorizar as “raças” como elas são, ou seus, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas. (GUIMARÃES, 2009, p. 67)

Para Guimarães (2009, p.63), “as diferenças entre os grupos humanos (populações razoavelmente estáveis, num dado território) só poderiam, portanto, substituir o conceito de “raça”, ele mesmo transformado, doravante, em tropo para desatualização científica, ou racismo tout court”. Desta forma, frente a este viés, o descrédito do conceito de raça torna-se evidente. Para o autor, se a existência de raças humanas não encontra qualquer comprovação no bojo das ciências biológicas, elas são “plenamente existentes no mundo social, produtos de forma de classificar e de identificar que orientam as ações

dos seres humanos”. Se não existem seres humanos classificados cientificamente por raça, fica claro, portanto, o interesse em se construir no imaginário social uma ideologia que atenda aos interesses de uma elite branca e capitalista.

Munanga (2004) destaca em seus estudos que a classificação da humanidade em raças hierarquizadas deu origem à teoria “pseudo-científica”, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. O nazismo para legitimar os extermínios que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial, fez uso dessa teoria para justificar suas práticas. Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. Raça é, portanto, um conceito ideológico que traz em seu bojo uma relação de poder e de dominação. Daí a importância da população negra lutar por sua representatividade identitária cuja apropriação se dê num espaço igualitário entre negras/os, não brancas/os e brancas/os. Para tratarmos da ideologia racial ressaltamos que,

Vamos antes de qualquer coisa, ‘antropofagizar’ o conceito de ideologia elaborado por Marilena Chauí (1989, p. 3), que a define como um corpo sistemático de representações e de normas que nos “ensinam” a conhecer e a agir’. Ainda segundo ela (CHAUÍ, 1989), a ideologia é um mecanismo usado pela classe dominante no sentido de exercer a dominação sem que esta seja percebida como tal pelos dominados, [...] (TRINDADE, 1994, p. 25).

O racismo não possui comprovação científica para legitimar sua existência. Logo, percebemos, como ressalta Chauí (1989 apud TRINDADE, 1994), que a ideologia que atravessa a sociedade brasileira, trata-se de um mecanismo usado para atender aos interesses de uma classe dominante branca. A ideologia racial do negro fundada numa relação de inferioridade em face do branco, que detém presumivelmente o poder, exprime uma consciência de submissão. Nela, o negro se imagina, em especial, a partir dos termos em que é concebido pelo branco. Nesse sentido, a alienação do negro é mais acentuada, pois ele se vê a partir das abstrações falsas engendradas na mente do branco (IANNI, 1987, p. 323).

O corpo negro é a deformação de um outro corpo: branco, harmônico, puro e limpo. As referências ao corpo são em sua maioria depreciativas e estigmatizadas. Chamar uma aluna negra de “cabelo duro” não é nenhuma novidade no espaço escolar. Mesmo produzindo profunda angústia na aluna, em numerosas circunstâncias, essa

atitude ainda é tolerada pelos adultos da escola. Às vezes nega-se a existência do racismo, alegando preferência pessoal por outro tipo de cabelo, que curiosamente é o liso, e preferencialmente, abundante e loiro. Em outras, delega-se à aluna negra ofendida a responsabilidade pela superioridade frente àquela situação. Afinal, “ela é superior” ao/a agressor/a, e, portanto, deve esquecer aquela bobagem após um simples pedido de desculpas, sem discutir com as crianças o racismo e o sexismo presente naquela atitude infâme de condenação do cabelo da criança negra. Eximindo-se da responsabilidade de conscientizar e informar todas/os as/os alunas/os, a escola acaba por alinhar-se à ideologia racial presente no imaginário social brasileiro. E a menina negra, em muitas situações, quer, em primeiro lugar, a modificação do seu próprio cabelo. Ou seja, ela termina por assumir a responsabilidade pelo conflito e enxerga na modificação de seu corpo a possibilidade de alterar o tipo de relação que tem com o restante das/os alunas/os.

Não se trata de desvio patológico no comportamento, mas o efeito direto da inculcação de determinados valores e referências de beleza e harmonia estética compartilhados em seu grupo de convívio na escola. Assim, nesta lógica, por definição, os culpados pelas diferenças existentes seriam justamente as vítimas do racismo, visto serem considerados inferiores em múltiplos sentidos.

A ideologia racista incutida no imaginário social² nos deixou, historicamente, um rastro infâme de prejuízo à construção e aceitação de nossa(s) identidade(s). É preciso que todos nós tenhamos como estratégia a resistência e a luta por melhores ocupações e representatividade na sociedade que não aquele de subalternidade e inferioridade. Reconhecer o seu lugar, respeitar as diferenças e realizar trocas significativas com o outro diferente é sempre enriquecedor e deveria estar sempre em movimento.

Coletivamente podemos realizar ações de transformação na perspectiva da construção de uma sociedade norteada por relações sociais justas, igualitárias e solidárias. O racismo e as discriminações pelas quais a população negra é recorrentemente vítima são organizados por ideologias raciais, operam em conformidade com a estrutura de dominação vigente, que é preservado. Muitas vezes, as distinções

² O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. Nessa dimensão, identificamos as diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade (MORAES, 2002).

entre grupos que se definem como racialmente diversos e desiguais exprimem relações reais de dominação-subordinação (IANNI, 1987, p. 337).

Sim, grande parte da questão racial no Brasil diz respeito ao negro, como etnia e categoria social, como a mais numerosa “raça”, no sentido de categoria criada socialmente, na trama das relações sociais desiguais, no jogo das forças sociais, como as quais se reiteram e desenvolvem hierarquias, desigualdades e alienações (IANNI, 2004, p. 143).

Com o fim do sistema escravocrata em 1888, pensadores brasileiros precisaram preocupar-se com uma questão que até então não estava em voga, a construção de uma nação e da identidade nacional. Não havia mais a preocupação para justificar e legitimar a utilização da mão de obra de pessoas escravizadas. Para Munanga (2004), apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o país tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira república: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, para citar apenas os mais destacados. Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início do XX, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degeneração do “mestiço”.

Já Manuel Bonfim e Alberto Torres, segundo Munanga, seriam vozes discordantes das doutrinas racistas em voga na época. Torres realizou uma análise cuidadosa das causas históricas para entender o atraso relativo do Brasil e da América Latina. Os problemas herdados da era colonial – mentalidade de ficar rico depressa, ausência de tradição científica ou empírica, combinação com uma cultura hiperlegalista, arraigado conservadorismo político e ausência de organização social figuram entre os elementos que explicariam esse atraso. Ele condenava a política populacional brasileira por ter abandonado as pessoas que foram escravizadas à própria sorte depois da abolição, negando-lhe o direito inalienável à cidadania. Torres recomendava, portanto, o aumento do ensino e a diversificação da economia como saída. Para estes, a unidade nacional brasileira era de natureza sociológica, política e econômica, mas não racial (MUNANGA, 2004, p. 62).

Para que o Brasil alcançasse o progresso, alguns teóricos acreditavam que seria necessário o “branqueamento” da população. Segundo Silvio Romero, a “mestiçagem” brasileira era uma fase transitória, que acabaria por tornar a população em sua grande maioria, branca. Alguns estudiosos do fim do século XIX justificavam a realidade desigual

e injusta de negras/os e indígenas baseando-se em teorias racistas, ideais de desigualdade racial e da inferioridade étnica do Brasil. Para esta discussão, apresentaremos as reflexões realizadas por Kabengele Munanga (2004) sobre a temática.

De acordo com a abordagem do autor supracitado, Nina Rodrigues ao entrar em desavença com Romero e discordar da tese deste último, no seu livro *“As raças humanas e responsabilidade penal no Brasil de 1894”*, Rodrigues declara ser impossível desenvolver no Brasil uma civilização a partir da fusão da cultura “branca” com as contribuições negras e indígenas, sendo as duas últimas consideradas por ele “espécies incapazes”. Uma adaptação imposta e forçada de espíritos atrasados a uma civilização superior provocaria desequilíbrios e perturbações psíquicas (MUNANGA, 2004). Com isso:

(...) dadas as desigualdades entre as raças, seriam necessárias modificações na responsabilidade penal. A regra do contrato na sociedade brasileira, que considera todos os indivíduos iguais perante a lei, que é uma medida de defesa social, converte-se em pura repressão: índios, negros e mestiços não têm a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada, porque ainda não atingiram o nível de desenvolvimento psíquico, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre-arbítrio (MUNANGA, 2004, p. 54).

De acordo com Munanga (2004), o posicionamento de Nina Rodrigues poderia acabar por desencadear um apartheid à brasileira caso a elite branca e dominadora que aqui estava resolvesse institucionalizar o racismo, cujos desdobramentos não seriam possíveis mensurar. Outro pensador desse período foi Euclides da Cunha, que explicava a instabilidade do mestiço. Segundo ele, a “miscigenação” entre raças superiores e inferiores apagaria as qualidades do primeiro grupo e tornaria mais evidente as dos últimos. Para Munanga, entretanto, Viana é um dos mais importantes destes que reforçavam o racismo científico do início do século XIX:

Se Viana reconhece que o Brasil é constituído de diversidade antropológica, por que a sua preocupação com a busca de um tipo nacional representativo? Torna-se claro, através de suas “elucubrações”, que o mestiço por ele tão negativamente pintado representa apenas uma fase transitória no caminho da “arianização” da qual nascerá um tipo étnico único, representativo do futuro povo brasileiro. Isso explica porque, depois de insistir sobre a impossibilidade do tipo antropológico, ele entra em contradição ao afirmar que a diversidade tende a reduzir-se lentamente. (MUNANGA, 2004, p. 72, grifos do autor)

Sem explicar sob um viés sociológico o porquê da população negra, indígena e “mestiça” diminuir, Viana apresenta uma leitura da estatística demográfica de cunho ideológico e politicamente orientada. A preocupação em tornar o Brasil branco no futuro, o faz ignorar os fatos sociais e históricos. As condições de vida das pessoas escravizadas e

de seus descendentes e a imigração de europeus em massa, por exemplo, são transformados por ele em superioridade natural da fecundidade da raça branca e em sua maior capacidade de sobrevivência. O darwinismo social permeia sua teoria (MUNANGA, 2004, p. 73).

Constata-se que o caçador de estatísticas demográficas explica o crescimento da população branca recorrendo apenas à injeção do sangue “ariano” e deixando de considerar além do intenso fluxo migratório europeu na época, o fim do tráfico negreiro desde 1850, a alta mortalidade da população negra devido às adversas condições de vida e a eliminação do índio pelas doenças européias, álcool e arma de fogo. (MUNANGA, 2004, p.75, grifos do autor)

Destaca ainda que,

A nosso ver, o decréscimo do número de negros e índios pelos motivos lembrados e o aumento de brancos pelas correntes migratórias provocaram a diminuição do coeficiente do mestiço, nessa época, por causa do desequilíbrio demográfico entre parceiros sexuais nas três raças e, conseqüentemente, o aumento de mulheres entre brancos, contrário à situação antes das grandes imigrações européias. (MUNANGA, 2004, p.75)

Constatamos que Munanga (2004), sem diminuir o tom, dá continuidade à sua dura crítica ao posicionamento de Oliveira Viana, não deixando de alinhar a teoria deste à de Euclides da Cunha, que concordavam em sua ideologia racista. Tanto Viana quanto Euclides ignoraram que os índios também foram escravizados durante a escravidão negra e deram um caráter genético à servidão.

No início do século XX, década de 30, o Brasil buscava um novo rumo frente à orientação política do país. Fazia-se necessário uma evolução ao que se referia ao desenvolvimento social brasileiro. Era urgente deixar para trás as teorias racistas do final do século XIX. Gilberto Freyre, sociólogo, faz seu aparecimento no cenário nacional nesta época. A discussão sobre o mito da democracia racial será travada sob o viés de Munanga (2004), Ronaldo Vainfas (1999) e Antônio Sérgio Guimarães (2006).

Munanga (2004, p. 78) retoma a temática racial até então considerada não apenas como chave para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade nacional. Para ele, Freyre desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura.

No clássico “*Casa grande e senzala*”, Gilberto Freyre narra uma história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII. No quadro de uma economia latifundiária baseada na monocultura de cana de açúcar, nota-se um desequilíbrio entre sexos caracterizados pela escassez de mulheres brancas. Inicia-se então a aproximação sexual entre escravas negras e índias com os senhores brancos.

Essa aproximação foi possível, segundo Freyre, graças à flexibilidade natural do português. Assim, explicou a origem histórica da “miscigenação” que veio diminuir a distância entre a casa grande e a senzala, contrariando a aristocratização resultante da monocultura latifundiária e escravocrata (MUNANGA, 2004, p. 79).

Embora tenhamos clareza do equívoco criado por Freyre quanto à suposta relação amistosa entre dominados/as e dominadores/as, precisamos ressaltar que foi ele quem destacou a importância da contribuição de negros/as, indígenas e não brancos/os na construção da cultura brasileira. Outros teóricos da época, como já comprovado anteriormente, acreditavam no caráter irreparável da “mestiçagem” no Brasil.

Não devemos, portanto, ignorar o efeito nefasto do mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, que tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2004, p. 80).

Para Vainfas (1999), Freyre produziu uma nova reflexão acerca da miscigenação brasileira. Ao ultrapassar o conceito de raça que estava no auge, mesmo que não o tenha negado diretamente, acabou por adotar o culturalismo, que muito influenciou na compreensão da “miscigenação” étnica no Brasil.

Segundo este autor, a fusão das três raças foi muito valorizada na formação identitária da população brasileira, dando um caráter pioneiro e positivo à “miscigenação” herdada do período colonial. Este posicionamento de Freyre sofreu muitas críticas por ter criado o mito da democracia racial, no qual a relação entre senhor e escravo/a, por exemplo, daria-se num plano amistoso, ocultando claramente, a crueldade do escravismo colonial no Brasil. No entanto, devemos ressaltar que este novo enfoque dado à formação histórico-cultural na construção da sociedade brasileira em que Gilberto Freyre traz para a arena ideológica a reflexão do importante lugar ocupado pela originalidade da cultura brasileira, e refuta de certa forma, a teoria do racismo científico. Neste aspecto, tanto Munanga quanto Vainfas concordam sobre esse importante papel desempenhado por Gilberto Freyre.

Caio Prado, por exemplo, um dos mais importantes pensadores marxistas de sua época que contribuiu para a construção da historiografia brasileira, considerava o africano e o indígena seres bárbaros, que ao entrarem em contato com o colonizador europeu se anularam por completo. Para Prado, tanto negros/as quanto indígenas possuíam inferioridade cultural e racial se comparado ao dominador branco (VAINFAS, 1999).

Para Munanga e Vainfas, Freyre cometeu um grave erro. Mesmo tendo reconhecido a importante contribuição tanto dos/as negros/as quanto dos indígenas para a construção identitária brasileira, infelizmente, também criou uma falsa cordialidade que não existia no trato cotidiano entre dominador/a e dominado/a, prejudicando significativamente o desvendamento do real lugar ocupado por esses povos.

Para Vainfas, Caio Prado Júnior nada fez de diferente senão acentuar ainda mais e reforçar os ideais que se fundamentavam nas teorias ditas científicas que legitimaram a escravidão e, conseqüentemente, propagavam o racismo. Para Guimarães (2006, p. 269, grifos do autor), “[o] mito da democracia racial, portanto, não poderia ser interpretado apenas como “ilusão”, pois em grande medida fora e ainda é um ideário importante para amainar e coibir preconceitos.”

Para darmos continuidade às discussões travadas nesta pesquisa, na próxima seção discutiremos como se construiu os conceitos de gênero e sexismo no Brasil.

1. 2 – Gênero e Sexismo no Brasil

Para pensarmos a categoria gênero³ e comprovarmos que as mulheres, juntamente com os negros, tendem a ser as maiores vítimas de preconceito, dialogaremos principalmente com pesquisadoras feministas sobre o tema.

Na escola, as desigualdades no tratamento de meninas, em especial as negras, são recorrentes no discurso daquelas/es que frequentam o espaço de ensino. Sendo assim, faz-se necessário estarmos atentas/os a estas circunstâncias para que possamos atuar de forma mais eficiente na intenção de combatê-las.

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

³ Embora saibamos que a construção social do conceito de gênero se refira tanto a construção social de homens e mulheres quanto às diferentes orientações sexuais, esta pesquisa se limitará a abordar as representações sociais entre homens e mulheres apenas.

discriminação. Por isso, é interessante ter uma ideia do significado da palavra gênero, desconhecida da maioria das mulheres, especialmente das estudantes, racialmente oprimidas, em particular (SANT'ANA, 2005, p. 63-64)

Como poderíamos, portanto, conceituar gênero? Para iniciar, é imprescindível esclarecer que o conceito de gênero foi socialmente construído ao longo da história da humanidade. Assim como raça, a inferioridade biológica e intelectual de mulheres e pessoas negras não foi confirmada pela ciência. Mas por preconceito e discriminação, a insistência em determinar a inferioridade da mulher - negra ou não - perpetua-se há muito tempo no decorrer da história. Aristóteles, a título de exemplo, acreditava na incapacidade intelectual da mulher, e com isso sedimentou de certa forma o discurso machista que se pautava na impossibilidade das mulheres realizarem tarefas intelectuais. Sendo estas para ele, seres improdutivos. Parece-me que mesmo após vários séculos, essa mentalidade ainda permeia o imaginário social da atualidade.

Partimos da compreensão que os direitos e deveres de mulheres e homens estão relacionados com a maneira como são socialmente representados em diferentes culturas e contextos históricos de uma determinada sociedade. Retroagindo no tempo, encontramos na Grécia Antiga uma concepção de mulher, defendida por Aristóteles, que desqualifica o sexo feminino considerando as mulheres como seres inferiores, incapazes. Para o filósofo grego, só existia um sexo, o masculino, e esta concepção de monismo sexual durou um longo período. Comenta Laqueur (2001) que durante séculos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens. A diferença era que, enquanto a genitália masculina era externa, a feminina permanecera interna por um defeito em sua concepção. Eram homens invertidos, "inacabados", portanto, imperfeitos. Essa imperfeição feminina se expressa na "incapacidade" de as mulheres controlarem suas paixões, sendo a razão atributo masculino (GALINKIN et al., 2010 apud GALINKIN et al., 2014, p. 23-24, grifos do autor).

Desta forma, constatamos que,

Com base nessas considerações, é possível afirmar que gênero é uma construção histórico-social referindo-se às diferenças sociais entre homens e mulheres. Enquanto tal, é uma categoria imersa nas instituições sociais e pode ser considerada em permanente processo de construção e sujeita a transformações, dependendo do contexto no qual está inserida. Sendo construção social, o sentido atribuído ao ser masculino ou feminino pode variar de cultura para cultura e, também, no decorrer da história de uma sociedade. Constrói-se nas relações sociais, sendo a família e a escola as duas principais instituições socializadoras para o desempenho de papéis de gênero em diversas sociedades. (GALINKIN et al., 2014, p. 23)

A sociedade tem, portanto, legitimado os papéis sociais que devem ser desempenhados por homens e mulheres. Homens geralmente desempenham funções austeras. Às mulheres são reservadas funções com menos prestígio. Entretanto, em função das reivindicações viabilizadas por ações de mulheres, muitas do movimento feminista, conquistas significativas estão sendo alcançadas. Diferentes funções, antes

exercidas apenas por homens, atualmente possuem mulheres exercendo-as. O problema é o lento reconhecimento da real capacidade feminina. Os salários não condizem com o trabalho realizado se comparados ao mesmo trabalho feito pelos homens. A mulher negra possui uma tendência ainda maior de sofrer com os abusos impostos pela discriminação apenas por ser mulher e negra. A escola, por estar inserida nesta sociedade, acaba por reverberar essas condições. A menina negra acaba por arcar com as consequências da discriminação racial e de gênero no cotidiano escolar. Logo, torna-se imprescindível refletirmos como se constrói a(s) identidade(s) negra(s) neste contexto. Nilma Lino Gomes (1996, p. 69) pontua que,

Não podemos negar que o número de educadoras e educadores atentos a essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém a grande maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista sócio-econômico. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos/as dentro do ambiente escolar não são apenas aqueles pertinentes à questão de classe social. São também raciais e de gênero. Reconhecemos que avançamos ao tomar consciência da resistência presente dentro da escola, mas ela não se reduz somente à luta da classe trabalhadora. É também a luta das mulheres e da comunidade negra.

Diante da emergente discussão sobre a construção social de gênero, torna-se necessário analisarmos o que entendemos por sexismo na busca pela compreensão de seu desdobramento na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola. Não deixando de destacar, é claro, que a interseccionalidade entre racismo e discriminação de gênero torna a situação da mulher negra mais vulnerável diante da dupla opressão que a afeta. Para pensarmos sexismo, Ochy Curiel (Pesquisadora, consultora e feminista), nos adverte a pensarmos que,

El postulado fundamental del feminismo de la igualdad sostuvo que las diferencias genéricas entre hombres y mujeres han sido construcciones sociales que crean desigualdades y jerarquias sociales. Cuestionó el determinismo biológico de esas diferencias genéricas. Así las diferencias estereotipadas que son asignadas a mujeres y hombres no eran más que mecanismos del patriarcado para justificarse y mantener a las mujeres fuera de los espacios de poder ejercido por los hombres, por tanto eran las bases fundamentales para el sexismo. Las estrategias fundamentales del feminismo de la igualdad fueran y aún lo son entrar a los espacios de poder público, La negociación, el cambio de leyes, entrar a la normativa del mundo androcéntrico bajo el supuesto de que con ello se minimizarían las diferencias de género (Amorós, 1990:56). (OCHY CURIEL, 2003, p. 05)

Curiel (2003) nos aponta que se analisarmos o sexismo a partir de um pensamento essencialista, o entenderíamos como a discriminação de gênero que transforma as diferenças entre homens e mulheres em hierarquia social que acaba por delegar à mulher uma posição inferiorizada que a desqualifica socialmente se comparada

ao homem, tornando-a vulnerável. Atentamos ainda, que parte dos problemas enfrentados pelas mulheres e a violência que muitas vezes as assola, está intimamente atrelado a essa construção social constituída pelo patriarcado. Para Luiza Bairros (1995), o sexismo também pode ser entendido a partir do conceito de mulher:

O uso do conceito de **mulher** traz implícito tanto a dimensão do sexo biológico como a construção social de gênero. Entretanto, a reinvenção da categoria mulher frequentemente utiliza os mesmos estereótipos criados pela opressão patriarcal – passiva, emocional etc. – como forma de lidar com os papéis de gênero. Na prática, aceita-se a existência de uma **natureza feminina** e outra masculina, fazendo com que as diferenças entre homens e mulheres sejam percebidas como fatos da natureza. Dessa perspectiva, a opressão sexista é entendida como um fenômeno universal, sem que, no entanto, fiquem evidentes os motivos de sua ocorrência em diferentes contextos históricos e culturais. (BAIROS, 1995, p. 459, grifo da autora)

Assim, tanto Bairros (1995) quanto Curiel (2003) nos chamam a atenção para o problema singular que as mulheres negras enfrentam por serem do gênero feminino, tendo, portanto, o grave problema da interseccionalidade entre sexismo e racismo. Para compreendermos como se deu a difusão e uso do conceito de interseccionalidade no Brasil, torna-se imprescindível analisarmos como ocorreu o processo histórico da construção do pensamento feminista no Brasil.

O “Movimento Feminista e o Movimento Negro ressurgem nos anos 1970, ainda marcados pela ditadura militar, sendo pautados por uma luta pela redemocratização, extinção das desigualdades sociais e em busca da cidadania” (RODRIGUES, 2013, p. 01). As mulheres negras não tiveram suas especificidades, ao que se refere à questão racial, entendidas como fundamentais pelo Movimento Feminista. Já a questão de gênero não recebeu a devida atenção do Movimento Negro. “Desse modo, esses movimentos acabaram produzindo formas de opressão internas, na medida em que silenciaram diante de formas de opressão que articulassem racismo e sexismo, posicionando as mulheres negras em uma situação bastante desfavorável.” Frente à esta realidade, as mulheres negras se posicionaram contra as opressões que as afetavam em tais movimentos e situações conflitantes tornaram-se recorrentes (RODRIGUES, 2013, p. 01-02). Desta forma, podemos entender a interseccionalidade de racismo e sexismo a partir da seguinte constatação:

Diante dessa invisibilidade de categoria “raça” nos estudos e nas ações do nascente movimento de mulheres e da não atenção às relações de gênero no movimento negro, mulheres negras militantes em tais organizações se propuseram a questionar essas práticas excludentes. Segundo Sueli Carneiro (2003), as mulheres negras tiveram que “enegrecer” a agenda do movimento feminista e “sexualizar” a do movimento negro, promovendo uma diversificação

das concepções e práticas políticas em uma dupla perspectiva, tanto afirmando novos sujeitos políticos quanto exigindo reconhecimento das diferenças e desigualdades entre esses novos sujeitos. (RODRIGUES, 2013, p. 02)

Desta forma, vemos então surgir no Brasil uma importante discussão que daria à mulher negra um lugar de centralidade para tratar de suas peculiaridades até então invisibilizadas. Assim, pensarmos gênero articulado com a questão racial, tornou-se o cerne das negociações travadas nos espaços de poder com a finalidade de atentarmos para os problemas da interseccionalidade do racismo e sexismo no contexto brasileiro, e influenciou definitivamente o pensamento feminista negro no país nos anos de 1980, possibilitando às mulheres negras protagonismo na luta e resistência diante das opressões que as afetavam.

Sueli Carneiro (2001, p. 06), em sua análise sobre a mulher negra na América Latina, entende que “as mulheres brasileiras encontraram seu caminho de autodenominação política, soltaram suas vozes, brigaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira hoje.” Isto já seria um significativo avanço para entendemos que não existe uma única maneira de ser mulher, já que,

A utopia que hoje perseguimos consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos e converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta. (CARNEIRO, 2001, p. 06)

O posicionamento da referida autora nos atenta para a questão da luta implementada por esse grupo de mulheres que articulam suas lutas e resistências para “alcançar a igualdade de direitos” e “converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta.” E assim se configura a possibilidade de existência de diferentes identidades femininas negras (CARNEIRO, 2001).

Para Lélia Gonzalez (1984), as mulheres negras são afetadas pela opressão e pela violência engendrada pelo racismo e sexismo, estando, portanto, mais vulneráveis que os homens negros e as mulheres brancas, pois estas possuem privilégios por serem brancas se comparadas às mulheres negras. Desta forma, a feminista destaca os estereótipos que partem de três noções que constituem a representação de gênero – neste estudo entendido como sexismo - veiculada na sociedade brasileira da mulher

negra: a mulata, a doméstica e a mãe preta. “Essas atribuições são feitas de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas” (GONZALES, 2003, p. 224).

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e sexismo. Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Conseqüentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós tínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta. (GONZALES, 1984, p. 224, grifos da autora)

Analisando o ponto de vista de Lélia Gonzalez, Cláudia Cardoso (2014, p. 968), procura destacar as ideias principais da intelectual negra brasileira. Destacamos então os seguintes fragmentos que elucidam com clareza o posicionamento de Lélia frente às atribuições de mulata e doméstica da mulher negra:

Segundo Lélia Gonzalez, o engendramento das atribuições “mulata” e “doméstica” teria ocorrido como derivação da mucama, denominação usual no período escravista, originada “do quimbundo” mu’kama ‘amásia escrava”. No contexto brasileiro, foi oficialmente redefinida, passando a ser conceituada, no dicionário, por “escrava negra moça de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que por vezes era ama-de-leite. Ao buscar a origem etimológica da palavra, a autora procura desvelar o que a história oficial ocultou, através da redefinição, com o intuito de fazer esquecer e tornar invisível, quando do registro da história da sociedade brasileira, ou seja, a exploração sexual das mulheres negras. Cabe ressaltar que, no mesmo dicionário citado por Gonzalez, o Dicionário Aurélio, consta a seguinte definição para expressão “de estimação”: “diz-se de um bem, animal, ou coisa”. (CARDOSO, C., 2014, p. 975)

Segundo Gonzales, “A mulata acolhe dois significados, o tradicional, resultante da mestiçagem; e outro, atualizado pela exploração econômica, no qual representa “mercadoria, produto de exportação”. Assim, “a percepção da mulata como invenção do português, nos remete à instituição da “raça negra como objeto” pelo colonizador.” Nesse caso, a “mulata é crioula, ou seja, negra nascida no Brasil, não importando as construções baseadas nos diferentes tons de pele”. Essa construção social, viabilizou, portanto, objetificação dos “negros de modo geral,” e da “mulher negra, de modo particular” (CARDOSO, C., 2014, p. 976). Quanto à constituição do estereótipo da mãe preta, ressaltamos que,

A “mãe preta” representa o esperado da mulher negra pela sociedade branca e classe média: resignação, passividade diante das situações de violência e opressão. A figura simpática, amorosa e inofensiva da mãe preta realiza a aceitação sem resistência do poder instituído, da escravidão, dissimulando, inclusive, os horrores do período escravista para as mulheres negras

escravizadas e/ ou libertas. A função desse estereótipo reside em negar o agenciamento das mulheres negras, ou seja, a sua existência histórica. (CARDOSO, C., 2014, p. 976)

Quanto à atribuição da doméstica, “Gonzales chamava atenção para a permanência das atribuições vinculadas ao período escravista e ao exercício de funções vinculadas à casa grande, incluindo a exposição à violência sexual. A doméstica representaria a mucama permitida,” seria aquela que representa os bens e os serviços que seriam executados, “em função disso, reside no lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. Cotidiano que vê as mulheres negras, completa Lélia Gonzales, independentemente da classe social e profissão, como empregadas domésticas.” (CARDOSO, C., 2014, p. 975-976).

Desta forma, pudemos esclarecer aspectos específicos da construção simbólica do que é ser mulher e negra nesta sociedade marcada pela dupla subalternidade que atinge essas mulheres. Na próxima seção buscaremos compreender como se construiu na sociedade brasileira as identidade(s) negra(s).

1.3 – Identidade(s) Negra(s) na Sociedade Brasileira

Stuart Hall (2006) traz alguns conceitos de identidade que consideramos pertinentes para a discussão em voga. Segundo o sociólogo, o conceito do que denomina “identidades culturais” tem aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

O autor entende que as condições atuais da sociedade estão fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2006, p. 9).

Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”. O que muitas/os negras/os brasileiras/os vivenciam desde o processo de colonização. A necessidade de desvincular-se daquilo que no imaginário social ficou

posto como inferior, viabilizou ainda mais o distanciamento dos negros de sua identidade ancestral e sua negação de pertencimento a esta identidade possibilitou a legitimação da ideologia branca dominante que se impõe como superior e suprime o que é diferente, deslocando para as margens as diferenças que existem na sociedade. Porém, muitas/os negras/os resistem e lutam por sua(s) identidades(s), havendo, portanto, trocas identitárias entre esses diferentes grupos, promovendo a hibridização das identidades.

Hall (2006) apresenta ainda a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que, notoriamente, nos interessa em nosso estudo, por nos apresentar uma identidade não fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas.

Frente à multiplicidade de significações e representações sobre o que é o homem na pós-modernidade, o sujeito se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. Apesar desta visão de sujeito soar como perturbadora, visto seu caráter de incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante, ela tem características positivas, pois, se de um lado desestabiliza identidades estáveis do passado, de outro, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos. Segundo Bhabha (1994 apud COSTA, 2002, p. 10),

O sujeito é sempre um sujeito provisório, circunstancial e cingido entre um sujeito falante e um sujeito falado que reflete e elabora suas experiências. O segundo nunca alcança o primeiro, só pode sucedê-lo. Tal, contudo, não implica a impossibilidade da resistência à dominação.

De acordo com Hall (2006), identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, visto que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno. Assim, assinala que estaria ocorrendo uma mudança no conceito de identidade e de sujeito, já que as identidades estão sendo "descentradas", ou seja, deslocadas e fragmentadas e, como consequência, não é possível oferecer afirmações conclusivas

sobre o que é identidade, visto tratar-se de um aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores.

O autor também destaca o caráter de mudança no que chama de modernidade tardia, para referir-se ao que alguns sociólogos têm chamado de pós-modernidade. Logo, as sociedades modernas têm como característica a mudança constante, rápida e permanente, o que se constitui como principal diferença das sociedades tradicionais. Assim, a modernidade tardia não se define somente como experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas como uma forma altamente reflexiva de vida, em que as informações promovem uma constante avaliação e transformação das práticas sociais e alteram constitutivamente suas características e, por conseguinte, as identidades em relação.

Em síntese, para esse autor, identidade, sociedade e cultura não se separam. A(s) identidade(s) são construídas a todo momento e as trocas identitárias ocorrem simultaneamente. É em meio às relações de poder, que negras/os, brancas/os e não brancas/os realizam trocas identitárias. Nos espaços de ensino, essas relações são permeadas por essas trocas, onde ocorrem resistências e lutas.

Segundo Emanuel Castells (2013, p. 24-25), as identidades de resistência são

criadas por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...].

É possível constatar isto, observando o cotidiano escolar. Por vezes, percebemos crianças na escola negociando as particularidades de sua(s) identidade(s). O diálogo é travado entre si e a/o outra/o diferente para negociar o que constituirá suas identidades. Como as trocas das identidades ocorrem inevitavelmente, influenciando e sendo influenciadas pelo tecido social moderno, é imprescindível discutir com nossas/os alunas/os estas questões, e mostrar que a diversidade identitária não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento que influencia na construção das identidades.

Sendo assim, abordaremos mais adiante como as instituições de ensino constituem-se como cenário para essas meninas protagonistas de suas histórias.

1.4 – Escola para Quem?

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura, da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 69)

A escola é marcada pela complexidade das relações que se constituem em seu interior. Pensá-la como um espaço que precisa ser problematizado, exige que estejamos tocadas/os pelos desafios que se apresentam, instigadas/os por seus conflitos, indignadas/os pelas injustiças sociais que a/o atravessam. Almejar uma instituição de ensino que anuncie uma realidade diferente, que busca uma transformação da realidade educacional denunciada, é o primeiro passo para se construir um futuro melhor se comparado ao atual cenário educacional do país.

Ser utópica/o torna-se urgente na luta que se indigna diante das injustiças sofridas por mulheres, negras, indígenas, como diante de qualquer outra forma de violência que seres humanos são submetidos, acabando, portanto, vilipendiados em seu direito de serem mais. Ser esperançosa/o implica na denúncia por não aceitar a realidade perversa e excludente nos espaços escolares. Cabe à escola resgatar sonhos de meninas e meninos, mulheres e homens, negras e negros, que circulam nesses espaços para que possam viabilizar a transformação do amanhã. Afinal, somos seres condicionados, mas não determinados e, portanto, passíveis de mudanças.

De acordo com Gomes (1996), ninguém está isento de reproduzir e reforçar atitudes e práticas preconceituosas nos espaços de ensino. Cabe a nós, profissionais do ensino, adotarmos práticas para o enfrentamento desta realidade, buscando minorar e mesmo erradicar discursos e ações no interior da escola que fomentem a inferiorização e marginalização da/o outra/o diferente. Diante disso, abordaremos em nossa pesquisa o caráter dual que a escola pode adquirir. Sabemos que ela pode ser múltipla também. Entretanto, neste estudo nos preocuparemos em discutir a escola mantenedora e reprodutora da ideologia racial imposta por uma elite branca que se beneficia da subalternização do outro diferente, e uma outra escola, libertadora e democrática, que mantém-se na trincheira, rompendo paradigmas na busca por igualdade de tratamento entre todos/as aqueles/as que compõem o espaço de ensino, independente da raça,

gênero, religião, etnia, dentre tantas outras diferenças que deveriam nos enriquecer enquanto nação composta por um povo cuja diversidade nos caracteriza, e não inferioriza para legitimação da dominação de um grupo sobre outro.

Na concepção de Pierre Bourdieu (2014) - ainda que estivesse analisando em sua pesquisa especificamente o sistema de ensino francês do final da década de 1960 - foram identificados muitos elementos em comum com as escolas brasileiras. Para ele, os agentes de ensino eram cúmplices, mesmo que inconscientemente, ao legitimar e promover a reprodução da ordem social (BOURDIEU, 2014, p. 13).

A escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição parcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação - no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as e diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (NOGUEIRA et al., 2002, p. 18-19)

A educação escolar, segundo Bourdieu, “no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças seria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.” (NOGUEIRA et al., 2002, p. 21). O capital cultural favoreceria o sucesso no desempenho escolar, e a avaliação ocorreria em processos formais e informais, não limitando-se a verificação da aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e moral dos alunos.

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (BOURDIEU, 1998, p. 221)

Para Bourdieu (1998), a ampliação do acesso às escolas não garante a superação das condições sociais por naturalizarem a exclusão no interior dos espaços de ensino, perpetuando desta forma, os mecanismos de desigualdades. No momento que obtemos clareza da similitude entre ambas as escolas – francesa e brasileira – nos ateremos ao que se refere a subordinação de pessoas negras, oriundas em sua maioria das classes populares, para a dominação de uma minoria branca que legitima e propaga a ideologia racista nas instituições escolares do país, e percebemos que o dano para as meninas

negras parece assumir um grau de vulnerabilidade ainda maior – são afetadas simultaneamente pelo racismo e sexismo – o que exige a adoção de estratégias educacionais que levem em consideração essa especificidade. Para isto, Paulo Freire (1996) virá ao nosso encontro para lançar luz às nossas inquietações e pensarmos outras possibilidades que atendam as particularidades dessas meninas.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominantes quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98)

Mais uma vez, percebemos que para Freire (1996, p. 99), “[n]em somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.” Podemos resistir e lutar pela construção de nossas identidades e valores que acreditamos, ainda que possamos, em algumas circunstâncias, reproduzir a ideologia dominante que nos atravessa. Os curto-circuitos ocorrem e são responsáveis pelas trincheiras de resistência⁴ para que dominantes e dominados façam trocas entre si e (re)construam suas identidades a partir do outro diferente. As meninas negras acabam por vivenciar tais experiências no cotidiano escolar e, desta forma, resistem e negociam as particularidades que constituem sua(s) identidade(s). Assim, reorganizam a construção social da identidade sempre em um contexto marcado por relações de poder. O empoderamento da criança negra melhora sua autoestima que, por fim, afeta a melhora do rendimento das crianças.

Cabe a nós atentarmos para estas questões centrais no dia a dia escolar e viabilizar a transformação para uma educação plural que dialoga e respeita a todas/os continuamente, sem congelar no tempo, fixo a datas específicas, que torna lacunar a história e as contribuições dos diferentes povos que influenciaram na construção de nossas identidades. Ser professora negra que atua no cotidiano do ensino fundamental da escola pública, me torna coparticipante das vivências travadas com as crianças negras no dia a dia do espaço de ensino.

⁴ Ver Manuel Castells (2013).

Reflexões acerca das questões étnico-raciais poderiam ser travadas pelas pessoas que circulam neste espaço, mas tais abordagens não ocorrem. E quando acontecem, constatamos superficialidades nos discursos com pouco ou nenhum comprometimento para uma educação multirracial, multiétnica e multicultural. Neste sentido, presenciamos um cotidiano escolar atravessado pela cultura ocidental europeia, sem interesse em discutir a influência dos diferentes povos e culturas na formação da população brasileira. Cabe à escola, entretanto, refletir e discutir com as crianças a importância da influência dos diferentes povos, em especial o negro que contribuiu efetivamente na construção e desenvolvimento do país, com participação em diversos setores da sociedade.

Temos, portanto, o desafio de assumir esta responsabilidade de levar a cultura afro-brasileira para o cotidiano escolar, para minorar o caráter lacunar prestado pela história contada pelo conquistador europeu que tentou invisibilizar as contribuições da população negra para este país. A escola tem a obrigação, por força de lei⁵, de informar e discutir com as/os alunas/os a história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes para o desenvolvimento do território que se encontrava em construção. Deve fazê-lo cotidianamente. Isolar uma data para tal ato seria leviano e descompromissado com nossa diversidade étnico-racial. Buscando compreender esse momento único para uma educação mais plural e enriquecedora, faz-se necessário fazermos um breve recorte no espaço-tempo de nossa história para compreendermos como se deu o processo de escolarização da população negra na escola, em especial, das mulheres a partir do século XIX a partir da inserção, ou não, da população negra liberta em 1888, aos espaços de ensino. Vejamos na seção seguinte.

1.5 – Uma Breve História do Processo de Escolarização da População Negra no Brasil

Neste momento do trabalho buscamos compreender como ocorreu a inserção da população negra no Brasil nas instituições de ensino. De acordo com dados levantados

⁵ Em referência à Lei 10639/03.

por Rosimeire Santos (1991), existe certa carência de estudos que abordem a trajetória educacional dos negros no Brasil. Muitos historiadores que se dedicam a pesquisar a história da educação brasileira questionam-se quanto aos processos de escolarização desse grupo, evidenciando existir certa invisibilidade do processo de escolarização dos negros na história da educação brasileira, dando maior destaque à ausência de pesquisas no período Colonial e do Império mais especificamente.

A partir do século XIX, o acesso a mais informações é possível. De acordo com dados, sabe-se que a elite brasileira discutia os rumos do país. A preocupação com o progresso e desenvolvimento era real e buscava-se um país “unido, coeso, inserido no ideal de modernização que deveria ser seguido. A condição da população negra era um ponto discutido. Havia uma grande preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso - atribuído aos egressos dos cativeiros e seus descendentes”. Embora a preocupação tenha existido, nada foi feito pelos egressos do cativeiro e seus descendentes. Não houve uma “política pública de inclusão e igualdade de acesso entre brancos e negros às escolas oficiais” (SANTOS, 1991, p. 02). Alessandra Schueler (1999, p. 07), destaca:

O debate sobre a educação e a instrução populares, além de integrarem a temática da infância propriamente dita, englobava um leque de problemas mais amplos, enfrentado pela sociedade naquele tempo. Preocupações com o fim do regime de trabalho escravo, com o controle social, com as “desordens” e a criminalidade, com a construção do povo e a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria, eram enfatizadas. A própria reconstrução da nação brasileira encontrava-se em questão.

Para Schueler (1999), “a instrução da criança era arrolada também como um dos caminhos possíveis para solucionar e reformular uma importante demanda enfrentada pelos dirigentes imperiais: a questão do trabalho, por sua vez, relacionada ao problema da abolição”. Tornava-se urgente pensar numa alternativa para os problemas enfrentados, e por isso, “o princípio da obrigatoriedade do ensino primário às crianças e jovens livres era exaltado, visando a preparação do futuro, formando trabalhadores e cidadãos identificados e empenhados no “progresso pacífico” da nação.” Já havia, em 1865, a ideia da garantia de “transformação social, de alcance do “progresso” e da “civilização” - mas também, e fundamentalmente, como elemento de direção das ideias do povo, de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial.”

Assim como Schueler (1999), Santos (1991) percebeu que “os mecanismos que impediram e dificultavam o acesso e a permanência da população negra no sistema oficial

de ensino, foram basicamente de dois tipos: de natureza legislativa e baseado nos costumes discricionários da sociedade escravista.” Assim, a legislação proibia que escravos, e até mesmo libertos frequentassem a escola pública, quando não” dificultava seu acesso e/ou permanência nas escolas.”

A constituição de 1824 garantia a Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos, porém restringia esse acesso aos brasileiros. Essa restrição automaticamente interditava o ingresso da população escrava no sistema oficial de ensino, visto que a grande maioria dos escravos era de origem africana. No decorrer da primeira metade do séc. XIX, os escravos compunham a maioria da população brasileira. Os números não são absolutos devido à precariedade e deficiência dos sistemas de registros oficiais, mas segundo Emília Viotti da Costa, em “Da senzala à colônia” (1996), em certas áreas, os cativos constituíam maioria absoluta, sendo sua distribuição irregular e mais concentrada principalmente no Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Embora já houvesse muitos cativos nascidos no Brasil, (os chamados crioulos, cabras, mulatos e pardos) estes, não constituíam a maioria da população escrava. Basta lembrar os dados que a historiografia da temática escravista amplamente já confirmou: a principal fonte de renovação da mão-de-obra escrava durante todo o período escravista (colônia e império) foi o tráfico e não reprodução natural da escravaria. Os caminhos da escravidão seguiam as etapas da economia. E os da exclusão, a lógica de lucro do sistema escravista. (SANTOS, 1991, p. 03)

Desta forma, a maioria dos negros permanecia afastada da escola, sem receber instrução pelas instituições de ensino. Ao longo do século XX, “a sociedade brasileira presencia intensas transformações no que diz respeito ao seu direito à educação das populações até então excluídas das escolas, entre as quais as mulheres” (SENKEVICS et al, 2015, p. 946).

Se, no passado, a privação ou segregação do acesso à educação dificultava a escolarização da população feminina, esse cenário foi sendo modificado à medida que a democratização do ensino se consolidava no Brasil. Com a expansão das vagas a partir da segunda metade do século passado, somada à equidade dos diplomas em nível médio, ocorreu o fenômeno que ficou conhecido como reversão do “hiato de gênero” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011), isto é, a correção de desigualdades históricas fundadas sobre a diferença sexual. (SENKEVICS et al, 2015, p. 946)

E desta forma, a partir das políticas universalistas de expansão do acesso à educação, surge então uma nova diferença: as mulheres tornam-se as principais beneficiadas pela democratização do acesso às instituições de ensino. Entretanto, outros fatores acabam por interferir na trajetória dessas mulheres nos espaços de ensino. Buscaremos apresentar e analisar alguns desses fatores na próxima discussão.

1.6– O Acesso e a Permanência das Meninas Negras no Ensino Fundamental

Faremos, a seguir, uma breve síntese das ideias centrais apresentadas por Ricardo Henriques⁶ (2002) no supracitado livro para que possamos analisá-lo com o devido cuidado que este estudo exige. Vamos então ao primeiro capítulo do referido material.

Utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) aplicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1999 entre os cerca de 160 milhões de brasileiros, Henriques (2002, p. 17), realiza um levantamento do perfil demográfico e racial da população brasileira. Segundo dados, a evolução histórica aponta que no ano de 1890, 44% da população brasileira era composta por brancos, sendo minoria naquela época. Entre o final do século XIX e os anos 30 do século XX, o Brasil receberia uma grande imigração da população europeia, o que eleva o índice da população branca neste período, que chega a 64% da população no recenseamento de 1940⁷.

Entretanto, as imigrações deixam de ter forte influência na composição demográfica da população brasileira e a dinâmica demográfica passa a ser regulada por dados de mortalidade e fecundidade, a partir da composição de cor, realizada pelo padrão do casamento interracial, o que acaba por elevar entre as décadas de 40 e 80, o quantitativo da população parda⁸ e a consequente redução de pretos e brancos na população. A partir da década de 90, confirmam-se os números: brancos constituem-se de 55% da população brasileira, enquanto os negros chegam a marca de 45% (HENRIQUES, 2002, p. 18-19).

De acordo com Henriques (2002, p. 21), na evolução da pirâmide etária das populações de cada cor, encontramos o envelhecimento da população total, entre negros e brancos: ambos os grupos estavam tornando-se cada vez mais idosos. “Em 1992, por exemplo, 14,6% e 17% da população de cor branca estavam respectivamente, nas faixas de 0 a 6 e 7 a 14 anos de idade. Em 1999, essa participação reduziu-se para 12,6% e 14%.” Já o quantitativo de idosos subiu de 8,6% para 10,1% entre 1992 e 1999. Já entre a

⁶ Ricardo Henriques é um economista português, naturalizado brasileiro, e professor da Faculdade de Economia da UFF. Henriques é pesquisador especializado em Economia Social, tendo trabalhado com temas como educação, desigualdade, pobreza e distribuição de renda.

⁷ A partir de 1987, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dispõe do quesito cor/raça para que as pessoas pudessem determinar sua origem racial, mas apenas a partir de 1992, incluem a opção indígena para ser considerada.

⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra ou afro-descendente compõe o conjunto de pessoas que se declaram preta ou parda nas pesquisas domiciliares do Instituto.

população parda e preta, os negros, “vemos que as crianças de 0 a 6 representavam, em 1992, 16,3% e 12,2% de suas respectivas populações. Em 1999, essas participações eram de 14,1% e 10,6%.” Evidencia-se, portanto, uma óbvia queda neste grupo de pessoas, enquanto os “idosos pardos passaram de 6,5% para 7,2% e os pretos de 9,9% para 11,3% no mesmo período.” Henrique (2002, p. 21-22) conclui que,

Na medida em que uma década é um período curto para apresentar qualquer recomposição da população por gênero, observamos que a redistribuição por gênero é extremamente estável ao longo da década de 90. Assim, em 1999, 48% dos brancos são homens e 52% são mulheres. Entre os negros, homens e mulheres representam idênticos 50% da população. No que se refere à população masculina, temos que 53% são brancos e 46,4% são negros, entre as mulheres 55% são brancas e 44,3% são negras.

Para um recorte da composição racial da pobreza, Henriques realiza o seguinte recorte:

Os negros, em 1999, representam 45% da população brasileira, mas são 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, correspondem a 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8% brancos, 13,6% pardos e 1,5% pretos.(HENRIQUES, 2002, p. 22)

Com base nos dados apresentados acima, de acordo com o perfil socioeconômico da população com recorte racial, a concentração da pobreza e da indigência entre 1992 e 1999, concentra-se na população negra. Para Henriques (2002), é inaceitável a alta concentração de pobreza na população negra.

Como vimos acima, a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra. Nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre. A população negra concentra-se no segmento de menor renda per capita da distribuição de renda do país. (HENRIQUES, 2002, p. 29)

Respaldando Henriques (2002), de acordo com o estudo realizado pela UNICEF (2012, p. 14), cujo objetivo era analisar o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica, foi possível constatar que quando “diz respeito às barreiras socioculturais, um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes brasileiros é a discriminação racial”.

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. 14-15)

Esse recorte racial marca a discriminação e o “não-lugar” que o negro ainda ocupa na sociedade brasileira. A gravidade do problema torna-se ainda mais alarmante quando cruzamos dados de outras pesquisas e constatamos que a desigualdade de renda influencia em grande medida na desigualdade do acesso à educação, o que gera um efeito cascata: o enbranquecimento da riqueza, concentração da pobreza e miséria entre a população negra, num ciclo vicioso que se retroalimenta caso nenhuma medida seja tomada para que ocorram mudanças efetivas neste quadro.

O próximo passo é analisar os indicadores referentes aos níveis e qualidade da escolarização da população brasileira para compreendermos como se estrutura a desigualdade social e racial no Brasil, elencando como se expressa a desigualdade de oportunidade no acesso e permanência de crianças, jovens e adultos no ensino fundamental.

Alguns elementos analisados aqui servirão como parâmetros estruturais da discriminação racial expressa em termos da escolaridade da população brasileira. Embora o sistema educacional tenha se expandido nos últimos anos, a qualidade de ensino não obteve avanços significativos. Vejamos como Henriques (2002, p. 33) destaca isso:

Evidencia-se, entre outros, a elevação da escolaridade média da população, a redução na taxa de analfabetismo e o aumento do número de matrículas em todos os níveis de ensino. Essa expansão apesar de absolutamente necessária, ainda é modesta e não necessariamente está associada aos componentes de qualidade e equidade requeridos por uma estrutura educacional moderna. No entanto, é evidente que a manutenção dessa tendência contribui para recuperar nosso atraso histórico estrutural em relação à escolaridade da população brasileira e às possibilidades de desenvolvimento econômico e social sustentáveis em nosso país.

Henriques (2002, p. 35) apresenta a distribuição da escolaridade das diversas raças. Ele segmenta as faixas de escolaridade para evidenciar os ciclos educacionais completos da seguinte forma: 4 anos de estudo para a 1ª fase do ensino fundamental, 8 anos para o ensino fundamental completo, 11 anos de escolaridade para quem possui ensino médio completo e de 15 a 17 anos para aqueles que concluem o ensino superior. Com essas informações levantadas, ele chegou a seguinte conclusão:

A distribuição da escolaridade entre negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo dos níveis de mais baixa escolaridade é maior entre os negros do que entre os brancos e, além disso, na medida em que avançamos para níveis superiores de escolaridade, os negros perdem posições relativas frente aos brancos. (HENRIQUES, 2002, p. 35)

Mais uma vez, temos dados que comprovam a posição desfavorável da população negra em níveis de escolaridade. Enquanto “o analfabetismo funcional (até 3 anos de

estudo) incide sobre cerca de 40% do total da população branca”, a população parda e negra alcança a marca dos 55%. “A partir de 4 anos de estudo completos, a participação dos brancos é continuamente superior à participação dos negros.” Todas as diferenças apresentadas tornam-se ainda mais alarmantes “nos ciclos educacionais completos, em particular na conclusão do ensino médio.” Cerca de 19% da população branca tem 11 anos ou mais de escolaridade enquanto cerca de 8% dos negros alcançam esse nível (Henriques, 2002, p. 35-36). Assim, o progressivo nível de escolaridade dos brancos, acaba por repetir-se no ensino superior, sem alteração se fizermos o cruzamento de recorte de gênero e raça.

Em particular, os brancos com curso superior completo (15 anos ou mais) superam em 5 vezes os negros. A incorporação do recorte de gênero não altera a estrutura da distribuição da escolaridade da população brasileira a partir do recorte racial. (HENRIQUES, 2002, p. 36)

No capítulo do livro *As Meninas Negras no Ensino Fundamental*, Henriques (2002, p. 43), analisa o comportamento dos indicadores quantitativos de acesso, permanência e desempenho no ensino fundamental da população brasileira que frequentam a escola. Ele utiliza os “recortes de gênero e raça, demonstrando, a partir da análise empírica, que apesar dos avanços observados na década de 90, os padrões de discriminação racial se mantêm intensos e estáveis.”

Com o objetivo de refletir sobre as desigualdades de gênero e raça no ensino fundamental, este pesquisador utilizou dados do IBGE obtidos a partir da PNAD. Ele ainda destaca divergências encontradas entre os resultados do IBGE daqueles fornecidos pelo MEC⁹. Inicia a apresentação dos dados dividindo-as em quatro partes, sendo que na primeira traz dados das mudanças ocorridas no sistema de ensino na década de 90, alertando para a necessidade de se aprofundar futuros estudos e análises de indicadores quantitativos no ensino fundamental. Para ele, houve de fato melhorias nos indicadores educacionais, mas este tímido avanço não interfere de maneira significativa na diminuição de discriminação racial e de gênero existente nas escolas brasileiras. Henriques (2002, p. 47) então enfatiza que,

Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinais relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não foram detectáveis com nitidez. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implementação de um ensino norteado pela qualidade e equidade,

⁹ Ministério da Educação.

que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam de forma contundente, o sistema educacional.

Num segundo momento desta seção, Henriques (2002, p. 44), apresenta os padrões de desigualdade racial e de gênero entre crianças e jovens brasileiros, discutindo a incidência do analfabetismo entre crianças de 7 a 14 anos de idade e a dificuldade de acesso à escola.

Os níveis das taxas de analfabetismo das crianças brancas se mantêm, de modo recorrente, abaixo das crianças negras e, mesmo assim, a intensidade da queda, ao longo dos anos 90, é maior entre as crianças brancas. Destaca-se, ainda, que, apesar da melhora generalizada desse indicador entre brancos e negros, as taxas de analfabetismo dos negros, em 1999, equivalem às taxas de analfabetismo dos brancos, em 1987, em todas as idades dessa faixa etária. (HENRIQUES, 2002, p. 47)

Desta forma, evidencia-se uma triste realidade sobre a condição da população negra no Brasil em níveis de escolaridade: as taxas de analfabetismo de crianças negras ainda são altíssimas, mesmo com os avanços. Ou seja, crianças negras possuem taxas de analfabetismo em 1999 equivalentes às taxas de crianças brancas doze anos antes. Assim, “as crianças negras encontram-se, ao final dos anos 90, com mais de uma década de atraso em relação às crianças brancas.” (HENRIQUES, 2002, p. 47-48)

Sem deixar de lado o quesito renda, Henriques (2002), acredita que a oportunidade de acesso à escola está intimamente relacionada à condição socioeconômica das famílias das crianças. Para comprovar isto, ele compara os seguintes dados:

Assim devemos investigar as diferenças entre as famílias pobres e não pobres. (...) Em 1999, por exemplo, cerca de 15% das crianças não-pobres de 7 anos de idade não freqüentavam a escola, enquanto que esse valor é de 27% entre crianças pobres. No entanto, além da esperada diferença entre pobres e não-pobres, vemos que no interior de cada segmento de renda as diferenças entre brancos e negros são relevantes. Em 1999, entre as famílias brancas pobres, vemos que 21% das crianças de 7 anos não freqüentam a escola, enquanto esse valor é de 30,5% entre as famílias negras pobres. Para as crianças de 8 anos, os valores são de 6% e 13% para brancos e negros respectivamente. (HENRIQUES, 2002, p. 49-51)

Diante de tais evidências, percebemos que as oportunidades de acesso ao sistema de ensino além de receberem a interferência da condição socioeconômica da família da criança, também está diretamente relacionada ao pertencimento racial desses indivíduos. Assim como Henriques (2002), Hansenbalg e Silva (1992 apud HENRIQUES, 2002, p. 52) também salientam que crianças negras passam por processos discriminatórios antes mesmo que ingressem à escola no grupo de renda ao qual fazem parte, e, assim, as diferenças entre brancos e negros quanto ao acesso às séries iniciais

do ensino fundamental podem ser percebidas “em fatores que operam dentro da família e que condicionam a desigual propensão de crianças brancas e não-brancas em procurar escolas para nelas serem admitidas”.

Num terceiro momento, apresenta as trajetórias de acesso à escolaridade formal, a partir da análise de indicadores de matrícula no ensino fundamental. Quanto a esta seção, destaca: “[d]iscute-se, especificamente, o comportamento das taxas de atendimento, de escolarização líquida e de distorção série-idade de crianças e jovens das populações de cor branca e negra” (HENRIQUES, 2002, p. 44).

Nos últimos anos, houve uma expansão do sistema de educacional brasileiro em função do esforço do governo federal para aumentar a oferta de vagas na busca pela universalização do ensino, tornando a escolarização obrigatória. O 1º ano do ensino fundamental concentra a maior quantidade de matrículas. De acordo com dados, a crescente pressão demográfica e o processo de urbanização do país atrelado ao elevado retorno de indivíduos à educação, podemos afirmar que estes foram os principais responsáveis pelo aumento da demanda por serviços educacionais (HENRIQUES, 2002, p. 52-53).

As taxas de atendimento são mais elevadas entre a população branca, na década de 90, apesar dos expressivos índices de cobertura escolar entre a população negra de 7 a 14 anos de idade. As maiores diferenças entre brancos e negros encontram-se nas crianças de 4 a 6 anos, correspondendo à faixa de idade do ensino pré-escolar não obrigatório, e nos jovens de 15 a 17 e de 18 a 24 anos de idade (HENRIQUES, 2002, p. 53).

Apesar das diferenças na década de 90, as taxas de crescimento da cobertura escolar entre jovens de 15 a 24 anos cresceu neste período, embora tenha sido mais intensa entre os jovens negros.

Esta constatação representa uma importante evolução nos parâmetros de desigualdade racial, já que o crescimento relativo da cobertura escolar foi mais intenso entre a população de cor negra. Além disso, essa maior performance relativa é identificada para todas faixas de idade presentes na tabela 7. A evolução, ao longo da década 90, nos revela, portanto, que a variação relativa à frequência à escola dos negros é maior do que a dos brancos, em todas as faixas de idade. (HENRIQUES, 2002, p. 54)

Ainda segundo este autor, “[e]m 1999, a taxa de escolarização líquida da 1ª fase do ciclo é 88,8% e da 2ª fase é de 61,3%.” Já na 1ª fase do ensino fundamental, “os brancos passaram de 85,8% em 1992, para 90,8% em 1999.” Os negros, no entanto, passaram de 70,2% em 1992 para 86,7% em 1999. “Ao final da década, ambos valores são

expressivos, apesar da taxa de escolarização dos negros, em 1999, ser equivalente a dos brancos, em 1994 (HENRIQUES, 2002, p. 56).

Já na 2ª fase do ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida dos brancos passa de 56,6% em 1992, para 73,9%, em 1999, e a dos negros, de 30,8% para 49,3% no mesmo período. (...) A diferença na intensidade da evolução da taxa de escolarização nos anos 90, no entanto, não contribuiu para uma mudança significativa da desvantagem racial da população de cor negra. (HENRIQUES, 2002, p. 57)

Segundo Henriques (2002), num recorte simultaneamente entre raça e gênero, as diferenças quanto à raça são superiores as de gênero. Os indicadores apontam que mulheres, “no interior das raças”, possuem maior nível de escolaridade se comparadas aos homens. Mas se compararmos entre as raças, as taxas das mulheres brancas são superiores às das mulheres negras e dos homens brancos superiores aos negros. Essas diferenças acabam por ocasionar a grande distorção série-idade entre os estudantes. O alunado negro apresenta a maior defasagem se comparado ao branco.

As conseqüências das elevadas taxas de distorção série-idade, derivadas da repetência e evasão escolar, remetem, entre outros, ao aumento da ineficiência do sistema educacional e a redução da auto-estima e do rendimento dos estudantes. 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, 2002, p. 71)

Sendo assim, temos fortes indícios de que o/a aluno/a com baixa autoestima sofre prejuízos no desempenho escolar, o que acarreta a distorção série-idade em função da repetência já destacada neste trabalho como um dos graves problemas enfrentados pelas instituições de ensino que veem seu alunado evadir-se quando a desproporcionalidade educacional torna-se recorrente. Mais uma vez destacamos o quanto essa questão é crucial para refletirmos sobre a situação das meninas negras na escola. De acordo com pesquisas mais recentes da UNICEF, como a realizada em 2012, constatamos que, “[s]egundo dados da Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação, enquanto 70% das crianças brancas conseguem concluir o Ensino Fundamental, somente 30% das negras chegam nessa etapa (INEP, 2007)” (UNICEF, 2012, p. 15).

Mais à frente, analisaremos dados apresentado por Henriques que apresentam mulheres, tanto brancas quanto negras, com maior representatividade que os homens, tanto no 1º quanto no 2º segmento do ensino fundamental. Ateremo-nos, portanto, à questão da discriminação racial e de gênero que mulheres sofrem no cotidiano escolar, que afeta sua autoestima e acarreta sérios danos ao seu desempenho escolar, ainda que

o supracitado pesquisador não tenha apontado causas mais evidentes para a ocorrência desse fato, nos convidando à uma análise mais minuciosa para desnudar o racismo e sexismo intrínseco à cotidianidade dos espaços de ensino. Para isto, somaremos a esta análise a narrativa (auto)biográfica para melhor clarear as ideais atreladas aos dados aqui apresentados e analisados. Vamos à seção mais importante do estudo de Henriques para a nossa pesquisa. Os padrões de discriminação racial e de gênero, expressos nos indicadores de desempenho escolar serão aqui esmiuçados. De acordo com Henriques (2002, p. 44),

O detalhamento do estudo evolui na direção da investigação das diferenças de oportunidades entre as crianças e jovens de cor branca ou negra a partir de seus resultados escolares. Desse modo, as diversas camadas de entendimento acerca das diferenças no desempenho escolar contribuem para tornar explícitas as distintas facetas das desigualdades raciais e de gênero vivenciadas por crianças e jovens brasileiros.

Este é o momento do estudo de Henriques (2002) mais relevante para nossa pesquisa, uma vez que diante de tais dados, poderemos obter maior clareza do acesso e permanência das meninas negras no ensino fundamental da escola brasileira, e assim, realizar uma melhor análise da atual situação dessas meninas após quase vinte anos passados da pesquisa de Ricardo Henriques, que compreendeu o período de 1992 a 1999. Desta forma, buscaremos compreender de que forma o desempenho das crianças interferem ou não em possíveis avanços quanto à discriminação racial e de gênero, que tanto afeta essas meninas em sua trajetória na escola.

Segundo os dados apresentados, no 1º segmento do ensino fundamental, o desempenho escolar das meninas brancas é melhor que o dos meninos brancos: 56% para as meninas e 51,3% para os meninos. Quanto às crianças negras, temos 37,6% para as meninas e 31,2% para meninos. Já no segundo segmento do ensino fundamental, “as taxas são de 40,3% para as meninas brancas, 23% para os meninos brancos, 18,8% para meninas negras e 13% para os meninos negros” (HENRIQUES, 2002, p. 86-87).

Ao que se refere à renda - tanto os mais pobres quanto os mais ricos - o desempenho escolar dos brancos é superior aos dos negros ainda que não apresentem grande variação entre gêneros.

Esses dados não se alteram significativamente quando analisamos a distorção série-idade de homens e mulheres de ambas raças. O que prevalece na distribuição da defasagem é a cor, ou seja, os negros tem uma defasagem maior do que os brancos. Quando se analisa segundo o gênero, nota-se que as mulheres apresentam uma defasagem pouco inferior a dos homens. (HENRIQUES, 2002, p. 90)

Segundo Ricardo Henriques (2002, p. 93-94), os níveis de escolaridade de brancos e negros torna evidente o padrão de discriminação racial presente nos sistema de ensino brasileiro: “[o]bservamos 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.”

Ele denuncia o racismo estrutural brasileiro, apontando para os mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola. De acordo com esta denúncia, ele evidencia os indicadores educacionais, que para além das “desigualdades ditas de classe”, tornam-se explícitas as desigualdades de raça. Houve tímidos avanços registrados nos anos 90 diante das “condições mínimas de igualdade de oportunidade entre brancos e negros no que se refere ao acesso e permanência na escola” (HENRIQUES, 2002, p. 94).

No capítulo II desta pesquisa discutiremos como construímos nossa metodologia e apresentaremos as narrativas (auto)biográficas. Mas, antes, destacaremos os aspectos cruciais que influenciaram a minha trajetória profissional.

2 – As Meninas Negras no Cotidiano Escolar: Apresentação e Análise das Narrativas (Auto)biográficas

Vozes-Mulheres **Conceição Evaristo**

A voz da minha bisavó ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem — o hoje — o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Para este capítulo escolhemos outro poema de Conceição Evaristo como epígrafe. Neste momento, destacamos a luta que marca a história da mulher negra contra o racismo e o sexismo presente na sociedade brasileira como um todo, e que, conseqüentemente, afetam também as relações escolares. Mais uma vez percebemos Evaristo utilizando sua escrita como instrumento de resistência frente ao lugar de subalternidade que impõem à mulher negra, desde a escravidão até os dias atuais. Por tratarmos especificamente do posicionamento das meninas negras nas instituições de ensino diante do racismo e do sexismo que as afetam, percebemos a pertinência deste poema para este estudo por subverter, de certa forma, a ideologia dominante, dando voz àquelas que ainda são afetadas por estereótipos construídos socialmente. Na seção seguinte trataremos da minha trajetória profissional, elencando os principais aspectos que influenciaram no meu posicionamento político enquanto educadora negra que atua na escola pública brasileira.

2.1 – Meu Lugar de Fala: Trajetória Profissional e Posicionamento Político

Pensar as relações raciais na cotidianidade dos espaços de ensino tem sido o que nutre minhas reflexões nos últimos tempos. Por ser uma professora negra que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental nas Secretarias Municipais de Educação de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro, fui despertada pelos questionamentos de como se constituem as relações entre as meninas negras e os/as agentes sociais que compõem a comunidade escolar.

Por um longo período, esquivei-me dessas discussões enquanto docente. Mas atuar como professora na escola pública de Nova Iguaçu, a partir de 2009, acirrou minhas inquietações e me fizeram questionar as contradições entre o pensar e o fazer pedagógico. O fato de ter consciência de como o racismo está enraizado nas práticas recorrentes que presenciamos no cotidiano escolar contribuiu, definitivamente, para que me debruçasse sobre a elaboração deste estudo.

Poderia assumir uma postura indiferente frente a todas as práticas e atitudes racistas, justificando minha postura político-pedagógica pela meritocracia, uso recorrente inclusive entre colegas docentes negras, que compactuam e se alinham à ideologia

dominante que atravessa a escola. Ou reivindicar dentro deste espaço por relações raciais mais justas e igualitárias, e viabilizar então uma ruptura ideológica e política, ressignificando experiências plurais que atendessem às demandas das crianças negras.

Repensar práticas e mudar minha postura política e didático-pedagógica não sanaram minhas inquietações. Ao contrário, vejo-as se amontoando, o que é instigante para se pensar o lugar que ocupo enquanto docente negra que também frequentou, quando aluna, a mesma escola pública do Rio de Janeiro que nos serve de pano de fundo para o desenvolvimento das narrativas que aqui serão apresentadas.

Retornar ao local em que pude vivenciar experiências únicas, mas não menos racistas e preconceituosas, me fizeram refletir o quão pouco havia mudado algumas práticas, mesmo passados quase trinta anos desde a primeira vez que havia adentrado aquele espaço. Diante das constatações observadas a partir da relação das crianças negras, em especial as meninas, com as outras pessoas que circulam nesse espaço no cotidiano, percebi pouca diferença no trato, seja entre as/os alunas/os, ou entre essas/es e os adultos da escola.

A entrada no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ instigou ainda mais meu interesse em analisar e discutir o pressuposto problema do racismo e sexismo que meninas negras enfrentam nos espaços de ensino. A academia surgiu, então, como uma possibilidade de esperança que nos auxiliaria na construção desse estudo, que busca investigar a trajetória das meninas negras na escola. A narrativa (auto)biográfica vem coroar a pesquisa por ser a autora deste trabalho, profissional docente em formação que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, onde experiências e vivências compartilhadas com aquelas que serão as protagonistas, dialogam entre si e constituem desta forma o *corpus* desta pesquisa.

Assim, poderemos alicerçar as percepções que possuo como docente e buscar a compreensão acerca do problema das desigualdades raciais e de gênero, além de tantas outras formas de discriminação que as sustentam no sistema de ensino. Se a academia não criar oportunidades para dialogar e inquirir a sociedade brasileira acerca destas questões, perde a oportunidade de contribuir para a transformação de um sistema de ensino desumano e produtor de iniquidades sociais.

Neste sentido, faz-se necessário pensar e propôr possíveis estratégias que lancem luz às inquietações que me atravessam. Pretendo, com este estudo, pensar

possibilidades outras que deem voz àquelas que por tanto tempo foram invisibilizadas por esse sistema de ensino. Embora tenhamos clareza de que essas meninas constroem estratégias de resistência e luta na busca por sua diferenciação e respeito às suas peculiaridades nas relações da cotidianidade, suas vozes ainda são, em muitas circunstâncias, abafadas nas negociações travadas pelas relações de poder nos espaços escolares.

Mais uma vez destaco que minha trajetória enquanto professora servirá apenas como pano de fundo para que as meninas negras recebam visibilidade, onde suas vozes serão apenas amplificadas por mim, uma vez que a instituição de ensino persiste em negligenciar o posicionamento de luta dessas crianças para que tenham sua(s) identidade(s) respeitada(s) diante das peculiaridades que marcam sua trajetória.

Pretendo, portanto, destacar as meninas negras como protagonistas nesta pesquisa. Farei uma análise sobre como tem se constituído suas trajetórias em duas escolas municipais em que leciono – no Rio de Janeiro e em Nova Iguaçu - a partir da narrativa (auto)biográfica, analisando as posturas e atitudes de resistência delas frente às dificuldades encontradas no cotidiano da escola, na tentativa de buscar estratégias que nos permitam promover mudanças significativas no ambiente de ensino.

Crianças negras entram mais tarde na escola. Existem inúmeras pesquisas¹⁰ que comprovam que crianças pertencentes a este grupo étnico-racial acabam por ter uma progressão mais lenta nos níveis de escolaridade, além de compôr o maior índice de evasão escolar e repetência se comparado às crianças brancas.

Se levarmos em consideração que parte considerável destas crianças sequer tem acesso ao sistema regular de ensino, constatamos que a situação torna-se ainda mais grave no que se refere ao acesso à educação formal, ainda que exista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96)¹¹ que torna obrigatória a inserção de todas as crianças com idade mínima de seis anos no Ensino Fundamental da educação básica. Aquelas que frequentam a rede pública de ensino têm o ônus de fazê-lo em escolas cuja qualidade passa por sérios problemas. Não escapa de nós dados alarmantes que denunciam a situação calamitosa da educação pública deste país. São

¹⁰ Para análise das estatísticas da condição da população negra na escola, consultar Henriques (2002, 2004) e Carlos Hansenbelg (1979).

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) representa o principal elemento qualitativo da transição institucional da educação brasileira. Foi instituída em 1996. Permitiu a redefinição de papéis e responsabilidade do sistema de educação, concedendo maior autonomia à escola, flexibilizando conteúdos curriculares e estimulando a qualificação do magistério.

nestas escolas que encontraremos o maior número de crianças pobres e negras. Temos, de certa forma, uma segregação espacial.

Segundo Henriques (2002), não é por acaso que a pobreza tem cor neste país. E os que possuem esta cor/raça, acabam por “herdar” um lugar simbólico e geograficamente demarcado na sociedade brasileira. Se pensarmos a escola como um campo microssocial se comparada à sociedade, percebemos que ela apenas reproduz em seus espaços o que ocorre proporcionalmente na estrutura macrossocial na qual encontra-se inserida: a sociedade. Diante disso, não nos resta alternativa senão a constatação de que nossas escolas são racistas, sexistas e excludentes.

Diversos elementos comprovam o racismo no cotidiano escolar. Ainda nos dias de hoje não encontramos crianças negras representadas com a mesma proporção que crianças não negras nos livros didáticos e paradidáticos. E quando isto ocorre - atualmente com maior frequência do que antes - geralmente as crianças são representadas com estereótipos que não valorizam suas peculiaridades e características fenotípicas, ferindo sua dignidade enquanto ser humano igual a qualquer outro.

As discussões travadas sobre as questões étnico-raciais, de gênero, sociais e culturais que tanto afetam crianças negras são mitigadas ou mesmo ignoradas nesses livros. Alguns, infelizmente, perpetuam atitudes e práticas racistas, naturalizando-as como banais e/ou corriqueiras. Outros até trazem a questão étnico-racial com o devido reconhecimento de sua importância para a construção identitária, política e cultural da população brasileira, o que para nós é o resultado de um grande avanço na trincheira pedagógica do cotidiano escolar. Mas ainda consideramos lacunar e fragmentada a sua utilização pelas/os professoras/es que travam discussões empobrecidas diante da grande dimensão que poderiam alcançar, caso tivéssemos profissionais mais atentos a estas peculiaridades e não se limitassem a abordar essas questões em datas “congeladas”, fixas no calendário escolar, como os já conhecidos treze de maio e vinte de novembro. Esse hiato pedagógico não só legitima práticas racistas, como perpetua a sua existência.

Por vezes, professoras/es despreparadas/os e/ou mal informadas/os não conseguem enxergar o dano causado por um texto ou imagem infeliz que diminui e ridiculariza a criança negra naqueles livros que em nada favorece a representatividade identitária e o pertencimento étnico-racial de pessoas negras e não brancas. Em alguns casos, a própria criança ferida em sua dignidade denuncia o que entende por racismo em determinados livros, mas o adulto da escola, muitas vezes, silencia a denúncia por

entender que se trata de algum mal entendido. As/os profissionais que atuam nas instituições de ensino, inclusive professoras/es, continuam se omitindo frente ao racismo na escola.

As crianças negras acabam por se verem sozinhas diante da violência racial a qual são submetidas no cotidiano escolar. Essa constatação nos leva a algumas conjecturas já discutidas no primeiro capítulo deste estudo: a permanência das desigualdades raciais e de gênero, e a presença da ideologia racial brasileira que atravessa a escola. As crianças e adolescentes negros são atingidos pelo racismo e sexismo. Outros grupos étnico-raciais também são vítimas do preconceito e racismo nesses espaços, como os indígenas por exemplo. Mas crianças negras nos parecem ocupar mais espaços – estão em maior número nas escolas públicas - e logo maior proporção de ocorrências racistas acontecem com estas, o que torna o racismo contra este grupo mais evidente.

Vale ressaltar, no entanto, que a escola não é a única responsável pela propagação e perpetuação do racismo e da discriminação de gênero. Vivemos em contato constante com o outro, e isso ocorre de diferentes maneiras e em diferentes espaços. Antes mesmo que crianças iniciem sua vida escolar, elas estão em constante contato com o outro, seja através da televisão, redes sociais, jornais, revistas e da relação cotidiana com outras pessoas em diferentes grupos sociais. A partir disso, sua percepção de mundo começa a constituir-se de forma gradual e contínua. A hierarquização apresentada nesta estrutura social é percebida pela criança. A condição humana passa a ser percebida sob a ótica de que alguns são privilegiados enquanto outros têm sua humanidade vilipendiada por relações desiguais e aniquiladora de potencialidades.

Esse engendramento infâme paira no imaginário social e acaba por ser propagado nas diversas relações travadas pelas pessoas que acabam por seguir as normas sociais sem questioná-las, na maioria das vezes. Não existe acaso quando crianças na escola reproduzem atitudes sexistas e racistas. Estão desde a mais tenra idade sendo induzidas a pensar e agir desta forma. Ao adentrar os portões da escola, não são um papel em branco. Elas trazem consigo marcas e impressões do mundo em que estão inseridas. A escola não é a única responsável pela propagação e disseminação do racismo e pela discriminação de gênero. Talvez seja um dos “braços” do sistema mais eficiente em fazê-lo. Já evidenciamos o quanto a sociedade, enquanto elemento macrossocial, constitui e perpetua tais práticas no capítulo anterior. O que discutiremos neste com mais afinco, é

como a escola inserida nesta sociedade acaba por reverberar o racismo e a discriminação de gênero no seu cotidiano.

Ateremo-nos, portanto, mais especificamente ao racismo e ao sexismo que meninas negras enfrentam nesse espaço de ensino. Para isto, apresentaremos uma análise, a partir do método (auto)biográfico, buscando evidenciar através do uso de minhas narrativas enquanto docente, a situação – frente ao racismo e ao sexismo - destas meninas nas escolas em que leciono.

Henriques (2002) afirma que a população pobre no país é, em sua maioria, constituída de mulheres e homens negros. Segundo enfatiza o autor, essa população pobre é marcada pelo preconceito de raça, gênero e classe, ainda que mudanças consideráveis venham ocorrendo a partir dos movimentos sociais que têm como projeto político apresentar demandas e exigir da sociedade e do Estado outro “lugar” para este segmento populacional, que não seja caracterizado e estigmatizado pela desigualdade racial, política, social, econômica e cultural. Este estudo contribuirá para a análise da inserção das meninas negras no contexto escolar, e também para a reflexão de como este espaço contribui para a reprodução dos preconceitos raciais e de gênero.

Por atuar nesta escola pública, que também pode ser racista, sexista, excludente e mantenedora, percebi que seria urgente a busca por uma melhor realidade, que atendesse as peculiaridades de cada aluna/o, negra/o ou não negra/o. Essa busca era o melhor caminho para a transformação contínua, ainda que ínfima do sistema de ensino no qual me encontro inserida.

Esperamos alcançar êxito nesta travessia de águas turbulentas, mas não menos esperançosas. Esperamos que sua liquidez e movimento também nos tragam novas possibilidades de transformação para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual crianças, independente de raça, etnia, gênero e condição socioeconômica, recebam da escola o melhor que esta pode lhes oferecer. Para que isto ocorra, cabe a nós professoras/es mergulharmos neste mar de possibilidades e possamos viabilizar travessias mais suaves e fluidas para aquelas/es que nos são tão caros: as/os nossas/os alunas e alunos. Adiante daremos continuidade ao estudo, destacando as meninas negras e suas respectivas escolas enquanto protagonistas desta pesquisa.

2.2 – As Meninas Negras nas Escolas de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro

Optamos por analisar e discutir o racismo e sexismo enfrentado pelas meninas negras com faixa etária de 9 a 13 anos¹², de turmas de 4º e 5º anos de escolaridade do primeiro segmento do ensino fundamental das escolas em que atuo como professora.

A escola do Rio de Janeiro, localizada no subúrbio carioca, é uma instituição de turno único cuja carga horária é de 40h semanais. Possui 12 turmas, sendo duas de educação infantil e outras dez de ensino fundamental. A escola conta com 19 professores e as turmas possuem de 20 a 30 alunos/as. O prédio tem 3 andares, embora seja mal arejado e algumas salas não estejam bem conservadas. Conta com auditório, sala de leitura, sala de informática e uma quadra esportiva espaçosa.

Já a escola de Nova Iguaçu localiza-se na Estrada de Madureira, importante via local da cidade. Possui três turnos, sendo 12 turmas de manhã, 12 turmas à tarde e 10, à noite. A escola possui 46 professores e turmas com lotação de 30 a 40 alunos/as. O prédio é bem conservado, mas sem quadra esportiva. A sala de leitura é pequena e o laboratório de informática inutilizado por defeitos nos computadores.

As observações diretas de práticas escolares cotidianas ocorreram no decorrer de minha trajetória profissional e possibilitaram a construção das narrativas (auto)biográficas, que em breve serão apresentadas para análise.

Neste sentido, as experiências e vivências construídas despertaram-me para as questões travadas neste estudo. Afirmamos ainda que tais observações e intervenções ocorreram não apenas com as meninas protagonistas, mas também com profissionais do espaço de ensino e demais crianças de diferentes origens étnico-raciais que também frequentavam esses espaços, sendo ou não minhas/meus alunas/os a partir de 2009, ano no qual iniciei a carreira docente no sistema público de ensino.

A decisão pelas narrativas ocorreu com o objetivo de trazer para a discussão a contribuição de quem vivencia o dia a dia onde se desdobram os problemas aqui pesquisados, sem, contudo, generalizar as atitudes das meninas consideradas nesta

¹² Embora a idade da terminalidade escolar para crianças que frequentam o primeiro segmento do ensino fundamental seja de 10 anos, constatamos com base nas pesquisas realizadas pelos autores discutidos neste trabalho e das meninas que serão apresentadas a partir de relatos, que muitas apresentam disparidades entre série-idade. Sendo assim, é possível que algumas das meninas protagonistas desta pesquisa, em algum momento de sua vida escolar, foram reprovadas e/ou tiveram entrada tardia na escola. Outra possibilidade é o interrupção dos estudos. Para dados estatísticos, consultar Henriques (2002; 2004), Hansenbarg (1979).

pesquisa. Torna-se, portanto, relevante confrontar as narrativas da pesquisadora docente com pesquisas, estatísticas e estudos de autoras/es aqui elencadas/os para que possamos analisar e comprovar a existência ou não do racismo e sexismo pressupostos por esse estudo.

Quanto às narrativas (auto)biográficas sobre as meninas que terão suas vozes amplificadas nesta pesquisa, podemos separá-las por cidades em que se encontram as instituições de ensino: os municípios de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro. As meninas negras apresentadas nas narrativas (auto)biográficas terão nomes fictícios para que suas identidades sejam preservadas. As demais meninas não negras ou brancas que aparecem nos relatos terão, da mesma forma, seus nomes modificados.

Alertamos, portanto, que não haverá uma linearidade temporal das narrativas quando estas forem apresentadas para análise. Observamos abaixo a relação das meninas protagonistas desta pesquisa. Destacaremos a idade e o ano em que houve o contato com essas crianças. Ressalto ainda que as observações que deram origem a este estudo ocorreram em diferentes momentos e espaços da instituição de ensino.

Escola Municipal de Nova Iguaçu:	Escola Municipal do Rio de Janeiro
<p>Ano de 2009</p> <ul style="list-style-type: none"> • Camila – 13 anos • Ana – 9 anos <p>Ano de 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paloma – 10 anos • Beatriz – 10 anos 	<p>Ano de 2014</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bianca – 11 anos <p>Ano de 2015</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria Eduarda – 10 anos • Alice – 11 anos • Márcia – 12 anos • Tatiane – 10 anos • Gisele – 10 anos

Na próxima seção trataremos da metodologia utilizada para construção desta pesquisa, cuja definição de narrativa (auto)biográfica torna-se de suma importância para refletirmos e analisarmos o *corpus* construído no desdobramento do estudo.

2.3 – A Narrativa (Auto)biográfica como Travessia Metodológica

Para a construção metodológica desta pesquisa, buscaremos analisar experiências vivenciadas por meninas negras no cotidiano escolar de instituições em que atuei como docente. Além dessas crianças, acabamos por dar visibilidade às demais pessoas que circulavam no espaço de ensino e que, de certa forma, estiveram em contato direto ou indiretamente com essas meninas e contribuíram para que as narrativas realizadas por nós fossem viabilizadas.

A seleção das narrativas ocorreu com base em momentos emblemáticos que marcaram minha trajetória docente nos espaços de ensino. Foram momentos cruciais, que fizeram repensar a minha postura profissional frente as situações que tornavam vulneráveis as meninas negras na escola.

Essas meninas que terão um recorte de suas trajetórias discutidas neste estudo eram crianças que possuíam contato direto comigo, já que era a professora responsável por elas, ou ainda aquelas com as quais mantinha algum canal de comunicação aberto, mesmo que não fossem minhas alunas. A escuta das dificuldades encontradas pelas meninas ocorria em diferentes momentos e espaços da cotidianidade da instituição de ensino. Eram meninas que se sentiam à vontade para tratar abertamente comigo problemas que as afetavam. Enquanto docente, buscava manter uma postura profissional no exercício da escuta dos dilemas que as atingiam.

Na maioria das vezes encaminhava questões mais “delicadas” aos cuidados da equipe pedagógica ou mesmo às respectivas professoras responsáveis pela(s) aluna(s), mas sempre comunicava às demais colegas de trabalho, nas nossas reuniões semanais, o ocorrido, por entender a importância de tratarmos esses problemas coletivamente na tentativa de sanarmos o quanto antes o que nos foi apresentado. Diante disso, e por sentir-me incomodada com o dano que tais atitudes e posicionamentos preconceituosos e racistas aparentemente causavam a essas meninas, selecionei seis narrativas muito relevantes que causaram grande impacto na minha percepção enquanto docente nos últimos anos, buscando comprovar ou não a existência do racismo e do sexismo nas instituições em que lecionei. Para dar início à análise, parto então da definição de narrativa, para que mais adiante, possamos apresentar as narrativas de minha experiência com as meninas.

Segundo Liliانا Bastos et al (2015, p. 99), “[p]ode-se definir narrativa, pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situações de entrevista para pesquisa social”. Para Elizeu Souza (2006, p. 136), o

Estudo da narrativa representa a forma como nós, seres humanos, vivenciamos e experimentamos o mundo. Desta idéia geral, pode-se apreender que a educação é a construção e re-construção de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar.

A partir desta constatação, buscamos através da pesquisa narrativa, dar visibilidade às meninas negras e possibilitar a reconstrução de histórias individuais e coletivas para revelar estruturas que reproduzem discursos racistas e sexistas, que perpetuam relações preconceituosas entre alunas e alunos de diferentes origens étnico-raciais. Para Souza (2006), o trabalho com os conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional, tornou-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da educação a (re)significação de saberes e práticas (ver também COSTA, 2012). Deste modo, podemos considerar que,

No contexto contemporâneo, existe a necessidade de formar profissionais reflexivos, capazes de aprender com a própria experiência. Pensar e pesquisar a própria trajetória é importante para a formação de professores reflexivos e é neste momento que a escrita de si, tem significado na formação docente. (COSTA, 2012, p. 03)

E a pesquisa (auto)biográfica pode ser entendida como:

As autobiografias são geralmente elaboradas por futuros professores ou professores em exercício, quando o formador, visando uma perspectiva construtiva de formação profissional sobre um tópico específico do currículo escolar e que envolve exploração e estudo de aspectos conceituais e didático-pedagógicos relativos ao tópico, toma como ponto de partida as memórias e lembranças que eles trazem sobre como o aprenderam quando estudantes ou, no caso de professores em exercício, quando iniciaram a docência. (FIORENTINI et al., 2010, p. 121)

Assim, através da autorreflexão possibilitada pelo método narrativo, buscamos construir um corpus que, por meio da escuta reflexiva e atenta às peculiaridades apresentadas pelas meninas negras, possamos oferecer elementos que nos auxiliem na problematização das trajetórias e possamos romper com possíveis situações que reproduzam práticas racistas e sexistas.

Analisaremos como se dá a relação das meninas negras com outras/os agentes sociais que também circulam nesses espaços. Apresentaremos uma discussão que problematize a colonização de pensamento para refletir como as práticas e discursos fomentados pelo sistema educacional reproduzem preconceitos e discriminação racial e

de gênero, contribuindo para a produção e manutenção de processos de exclusão e marginalização no interior da escola.

Estudos demonstram que nas sociedades que vivenciaram o processo de colonização, a mulher foi submetida à colonização cultural e de gênero. Desta forma, se pensarmos na situação da mulher negra, perceberemos que a opressão pode ocupar uma dimensão ainda maior, devido à existência do racismo. Partindo desse pressuposto, destacamos que as meninas negras, conseqüentemente, sofrem com esta dupla opressão nas instituições escolares.

A escola é um lugar marcado pela complexidade dessas relações. Todos os sujeitos são afetados. Entretanto, o dano para as meninas negras parece assumir um grau de vulnerabilidade ainda maior porque são afetadas simultaneamente pelas diferentes formas de discriminação - a racial e de gênero -, o que exige a adoção de estratégias educacionais que levem em consideração essas especificidades. Gomes (1996, p. 69) ressalta:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

De acordo com Gomes (1996), ninguém está isento de reproduzir e reforçar atitudes e práticas preconceituosas. Cabe a nós professoras/es adotarmos práticas para o enfrentamento desta realidade, buscando minorar e mesmo erradicar discursos e ações no interior da escola que fomentem a inferiorização e marginalização da/o outra/o diferente.

Para Souza (2006), o trabalho com os conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional, tornou-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da educação a (re)significação de saberes e práticas.

Temos clareza de que a (auto)biografia é uma atividade humana autorreflexiva que nos permite ter percepções de aspectos exteriores aos indivíduos, bem como das estruturas emoldurantes da sociedade na qual estamos inseridos, em que práticas de subalternidade ancoram-se em condições de reprodução de estereótipos que nos apequenam em função de nossa origem étnico-racial. A partir da consideração sobre o processo de subalternização das meninas negras nos espaços de ensino, atentamo-nos às suas falas e posicionamentos. Dar voz a elas a partir das narrativas enquanto docente,

foi um de nossos recursos para que aquelas que são frequentemente impossibilitadas de falar por si, tornem-se visíveis quando intermediadas pela pesquisadora, e assim possam ser levadas à cena central para que se tornem protagonistas de suas trajetórias, e possamos juntas/os, desnudar o racismo e o sexismo entranhado nos espaços de ensino. A seguir, apresentaremos as narrativas (auto)biográficas.

2.4 – As Narrativas (Auto)biográficas

Para investigar as trajetórias de meninas negras, com idade de 9 a 13 anos que frequentaram escolas municipais nas quais atuei como professora, apresentarei narrativas que nos permitam analisar e discutir as percepções que obtive diante das relações travadas entre essas meninas, suas/eus colegas e demais profissionais da escola. Buscamos através da pesquisa narrativa, dar voz àquelas que por tanto tempo estiveram silenciadas e excluídas no interior das escolas. Faz-se necessário pensar alternativas para minorar as discriminações raciais e de gênero, viabilizando uma reconstrução de histórias individuais e coletivas para desmontar estruturas que propagam discursos racistas entre alunas e alunos de diferentes ascendências étnico-raciais.

Partindo da pressuposição que meninas negras sofrem com a discriminação racial e de gênero na escola, sendo muitas vezes preteridas se comparadas às meninas brancas ainda que ambas sejam da mesma classe social, nesta primeira narrativa, farei um breve relato que envolve um tema recorrente que fere a menina negra em suas singularidades e autoestima nos espaços de ensino: o cabelo crespo.

Narrativa 1: “Professora, agora que você teve a coragem de trançar seu cabelo, também farei com o meu!”

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Há dois anos, no ano 2014, uma aluna negra de onze anos, interpelou-me no momento em que cruzava o pátio para perguntar-me como tive coragem para

trançar meu cabelo. Na época, Bianca cursava o 4º ano de escolaridade numa escola pública localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro. Não era minha aluna. Fiquei assustada como empregou a palavra coragem. Pareceu-me algo inusitado para ela ver-me de cabelos trançados. Expliquei-lhe que me sentia muito bem com meus cabelos assim. Usava desde criança. Mudava quando bem entendia o meu penteado e a maneira como tratá-los. Ela ficou nitidamente surpresa e pensativa. Sua resposta àquela conversa foi emblemática para mim: *“Professora, agora que você teve a coragem de trançar seu cabelo, também farei com o meu!”* Após dizer isto, me deu um abraço, e seguiu para sua sala apressadamente. Eu permaneci parada no meio do pátio, reflexiva.

Por ser uma mulher negra, entendi o que ela queria dizer com o termo coragem e pus-me a conjecturar como uma menina de onze anos poderia expressar com tamanha surpresa e contentamento, o fato de ter ali, diante dos olhos, alguém por quem obviamente possuía algum apreço e respeito, fazer o que ela já havia desejado realizar, mas faltou-lhe coragem, como a própria relatou. Faltava-lhe coragem para enfrentar o preconceito e assumir suas raízes étnico-raciais. Que medo era aquele de expressar, na maneira de pentear os cabelos, a sua negritude? Provavelmente, já havia sentido as amarguras da violência da discriminação racial, o que é ser negra nas nossas escolas.

Na semana seguinte, ela e mais três alunas de outras turmas apareceram na escola com os cabelos trançados e foram se apresentar a mim, sorrindo. Buscaram em mim, talvez, uma referência dentro da escola para assumir sua negritude. Duas outras alunas, com características fenotípicas de branco - pele muito clara e cabelos lisos - queixaram-se comigo ao abordarem-me no pátio. Disseram-me que suas mães não haviam permitido que trançassem os cabelos, porque elas “não precisavam”. Uma das mães alegou que o cabelo da filha era “bom” e, portanto, não precisava de trança. A outra disse que tranças atraíam piolhos. Sendo assim, era melhor ficar com os cabelos como estavam. Acabei por presenciar a professora de uma das alunas a endossar esse discurso com outra aluna negra que usava o cabelo natural. Para a professora, trançar os cabelos embrutecia ainda mais os traços do rosto de qualquer pessoa. Na sua opinião, caso a menina decidisse trançar os cabelos, suas “características seriam ainda mais prejudicadas” ou se continuasse a mantê-los para o “alto” como estavam.

Esse breve relato traz situações cotidianas em que o racismo é recorrente na escola. Mais uma vez, percebemos a importância da representatividade positiva de negras/os para a reafirmação de nossa(s) identidade(s). Percebemos o quanto uma/um professora/o pode ser reprodutora/or de práticas racistas, seja através do silenciamento ou de atitudes que reforçam tais práticas.

Segundo Nogueira (1979), quando se nasce negra/o, aprende-se cedo qual o lugar social que lhe é reservado por causa da raça, sendo identificado pela “marca”. Não aceitar esse lugar e lutar pelo respeito às nossas diferenças, era preciso em todas as esferas da sociedade, não apenas na escola. O ocorrido foi levado à equipe pedagógica, e posteriormente, discutido em reunião pedagógica. No ano seguinte, com o apoio de algumas colegas, o tema “Diversidade Étnico-Raciais e a Construção de Identidades”, tornou-se o cerne do projeto político-pedagógico da escola.

Este fato narrado comprova a importância de se discutir com meninas e meninos, negras/os e brancas/os da escola que as diferenças não constituem um fator de

superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, o contrário. Um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral. Por outro lado, é preciso ajudar as crianças para que possam assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. Aceitem-se enquanto negras, torna-se, portanto, imprescindível na luta por igualdade e respeito às diferenças. Segundo Gomes,

É preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas, negros/negras e brancos/brancas estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença. (GOMES, 1996, p. 78)

O pesquisador Munanga (2004) destaca que é preciso compreender que o preconceito incutido na cabeça de nós professoras/es aliado a nossa incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo “preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunas e alunos de diferentes ascendências étnico-raciais e sociais, desestimulam as meninas e meninos negros/os e prejudicam seu aprendizado”. Ao afirmar isto, Munanga (2004) não só dialoga com Gomes (1996), mas também concorda com Henriques (2002, p. 71):

As consequências das elevadas taxas de distorção série-idade, derivadas da repetência e evasão escolar, remetem entre outros, ao aumento da ineficiência do sistema educacional e à redução da auto-estima e do rendimento dos estudantes. Nesse sentido, a investigação sobre as desigualdades racial e de gênero requer que ultrapassemos os limites da análise do comportamento das matrículas e concentremos o foco sobre o desempenho escolar das crianças e jovens de cor negra e branca.

Essas relações desiguais foram constituídas ao longo da história na sociedade brasileira. Meninas negras, mesmo se comparadas aos meninos negros, ocupam lugares mais vulneráveis e “invisíveis” no âmbito da escola, como na sociedade. Torna-se imprescindível investigar como elas se relacionam com suas/eus outras/os no dia a dia da sala de aula para que possamos discutir possíveis alternativas que viabilizem estratégias de luta e resistência na cotidianidade dos espaços escolares que desconstruam os estereótipos racistas e preconceituosos, e tornar viável, portanto, a descolonização de discursos e práticas numa busca contínua pelo respeito às diferenças e igualdade de direitos, entre quem quer que seja, meninas ou meninos, negras/negros ou brancas/brancos.

Na próxima narrativa, apresentaremos os dilemas enfrentados por uma aluna negra de 4º ano do ensino fundamental que frequentava a escola do município do Rio de Janeiro.

Narrativa 2: “Se fosse branca, não passaria por nada daquilo!”

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.

Paulo Freire

Alice era uma aluna de 4º ano de escolaridade de uma escola do município do Rio de Janeiro. Certo dia, meados de julho de 2015, a vi parada de pé próxima à sala da direção. Como era uma aluna sempre muito comunicativa, estranhei sua atitude um tanto introspectiva. Falei com ela e não me respondeu. Quando lhe perguntei o que havia acontecido, ela me responde que não era problema meu. Mais uma vez não entendi o seu comportamento.

Entrei na sala da direção e perguntei o que havia acontecido. A coordenadora pedagógica estava presente e disse-me que Alice estava de castigo porque “decidiu ficar parada em cima de uma passarela e não entrar na escola”. A passarela encontrava-se acerca de 100m da escola. Diante disso, a diretora mandou chamar a menina, mas esta recusou-se a entrar na unidade. De acordo com ela, a entrada da aluna na escola demorou a acontecer. Alice era uma daquelas crianças sempre muito comunicativa e com um perfil de liderança muito marcado na sua personalidade.

Como estava no meu horário de planejamento, segui para a sala de leitura para organizar meu trabalho. Passei por ela e me ofereci para conversar, dizendo-lhe que estaria disponível caso quisesse falar comigo. Isto ocorreu um pouco depois das 13:00h. Por volta das 14:30h, Alice bate à porta de minha sala. Pergunta se poderia falar comigo, o que consinto com um balançar de cabeça. Ela estava com os olhos vermelhos e aparentava certa insegurança. Para descontraí-la, brinco com ela fazendo referência ao seu novo corte de cabelo. Disse-lhe que havia ficado bonito. Alice então se senta e diz que na verdade havia ficado “muito feio”. Digo-lhe que de fato havia gostado, mas que os brincos grandes não haviam lhe caído bem. Disse-lhe que estava triste com ela, alegando não gostar de sua atitude de não querer entrar na escola. Alice então me conta o verdadeiro motivo de manter-se do lado de fora.

Relatou-me que aquele era o segundo dia que estava em cima da passarela. Quando lhe perguntei o motivo da sua postura, a menina demora a responder e me olha. Depois de um longo tempo em silêncio, resolve falar. Como conhecia a personalidade dela, não quis me antecipar, por entender que talvez uma palavra mal colocada, poderia fazê-la retrair-se. Deixei que ela tivesse a iniciativa. Falei que ficaria naquela sala até às 15:30h. Se quisesse falar tudo bem, mas se não quisesse tocar no assunto, tudo bem também. Passado um certo tempo, ela começou a falar olhando para o teto. Disse-me que estava vindo para a escola normalmente, embora sentisse um “pouco de vergonha por ter cortado o cabelo”. Segundo a menina, alguns meninos quando a viram, começaram a rir dela. Chamaram-na de “macaca careca”, e por isso, eles começaram a dar o tal do “pedala” – o que entendi ser tapas com certa intensidade em sua cabeça. A menina disse que pediu várias vezes para que parassem, mas a “zoação” só aumentava.

As colegas que passavam por ela davam “risinhos”. A única amiga que tentou fazê-los parar, foi uma colega de sua sala, a Maria Eduarda. A iniciativa da menina não surtiu efeito, até que Alice decidiu não entrar na escola por “vergonha e medo da zoação”. Para ela, o problema com a escola começou quando as/os alunas/os alertaram a inspetora de que a Alice não entrava na escola pelo segundo dia.

A diretora tomou conhecimento e pediu que um dos alunos fosse chamá-la na passarela. De acordo com Alice, houve uma ameaça de suspensão, o que a obrigou a entrar na escola. Diante da situação, a aluna se recusou a entrar na sala de aula, onde estavam seus agressores que a ofendiam por estar “careca” e batiam em sua cabeça. Foi neste momento que ela começou a chorar e preferiu ficar de castigo por não querer estudar (entrar na sala). Naquele dia fiquei o restante do tempo que possuía com ela, na minha sala.

Conversamos sobre a beleza que ela possuía, mesmo que alguns colegas e mesmo ela, não enxergassem. Ela disse-me o quanto se achava “feia e estranha”. Para ela, “se fosse branca, não passaria por nada daquilo”. No final da conversa, pediu-me para não dizer a ninguém o que havia me dito por não gostar que ninguém ficasse com “peninha” dela. Não queria que as pessoas ficassem comentando como ela era.

Adiante, daremos continuidade a uma narrativa em que Alice novamente aparece envolvida numa discussão sobre racismo e sexismo. Destacamos que outra aluna negra surge como protagonista, e ambas narrativas serão analisadas concomitantemente mais à frente.

Narrativa 3: Para ela, “negros eram feios”, “beijudos” e tinham “cabelo ruim.”

Nenhum educador de mediano bom senso vai achar que a educação, por si só, liberta. Mas também não pode deixar de reconhecer o papel da educação na luta pela libertação.

Paulo Freire

Passados alguns dias, estava na sala de leitura quando um grupo de meninas pediu para falar comigo. Ao levantar-me para atendê-las, percebi que Alice estava chorando. Uma de suas colegas de sala havia tentado agredi-la no banheiro.

Segundo Maria Eduarda, tudo começou quando perguntaram para Alice qual seria sua cor. Ela respondeu morena. Márcia, outra colega de turma, a interpela dizendo-lhe que ela era negra. Por medo dessa colega, Alice concorda, mas fala baixinho que ser negra era horrível, e começa a chorar. Para ela, “negros eram feios”, “beijudos” e tinham “cabelo ruim”.

Márcia, ao ouvir aquilo, avançou para cima dela. Foi aí que Alice teve a ideia de se trancar no banheiro. Neste momento, ela lembrou que eu estava na escola e pediu ajuda às suas amigas para chegar até minha sala. Assim que ela entrou, pediu desculpas por me incomodar, mas não queria que ninguém falasse nada com a Márcia. O medo da outra menina era evidente.

Conversei com ela e mais uma vez Alice disse que não gostava de ser negra. Disse que não era obrigada a gostar de ser o que era. Ela falou de uma das irmãs que casou com um homem branco e que tem filhos mais bonitos que as outras irmãs que se casaram com negros. Inclusive, segundo ela, o cunhado branco era “muito mais bonito” do que os outros. Ela também iria casar com branco para que os “filhos fossem bonitos”.

Diante disso, pedi para conversar com as duas meninas juntas, ela e a Márcia. Alice implorou para não ficar perto da colega de novo. Expliquei-lhe que não poderia deixar as coisas como estavam. Pedi para que Maria Eduarda chamasse Márcia. Já conhecia a aluna por seu temperamento um tanto explosivo.

Com a chegada de Márcia à sala pedi, para que ela me ouvisse antes de fazer uma besteira. Em respeito a mim, ela ouviu. Solicitei que cada uma contasse-me a sua versão dos fatos. Elas o fizeram. Márcia confirmou tudo que Alice e Maria Eduarda já haviam me dito, acrescentando “ter ódio de ‘nego’ que não se respeita, que não se ama”. Virou-se para mim e perguntou-me desde quando Alice era morena. De acordo com essa aluna, Alice era uma “vergonha pros pretos”. Disse-me que tinha “orgulho da cor dela”. E toda vez que alguém tentava implicar com ela por “ser negra, batia em geral”. Ela não permitiria esse tipo de coisa. Mas, para ela, era ainda “pior ver uma ‘nega’ rejeitar a própria raça”. Nesse momento, ela vira para Alice e diz que ela “era uma vergonha pros ‘negos’”. Alice levanta os ombros como se pouco se importasse com essa opinião, mas seus olhos estavam lacrimejantes e demonstrou sentir medo da reação da outra.

Conversei com elas por um longo tempo e as convidei para participar de uma aula minha que ocorreria dois dias depois. Trabalharia com o livro da Nilma Lino Gomes, cujo título *Betina* abordava a questão da identidade negra e passaria dois vídeos sobre meninas que falavam como era sofrer racismo na escola. Elas aceitaram o convite e ouviram meu pedido, fizeram as pazes. No entanto, percebi certa tensão entre as duas.

Preferi não comunicar à direção nem à professora. Talvez a medida tomada por ambas seria mais danosa do que construtiva. As acompanhei até sua sala e pedi autorização para que as duas meninas assistissem minha aula dois dias depois. Tinha um acordo com elas: para assistir essa aula, teriam que se comportar muito bem uma com a outra. Elas aceitaram. Alice e Márcia eram alunas queridíssimas. Sempre que podiam, iam até minha sala para conversar, antes mesmo do ocorrido. Costumavam dizer que eu falava umas “coisas” que as/os outras/os professoras/es não falavam. Segundo elas, era bom porque eu ouvia mais que falava. Algumas pessoas naquela escola gritavam com os alunos. De acordo com Márcia, ela cansou de receber suspensão porque batia em colegas que a xingavam. Achava um absurdo ser chamada de favelada, macaca e, ainda assim, quando a direção entrava, era ela quem ficava de castigo. Era a mãe dela quem era chamada na escola.

Como relatado anteriormente, esta não foi a única vez em que Alice esteve envolvida em situações graves de discriminação racial e de gênero. No primeiro relato, vemos a pressão sofrida pela menina ao ser perseguida pelos meninos da escola, enquanto suas colegas, com exceção de Maria Eduarda, omitiram-se frente à violência sofrida pela menina.

Alice foi agredida física e psicologicamente por seus colegas de turma. Frente a isto, constatamos a partir do relato, que a escola não procurou entender o que havia acontecido, alegando que pelo fato da menina não querer entrar na escola, já ser o suficiente para culpabilizá-la pelo ocorrido. Este é um momento recorrente em que a vítima passa a ser responsabilizada pela violência sofrida.

De acordo com Alice, houve a tentativa de explicar o que aconteceu, mas coordenadora, direção e professora negaram-se a fazê-lo efetivamente, justificando que ela estava reclamando à toa. Segundo as profissionais da escola, “as pessoas não tinham

culpa por ela ter cortado o cabelo e ter a aparência que possuía”. Diante da postura assumida pela equipe da escola, a menina viu-se sozinha. Ao perceber que se entrasse na sala de aula, continuariam as perseguições, negou-se a fazê-lo, preferindo permanecer de pé na porta da sala da direção. Alice chegou a relatar-me que pretendia não ir mais para a escola. Disse “sentir-se sozinha para lidar com aquele tipo de coisa”.

De acordo com Santomé (1995, apud GOMES, 2012, p. 104), o ocorrido com a menina negra era comum onde “[a]s culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.” E assim não obter sucesso em possíveis investidas que pudessem atuar em sua defesa. Cabia-lhe a invisibilidade e o silenciamento.

A partir dessas constatações, torna-se possível fazer alguns questionamentos frente ao ocorrido: até quando as meninas negras suportariam essa condição, sem que o desempenho de sua aprendizagem fosse prejudicado? Até quando teriam suas vozes abafadas nessas relações de poder no espaço de ensino?

Diante disso, Silva (1997 apud REZENDE, 2012, p. 75) “explica que a discriminação racial vivenciada pelas crianças negras faz com que elas rejeitem a si próprias.” Desta forma, para Cavaleiro (1998 apud REZENDE, 2012, p. 75) “os efeitos do racismo” são traduzidos pela criança negra na não aceitação de sua negritude. Quando Alice alega ser morena ao ser questionada pela colega de classe quanto a sua cor, confirma mais uma vez sua “tentativa de se aproximar da raça branca”. De acordo com Alice, se fosse branca não “passaria pelos problemas que tinha”. Desta forma, fica evidente que Alice sente vergonha por ser negra e a vontade de ser branca é verbalizada pela própria criança ao perceber que carrega no corpo as “marcas daquilo que é menosprezado”: a cor da pele e o cabelo crespo.

Ao dizer-me como havia se sentido diante daquilo, vi uma menina forte, vibrante e inteligente fragilizada pela situação em que se encontrava. Nesse sentido, alguns estudos já demonstram, por exemplo, como mulheres negras são percebidas culturalmente por meio de estereótipos e, conseqüentemente, diminuídas nas relações de poder. As meninas negras, desta forma, desde muito cedo lidam com situações que refletem essa construção social perpetuada na sociedade em que vivemos.

A escola, por sua vez, favorece esse processo por meio de suas práticas excludentes e silenciadoras ao não viabilizar meios para que a criança negra se expresse

sem ser apequenada em suas necessidades mais latentes: o direito de ser tratada com respeito naquilo que constitui sua natureza humana. Sem privilégios, mas sem sofrer injustiças. Nessa perspectiva,

Gonçalves (1985) já chamava a atenção, na década de 80, para o lugar ocupado pelo silêncio sobre a questão racial na escola. (...) O autor destacava o fato de que a presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas que não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não falar? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 104-105)

Outro grande problema enfrentado pela menina negra, de acordo com a análise das narrativas, é o fato de precisar de um adulto com legitimidade para ter seu direito de ser ouvida atendido. Alice só foi atendida quando a docente-autora lhe ofereceu auxílio e informou à professora da aluna o que estava acontecendo. Somente diante disso, os meninos que a perseguiram foram chamados atenção. Muito pouco foi dito sobre o racismo e sexismo sofrido pela criança. Os colegas que a agrediram foram “corrigidos” na frente de toda turma e a professora encerrou o assunto dizendo: “Somos todos iguais. Ninguém aqui é melhor do que ninguém”. Agradeceu a intervenção da colega docente, mas nada de efetivo foi realizado. “Encerrou” o problema com aquele “puxão de orelha”, como dito pela própria senhora. Diante deste fato, atentamos para o que Gomes (1996, p. 73-74) ressalta,

O exemplo supracitado nos mostra o quanto a escola ainda não está preparada para discutir sobre as relações raciais. Se pensarmos nas relações de gênero, chegaremos à mesma conclusão. O trabalho pedagógico ainda é realizado levando em consideração a “boa vontade” dos docentes. A prática das professoras está distante de uma análise histórica, sociológica, política e antropológica sobre a diversidade étnico-cultural. As opiniões em torno do senso comum, e o que é pior, estão carregadas de um discurso racista e sexista.

A atitude da professora me fez recordar da fala de Alice ao me dizer que se fosse branca não teria passado pelo momento vexatório. Se todas as crianças da escola fossem tratadas da mesma forma, uma menina de onze anos não teria condições de constatar privilégios que a menina branca teria em detrimento da negra. Será mesmo que a escola

trata todos igualmente, como afirmou a professora em seu discurso? Ou, como já salientado por Gomes (1996, p. 76), “o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade são os mais usados”, pois perpetuam um círculo vicioso de racismo e sexismo nestes espaços?

A defesa da mestiçagem como uma possível solução para o “problema racial” brasileiro, teoria divulgada na década de 20, também está presente na escola. Ideias como, por exemplo, as de Oliveira Viana (1883-1951), ainda se encontram difundidas entre nós. Este advogado e historiador defendia a tese de que a mestiçagem geraria um tipo racial novo, que se aproximaria muito mais do europeu do que do negro e do índio. Sendo assim, percebe-se na escola a presença da ideologia do branqueamento, que se revela através de uma tentativa de “suavizar” o pertencimento racial das/os alunas/os e professoras/es negras/os, apelando para as nuances de cor como moreninho, chocolate, marronzinho, cor de jambo, ou até mesmo em expressões como “clarear a raça” (GOMES, 1996, p.70-71).

A gravidade do problema torna-se recorrente no comportamento da menina quando esta chora e diz “não querer ser preta”. Por vários momentos, precisei lembrá-la do quanto era bonita, dona de si e o quanto aquela personalidade forte – naquela circunstância fragilizada – a tornava ainda mais bela. Muitas vezes precisei lembrá-la de que era preciso força e atitude para lidar com tudo aquilo. Acabei lembrando-a que também havia estudado naquela mesma escola, e muitas histórias se repetiam. Precisei dizer em vários momentos que, eu, professora, adulta e negra, também fui e sou afetada por pessoas que, por falta de informação e/ou pura maldade, acabavam por reproduzir práticas duras que afetavam à todas/os, inclusive o/a próprio/a agressor/a que precisava ser educado/informado para enxergar o quão mal fazia ao outro que era apenas diferente, nem melhor nem pior do que ele/a. Precisei alertá-la de que a melhor decisão frente a tudo aquilo, era nos aceitarmos como somos. Era preciso reconhecer a importância do empoderamento para lutar com altivez contra o racismo e o sexismo. Alertei que negar sua negritude ao afirmar sentir-se feia e desejar ser branca, não era a melhor alternativa para defender-se dos/as racistas e preconceituosos/as. Embora saibamos que essa construção poderia ser lenta e difícil, uma vez que,

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, 2005, apud MUNANGA, 2005, p. 120).

Se a escola reforça estereótipos, não discute o problema do racismo e da discriminação que as mulheres, e conseqüentemente, as meninas sofrem no dia a dia da escola, acaba por perpetuar e disseminar esses problemas, agravando-os. Ao não abrir espaço para a discussão, a escola reserva à mulher um espaço único e fixo. Cristaliza-se a realidade e traz sérios danos àquelas que lutam por melhor representatividade na sociedade. A reconstrução de suas vidas e realidades fica prejudicada. Desta forma, Nilma Lino Gomes (1996) realiza uma crítica contundente contra a corrente ideológica da democracia racial defendida por Gilberto Freyre (1900-1987) e divulgada a partir de 1930, na qual afirmava que as diferentes raças/etnias conviviam harmoniosamente na sociedade brasileira. Alegando assim que,

A teoria privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, dando margem à consideração de que falar sobre as diferenças é discriminar. Na escola, observamos a presença ideológica dessa teoria ao presenciarmos uma acrítica admiração pelo processo de miscigenação da sociedade brasileira e quando muitos educadores resistem a uma discussão sobre a questão racial afirmamos que, no Brasil, as oportunidades são dadas a todos, independente da sua raça/etnia, e que se existe uma diferença a ser eliminada esta é a da classe social. (GOMES, 1996, p. 71)

Já a aluna Márcia apresentava outro comportamento diante das agressões racistas. Disse que sempre se “viu preta”, afirmando sua identidade com orgulho de seu pertencimento racial. O mesmo não ocorria com sua colega Alice, que buscava negar sua origem étnico-racial em função das discriminações sofridas. Para Gonzales (CARDOSO, C., 2014, p. 973), a feminista Simone de Beauvoir nos chama a atenção para o fato de que a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher a partir de uma construção social. Vejamos:

O “tornar-se negra” anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa de se deixar definir pelo olhar do outro e no rompimento com o embranquecimento; significa a autodefinição, a valorização e a recuperação da história e do legado cultural negro, traduzindo um posicionamento político de estar no mundo para exercer o papel de protagonista de um devir histórico comprometido com o enfrentamento do racismo.

Assumindo sua identidade étnico-racial com orgulho, Márcia nos parece estar melhor preparada para enfrentar o fenômeno duplo do racismo e sexismo presente na arena ideológica na qual meninas negras são obrigadas a enfrentar no cotidiano escolar. No entanto, esta análise em nada garante à menina Márcia estar isenta de sofrer com os danos causados pelas discriminações. Ambas, a que nega e a que assume sua(s) identidade(s) negra(s), não sairão ilesas por seu pertencimento racial. A nítida vantagem de Márcia está em sua coragem para desnudar o que tentam acobertar. Esta postura

acaba por exigir do outro um posicionamento quanto à atitude racista e sexista, dando mais possibilidades de reação à menina para sua defesa.

Outro problema evidente no comportamento de Márcia foi a agressividade apresentada diante de pessoas e crianças que não se assumiam enquanto negras. Márcia explodia. Exigia do outro uma retratação forçada, o que afetava o seu próprio equilíbrio emocional e a colocava numa situação vulnerável na escola. Acabava por ser responsabilizada pelas vezes que agredia alguém por ofendê-la, alegando sofrer injustiça porque o agressor preconceituoso e excludente sempre saía ileso quando ela era “injustamente castigada”, já que se defendia.

Esse posicionamento crítico e firme de Márcia, embora de certa maneira equivocado em função da agressividade, nos últimos meses daquele ano estava surtindo efeito na escola, já que exigia a retratação da instituição pela correção injusta por culpabilizá-la somente. Márcia demonstrava conhecer seus direitos e lutava veementemente por eles. E mesmo sendo de forte temperamento, era sempre solicitada por colegas que se sentiam injustiçadas/os frente a qualquer situação. Sua postura de liderança a tornava querida entre as crianças da escola. A própria Alice se aproximou muito de Márcia. Ambas conversavam muito sobre as questões raciais que as afetavam, chegando a propôr à professora-autora que ministrasse aulas para todas as turmas sobre o tema, já que, segundo elas, era a única professora da escola que conversava com as crianças sobre o assunto, o que consideramos não ser verdadeira esta afirmação, uma vez que algumas colegas professoras atuavam também nesta frente.

As alunas chegaram a organizar-se para propôr à direção a implementação de um possível projeto, desejando abrir mão de um tempo das aulas de educação física e artes para que essas aulas pudessem ser “encaixadas” na grade horária do sistema de ensino. Entretanto, as meninas foram esclarecidas pela professora-pesquisadora que não se tratava de aulas isoladas. A história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros já deveriam estar inseridas no currículo escolar. Todas/os as/os professoras/es deveriam discutir essas questões e inseri-las em suas aulas na cotidianidade. Não foi surpresa ouvir delas e de outras crianças - além da observação atenta ao espaço - que tais iniciativas ocorriam com maior frequência em momentos lacunares do nosso calendário escolar: dia 13 de maio e semana da Consciência Negra, ainda que a escola, por solicitação da docente-autora e de suas colegas parceiras, realizasse efetivamente a implementação de um projeto que discutisse com as crianças a(s) identidade(s) negra(s) na escola naquele ano.

Para dar continuidade às análises, adiante apresentaremos uma narrativa que aborda os problemas enfrentados por uma menina negra de 10 anos matriculada em uma turma de 4º ano, na escola do Rio de Janeiro. Tatiane apresentava sérias dificuldades para aceitar-se como negra. No recorte que fizemos a partir da narrativa, destacaremos um momento em que a menina e suas amigas polarizaram uma discussão com outras alunas de sua turma sobre a questão racial, o que afetava cotidianamente sua relação com as demais crianças naquela unidade.

Narrativa 4: “Não suportava ter tanta perna, tanta bunda, tanto peito, além da altura e do cabelo duro.”

Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.

Paulo Freire

No mês de novembro de 2015, um grupo de meninas do 4º ano de escolaridade estava no pátio conversando. Percebi que havia claramente dois grupos polarizados. Elas discutiam alto. Parei para observar e percebi que existia um grupo de quatro meninas, sendo três delas com características fenotípicas de branco e apenas uma não branca. Esse grupo xingava as outras meninas abertamente, que também respondiam à altura, com xingamentos e gestos agressivos.

Ninguém parecia enxergar o que eu estava percebendo. Chamei os dois grupos e perguntei o que estava acontecendo. Num deles, uma aluna chamada Gisele - atriz figurante em programas de uma grande emissora na cidade – liderava a discussão. As meninas começaram a falar ao mesmo tempo. Todas muito agitadas. Pedi para que falassem devagar e uma por vez. Diziam que Tatiane, uma aluna negra de nove anos, estaria grávida. Fiquei assustada com a informação. Virei-me para Tatiane e perguntei o que estava acontecendo.

A menina começou a contar o havia sofrido nas duas últimas semanas. Suas colegas de turma haviam inventado que estava grávida porque ela tinha “muito corpo”. Na teoria das meninas, para ter um corpo tão estranho, Tatiane “só podia estar esperando um filho”.

O grupo que defendia Tatiane era maior. Não deixaram que sua amiga continuasse a faltar aulas, como havia ocorrido por três dias consecutivos. Diante dessa informação, perguntei o que a professora e a mãe da menina haviam dito de tudo aquilo. Tatiane disse que não deixou ninguém falar com a professora, e em casa falou que estava passando mal para não ir para a escola. Como era uma aluna muito assídua e dedicada, a mãe acreditou. Perguntei-lhe porque não disse nem a sua mãe, ao que ela respondeu-me que não gostava de falar do seu corpo. De acordo com ela “não suportava ter tanta perna, tanta bunda, tanto peito, além da altura e do cabelo duro”. Mesmo que estivesse ali defendendo seu direito de ser como era, o dano dos estereótipos nefastos já tinham sido introjetados.

Disse-lhe que eu havia sido uma criança magrinha quando tinha a idade dela, mas com treze anos, meu corpo também começou a apresentar-se diferente se

comparado aos das minhas amigas brancas. Mas quando observava as meninas que também eram negras, havia muito semelhança no tipo de corpo. E eu me achava bonita, mesmo quando me chamavam com apelidos maldosos. Procurava ficar com pessoas que me tratavam bem na escola. Mas sempre que alguém tentava me machucar contava para uma amiga e para minha irmã mais velha. Nunca ficava sozinha diante de situações que poderiam me machucar.

Neste momento, Tatiane disse que suas colegas de turma haviam-na defendido. Ficaram com ela quando o outro grupo debochava do tamanho de seu corpo, mas que mesmo assim “doía ser humilhada” daquele jeito. Chamei a atenção dos dois grupos para que pudessem se respeitar mutuamente, explicando a importância do respeito às diferenças.

A Gisele debochava nitidamente de tudo o que eu falava, chegando a fechar os olhos, o que provocou a revolta das colegas da Tatiane. Precisei chamar a professora da turma para que tivesse conhecimento do ocorrido e tomasse as medidas cabíveis diante dos fatos. Ao ver quem estava envolvida na confusão, a professora já supôs o que viria. Disse-me em particular que Gisele era extremamente racista e preconceituosa. Perseguia as crianças negras e os dois alunos especiais da turma. Dizia ser superior por ser linda e inteligente.

O fato de ser atriz figurante numa emissora de sucesso na cidade do Rio de Janeiro, deu-lhe certo poder para manipular quase toda a turma, segundo a professora. A maioria das meninas a viam como padrão de beleza e, com isso, humilhavam e debochavam de todas as outras diferentes. O mais interessante foi perceber que um grupo de cinco meninas, três negras e duas não brancas, se prontificaram para defender Tatiane das maldades da colega de turma. Elas se organizaram para não deixar a amiga sozinha na sala ou corredores da escola. Inclusive compactuaram para que a professora não tomasse conhecimento de nada, como desejava Tatiane. Só não imaginavam que o enfrentamento sem o apoio de um adulto, alimentava a trama preconceituosa e racista da outra criança.

Nesta narrativa percebemos como era importante para Tatiane ser aceita pelo seu grupo. A formação de sua identidade em função da idade que possuía, de certa forma estava atrelada a esta necessidade de sentir-se aceita pelo grupo no qual estava inserida. Quando isto não ocorre, constatamos que a menina começa a culpabilizar-se por ter o “corpo e cabelo feios”, uma vez que as próprias meninas a perseguiram por esta razão, segundo a menina. Ela traz para si a responsabilidade por ser diferente daquilo que é imposto socialmente como padrão de beleza. Por não se enquadrar, sente-se inferior. A gravidade do problema compromete sua autoestima e a afasta da escola por três dias consecutivos, como relatado na narrativa. Se não fosse o grupo de apoio composto pelas amigas, não saberíamos como se desdobraria essa história.

Com relação à escola, pesquisas apontam para a tendência de as mulheres passarem a ter nível educacional mais elevado do que os homens. Entretanto, este não tem sido fator suficiente para alterar, significativamente, o estereótipo, a discriminação e a violência contra as mulheres. (GALINKIN et al., 2014, p. 22)

Assim como Galinkin (2014), bell hooks (1995) também destaca os problemas enfrentados pela mulher dentro de uma sociedade marcada pelo patriarcado: “O racismo e sexismo atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta

principalmente para servir aos outros”. Desde a histórica construção de nossa sociedade, “o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais, como símbolo quintessencial de uma presença feminina “natural”, orgânica, mais próxima da natureza, animalística e primitiva” (HOOKS, 1995, p. 468, grifo da autora). Desta forma, evidenciamos a presença dessa discriminação no relato que dar visibilidade à Tatiane, quando esta tem seu corpo “adultizado”, para que em seguida pudesse ser ridicularizada por iniciativa de uma colega branca que liderava e incentivava as/os outras/os a fazerem o mesmo. Vale ressaltar, portanto, que a atitude da menina branca foi legitimada por acreditar que se enquadrava no padrão de beleza instituído no imaginário social das/os brasileiras/os. A escola, competente aparelho do sistema, reproduz e perpetua tais ideais ideológicos explicitamente, neste caso aqui exemplificado.

Ainda que Tatiane e as demais meninas negras e não negras estivessem lutando pelo respeito às suas peculiaridades fenotípicas, percebemos que, “[s]egundo Frantz Fanon, o colonialismo produziu a chamada inferioridade do colonizado que, uma vez derrotado e dominado, acaba por aceitar e internalizar essa ideia.” Assim, a pessoa discriminada nem sempre percebe que “[o] colonizador se sustenta no racismo para estruturar a colonização e justificar sua intervenção, pois através da difusão ideológica da suposta superioridade do colonizador, sua ação é vista como benefício, e não como violência, (...)”. Gisele e Tatiane seriam retratadas, respectivamente, neste cenário “ilustrativo”: herdeiras legítimas “de valores civilizatórios universalistas” conforme a primeira, e a última como “selvagem e primitiva”, “despossuída de legado merecedor de ser transmitido” (FANON, 2008 apud GONZALEZ, 2014, p. 969).

Outra questão bem emblemática nessa narrativa, é o fato da exposição da menina negra diante de uma possível gravidez. Está claro para nós que esta percepção das colegas racistas e excludentes talvez tenha surgido em função da hipersexualização da mulher negra na sociedade brasileira. De acordo com Gonzales (1988b, p. 134 apud CARDOSO, C., 2014, p. 974), mulheres negras têm seus “corpos animalizados”, e são “burros de carga do sexo [de que as mulatas brasileiras são um modelo] expressão das relações patriarcais racistas. Desse modo, se constata como a super exploração sócio-econômica se faz aliada à super exploração sexual das mulheres amefricanas.”

O maior problema, em nosso entendimento, é a menina negra, ainda que muito nova, já ser afetada por essa mentalidade cruel e desumana num espaço que negligencia essa discussão e silencia a criança negra frente uma situação que não lhe resta defesa,

principalmente quando se está sem o auxílio de um adulto que a compreenda e a ajude a passar por aquilo que consideramos ser uma das maiores violências, que vilipendia o direito que todos deveriam possuir: suas diferenças respeitadas.

Na medida em que as agressões tornavam-se frequentes, as meninas tentavam negociar as regras de convívio de modo que os problemas pudessem ser resolvidos. Gisele, ao impôr que as outras meninas de seu grupo também se posicionassem contra Tatiane, pretendeu com isso adquirir uma posição de superioridade em relação as demais, em especial diante das meninas negras, cujas características fenotípicas eram depreciadas se comparadas às das meninas brancas e/ou não negras.

Além disso, vimos que ao se beneficiar pelo padrão de beleza instituído, Gisele, com sua atitude racista e excludente, evidenciou uma escola despreparada para lidar com as diferenças. Um grupo majoritário da turma era a favor dos preceitos levantados pela menina branca, enquanto as meninas negras eram explicitamente humilhadas por suas/eus colegas brancas/os e ou não negras/os. Mesmo que a professora da turma se posicionasse contrária ao que estava ocorrendo ali, nos pareceu que lhe faltavam meios efetivos para discutir e alertar suas/eus alunas/os sobre o discurso e as práticas racistas que permeavam as relações naquele espaço.

De acordo com a professora da turma, ela conversava com as crianças sobre as diferenças entre os grupos humanos, alertando-as que não toleraria nenhum tipo de desrespeito com aqueles que seriam minorias. Demonstrava assim que sua compreensão sobre a função da instituição de ensino coadunava-se com a seguinte concepção:

A educação escolar é um aspecto importante para o desenvolvimento da sociedade e a conquista de autonomia e de cidadania plena. Lugar necessário para o desenvolvimento pessoal de aptidões, qualificação profissional e ensino de conteúdos programáticos indispensáveis para a aquisição de competências fundamentais à vida em sociedade e ao trabalho, a escola é ainda o principal lugar – depois da família – de socialização para os valores, as crenças e as representações que permitem uma convivência mais ou menos pacífica, mais ou menos tolerante, mais ou menos criativa. Tanto pode reproduzir o antigo e mais conservador dos preconceitos quanto as idéias mais arrojadas, assim como a tolerância e o respeito pelas diferenças e pela diversidade. (GALINKIN et al., 2014, p. 38)

Para Nilma Gomes (1996), um professor atento às especificidades das/os alunas/os negras/os em muito contribui para o alcance da equidade nas instituições de ensino, cujas discussões diárias com as crianças sobre essas questões poderiam minorar os efeitos danosos para a criança negra, ajudando-a lidar com o problema que a afetava.

Não podemos negar que o número de educadores e educadoras atentas a essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém a grande maioria ainda prefere

discutir a escola somente do ponto de vista sócio-econômico. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos/as dentro do ambiente escolar não são apenas aqueles pertinentes à questão de classe social. São também raciais e de gênero. Reconhecemos que avançamos ao tomar consciência da resistência presente dentro da escola, mas esta não se reduz somente à luta da classe trabalhadora. É também a luta das mulheres e da comunidade negra. (GOMES, 1996, p. 69)

Assim, ressaltamos mais uma vez a necessidade das instituições de ensino para se enquadrarem, atentando para um currículo que atenda ao que foi instituído por Lei¹³: a introdução da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, para que, desta forma, deixássemos o caráter lacunar sobre a questão da população negra no Brasil e discutirmos com a criança sobre essa sociedade pluricultural e multirracial na qual estamos inseridas/os e que constitui nossa formação identitária.

A narrativa que apresentaremos a seguir aborda um momento complexo vivenciado por duas alunas negras de 5º ano que frequentavam a escola localizada na cidade de Nova Iguaçu. O problema surgiu quando essas alunas buscavam desempenhar um papel de maior visibilidade, se comparado aos demais papéis atribuídos às demais crianças numa dança que seria apresentada pelas duas turmas de 5º ano durante a festa junina da escola.

Narrativa 5: Quando a escola torna-se opressora?

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Paulo Freire

Em meados de agosto do ano de 2011, duas alunas de 5º ano do município de Nova Iguaçu questionaram-me quanto ao critério de escolha das meninas que geralmente desempenhavam determinados papéis nas festividades da escola. O posicionamento surgiu após um longo debate entre as duas turmas de mesmo ano de escolaridade. Geralmente, a escola unia as turmas de mesma série para que as apresentações das festividades fossem realizadas.

O problema começou quando uma de minhas alunas pediu-me para ser a noivinha da festa. Eu concordei de imediato, mas disse-lhe que precisaríamos votar caso outras meninas também quisessem desempenhar o papel. Ao juntarmos as turmas no auditório para a organização, disse a outra professora que já tinha uma aluna interessada em ser a noiva na dança. Ao olhar para minha aluna, a professora deu um sorrisinho meio sem jeito. De imediato uma das alunas, a Paloma, esperta e atenta a tudo a sua volta, cruzou os braços na nossa frente e perguntou qual era o problema de sua amiga representar a noiva.

A professora disse que Beatriz não tinha perfil para ser noiva, porque era preciso cabelo grande para prender o véu. Sim. Esta foi a justificativa apresentada pela minha colega. De imediato aleguei que aquele critério não era justo. Propus então

¹³ Referência à Lei 10.639/03.

uma votação, caso houvesse mais meninas querendo desempenhar o papel. Diante disso, perguntei se mais alguma menina queria ser a noivinha. Paloma prontamente se elegeu. Ela era negra como Beatriz. E também tinha cabelos curtos e crespos. A minha colega docente saiu de cena para em seguida aparecer com a menina que diziam ser a mais bonita de sua turma - a menina era branca - como uma das candidatas a desempenhar o papel. Nem houve eleição. Os meninos das duas turmas gritavam pela menina. Diziam que já havia ganhado, nem precisaria votação. De fato concordei. Não com o critério. Mas com a votação claramente orientada pela ideologia racista que segrega, rotula e estereotipa pessoas.

Paloma ficou revoltada enquanto Beatriz mal abria a boca. Pareceu-me que aquilo havia magoado as duas meninas. Disse-lhes que aconteceriam outras festas e que elas teriam outras oportunidades de desempenhar o papel que quisessem. Eu não tinha ouvido o que algumas crianças haviam lhes dito. Quando fomos para nossa sala, Beatriz me chamou num canto e pediu-me para não ir ao recreio. Algumas colegas da menina se aproximaram e me disseram que uns meninos haviam chamado Beatriz de macaca fedida, enquanto a maioria ovacionava a menina branca.

Paloma ficou revoltada e eu triste por não ter ouvido a tempo de repreendê-los na hora. Precisei chamar a nossa orientadora pedagógica para tentar minorar o efeito daquela atitude infame dos colegas com ela. Propus discutir com as crianças o que havia acontecido. Paloma teve outra ideia. Além de discutir, dar a Beatriz o direito de ser a noiva da festa. Fiquei preocupada com a menina. Ela não possuía a impetuosidade e a autoestima elevada de Paloma. Demonstrava ser mais sensível, mas concordei, desde que aquela aceitasse sem sentir-se constrangida, já que havia sido ridicularizada por alguns colegas.

Ficamos sabendo, em seguida, por meio da nossa orientadora, que a colega branca que foi "eleita", não queria sequer dançar porque não tinha vestido. Foi um pedido da professora para que outra aluna não desempenhasse a função. Por fim, Beatriz desistiu do papel, que foi assumido por Paloma na apresentação.

As meninas negras, neste caso específico, acabaram sendo depreciadas diante da escolha da professora e de colegas pela menina branca. Beatriz e Paloma sempre reagiam muito bem a acordos. Eram democráticas diante de escolhas que envolviam grupos maiores. Entretanto, a perspicácia de ambas as fez perceber que naquela situação estavam sendo preteridas. Antes mesmo das vaias, já tinham percebido que a referida colega docente não havia se agradado muito das opções para a dança. Este caso, especificamente, preocupou-me quanto ao efeito da propagação do fato. Havia mais de 70 crianças no auditório. A maioria gritava pela outra menina. Pareceu-me que ambas as alunas negras ficaram assustadas diante da reação daquelas pessoas. Faltou-me iniciativa para conter o grupo. Não esperava aquela situação inusitada e triste. Faltou à minha colega professora respeito por aquelas alunas. Não em vão conseguimos mais uma vez perceber como as mulheres, e neste caso específico, as meninas negras são tratadas. De acordo com Bourdieu (2003, p. 111 apud ARTES et al., 2015, p. 864),

[...] qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres tem em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem.

Ainda que minha colega de trabalho tenha sido infeliz na sua atitude racista, vale lembrar que nem sempre as/os professoras/es podem ser responsabilizadas/os por tudo de errado que ocorre na escola. Seria injusto tratar com severidade nossos colegas docentes. Muitos não dão conta da problemática relação entre brancas/os e negras/os. Conflitos que envolvem a questão racial são comuns na escola. O problema está na impossibilidade de discutir a mesma. O discurso da democracia racial limita as propostas que o negam, trazendo sérias consequências para o alunado que não tem suas necessidades atendidas porque a escola não assume a existência do racismo e sexismo em seus espaços. A justificativa é sempre a mesma: todos são tratados como iguais. A questão aqui é que não precisamos igualar para homogeneizar. Todos devem ser tratados com igualdade, respeitando suas diferenças. Se as/os alunas/os tivessem suas histórias de vida e trajetórias privilegiadas por esse espaço, parte do problema estaria resolvido. A gravidade da questão está nas escolhas orientadas, nas decisões preconceituosas que discriminam e ferem quem não se enquadra ao que é imposto como padrão. Segundo Carvalho:

Cabe enfatizar que não se trata de acusar as professoras individualmente por uma deliberada discriminação racial e de gênero, nem de apenas afirmar que o racismo presente na sociedade brasileira como um todo penetra as relações escolares. Trata-se de qualificar essa presença, perceber de que forma a desigualdade racial marca processos cotidianos, tais como a avaliação da aprendizagem. (CARVALHO, M., 2005, p. 94)

E assim, muito precisa ser feito, para que,

Finalmente, numa perspectiva de justiça social, a escola deve contribuir, para além de tudo isso, na construção de relações mais igualitárias e na aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e mulher, menino e menina, branco, branca, negro, negra ou indígena. Isso só será possível com uma ampla discussão desses temas como parte da formação inicial e continuada das professoras, de forma que elas possam cumprir um papel transformador em relação às crianças e às famílias, por meio não apenas de questões relativas ao desempenho cognitivo, mas também de valores e práticas. (CARVALHO, M., 2009, p. 15)

Por fim, é importante que todas/os professoras/es reflitam e discutam para que estejam atentas/os à influência dessas teorias no pensamento educacional que se desdobra na escola brasileira. É possível que a percebamos nos relatos das crianças desta pesquisa. Teorias racistas aparecem nas diferentes representações do que é “ser negra” na sociedade brasileira. Conforme Gomes:

As teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposição de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar. (GOMES, 1996, p. 70)

O problema é que continuam vivas na memória e discurso das professoras, profissionais e crianças da escola ainda nos dias atuais com tênue intervenção daquelas/es que estão atentas/os aos discursos e práticas racistas recorrentes no cotidiano. Em função do registro pejorativo da situação em nossa memória, acreditamos que esse momento específico estará sempre em nossa recordação como mais um momento infeliz da materialização do racismo e do sexismo.

Para finalizar, apresentaremos a última narrativa desta pesquisa. Ela aborda momentos peculiares da trajetória de Camila, uma aluna negra de 5º ano na escola de Nova Iguaçu.

Narrativa 6: “Não sou empregada de ninguém!”

Dentre as narrativas apresentadas para este estudo, ressaltamos a posição emblemática que possui para nossa pesquisa a trajetória de Camila, por ter sido a pioneira no meu despertar para as injustiças ocorridas no cotidiano das instituições de ensino em que lecionei.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Camila era uma aluna negra de 13 anos matriculada na turma de 5º ano, numa escola de Nova Iguaçu, no ano de 2009. Fui sua terceira professora naquele ano. Estávamos no mês de maio quando veio transferida para minha turma. Era uma aluna analfabeta e muito agressiva com todos os colegas e profissionais da instituição. Conheciam-na pelos diversos problemas que ela causava na unidade. Quando chegou à minha turma, ela havia recebido um ultimato: era sua última chance de permanecer naquela escola. Caso contrário, a transfeririam para outra unidade de ensino. Embora houvesse outra turma de 5º ano para onde Camila poderia ter sido encaminhada, segundo nossa orientadora pedagógica, eu possuía perfil para lidar com a situação. Aceitei. Seria um desafio. Sentia que poderia desenvolver um bom trabalho com a menina. Camila chegou à turma trazendo muitas dificuldades para mim e seus colegas.

A primeira semana foi a mais difícil. Não consegui desenvolver um terço do planejamento preparado para a turma. Precisei dedicar grande parte de minha atenção à menina. Em todas as oportunidades que ela tinha, agredia algum colega. Em muitos casos, sem nenhum motivo aparente. Suas agressões eram extremamente violentas. Batia nos colegas com intuito de tirar sangue, como ela mesma relatava.

Nas semanas que seguiram, Camila apresentava comportamento um pouco menos agressivo, mas continuava a atrapalhar a aula de todas as formas possíveis: gritava quando algum colega fazia pergunta, começava a cantar quando eu iniciava qualquer explicação, arremessava objetos no quadro, nos colegas, nos ventiladores. Mas nunca me xingou ou me agrediu.

Quando chamava sua atenção, colocava os dedos nos ouvidos, balançava a cabeça e cantava alto. Abaixava-me para falar com ela, olhando-a nos olhos, e ela simplesmente os fechava. Evitava qualquer contato direto. Não sabia o que fazer com a menina. Camila não fazia uma atividade sequer. Preparava para ela e outros dois alunos analfabetos, atividades diferenciadas para atender suas necessidades mais imediatas de aprendizagem. Quando não rasgava as folhas, simplesmente amassava e fazia bolinhas de papel para jogar nas pessoas. Já estava cansada de tentar me comunicar com ela. Não obtinha sucesso. Fazia de tudo para não tirá-la da sala com punições. Todas às vezes que agredia algum colega, tentava resolver ali mesmo, entre eles.

O problema agravou-se quando dois responsáveis foram à escola reclamar das agressões de Camila contra dois alunos. As crianças alegaram em casa que Camila batia em todo mundo, e ninguém fazia nada. Os pais exigiram que a escola suspendesse a aluna como punição pelo péssimo comportamento. Algumas colegas professoras queriam que a menina fosse expulsa da escola. Posicionei-me contra. Concordei em chamar a mãe da menina para conversar e descartei a possibilidade de suspensão.

A mãe compareceu ao chamado. Mal demos início à reunião com a responsável, e já fomos informadas – orientadora educacional, diretora e eu – que não poderíamos nos demorar muito com a conversa, já que ela tinha “hora para pegar no serviço”. A mãe de Camila era empregada doméstica e tinha mais três filhos. Camila tinha que cuidar de todos os afazeres da casa: cozinhar, arrumar e lavar roupa, e ainda cuidar dos irmãos.

Segundo sua mãe, Camila não fazia nem metade do serviço. Batia nos irmãos e fugia pra rua. Já não sabia o que fazer. Estava pensando em enviar a menina para um abrigo para menores, já que “não prestava para nada” e era “agressiva com todo mundo”. Fiquei profundamente triste com o que ouvi ali. Era uma mãe que havia praticamente desistido da filha. Saí daquela reunião ainda mais preocupada com a menina.

A equipe pedagógica chegou a cogitar a possibilidade de transferir Camila para outra escola para limar os problemas definitivamente. Posicionei-me contra, novamente. Camila tornou-se um problema porque havia sido abandonada pela família e pela escola. Pareceu-me um grave caso de omissão de ambas.

No dia seguinte cheguei um pouco mais cedo. Reorganizei o espaço da sala de aula. Coloquei a mesa da Camila em frente à minha, sentada ao lado da Ana, única menina da turma que Camila nunca havia batido ou implicado. Percebi que talvez sentisse alguma empatia pela colega, mesmo que não verbalizasse. Ana era uma criança muito querida por todos. Era sempre solícita e com grande capacidade para auxiliar quem quer que fosse. Percebi que ficou assustada quando lhe pedir para que sentasse com a Camila.

Conversei com ela em particular e disse-lhe que ela seria minha aliada para ajudar aquela colega que precisava da gente. Dei-lhe algumas dicas de como lidar com a colega quando esta apresentasse comportamento mais agressivo. Muito esperta e prestativa, aceitou o desafio. Ao levar as/os alunas/os para a sala, pedi que elas/es se sentassem em dupla e que escolhessem a mesa.

Ana já tinha sido orientada a colocar a mochila na mesa que havia colocado bem à frente da minha e apenas pegasse a Camila pela mão, convidando-a para se sentar com ela. O efeito da iniciativa foi assertivo. Nunca passou pela cabeça da Camila que uma menina como Ana pudesse querer ser sua amiga. Para uma criança que nunca ria ou chorava, percebi um leve sorrisinho. Sua única reação foi se desvencilhar da mão da Ana, mas seguiu e sentou-se no local indicado.

Camila não realizou a atividade que havia preparado para ela. Mas ao menos não agrediu ou tumultuou a aula naquele dia. Nos outros dias, não houve mudanças significativas em seu comportamento. Aos poucos, foi se acalmando e me aceitando como professora.

Algumas atividades começaram a ser feitas. Conversava com ela sobre sua situação e sempre pedia para que se esforçasse mais para que ao menos pudesse aprender a ler e escrever naquele ano.

Certo dia, ela chegou mais cedo à escola e pediu-me para ficar na sala comigo, já que todos as/os alunas/os ficavam na entrada da escola aguardando o sinal

tocar. Permitti. A equipe de inspeção escolar não gostou nenhum pouco. Eu assumi a responsabilidade por ela. Fomos para minha sala. E foi ela quem iniciou a conversa. Disse-me que a “Ana era muito legal”, a ajudava nas atividades e nunca ficava “chatinha” como as outras meninas. Pela primeira vez vi Camila sair da defensiva ao me agradecer por ajudá-la. Segundo ela, nenhuma professora “tinha paciência com sua burrice”. Era assim que se referiam a ela na escola, até que começou a bater em todo mundo e a não ouvir ninguém.

Perguntou-me como uma escola poderia passar um aluno de série sem que ele soubesse fazer o dever. Fiquei lhe devendo essa resposta. Tudo o que lhe disse foi que não a aprovaria para o ano seguinte e ela continuaria comigo até que tivesse condições para seguir para a próxima série. Ela riu e disse que iria gostar de ficar mais um ano comigo. Chamou-me de “chata”, mas sabia que eu gostava dela. Sorri. Depois, falou-me baixinho que sua mãe não gostava dela e que apanhava em casa quase todos os dias.

A mãe, o padrasto e até o irmão um ano mais novo sempre a agrediam porque era “abusada”. Diziam que ela tinha que fazer todas as tarefas de casa, já que a mãe trabalhava fora. Ela se recusava. Pedia, ao menos, ajuda do irmão. Ao que respondiam ser obrigação dela fazer porque era coisa de menina. Ela se revoltava com aquilo e nada fazia então, dizendo que não “era empregada de ninguém”.

O padrasto era quem mais a machucava por causa da força, segundo a menina. Por isso fugia pra rua. Só voltava tarde da noite, quando a mãe já estava em casa. Disse-me que certa vez o padrasto “passou a mão nela”. Ela reagiu mordendo e batendo nele. Neste dia quebrou a casa inteira e fugiu para a rua. Só voltou quando a mãe foi buscá-la. Perguntei-lhe se havia dito à mãe o que aconteceu. Ela disse que sim, mas a mãe não acreditou e ainda tomou uma surra por “falar mentira”.

Aquele foi o primeiro de muitos outros dias em que Camila chegou cedo para ficar na sala comigo. Percebi que já conseguia confiar em mim. Aos poucos, avançou muito, tanto no comportamento quanto na aprendizagem. Sua relação com alguns colegas ainda era conturbada. Ao vê-la mais calma, alguns se arriscavam, chamando-a de fedida e barraqueira. Camila respondia com violência. Tentava acalmá-la, mas era difícil. De fato, a menina apresentava pouco asseio corporal. A higiene pessoal era negligenciada, o que não justificava os insultos.

Conversei com ela outras vezes para que cuidasse mais de si mesma. Mas desta vez surtiu efeito. Camila passou a ir pra escola de banho tomado, roupas limpas e cabelo penteado. Levei vários adereços de cabelo para distribuir entre as crianças. Pensei até que ela não se interessaria. Mas estava equivocada. Não só escolheu alguns, como os usou.

A cada dia víamos Camila avançando na aprendizagem e se relacionando melhor com os colegas e demais profissionais da escola. Passou a participar das festividades, não mais destruindo as barraquinhas, atrapalhando as danças ou agredindo os colegas. Camila participava dançando e brincando. Dava opinião sobre coreografias e músicas. Ajudava ativamente na confecção dos murais da sala e da organização do espaço. Se não fosse desrespeitada, o diálogo era possível com qualquer pessoa. Ficou como minha aluna por mais um ano, quando foi alfabetizada, seguiu para o 6º ano em outra unidade de ensino.

Neste momento, faremos uma breve análise do relato de Camila ao que se refere ao tratamento que recebia no espaço privado (sua casa) por entendermos que a relação conflituosa com sua família afetou, significativamente, o comportamento e o desempenho da menina na escola.

Por negar-se a realizar o que era imposto em casa, Camila frequentemente chegava à escola irrequieta e agressiva. Constatamos, assim, que parte dos problemas

enfrentados em sua casa decorria do indício da existência de uma divisão sexual do trabalho para que a organização e a manutenção da casa fossem mantidas, evidenciada pela imposição realizada pelo padrasto e pela mãe de Camila ao delegar à menina a obrigação com os serviços da residência. Como sua mãe trabalhava como doméstica – trabalho remunerado – delegavam à menina as obrigações com as tarefas da casa, excluindo o padrasto e o irmão que não exerciam nenhuma atividade – remunerada ou não – de uma possível contribuição para manutenção e organização do espaço.

Para Lélia Gonzales (1984, p. 226), esse papel atribuído à Camila se explica a partir da atribuição da doméstica, simbolicamente construído em que “Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto, tem mais é que ser favelados.” No discurso da mãe e de algumas profissionais da escola ficavam claras essa atribuição dada à Camila: a menina era uma preguiçosa por não realizar as tarefas da casa, e na escola a menina era uma desinteressada. Delegavam, desta forma, à menina, a responsabilidade pelos problemas e violência que a afetava, numa situação recorrente dos efeitos da interseccionalidade de racismo e sexismo atuantes sobre a criança.

De acordo com Senkevics et al. (2015, p. 950), existe uma diversidade “entre ser menino e ser menina” que revela relações de poder possibilitadas por diversas práticas cotidianas. A exemplo do que ocorreu com Camila, a vemos reivindicar por igualdade de tratamento ao negar-se a cumprir as obrigações domésticas que lhes foram atribuídas. Como a própria relatou, “não era empregada de ninguém”. Mais uma vez, Camila demonstrou não sentir-se responsável por realizar os serviços domésticos nem no cuidado com os irmãos mais novos, além de questionar o fato de somente ela ser responsabilizada pelas tarefas, enquanto o irmão que era um ano mais novo, não possuía nenhuma obrigação com os serviços da casa. Seu padrasto, na época desempregado, não foi citado pela menina. Assim,

Tais resultados vão ao encontro do padrão amplamente descrito em sociedades que, como a brasileira, imputam às mulheres a maior carga de serviços domésticos (RIBEIRO, 2009; ARTES; CARVALHO, 2010), numa divisão sexual do trabalho marcada pela oposição entre gêneros como de seus traços culturais (HEILBORN, 1997). (SENKEVICS et al., 2015, p. 950)

Camila, mais uma vez demonstrou com sua postura, não admitir passivamente tratamentos abusivos. A luta por igualdade de tratamento em casa acabou por alterar seu

comportamento e ela própria admitiu em conversas travadas com a professora, que era melhor ser do “jeito que era” do que ser “burro de carga”, numa referência à sobrecarga de atividades que deveria cumprir segundo à ordem de seus responsáveis.

Outro aspecto a ser analisado por nós, ainda atrelado ao espaço privado, refere-se ao abuso cometido pelo padrasto ao “tocar” a menina. Diante do abuso, a menina procurou defender-se batendo e mordendo o agressor. Sua fuga para a rua tornou-se recorrente, tanto diante das exigências do trabalho doméstico quanto no caso isolado em que o padrasto tentou molestá-la.

De acordo com a menina, mesmo a mãe tendo tomado conhecimento do fato não a apoiou frente à situação. E assim verificamos uma “naturalidade” quanto ao toque no corpo da menina. Parece-nos que, mais uma vez, o corpo da mulher/menina negra é aquele passível de toque, da violação desde a escravidão e, “[p]or isso, ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articula divisão racial e sexual de trabalho fica até simples” (GONZALES, 1984, p. 233), a menina negra, assim como a mulher negra, tornam-se reféns da dupla opressão social e historicamente determinadas.

A partir dessas análises, temos que concordar com Spivak (2010) quando esta nos desperta para a importância de darmos voz àquelas desprovidas de visibilidade na sociedade. Passos lentos têm sido dados em direção a conquistas da equidade e do respeito às diferenças de gênero, raça e classe na sociedade brasileira. Mas, enquanto a escola e a sociedade não encontrarem-se aptas para realizá-las plenamente, nós educadoras/es precisamos nos colocar em situações para amplificar essas vozes constantemente abafadas nas relações de poder travadas nos diversos espaços que circulamos, abrindo caminho para novas discussões e novos embates, até que todas/os aquelas/es impossibilitadas/os de fazê-lo por si só, estejam em condições de fazê-lo. Segundo Carvalho,

Não se trata de reduzir problemas sociais e políticos a definições técnicas, supondo que um método pedagógico possa reverter as relações de poder na sociedade e na escola, mas apenas de indagar se e como o domínio teórico e prático de metas de uma proposta pedagógica pode atuar no sentido inverso das desigualdades sociais, de classe, gênero e raça, minimizando ou não seus efeitos sobre o desempenho escolar. (CARVALHO, M., 2009, p. 02)

Desta forma, destacamos a importância crucial da pesquisa (auto)biográfica neste estudo. Além de nos permitir dialogar com aquelas que por tanto tempo protagonizaram situações que eram invisibilizadas pela escola, nos permitiram entender a importância da

intervenção para que a instituição de ensino torne-se mais justa e igualitária com todas/os que circulam no espaço, independente de origem étnico-racial, gênero ou classe social.

Assim, numa análise mais abrangente de todas as narrativas aqui apresentadas, percebemos que mesmo diante de momentos difíceis que envolviam discriminações raciais e de gênero, muitas das meninas negras visibilizadas pelos relatos conseguiram, de certa forma, lutar por suas identidades e se posicionar criticamente frente aos abusos que as afetavam. Na arena ideológica que é a escola, foi possível vislumbrar a trincheira possibilitada pelas atitudes de muitas que se posicionaram criticamente frente a injustiças que outras, ou elas próprias, acabavam por vivenciar. Para Hall (2013),

A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (HALL, 2013, p. 385).

As meninas reivindicaram por melhor tratamento e uniram forças com quem estava disposta/o a colaborar. Entretanto, ainda constatamos que a ausência de representatividade positiva nas relações do cotidiano da criança acaba por fazê-la rejeitar sua origem étnico-racial. Algumas, como Alice e Tatiane, por exemplo, apresentaram sérios problemas de aceitação de sua(s) identidade(s), pois, conforme Oliveira:

Pensando em pirâmide étnico-racial, as mulheres negras compõem a base dessa pirâmide, abaixo de homens brancos, mulheres brancas e homens negros. Nessa perspectiva, imbricar as categorias raça, classe, gênero é uma forma de mulheres negras examinarem suas problemáticas e ressignificarem/transformarem suas realidades descontínuas (OLIVEIRA, 2003, p. 02).

A exemplo do que ocorreu com Camila, vemos que sua agressividade em nenhum momento foi pensada pela escola como “mecanismo de defesa” utilizado pela menina para lidar com as dificuldades que estavam se apresentando em função das discriminações racistas e sexistas que sofria, dentro e fora da escola. A dificuldade de relacionamento, os apelidos maldosos, os problemas em casa aliados à indiferença da unidade de ensino frente às suas necessidades talvez tenham agravado ainda mais sua condição na escola e prejudicado seu desempenho, acentuando a agressividade que refletiu no baixo rendimento e resultou, portando, na alfabetização tardia.

Percebemos nesta pesquisa que a intervenção da professora possibilitou à Camila obter maior êxito naquilo que se propunha a realizar, ainda que precisasse do apoio de Ana nos primeiros momentos em que dava os primeiros passos rumo à “descoberta” da leitura e da escrita, demonstrando assim que o sucesso da aprendizagem também passa pela afetividade. Desta forma, Barbara Smith, feminista negra norte-americana faz uma importante consideração (SMITH, 2000, p. 168 apud PERRY, 2006, p. 177):

Uma das coisas mais importantes que aprendi foi que o poder verdadeiro se encontra nas mãos das pessoas ‘simples’ que se juntam para desafiar autoridade e fazer uma diferença; a organização efetiva de raízes pode transformar consciências, políticas públicas, leis, e ainda mais importante, o aspecto individual da vida das pessoas. Eu aprendi que a medida da organização bem sucedida não está no tamanho do orçamento, mas sim na clareza das metas, em como consistentemente seus membros desempenham as tarefas que têm tomado para si próprios, até onde se estende a profundidade de suas análises sobre o que está errado no sistema, e finalmente quanto carinho e amor se tem para com outros seres humanos.

Em contrapartida, temos professoras/es que apequenam a discussão sobre o tema e reduzem o problema do racismo e sexismo na escola apenas à falta de autoestima da criança negra, por exemplo. Esta afirmação é uma referência direta à atitude da professora que limou da disputa para o papel de protagonista numa dança uma aluna negra e escolheu uma branca por entender que esta possuía mais atributos físicos para desempenhar o papel na dança junina. Um problema como este vem ao encontro a tantas outras situações que permeiam os espaços de ensino e são protagonizados por aquelas/es que deveriam ser as/os primeiras/os a discutir o problema para atenuá-lo: as/os professoras/es, já que cabe a nós educadoras/es trazeremos para nós a responsabilidade por uma educação mais igualitária e justa, sem estereótipos e com mais representatividade de minorias esquecidas pela história mal contada da construção identitária desse povo.

Esta educação, profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir às/aos alunas/os respeitar os valores positivos que emergem do encontro dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a cisão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal. Isto é essencial no caso de grupos que, por força da inércia da herança histórica ou pela pura

força do preconceito, são quase sempre considerados “inferiores”, ou “naturalmente” subalternos (MOURA, 2005, p. 76-77 apud MUNANGA, 2005). Assim, faz-se necessário lembrar que,

(...) o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então, a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2003 apud PERRY, 2006, p. 161-162).

Logo, precisamos considerar que há mudança no horizonte. A força dos ditos excluídos no interior das escolas aliada à das/os professoras/es reflexivas/os que chegam para somar, podem transformar os espaços de ensino num novo paradigma de conhecimento que não privilegia grupos humanos, suas culturas e histórias em detrimento de outros. Mas compactuam pelo fim das hierarquias e hegemonias que silenciam e inferiorizam o “outro diferente” do ocidente colonial, rompendo com paradigmas e fronteiras na busca pela igualdade e respeito às diferenças possibilitadas por uma pedagogia libertadora.

Entender a escola como um espaço de luta e resistência fronteiriça que nos possibilita investigar e discutir o que crianças negras, em particular meninas, passam no dia a dia da escola, podemos perceber que temos uma grande possibilidade de transformação nos discursos e práticas pedagógicas. Embora existam diversas formas de ser negra/o, não podemos deixar de considerar a condição dessas crianças que estudam em escolas públicas. Ainda que a maioria das meninas negras apresentadas neste pesquisa sejam oriundas das classes populares, pôde-se observar que cada uma delas reagiu de diferentes maneiras frente às discriminações raciais e sexistas que as afetavam na escola. Nem todas tinham dificuldade de aprendizagem, mas para grande parte do grupo, nos pareceu que a assiduidade foi afetada pelos danos causados por discursos e práticas racistas. O que não ficou claro, portanto, para este estudo se a queda na frequência afetaria ou não a aprendizagem das meninas, caso não houvesse intervenção quando estas sentiram-se humilhadas no espaço de ensino.

Camila, por exemplo, não faltava à escola, mas teve o desempenho escolar prejudicado em função das violências que sofria. Tais constatações foram possíveis porque, segundo a menina, com a mudança na maneira em que era tratada na escola, foi possível não “ficar tão nervosa e prestar atenção nos estudos”.

Nas escolas públicas, os programas do governo que visam combater a intolerância, a discriminação e a violência contra minorias políticas são de fundamental importância para diminuir os sentimentos e comportamentos que desqualificam, excluem e levam ao sofrimento e ao menor rendimento na escola e no trabalho aqueles que são vítimas. Esses programas, no entanto, não são suficientes. (GALINKIN et al., 2014, p. 26)

Para Chaves (2000 apud FIORENTINI et al., 2010, p. 126), existe um aspecto fundamental nas narrativas: “dar significado às experiências e às ações temporais e pessoais; propiciar sínteses de ações diárias e de episódios vividos; estruturar eventos passados e proporcionar o planejamento de ações futuras”. Sendo assim, a partir da análise possibilitada pelas narrativas (auto)biográficas apresentadas neste estudo, temos a possibilidade de pensar possíveis estratégias de intervenção nos espaços escolares e, de certa forma, atenuar os problemas de racismo e sexismo que meninas negras enfrentam na cotidianidade das instituições escolares.

Esses mesmos resultados nos apontam o quanto os educadores encontram-se desatentos/as ao fato de que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade. É preciso compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional – professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida e profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maioria como esses vêm a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola. (GOMES, 1996, p. 68)

Professoras e professores precisam estar atentas/os à sua função social de transformadoras/es de realidade e jamais esquecerem que a identidade das/os nossas/os alunas/os não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural. Segundo Novaes¹⁴, ela envolve os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. A referida autora ainda nos diz que a identidade, em um sentido mais amplo e genérico, envolve um nós coletivo que é invocado quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (GOMES, 1996, p. 75). Como discutido anteriormente no capítulo 1 deste estudo, o conceito de raça adotado “é o de ‘raça social’, conforme explicitado, entre outros, por Antônio Sérgio Guimarães, isto é, não se trata de um dado biológico, mas de ‘construtos sociais’, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea,” que se torna eficaz socialmente “para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 153

¹⁴ Ver Jogos de Espelhos de Sylvia Cauby Novaes (1993).

apud REZENDE et al., 2012, p. 61) em que “a classificação racial cotidiana das pessoas é feita a partir da percepção que se tem de sua cor, porém orientada pela ideia de raça, isto é, por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue” (GUIMARÃES, 2003, p. 103 apud REZENDE et al., 2012, p. 61).

Embora haja estudos que comprovem existir, de acordo com Rezende et al. (2012, p. 66) que, “[n]o caso brasileiro, apesar dos estudos sobre a temática serem relativamente novos, parece que o fenômeno do maior sucesso escolar das meninas vem se configurando há muito mais tempo, desde os anos 1940 pelo menos.” Por outro lado, é importante destacar que nem todas as meninas que frequentam os espaços de ensino o fazem de forma harmônica. Essa pesquisa comprova que muitas delas aqui apresentadas pelas narrativas foram diminuídas frente a suas peculiaridades, o que afetou de certa forma sua assiduidade e desempenho nos estudos.

Autores como Henriques (2001; 2002) e Hansenbalg (1979) destacam que se torna fundamental a escola se posicionar para discutir estratégias para minorar os efeitos do racismo e sexismo em seus espaços. De acordo com Gomes (2012, p. 106), algumas possibilidades de discussão estão sendo travadas por algumas instituições: “[t]ais demandas encontram maior ressonância, hoje, em algumas iniciativas dos órgãos governamentais, em centros de pesquisa, escolas de educação básica e algumas experiências concretas de formação inicial e continuada de professores/as”, com grande resistência. Ou seja, iniciativas existem. Mas torna-se necessário resistir às dificuldades apresentadas para que o trabalho seja realizado. Persistência e vontade são indispensáveis quando se decide analisar e discutir a problemática do racismo e sexismo nos espaços de ensino.

Por fim, é importante ressaltar que cabe à escola posicionar-se frente a estas questões atentando para sua função social de transformadora de realidades. Caso contrário, permanecerá reprodutora e aniquiladora de potencialidades como já ocorre recorrentemente. É imprescindível que professoras e professores propiciem a suas alunas e alunos espaços para discussões e conhecimento da história de povos e culturas que foram marginalizadas pela imposição hegemônica da dita cultura superior – branca e ocidental – e que por tanto tempo permanece entranhada em nossas escolas, dominando nossos currículos e minando a possibilidade dos que são minorias, cujas representatividades são estereotipadas, diminuídas e vilipendiadas naquilo que lhe é mais caro: a dignidade humana. Que nós, professoras e professores, possamos nos posicionar

criticamente e nos colocarmos ao lado das/os alunas/os nas trincheiras pedagógicas para que esses espaços possam apresentar mais da história brasileira, que sorrateiramente nos foi negada. Que possamos desenvolver uma pedagogia libertadora e inclusiva para que todas e todos possam compartilhar saberes e vivências, tratando temas relevantes que privilegiem o respeito à dignidade da pessoa humana e que cada indivíduo tenha o direito garantido de ser diferente e único, compondo essa diversidade que é a constituição identitária da população brasileira. A escola pode tornar-se a maior aliada na luta pela igualdade e respeito às diferenças.

Considerações Finais

É com certo pesar que fechamos aqui um ciclo com a finalização desta dissertação. Os pressupostos levantados por esta pesquisa foram apresentados e comprovados neste estudo: o racismo e o sexismo são recorrentes em discursos e práticas do cotidiano escolar. As meninas negras protagonistas neste trabalho puderam nos comunicar suas inquietações e inseguranças frente às opressões que sofrem. Entretanto, nos foi possível constatar um fato com maior clareza: a força e a resistência dessas meninas frente às situações de discriminação racial e de gênero que as atinge. Elas lutam a todo momento pelo respeito às suas diferenças, mesmo as que apresentaram comportamento mais vulnerável. Diante da dor causada pela violência do/a, opressor/a, elas resistiram não aceitando passivamente a condição de inferioridade imposta. Com exceção de Beatriz, que ficou paralisada diante da atitude preconceituosa de colegas e professora, todas as outras reagiram, mesmo que saibamos que nem mesmo elas ficaram imunes aos danos causados pela violência sofrida. Esse fato evidencia como é imprescindível que a escola esteja preparada para dialogar na horizontalidade com os diferentes grupos étnico-raciais que estão presentes em seus espaços. As/os professoras/es não podem permanecer se esquivando da discussão sobre essa realidade. Compreender as diferenças de cultura, gênero, raça e identidade(s) deveria ser um componente da formação política desses/as profissionais.

Diante disso, sendo quem sou: mulher, negra e professora inserida num espaço altamente competente em propagar o racismo e o sexismo, me vi com a responsabilidade de dar um verdadeiro sentido a esta pesquisa, formulando uma proposta pedagógica que busca descortinar a multiplicidade de manifestações racistas e discriminadoras na escola, trazendo à cena central a discussão sobre o silenciamento das crianças negras no dia a dia escolar. Pretendo com os resultados aqui obtidos denunciar o que vivenciam essas crianças. A subordinação desses indivíduos ancora-se nas condições de perpetuação da construção de estereótipos que inferiorizam as pessoas negras em suas características fenotípicas e na sua herança cultural. É óbvio que uma criança que se insere num espaço extremamente opressor em várias frentes, não terá as mesmas oportunidades que outras crianças, que têm seu pertencimento étnico-racial dito superior. O racismo é um sistema

aniquilador que reserva às pessoas negras um não lugar. As tentativas possíveis de mudar os quadros impostos pelo racismo muitas vezes são suprimidas pela negação de sua existência. A escola tem excelência nesse quesito: o ocultamento. O racismo é uma realidade socialmente construída que precisa ser desmantelada antes que sejamos aniquiladas/os pela hegemonia eurocêntrica, sufocadora de diversidade e potencialidades.

Denunciar o mito da democracia racial, obviamente o instrumento ideológico que permite o controle social por legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais que impede a luta pela igualdade por negar a existência do racismo, torna-se nossa bandeira. Diante dessa realidade, pensamos em articular possíveis estratégias no espaço de ensino que atenuem essa perspectiva que colonizou nosso pensamento e produziu certamente assimetrias sociais.

Entendemos que as dificuldades apresentadas pelas crianças negras na escola, principalmente na aceitação de sua(s) identidade(s) se refere - dentre tantas outras possibilidades que fomentam as discriminações - à ausência de conteúdos que valorizem seu legado e sua história. Percebemos que o negro ocupa um não lugar dentro da própria escola. A aplicabilidade da lei 10.639/03, que garante o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, torna-se imprescindível na luta pela igualdade e respeito às diferenças. O cumprimento da lei é nossa principal aliada para viabilizar a reconstrução da imagem do povo negro, de sua origem ancestral e sócio-histórica, e alicerçar assim um diálogo antirracista e inclusivo, muitas vezes inexistente nos espaços escolares. Dessa forma, poderemos vislumbrar a possibilidade da criança negra adquirir uma referência positiva frente a sua história e pertencimento racial.

Por acreditarmos que é preciso se reconhecer para se autoafirmar enquanto negras/os orgulhosas/os de nossa origem étnico-racial, poderemos nos posicionar com mais segurança na luta contra a hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro que acaba por contribuir na hierarquização das culturas, povos e grupos étnico-raciais diferentes do imposto pelo padrão ocidental.

A escola precisa se posicionar e adotar práticas pedagógicas que dêem visibilidade às crianças negras, ajudando-as a superar o racismo e as discriminações de raça e gênero. Conquistar o direito de discutir dentro da escola nossas especificidades e atribuir a esse sistema a responsabilidade por transformar as diferenças entre os grupos humanos em desigualdades, é de suma importância em minha trajetória docente.

Luto em duas frentes, por ser negra e por ser mulher, e principalmente por isso entendo que a análise dessa pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão das discriminações que afetam as meninas negras e abra caminhos frente a esta realidade, e neste sentido alcance os objetivos elencados numa proposta didático-pedagógica que surge como uma iniciativa a ser discutida com as/os professoras/es da escola municipal do Rio de Janeiro para ser implementada com certa urgência nas turmas de 4º e 5º anos, num projeto-piloto que busca discutir o problema do racismo e do sexismo na cotidianidade do espaço de ensino, já que esta pesquisa tem por finalidade propôr possíveis estratégias diante das discriminações sofridas pelas meninas negras na escola.

Entendemos que as pessoas aprendem a discriminar a partir de sua interação com o mundo, seja no seio da família, na escola, no trabalho, na religião, dentre tantos outros lugares em que se circula na sociedade. Se a escola pudesse se antecipar e possibilitasse estrategicamente condições para discutir e desconstruir a ideia de que existe superioridade étnico-racial e de gênero entre os grupos humanos, viabilizaria então a construção de uma sociedade mais justa e democrática, com pessoas livres no exercício pleno de cidadania. A escola deve se preocupar em garantir que todos recebam igual tratamento, sem distinção entre as pessoas, ajudando seus alunos e alunas a entenderem que as diferenças entre os seres humanos são enriquecedoras e importantes para compôr a diversidade, e desconstruir a polaridade dominador X dominado entranhado em nossos currículos escolares que legitima as discriminações, com todos os danos que isto implica para construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Consideramos que conhecer e valorizar a pluralidade cultural e étnico-racial brasileira é o primeiro passo para a transformação desses espaços de ensino. Pensar estratégias de resistência e luta deve ser o segundo. Desse modo, se quisermos tornar a escola mais democrática do ponto de vista do reconhecimento e respeito à diversidade, faz-se necessário pensarmos algumas alternativas que viabilizem a promoção do acesso e permanência das crianças negras na escola, onde suas diferenças sejam respeitadas. Elencamos, em seguida, algumas alternativas¹⁵ como possibilidade de intervenção nos

¹⁵ Ver *Superando o Racismo na Escola* (MUNANGA, 2005), *Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade* (GOMES, 1996), *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* (GOMES, 2012) e *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* (GOMES, 2003).

espaços de ensino a serem implementadas com prioridade pela docente-pesquisadora nesse ano em curso, na unidade de ensino em que atua como professora na cidade do Rio de Janeiro:

- Possibilitar diálogos com o corpo docente e com a equipe pedagógica, em reuniões pré-definidas para discutir o caráter lacunar da nossa formação profissional que desconhece e/ou negligencia o respeito e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil;
- Propôr grupos de estudos para discussão da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, ressaltando a contribuição desses povos na construção literal desse país e na formação identitária da população brasileira. As/os professoras/es devem se reconhecer no que ensinam. É preciso conhecer a história do país e ter consciência da formação multiétnica, multicultural e multirracial que constituem a formação de nossa sociedade;
- Aproximar academia e escola, a partir da utilização de resultados de pesquisa para ampliar o acesso ao conhecimento e travar um diálogo na horizontalidade, lúcido e funcional, entre as duas instituições;
- Preparar com o corpo docente um acervo de materiais pedagógicos contendo vídeos, histórias, brincadeiras, músicas, culinária, literatura, jogos etc, cuja(s) representatividade(s), história, cultura e identidade(s) negra(s) sejam 'positivados' e amplamente visibilizados. O objetivo é disponibilizar para que todos os profissionais da escola possam utilizá-los com as crianças na cotidianidade para informar e divulgar a história, a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, estabelecendo assim com as crianças um canal de comunicação mais dinâmico, para além das aulas ditas formais;
- Discutir com as crianças questões sobre racismo, preconceito e discriminação racial e de gênero;
- Pesquisar com as crianças a história, a cultura africana e Afro-brasileira. Analisar essa influência na formação identitária da população brasileira;
- Problematizar a postura das pessoas que circulam no espaço escolar ao que se refere ao discurso e prática disseminadora do racismo e da discriminação de gênero;

- Adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças numa gesto de respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito a si mesmo para que a cidadania – exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais – seja vivenciada e garantida;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, com a finalidade de travar diálogos que possibilitem o respeito às diferenças;
- Possibilitar constantes diálogos com as crianças e ajudá-las na tomada de decisões individuais e coletivas para uma relação mais harmoniosa entre si, estimulando a criticidade para que sejam cada vez mais autônomas e conscientes de seus direitos e deveres sem ferir o/a outro/a diferente.

Por fim, destacamos que a iniciativa para implementação do projeto atende à reivindicação feita pelas alunas Alice, Márcia e Maria Eduarda num momento de diálogo com a referida professora-pesquisadora, além de ser esse um interesse antigo para que possamos construir um trabalho mais coletivo nos espaços de ensino que não se restrinja apenas à minha sala de aula e à recepção de algumas professoras, que aceitam parcerias para abordar a questão de forma menos lacunar e fixa no calendário escolar.

Precisamos entender que existe uma Lei que nos respalda, além da comprovada necessidade das crianças negras de terem suas singularidades representadas e respeitadas pela instituição de ensino. Esperamos que esse trabalho seja, portanto, apenas um ponta-pé inicial frente a tantas demandas apresentadas.

Que sejamos tomadas/os pela necessidade de dias melhores nas nossas escolas por acreditar no caráter transformador da educação que muda vidas e trajetórias, possibilitando novos recomeços num ímpeto de esperança por um mundo mais justo. Esperança nessas meninas e meninos, negras e negros, que resistem bravamente nas trincheiras dos espaços de ensino e lutam por mais respeito às suas especificidades enquanto pessoas humanas dotadas de dignidade.

Referências

ABRAHÃO, Maria H. **Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas**. In: _____. *Identidades e Vida de Educadores Rio-Grandense: Narrativas na primeira pessoa (...E em muitas outras)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 53-72, 2004e.

ALMEIDA, Judith M. S. **A pesquisa narrativa e a formação de professores para a educação inclusiva**. Dissertação de mestrado, 2008.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. **Educação para uma vida melhor: Trajetórias sociais de docentes negros**. Caderno de Pesquisa, v. 45, n. 158, p. 882-914, out./dez., 2015.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene M. **Acesso de Negros no Ensino Superior: o que mudou entre 2000 e 2010**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 158, p. 858 – 881, out./dez., 2015.

AZEVEDO, Célia M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARRETO, Ângela R; CODES, Ana L.; DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. UNESCO. Série Debates ED. N° 03 – Abril de 2012. Disponível em: <<http://inesgotável.unesco.org/imagens/0021/002163/216306por.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

BAIRROS, Luiza. **Nossos Feminismos Revisitados**. Estudos Feministas. Ano 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BASTOS, Líliliana C. et al. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. D.E. L.T.A., 31 – Especial, p. 97-126, 2015.

BERNARDES, Nara M. G. **Relações de gênero na escola: ações e significações de meninas e meninos das classes populares**. Temas em psicologia. v. 1, n. 3, Ribeirão Preto, p. 01-04, 1993.

BHABHA, Homi. **O local e a cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Excluídos no interior**. In: NOGUEIRA, Maria A. et al. (Org.). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRIGLIA, Tcharly M.; SACRAMENTO, Sandra M. **Cultura e identidade em Diáspora**. Baleia na Rede. vol. 1, n. 7, Ano VII, FFC/UNESP, p. 344-348, 2010.

CALDWELL, Kia L. **Mulheres negras, militância política e justiça social**. Revista Gênero. Niterói, v. 8, n. 1, p. 53-69, 2007.

CAMPBELL, Epsy. **Pobreza y exclusion de los pueblos y mujeres afrodescendientes**. Reunión de Expertas de la CEPAL para la Construcción de Indicadores de Género en el Análisis de la Pobreza. La Paz, Bolívia, 23 al 25 de setiembre.

CARDOSO, Claudia P. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2014.

CARDOSO, Ivanilda A. **Identidade negra: Uma abordagem teórica sobre o referencial estético de meninas negras na escola**. Revista África e Africanidades, Ano IV, n. 14-15, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero. África do Sul, 2011.

CARVALHO, Bruno. **Subalternidade e possibilidades de agência: Uma crítica pós-colonialista**. Revista Estudos Políticos, 2011.

CARVALHO, Marília. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. Cadernos Pagu (22), p. 247-290, 2004.

_____. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos**. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 77-96, Jan/Fev/Mar/Abril, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

_____. **Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras**. Caderno de Pesquisa, vol. 29, n. 138, São Paulo, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CAVALEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola**. Belo Horizonte: Selo Negro Edições, 2007.

COSTA, Sérgio. **Muito além da diferença: (im)possibilidades de uma teoria social pós-colonial.** [S.l.: s.n.], 2002.

COSTA, Silvano S. O. **Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto(biográfica) na formação inicial/continuada de professores.** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE/ Brasil, 2012.

COUTINHO, Carlos N. **O Estado brasileiro: gênero, crise, alternativas.** In: _____. Fundamentos da educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: [s.n], 2000.

CURIEL, Ochy. **Identidades essencialistas o construccion de identidades políticas: El dilema de las feministas negras.** Rio de Janeiro, maio 2003. Disponível em <<http://www.rebellion.org/mujer/040102curiel.htm>>. Acesso em: 03 set. 2016.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da Afro-Brasildade: história e memória.** Releitura (Belo Horizonte), v. 1, p. 5-11, 2008.

_____. **Dos sorrisos, dos silêncios e das falas.** In: SCHNEIDER, L.; MACHADO, C. (Org.). Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, p. 139-152, 2009.

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

FIORENTINI, Dário; MEGID, Maria A. **Autobiografia e narrativas de aprendizagem.** In: KLEINE, M. U.; MEGID NETO, J. (Orgs.). Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental I. v. 2, Campinas: FE/Unicamp, 2010, p. 121 – 128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINKIN, Ana L.; BERTONI, Luci M. **Gênero e Educação: um caminho para a igualdade.** Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 92, p. 21-42, jul./dez., 2014.

GOMES, Nilma L. **Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade.** Cadernos Pagu (6-7), p. 67-82, 1996.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-Americano.** Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, n. 1, Brasil, 2011.

_____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223 – 244, 1984.

GUEDES, Maria Eunice. **Gênero, o que é isso?** Psicologia: ciência e profissão. vol.15, n.1-3, Brasília, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. **Depois da democracia racial.** Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo; Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 4., ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HASENBALG, Carlos. **A distribuição de recursos familiares.** IN: Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, p. 55-104, 2003.

_____.; VALLE, Nelson; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

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

_____. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro, 2001.

HOOKS, bell. **Intelectuais Negras.** In: Glória Watkins and Cornel West, Breaking Bread – Insurgent Black Intellectual Life. Boston South End Press, 1991.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Escravidão e racismo.** São Paulo: Hucitec, 1978. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retratos das desigualdades de Gênero e Raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

JESUS, Samuel. **O negro na educação brasileira**. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG, Brasil, n. 1, Ano I, 2012.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

_____. **Negritude: Usos e Costumes**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Uma abordagem conceituada: noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB. Niterói; EdUFF, 2004.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio M.; NOGUEIRA, Maria A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições**. Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 78, Abril, 2002.

OLIVEIRA, Raphaella P. **Produção intelectual/literária das mulheres negras dos Estados Unidos: rompendo invisibilidades**. Anais do XIV Seminário Nacional da Mulher e Literatura / V Seminário Internacional Mulher e Literatura, 2003.

PEREIRA, Fábio H. P. **Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar**. REGS Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179 – 9636, Ano 3, n. 12, 2013.

PERRY, Keisha. **Por uma pedagogia feminista negra no Brasil: o aprendizado das mulheres negras em movimentos comunitários**. In: MÜLLER, Maria L. et al., Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.

PULCINO, Rachel; PINHO, Raquel; ANDRADE, Marcelo. **Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos**. Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emagreço/articule/viewFile/3576/2146>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

RATTS, Alex. **As amefricanas: Mulheres negras e feminismo na trajetória de Lélia Gonzalez**. Fazenda, Gênero, Diáspora, Diversidade e Deslocamento, 2010.

REZENDE, Andreia B. De; CARVALHO, Marília P. de. **Meninos negros: múltiplas estratégias para lidar com o fracasso escolar.** Sociologia da Educação Revista Luso-brasileira. Ano 3, n. 5, outubro, 2012.

_____. **Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros.** Revista Anagrama, Ano 1, Edição 2, 2008.

SANT'ANA, Antônio O. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: SANTOS, Ricardo A. 'Branqueamento' do Brasil. Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, v. 15, n. 1, p. 221-224, 2008.

SANTOS, Rosimere. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX.** Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/public/journals/27/cover_article_3834_pt_BR.doc>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SANTOS, Sônia B. **Feminismo Negro Diaspórico.** Revista Gênero. Niterói, v.8, 2. Sem., p. 11-26, 2007.

SCHUELER, Alessandra F. M. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República.** Revista Brasileira de História. v. 19, n. 37, São Paulo, setembro, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Nicelma B. **Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

SOUZA, Elizeu C. **Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográficas: interfaces metodológicas e formativas.** [S.l.]: FAGED/UFBA, 2006.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRINDADE, Azoilda. **O racismo no cotidiano escolar.** Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Tecendo africanidades com brasilidades. Desafios do cotidiano escolar.** In: SOUZA, Maria E. V. (Org.). Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

UNESCO. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil.** Série Debates ED, n. 03 abril de 2012.

UNICEF. **Relatório Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direitos de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes.** Produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0022/00002252/225209POR.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

VAINFAS, Ronaldo. **Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira.** Tempo, Niterói, v. 8, 1999.

VEIGA, Cynthia G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: Uma invenção imperial.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set./dez., 2008.