



Universidade Federal de Pelotas – UFPel  
Instituto de Sociologia e Política - IFISP  
Programa de Pós Graduação em Sociologia - PPGS

**“SOCIALIZAÇÃO E INTERSECCIONALIDADES NO ENSINO MÉDIO -  
reflexos sobre adolescentes negras em duas escolas de Pelotas – RS”**

Kátia dos Santos Pereira

Pelotas, 2022

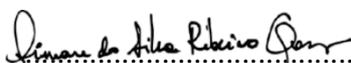
Katia dos Santos Pereira

**Socialização e Interseccionalidades no Ensino médio -**  
reflexos sobre adolescentes negras em duas escolas de Pelotas - RS

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 25 de abril de 2022 às 18 horas.

Banca examinadora:



.....  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Simone da Silva Ribeiro Gomes (Orientadora). Doutora em Sociologia pelo IESP-UERJ, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2016).



.....  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lara Roberta Rodrigues Facioli. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2017).



.....  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosimeri Aquino da Silva. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007).

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

P436s Pereira, Kátia dos Santos

Socialização e interseccionalidades no ensino médio :  
reflexos sobre adolescentes negras em duas escolas de  
Pelotas - RS. / Kátia dos Santos Pereira ; Simone da Silva  
Ribeiro Gomes, orientadora. — Pelotas, 2022.

190 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação  
em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política,  
Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Gênero. 4.  
Adolescentes. I. Gomes, Simone da Silva Ribeiro, orient. II.  
Título.

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB:

10/1733

## AGRADECIMENTOS

À Eneida, Mãe, que me deu a vida.

À Ana, amor maior, que me apresenta desafios diários e me brinda com seus ensinamentos.

À Aline, companheira de longa jornada e boas risadas.

A todas as mulheres maravilhosas que nos antecederam.

À Helena.

Às minhas alunas.

"Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades."

Neusa Santos Souza

Só a luta muda a vida, e a luta com amor!

**Resumo:**

Este trabalho lança um olhar sobre as adolescentes negras de duas escolas de ensino médio pelotense em relação ao processo de socialização desenvolvido no espaço educacional gerido pelo governo estadual e as interseccionalidades que perpassam suas biografias. Nele, buscamos identificar os mecanismos acionados pelas estudantes negras para movimentar-se dentro destes espaços institucionalizados, reagindo ao *modus operandi* da escola no sentido da manutenção ou contestação do *status quo*, aceitando ou refutando o lugar destinado a elas pela sociedade constituída sobre bases de exploração escravagistas. Através do uso de ferramentas digitais (WhatsApp e e-mail), as adolescentes relatam as experiências registradas em suas memórias, a partir de questionários que as fizeram refletir mais especificamente sobre os tempos compartilhados presencialmente dentro da estrutura física das instituições educativas. A tríade analítica composta pelas categorias *corpo alerta*, *voz não manifesta* e *escrita protegida* possibilitou demonstrar como a escola ainda é um lugar interseccionado pelo racismo e pela misoginia, levando as garotas a um movimento de autopreservação social.

**Palavras-chave:**

Educação; Relações Étnico-Raciais; Gênero; Adolescentes.

**Abstract:**

This work lays eyes on black teenage girls from two high schools in Pelotas, in relation to the process of socialization developed in the educational space managed by the state government and the intersectionalities that permeate their biographies. In it, we seek to identify the mechanisms activated by young black student girls to move within these institutionalized spaces, reacting to the school's *modus operandi* in the sense of maintaining or contesting the *status quo*, accepting or rejecting the place destined for them by the society constituted on bases of slave exploitation. Through digital tools (WhatsApp and Email), the adolescents report the experiences recorded in their memories, from questionnaires that made them reflect more specifically on the times shared in person within the physical structure of educational institutions. The analytical triad composed of the categories *alert body*, *non-manifest voice* and *protected writing* made it possible to demonstrate how the school is still a place intersected by racism and misogyny, leading adolescents to a movement of social self-preservation.

**Keywords:**

Education; Racial relationships; Gender; Teenagers.

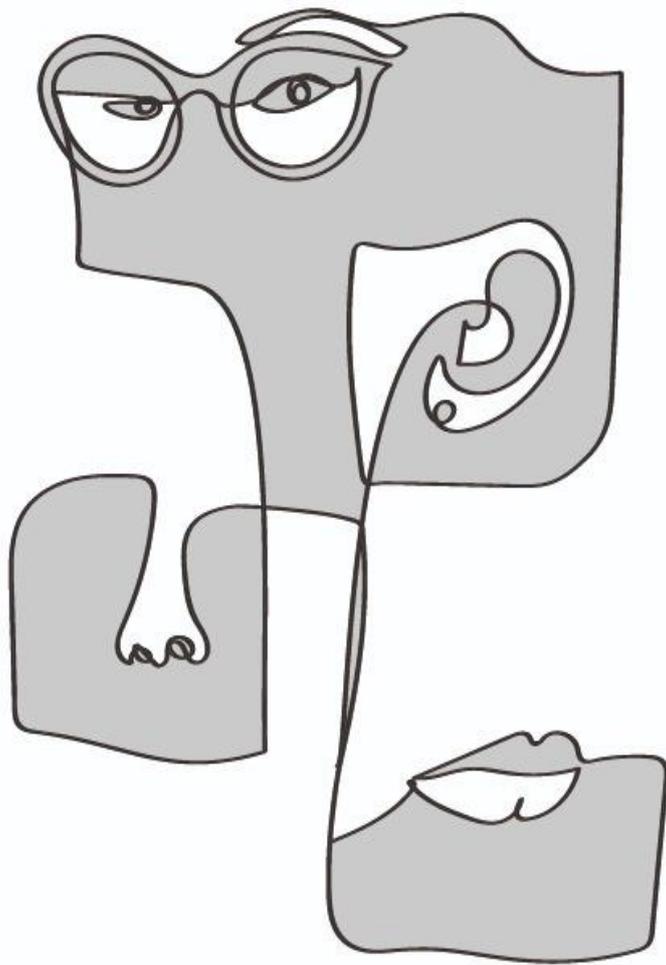
**Resumen:**

Este trabajo ofrece una mirada sobre las adolescentes negras de dos colegios secundarios de Pelotas, con relación al proceso de socialización desarrollado en el espacio educativo gestionado por el gobierno estatal y las interseccionalidades que impregnan sus biografías. En él, buscamos identificar los mecanismos activados por las

estudiantes negras para moverse dentro de estos espacios institucionalizados, reaccionando al *modus operandi* de la escuela en el sentido de la manutención o contestación del *status quo*, aceptando o rechazando el lugar destinado a ellas por una sociedad constituida en bases de explotación esclavistas. A través de herramientas digitales (WhatsApp y Email), las adolescentes relatan las experiencias registradas en sus memorias, a partir de cuestionarios que las hicieron reflexionar más específicamente sobre los tiempos compartidos presencialmente dentro de la estructura física de las instituciones educativas. La tríada analítica compuesta por las categorías *cuerpo alerta*, *voz no manifiesta* y *escritura protegida* permitió evidenciar cómo la escuela sigue siendo un lugar atravesado por el racismo y la misoginia, conduciendo a las adolescentes a un movimiento de autoconservación social.

**Palabras clave:**

Educación; Relaciones Étnico-Raciales; Género; Adolescentes.



## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Matrículas Escolares.....	73
<b>Gráfico 2</b> - Atuação na plataforma digital segundo o gênero (binário) dxs estudantes.....	74
<b>Gráfico 3</b> - Questionários mantidos.....	75
<b>Gráfico 4</b> - Etnia/Raça: disposição geral.....	76
<b>Gráfico 5</b> - Etnia/Raça: disposição por escolas.....	77

## Lista de figuras

<b>Figura 1:</b> Foto 01 - Imagem de câmera de vigilância na área externa à instituição de ensino.....	143
<b>Figura 2:</b> Imagem 01 - Meme “Professor reconhecendo estudantes quando voltarem as aulas presenciais”.....	144
<b>Figura 3:</b> Mapa 01 - Localização geográfica da cidade de Pelotas/RS.....	145
<b>Figura 4:</b> Mapa 02 - Mapa de Pelotas (1835).....	146
<b>Figura 5:</b> Ilustração 01 - “Casa Amarela” – Casa de Correção em Pelotas.....	147
<b>Figura 6:</b> Ilustração 02 - “Transporte de presos” na Pelotas de 1851.....	147
<b>Figura 7:</b> Foto 02 - Imagens das salas de aula – Escola 1.....	148
<b>Figura 8:</b> Foto 03 - Imagem da Área Externa – Escola 1.....	149
<b>Figura 9:</b> Foto 04 - Imagens dos corredores – Escola 1.....	150

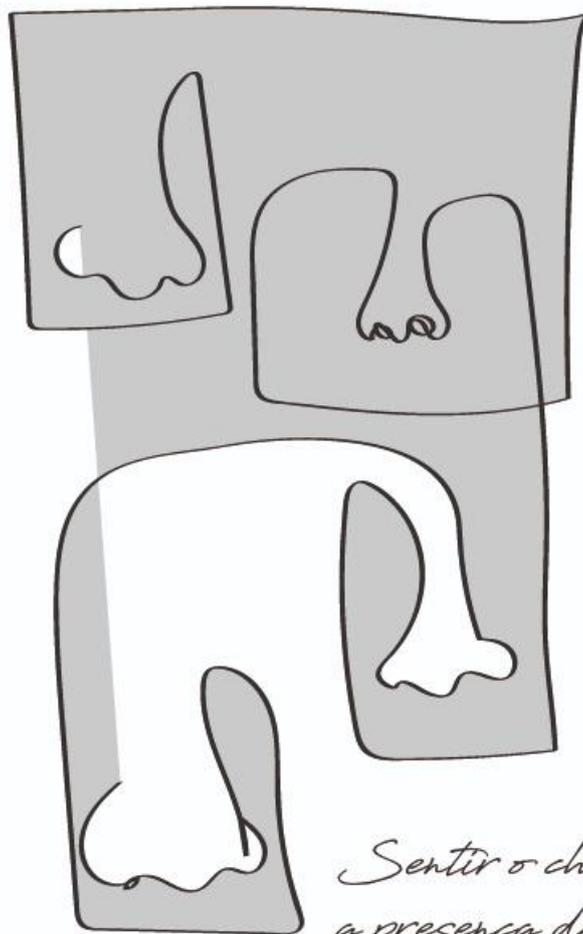
<b>Figura 10:</b> Foto 05 - Imagem das entradas dos banheiros do pavilhão principal da Escola 1.....	151
<b>Figura 11:</b> Foto 06 - Escada principal, situada no hall de entrada da instituição. Acesso de docentes, corpo administrativo da escola e visitantes – Escola 2 .....	152
<b>Figura 12:</b> Foto 07 - Grades limitando o acesso às dependências escolares via pátio (área externa) da escola – Escola 2.....	153
<b>Figura 13:</b> Foto 08 - As salas de aula – Escola 2.....	154
<b>Figura 14:</b> Foto 09 - Restauro da porta de entrada da escola – Acesso principal. Escola 2.....	155
<b>Figura 15:</b> Foto 10 - Instalação de bebedouros – Medida de segurança sanitária contra a disseminação de agentes virais. Escola 2 .....	156
<b>Figura 16:</b> Foto 11 - Revitalização dos espaços escolares. Escola 2.....	157
<b>Figura 17:</b> Imagem 02 - “Desenho da Sala de Aula – Autoria de B.P.Luz”.....	158
<b>Figura 18:</b> Imagem 03 - Charge “Por que você não pode acreditar em tudo o que vê na TV?”.....	159

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	13
<b>1 – Situando-me como pesquisadora lida como branca</b> .....	19
1.1 A escolha do tema de pesquisa.....	22
1.2 Minha ruptura com o senso comum.....	23
1.3 Principais conceitos envolvidos.....	25
1.4 Justificativa e motivação.....	27
1.5 Operacionalização dos conceitos.....	28
1.6 Objetivos da investigação.....	31
<b>2 – Contextualização histórica</b> .....	35
2.1 O movimento negro e as lutas por educação.....	35
2.2 A importância dos movimentos feministas e feminismo negro.....	47
2.3 A atuação da Escola a partir dos processos de socialização na manutenção da “harmonia social”.....	49
2.4 Bases ideológicas da construção da cidade de Pelotas/RS.....	56
<b>3 – Perspectivas das adolescentes</b> .....	61
3.1 A Prisão e a Escola.....	61
3.2 Das Escolas e das Sujeitas da Pesquisa, participantes dos questionários .....	64
3.2.1 Das Escolas.....	64
3.2.2 Das Garotas.....	68
3.2.3 Dos Questionários Aplicados.....	71
3.2.4 Dos Blocos de Questões.....	80
Bloco 3 – Da corporificação da consciência negra.....	80
Blocos 4 e 6 – Do constructo familiar, da vizinhança, da oferta e do acesso aos serviços estatais.....	89
Blocos 5 e 8 – Da vida escolar, da escrita e dos planos futuros das garotas envolvidas nesta pesquisa.....	103
Bloco 7 – Do espaço escolar e do sentido de pertencimento.....	114
Bloco 8 – Da escrita, visão e planos futuros de cada garota envolvida nesta pesquisa.....	125

3.3 Estratégias existentes e possíveis para reversão das desigualdades étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar (Tríade Analítica).....	131
<b>4 – As análises.....</b>	<b>136</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>140</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice A - RIBEIRO, Luz. Je ne parle pas bien.....</b>	<b>171</b>
<b>Apêndice B - KIMANI. Deixa eu dizer o que penso dessa vida.....</b>	<b>174</b>
<b>Apêndice C - MIDRIA. Bastarda.....</b>	<b>176</b>
<b>Apêndice D - BAITELLO Junior, Norval. O mundo dos retângulos.....</b>	<b>180</b>
<b>Apêndice E - Questionário virtual disponibilizado às estudantes dos cursos de Ensino Médio de duas escolas da rede pública estadual em Pelotas/RS.....</b>	<b>181</b>
<b>Apêndice F - FLORESTA, Cecília. Apontamentos da sapatão escurinha à branquitude que se toque.....</b>	<b>186</b>
<b>Apêndice G - BAITELLO Junior, Norval. Em torno dos glúteos, novamente.....</b>	<b>188</b>

*Introdução:*  
*Referencial Teórico*



*Sentir o cheiro...*  
*a presença de...*  
*perceber...*

## Introdução

Afirmamos que este trabalho foi motivado, não inspirado<sup>1</sup>, pela minha profissão de professora, pois atuo na rede pública estadual de ensino há vinte anos e lido, em meu cotidiano, com estudantes e seus familiares, muitas e repetidas vezes, oriundxs<sup>2</sup> de classes sociais bastante diferenciadas, mas, em sua maioria, incluídxs em um padrão socioeconômico que pode ser identificado com o de pertencimento a uma classe baixa e pobre. Neste contexto, encontramos vários elementos que irão colocar a olhos vistos algumas das desigualdades sociais que são perpetradas pelas ideologias patriarcal, racial e sexista que sustentaram o sistema escravagista, fundador da cidade de Pelotas/RS, e que, de certa forma, ainda exercem influência nas relações sociais<sup>3</sup> que se desenvolvem na cidade e sustentam, através dessas ideologias, o modelo econômico capitalista já globalizado.

Pretendemos analisar como são percebidas pelas garotas negras as atualizações disciplinares<sup>4</sup> praticadas pela escola e, ainda sob a ótica destas garotas, como elas

---

<sup>1</sup> Diferencio *motivação* de *inspiração* por compreender que a segunda nos serve de referência, enquanto que a primeira, nos coloca em movimento, nos faz realizar ações práticas para atingir nossos objetivos.

<sup>2</sup> Utilizo-me de um padrão de linguagem não binário, enquanto expressão de gênero, por perceber a necessidade de (re)afirmarmos, em nossas produções intelectuais, bem como em nossa vida cotidiana como um todo, o respeito pelas diferentes possibilidades de construções das sexualidades humanas em sociedade. Este tipo de afirmação vem ganhando espaço e visibilidade em trabalhos de coletivos e pesquisadorxs importantes, assim como o reconhecimento de alguns órgãos públicos governamentais, como, por exemplo, o material oferecido pela Secretaria de Política para as Mulheres, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na gestão de Tarso Genro, em 2014. O *Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz bem se entende* pode ser encontrado em: <http://portalsemiar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Manual-para-uso-n%C3%A3o-sexista-da-linguagem.pdf>

<sup>3</sup> Em julho de 2021, no drive-thru de vacinação contra Covid-19, no Centro de Eventos Fenadoce, em nossa cidade, uma mulher negra, estudante de curso técnico de enfermagem e voluntária na campanha para a imunização do vírus na cidade, foi alvo de ataque racista (e misoginia), configurando mais um episódio de violência simbólica que atinge, não apenas esta mulher, mas toda uma coletividade. (v. <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/homem-%C3%A9-presos-ap%C3%B3s-ato-de-racismo-em-drive-thru-de-vacina%C3%A7%C3%A3o-em-pelotas-1.652902>).

<sup>4</sup> Entendemos que a escola vai atualizando formas de controle dos corpos dxs estudantes, uma vez que são historicamente conhecidas medidas aplicadas sobre xs educandxs, como por exemplo, as mencionadas por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*, de 1933. O autor afirma: “*Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro*” (p. 507). Ainda, detalha alguns castigos aplicados pelo mestre, considerado senhor-todo-poderoso: “*Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isto sem falarmos da palmatória e da vara - esta, muitas vezes com um espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno... Um errinho, qualquer - e eram bordoadas nos dedos, beliscões pelo corpo, puxavante de orelha, um horror*” (p.508). (v. FREYRE, Gilberto. *Casa grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª ed. rev. – São Paulo: Global, 2003. Cap. V- O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/229395/mod\\_resource/content/1/Gilberto%20Freyre%20-%20Casa-Grande%20e%20Senzala%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/229395/mod_resource/content/1/Gilberto%20Freyre%20-%20Casa-Grande%20e%20Senzala%20%281%29.pdf)).

reagem frente a este disciplinamento e condicionamento de seus corpos de estudantes, desde a forma como eles ocupam as salas de aula até a estimulação ou não à participação nas atividades curriculares. A questão que configura nosso problema de pesquisa é: “Como as garotas negras – estudantes matriculadas de duas escolas da rede pública de ensino médio estadual em Pelotas/RS no período compreendido entre os calendários letivos de 2020 e 2021 – se percebem na e reagem à influência da Escola na construção das suas subjetividades a partir das relações étnico-raciais e de gênero nela estabelecidas?”. Assim, nosso objetivo geral é analisar “como as garotas negras, ocupam fisicamente as salas de aula e se colocam, no sentido de defenderem um posicionamento crítico, quanto às atividades, relações e debates desenvolvidos nas salas de aula e demais espaços escolares, movimentos estes que repercutem em suas vidas extra muros escolares, incluindo suas escolhas futuras”. Buscamos registrar como os espaços são constituídos antes mesmo da chegada destes corpos, bem como o sistema de vigilância que, ainda hoje, posto que atualizado<sup>5</sup>, é considerado um aspecto importante dentro e ao redor das escolas para manter a disciplina escolar. A alegação mais frequente, oferecida pelas direções destes estabelecimentos de ensino para a utilização desses mecanismos de controle é que este sistema propicia maior proteção e segurança ao conjunto escolar uma vez que evita o ingresso de pessoas estranhas nas dependências da escola, danos ao patrimônio escolar e dxs estudantes<sup>6</sup>. Segundo as alegações feitas, estes quesitos, somados, favorecem o disciplinamento dxs alunxs e, por consequência, uma maior vantagem para xs estudantes no momento de aquisição de novos conhecimentos.

Mas os propósitos da escola, muitas vezes, excedem à preocupação com a segurança dxs estudantes e buscam atender a exigências que refletem interesses de

---

<sup>5</sup> Aqui nos referimos ao uso cada vez mais intensificado de câmeras de vigilância, homogeneização dos estudantes via utilização do uniforme escolar, adoção de cadernetas e/ou agendas escolares, livros de registros, atas e boletins de ocorrência entre outros surgidos com a implementação do ensino remoto e o emprego das plataformas digitais.

<sup>6</sup> Ao longo dos vinte anos de atuação na rede pública de ensino, pude perceber a grande preocupação com o patrimônio material das escolas e o controle das rixas entre grupos de alunxs de instituições ou coletivos diferentes nas mediações das escolas. Desconsiderando-se o diálogo, que deveria balizar as relações escolares, a aposta nas câmeras de vigilância tem sido recorrente nestas instituições. A questão da prevenção de assaltos também é trazida ao jogo, e o uso de câmeras externas dá a falsa sensação de segurança, uma vez que a grande maioria das escolas públicas não possui guarda nem recebe proteção de policiamento ostensivo. (v. Foto 01)

setores melhor situados na hierarquia social e com grande capacidade de mobilização junto aos poderes estatais<sup>7</sup>.

Da nomenclatura utilizada para lidar com os processos escolares, para se referir aos alunos e alunas que tentam escapar aos mecanismos de dominação, ao acionamento de outros espaços, como o controle dos banheiros, pátio e corredores, através da utilização de câmeras que invadem as privacidades sob a alegação de segurança institucional e acabam colocando a instituição acima dos corpos e das necessidades e interesses que eles possam expressar, a Escola define e assume um posicionamento que tenta reger as biografias<sup>8</sup> que nela ingressam, desde a sua chegada ao ambiente escolar, e conformá-las para além de sua permanência em seu interior.

Assim, este trabalho busca registrar quais são as perspectivas de escape que as adolescentes negras têm para que não sejam reproduzidas as condições de existências que serviram de base para a construção da sociedade pelotense, visto que a escola ainda é um instrumento que possibilita a mobilidade social e o melhoramento econômico através da profissionalização<sup>9</sup>. O registro de como a escola se organiza para receber estes corpos, limitando-os a um padrão de escolha que contemple a demanda socioeconômica que atua para a manutenção do sistema mercantil e capitalista da sociedade atual, resulta uma consequência deste estudo, ainda que não seu foco.

Devido à expansão descontrolada da pandemia causada pelo agente viral COVID-19 – que se apresentou, inclusive, como consequência deste sistema extrativista e expropriador das naturezas ambiental e humana<sup>10</sup> – o contato com as garotas resultou bastante limitado. Também limitou a análise de outros elementos constituintes da estrutura escolar, como documentos, normativas e ordenamentos. Impossibilitou a

---

<sup>7</sup> Demerval Saviani expõe os efeitos da vinculação da educação pública aos interesses e necessidades de mercado. Para o idealizador da Teoria Pedagogia Histórico-Crítica, o legado da política educacional e das realizações da ditadura militar no Brasil continua afetando a situação social do país nos dias de hoje. (v. SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do regime militar*. Cadernos CEDES, v. 28, n. 76, dez, 2008. (pp. 291–312). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt>)

<sup>8</sup> Refiro-me, ao utilizar o termo *biografias*, à compreensão das histórias de vida, das particularidades socioculturais e afetivas experimentadas por cada indivíduo no processo gradativo de construção de suas identidades e do modo de ser e agir diante da e inseridos na sociedade.

<sup>9</sup> Thales de Azevedo, já em 1955, constata que a educação é o caminho mais seguro e eficaz empregado pelas ‘pessoas de cor’ em busca da ascensão social. (v. AZEVEDO, Thales. *As Elites de Côr: Um estudo de ascensão social*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, Parte II - Canais de Ascensão Social: A Educação, 1955: 125-135. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/483/1/282%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>)

<sup>10</sup> Conforme Blog Coronavírus (03 julho 2020), da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, “o avanço do homem para áreas endêmicas alterou o comportamento silvestre do vírus, causando novos casos em áreas urbanas”. (v. <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/27-como-surgiu-o-coronavirus>)

observação dos corpos negros no interior das salas de aula, salvo pelo registro memorial das garotas participantes desta investigação.

A ideia inicial de trabalhar com garotas negras do ciclo vital compreendido entre 14 e 18 anos, embora não negando nem dispensando a possibilidade de um contraponto com as experiências de garotas brancas e/ou de garotos negros, foi substituída, devido ao limite nos relacionamentos, imposto pelo necessário afastamento social e reforçado pelo distanciamento que a plataforma digital<sup>11</sup> impôs, pela formação de um *corpus* de sujeitas que se colocassem espontânea e afirmativamente aos convites enviados, por meio da referida plataforma, para participação nesta investigação. Limitamos nosso contato às garotas que apresentaram condições de manter-se conectadas à pesquisa via utilização de Internet. Apesar disto, acreditamos que conseguimos realizar uma abordagem metodológica que pôde valorizar as experiências e as vivências dessas garotas negras.

Ao reconhecer nossos limites operacionais para a realização desta pesquisa, mas buscando estratégias para superar os obstáculos impostos à investigação de maneira a garantir o acesso às garotas e permitir o registro de suas impressões e expressões acerca do espaço escolar e sua influência nos espaços extramuros escolares, nos colocamos em movimento em busca da valorização das experiências vivenciadas por elas. Ademais, buscamos reflexões que possam contribuir para garantir o acesso, a participação e a permanência, de maneira equânime, destas garotas-mulheres em todos os espaços sociais.

A opção por um referencial teórico preponderantemente baseado em produções de pesquisadoras mulheres, feministas, dentre outrxs dissidências, e resultante de um olhar genderado, busca dar continuidade a um trabalho iniciado no Curso de Bacharelado em Ciências Sociais em 2019<sup>12</sup>. Desta forma, optamos por manter-nos solidárias a uma tradição literária que propõe alternativas ao determinismo de gênero e firma oposição ao discurso científico que ainda hoje é essencialmente androcêntrico. Assim, reafirmamos o compromisso assumido de fazer de nossa escrita um instrumento científico e político que se manifesta através de uma postura contestadora cujo objetivo principal resulta em

---

<sup>11</sup> O Governo do Estado do Rio Grande do Sul estabeleceu a plataforma *Google Sala de Aula*, também conhecida como *Classroom*, para o desenvolvimento das ações escolares junto as comunidades vinculadas à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

<sup>12</sup> V. PEREIRA, Kátia dos Santos. *Um olhar genderado sobre a inserção de mulheres nos Cursos de Ciências e Tecnologias na UFPel*. Orientadora Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha – TCC (Bacharelado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia, Sociologia e Política / IFISP, Universidade Federal de Pelotas / UFPel. Pelotas, RS. 2020. 87p. Disponível em: <http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000c4/0000c490.pdf>

um convite à transgressão, como propõe bell hooks<sup>13</sup>, em sua extensa bibliografia, a partir de sua prática pedagógica engajada<sup>14</sup>. Romper com esses padrões pré-determinados e demonstrar que podemos ter uma escrita mais fluida, desenvolver uma escrita que seja destoante dos modelos pré-fixados e pré-estabelecidos não significa que produzimos um conhecimento menos valioso, mas sim outra forma de ver e de nos expressarmos.

Para além da ruptura com normas e padrões tão rigidamente estabelecidos e limitadores de outras vozes, procuramos incorporar nesta escrita uma terminologia que busque fazer um contraponto com a linguagem dominante. É uma linguagem que ainda não foi reconhecida com toda a gama de respeito que deve ter, mas que já vem sendo adotada por algunxs autorxs<sup>15</sup> e, inclusive, já foi utilizada em revistas acadêmicas e outros espaços de divulgação de conhecimento científico<sup>16</sup>. Esta linguagem já se faz presente e nega o universalismo dominante masculino. Assim, a escolha da linguagem utilizada neste trabalho visa rupturas com a escrita (i)legítima da academia, busca uma

---

<sup>13</sup> O nome "bell hooks" foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. O seu objetivo, porém, não é ficar presa a uma identidade em particular mas estar em permanente movimento. hooks publicou mais de trinta livros e numerosos artigos acadêmicos, apareceu em vários filmes e documentários, e participou de várias palestras públicas. Sua obra incide principalmente sobre a interseccionalidade de raça, capitalismo e gênero, e aquilo que hooks descreve como a capacidade destes para produzir e perpetuar sistemas de opressão e dominação de classe. hooks tem uma perspectiva pós-moderna e influenciada pela pedagogia crítica de Paulo Freire. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell\\_hooks](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks))

<sup>14</sup> A Prática Pedagógica Engajada, para bell hooks, corresponde à prática pedagógica transformadora e libertadora, por isso transgressora, levando à emancipação tanto xs alunxs quanto xs docentes que a praticam. (v. hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, Cap. I – Pedagogia Engajada, 2017: 25-36. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf)).

<sup>15</sup> Exemplos de pesquisadoras importantes correspondem à médica brasileira, ativista por Direitos Humanos e diretora executiva da Anistia Internacional - Brasil, Jurema Werneck (v. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4962102/mod\\_resource/content/1/Nossos%20passos%20v%C3%AAm%20de%20longe%21%20Movimentos%20de%20mulheres%20negras%20e%20estrat%C3%A9gias%20pol%C3%ADticas%20contra%20o%20sexismo%20e%20o%20racismo%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4962102/mod_resource/content/1/Nossos%20passos%20v%C3%AAm%20de%20longe%21%20Movimentos%20de%20mulheres%20negras%20e%20estrat%C3%A9gias%20pol%C3%ADticas%20contra%20o%20sexismo%20e%20o%20racismo%20%281%29.pdf)) e à doutora em Ciências Sociais, pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Conicet - Argentina, também ativista e membra do NiUnaMenos (coletivo feminista contra o feminicídio na América Latina), a argentina Verônica Gago (v. <https://jornalggn.com.br/artigos/oito-teses-sobre-a-revolucao-feminista/>), que utilizam, respectivamente, a escrita @ e X, em suas publicações.

<sup>16</sup> A historiadora e pesquisadora francesa Michelle Perrot, em *Minha história das mulheres*, na 6ª reimpressão de sua 2ª edição, lançada pela Contexto em 2019 (190p), aborda sobre a contribuição que a gramática normativa oferece para a destruição social e sexualmente seletiva dos vestígios referentes à história das mulheres. “Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: eles dissimula elas.” (PERROT, 2019: 21). A edição de 2017 pode ser encontrada em [https://www.academia.edu/27869340/310564251\\_Minha\\_Historia\\_Das\\_Mulheres\\_Michelle\\_Perrot\\_pdf](https://www.academia.edu/27869340/310564251_Minha_Historia_Das_Mulheres_Michelle_Perrot_pdf).

escrita que favoreça outras formas de manifestação dentro do espaço acadêmico e social. Escolhemos utilizar a linguagem neutra marcada pela letra X<sup>17</sup>.

“A linguagem é o alicerce mais importante de uma cultura.

Não apenas a ferramenta pela qual transmitimos ideias,  
até mesmo a forma de sua gramática esculpe nosso modo de pensar”.

(SAUER, 2019: 17)

“A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo.

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.

É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas.

O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.”

(FREIRE, 1992: 35-36)

---

<sup>17</sup> Como a utilização do marcador “X” corresponde a uma escolha da pesquisadora, será utilizado somente quando da escrita da mesma, mantendo-nos fiéis às expressões utilizadas pelas autorxs referenciadxs.

## 1 – SITUANDO-ME COMO PESQUISADORA LIDA COMO BRANCA

Desculpem-nos a linguagem utilizada, mas nos encontramos fortemente influenciadas pela teoria social crítica da mulher e pensadora negra Patricia Hill Collins e outras pesquisadoras que se colocam dentro e fora dos espaços universitários. Estes são tidos como espaços de excelência para a constituição dos saberes, logo, buscamos, assim como ela(s), questionar os parâmetros estabelecidos pela “Ciência”<sup>18</sup> para definir o que deve ou não ser valorizado e considerado conhecimento científico.

Não nos recusamos, simplesmente, a aceitar e a validar todas as ideias formuladas e oferecidas por indivíduos pertencentes ao grupo dominante, mas, como Patricia Hill Collins e outras, recusamo-nos a acreditar numa voz única, uma voz que desconsidere a multiplicidade de vozes e saberes existentes e inscritos em múltiplos corpos e distintas existências.

A produção acadêmica não dominante também tem muito a dizer. Seus distintos pontos de vista podem alavancar pensamentos importantes e dar vazão a uma riqueza de ideias que promovam a criatividade intelectual e a ruptura de padrões, preconceitos, estigmas e parâmetros, oferecendo novas possibilidades, tanto à ciência, quanto à vida em sociedade. Como afirma Patricia Hill Collins, “a teoria e a criatividade intelectual não são domínio de poucos, mas, ao contrário, emanam de toda uma variedade de pessoas”. (COLLINS, 2019: 17).

Assim, desafiamos o *ethos* masculino e optamos por dar visibilidade e ouvidos às vozes dissidentes, invisibilizadas e/ou silenciadas em nome da “Ciência”. Essa ciência que, longe de ser revolucionária<sup>19</sup>, ainda atua em benefício do poder e da autoridade que se constituíram a partir de e em prol dos valores patriarcais e capitalistas, os quais, ainda hoje, buscam suprimir certos saberes a fim de evitar a resistência à subordinação aos seus interesses. Contudo, paulatinamente, vem tendo suas “frestas”<sup>20</sup> ocupadas por nós

---

<sup>18</sup> Aqui, entendemos Ciência como aquela positivista, masculina, branca, heteronormatizadora, marcada pelo pensamento cartesiano, a qual representa os valores do grupo hegemônico no poder.

<sup>19</sup> Entendemos como “ciência revolucionária” aquela capaz de revirar, desorganizar, desarranjar estruturas políticas e/ou sociais gerando transformações no coletivo social de modo a impactar positivamente também, e prioritariamente, a vida dos grupos sociais sub ou não representados politicamente.

<sup>20</sup> *Sabedorias de fresta* é o termo apresentado por Luiz Rufino em *Pedagogia das Encruzilhadas*, lançado pela Mórula Editorial, em 2019, para abarcar as perspectivas sempre inacabadas que oferecem muitos caminhos possíveis à prática pedagógica e à promoção de conhecimento (RUFINO, 2019: 41). Este conceito também é utilizado por Luiz Antônio Simas, em *O corpo encantado das ruas*, publicado pela Civilização Brasileira, 2020.

– mulheres, negrxs, indígenas, gays, lésbicas, latinxs, entre outrxs dissidentes – e *dando ouvidos* aos novos saberes que insistimos deixar florescer.

Nos apropriamos, então, das palavras de Toni Morrison ao questionar o poder das imagens e da literatura. Segundo ela, ambas foram utilizadas para influir sobre a constituição da subjetividade dxs indivíduos, coletivxs ou não, invertendo, inventando e fixando significados, na maioria das vezes a serviço da colonização de povos e subjugação de culturas e biografias. Assim como a autora, acreditamos que “[a]o provocar a linguagem ou eclipsá-la, [...] pode[mos] determinar não apenas o que sabemos e sentimos, mas também o que acreditamos que vale a pena saber sobre o que sentimos” (MORRISON, 2019: 61).

Através de nosso texto sem grandes preocupações em agradar à ordem científica estabelecida, reforçamos que - assim como já nos foi apresentado por Sojourner Truth<sup>21</sup>, em sua narrativa “*E eu não sou uma mulher?*”<sup>22</sup>, proferido de improviso, por uma mulher não escolarizada, nos já distantes anos de 1851, quando discutiu o conceito de mulher e o colocou em xeque ao demonstrar que se trata de um conceito socialmente construído – não apenas é possível como necessário confrontarmos padrões e regras estabelecidas que não contemplem as transformações sociais que queremos, as quais são urgentes e correspondem a todas e quaisquer mudanças que visem combater as práticas desumanizadoras e os diferentes tipos e formas de segregação e exclusão institucionalizadas e sancionadas pelo(s) Estado(s).

Salientamos o efeito retórico de nossas desculpas, ao início deste texto, uma vez que *as desculpas femininas* fazem parte de uma etiqueta social que nos foi imposta<sup>23</sup>, não espelhando nossa real intenção ao apresentá-las. Oposto à necessidade de satisfazer a um ritual social estabelecido, buscamos estimular a curiosidade sobre os motivos que levariam à retratação a uma suposta atitude inconveniente.

Como pesquisadora em construção e, especialmente, como docente em constante transformação, apesar de vista e lida como mulher branca e pertencente à classe média

---

<sup>21</sup> Sojourner Truth (1797 – 26 de novembro de 1883) foi o nome adotado, a partir de 1843, por Isabella Baumfree, uma abolicionista afro-americana e ativista dos direitos da mulher. Truth nasceu no cativo em Swartekill, Nova York. Seu discurso mais conhecido, “*E eu não sou uma mulher?*”, foi pronunciado em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>.

<sup>22</sup> TRUTH, Sojourner. *E eu não sou uma mulher? : a narrativa de Sojourner Truth / contada a Olive Gilbert* [Tradução Carla Cardoso, Julio Silveira] – Rio de Janeiro : Livros de Criação : Ímã editorial : Coleção Meia Azul, 2020, 218p.

<sup>23</sup> E que refutamos veementemente, salvo para problematizá-la.

em face aos direitos<sup>24</sup> desfrutados, mas percebidos por uma parcela significativa do coletivo social como privilégios<sup>25</sup>, compreendemos a importância do *ser ouvida*. A ensaísta e ficcionista, doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, a UFF, Conceição Evaristo (2021), em conferência<sup>26</sup> proferida ao 12º Fazendo Gênero<sup>27</sup>, nos convida à luta pela construção de *espaços de escuta*. Ao respeitar os limites que o lugar de fala<sup>28</sup> nos impõe e por entender que o direito à escuta é um direito de ordem primeira à cidadania, colocamo-nos na luta pelo respeito aos e reconhecimento dos diferentes saberes e práticas socioculturais que perpassam as biografias juvenis envolvidas em/por nossos estudos e trabalho, no sentido de elas não apenas se verem representadas e de terem voz, mas de serem, respeitosamente, ouvidas.

Diante deste incômodo lugar de fala que nos desassossega e nos provoca diariamente, não raro experimentei crises internas, me coloquei na posição de *outsider*, refleti sobre a pertinência e legitimidade deste trabalho, sobre o meu direito a esta pesquisa, sobre a voz e a escuta do que dizem estas garotas, sobre o sentido de apropriação de saberes... Me pus impotente, inoperante, imobilizada. Me paralisei por longos dias e me deixei doer tentando compreender e melhor expressar meus próprios sentimentos. Audre Lorde veio a socorrer-me com seus poemas. Para ela, *é preciso entender sozinha, seja lá o que for, quando é algo necessário para sua sobrevivência* (LORDE, 2021:103-104). Também tive a sorte da amizade com Titê<sup>29</sup> que me dizia que trabalhamos com aquilo que temos dificuldades, para poder crescer. *Nossas escolhas correspondem à processos de cura*.

---

<sup>24</sup> Leiam-se aqui os direitos à alimentação regular, moradia, trabalho, lazer, acesso aos serviços públicos como SUS, educação superior, sistema jurídico, entre outros.

<sup>25</sup> Entendemos que tais direitos não são estendidos a toda a sociedade - ao mesmo tempo em que também são expressos como “regalias” em insistentes e insidiosas campanhas midiáticas desenvolvidas para o descrédito da Educação e dxs educadorxs, como dxs servidorxs públicxs em geral, em prol das grandes privatizações dos serviços públicos estatais.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://youtu.be/WimOFw-5gRU>

<sup>27</sup> O Seminário Internacional Fazendo Gênero é realizado na/pela Universidade Federal de Santa Catarina, a UFSC, desde 1994, e reúne pesquisadorxs de diferentes áreas e países para tratar de temas relacionados aos Estudos de Gênero.

<sup>28</sup> *Lugar de fala*, expressão difundida pela filósofa feminista Djamila Ribeiro (2019), pelas palavras de Joice Berth, na voz de Conceição Evaristo (2021), compreende entender que, “por mais que eu tenha consciência de opressões que não são minhas, as minhas experiências não são suficientes para falar pelos outros” (EVARISTO, 2021).

<sup>29</sup> Irecê Moreira Cheffe, in memoriam.

## 1.1 A escolha do tema de pesquisa

O tema desta pesquisa foi escolhido a partir de observações feitas enquanto docente da rede de educação pública gaúcha atuando no ensino fundamental e médio já há bastante tempo<sup>30</sup>. Sendo vista como uma mulher branca de classe média e, a princípio, sempre atuando em escolas da periferia da cidade de Pelotas/RS com crianças e adolescentes oriundos destes bairros, em geral, em situação socioeconômica familiar delicada e precarizada, convivi com inúmeros estudantes de ciclo vital entre 10 e 18 anos de idade. Em salas de fundamental, ambientes pequenos, mas carregados da presença ativa, barulhenta e alegre das crianças, se tornava impossível não estreitar laços afetivos com aqueles seres também pequenos, frequentadores assíduos e indagadores constantes. Porém, algumas inquietações começaram a provocar-me: comecei a perceber a diminuição da presença de estudantes negros à medida que as séries estabelecidas pelas escolas iam avançando. Já não encontrava mais com aqueles sorrisos e olhares curiosos que partilhavam os dias comigo ao longo das séries iniciais. Esta observação se fez mais pulsante quando fui deslocada para trabalhar apenas com estudantes do ensino médio e atuar não apenas em bairros periféricos, mas também na área central da cidade. A princípio, com populações bem distintas e definidas: os estudantes das escolas mais periféricas, pertencentes em sua maioria à hoje denominada classificação pardos e pretos<sup>31</sup> e de origem socioeconômica mais baixa, enquanto que os estudantes da área central, de pele mais clara, traços fenotípicos mais próximos ao padrão aceito e situação socioeconômica um pouco melhor.

Ao longo deste estudo, as observações e constatações experimentadas no dia-a-dia escolar foram sendo respaldadas em e por diversos autores em diferentes trabalhos acadêmicos<sup>32</sup>. Ao tomarmos<sup>33</sup> conhecimento e nos apropriarmos de seus significados e

---

<sup>30</sup> Meu ingresso como servidora pública com vínculo institucional pela Secretaria de Educação (SEDUC/RS) se deu, oficialmente, em 2000. Contudo, a prática docente já era exercida, como professora substituta e/ou temporária, desde a formação técnica, em 1990, como professora de ensino técnico em nível médio.

<sup>31</sup> Segundo o IBGE e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, a população negra consiste no somatório de pretos e pardos.

<sup>32</sup> Por exemplos tomamos: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. *Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar*. Revista do Instituto de Estudos brasileiros, Brasil, n. 62, pp. 32-53, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742015000300032&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742015000300032&script=sci_abstract&tlng=pt); MIZIAEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. *Construção da Identidade Negra na Sala de Aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder*. Itinerários Reflectionis – Revista Eletrônica da Pós graduação em Educação, UFG/Regional Jataí, v. 11, n. 2, pp. 1-21, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/38792> e CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. (216 p.).

saberes, eles nos deram forte suporte para a continuidade de nossos estudos, de modo a ganhar ainda mais consistência à necessidade de compreender como as garotas negras, com as quais compartilhamos cotidianamente nosso fazer pedagógico, percebem as ações desenvolvidas pelas e nas instituições de ensino e quais os impactos percebidos, a partir das práticas escolares, em suas relações sociais diversas. Como lidam com seus saberes ancestrais<sup>34</sup> e quais as estratégias lançadas por elas, as garotas, a fim de manterem-se fiéis aos seus sonhos e projetos futuros. Como se manejam dentro da escola e extramuros escolares diante de práticas pedagógicas e sociais que, não raro, ratificam os valores dominantes, reforçam padrões assimétricos de pertencimento social no tocante à gênero e questões racializantes e restringem suas ações, inibindo projetos de futuro e ambições profissionais, buscando sujeitá-las, reificá-las. Até que ponto assimilam as práticas educacionais e se permitem subjugar dentro do ambiente educacional institucionalizado, para desafiar, como faziam suas ancestrais, as estruturas sociais que lhes são impostas.

## 1.2 Minha ruptura com o senso comum

Como se deu o processo de ruptura com o senso comum?

O processo de ruptura com o senso comum se deu quando fui<sup>35</sup> apresentada às autoras Silvia Federici<sup>36</sup>, bell hooks<sup>37</sup> e Grada Kilomba<sup>38</sup>, pelas mãos de minha filha.

---

<sup>33</sup> A mudança de voz adotada no texto intenciona sinalizar a influência que o olhar de pesquisadora começa a ter sobre o olhar da docente.

<sup>34</sup> Segundo Lilian Pacheco em *A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade*, “ancestralidade é aquilo que assemelha e reconecta o ser humano numa relação transcendente a um território, uma família-comunidade, um povo, uma ou mais divindades, ao planeta, a elementos da natureza, aos seus ancestrais e com a vida no universo. Revela-se e humaniza-se na presença da crença no espírito, na natureza, na divindade e nos astros, e na presença do conhecimento do seu inconsciente em nível pessoal, coletivo e vital” (PACHECO, 2015: 86). O texto da autora encontra-se disponível em: <http://pedagogiagri.com/files/2021/01/PACHECO-L%3%ADLilian.-Pedagogia-Gri%3%B4-educ%3%A7%C3%A3o-tradi%3%A7%C3%A3o-oral-e-pol%3%ADtica-da-diversidade.pdf>.

Iremos considerar *saberes ancestrais* como os diferentes saberes, valores éticos, história e projetos de vida construídos no interior das famílias e comunidades, transmitidos pela tradição oral compartilhada e perpetuados pela sensibilidade impressa nas memórias afetivas e/ou corporificadas, ou seja, a rede cultural onde se apoiam e se desenvolvem as existências das garotas sujeitas desta investigação.

<sup>35</sup> Torna-se imprescindível, neste momento, retomar a escrita da *professora*, deixando momentaneamente a *pesquisadora* e seus/suas interlocutorxs em posição de leitora/xs deste trabalho, por tratar-se de uma narrativa de cunho muito particular, quando as percepções que deram origem a este trabalho começavam a fazer sentido no íntimo da professora, dando emergência e lugar à pesquisadora em formação.

Ana, também estudante da rede pública e frequentadora dos mesmos espaços que eu, visto que desde muito cedo e muito pequena me acompanhava no trabalho sempre que se fazia necessário por não ter com quem deixá-la ou por estar atuando em atividades extramuros escolares, compreendeu antes de mim o quão desigual eram as oportunidades às quais xs amigxs e companheirxs de escola estavam expostxs. Ela desenvolveu um olhar sensível sobre os múltiplos espaços de aprendizado e sobre seus/suas não frequentadorxs interrogando-me persistentemente sobre estas desigualdades.

A primeira leitura que fiz de Silvia Federici deslocou de imediato meu olhar para a necessidade de se falar mais abertamente sobre os processos históricos de opressão dos corpos femininos. Já não eram mais apenas sensações inquietantes. Havia dados históricos a dar concretude às impressões vivenciadas em sala de aula, de maneira tão desconfortável, durante anos. Quando conheci a produção intelectual de bell hooks e, à continuação, de Grada Kilomba, encontrei os elementos suficientes e capazes de unir teoria e observação empírica. Estas leituras propiciaram o entendimento do conceito de *interseccionalidade* e trouxeram luz a uma visão de mundo branca, constituída a partir de uma série de privilégios que tanto eu quanto minha filha desfrutávamos devido a nossa identidade branca expressa pela cor de nossa pele. Refiz minha prática pedagógica e mantenho esta opção deste então. Aproximei-me da produção intelectual de outras brilhantes e potentes pensadoras, como Angela Davis<sup>39</sup>, Carla Akotirene<sup>40</sup>, Djamila Ribeiro<sup>41</sup> e, atualmente, Patrícia Hill Collins<sup>42</sup> e também Winnie Bueno<sup>43</sup>. Todas estas intelectuais desvelam, sem margem de dúvidas, a urgência de um modelo social novo, que contemple novos paradigmas e não apenas ouça a voz e o pensamento das garotas negras, mas viabilize a implementação desses olhares e vozes múltiplas e

---

<sup>36</sup> FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. Disponível em: [http://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2019/09/CALIBA\\_E\\_A\\_BRUXA\\_WEB-1.pdf](http://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2019/09/CALIBA_E_A_BRUXA_WEB-1.pdf); e *Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais*. - 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2019. (160 p.)

<sup>37</sup> hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. - 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. (283 p.)

<sup>38</sup> Kilomba, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. - 1ª ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. (248 p.)

<sup>39</sup> DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. – Tradução Livre. Plataforma Gueto, 2013. (171 p.) Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/davis-angela-mulher-raca-e-classe-cap-11-p-116.pdf>.

<sup>40</sup> AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (152 p.)

<sup>41</sup> RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (112 p.)

<sup>42</sup> COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. – 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2019. (496 p.)

<sup>43</sup> BUENO, Winnie. *Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins*. Porto Alegre: Zouk, 2020. (176 p.)

respeite a diversidade de suas ideias, bem como abrigue a beleza e variedade dos saberes que elas trazem para que possamos, finalmente, pensar em construir uma sociedade mais justa, mais equânime.

### 1.3 Principais conceitos envolvidos

Quais são os principais conceitos envolvidos?

Os principais conceitos que são aqui utilizados correspondem aos conceitos de *interseccionalidade*, *socialização* e *racismo estrutural*, sendo o primeiro, cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, o segundo pela socióloga italiana Anna Oppo, enquanto que o terceiro, atualizado pelo jurista brasileiro e professor universitário Silvio Almeida.

Trouxemos o conceito de interseccionalidade a partir dos estudos de Carla Akotirene (2019), que o apresenta como o resultado da conjugação de opressões. Nas palavras da autora,

“a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais”. (AKOTIRENE, 2019:19)

Já, a noção de socialização, no sentido proposto por Anna Oppo, corresponde ao “conjunto de experiências que, no decorrer do processo de formação da identidade social do indivíduo, contribuem particularmente para plasmar a imagem que ele tem de si mesmo em confronto com o sistema político e em relação às instituições” (OPPO, 1998:1202).

Silvio Almeida (2020), sobre racismo estrutural, afirma que

“o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo oferece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. [...] As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as

instituições são racistas porque a sociedade é racista. [...] Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido” (ALMEIDA, 2020: 20-21, 47).

Chegamos à utilização destes conceitos reunindo as observações empíricas realizadas em sala de aula acerca da ocupação dos espaços escolares pelos corpos adolescentes de jovens estudantes negros e negras com a pesquisa monográfica de conclusão de curso de Bacharelado em Ciências Sociais realizada em 2019 e de nossa autoria<sup>44</sup>. Trabalhamos com a hipótese de uma correlação entre a possível ausência de manifestação da voz das garotas negras estudantes destas e nestas escolas de ensino médio pelotenses e a baixa representação de mulheres negras nas vagas de nível superior nas ciências duras – Matemática, Engenharias e Tecnologias da UFPel. A partir de um questionamento interno com respeito a atitudes relacionadas à altivez, confiança, liderança e representação de grupos nos espaços de educação secundária e o posicionamento exigido das mulheres nos espaços universitários – laborais e/ou estudantis – nos ambientes tradicionalmente considerados nichos masculinos (e brancos), procuramos entender como as garotas negras reagem à influência que a escola exerce sobre a construção das suas subjetividades, no tocante à gênero e raça/etnia, repercutindo sobre suas escolhas sócio-profissionais futuras.

Na presente investigação procuramos entender como estas garotas, expostas ao e imersas no ambiente de socialização escolar reagem a ele e configuram suas respostas atuando diante das expectativas sociais a elas atribuídas. Deste modo, os conceitos principais estão intimamente relacionados ao problema de pesquisa, objetivos e hipótese de trabalho uma vez que, segundo Oppo (1998), a escola influencia na formação das subjetividades dos indivíduos plasmando a imagem que eles constroem acerca de si próprios. O conceito de racismo estrutural, divulgado pelo advogado negro Silvio Luiz de Almeida, também está fortemente implicado neste trabalho uma vez que a escola é estabelecida enquanto instituição social representativa e mantenedora dos sistemas de organização social vigentes e carrega em si os valores sociais defendidos pelos grupos sociais dominantes.

Sabendo-se que as opressões sociais incidem de maneira sobreposta, em especial, sobre os corpos femininos e negros, a conjugação destes conceitos torna-se primordial e fundamental para a compreensão da questão levantada nesta investigação.

---

<sup>44</sup> Op. cit.

Assim, estabelecemos o problema de pesquisa “Como as garotas negras – estudantes matriculadas de duas escolas da rede pública de ensino médio estadual em Pelotas/RS no período compreendido entre os calendários letivos de 2020 e 2021 – se percebem na e reagem à influência da Escola na construção das suas subjetividades em relação às escolhas sócio-profissionais futuras a partir das relações étnico-raciais e de gênero nela estabelecidas?”. Objetivamos conhecer as estratégias lançadas pelas sujeitas de pesquisa (as garotas negras) para validar e implementar suas visões e opções de mundo em relação às escolhas sócio-laborais futuras frente às exigências da sociedade pelotense, marcadamente erigida sobre valores escravagistas. Como segundo objetivo, buscamos elencar ações que, na perspectiva destas garotas, facilitem e apoiem as investidas de outras jovens, assegurando seus direitos constitucionais à igualdade de pertencimento social e atuação cidadã.

A hipótese levantada foi “A influência das relações étnico-raciais e do saber institucional ainda incide fortemente sobre as garotas adolescentes negras, inseridas na rede de educação pública de nível médio, em Pelotas/RS, restringindo e/ou obstaculizando suas escolhas sócio-laborais futuras em relação aos demais membros da sociedade pelotense”.

Desejamos refutar a hipótese elaborada.

#### **1.4 Justificativa e motivação**

A justificativa e a motivação para este trabalho trazem à tona a urgência da discussão sobre as questões interseccionais, em especial as voltadas à questão étnico-racial e de gênero e suas implicações no contexto educacional local, possibilitando pensar novas configurações sociais – relações de poder e formas de inserção social – a partir deste espaço-chave de poder: a escola de nível secundário (médio). Visto que, assim como o espaço acadêmico, trata-se de um ambiente de produção de práticas e discursos socialmente legitimados e estatalmente referendados, é de extrema importância que falas e práticas aí desenvolvidas sejam postas em exame. Elas gestam as convenções que s(er)ão disseminadas extramuros escolares, atingindo as biografias destas adolescentes – e não apenas delas(!) – não apenas durante o período no qual estas garotas se encontrem imersas neste espaço educacional, mas para além destes espaços

geográficos e temporais, influenciando suas percepções de mundo, de sociedade e suas experiências e vivências no pós escola. Esta discussão se faz pertinente, então, porquanto permite a difusão no circuito local de temas apresentados pelo debate teórico nacional e internacional no campo das ciências humanas, alguns dos quais ainda pouco difundidos em nossos espaços acadêmicos.

### 1.5 Operacionalização dos conceitos

Como os conceitos foram operacionalizados?

Realizamos, como etapa inicial, uma revisão bibliográfica de autorxs que permitiram aprofundar o debate de gênero e suas intersecções com outros marcadores que afetam de forma incisiva as relações sociais – como raça e classe, por exemplo –, visando problematizá-las vinculadas ao debate teórico sobre formação sócio-profissional na contemporaneidade. Essa etapa serviu de fundamento para a elaboração metodológica de entrevistas que foram aplicadas, via encaminhamento por e-mail e/ou uso das redes de compartilhamento móvel (*WhatsApp*), às estudantes em questão a partir de uma seleção espontânea de garotas. Dita seleção se deu a partir do uso do espaço virtual de aprendizagem digital, oferecido pela mantenedora SEDUC (Secretaria Estadual de Educação/RS) a qual implementou a Plataforma *Google Sala de Aula*, ou somente *Classroom*, da Google, como portal de acesso para estudantes da rede pública de ensino em substituição ao ensino presencial. Tal substituição, promovida pela SEDUC, deu-se em função de exigências sanitárias de saúde frente ao atual momento em que nos encontramos: uma pandemia que incidiu de maneira globalizada, sob a ação do agente viral COVID-19, em decorrência dos maus usos realizados pelos Homens<sup>45</sup> sobre a Natureza. O vírus manifesto é resultante dos constantes ataques aos espaços naturais através de processos de exploração ambiental desenfreada que desconsideram os prejuízos ambientais e impactos sociais em prol de ganhos e lucros imediatos que

---

<sup>45</sup> Permitimo-nos nomear “Homens”, de forma universal, visto que os postos deliberativos, de poder político e de decisão sobre a aplicabilidade das tecnologias de exploração e distribuição dos recursos e riquezas materiais e naturais de nosso planeta são, via de regra, assumidos por homens, brancos, cis, heterossexuais, de classe socioeconômica alta e de grupo religiosamente assumido como vinculados à Igreja Católica. Dessa forma, atribuímos a este grupo hegemônico a (ir)responsabilidade sobre a atual situação de fragilidade sanitária mundial e, em específico, a brasileira.

incidem sobre as economias pessoais dos Homens estabelecidos no e vinculados ao poder político deliberativo<sup>46</sup>.

Consideramos, a princípio, para a aplicação das entrevistas, um período de dois semestres letivos. Contudo, devido às dificuldades de acesso à plataforma *Classroom* por parte de várias estudantes<sup>47</sup>, ampliamos o tempo de aplicação das entrevistas em mais um semestre escolar, além de estabelecer e/ou manter o contato com as estudantes inclusive durante os períodos de recesso escolar. Esta decisão foi adotada também em função da multiplicação exponencial de demandas de trabalho exigidas pela mantenedora em relação ao corpo docente das escolas, espaço/corpo no qual nos encontramos incluídas, e responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico junto ao alunado<sup>48</sup>.

Atribuímos o termo “espontânea” à seleção das garotas que se tornaram sujeitas desta pesquisa visto que foram enviados 294 convites às alunas, via plataforma *Classroom*, e somente encaminhadas as entrevistas àquelas que espontaneamente

---

<sup>46</sup> O Prof. Carlos Nobre, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP) – 1º cientista brasileiro a observar e denunciar os efeitos nocivos da devastação da floresta tropical da Amazônia -, alerta sobre a degradação florestal em função das atividades humanas, especialmente da pecuária e da soja, causando danos ambientais incalculáveis, como a savanização da floresta Amazônica. A médica espanhola que atuou no Departamento de Saúde Pública, Meio Ambiente e Determinantes Sociais da Saúde, da Organização Mundial da Saúde (OMS), Dr<sup>a</sup>. María Neira, em documentário apresentado na Netflix (Dirigido por Jonathan Clay - Rompendo Barreiras: Nosso Planeta (2021) | Site Oficial Netflix), juntamente com David Attenborough (renomado naturalista britânico internacionalmente reconhecido por seus estudos em História Natural) e Johan Rockström (professor e pesquisador sueco, diretor adjunto do Instituto Potsdam para Pesquisa de Impacto climático, na Alemanha) analisam o colapso da biodiversidade na Terra. Os cientistas afirmam que: “Estávamos fazendo práticas de agricultura muito agressivas. Estávamos praticando um desmatamento muito agressivo. Estávamos criando um cenário perfeito para qualquer novo vírus se espalhar.” (57:41’ - 59:04’).

<sup>47</sup> A própria SEDUC efetuou, por meio de exigências aos professorxs, um levantamento acerca da capacidade de acesso dos estudantes da rede pública à plataforma de ensino remoto, o Classroom. Ficou evidenciada a falta de acesso, não apenas aos equipamentos tecnológicos que possibilitariam o acesso às aulas (como computadores pessoais, *tablets*, *notebooks*, celulares, etc.), como à Internet, de custo elevado para a maioria dos estudantes e/ou precariedade do sinal emitido, em situações que incluem, desde as regiões mais periféricas da cidade, como também a região rural. Tal levantamento, encaminhado pela Secretaria Estadual de Educação de nosso Estado (RS), ainda não foi submetido à apreciação pública.

<sup>48</sup> O elevado nível de exigências burocráticas feito ao conjunto de professorxs da rede de ensino pública, bem como os curtos intervalos de tempo sinalizados para a sua realização, assim como as frequentes alterações nas normativas e prazos exigidos para a realização das atividades solicitadas ao professorado, que ultrapassaram o atendimento aos alunxs, tornou extremamente exaustiva a prática docente. Sem períodos específicos destinados ao descanso e reposição da energia intelectual, emocional e afetiva manifestada no cumprimento das atividades, vários profissionais da educação se manifestaram exauridos e insatisfeitos com a carga de trabalho exponencial surgida durante o atual processo de ensino remoto. Contudo, a maioria do corpo docente tem clareza de que o atual momento, de contaminação pelo agente COVID-19, bem como por suas cepas já manifestadas, assim como a baixa capacidade de acolhimento pela rede pública de saúde aos cuidados necessários em situações de contaminação comprovada, visto os poucos recursos aplicados ao SUS, não comporta, com a segurança e responsabilidade devidas, o retorno presencial das atividades escolares, mesmo que atendendo a protocolos sanitários que visem o escalonamento da frequência dos estudantes às Escolas. (Para mais informações sobre o tema, consultar sobre a PEC 241/2016, uma Proposta de Emenda Constitucional que congelou os gastos públicos em saúde, educação e assistência social por 20 anos, restando conhecida sob a alcunha de PEC da Morte).

optaram por fazer parte da investigação respondendo as questões propostas. Os convites foram publicados individualmente para cada uma das garotas matriculadas em uma das duas Escolas selecionadas e devidamente inseridas no sistema online de ensino remoto. O critério adotado para o envio dos convites consistiu em apresentar-se na plataforma utilizada pela instituição escolar sob um nome de identificação tido como feminino<sup>49</sup> e mostrar-se ativas na plataforma<sup>50</sup>. Não foi possível apurar eventuais casos em que o nome social ainda não tenha sido admitido nos registros escolares.

A participação efetiva na pesquisa contemplou dois requisitos básicos: (i) declarar-se interessada na participação e (ii) apresentar autorização para participação na pesquisa, por parte de uma pessoa responsável, no caso de menores de idade, ou afirmar-se maior de idade e auto responsável por sua participação. A investigação focou no caráter qualitativo das questões apresentadas. As técnicas de análise documental (análise do currículo escolar, Projeto Político-Pedagógico, Normas de Convivência Escolar, LDB, etc.) constantes no plano inicial de apresentação da investigação junto ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (PPGS - UFPel) acabaram por ser minimamente realizadas em face das atividades não presenciais decorrentes do ensino remoto que inviabilizou o acesso à documentação escolar mais atual<sup>51</sup>. A linha de observação participante foi mantida visto que a investigação, a partir das entrevistas, permitiu a inserção de questionamentos particulares na tentativa de estimular a expressão escrita de algumas das garotas no intuito de obter respostas mais consistentes. Estes questionamentos ocorreram à medida que os blocos de questões encaminhados foram sendo devolvidos. O contato inicial junto às garotas, como já informado, se deu via plataforma Classroom. O aceite à participação na pesquisa implicou o compartilhamento do e-mail pessoal de cada garota. Contudo, para algumas delas, a utilização da rede móvel (WhatsApp) se mostrou um meio mais eficaz para que a comunicação entre nós fosse mantida. As entrevistas compreenderam questões semiestruturadas e em profundidade, com análise de conteúdo (FLICK, 2009) conceitual e o número de entrevistas foi definido a partir da aceitação espontânea das garotas, considerando-se a atipicidade do momento atual. Sucedeu-se a

---

<sup>49</sup> Não foi possível considerar-se as fotografias dxs *ciberestudantes* visto que xs alunxs, em geral, adotaram avatares não relacionados à sua imagem física pessoal ao adentrar no espaço escolar digital. A representação de mais este desafio imposto ao corpo docente ficou registrada em memes que circularam na web durante largo período, ganhando grande popularidade. (v. Imagem 01)

<sup>50</sup> Foram consideradas “ativas” as alunas que responderam ao menos uma das atividades propostas dentro dos componentes curriculares ministrados pela pesquisadora/docente.

<sup>51</sup> Limitei a análise documental ao Regimento Escolar (RE) e ao Projeto Político Administrativo e Pedagógico (PPP), ambos de 2017, últimas atualizações recebidas das Escolas em questão.

transcrição e análise das informações obtidas. Ainda, foi considerada a possibilidade de novos questionamentos caso constatado alguma resposta insuficiente. Na prática, esta possibilidade favoreceu nossa comunicação. À cada resposta fornecida pelas garotas – quer por e-mail ou WhatsApp – abriu-se espaço para novos questionamentos, tanto da parte da pesquisadora quanto das garotas, uma vez que “trocamos” correspondências com bastante fluidez e frequência, como em um *chat* (bate-papo) de conversação.

Por fim, a análise das informações coletadas e o estabelecimento dos limites e efeitos das expectativas e condicionantes sociais incidentes, sob a ótica das garotas, sobre suas subjetividades, encerrou a produção escrita ao longo do último semestre, apresentando algumas considerações a respeito dos mecanismos de resistência e existências vivenciadas pelas sujeitas da pesquisa e as estruturas das relações sociais em disputa nos espaços de formação de identidades e papéis sociais destas jovens.

## **1.6 Objetivos da investigação**

O que objetivamos com esta pesquisa?

O tensionamento provocado entre instituição escolar e estudantes negras, ao longo do transcurso de realização desta pesquisa nem sempre se fez evidente. Apesar das constantes provocações à reflexão sobre o ambiente escolar, não tivemos, em nenhuma situação, o intuito de defender uma visão única sobre o espaço escolar e as práticas e valores ali desenvolvidos.

Pelo contrário, defendemos a liberdade de opinião e sua justa oportunidade de argumentação e ampla defesa. Deste modo, a condução da pesquisa focou nas formas de percepção de si e do espaço escolar e as experiências nele oportunizadas, bem como sobre os efeitos destas experiências sobre as vivências extra muros escolares das garotas envolvidas na participação desta investigação.

Tais impressões são sustentadas por vivências registradas nas memórias das estudantes e expressas sob o estímulo de questionamentos que as fizeram refletir mais especificamente sobre os tempos compartilhados presencialmente dentro da estrutura física da instituição educativa e novas incursões dentro do espaço escolar virtual acessado a partir do uso das novas tecnologias.

O objetivo geral do trabalho consistiu, desta forma, em identificar os mecanismos acionados pelas estudantes negras para movimentar-se dentro do espaço institucionalizado da educação escolar média, bem como em direção a uma trajetória de vida – social e profissional – futura, reagindo ao *modus operandi* da Escola no sentido da manutenção ou contestação do *status quo*, aceitando ou refutando o lugar destinado a elas pela sociedade constituída sobre bases de exploração escravagistas.

Os objetivos específicos são:

i) Examinar a distribuição dos corpos das garotas negras no espaço físico das salas de aula presenciais das escolas – via registro gráfico e/ou descritivo da memória das participantes sobre a ocupação das salas – bem como a percepção que as garotas têm sobre os sistemas de vigilância aplicados na e pela rede de ensino;

ii) Indagar sobre como as garotas negras percebem a si próprias e as formas de socialização, participação e uso da voz que utilizam para expressar-se nos espaços educativos;

iii) Delinear os contornos de ação da Escola, segundo a percepção das garotas, sobre suas vivências extramuros escolares e os enfrentamentos realizados por elas nos espaços físicos da rede pública de ensino médio frente às possibilidades ativas de participação e constituição de suas subjetividades (autoestima, reconhecimento, altivez);

iv) Fomentar a discussão sobre práticas pedagógicas engajadas na construção de um mundo mais equânime.

As hipóteses sobre as quais se desenvolve esta investigação são as seguintes:

a) A intersecção dos marcadores sociais constituídos como gênero e raça é um dos fatores determinantes para a distribuição das estudantes nos diferentes espaços escolares e demarca a aceitação ou rechaço à influência dos valores transmitidos pela Escola a partir das diferentes práticas adotadas e/ou desenvolvidas no ambiente escolar;

b) A participação das garotas negras nos espaços educativos é altamente impactada pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pela e na Escola, bem como pelo sistema de vigilância e controle atualizados constantemente pelas instituições escolares;

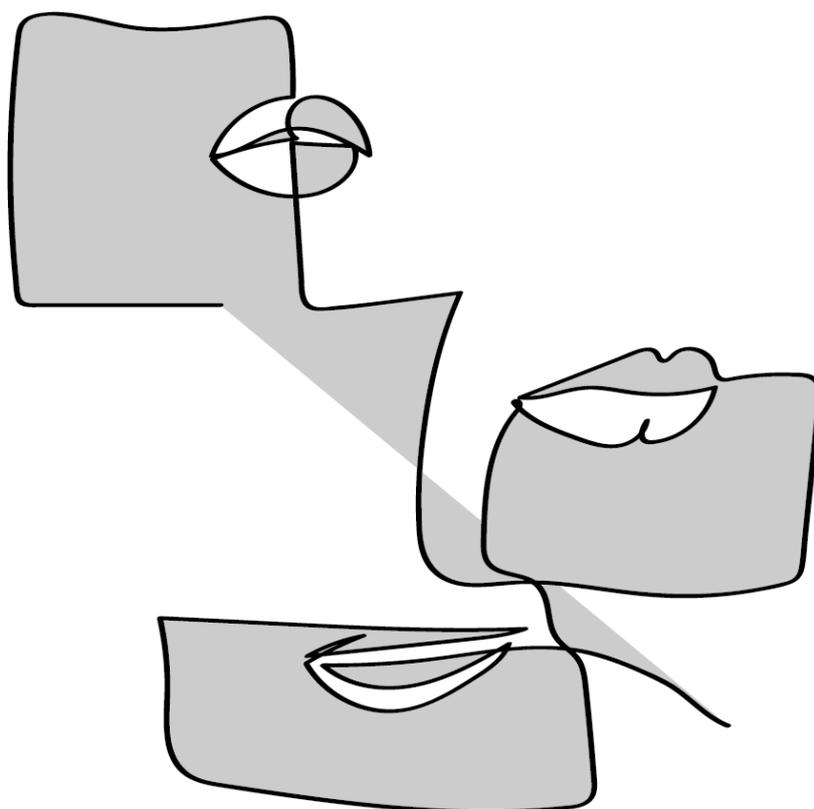
c) Existe um conjunto de fatores que ainda obstaculizam os movimentos das mulheres negras, desde a sua socialização primária, apesar dos graduais avanços sociais das últimas décadas, exigindo que as adolescentes negras dispensem esforços

redobrados para escapar dos cercamentos<sup>52</sup> impostos a seus corpos pelo sistema patriarcal e mercantilizado que, sob a égide do racismo, busca desmotivá-las tanto em relação à trajetória de estudos, carreira profissional e ascensão social.

---

<sup>52</sup> A idéia de cercamento dos corpos femininos foi, de certa forma, apresentada por Silvia Federici, em *Calibã e a Bruxa*, quando retrata as perseguições sofridas pelas mulheres ao reivindicar o não cercamento das terras comunais (FEDERICI, op. cit., p. 144). O controle sobre o corpo feminino também é discutido por Elisabeth Silva, em *Des-Construindo Gênero em Ciência e Tecnologia* (1998), como forma de controle social e manutenção do *status quo*. (Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51173>)

*Rompendo silêncios,  
contando a História*



## 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

### 2.1 O movimento negro educador ao longo da história

“Aprendi que podia ser uma doadora apenas oferecendo um sorriso a outra pessoa”.

Maya Angelou

“Lute.

Mesmo que sua luta seja a mais vã.

Lute como uma poeta,  
como uma estrangeira num outro país,  
como uma mulher negra,  
como alguém que ainda não sabe bem o que é.

Lute com suas palavras.

Elas são uma arma poderosa,  
de transformação,  
de mudança.

Então transforme  
a si mesma

e o mundo à sua volta.

As palavras são armas mas não fazem o sangue jorrar.

Elas coloreem tudo,  
como a melanina impregnada em sua pele,  
como o mel que você não pode esquecer  
que existe dentro de você,  
apesar de todas as batalhas”.

Upile Chisala

O movimento negro educador é uma forma de organização social, portanto coletiva, que, segundo a professora Nilma Lino Gomes (2017), busca suprir as lacunas que o Estado brasileiro não preencheu, no sentido de cumprir o estabelecido no Art. 5º da Carta Magna Brasileira. Neste seu trabalho é posto que os direitos e garantias constitucionais devem ser assegurados pelo Estado a todos xs brasileirxs e estrangeirxs residentes no País, independentemente de quaisquer distinções que venham a constituir suas individualidades. Contudo, como retratado em diversos estudos realizados ao longo

da investigação historiográfica brasileira, a prática social em muito se difere do que resta assegurado em lei.

Mas, apesar das tentativas de invisibilização e apagamento das contribuições dadas pelo povo negro para a construção da sociedade brasileira, o movimento negro oferece mais do que resistência às formas de dominação. Desde o período colonial e imperial, a articulação estabelecida entre os indivíduos de descendência africana, traficados ao Brasil sob forte poder coercitivo e violentas práticas racializantes, transformados em escravos e considerados “do ponto de vista do senhor de escravos, simples meio de produção; equiparado aos animais de tração que eram utilizados no funcionamento dos engenhos e em outros setores de atividade econômica” (MOURA, 1959: 55), oferece também alternativas teóricas e práticas capazes de “modificar estruturas importantes da vida social, privada e política” (SILVA, 2016: 164), ao interferir no cenário brasileiro, por meio de sua ação e organização política e de sua capacidade de insurreição contra os poderes vigentes, expor as mazelas da sociedade brasileira e levar a reavaliar sua participação na história brasileira, bem como a dissolver o *mito da democracia racial* e da passividade negra.

Segundo tal mito, não existe racismo no Brasil. Democracia Racial é um conceito que nega a existência de racismo no Brasil e difunde a falsa ideia de que as relações entre os distintos grupos étnico-raciais se davam/dão de forma harmônica e consensual, ignorando as violências impetradas especialmente contra indivíduos indígenas e africanos, a saber, desapropriação cultural e de terras, violência físicas e sexuais, estupro, exclusão do mercado de trabalho formal e demais processos de desenvolvimento do País, falta de acesso à proteção jurídica, entre outros. Esta mentalidade colonizadora, violenta e segregadora atualizou suas práticas desde o período colonial e imperial, relegando à marginalidade territorial e social os grupos por ela considerados inferiores (não-brancos), os quais estão sujeitos à violência institucional, seja ela política, jurídica, econômica e/ou policial, sob silenciamento do Estado brasileiro. As lutas pela sobrevivência, por reconhecimento, dignidade e cidadania são uma constante para esta grande parcela da população brasileira e expõem a falsa ideia de uma convivência harmônica e a constituição de uma identidade nacional única.

Sobre a passividade negra, o cientista social Daniel Antônio Coelho da Silva, em resenha do livro “*Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*”<sup>53</sup>, sintetiza a fala dos historiadores e nos diz que

[...] “os negros não foram somente agentes passivos dentro da lógica escravista, mas atuaram de forma a minimizar sua situação de dominados dentro da estrutura econômica da sociedade brasileira. Tanto não eram meros sujeitos passivos que frequentemente os escravos despertavam temores junto a seus dominadores”. (SILVA, 2006: 2)

Nas palavras dos próprios autores, “ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos” (REIS; SILVA, 1989: 7). Xs escravizadxs construíram, através das lutas do dia-a-dia, um espaço para negociações com os senhores das terras e “é nessa micropolítica que o escravo tenta fazer a vida e, portanto, a história”. (IDEM, p. 21).

A escritora, cordelista e poeta, Jarid Arraes (2020), em um trecho de seu cordel sobre Tereza de Benguela, além de demonstrar a complexidade das relações sociais, contesta a dita passividade negra. Realiza uma forte crítica sobre como se dá a contação de histórias sobre o povo negro, dentro do ambiente educacional institucionalizado, ao desconsiderar, em grande maioria das vezes, a trajetória da ancestralidade negra e a participação decisiva das mulheres negras nos movimentos sociais de libertação e de busca por dignidade, ao longo da história brasileira:

“Na história do Brasil  
 Por escolas ensinada  
 Aprendemos a mentira  
 Que nos é sempre contada  
 Sobre negros e indígenas  
 Sobre a gente escravizada.

Nos contaram que escravos  
 Não lutavam nem tentavam  
 Conquistar a liberdade  
 Que eles tanto almejam  
 E por isso que passivos

<sup>53</sup> “*Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*” foi lançado em 1989 pela Companhia das Letras, e tem como autores os historiadores João José Reis e Eduardo Silva. O capítulo intitulado “*Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia*”, encontra-se disponível em: [https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/2527135/mod\\_folder/content/0/Obrigatorias/Reis%20%20Silva%20-%20Negocia%C3%A7%C3%A3o%20e%20conflito.pdf?forcedownload=1](https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/2527135/mod_folder/content/0/Obrigatorias/Reis%20%20Silva%20-%20Negocia%C3%A7%C3%A3o%20e%20conflito.pdf?forcedownload=1)

Os escravos se encontravam.

A mentira propagada  
 Me dá nojo de pensar  
 Pois era do povo negro  
 A força para enfrentar  
 Com imensa inteligência  
 Planejar e conquistar.

Um exemplo muito grande  
 É Teresa de Benguela  
 A rainha de um quilombo  
 Que mantinha uma querela  
 Contra o branco opressor  
 Sem aceite de tutela.

No estado de Mato Grosso  
 Havia o Quariterê  
 Um quilombo importante  
 Para livre se viver  
 Cooperando em coletivo  
 Guerreando pra vencer  
 [...]”

(ARRAES, 2020: 137-143)

A participação das mulheres negras foi, grande parte das vezes, ocultada, invisibilizada e/ou negligenciada na história da formação da sociedade brasileira, sendo elas relegadas a meras mucamas e/ou provedoras das escravarias dos senhores de terras, em sua quase totalidade mediante coerção ou violência sexual<sup>54</sup>. Ainda que tenhamos docentes engajados na contação crítica e divulgação de outras narrativas históricas, a oficialidade das narrativas sobre as origens e fazeres do povo negro no Brasil somente ganhou impacto e consistência significativa a partir de 2003, com a obrigatoriedade do

---

<sup>54</sup> Natália Garcia Pinto, em sua apresentação “*As famílias escravas dos Rodrigues Barcellos: Escravidão, liberdade, hierarquias sociais e mobilidade social na cidade de Pelotas/RS, 1830/1888*” ao I Seminário Internacional Brasil no Século XIX pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2013, aborda o protagonismo das mulheres negras nas lutas por liberdade, ao colocar, muitas vezes, seus corpos como instrumentos, não da sua, mas da liberdade de seus filhos e familiares, em consonância com um projeto coletivo de liberdade. (Disponível em: <https://www.seo.org.br/images/Anais/Luana/NatliaGarciaPinto.pdf>)

ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (Lei 10.639/03) nas escolas brasileiras. Um dos poucos exemplos que as versões estereotipadas da história brasileira<sup>55</sup> se permitiu contar – ou não conseguiu ocultar – oficialmente nas instituições públicas educativas até então, que não retratavam reiteradamente xs negrxs como escravxs e/ou indivíduos preguiçosos e com propensão à vadiagem<sup>56</sup>, entre outros estereótipos depreciativos, trata da existência de Palmares<sup>57</sup>. Esta organização quilombola foi o resultado da articulação do povo negro e demonstra como os movimentos estabelecidos pelxs negrxs foram capazes de pensar e gerar relações mais equilibradas e justas e os quilombos<sup>58</sup>, vistos como uma possibilidade de conquista da liberdade e cidadania para todos os seus membros.

Mas Palmares não foi a única organização manifesta insurgente contra o regime escravagista colonizador. Apesar da longa e contínua omissão histórica, ainda, conforme o cientista social, mestre e doutor em sociologia, o professor Mário Augusto Medeiros da Silva,

“Palmares, então, é um ápice histórico e historiográfico, mas estaria longe de ser algo isolado. São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Goiás, Pernambuco, Sergipe, entre outras, são localidades com a existência

<sup>55</sup> As páginas impressas da história brasileira oficial sempre foram impregnadas, quase exclusivamente, pela visão branca. Abdias do Nascimento se refere assim ao registro de nossa história: “*A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sócio-cultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite branca/brancóide, supostamente de origem ário-européia*” (NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, p. 14, 1980. Disponível em: <https://baobavoador.noblogs.org/files/2016/01/O-QUILOMBISMO-Abdias-Do-Nascimento.pdf>).

<sup>56</sup> Segundo o doutor em Antropologia pelo PPGAS do Museu Nacional/UFRJ e professor adjunto do Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais da UFF, “O significado e a origem das identificações atribuídas aos ‘vadios’, e como se fez do corpo negro esse depósito de suspeitas [faz parte] das múltiplas formas pelas quais as classificações raciais são construídas como princípio ordenador das relações sociais”. (v. RAMOS, Jair de Souza. *Os muitos sentidos da identificação criminal*. PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, dez/2003. (pp.149-160) Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312003000200010&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312003000200010&script=sci_arttext)).

<sup>57</sup> Palmares foi uma das primeiras experiências democráticas a se constituir no País. Segundo Jurema Werneck, em seu artigo “*Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo*”, apresentado à ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, em 2010, Palmares foi “o mais famoso de todos os quilombos brasileiros, chamado por diferentes fontes de República dos Palmares [e] foi formado por onze mocambos (quilombos menores), reunindo milhares de pessoas, entre africanos, afro-brasileiros, europeus, euro-brasileiros e indígenas, principalmente - havendo registros da presença de árabes muçulmanos e de judeus em seu território. Seus primeiros relatos historiográficos datam do ano de 1597 e sua resistência foi combatida até 1707, quando foi considerado destruído. Até hoje, Palmares é visto como símbolo da resistência negra no país, sendo um de seus líderes, Zumbi, considerado um herói nacional” (WERNEK, 2010: 14). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2691453>.

<sup>58</sup> *Quilombos* foram, e ainda são, formas de participação e organização social que levavam xs escravxs e levam, ainda hoje, seus/suas remanescentes a se inserirem como elementos de negação e de luta contra a ordem social escravista, racializante e exploradora, hoje identificada como sistema capitalista, ainda que alicerçada sob as mesmas bases.

documentada de quilombos, bem como sobre a dificuldade de combatê-los”. (SILVA, 2016: 165).<sup>59</sup>

“Ainda que a tradição acadêmica os defina como ‘populares’” (LOPES; SIMAS, 2020: 70), e a ciência prossegue determinando quais conhecimentos podem ser validados ou não (e quem os pode validar<sup>60</sup>), as filosofias africanas acreditam que

“a transmissão oral do conhecimento é o veículo do poder e da força das palavras, que permanecem sem efeito em um texto escrito. [Desta forma] o conhecimento transmitido oralmente, pelo Verbo atuante, tem o valor de uma iniciação, que não está no nível mental da compreensão, porém na dinâmica do comportamento”. (LOPES; SIMAS, 2020: 42)

Nesta linha de raciocínio, podemos entender os esforços colocados em prática, pelo Teatro Experimental do Negro – TEN (1944) –, que, sob a liderança do ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras, Abdias do Nascimento, tinha o intuito de

“resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos de colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte”. (NASCIMENTO, 2004: 210)

Em seu pronunciamento no Senado Federal, dia 18 de novembro de 1998, Abdias do Nascimento declara que

<sup>59</sup> Segundo o artigo já citado, Jurema Werneck (2010) afirma que ainda existem mais de quatro mil comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos no território brasileiro. Ainda que “*o Estado resist[a] em reconhecer e prover os direitos básicos de cidadania*” (WERNECK, 2010: 15), estas comunidades representam um marco importante na história do movimento negro, quer enquanto atuação política e econômica, quer para a manutenção da cultura e preservação das tradições de diversos povos de matriz africana.

<sup>60</sup> Sobre a hegemonia masculina branca nas Ciências, merece nossa atenção e cuidado, embora não seja esta a ênfase dada neste trabalho de dissertação, *os riscos de desenvolvimento de práticas eugenistas nas pesquisas com seres humanos* (CARNEIRO, 2003: 124), visto que “Na atualidade, bioeticistas e fóruns de bioética, majoritariamente masculinos e brancos, são os setores da sociedade que adquiriram legitimidade, no mundo, perante legisladores e governos. Movimentos sociais com tradição de luta como o feminista, o anti-racista e da juventude ainda estão fora dos debates e das decisões na área de bioética. O que é preocupante, pois a bioética aborda assuntos que dizem respeito à toda a sociedade, tais como: os temas dos direitos reprodutivos (concepção, contracepção, esterilização, aborto. Infertilidade e NTRC – Novas Tecnologias Reprodutivas conceptivas), saúde pública, sexualidade, doentes terminais, eutanásia e manipulação genética”. (v. CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em Movimento*. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, dez/2003. (pp. 117-132) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt>).

“[...] a falsificação da história do Brasil fazia parte, como continua fazendo, de um processo mais amplo de perversão intelectual, iniciado em fins do século XVIII, com o propósito de justificar a escravização de africanos e a transformação de seu continente numa colcha de retalhos a ser pilhada e saqueada pelos cúpidos interesses europeus.” (NASCIMENTO, 2009: s.n)

Por apresentar uma visão política semelhante com respeito aos motivos que levaram às recorrentes tentativas de apagamento da cultura africana da historiografia brasileira, Alberto Guerreiro Ramos, sociólogo e político brasileiro, e Abdias do Nascimento assumem o compromisso de resgatar o legado africano através do teatro. Guerreiro Ramos aproxima o conhecimento da psicanálise às artes cênicas, introduzindo o psicodrama<sup>61</sup>, técnica que facilitou sua penetração no grupo e o rápido desenvolvimento dos atores em formação. À frente do TEN lutaram contra o esmagamento da cultura negra pela cultura dominante e empenharam seus principais esforços na luta pela educação formal dos negros brasileiros.

A importância dada pelos Movimentos Negros à educação formal encontrou eco na militância de uma das mais renomadas e reconhecidas precursoras do feminismo negro brasileiro, Lélia Gonzalez. Esta personagem expressiva da história política do Brasil e uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial<sup>62</sup> (MNUCDR) percebeu os traços paternalistas e autoritários da sociedade brasileira e tomou como grande preocupação o modelo econômico de participação social que excluía, e ainda exclui, a maior parte da população negra do mercado de trabalho formal brasileiro.

Ao analisarmos a trajetória dos negros e afrodescendentes brasileiros percebemos o quanto este grupo foi – e ainda é – marginalizado pela sociedade. Os negros brasileiros ficaram afastados do desenvolvimento do País e não obtiveram, em sua vasta maioria, os benefícios prometidos e esperados pelo milagre econômico

---

<sup>61</sup> *Psicodrama* é uma psicoterapia em grupo em que a representação dramática improvisada é usada como núcleo de abordagem e exploração da psique humana e seus vínculos emocionais, visando a catarse e o desenvolvimento da espontaneidade dos indivíduos. O coreógrafo e dançarino Rui Moreira relata a experiência junto aos artistas Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos no TEN. (v. MOURA, Christian Fernando dos Santos; NASCIMENTO, Elisa Larkin do; COSTA, Haroldo; MOREIRA, Rui. *Mesa de discussão: O Teatro Experimental do Negro - Parte 1*. Apresentada em 26/05/2014. (6’30’’) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hDRJm53wyPA&ab\\_channel=SPEscoladeTeatro](https://www.youtube.com/watch?v=hDRJm53wyPA&ab_channel=SPEscoladeTeatro).

<sup>62</sup> Segundo Maria Angelica Motta-Maués, colaboradora da FGV, com o verbete temático Movimento Negro no Brasil, “o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), [teve sua] denominação logo depois simplificada para Movimento Negro Unificado (MNU)”. (v. FGV CPDOC - Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Verbetes. Rio de Janeiro/RJ (site oficial). Acesso em 25 de julho de 2021. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/movimento-negro>).

sonhado em vistas do desenvolvimento tecnológico e industrial pelo qual o País passou em meados dos anos 60 sob a batuta (ou cassetetes) do governo militar.

Foram, ao contrário, lançadas ao empobrecimento. As pequenas empresas, através das quais os negros participavam do mercado de trabalho, foram desnacionalizadas ou destruídas (levadas à falência), enquanto que o setor agrícola, pela ascensão dos latifúndios e grandes corporações, ficou caracterizado pelo desaparecimento das pequenas propriedades, levando, ambos os fatores, à migração dos negros para as áreas desenvolvidas (os centros urbanos) numa tentativa de evitar a miséria e a fome. (GONZALEZ, 2020:114). Por consequência da precariedade econômica na qual se encontravam submetidos, não puderam acompanhar a sofisticação tecnológica e a educação profissionalizante que estava sendo exigida para seu ingresso no novo mercado de trabalho. Em decorrência disto, as ocupações que exigiam maior esforço físico, menos prestigiadas e com menores salários foram ocupadas pela população negra, sendo os homens, preferencialmente, na construção civil e as mulheres nos serviços domésticos.

Lélia Gonzalez expressa sua preocupação afirmando que

“a sofisticação tecnológica das indústrias do ABC exige certo nível de habilidades especializadas que a grande maioria dos negros não possui. Como resultado, depois de trocarem o interior pela cidade, precisaram se concentrar num mercado de trabalho que requer qualificação profissional, com isso, a maior parte dos trabalhadores negros não foi afetada pelos ‘benefícios’ do ‘milagre’”. (GONZALEZ, 2020: 114-115)

A conexão entre a Frente Negra Brasileira<sup>63</sup>, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Unificado Negro, se materializava. A percepção de que a população negra permanecia sob um regime de relações sociais racializantes e a consciência de que o processo de libertação deste grupo não havia sido conduzido de modo a inseri-lo

---

<sup>63</sup> Pelotas (RS) e Rio Claro (SP) foram as únicas cidades do interior que mantiveram organizações vinculadas à FNB. Visavam a afirmação de uma identidade negra positiva, a defesa de seus direitos e a sua emancipação. Em Pelotas foi fundada a Frente Negra Pelotense (FNP), em 1933, ligada ao jornal *A Alvorada*, fundado em 1907. A FNP se manteve ativa até 1937 e, provavelmente, deixou de funcionar em função das medidas adotadas pelo Estado Novo. *A Alvorada* permaneceu ativo até 1965, sendo considerado o mais longo representante da imprensa negra em circulação no país. Ambas as organizações mantinham a atenção voltada, principalmente, para a educação formal da população negra. (v. SILVA, Fernanda Oliveira da. *A busca por uma unidade identitária negra em terras sulinas no pós-Abolição: Imprensa negra; Frente Negra Pelotense e Clubes Sociais Negros em Pelotas-RS (1907-1937)*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1313005512\\_ARQUIVO\\_Abuscaporumaunidadeidentitarianegraemterrasulinasnospós-Abolicao.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1313005512_ARQUIVO_Abuscaporumaunidadeidentitarianegraemterrasulinasnospós-Abolicao.pdf)).

efetivamente no conjunto social, mantendo apenas a liberdade jurídica<sup>64</sup> inscrita na lei, mas privando-o da dignidade, fez com que se voltasse, uma vez mais, a preocupação dos movimentos negros para a educação formal.

Os movimentos negros atualizam sua mobilização e buscam reforçar a organização da população negra brasileira em sua luta pela emancipação política, social, econômica e cultural ao mesmo tempo em que aumentam a denúncia das diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo. Questionam a discriminação racial, a divisão racial do trabalho, o desemprego e o subemprego, reivindicam a criação de creches e/ou a melhoria das condições de moradia nas cidades e nas áreas rurais, denunciam a violência policial contra a população negra, a discriminação racial nas prisões e também questionam a exploração do trabalho prisional. Ainda, rejeitam a exploração comercial, a inferiorização e a distorção da cultura negra, a colonização cultural, a perseguição racial nos locais de trabalho e os baixos salários, além de denunciar o racismo nas ciências (GONZALEZ, idem: 119-120).

“Se realmente quisermos provocar o nascimento de uma nova sociedade, isso só pode ocorrer na medida em que nós próprios nos tornemos novos seres humanos; ou seja, apenas se resolvermos nossa alienação seremos capazes de transformar a sociedade que estamos denunciando” (GONZALEZ, idem: 123).

A fala de Lélia Gonzalez no I Congresso Nacional do MNU, realizado em Caxias, no Rio de Janeiro em 1979, enfatiza a necessidade de fortalecimento das lutas das mulheres negras junto ao movimento social organizado. Mas não só das mulheres. Segundo as principais lideranças do movimento negro, este fortalecimento pode ser alcançado através da “reeducação e da criação das condições sociais e econômicas para que esta reeducação se efetive” (RAMOS, 1950: 37). Para Alberto Guerreiro Ramos,

“uma modificação substancial das condições de nossa gente de cor não depende de uma transformação política, simplesmente. Por ventura, se um partido de negros subisse ao

---

<sup>64</sup> Segundo o jurista brasileiro, ativista dos direitos humanos, Dalmo de Abreu Dallari, “não basta afirmar que todas as pessoas são iguais por natureza. Para que essa afirmação tenha resultados práticos, é preciso que a sociedade seja organizada de tal modo que ninguém seja tratado como superior ou inferior desde o instante do nascimento. É preciso assegurar a todos, de maneira igual, a oportunidade de viver com sua família, de ir à escola, de ter boa alimentação, de receber cuidados de saúde, de escolher um trabalho digno, de ter acesso aos bens e serviços, de participar da vida pública e de gozar do respeito dos semelhantes”. (v. DALLARI, Dalmo de Abreu. *Pessoa, sociedade e humanos direitos*. In: Occhiuse, Heloísa; PATARRA, Judith; COHEN, Paola (orgs.). *Direitos Humanos no Brasil: conferência para educadores*. São Paulo: Seção Brasileira de Anistia Internacional, 1986. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/dallari2.htm>).

poder, os problemas da gente de côr ficariam resolvidos? Só os ingênuos acreditam nisto, só os ingênuos não percebem que a verificação de tal hipótese representaria um retrocesso, ou uma agressão, pois o homem de côr, entendido como homem-massa, não está habituado às funções de mando, as quais, como é sabido, supõem uma longa aprendizagem” (RAMOS, idem: 38).

“O homem de côr viveu sempre tutelado no Ocidente. Introduziram-lhe af e lhe deram alguns papéis para representar e até recentemente em toda a parte do Ocidente, êle permaneceu segregado em grandes aglomerados, imerso em sua mentalidade pré-lógica. Tendo êle próprio assimilado os padrões culturais do homem branco passou a ver-se a si mesmo inclusive e à sua herança cultural através dos padrões culturais do homem branco. Assim, o homem de côr, especialmente o pouco instruído, é vítima de uma profunda ambivalência psicológica que o faz hesitar entre as sobrevivências das culturas negras e os traços culturais representativos do Ocidente” (RAMOS, idem: 41).

Os efeitos das ideias e ideais próprios da cultura dos colonizadores brancos de mentalidade europeizada, introjetada pelo povo negro pela assimilação do padrão cultural branco, somente poderiam ser minimizados e/ou desfeitos via uma reeducação que ultrapassasse a mera alfabetização e letramento escolar. Seria necessário um investimento significativo por parte do movimento negro para que as representações sociais em torno do ser negro pudessem ser ressignificadas. As entidades negras, frente à ausência – ou negligência perversa – do Estado brasileiro, “passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras” (GONÇALVES; SILVA, 2000: 140a). Estas iniciativas educacionais dos movimentos negros visavam, através do “saber ler e escrever”, promover “*a ascensão social*” e a capacidade de interpretação das leis para assim “poder fazer valer seus direitos” (GONÇALVES; SILVA, idem, 140b). Para o movimento negro era evidente que a educação formal traria resultados positivos sobre a condição econômica da população negra e a validação de seus direitos étnico-raciais. A alfabetização de adultos e o resgate da cultura, da autoimagem dx negrx e do orgulho africano, até então distorcidos por séculos de escravização, consistiam uma preocupação constante para o movimento negro educador que via o descaso governamental com a educação da população negra como uma ação estratégica e deliberada tendo como objetivo a aceitação dos valores e a manutenção dos privilégios das classes poderosas da sociedade e, assim, o afastamento (e, por conseguinte, o enfraquecimento dos negros) de seu grupo racial (GONÇALVES; SILVA, idem, 143a).

Contudo, e apesar dos incessantes e contínuos movimentos das organizações negras, “uma série de condutas violentas, excludentes e preconceituosas que marcaram o processo histórico [d]o Brasil, e produziram um sistema de violência simbólica formado por estereótipos e estigmas [...] até hoje acompanham a população negra”

(ALMEIDA, 2020: 67). E não apenas a violência simbólica. Ainda que não propagada abertamente, a classe dominante promove a exclusão da população negra por meio de mecanismos ideológicos de inferiorização da estética negra, de descrédito e desrespeito à capacidade intelectual negra, de invisibilização de suas produções intelectuais, da sub-representação dxs negrxs nos espaços sociais, políticos, institucionais e comunicativos, do domínio e controle das estruturas e instituições de poder e do silenciamento continuado do Estado frente a manifestações preconceituosas, de cunho racista e/ou discriminatório.

A historiadora e mestra em Sociologia Política, Gevanilda Santos (2009), nos apresenta uma série de índices referentes aos níveis de desenvolvimento humano no Brasil (IDH) que demonstram as severas condições de desigualdade racial existentes em nosso País. A análise da situação educacional de negrxs e brancxs escancara a lentidão com que o Estado brasileiro busca reduzir as desigualdades raciais desde o período pós-abolição. Para a historiadora,

“o modo de organização política da nossa sociedade, na maioria das vezes autoritário, criou a cultura da impunidade e da injustiça diante das reivindicações, reclamações, denúncias de humilhação e maus-tratos de todo o tipo. O objetivo dessa organização política é naturalizar a desigualdade para fortalecer a convicção de que não há nada a fazer” (SANTOS, 2009: 21).

Para Gomes (2017: 16), “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade” e, ao indagar o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos, dinamizam o conhecimento e alteram práticas sociais. E com o movimento negro educador não é diferente. Ele questiona, insistente e sistematicamente, o sistema educativo brasileiro – o qual assumiu, como braço institucionalizado do Estado, um compromisso com o sistema mercantil e mercadológico posto em funcionamento desde o surgimento do capitalismo, acentuando-se durante a ditadura militar<sup>65</sup> e ganhando novo impulso a partir do pensamento e práticas neoliberais.

Os movimentos negros articulados em suas lutas e ações obtiveram, ao longo de suas trajetórias, diversas conquistas que resultaram em mudanças satisfatórias no que tange ao sistema educativo brasileiro, como escancorar o vínculo existente entre as instituições educativas com os ideais mercantis e mercadológicos atuantes na sociedade

---

<sup>65</sup> SAVIANI, op. cit. (p. 295)

brasileira de base patriarcal e racista; forçar a assinatura do Brasil no Plano de Ação de Durban, na África do sul em 2001, quando, ao ser signatário deste Plano, o País “reconhece internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se compromete a construir medidas para a sua superação” (GOMES, idem: 34); levar a criação de secretarias especializadas em questões raciais, dentro da estrutura estatal brasileira, como a SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – e a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; sancionar a Lei 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras<sup>66</sup>; inserir no cenário jurídico e institucional brasileiro, ainda que algumas delas de forma irregular, várias iniciativas sociais como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais, a questão étnico-racial no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), da Conferência Nacional da Educação (CONAE) e do Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, a sanção da Lei 12.711 de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e a Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a sanção da Lei 12.990 de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para o provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (GOMES, idem: 37).

Mas as conquistas do movimento negro educador não param por aí, uma vez que não é suficiente a mera inserção da população negra nas esferas educacionais. É necessário que estas esferas sejam transformadas e se comprometam com a eliminação rápida e efetiva, ainda que progressiva e continuada, das severas desigualdades raciais que afligem a sociedade brasileira.

A professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense bell hooks (2017), enfatiza que para conseguir mudanças substantivas é necessário que imprimamos aos sistemas educacionais a *Pedagogia Engajada*, a qual corresponde a um

---

<sup>66</sup> Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. (GOMES, 2017: 36).

compromisso ativo com um processo de ensino-aprendizagem que promova o bem-estar do conjunto escolar, ou seja, que se encontre comprometida com uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem xs alunxs e xs docentes, nas lutas pela autoatualização. A Pedagogia Engajada, assim, afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino, fruto do que se tem e se deseja para a sociedade. Para bell hooks, “é esse aspecto do trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadores para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. É, pelo exposto, um ato de celebração, de resistência. Um movimento contra as fronteiras e para além delas (hooks, 2017: 21-24).

O teólogo, filósofo e ecologista Leonardo Boff, em uma roda de conversa online em julho de 2021<sup>67</sup>, lembrou Einstein que dizia que quando a ciência não consegue mais ir adiante e oferecer respostas, a razão deve ser dispensada e nós devemos consultar a utopia, a fantasia e o sonho. E é exatamente isto que o movimento negro ousa continuar fazendo: desafiar as estruturas sociais e propor um novo olhar sobre a Vida e a Natureza.

Recuperando Jarid Arraes, em outro cordel, sobre Mariana Crioula,

“[...]  
A lição é que entregar-se  
Nunca foi uma opção  
Só lutar que muda a vida  
Batalhando em união  
Com o firme objetivo  
De alcançar transformação.”

(ARRAES, 2020: 117-123)

## 2.2 A importância dos movimentos feministas e feminismo negro

<sup>67</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=A\\_EaACw5tek&ab\\_channel=EduardoMoreira](https://www.youtube.com/watch?v=A_EaACw5tek&ab_channel=EduardoMoreira)

A crescente presença de mulheres nos espaços sociais, educativos e laborais de hoje pode levar a uma ideia apressada e erroneamente formulada de que estes espaços sempre foram passíveis de ocupação pela figura feminina. Não obstante, leitorxs incautxs ou esparsxs, desconhecedorxs da nossa história ou privadxs do acesso a ela podem ser levadxs a acreditar que as conquistas realizadas pelos movimentos feministas, apesar de ainda muito incompletas, nem foram tão importantes assim. Contudo, como bem sinalizam Robert Connell<sup>68</sup> e James W. Messerschmidt no texto *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*,

“[a] possibilidade de transformação das relações de gênero e [a] ideia de que um padrão dominante de masculinidade estava aberto à contestação” só foi viável a partir da “resistência das mulheres ao patriarcado, e dos homens como portadores de masculinidades alternativas” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013: 263).

Desta forma, podemos entender como uma das maiores conquistas e consequências do movimento feminista a deslegitimação<sup>69</sup> da dominação masculina a nível globalizado, ainda que o efeito desta deslegitimação não corresponda ao dismantelamento efetivo das relações e instituições sociais que a reproduzem. Mas outro ponto, de igual ou maior relevância para a compreensão histórica da presença feminina nos espaços sociais da atualidade faz referência específica à luta, resistência e existência das mulheres negras.

Neste ponto se faz necessário chamar à atenção às contribuições do Movimento Feminista Negro, na figura de algumas pensadoras renomadas, dentre tantas que poderiam aqui ser mencionadas, ainda que pouco difundidas no meio acadêmico nacional em geral, como Sueli Carneiro, que, ao ser biografada por Rosane da Silva Borges, nos traz à reflexão a importância do ativismo político ao colocar-nos que “Não há opção política sem pensamento” uma vez que “Pensar, conceber, formular, repensar, compreender são dimensões estratégicas da luta” (BORGES, 2009: 98). Ou ainda, Lélia Gonzalez, que se expressou contra os mecanismos psicológicos utilizados pelos colonizadores no processo de subjugação dos povos a partir da alienação dos indivíduos

---

<sup>68</sup> Robert Connell, após a morte de sua parceira, iniciou um processo de transição de gênero, passando a identificar-se como Raewyn Connell. A cientista social australiana, conhecida por seu trabalho nos campos da sociologia, educação, estudos de gênero, ciência política e história é professora catedrática da Universidade de Sydney e conta com grande prestígio nacional e internacional. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Raewyn\\_Connell](https://pt.wikipedia.org/wiki/Raewyn_Connell))

<sup>69</sup> Entendemos deslegitimação como a não validação da autenticidade, razoabilidade e adequação da dominação masculina.

de sua própria consciência e trajetória histórica ao expor-se ao processo de *corporificação da consciência negra*<sup>70</sup>.

Outras contribuições importantes nos chegaram através do pensamento do sociólogo Oliver Cromwell Cox, nascido em Trinidad e Tobago, a partir da leitura de *Raça, Classe e Mobilidade*, de Carlos Alfredo Hasenbalg em parceria com Lélia Gonzalez, que afirmou que

“racismo, preconceito e discriminação raciais são subprodutos necessários do desenvolvimento capitalista, implementados e manipulados pela classe dominante com os objetivos de manter uma força de trabalho explorável, constituída pelos racialmente dominados, e criar divisões dentro da classe trabalhadora, de forma a atenuar ou diminuir o conflito de classes”. (GONZALEZ; HASENBALG, 1982: 76)

A historiadora Silvia Federici também nos chama a atenção ao modo como o capitalismo “criou formas de escravidão mais brutais e mais traiçoeiras, na medida em que implantou no corpo do proletariado divisões profundas que servem para intensificar e para ocultar a exploração” (FEDERICI, 2017: 119). E, sendo o racismo um importante mecanismo de manutenção da dominação de classe e do sistema social mercantilizado, se faz também necessário refletir sobre como a Escola corrobora para a disseminação destes subprodutos da ideologia expropriadora capitalista.

### **2.3 A atuação da Escola a partir dos processos de socialização na manutenção da “harmonia social”**

Nossa compreensão em relação à atuação social das Escolas aponta que a manutenção do sistema dominante se faz possível, apesar das mudanças conquistadas pelos setores e grupos dissidentes, tais como a quebra da hegemonia masculina, entre outros, porque a Escola atua diretamente na construção da subjetividade dxs estudantes – em especial das garotas negras adolescentes – em relação à escolha de seu futuro

---

<sup>70</sup> Alex Ratts e Flavia Rios denominaram o processo de corporificação da consciência negra como o processo que assinalou a mudança que contribuiu para a imagem pública de Lélia Gonzalez que, “*assim como várias mulheres negras estadunidenses, africanas e brasileiras*”, também passou a adotar “*cabelo, usado agora entre cacheado e crespo, volumoso, mais ao natural e, às vezes, no estilo black power*”, além de passar a “*se vestir com as chamadas cores ‘vivas’ ou ‘quentes’ – as mesmas que suas mães e avós tinham sido desestimuladas a usar*”. (RATTS; RIOS, 2010: 69-70)

sócio-profissional. Dando respaldo à intersecção destes dois marcadores sociais, gênero e raça, a Escola se alia e se vincula às estruturas representativas do poder político e econômico. Oriunda deles, atua fortemente na manutenção e reprodução de estereótipos sociais que reproduzem formas de pensar e atuar (e que são expressos nos e pelos processos pedagógicos controladores e massificadores e também a partir da definição e aplicação de sanções aos comportamentos classificados como desviantes, ou seja, comportamentos de exclusão) que disseminam e ampliam as desigualdades sociais uma vez que atuam fortalecendo perversidades já entranhadas nas estruturas sociais.

Juarez Dayrell (2007), em artigo no qual trata sobre as relações entre a juventude localizada nas camadas mais populares e a escola<sup>71</sup> – enquanto espaço de socialização –, conclui que a escola “*tornou-se menos desigual, mas continua sendo injusta*”. Para Dayrell, a proposta educativa de massas se encarrega de imobilizar os corpos jovens e de homogeneizar seus comportamentos a partir de “*uma formalização e artificialização de práticas que pouco acrescentam à formação do jovem*” (DAYRELL: 2007: 1123). O autor reflete sobre a escola citando Dubet<sup>72</sup>

“No caso específico da escola, esse processo de mutação não elimina, mas transforma a natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar, pois ‘obriga os indivíduos a se construírem *livremente* nas categorias da experiência social’ que lhes são impostas. A dominação se manifesta, assim, não cessando de afirmar que ‘os indivíduos são livres e mestres de seus interesses (...), a dominação impõe aos atores as categorias de suas experiências, categorias que lhes interdita de se constituir como sujeitos relativamente mestres deles mesmos (...)’.” (DAYRELL, 2012a: 1115).

Já em *Juventude, socialização e escola*<sup>73</sup>, do mesmo ano, o Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Juarez Dayrell, ressalta “*a interdependência entre os indivíduos e também entre os diferentes espaços e instituições socializadoras*”. Contudo, a confluência dos processos de socialização não descartam, nem tornam menos importantes, os impactos suscitados sobre xs jovens estudantes pelo e no ambiente escolar. Embora nenhum deles determine, inexoravelmente, as configurações de identidades dos jovens, e, ainda que compreendamos que *nesta intensa e contínua interdependência se afetem mutuamente*

<sup>71</sup> DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. (pp. 1105-1128). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>.

<sup>72</sup> O texto citado por Dayrell é de François Dubet, sob o título *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, lançado pela Gedisa (Barcelona, 2006, p. 403).

<sup>73</sup> Este artigo encontra-se publicado em *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*, organizado por Juarez Dayrell... [et al.] e lançado pela Editora UFMG, (Belo Horizonte, 2012, 449p).

no jogo simbólico da socialização (Dayrell, 2012b: 303), é inegável que tais impactos repercutem com grande intensidade sobre as existências destxs estudantes para além dos tempos e espaços escolares.

A professora universitária, pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Jeruse Romão, afirma que ao longo do processo de escolarização, a criança vai incorporando valores apre(e)ndidos no espaço da escola, pois

“A escola adentra nosso comportamento e nossa personalidade cultural, étnica e emocional, e essa criança só irá ressignificar seus valores e sua vida em períodos posteriores ao da infância. E até chegarmos a este processo muitos parâmetros introjados pelas determinações sociais se constituem realidade” (ROMÃO, 2001: 174).

Ela, ainda, sobre o disciplinamento dos corpos, e em especial dos corpos negros, afirma que “*com frequência os professores traduzem como indisciplina a personalidade dinâmica dos alunos negros, exigindo a anulação dessa personalidade quando os alunos passam a estar na escola e na sala de aula*” (ROMÃO, IBIDEM). Para Jeruse, ao receber esses estímulos negativos em relação a sua cultura e a sua personalidade cultural e étnica, bem como reforços positivos ao negá-la e reforços críticos ao explicitá-la, xs estudantes desenvolvem uma negação da sua identidade ao incorporar esses reforços (ROMÃO, IBIDEM).

Bruno Dionísio (2012)<sup>74</sup> e José Carlos Libâneo (2012)<sup>75</sup> também trazem reflexões sobre a escola. Enquanto Bruno Dionísio trata sobre a dificuldade da escola em conciliar o sentido de justiça com a lógica exclusivamente meritocrática, assentada nos resultados escolares e focada nos números e estatísticas que incrementam desigualdades de oportunidades<sup>76</sup> (DIONÍSIO, 2012: 217), Libâneo, aborda o dualismo perverso e

<sup>74</sup> DIONÍSIO, Bruno. *O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social*. In.: DAYRELL, Juarez... [et al.] (orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. (pp. 215-230).

<sup>75</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Revista Eletrônica Educação e Pesquisa, v. 38, n. 1, p. 13-28, São Paulo: FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>.

<sup>76</sup> Leiamos aqui: preocupação em ocupar os primeiros lugares do *ranking* de escolas (o que, implicitamente, provoca a desqualificação de outras instituições); regozijo em colocar alunxs em cursos superiores altamente prestigiados; seleção criteriosa da população estudantil como marca da escola (inclusive lançando mão de (convites à) transferências, quando as dificuldades de adaptação ao ambiente escolar em questão se tornam por demais evidentes, o que implicitamente, também atribui ao público das outras instituições uma condição de inferioridade); triagens sucessivas de alunxs que deem garantias de sucesso (distribuição dxs estudantes em *turmas padrão* e *turmas de repetentes*, por exemplo); preocupações com a preservação da imagem e reputação externa da instituição, distribuição de bolsas

responsável por reproduzir e manter as desigualdades sociais. Desta forma, ele nomeia “caricatura de inclusão social” o resultado prático do pensamento hegemônico oficial sobre a escola<sup>77</sup> (LIBÂNEO, 2012: 23).

Mas não queremos dizer com isto que a escola e todo o seu corpo docente, funcionárix e demais componentes da comunidade escolar movimentem-se em perfeita consonância com o poder hegemônico vigente. Ou que desenvolvam suas ações unicamente no sentido da perpetuação do *status quo* vigente. Contudo, questionamos o fazer escolar porque percebemos que as ações contra hegemônicas, desenvolvidas por uma parcela da comunidade escolar, não dão conta da rapidez com a qual os sistemas hegemônicos de poder se atualizam e exercem suas influências. Prova disto é o imenso retrocesso que estamos vivenciando em nosso país, com importantes e graves alterações inclusive em termos das narrativas históricas. Salientamos aqui, também, a implementação do *Projeto de Vida*, instituído a partir da reforma do novo ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>78</sup> e as constantes ofensivas governamentais em direção à privatização da educação pública brasileira<sup>79</sup>, sem que isto gere uma sensibilização maior da categoria e da sociedade.

As desigualdades mencionadas correspondem, entre outros fatores, ao resultado concreto de práticas que segregaram a participação feminina na esfera pública ao longo de grandes períodos da nossa história e que, hoje, vemos ganhar fôlego diante do desmonte das estruturas estatais destinadas à proteção da população bem como da retirada dos direitos dxs trabalhadorxs por meio das reformas trabalhista, previdenciária e administrativa levadas a cabo em nosso país, desigualdades as quais constituem fortes

---

ofertadas por instituições externas à escola - como bolsas de idiomas e/ou cursos de aplicação tecnológica - calcadas no desempenho escolar, etc.

<sup>77</sup> “*Sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO)*”, segundo Libâneo, ocorre *um incessante declínio da escola pública brasileira*, a qual assume o papel de prestar atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem, se transformando em espaço de convivência e acolhimento social (LIBÂNEO, op. cit., pp. 13, 21).

<sup>78</sup> GRABOWSKI, Gabriel. *Como construir o Projeto de Vida com 12,3 milhões de jovens sem escola e sem trabalho?* Publicado no Jornal Extra Classe (Sinpro/RS) em 4 de fevereiro de 2022. Disponível em: [https://www.extraclasse.org.br/opiniaocolumnistas/2022/02/como-o-pais-vai-construir-o-projeto-de-vida-com-123-milhoes-de-jovens-sem-escola-e-sem-trabalho/?utm\\_source=News+Jornal+Extra+Classe+04+de+fevereiro+grabowski&utm\\_medium](https://www.extraclasse.org.br/opiniaocolumnistas/2022/02/como-o-pais-vai-construir-o-projeto-de-vida-com-123-milhoes-de-jovens-sem-escola-e-sem-trabalho/?utm_source=News+Jornal+Extra+Classe+04+de+fevereiro+grabowski&utm_medium)

<sup>79</sup> CPERS, Sindicato. *Dados do Censo Escolar comprovam o descaso de Eduardo Leite com a educação pública*. Publicado em 4 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://cpers.com.br/dados-do-censo-escolar-comprovam-o-descaso-de-eduardo-leite-com-a-educacao-publica/>. V. também: *Censo Escolar Rede Estadual do Rio Grande do Sul – Ano Base 2021*. Divulgação INEP, 31/01/2022 (DIEESE). Disponível em: [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Release-Censo-Escolar-2022-RS\\_CPERS.pdf](https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Release-Censo-Escolar-2022-RS_CPERS.pdf).

obstáculos para a realização pessoal e profissional das mulheres, em especial das mulheres negras, mais vulnerabilizadas historicamente.

As assimetrias entre homens e mulheres, que podem ser constatadas principalmente pela diferença salarial e distribuição das atividades em nichos marcadamente distinguidos pelo gênero, no que tange às relações de trabalho, apontam para práticas materiais e discursivas acerca das identidades e funções socialmente atribuídas a cada um dos gêneros, e perpetuadas pelas diferenças de tratamento recebido por garotas e garotos no espaço escolar, conforme apontam os estudos de Gilda Olinto, os quais sinalizam que

“pela atuação da família e da escola, as meninas tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequados para elas”. (OLINTO, 2011: 69<sup>a</sup> - grifos nossos)

Já os estudos de Thereza Amélia Soares indicam que quando “medidas que estimulam o aprendizado de matemática e áreas correlatas em um período precoce do desenvolvimento feminino, assim como políticas de incentivo a jovens cientistas [são aplicadas]” (SOARES, 2001: 281a), esta situação de inaptidão aparente das meninas em relação às atividades relacionadas aos meninos, segundo o imaginário socialmente construído, se altera e se reverte, inclusive, de acordo com índices estatísticos que indicam que “pesquisadoras devem ser em média 2,2 vezes mais produtivas do que seus colegas do sexo masculino” (SOARES, idem).

Outro estudo importante nesta linha de pesquisa foi apresentado por Lucy Leal Melo-Silva *et al*, e demonstra, a partir de *Berufsbilder Test*, que para diminuir as disparidades entre estudantes dos tradicionais gêneros socialmente reconhecidos é preciso

“intervenções precoces [junto aos estudantes], uma vez que o desenvolvimento dos interesses ocorre no processo de socialização, destacando-se a importância do envolvimento dos pais, educadores e conselheiros neste processo” [...] “buscando auxiliar na desconstrução de papéis sociais estereotipados e contribuindo para a diminuição das disparidades na distribuição entre mulheres e homens nos cursos de engenharia” (MELO-SILVA et al, 2019: 208b-209<sup>a</sup> - grifos nossos).

Os trabalhos destacados até o momento expressam com absoluta clareza como a categoria gênero é marcadamente afetada pelos processos de socialização que emergem no ambiente escolar reproduzindo um imaginário socialmente estabelecido que oferece amplos privilégios aos indivíduos considerados masculinos.

Contudo, as opressões que recaem sobre os corpos femininos e/ou feminilizados não se limitam a apenas um elemento. Tampouco representam o somatório de vários elementos distintos incidindo sobre determinados indivíduos. A interseccionalidade, nomenclatura cunhada pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, e discutida em nosso trabalho a partir de Carla Akotirene, apresenta-se como uma conjugação de opressões tais que, por suas sobreposições e cruzamentos com distintos marcadores e categorias sociais, os “modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019:19), conformam as bases de sustentação dos sistemas de opressão e exploração humana. Nas palavras desta autora, estes aparatos são, entre outros, raça, gênero e classe.

A “inseparabilidade estrutural” existente entre “racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, idem) são debatidas desde muito tempo, embora tais discussões não recebam a visibilidade e notoriedade merecidas.

Em uma coletânea de artigos publicados no *Correio Braziliense*, Sueli Carneiro apresenta uma série de estudos e relatos que tratam sobre a questão racial a partir das experiências e vivências dxs negrxs brasileirxs. Ela nos questiona intensamente por que, mesmo diante de “dados irrefutáveis sobre a crueldade com que seres humanos tão pequeninos são tratados” (CARNEIRO, 2011: 75), a sociedade fecha os olhos para o preconceito racial que permeia todos os espaços da nossa sociedade, em especial os espaços escolares, onde, a partir dos processos de socialização, os indivíduos não-brancos devem aprender o “seu lugar”. Ela nos escancara como a relação professxr-alunx, registrada em uma pesquisa da Doutora em Educação Eliane Cavalleiro<sup>80</sup>, privilegia as crianças brancas, as quais

“recebem mais oportunidades de se sentir aceitas e queridas que as demais; elas são consideradas ‘boas’, os elogios são feitos a elas como pessoas – são inteligentes, espertas, bonitas, etc. No caso das crianças negras, são feitos elogios às tarefas que estão benfeitas, mas não a elas como seres humanos indignos de admiração e incentivo” (IBIDEM, p.77).

Sueli Carneiro ainda observa que “há espaços em que os negros não são desejados” e que “a tolerância oportunista com que são tratados alguns negros que alcançaram prestígio e poder [...] ao menor vacilo, são mandados de volta para a senzala” (IBIDEM, p.169).

---

<sup>80</sup> CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

A própria literatura sinaliza, em consonância com o que as pesquisas científicas das últimas décadas passaram a demonstrar, que a escola forma parte deste sistema perverso no qual muitas biografias são hostilizadas.

Em “O olho mais azul”, Toni Morrison (2019) mostra como os insultos praticados nos espaços escolares e destinados às pessoas negras “sobre questões acerca das quais a vítima não exerc[e] controle” geram um desrespeito e auto desprezo capazes de instaurar “um ódio por si mesmos primorosamente aprendido, [uma] desesperança elaboradamente concebida, e absorvido tudo isso num cone causticante de desprezo que [poderá] arder durante anos nos meandros de suas mentes” (MORRISON, 2019 : 69).

Mais recentemente, as slammers Luz Ribeiro<sup>81</sup>, Kimani<sup>82</sup> e Midria<sup>83</sup> também trouxeram, à cena literária, via Coleção Slam, publicada pela Autonomia Literária (2019), suas poéticas e narrativas acerca da influência escolar na construção das subjetividades e vivências negras, e demonstraram que a escola, ainda que não defina inexoravelmente os caminhos dxs jovens negrxs, contribui, em muito, para a perpetuação das perversidades sociais, quer por sua atuação direta via escolha curricular, normativas e práticas pedagógicas nela desenvolvidas e aplicadas, quer por sua omissão frente às inúmeras situações discriminatórias, vexatórias e humilhantes que ocorrem em seu interior, as quais exigem, desta juventude específica, esforços redobrados para a sua sobrevivência.

“...nossas escolas não nos ensinam  
a dar voos, subentendem que nós, retintos  
ainda temos grilhões nos pés...” (Luz Ribeiro)

“...Eu me lembro de na escola ver número pares formando casais e nós  
pretas, sozinhas, tipo barquinho esperando no cais.  
Nunca fui líder de torcida e nem da escola a mais popular,  
‘Seja duas vezes melhor’ sempre ouvi minha mãe me falar, então vai  
TIME! Dos que se sentavam no fundão, não cederam à opressão,  
sedentos e machucados...” (Kimani)

---

<sup>81</sup> Luz Ribeiro é slammer e escritora. Ganhadora dos campeonatos de poesia FLUPP BNDES (2015) e SLAM BR (2016) e semifinalista na COUPÉ DU MONDE DE POÉSIE (2017). (v. Apêndice A)

<sup>82</sup> Cinthya Santos, ou, como prefere ser chamada, Kimani, é outra compositora e declamadora slammer paulista. Vencedora do SLAM SP 2017 e vice-campeã do SLAM BR. (v. Apêndice B)

<sup>83</sup> Midria é estudante de Ciências Sociais e slammaster do Slam USPerifa e membra do Coletivo Sarau do Vale. (v. Apêndice C)

“...Nossa dor é dívida histórica, pique epigenética, que já faz mulheres  
 pretas propensas a tanta bosta, que não cabe numa lista  
 Mas listo, que é sobre aquilo que não é visto e dito  
 Sobre os estupros na colonização  
 [...]

A escola falida  
 A poesia branca e masculina que eu lia na aula de literatura  
 O “ME ATURA OU SURTA” que o capitalismo berra na minha cara todos os dias  
 O corpo invadido, o eu invadido, o destino invadido  
 Antes preta, depois mulher  
 Antes mulher, depois preta  
 É treta? Treta! Treta...” (Midria)

## 2.4 Bases ideológicas da construção da cidade de Pelotas/RS

Arquiteta e urbanista, especialista em Direito Urbanístico, a pesquisadora Joice Berth afirma que “não é possível formar um pensamento crítico completo, em qualquer área do conhecimento, negando os apagamentos e exclusões fomentados ao longo da nossa História”. (BERTH, 2019: 63-64)

Para ela, não devemos negar e/ou ignorar *as opressões como válvula motriz das desigualdades*, pois assumir que existiram e ainda existem pode se tornar um importante mecanismo de luta para a reestruturação social ao considerarmos as necessidades e as experiências que emergem dos grupos de expressão política minoritários. (IDEM, p.64)

Cabe lembrarmos aqui, então, que a construção de nossa cidade ocorreu sobre pilares escravagistas, sendo considerada, a cidade de Pelotas, no século XIX, uma das maiores produtoras de charque – o alimento básico dxs escravizadx e utilizado, também, pelas camadas pobres da população livre, por ser barato e dispensar refrigeração – e uma das primeiras cidades a constituir um forte sistema prisional como delimitador das relações entre a burguesia da época e a população menos abastada, incluindo, também a pena de morte. Ou seja, a nossa *Princesa*<sup>84</sup> foi erigida sobre forte

---

<sup>84</sup> Pelotas é um município da região sul do estado do Rio Grande do Sul (RS). Fundada em junho de 1758, está localizada às margens do Canal São Gonçalo, canal este que une a *Lagoa dos Patos* -a maior laguna da América do Sul- à *Lagoa Mirim* -a segunda maior lagoa do Brasil, localizada na fronteira do RS com o Uruguay, unindo os dois países. A cidade ocupa uma área de 1.609 km<sup>2</sup> e tem cerca de 92% da sua população residindo na zona urbanizada do município. Segundo dados do IBGE/2010, disponibilizados através dos links <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico> e

visão racialista, estratificante, violenta e segregadora, que não mediu esforços para desenvolver-se, ainda que, para isto, muitas vidas humanas fossem sacrificadas. E esta visão tão fortemente absorvida pelo ideário social da época conserva muitos de seus traços racializantes.

A historiadora pelotense Natália Garcia Pinto problematizou sobre o processo de socialização envolvendo as pessoas negras que foram escravizadas e trazidas à Pelotas no período de surgimento da nossa cidade e nos brindou com importantes reflexões sobre como se reproduziam as relações hierárquicas entre xs escravizadx e os demais setores sociais, através dos laços estabelecidos entre escravizadx e senhores de terras, por meio dos rituais de batismo, bem como entre xs próprixs escravizadx.

Ela avaliou o peso da família escravizada para os projetos de liberdade de seus/suas parentxs, de modo a que “proporcionassem benefícios caros a sua sobrevivência dentro e fora do cativeiro” (PINTO, 2013: 2-3). Além disso, seus estudos demonstraram que os projetos de liberdade eram protagonizados, em sua maioria, pelas mulheres negras, as quais buscavam “construir boas relações sociais com seus senhores” como uma espécie de jogo estratégico, em busca de “uma possível mobilidade social” (IDEM, p.3). Dentre as estratégias adotadas por estas mulheres contavam, desde o apadrinhamento de seus/suas filhxs pelos senhores de terras e/ou filhos dos senhores, amasiar-se com os senhores na esperança que eles libertassem um de seus/suas filhxs, abastecer a escravaria dos senhores com bastantes crias, demonstrarem-se cativas obedientes, leais e trabalhadoras rentáveis aos senhores e etc.

Todas estas ações empreendidas pelas mulheres negras não visavam a sua liberdade direta e imediata, mas a de seus/suas familiares e parentxs, ainda que empregassem seus próprios corpos em prol destes projetos coletivos de liberdade, pois

“ser um egresso do cativeiro não era nada fácil também naquela sociedade marcada por desigualdades. Para sobreviver nessa coletividade o indivíduo ou grupo familiar teria de estar ligado a um bom número de laços sociais, pois a liberdade naquele mundo de antanho significava pertencer a alguém ou a um determinado grupo social. A premissa de que esta sociedade escravista ancorada em um conjunto de relações sociais era fundada em uma ‘natural desigualdade’, quiçá os primeiros passos a serem dados por essas famílias talvez fosse a própria sobrevivência dentro dessa coletividade antes de tentar libertar a si ou a um familiar. [...] Pois quanto mais laços sociais ou inseridos em redes familiares os cativos estivessem, maiores chances de sucesso teriam de alcançar a liberdade e manterem-se vivos dentro dessa engrenagem social”. (IDEM, p.14)

---

<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3145#resultado>, a população da cidade está distribuída em seis grupos-étnicos, onde os mais expressivos são: branca (80,25%), preta (10,68%) e parda (8,60%). A cidade situa-se a 261 km da capital do estado, Porto Alegre. É conhecida como a *Capital Nacional do Doce* e recebeu o apelido de *Princesa do Sul*. (v. Mapa 01)

Contudo, ainda segundo Natália Garcia Pinto,

”A sociedade do século XIX, marcada por uma forte desigualdade entre os indivíduos e suas hierarquias costumeiras, não impediu que os escravos agissem, articular-se com outros sujeitos históricos. Seja ao estreitar laços de parentela com parentes de seus senhores, seja aparentando-se com cativos bem posicionados no interior das hierarquias das senzalas, os escravos moviam-se com o objetivo de sobreviver e quiçá tornarem-se homens livres do jugo do cativo imposto por outrem”. (IDEM, p.4)

Sob o aspecto do poder fisicamente representado, é, o também historiador pelotense, Caiuá Cardoso Al-Alam quem nos retrata a Pelotas do passado. Segundo ele, em *A Negra Força da Princesa* (2007), éramos uma sociedade escravocrata, agrária e analfabeta, cuja elite tinha como modelo civilizatório a sociedade europeia. Contudo, a cidade não se resumia à sua elite charqueadora. Devido a sua atividade agrária, aqui circulavam diferentes indivíduos, de diversas partes do País e do mundo, como peões de tropa<sup>85</sup>, marinheiros e carreteiros. Por isso, havia grande circulação de informações acerca dos modos de vida que excediam os limites da cidade, fato que causava grande desconforto às autoridades locais receosas com o surgimento de possíveis conflitos. E, apesar de uma vasta coletânea de narrativas redutoras da existência negra centrada no caminho do charque à senzala<sup>86</sup>, havia grande circulação de pessoas negras, forras e/ou escravizadas, nos demais espaços citadinos, fazendo correr estas informações por toda a sociedade pelotense e legitimando a apreensão dos senhores de terras.

Com o avanço do liberalismo no Brasil Império,

“as elites econômicas escravagistas adequaram conforme seus interesses os ideais liberais ao mundo da escravidão; [...] O liberalismo surgiu no Brasil com sua alma calcada na defesa da propriedade, e o escravo era uma propriedade de seu senhor. O liberalismo garantia a ordem, garantia o direito à propriedade, garantia a dominação escravista”. (AL-ALAM, 2007: 29-30)

Quando os senhores de terra e de gado se rebelaram contra a dominação oligárquica do Império por causa dos altos impostos cobrados ao comércio do charque e do couro, os farroupilhas<sup>87</sup>, “emergentes dos ideais liberais construíram um projeto elitista e excludente, tanto legitimando a escravidão, como também reafirmando o

<sup>85</sup> Na maioria das vezes descritos como “índios”.

<sup>86</sup> Como as narrativas realizadas pelo viajante francês Nicolau Dreys que repercutiram sobre a obra de historiadores como Mário Maestri, segundo o autor e citados por ele. (p. 27)

<sup>87</sup> *Farroupilhas* é como foram denominadas os descontentes com a política econômica do governo imperial, cuja revolta culminou na tentativa de independência da então Província de São Pedro com a proclamação da República Rio-Grandense, ou República de Piratini, em 1836.

sistema censitário de voto<sup>88</sup>. Ou seja, reivindicaram uma maior participação nas decisões do Império brasileiro. (IDEM, p. 31).

Neste contexto de grande tensão política no País, preocupadas com a manutenção da ordem e da disciplina da população e diante da complexidade das relações sociais que se desenvolviam, as elites pelotenses lançam mão de novas medidas repressoras<sup>89</sup>, na tentativa do disciplinamento das classes populares<sup>90</sup> através de seu controle cotidiano (IDEM, p. 70). Surgem, assim, nesse período, a Casa de Correção e a Polícia<sup>91</sup>, e dá-se a criação do Código Criminal, em Pelotas, em 1830<sup>92</sup>.

A criação da Guarda Municipal Permanente<sup>93</sup>, em 1831, e a organização da Guarda Nacional<sup>94</sup> em Pelotas, em 1832, fortaleceram as aristocracias locais e geraram maior controle sobre as atividades policiais por parte das elites regionais uma vez que os postos mais elevados das Guardas eram ocupados pelos homens mais abastados e influentes da região.

“Durante as décadas de quarenta e cinquenta, já passamos a falar de um Corpo Policial, e não mais de Guarda Municipal, e o porquê disso seria o fato da centralização dos poderes sob a polícia por parte da coroa, retirando-se assim o caráter local que aparecia no Código de Processo Criminal de 1832”. (AL-ALAM, 2007: 93-94)

A Casa de Correção é vista como um mecanismo de controle social e instrumento de disciplinamento dos indivíduos delinquentes, dxs sem residência fixa e dxs ditxs

<sup>88</sup> O sistema censitário do voto corresponde ao sistema cujo direito ao voto é concedido somente a determinados grupos, os quais devem atender a certos critérios e padrões sociais e econômicos.

<sup>89</sup> Há indícios históricos que permitem confirmar que as charqueadas se constituíam em espaços para onde eram enviados xs negrxs escravizadx, fujonas/ões e/ou revoltosxs, como forma de castigo e punição, e também de exemplo para outrxs escravizadx, por serem, as charqueadas, locais de péssimas condições de trabalho e de existência, onde a expectativa de trabalho dxs escravizadx não ultrapassava sete anos. (Al-Alam, 2007: 40)

<sup>90</sup> Compreende-se aqui, segundo a narrativa do autor, por classes populares, xs artesãs/ãos, comerciantes, assalariadx independentes e os indivíduos ditos “vadios”, como homens e mulheres livres e pobres, que se ocupavam em atividades sazonais, isto é, sem regularidade no tempo de serviço. (p. 74)

<sup>91</sup> O historiador pernambucano Wellington Barbosa da Silva (2003), influenciado pelo também historiador, o fluminense Marcos Bretas, segundo Caiuá Al-Alam (2007), afirma que o surgimento da polícia brasileira deve ser explicado, não apenas pela necessidade de controle da população, mas também pela própria expansão da burocratização da máquina administrativa do Império. (p. 71-72).

<sup>92</sup> Elite, judiciário e polícia atua(va)m, desde esta época de modo coordenado e cooperativo, uma vez que seus membros eram oriundos desta mesma elite. Em Pelotas, somente trabalhadorxs escravizadx foram para a forca e o ano do último enforcamento ocorrido na cidade foi 1857.

<sup>93</sup> A Guarda Nacional, assim como a Guarda Municipal Permanente, era uma espécie de milícia cidadã, organizada pelos proprietários de terras que, na falta ou insuficiência de recursos oriundos do Estado Imperial, *sustentavam as despesas da Guarda* e, por isso, não raro a percebiam *como um exército particular*. Primeiramente como Guarda e depois como Força Policial, deram origem à Polícia Brasileira. (p. 74-75).

<sup>94</sup> Os incrementos financeiros que vieram a compor o orçamento da Guarda Nacional, fortalecendo-a como mecanismo de controle da população e dispensando a existência de fortes polícias provinciais, segundo Caiuá Al-Alam, talvez estivessem relacionados à reação por parte do Império às forças farroupilhas, no sentido de aumentar o controle central sobre as forças locais, provinciais. (p. 96).

vadixs, aquelxs que não obedeciam às regras existentes nem respeitavam o ideal patriarcal vigente, rompendo a harmonia social. Mas, acima de tudo, era direcionada aos cativxs que, sem a autorização expressa de seus senhores, circulassem nas ruas da cidade após o toque de recolher<sup>95</sup>. Além disto, por meio deste disciplinamento, as elites pelotenses acreditavam poder inculcar a lógica do trabalho contra o ócio, lógica esta que havia chegado à cidade junto com as ideias liberais, disseminadas na Europa. Através do cumprimento da pena, do trabalho executado sob vigilância constante e tempo controlado, os presxs aprendiam uma nova ordem e os Termos de Bem Viver. Também à polícia restava aprender a movimentar-se sob novo ritmo de trabalho. “[A] nova lógica de trabalho [vinha] acompanhada de mudanças nas normas de comportamento”. (IDEM, 86-87, 90)

Assim, a primeira Casa de Correção da Vila de São Francisco de Paula, como era conhecida a atual cidade de Pelotas, começou a ser construída em 1832, localizando-se na esquina das ruas do Açougue e do Poço, atuais ruas Barão de Santa Tecla e Sete de Setembro. Pertinho dali, na rua Augusta, hoje General Osório, entre a rua das Torres e a rua do Padeiro, atuais ruas Major Cícero e Dr. Cassiano, o quartel dos Guardas Municipais Permanentes, transferido da Casa de Correção, algum tempo depois, devido a incidentes de ordem moral com alguns dos ditos soldados<sup>96</sup> (IDEM, p. 82-83). Coincidentemente, no mesmo espaço físico que hoje abriga uma das instituições educativas que fazem parte deste estudo.

---

<sup>95</sup> Aqui, a prisão de escravizadxs se justificava pelo receio dos proprietários de terras de novas insurgências rebeldes e aquilombações, como a de Manuel Padeiro, líder de um quilombo volante que levou seu nome e um dos símbolos da luta anti-escravidão em Pelotas e região.

<sup>96</sup> V. Mapa 02 – Mapa de Pelotas (1835) e Ilustração 01 – “Casa Amarela” - Casa de Correção em Pelotas

### 3 - PERSPECTIVAS DAS ADOLESCENTES

#### 3.1 A Prisão e a Escola

Antes de focarmos na visão que as garotas, sujeitas deste estudo, têm sobre a escola e como percebem as influências desta em suas vidas e as repercussões que têm sobre as suas “escolhas”<sup>97</sup> sócio laborais, é importante retomar a discussão sobre os propósitos que regeram a construção das “Casas de Correção” e sua similitude com a atuação das “Casas de Instrução”, ou seja, das Escolas.

Em um trabalho realizado em 2015, Victor Maristane, de 23 anos, um estudante de Ciências da Computação, da Universidade Federal de Pernambuco, a UFPE, venceu o torneio mundial *A Story to Tell*, da *World Merit* com o *webgame* “*School or Prison*”, um jogo que compara escolas e prisões. Para ele, essas instituições vêm falhando na missão de educar e reeducar<sup>98</sup>. Ao propor este game, o estudante provoca algumas reflexões acerca do papel destas instituições e do tratamento dado aos seus/suas frequentadores<sup>99</sup>.

Caiuá Al-Alam, em *Palácio das Misérias: populares, delegados e carcereiros em Pelotas (1869-1889)*<sup>100</sup>, relata que a Casa Amarela<sup>101</sup> fez parte de um “projeto nacional civilizatório”, cujos objetivos seriam “tornar o império civilizado, manter a ordem pública, reprimir a mendicidade e, principalmente, erradicar o ‘vício’ da vadiagem

<sup>97</sup> Aqui acentuamos uma provocação que vem sendo proposta por diferentes autorxs, em diversas áreas de estudo, em especial os estudos de gênero, sobre o quanto são escolhas de fato as escolhas que fazemos, ou se podem ser percebidas como escolhas condicionadas frente aos aprendizados sociais aos quais somos submetidxs em nosso cotidiano socioeducativo. São exemplos, as já citadas Thereza Amélia Soares (2001) e Lucy Leal Melo-Silva (2019), além de: VIDAL, Catherine. *El sexo del cerebro: más allá de los prejuicios*. Viento Sur (online), 2017 e SILVA, Cármen Duarte (et al.). *Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados*. Cadernos de Pesquisa, 1999. Milton Santos (2013), em *Pobreza Urbana*, afirma que não se pode falar de livre escolha uma vez que o controle dos meios de comunicação em massa permite ao sistema de produção impor um novo tipo de *ethos* a coletividade social (p.83-84).

<sup>98</sup> V. *Aluno da CIn-UFPE vence competição A Story to Tell, da World Merit*, publicado no portal do Centro de Informática (CIn/UFPE), em 13 de julho de 2015 e disponível em: <https://portal.cin.ufpe.br/2015/07/13/aluno-do-cin-ufpe-vence-competicao-a-story-to-tell-da-worldmerit/>.

<sup>99</sup> Dentre as provocações feitas por Maristane encontra-se o questionamento: “*Como podemos fazer com que as prisões pareçam mais com escolas e as escolas menos com prisões?*” (v. <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/15/escola-ou-prisao-jogo-de-estudante-brasileira-te-desafia-a-saber-a-diferenca/>).

<sup>100</sup> Tese defendida junto ao Programa de Pós Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 2013.

<sup>101</sup> *Casa Amarela* foi o apelido dado à *Casa de Correção* da cidade, pela população de Pelotas da época, visto a coloração de suas paredes externas. Foi ironicamente chamado de *palácio* por um de seus hóspedes, o mercenário Hermann Rudolf Wendroth, que registrou, através de suas aquarelas, a vida na região, sendo, a escravidão, presença recorrente em suas gravuras.

transformando os detentos em ‘pobres de bons costumes’” (ARAÚJO apud AL-ALAM, 2016: 107), o que em quase nada se difere dos propósitos escolares se pensarmos na escola como possibilidade de acesso à cultura e ao conhecimento, local de ensino-aprendizagem de práticas sociais e socializantes, oportunidade de formação para o trabalho e promessa de escape da criminalidade e da marginalização social, através da máxima “*estuda para ser alguém na vida*” vinculada ao lema “*ordem e progresso*” ostentado na parte central da flâmula símbolo de nosso País.

Assim como as prisões e outras instituições estatais, e/ou mesmo privadas, a escola, mesmo que tomada como um ambiente plural, é constituída a partir de posições político-ideológicas. Ela visa a preparação dos indivíduos para a vida social e para o trabalho na idade adulta, participa ativamente da construção de subjetividades moldando personalidades e comportamentos por meio da escolha de currículos, elaboração de atividades que estimulam de forma diferenciada eixos diferentes integrantes desta comunidade, separando banheiros de acordo com o modelo binário de sexualidades, oferecendo oportunidades – muitas, e repetidas, vezes desiguais – segundo os padrões econômicos, raciais e culturais dos alunxs que (se) constituem (n)este espaço de trocas e aprendizagens, etc.

Contudo, assim como xs escravizadxs desenvolveram estratégias que xs retiravam do jugo dos senhores de terras e/ou amenizavam os processos e os efeitos da espoliação, violência física e moral a que eram submetidxs, no interior das instituições disciplinadoras atuais, a fim de escapar das normatividades e regulamentações que estabelecem o comportamento ideal, aceito e esperado a ser atingido para a *participação efetiva e harmoniosa no seio da sociedade*, várias estratégias também são articuladas por seus/suas membrxs. No caso da escola, muitxs estudantes, em prol das suas sobrevivências física, intelectual e afetiva, ganham corpo e movimento através da ação, do pensamento e de outros sentidos, que dão sentido à experiência humana. E é sobre isso que nosso trabalho vem a se ocupar.

\* \* \*

Aqui realizo um pequeno deslocamento textual, para justificar, novamente, minha forma de escrita e pedir que perdoem-me o hiperdimensionamento de alguns parágrafos e o alargamento de algumas notas. Além de optar por um referencial teórico preponderantemente feminista e/ou dissidente, às vezes desconsiderado e/ou

invisibilizado em alguns espaços educacionais institucionalizados; de privilegiar a produção intelectual local<sup>102</sup>, sem ser excludente e/ou desdenhar ou desqualificar autorxs consagradxs; de permitir a influência recíproca entre pesquisadora e docente; de buscar o registro não binário – neste caso marcado pela presença de “X” – e, muitas vezes, bem próximo da linguagem cotidiana, não academicista; de referenciar, por extenso, as linhagens maternas<sup>103</sup> dxs intelectuais e artistas que tão generosamente compartilharam conosco seus saberes e conhecimentos; de ressaltar suas áreas de atuação profissional e titulação conquistada<sup>104</sup>; de mesclar poesia, literatura, história, ficção com *produção científica* e inserir inúmeras notas de rodapé, abordando multitemáticas nem sempre tão urgentes, mas que se encontram inter-relacionadas com a temática deste estudo, também optei por ser fluída e respeitar minha forma de organização mental, ainda que exija certo fôlego de algunxs leitorxs.

As liberdades criativa e expressiva desafiam o *status* e a *normalidade* acadêmica. São rechaçadas em seus nomes porque estabelecem o conflito. Mas educação é rebeldia, contestação e *pulsação inconformada*<sup>105</sup>.

“Somos seres de experiências. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens [...] chama(ndo) para o jogo e diálogo com o diferente, encontra(ndo) soluções saltando no vazio, ocupando espaços que não se esperava”. (RUFINO, 2021: 17, 19)

Rufino (2021) insiste que a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, mantendo a arquitetura de violência e exclusão.

<sup>102</sup> Tentamos afirmar aqui a ideia de *representatividade*, ou seja, de que não é suficiente falar sobre a capacidade intelectual das pessoas negras, mas compartilhar possibilidades de experienciar, pela proximidade com o reconhecimento prático, a possibilidade de se colocar em lugar semelhante.

<sup>103</sup> A pesquisadora Fernanda Azeredo de Moraes, em seu artigo intitulado *Renomeando-se: nome e autoria em experiências femininas*, publicado em *Gênero e Ciências: mulheres em novos campos*, pela EDUFBA (Editora da Universidade Federal da Bahia), em 2016, aborda como as linhagens e ancestralidades maternas vão sofrendo apagamento social, via matrimônio, pela adoção do sobrenome do marido e/ou simplesmente quando se prioriza o sobrenome paterno.

<sup>104</sup> Em live intitulada “*O protagonismo da mulher negra*” (jul-2020), promovida pelo NEPEGS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade IFRS-POA, a doutora em Educação em Ciências, a pedagoga Karla dos Santos Guterres Alves, do IFRS-Viamão, questiona porquê xs jovens negrxs não se sentem capazes de acessar cursos que lhes dêem acesso à profissões de maior prestígio social, de ocupar espaços diferentes dos pré determinados pela sociedade e de serem reconhecidxs acadêmica e socialmente (24:48’). Na mesma live, a professora nos propõem refletir sobre o porquê de xs negrxs serem chamadxs à palestrar apenas sobre negritudes, como se não fossem capazes de falar sobre temáticas diferentes, aprisionando-xs nessa “esquizofrenia” de falar o tempo todo apenas sobre si mesmxxs (1:59:26’). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ynARn3xFnTs&ab\\_channel=NEPEGS-N%C3%BAcleodeEstudosePesquisasemG%C3%AAneroeSexualidadeIFRS-POA](https://www.youtube.com/watch?v=ynARn3xFnTs&ab_channel=NEPEGS-N%C3%BAcleodeEstudosePesquisasemG%C3%AAneroeSexualidadeIFRS-POA).

<sup>105</sup> A expressão utilizada por Luiz Rufino é impregnada de esperança como *elemento chave contra a demanda colonial*. (RUFINO, 2021:11)

Educação implica afeto e respeito ao outro, possibilita que cada um simplesmente *seja* e seja respeitado e aceito por isso<sup>106</sup>.

Percebo a forte aproximação existente entre a prática emancipadora defendida por bell hooks, a recusa explícita de Patricia Hill Collins de uma tradição teórica única, e a visão de educação descolonizadora proposta pelo pedagogo carioca Luiz Rufino.

“A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico”. [...E a] educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. [... Ela,] em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização”. (RUFINO, idem: 10-11)

Dito de outra forma

“A educação se descaracteriza como tal não pela sua multiplicidade de formas, mas pela redução da mesma a uma única coisa que está a serviço de uma política de dominação (RUFINO, idem: 15)

Contrariando toda e qualquer lógica de dominação, nos permitimos escapar ao *domínio cultural* que, como destacou o mestre em Teoria da Literatura, Cuti (2010), *obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras* (CUTI, 2010: 15), num exemplo preciso da ligação entre conhecimento e poder, e de poder e classificação, competição e desigualdade, em outras palavras, hierarquização social. Para nós, educação implica afeto, autonomia, liberdade. E qualquer rebeldia e/ou inconformidade representa, novamente, e em conformidade com Rufino, simplesmente, contestar o monopólio discursivo e o cerceamento da experiência em determinadas ditas aprendizagens (RUFINO, 2021: 19).

## 3.2 Das Escolas e das Sujeitas da Pesquisa, participantes dos questionários

### 3.2.1 Das Escolas

---

<sup>106</sup> Antônio Bispo dos Santos, o Mestre Nêgo Bispo, afirma que toda homogeneização de práticas e saberes implica em hierarquias e que toda forma de hierarquização exerce uma pressão desastrosa sobre as bases, exerce violações sobre as vidas dos subordinados. (Entrevista dada à revista eletrônica Coletiva, em abril de 20202. Disponível em: <https://www.coletiva.org/entrevista-antonio-bispo>).

As escolas escolhidas para servirem de *locus* desta pesquisa são escolas da rede pública estadual nas quais desenvolvemos a ação docente. Acreditamos que, por desenvolver nosso trabalho ali, estarmos familiarizadas com o ambiente físico e estrutura escolar e conhecer a grande maioria dxs estudantes, colegas professorxs, funcionárixs e das equipes diretivas, o acolhimento necessário para o desenvolvimento da pesquisa se daria de forma bastante facilitada e tranquila. As escolas estão situadas no perímetro urbano central da cidade, próximas ao poder público local. De certa forma, isto favorece o acesso aos serviços de transporte, iluminação, saneamento e esgoto, coleta periódica de lixo, sinais de telefonia (fixa, móvel, internet).

Contudo, ambas as escolas enfrentam alguns problemas, de ordem distinta entre elas, mas que afetam o funcionamento escolar e, por conseguinte, toda a comunidade escolar, em especial, xs estudantes.

A Escola 1, como será tratada aqui, é uma escola considerada grande. Recebe em torno de 1.130 estudantes anualmente e abriga cerca de 81 profissionais entre professorxs e funcionárixs<sup>107</sup>. Recebeu permissão para incluir o ensino médio noturno em suas atividades a contar de março de 2020, somando, assim, mais cinco turmas e alterando a quantidade de estudantes matriculadxs<sup>108</sup>. Em relação ao corpo docente, a alteração não resulta significativa, sendo a maioria dxs profissionais envolvidxs redistribuídxs em suas cargas horarias<sup>109</sup>.

A Escola 1 possui 20 (vinte) salas de aula<sup>110</sup> retangulares<sup>111</sup>, refeitório, auditório, cozinha e despensa, biblioteca, secretaria e almoxarifado, 2 (dois) laboratórios – de ciências e de informática –, e quadra de esportes descoberta<sup>112</sup>. Apenas uma pequena parte da área externa é coberta. Infelizmente, os espaços externos não contam com atrativos e/ou acomodações/bancos suficientes para atender a todxs xs alunxs, tanto em dias de chuva quanto de sol intenso, restando à maioria dxs estudantes permanecer em pé nestas áreas e/ou corredores da escola<sup>113</sup>.

A instituição conta com uma área de convivência interna, com acesso a jogos digitais, recepção e sala de espera. No prédio principal, a escola também conta com um

---

<sup>107</sup> Dados extraídos do *Projeto Político Administrativo e Pedagógico* datado de 2017, último PPP, como é conhecido, discutido na escola e ao qual tivemos acesso.

<sup>108</sup> Aproximadamente 175 (cento e setenta e cinco) novas matrículas estudantis.

<sup>109</sup> Contamos, atualmente, com aproximadamente 85 (oitenta e cinco) profissionais atuando na escola (dados coletados no grupo de WhatsApp oficial da escola).

<sup>110</sup> V. Foto 02

<sup>111</sup> V. Apêndice F

<sup>112</sup> V. Foto 03

<sup>113</sup> V. Foto 04

conjunto de 6 (seis) banheiros<sup>114</sup>, incluindo banheiro para portadorxs de necessidades físicas especiais, embora este se encontre no último (3º piso) e não haja elevadores que deem acesso e/ou facilitem o deslocamento daquelpx que necessitem utilizá-lo. Existem 2 (duas) escadas que permitem o acesso aos pisos superiores: a *escada branca*, para professorxs, funcionárixs e visitantes e a *escada preta*, para uso dxs discentes. Devido à escassez de monitorxs que possam acompanhar o deslocamento de visitantes e/ou estudantes durante os períodos de aula, uma grade foi colocada à entrada da escada branca, no saguão principal<sup>115</sup>, e outra entre o 2º e o 3º piso. A primeira, mantida apenas encostada, mas não chaveada, visto que dá acesso ao corpo docente e outrxs funcionárixs à *sala de professores*<sup>116</sup> e demais salas de aula mediante fiscalização dx responsável pela recepção escolar, enquanto que a segunda, somente aberta com a autorização da equipe diretiva e/ou funcionárixs da limpeza, impossibilitando o acesso às dependências pouco utilizadas no andar superior, como, por exemplo, o auditório da escola. No tocante ao processo pedagógico, durante a última gestão (2019-2021), a escola adotou práticas homogeneizantes que estabeleceram para o corpo docente uma série de procedimentos a ser aplicados nas aulas e que envolveram, desde a quantidade de questões avaliativas para cada componente curricular, até o estabelecimento de dias, horários e conteúdos considerados adequados para a realização das aulas síncronas. Em relação axs discentes, não foram incentivadas discussões e/ou debates acerca de temáticas relativas aos espaços dos banheiros, assuntos estes levantados por iniciativa de alguns alunxs para a adequação dos banheiros às suas necessidades adolescentes. Tais iniciativas envolveram dois projetos: (i) *Projeto Coven*, de autoria de uma aluna trans que reivindicava um espaço confortável para a nova identidade social recentemente assumida e (ii) *Projeto dos Banheiros*, oriundo de um grupo misto de estudantes que idealizaram os banheiros como espaços de provocações acerca das relações hierarquizadas entre homens e mulheres. Um projeto de acolhida a estudantes com transtornos alimentares não obteve autorização para sua continuidade, mesmo após dois anos de existência e servindo de inspiração para outros projetos desenvolvidos na escola durante a gestão anterior.

A Escola 2, distante apenas duas quadras do poder público central da cidade, e quatro quadras da Escola 1, é uma escola considerada pequena. Consta de somente 6

---

<sup>114</sup> V. Foto 05

<sup>115</sup> Aqui nomeada *área de convivência interna*.

<sup>116</sup> Mantivemos a nomenclatura em masculino universal, visto que é esta a denominação utilizada pelas escolas, apesar da predominância feminina nestes espaços.

salas de aula. Desta forma, abriga, a cada turno, em torno de 210 alunxs, todxs no ensino médio. O corpo docente, somado axs funcionárixs, resulta, aproximadamente, em 47 profissionais.

Além das salas de aula, a escola possui um *Salão de Atos* (mini-auditório), cozinha e despensa, biblioteca, secretaria, setor financeiro e de pessoal, e 2 (dois) laboratórios – um de informática e outro de línguas<sup>117</sup>. Não possui quadra de esportes, sendo as aulas de Educação Física ministradas em quadra (ginásio) alugada pela escola. Apenas uma parte da área externa é coberta. O espaço de convivência interno é bastante reduzido. Por isso, em geral, xs alunxs têm a opção de permanecer nas salas de aula durante os períodos de recreio. A pequena escada, situada no *hall* de entrada da instituição<sup>118</sup> dá acesso axs docentes à *Sala de Professores* e às salas de aula. Também dá acesso axs visitantes e equipe diretiva aos setores pedagógico e de vice-direção escolar. A secretaria fica no térreo e seu acesso à comunidade é disponibilizado por uma janela situada no hall da escola. A escada que dá acesso axs alunxs às respectivas salas de aula fica na parte de trás da escola. Através dela xs estudantes chegam também à biblioteca, apesar desta encontrar-se muito próxima da escada principal. Na área externa da escola existem grades, supostamente instaladas para impedir/dificultar roubos durante os períodos em que a escola se encontra fechada<sup>119</sup>. As grades, conforme sugerido pelas imagens, impedem o acesso ao interior da escola e não a movimentação no interior da mesma. Em relação aos banheiros, a adoção de espaços sanitários segundo a lógica binária para alunxs e hierarquização entre segmentos é igual a adotada pela Escola 1. Já, no que diz respeito às salas de aula, a Escola 2 também desenvolve suas atividades majoritariamente no formato retangular, com a distribuição das carteiras escolares<sup>120</sup> em fileiras, como a Escola 1. Nesta escola percebe-se, porém, com maior ênfase, a desproporção entre espaço físico disponível e número de carteiras e alunos distribuídos em cada sala. O espaço entre fileiras é mínimo em algumas salas de aula. No verão, como no inverno, o ambiente sobrecarregado dificulta a concentração dxs estudantxs.

Durante a pandemia, a gestão escolar investiu pesadamente na recuperação do prédio, o qual apresentava muitos e sérios problemas. Tais problemas variavam desde a

---

<sup>117</sup> Até 2018 a escola oferecia aulas de espanhol, francês e inglês axs estudantes. Infelizmente a mantenedora não encaminhou docente para a língua francesa após a aposentadoria da professora ministrante deste idioma.

<sup>118</sup> V. Foto 06

<sup>119</sup> V. Foto 07

<sup>120</sup> V. Foto 08

ordem estrutural até a elétrica e eram, constantemente, alvo de apontamentos de toda a comunidade escolar. Recuperaram a porta principal<sup>121</sup> e o portão (acesso, pela rua, ao Salão de Atos) da escola; refizeram o calçamento do corredor lateral (um dos acessos à escada de alunos) e colocaram cobertura para abrigar xs estudantes em dias de chuva; instalaram bebedouros novos<sup>122</sup> (evitando o contato direto com a boca dos estudantes, agora o acesso à água se dá com a utilização do copos individuais e/ou descartáveis – uma forma de prevenir e/ou minimizar as possibilidades de transmissão do Covid-19 e outros agentes virais); instalaram splits em todas as salas de aula, uma vez que as reclamações com respeito à ventilação das salas era uma constante; equiparam as salas de aula com aparelhos multimídia e, em especial, apostaram na revitalização dos espaços<sup>123</sup>, ornando-os com plantas e arbustos de forma a tornar o ambiente escolar mais agradável e acolhedor. Dedicaram atenção, também, à biblioteca, que enfrentava sérios problemas com a umidade e o mofo. Além das consultas aos livros, é ali que xs alunxs acessam os computadores e desenvolvem pesquisas rápidas na web, além de adotar o espaço como local de leitura e estudo. Consideramos que tais ações foram possíveis uma vez que xs estudantes encontravam-se afastadxs da escola por conta das medidas sanitárias aplicadas e, também, por se tratar de uma escola pequena, cujas obras poderiam ser realizadas em espaço de tempo relativamente curto. A preocupação com o acolhimento dxs alunxs em um espaço agradável é uma das medidas adotadas pela gestão 2019-2021 a fim de combater a evasão escolar. No tocante à prática pedagógica, a escola acompanhou a atuação docente, porém deixou livre a escolha dos procedimentos adotados em cada sala de aula, respeitando a autonomia dxs professorxs e as características de cada turma. No ano de 2019, antes das limitações impostas pelo Covid, a escola incentivou projetos de visitaçãõ a museus e exposições científicas e/ou artísticas, bem como a participação em apresentações de *slam* e de teatro.

### 3.2.2 Das Garotas

Para participação neste estudo foram convidadas muitas garotas, todas estudantes devidamente matriculadas nas escolas 1 e 2 escolhidas como *locus* desta investigação.

---

<sup>121</sup> V. Foto 09

<sup>122</sup> V. Foto 10

<sup>123</sup> V. Foto 11

Contudo, acreditamos que devido à atipicidade do momento, nem todas as garotas puderam se manifestar positivamente em relação aos convites feitos.

Das que aceitaram participar, nem todas as garotas puderam manter o contato necessário para uma participação ativa na pesquisa. Algumas delas acabaram comunicando sua necessidade de afastamento, contrariando as expectativas primeiras. As garotas que conciliaram interesse e possibilidade de contato duradouro com a pesquisadora foram distinguidas em dois grupos, independentemente das escolas frequentadas, os quais destacaram a pertença étnico-racial para a sua composição. Em um dos grupos reunimos duas raças-etnias, negra e indígena, visto que a única participante indígena autoidentificou-se como *negra de descendência indígena* resultando, assim, os grupos *negras e brancas*.

Desta forma, dos 29 (vinte e nove) convites aceitos e mantidos, 11 (onze) deles foram respondidos por garotas que foram inseridas no primeiro grupo, das garotas negras – correspondendo a 38% do total de aceites –, enquanto que 18 (dezoito) foram inseridas no segundo grupo, das garotas brancas – correspondendo ao restante equivalente a 62% dos aceites. Como este estudo aborda as existências e resistências das garotas negras a partir das relações étnico-raciais estabelecidas no ambiente escolar e a partir dele, ainda que não tenhamos desprezado as contribuições das garotas brancas, priorizamos as falas das garotas autoidentificadas negras a fim de compor as análises deste estudo.

Estas 11 garotas, às quais daremos maior atenção, demonstraram ser muito exigentes consigo mesmas e, apesar da timidez e discrição assinalada nas falas de quase todas as garotas, elas se mostraram críticas, ativas, alegres e determinadas, chegando seis delas a se perceberem como mulheres fortes e a se reconhecerem como líderes de turma. Algumas garotas delegaram à pesquisadora a escolha do nome utilizado para mencioná-las no texto da pesquisa. As que optaram por elegê-lo tiveram suas escolhas respeitadas.

Nenhuma delas mora na área central da cidade. Ao contrário, moram em bairros distantes. Ao mencionar a localização de suas casas, quatro delas disseram que *é longe* ou *é bem longe*. Apenas quatro reclamaram dos serviços públicos oferecidos pelo município e/ou estado. Dentre as queixas relatadas, o transporte que é muito demorado nos bairros, as ruas esburacadas e serviços de água e luz que apresentam oscilações em seu fornecimento foram os destacados. Queixas sobre as oscilações no fornecimento do sinal de internet também foram manifestadas. Cinco garotas afirmaram estar inseridas

na classe socioeconômica baixa, enquanto que quatro se percebem classe média e duas optaram por não disponibilizar essa informação. São adolescentes cujas idades variam entre 16 e 19 anos, e cuja variação está uniformemente distribuída entre as participantes. Cinco delas concluíram o ensino médio em 2020. Estas garotas nutrem planos futuros como entrar para a universidade (quatro delas já conseguiram!<sup>124</sup>), adquirir casa própria ou abrir o próprio negócio, viajar, ser independentes. O sonho de formar uma família foi mencionado apenas por uma garota. Mais da metade delas já trabalha(ra)m. As funções desenvolvidas circula(ra)m na área dos cuidados, quer pessoais, ou seja, com o corpo (uma manicure e outra recepcionista em academia), quer de atenção à crianças e/ou cuidados com a casa, ou seja, como babás (auxílio remunerado, geralmente na casa de parentes, dando atenção aos sobrinhos). Ainda, trabalhos na área da alimentação (doçaria, produtos produzidos pelo conjunto familiar) e uma no comércio (área de projetos). No tocante a vida familiar e social, a totalidade das garotas vive em famílias heterossexuais, sejam elas de constituição tradicional ou de conformações diversas, com a presença das genitoras em todos os casos. A presença da figura masculina é garantida pelo pai biológico e/ou avô, mas, não raro, pelo padrasto. Nestes casos, a relação com os pais biológicos não foi evidenciada. Há duas situações onde a figura masculina não compõe o ambiente familiar. Não raro, também, a presença da avó materna dá sustentação à vida familiar. Afirmam, as garotas, que existe divisão das tarefas domésticas, explícita ou não, entre todos os membros da casa, concorrendo para a harmonia familiar. Contudo, admitem certo privilégio dos irmãos homens, no tocante ao tipo de tarefa executada.

Com respeito às sexualidades, cinco delas se percebem mulheres heterossexuais e quatro assumiram sua bissexualidade. Duas optaram por não comentar esta informação. No tocante à autodefinição étnico-racial, cinco se consideraram pardas, uma se considerou negra clara, três se consideraram negras, uma manifestou dúvidas se parda ou branca e uma afirmou ser negra com descendência indígena. Todas manifestaram haver sido alvos de violência simbólica e/ou presenciado algum tipo de violência no eixo das determinações gênero-raça-etnia.

---

<sup>124</sup> Os cursos que estas garotas estão frequentando são: Ciências Econômicas, Geografia, História e Zootecnia.

### 3.2.3 Dos Questionários Aplicados

Na tentativa de captar as estratégias desenvolvidas pelas estudantes que de forma espontânea se dispuseram a participar deste estudo, formulamos uma série de questões, oferecidas em blocos às estudantes, os quais foram encaminhados a cada vez que o bloco anterior fosse concluído<sup>125</sup>. Foram estabelecidos oito blocos e em cada um deles buscamos compreender como estas garotas percebem a si próprias e ao seu entorno e, ainda, preservam (ou não) suas autoidentificações<sup>126</sup>, ao manejar-se diante dos disciplinamentos e das normativas fornecidas pela escola enquanto instituição socializadora.

Os blocos, assim, abordaram:

Bloco de Investigação	Aspectos Abordados	Informações solicitadas
1	Dados pessoais e autorização para participação na pesquisa (através de autorização dxs responsáveis, para as garotas menores de idade e auto declaração de interesse, para as maiores de idade).	Variáveis quanti e qualitativas, como idade, gênero, local de nascimento, etc.
2	Autopercepção: como elas se percebem em termos de corpo, de reconhecimento pessoal.	Descrição física e aspectos da personalidade.
3	Corporificação da consciência negra: como elas trabalham a questão do visual.	Aspectos relacionados ao corpo, cabelo, acessórios, preferências de cores, modo de vestir, etc.
4	Constructo familiar, vizinhança e oferta de serviços estatais: o lugar destinado às mulheres a partir do imaginário social apreendido pela família, questão econômica e acesso aos direitos sociais.	Composição familiar, distribuição das atividades domésticas, acesso aos serviços estatais como transporte, saneamento básico, etc.
5	A Escola: percepções sobre o ambiente	O ingresso no ambiente escolar,

<sup>125</sup> V. Apêndice D.

<sup>126</sup> Aqui nos referimos à *autodefinição* e *autodeterminação* que, segundo Patricia Hill Collins (2019), correspondem, respectivamente, ao *poder de cada um de dar nome a sua própria realidade* e ao *poder de cada um de decidir seu próprio destino*. (Glossário, p. 459).

	escolar, impactos, acolhimentos e desconfortos. Interações entre colegas e professorxs.	representação e reconhecimento no ambiente de sala de aula e frente às pessoas que ocupam posições de destaque na hierarquia escolar. Percepção do ambiente escolar em si: o lugar particular ocupado em sala de aula.
6	Pseudônimo e acesso à rede de internet.	Acesso à e tempo disponível para interação na rede digital.
7	O espaço físico escolar, identificação, sentido de pertencimento, reconhecimento e sistemas de controle e vigilância: percepção sobre os sistemas de controle adotados pela escola, tais como câmeras nos corredores e pátio da escola, livros de registro de indisciplinas, controle e disciplinamento dos corpos.	Experiência escolar, interação com o ambiente físico e sentido de representatividade.
8	Escrita, visão e planos futuros.	Posicionamento do corpo, acesso aos serviços estatais (SUS) e projetos de vida.

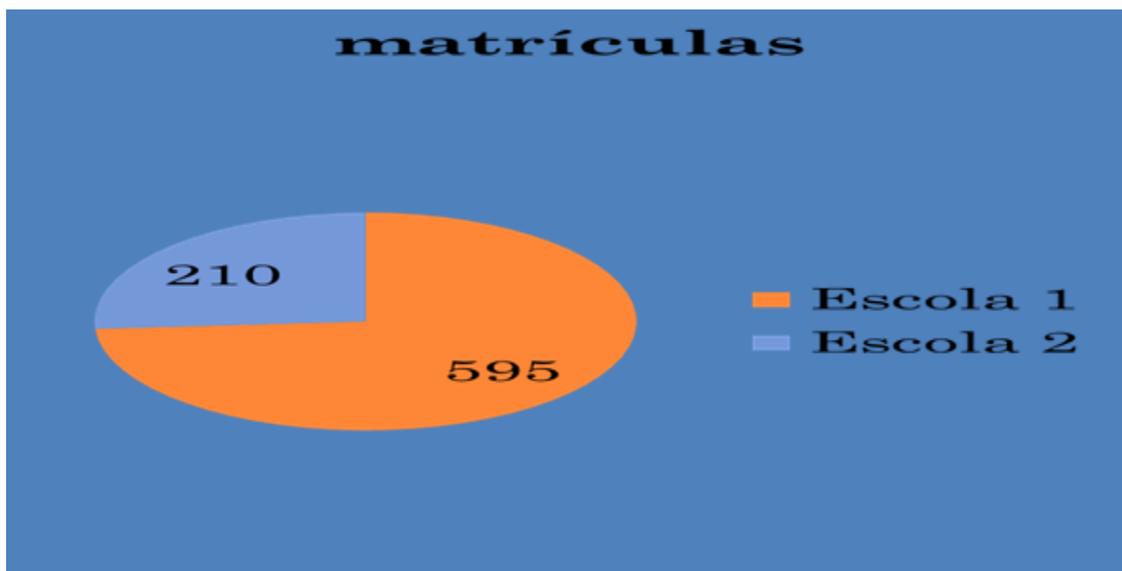
As garotas, conforme já afirmado, antes de serem escolhidas, foram convidadas à participação nesta investigação. Assim, aquelas que conjugaram interesse e condições de permanecer em contato com a pesquisadora em uma conversação virtual, via movimento digital, por correio eletrônico (e-mail) e/ou uso da multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz (*WhatsApp*), constituíram o corpo de sujeitas da pesquisa. A constituição de uma espécie de bate-papo a cada envio/retorno de mensagens resultou em uma comunicação intensa e proveitosa entre nós.

Dos 294 convites encaminhados, para xs estudantes cujo nome social ou *avatar* utilizado para identificação na plataforma digital as sinalizavam como garotas, pudemos ter um retorno inicial de aproximadamente 15% das solicitações feitas atendidas. Contudo, algumas circunstâncias indesejadas se apresentaram, modificando as expectativas e as vivências destas garotas e fazendo este percentual decair para

aproximadamente 10%, considerando-se as duas escolas envolvidas, as quais serão, aqui, tratadas por Escola 1 e 2.

Através da descrição feita das escolas e do panorama escolar de matrículas<sup>127</sup> apresentado no gráfico 1, podemos perceber que se trata de escolas bem diferenciadas em termos de tamanho, comportando a primeira o triplo de estudantes que a segunda.

**Gráfico 1 – Matrículas Escolares**



Fonte: Planilha de dados primários (ambiente virtual de sala de aula - plataforma classroom) da autora.

Ambas as escolas se situam na área central da cidade, distando de poucas quadras entre si. Contudo, o público que acessa cada escola é muito distinto em termos socioeconômicos e de acesso ao ensino virtual (remoto) via tecnologia digital. Conforme o gráfico 2, a atuação na plataforma digital foi de 69,4% dxs alunxs matriculadxs na Escola 1 e de apenas 32,8% na Escola 2. Ou seja, a Escola 1 apresentou mais do que o dobro de participação de estudantes que a Escola 2. Percebe-se que o acesso à plataforma é bastante diferenciado entre as escolas, o que nos leva a supor as condições socioeconômicas do público que frequenta cada escola.

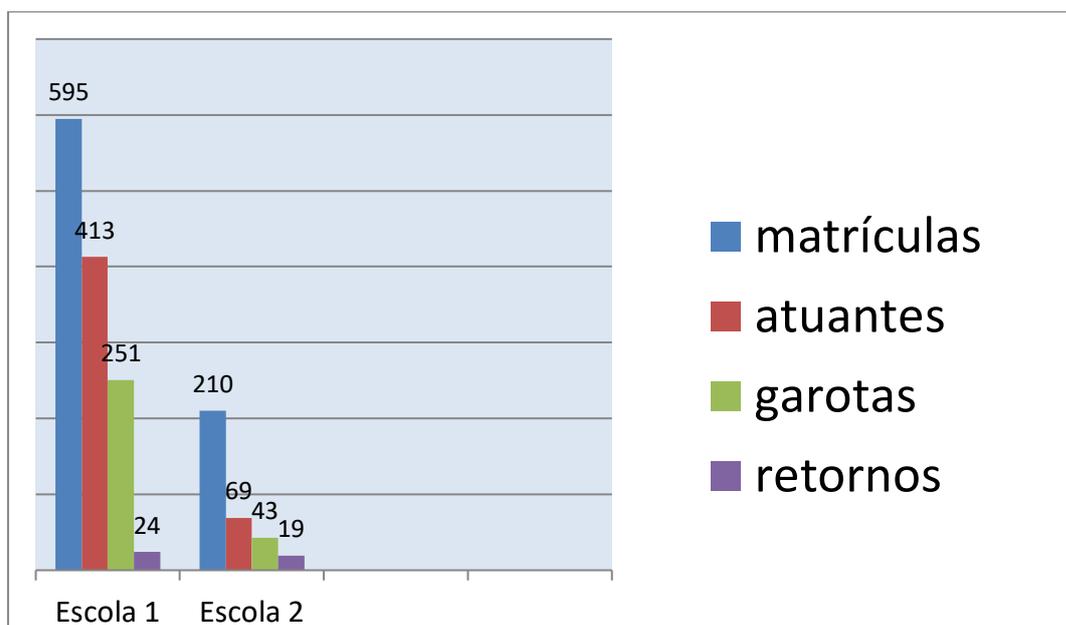
Segundo o gênero (binário) dxs estudantes, na Escola 1 a participação do estudantado constou de 60,8% de garotas, sendo que houve um retorno de 9,6% dos convites enviados. Já na Escola 2, dxs alunxs matriculadxs atuantes na plataforma, 62,3% são garotas. Houve um retorno de 44,2% dos convites enviados.

<sup>127</sup> Como já afirmado anteriormente, a pesquisadora tomou por critério a matrícula nas turmas junto as quais teve regência de classe, em componentes curriculares distintos, em cada escola.

As duas escolas apresentaram certa similaridade no que diz respeito à matrícula estudantil, por distribuição de gênero, assumindo, respectivamente, as escolas 1 e 2, os valores 60,8% e 62,3% de participação feminina. Contudo, apesar das dificuldades em acessar e/ou manter-se conectadas à plataforma<sup>128</sup>, percebe-se um interesse maior das estudantes da Escola 2 em relação as da Escola 1 no que concerne ao retorno dos convites realizados à participação neste estudo.

O gráfico 2 mostra, ainda, que quase cinco vezes mais garotas da Escola 2 manifestaram-se favoravelmente à pesquisa e demonstraram interesse por esta parcela do universo universitário que ela possa representar. Desta forma, inferimos que, apesar das limitações econômicas e/ou técnicas enfrentadas pelas garotas da Escola 2, o ambiente universitário faz parte do imaginário social experienciado por estas garotas e interpretado como possibilidade de mobilidade social.

**Gráfico 2 – Atuação na plataforma digital segundo o gênero (binário) dxs estudantes**



Fonte: Planilha de dados primários (ambiente virtual de sala de aula - plataforma classroom) da autora.

Infelizmente, já nas duas primeiras semanas de retorno dos convites começaram a ocorrer algumas desistências, as quais, mediante certas justificativas, dando-se a saber: (i) na Escola 1, uma não autorização de responsável pela menor e 3 desistências por

<sup>128</sup> Atribuímos a alguns possíveis fatores o grande número de convites não retornados pelas estudantes: a) interrupção das atividades (i) por oscilações e/ou falta de acesso à rede de internet ou (ii) p/julgarem desnecessário retornarem as atividades consideradas concluídas e, em decorrência disto, não tomarem conhecimento dos convites encaminhados e b) p/falta de interesse na participação da pesquisa.

estabelecimento de vínculo para estágio<sup>129</sup> e (ii) na Escola 2, 3 perdas familiares (falecimento por Covid-19), 3 afastamentos por estágios e 4 problemas de internet. Aqui, diante de tais justificativas, também pudemos inferir que as condições socioeconômicas das estudantes matriculadas na Escola 2 são um pouco mais delicadas das que se defrontam as estudantes da Escola 1, visto que, proporcionalmente, as primeiras resultaram em mais casos de desistências e mediante fatores mais graves.

### Gráfico 3 – Questionários mantidos



Fonte: Planilha de dados primários (questionários virtuais) da autora.

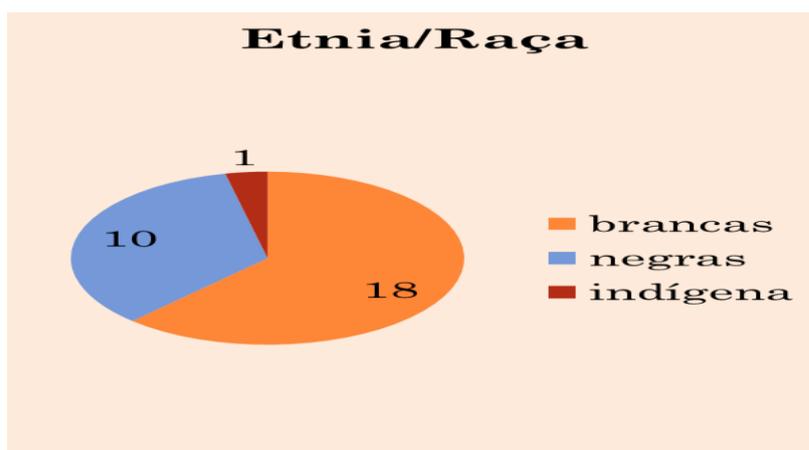
Ainda assim, ao analisarmos o total de convites que foram mantidos, conforme apresentado no gráfico 3, a Escola 2 teve uma participação bem mais responsiva aos questionários aplicados. A Escola 1 manteve 20 dos 24 convites aceitos (83,4%) enquanto que a Escola 2 manteve apenas 9 dos 19 convites aceitos (47,4%). Em contrapartida, a Escola 2 participou com menor número de estudantes em relação à Escola 1, o que, proporcionalmente, a torna mais participativa em relação a pesquisa: 20,9% frente aos 7,9% de participação da Escola 1. Dito em outras palavras, ainda que na Escola 2 seja atendido, numericamente, um terço do público feminino que é atendido na Escola 1, as garotas matriculadas na Escola 2 conseguem manter-se mobilizadas, em um número quase três vezes maior que as estudantes da Escola 1, mesmo frente à

<sup>129</sup> Algumas famílias foram duramente impactadas pelas medidas restritivas ao ambiente social impostas pela vigilância sanitária do país diante dos avanços da pandemia. Desta forma, alguns responsáveis pelos jovens estudantes perderam seus postos de trabalho, restando sem seus salários. Através do estabelecimento de vínculos de estágio, alguns jovens passaram a contribuir com as despesas domésticas da família, afastando-se das atividades escolares e/ou mantendo-as unicamente através das atividades assíncronas.

situações muito adversas, no sentido da manutenção do desejo pelos estudos pós ensino médio.

O gráfico 4 nos sugere uma participação bem equilibrada, segundo a etnia/raça, das garotas envolvidas com este estudo, ainda mais se pensarmos que os dados de distribuição populacional, segundo o IBGE (2010)<sup>130</sup>, para a cidade de Pelotas, apresentam, como mais expressivas, as populações branca e negra, com percentuais próximos a 80% para brancxs e 19% para negrxs, não mencionando como significativo o percentual da população indígena que vive nesta cidade. Uma leitura rápida pode nos fazer pensar que, frente aos percentuais de representação das garotas girando em torno de 62% para brancas, 34,5% para negras e 3,5% para indígenas, o estímulo e o acesso à educação romperam algumas barreiras raciais na reverenciada Princesa, alcançando patamares mais justos.

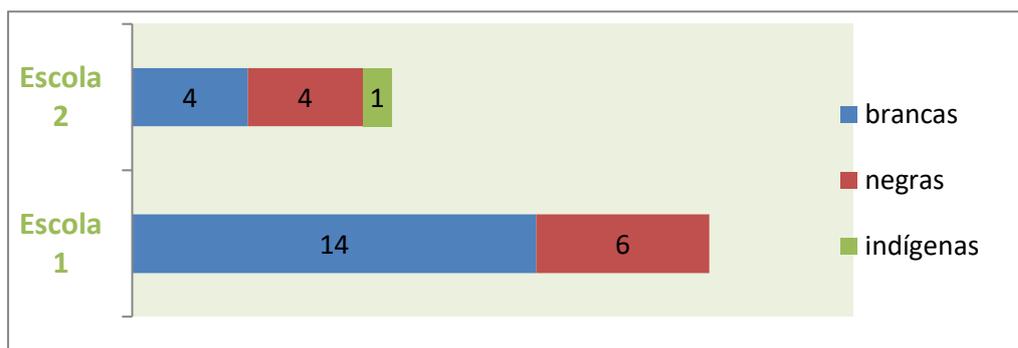
**Gráfico 4 – Etnia/Raça: disposição geral**



Fonte: Planilha de dados primários (questionários virtuais) da autora.

O gráfico 5 nos sugere, também, um avanço na área educacional. Percebemos uma participação numérica igualitária entre garotas brancas e negras na Escola 2, demonstrando um suposto avanço nas relações sócio-raciais. Na Escola 1, apesar de numericamente apresentar grande diferença numérica na participação das alunas, o percentual é relativamente inferior ao apresentado pelo IBGE, equivalendo a 70% para as garotas brancas e 30% para as garotas negras.

<sup>130</sup> O censo populacional brasileiro, que deveria ocorrer a cada dez anos, foi adiado em 2020, supostamente em função da pandemia de Covid-19. Entretanto, também não foi realizado em 2021, por falta de orçamento, conforme informe da Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2021-04/censo-demografico-nao-sera-realizado-em-2021#>

**Gráfico 5 – Etnia/Raça: disposição por escolas**

Fonte: Planilha de dados primários (questionários virtuais) da autora.

Milton Santos, em *Pobreza Urbana*, em sua terceira edição pela EDUSP, nos fala sobre o risco do aparelho estatístico *se tornar prisioneiro de noções gerais desligadas da realidade*. O autor nos fala, ainda, de outro inconveniente que corresponderia ao fato de os resultados estatísticos despertarem, frequentemente, mais interesse antropológico ou puramente econométrico que socioeconômico. Ou seja, para ele é importante *ir além da estrutura estatística, pois as variáveis isoladas podem nos oferecer uma lista prolífica e ao mesmo tempo bloquear soluções ao distorcer a compreensão global das realidades segundo as opções políticas e os interesses governamentais* (SANTOS, 2013: 15-16).

Mestre Nêgo Bispo<sup>131</sup> também nos propõe refletir sobre o papel das estatísticas, da classificação e hierarquização numéricas que legitimam o ter em detrimento do ser, em suas palavras, os saberes orgânicos e os saberes sintéticos. Os primeiros são os que envolvem envolvendo o ser e os sintéticos são os saberes que se desenvolvem desenvolvendo o ter. Para Bispo nós não somos *quanto*, nós somos *como*, então, “*prá que nos medir?*” (Confluências Afroindígenas, 2020: 57’35”-59’24”).

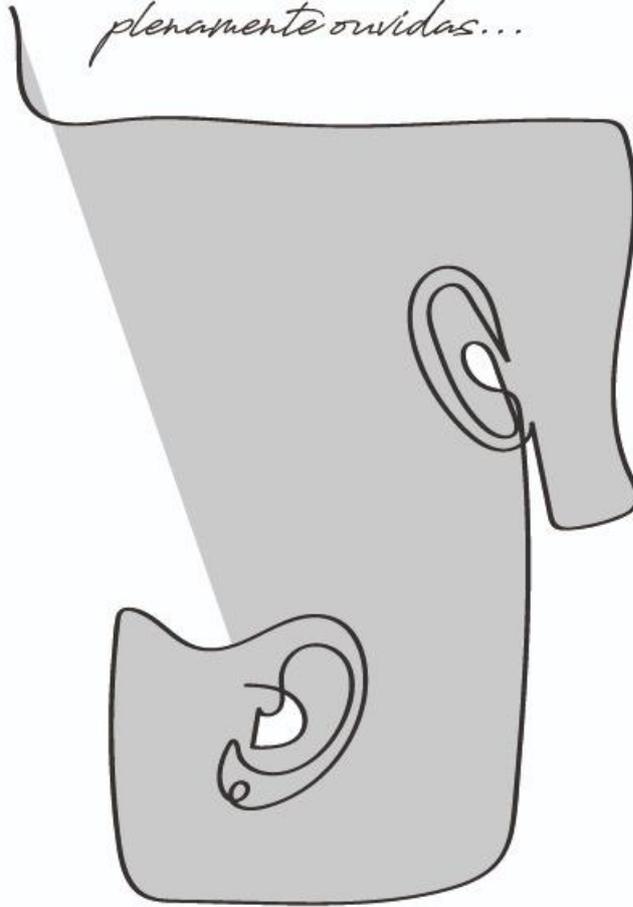
Tais visões acerca do uso de estatísticas, unidas à ideia da desnecessária mensuração e contabilização dos atributos e desejos humanos, nos levam a priorizar neste trabalho a fala das participantes. Nos blocos de questões propriamente ditos, em especial os blocos 1 e 2 – referentes às características pessoais e autopercepção – tivemos a pretensão de apreender as características mais exteriores das garotas. Aquelas mais perceptíveis aos olhares e facilmente obtidas em um possível contato social

<sup>131</sup> Live intitulada *Perspectiva Contracolonial - Mestre Antonio Bispo dos Santos*, promovida por Confluências Afroindígenas, em dezembro de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bhdV4u8Dt20&ab\\_channel=Conflu%C3%A2nciasAfroind%C3%A2Dgenas](https://www.youtube.com/watch?v=bhdV4u8Dt20&ab_channel=Conflu%C3%A2nciasAfroind%C3%A2Dgenas).

primeiro, breve, caso um encontro presencial pudesse ser efetuado. Estas percepções foram apresentadas no tópico intitulado *Das Garotas*, na seção 3.2.2. Assim, para além das estatísticas, nos blocos subsequentes, buscamos captar aspectos mais particulares das biografias envolvidas.

Através da alternância entre as falas das garotas e as contribuições de diferentes intelectuais, pretendemos articular três categorias, as quais denominamos: (i) corpo alerta, (ii) escrita protegida e (iii) voz não manifesta. Ao analisar a tríade das categorias desenvolvidas desejamos provocar novas reflexões sobre as funções da escola, sua ocupação e os desafios e tensões existentes em seu interior. Esperamos conseguir instigá-los a acompanhar nosso pensamento em direção à ideia inicial, motivadora desta investigação: “Como as garotas negras reagem à influência que a escola exerce sobre a construção das suas subjetividades e escolhas sócio-profissionais futuras, no que concerne às relações étnico-raciais e de gênero?”.

*Entrevistas: o direito de ser  
plenamente ouvidas...*



*Autopercepção e  
autoreconhecimento*

### 3.2.4 Dos Blocos de Questões

Neste subtítulo, apresentaremos algumas características socioculturais e afetivas das alunas, de forma breve, mas de modo a permitir que se visualize suas biografias sendo construídas e se perceba o lugar de fala que cada uma ocupa agora. Também buscaremos apresentar, incluindo relatos das garotas, situações vinculadas a cada tópico desenvolvido a partir dos questionários aplicados.

**Bloco 3 - Da corporificação da consciência negra:** Como as garotas trabalham a questão do seu visual. Como lidam com os aspectos relacionados aos seus corpos, cabelos, acessórios, preferências de cores, modo de vestir, etc. Neste espaço, consideramos, principalmente, as contribuições das autoras bell hooks<sup>132</sup>, Lélia Gonzalez, Nilma Gomes e Sueli Carneiro.

“Parto do pressuposto de que a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade” (GOMES, 2002: 43).

A fala de Nilma Gomes sobre as situações às quais xs negrxs estão expostxs na escola não é uma fala isolada. Tampouco corresponde a um período único e passado da história da sociedade brasileira.

Inúmeras são às vezes em que este tema é trazido à discussão, ora abordando situações específicas que ocorrem dentro do espaço escolar, ora fazendo referências às consequências oriundas de tais situações.

Segundo a autora, a escola impõe, além de padrões curriculares e comportamentais, também um padrão estético. E “*é preciso apresentar-se fisicamente dentro deste padrão*” para ser bem acolhido no ambiente escolar. Ou seja, a escola reitera padrões estéticos sociais de beleza e de fealdade, primando pela “brancura”. Mas esta tentativa de uniformização da estética nem sempre se dá de maneira evidente.

---

<sup>132</sup> Em 15 de dezembro de 2021 recebemos a notícia do falecimento de bell hooks, uma das pensadoras mais importantes para a nossa inserção neste trabalho. Ela não foi somente uma inspiração, mas uma necessidade! Dona de uma das mentes mais brilhantes que tivemos a oportunidade de conhecer, compartilhou seus ensinamentos de forma amorosa e generosa através de sua obra.

“Muitas vezes, esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas” (IDEM, p. 45).

*Piadas e apelidos pejorativos* realizados no ambiente escolar, acompanhados de *ausência e silenciamentos* de discussões acerca das questões raciais “*são, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência*” negras (IBIDEM). Desta forma, afirma a autora,

“a trajetória escolar aparece [...] como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético” (GOMES, 2002: 41).

Em uma biografia sobre Lélia Gonzalez, pela *Selo Negro*, Alex Ratts e Flavia Rios (2010) contam como

“no jogo das relações raciais brasileiras, a textura do cabelo é um indicador de pertencimento etnoracial. [E], nesse sentido, no processo de desqualificação social de pessoas negras, existe certa pressão sobre as mulheres e homens para que ‘controlem’ os cabelos crespos e/ou volumosos” (RATTS; RIOS: 2010:49).

Segundo Ratts e Rios, “o cabelo – com outros elementos, como vestuário – compõe a corporeidade pessoal em suas múltiplas leituras no espaço público e privado” (IDEM, p. 50) e é nesse sentido que ocorrem os questionamentos e a tomada de consciência acerca da importância da preservação da bagagem cultural diaspórica, ou seja, o processo de *corporificação da consciência negra*, o qual foi expresso por Lélia Gonzalez, em 1987, como “*uma espécie de ruptura dos limites impostos pelo modelo dominante a partir da intervenção de formas procedentes de outros modelos culturais, africanos e indígenas*” (IDEM, p. 69).

E um dos emblemas que caracterizaram essa mudança foi o penteado dos cabelos, o qual passou a ser usado de forma mais volumosa e natural (estilo *black power*), além da adoção de cores mais vivas à composição do vestuário, com grande destaque ao uso de lenços, turbantes e outros acessórios, símbolos de africanidade. Essa *estética de adereços*, como nomeou Leda Maria Martins (2021),

“não aponta simplesmente para uma ênfase na ilustração ou no enfeite decorativo. As vestimentas e indumentárias, o desenho dos cabelos, as inscrições e os adornos, o uso de diversos adereços, os arranjos cromáticos, os jogos de policromias e de luminosidades constituintes das gravuras corporais compõem códigos estéticos com forte intensidade e simbolismos culturais” (MARTINS, 2021:105-106).

Será por isso que a escola tenta uniformizar os alunos?

Por detrás de um discurso no qual o uniforme escolar tornaria todos iguais, esconde-se alguma outra intenção mais relacionada ao processo de manutenção da dominação pretendida sobre os corpos passíveis de rebeldia, a *explosão revolucionária* aguardada por Foucault (2012).

Para o filósofo francês, o cerceamento dos corpos e mentes de loucos e estudantes corresponde a uma demanda da sociedade para garantir sua estabilidade, a ordem social. Assim, num primeiro momento, a sociedade visa neutralizar (possíveis) dissidências e, depois de garantir que estejam neutralizadas, docilizadas, impotentes e castradas política e socialmente, possibilitar a reabsorção dos indivíduos à sociedade (FOUCAULT, 2012:14). Para ele a questão da distribuição do Saber foi tema principal para entender a ordem social, o movimento social. Como os primeiros, os loucos, estariam impedidos de revolucionar-se, caberia aos segundos, os estudantes, realizar o movimento externo, a explosão revolucionária (IDEM, p. 15), que possibilitaria a crítica social a partir do questionamento dos sistemas implícitos dos quais somos prisioneiros (IDEM, p.19), sistemas esses que buscam determinar nossas condutas, como os discursos, as regras comportamentais e, entre outros, os rituais arbitrários, como as avaliações.

Se pensarmos sobre a igualdade proporcionada pelo uso do uniforme escolar, perceberemos que ela é tão fictícia quanto qualquer outra que ocorra em um ambiente disciplinador. À escola pública é recomendado que providencie o uniforme escolar, quando da sua adoção pela instituição, para os alunos desprovidos de condições materiais para adquiri-lo.

E como este processo se dá? Aquelas que comunicarem à escola que não dispõem de recursos herdarão, de forma discreta, os uniformes daqueles estudantes que já completaram o ciclo escolar. Ou seja, um uniforme já utilizado durante um ou mais anos certamente apresentará queda na qualidade de suas fibras e suas cores, possivelmente, estarão desgastadas, denunciando o uso anterior. Não poderá ser ocultada a diferença existente entre um traje novo e um submetido à inúmeras lavagens. Tais condições não passam despercebidas aos olhares juvenis, sejam eles ávidos por recolher informações que possam distinguir seus portadores ou não.

Depreendemos, daqui, que um novo silenciamento ou ausência de discussões importantes acerca de temas como cidadania, justiça social e/ou distinções entre classes sociais não fazem parte do cotidiano escolar.

Em *Medo e Ousadia*, Paulo Freire (1986) já nos falava sobre os limites da educação na transformação política da sociedade, uma vez que ela seria responsável por iluminar as relações de poder que a classe dominante torna obscuras (FREIRE, 1986: 44). Assim, torna-se claro que há um controle político sobre a educação. Mas este poder, como já e também afirmado por Nilma Gomes, nem sempre se manifesta de forma explícita. A chamada “*boa aparência*’, um eufemismo sistematicamente denunciado pelas mulheres negras como uma forma sutil de barrar as aspirações das mulheres negras, em particular, [e que] revela todo o seu potencial discricionário” (CARNEIRO, 2003: 121), exigida no mercado de trabalho é tratada, no ambiente escolar, de forma velada, ou simplesmente, ignorada. Desta forma, a estrutura social é mantida, atendendo às exigências do sistema capitalista.

Sueli Carneiro, citando Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e Márcia Lima, demonstra como e por que este processo se dá ao mostrar-nos que

"as mulheres oriundas das classes populares, com baixos níveis de escolaridade, tendem a concentrar-se na prestação de serviços e nos empregos ligados à produção na indústria, as mulheres de classe média, dotadas de níveis mais elevados de educação formal, dirigem-se para os serviços de produção e de consumo coletivo” (HASENBALG; SILVA, apud CARNEIRO, IBIDEM)

“[...] E quando esta barreira social é rompida, ou seja, quando as mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade social, elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho” (LIMA, apud CARNEIRO, IBIDEM).

Aliando-se às visões destas gigantes do pensamento negro, novas contribuições, de cientistas em formação, não renomadas, certamente, mas nem por isso menos atentas ao contexto educacional brasileiro, como Raquel Macêdo que, em trabalho publicado recentemente, reafirma o compromisso da escola com os interesses do poder hegemônico, de visão neoliberal, quando, ao analisar o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), afirma que

“ao focar a investigação para o Ensino Médio, encontra-se diretrizes para a implementação de ‘itinerários formativos’ e do que é colocado como ‘projeto de vida’. Esses dois tópicos tratam sobre o papel e a obrigatoriedade da escola e do currículo de oferecer estratégias de formação voltadas ao mercado de trabalho, [a partir de] uma educação em moldes bancários [...]” (MACÊDO, 2021: 516-517).

A autora reafirma, ainda, as posições já apresentadas, sobre a sutileza com a qual são direcionadas estas práticas para cumprimento do estabelecido pela BNCC, em atendimento às exigências do neoliberalismo ao dizer que

“ao contrário da coerção, tão frequentemente associada ao poder, a psicopolítica retroalimenta o sistema neoliberal pela *coação por exposição às emoções* – cada vez mais instáveis –, à autocobrança e ao fluxo ininterrupto de informações, que servem à lógica de mercado. É na psique que se encontram os mecanismos de controle das sociedades na era da tecnologia e da informação” (MACÊDO, IDEM, p. 515).

Ou seja, se o compromisso da escola concentra-se, ainda que por questões de subordinação ao Estado, em atender às prerrogativas do mercado, nada mais necessário do que tentar manter as mulheres negras, base da pirâmide social, nesta posição. Desencorajar suas ações emancipatórias é, sem dúvida, um dos papéis que cabe à escola cumprir.

Se a antropóloga Olívia Maria Gomes da Cunha já havia expressado como o Estado brasileiro apreendeu e hierarquizou as diferenças humanas em torno de uma *memória estatal* construída pelo exercício da *observação policial* e do *fazer polícia* a partir das características biológicas marcadamente cor da pele, traços fenotípicos e gênero, sob o discurso da manutenção da ordem e do equilíbrio social (RAMOS, 2003)<sup>133</sup>, cabe-nos lembrar que estas mesmas características são, reforçadamente, temas que constituem justificativas para os diferentes tratamentos e diferentes expectativas que a escola mantém sobre os diferentes sujeitos que por ela passam.

Ao longo deste trabalho pretendemos dar visibilidade a outras formas de tratamento, além das aqui destacadas, agora, a partir das falas das participantes da pesquisa.

“... Neste momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer!  
Era a tentativa de extinção do meu valor!  
Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada  
com chibatadas de vara de marmelo nos braços.  
Fim da tentativa inútil da libertação.  
Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro,  
até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto  
penetrando em meu couro cabeludo  
[...]  
Foi aí que eu tive uma inesperada luz.  
Minha mãe queria me embranquecer  
para que eu sobrevivesse

<sup>133</sup> Op. cit. Este breve texto de Jair Ramos corresponde a uma resenha sobre um dos trabalhos de Olívia Cunha, *Intenção e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro 1927-1942* (2002).

à cruel discriminação de ser rejeitada por ser diferente”

Cristiane Sobral

“Admitia só para si mesma:

se pudesse, queria que eles embranquecessem.

Pedi para a filha alisar o cabelo, com jeitinho.

Mas a menina era rebelde e dizia que tinha orgulho do pixaim.

Era tanta dor que represava, que lhe brotavam as lágrimas sem pedir licença.

As mães todas sempre tinham medo de perder”

Liège Santos

“... o desejo materno [...]

corresponde ao da mãe negra

que deseja que o pequeno corpo negro do filho

não est[eja] investido

de tudo quanto representa a *cor negra*”

Isildinha Nogueira

Algumas das narrativas das participantes de nosso estudo se encaixam com facilidade nos dois discursos proferidos, quer no literário, artístico, quer no científico. Vamos às falas, então:

Livia:

Ela tem 18 anos, se reconhece mulher negra, de classe média.

“*Sou uma pessoa calma, com facilidade pra fazer amizades, lembro pouca coisa dos primeiros dias de aula, me senti bastante insegura até porque eram pessoas novas, não lembro de nenhum episódio marcante*”. Ela mora longe. Em casa, ela, a mãe e o padrasto dividem as tarefas. Não gosta de cores chamativas: “*Acho que preto e branco tem mais a ver comigo*”. Sonha ter seu próprio apartamento e cursar enfermagem e depois, quem sabe, fisioterapia, contabilidade ou administração. Usa chapinha para manter o cabelo liso. Gosta dele solto. Comentários a respeito de seu cabelo a fizeram voltar a usá-lo liso:

“*Minha vó vive elogiando meu cabelo, e já passei por um "momento" um pouco que constrangedor na escola, em relação ao meu cabelo que estava voltando a ficar crespo, e eu estava gostando, porém queria deixar ele natural novamente, mas como era muito 'mímimi' pra lá e pra cá sobre o meu cabelo, acabei me sentindo mal e alisei novamente*” (Livia, arquivo de entrevistas da autora).

Já receb[eu] elogios do tipo, "*teu cabelo tá lindo hoje*".

Apesar de haver afirmado não se lembrar de nenhum episódio marcante, ela nos conta que o

*“único desconforto que eu tive, que me marcou, foi quando falaram do meu cabelo, ‘debocharam’ e [ficaram] ‘cochichando’ com outras pessoas, porque ele estava com volume, como estava passando por a transição capilar, estava a raiz crespa e o restante liso”* (IDEM).

Em “*Alisando o nosso cabelo*”, bell hooks (2005), fala que

*“apesar das diversas mudanças na política racial, as mulheres negras continuam obcecadas com os seus cabelos, e o alisamento ainda é considerado um assunto sério. Insistem em se aproveitar da insegurança que nós mulheres negras sentimos com respeito a nosso valor na sociedade de supremacia branca!”* (HOOKS, 2005: 1).

Ela ainda nos conta como o ritual de formação de íntimos vínculos pessoais positivos foi sendo ressignificado até tornar-se um símbolo da opressão e da exploração da ditadura branca. Com esta mudança,

*“poucas mulheres receberam apoio de suas famílias, amigos(as) e parceiros(as) amorosos(as) quando decidiam não alisar mais o cabelo. E temos várias histórias para contar sobre os conselhos recebidos de todo o mundo, até mesmo de pessoas completamente estanhas, que se sentem gabaritadas para atestar que parecemos mais bonitas se “arrumamos” (alisamos) o cabelo.”* (IDEM, p. 6)

Este é o caso de Estella Knowles, 17 anos, que se percebe como uma mulher negra de pele clara, bissexual e classe média. Ela também mora longe.. O amarelo é a sua cor favorita, seja ele amarelo ouro ou amarelo vivo. Apesar de gostar de cores, *prefere algo mais floral e outra coisa neutra, pra “quebrar” um pouco*, ela diz. Quanto ao seu cabelo, ela leva um corte *sidecut* (lateral do cabelo raspado) e costuma mantê-lo preso porque *não tem paciência pra fazer penteados*. Trabalha com a produção artesanal de doces. Se percebe uma pessoa boa que sempre tenta ajudar os outros nos seus problemas. Se considera positiva, otimista e sincera, mas diz que não tem papas na língua:

*“Falo tudo que vier na minha cabeça, sou muito ciumenta também. [...] As pessoas dizem que meu temperamento às vezes é temperado. Eu não tenho sangue de barata, se alguma coisa acontece, eu bato de frente pra tentar resolver e não admito ser passada pra trás. Acho que muitas das vezes as pessoas têm esse pensamento de forma machista, porque a imagem da mulher anda mudando cada vez mais. Hoje em dia não admitimos muitas coisas. Esse pensamento machista vem não só dos homens, como das mulheres também. Pensamento de que meu temperamento é muito esquentado pra uma mulher.*

Essas pessoas são da família, muitas vezes tias(o)” (Estella Knowles, arquivo de entrevistas da autora)

Ela recorda de sua chegada na escola:

“Me lembro, entrei na escola em 2015, eu era nova e entrei numa turma de repente, acabavam fazendo ‘piada’ com o meu cabelo, até que informei minha mãe e ela foi na direção, a diretora na época me ajudou muito e expulsou quem cometia esses insultos comigo. Em 2019 entrei pra uma nova turma e muitos davam a entender que não gostavam muito da minha presença. As piadas com meu cabelo, acabaram me causando desconforto. Fizeram eu ficar naquele ano, pensando até em alisar, porque não queria mais sofrer ataques racistas. (IDEM)

Ela percebe que a sua aceitação na turma tem certa relação com o seu cabelo e a forma com a qual ela (não) adere aos padrões estéticos privilegiados pela sociedade e reforçados pela cultura escolar. Sente que seus colegas não a querem ali, pois “davam a entender que não gostavam muito da sua presença” já que “faziam *piada* com o [s]eu cabelo”. Ela recorda também outra passagem ocorrida no ambiente de sala de aula:

“Me lembro que um colega meu negro e com o cabelo *black*... Uma amiga dele fez uma piada sobre ele ‘voltar para senzala’. Obviamente isso é ofensivo, não gostei e fui na direção reclamar. A partir desse dia, os engraçadinhos (inclusive o menino que tem cabelo *black*) não gostaram de eu ter ido na direção reclamar, por ser uma ‘brincadeira’. Não acho que seja engraçado algo que foi um absurdo e local de muito sofrimento no passado”. (IDEM)

Estella Knowles, neste relato, nos permite perceber a ausência de discussão acerca de tema que lhe é tão caro. O silenciamento dx docente que comanda a aula é perceptível a todos, reforçando, de certo modo, a negação da cultura, identidade e personalidade cultural e étnica da estudante (reforço negativo) enquanto que autoriza tal expressão aos colegas de Estella (reforço positivo)<sup>134</sup>. A garota é, assim, levada por sua personalidade “temperada” a buscar encaminhamento para esta questão junto à diretora da instituição. O procedimento adotado pela diretora (expulsão de quem lhe dirigiu as ofensas), embora nos conceda a falsa sensação de resolução da questão apresentada, longe de resolvê-la, visto que por meio de adoção de medidas punitivas, não proporcionou o debate e a discussão que caberia à situação, perdendo, a escola, uma oportunidade de desestimular práticas preconceituosas e/ou discriminatórias.

---

<sup>134</sup> V. ROMÃO, Jeruse (2001), op. cit.

Quanto aos *engraçadinhos* e o *menino do cabelo black*, consideram “brincadeira”<sup>135</sup> as ofensas praticadas em aula, passando a não gostar de Estella *ter ido na direção reclamar*. Neste trecho do relato de Estella percebe-se o quanto é naturalizada a violência racial que, disfarçada de brincadeira, ganha autorização para ferir, expressando em palavras, gestos e atos toda a sua perversidade.

A aparente negativa do *menino do cabelo black* em relação à reação de Estella Knowles pode ser vista aqui como um reflexo das constantes exposições pelas quais passam xs indivíduos negros. Isildinha Nogueira, novamente, nos convida a refletir sobre essa condição:

“O negro é atravessado pelas construções desse imaginário [social] centrado na inferioridade, que têm como efeito, para ele, desde o autodesprezo até a autodegradação, por colocarem em xeque sua inteligência, beleza e potencial. O negro se vê, muitas vezes paralisado e aprisionado nesse lugar imaginário, o que faz com que padeça de uma necessidade constante de aprovação por parte dos brancos com quem convive, de um medo contínuo de gestos de racismo que possam vir daqueles brancos em relação a quem ele não é um igual” (NOGUEIRA, 2021: 151-152)

Dito de outra forma: ao rechaçar o posicionamento e a “defesa” de Estella Knowles, o *menino do cabelo black* rechaça sua própria cultura, sua própria identidade étnica e, numa ação, quiçá desesperada para evitar novos ataques racistas, nega sua própria existência negra. A esta garota de *pele clara* que não nega sua descendência *negra* lhe toca driblar as tensões existentes no cotidiano escolar e encontrar caminhos para seguir expressando-se, afirmando-se como mulher negra em uma sociedade de oportunidades desiguais.

Se por um lado Livia cede à pressão estética da branquitude e alisa seu cabelo para evitar discussões – nas quais suas questões são tratadas como “mimimi” – e evitar sentir-se mal e constrangida, por outro lado, ser aceita e aprovada (“teu cabelo tá lindo hoje”) e garantir um espaço onde possa desenvolver seus talentos e potencialidades, ainda que sob grande dispêndio de energia física, intelectual afetiva e emocional, lhe parece uma alternativa para ocupar lugares que a branquitude não lhe destina. Assim como as mulheres negras escravizadas que, segundo a narrativa de Natália Pinto (2013), lançavam mão de seu próprio corpo, entre outras estratégias, para garantir planos de liberdade coletiva futura, como tratado no capítulo *Bases ideológicas da construção da*

---

<sup>135</sup> Segundo Barrie Thorne (1993), *borderwork* ou “atividades de fronteira” são aquelas interações que tanto podem abalar e reduzir o sentido da diferença entre indivíduos como podem fortalecer suas distinções e seus limites, uma vez que carregadas de ambiguidade. (v. LOURO, 2014: 83)

*cidade de Pelotas/RS*, Livia realiza uma espécie de jogo estratégico em busca de uma possível mobilidade social. Seus planos de futuro envolvem fazer faculdade, continuar trabalhando e comprar um apartamento, para *ter seu cantinho do seu jeito*. “A possibilidade de eu realizar meus sonhos, é eu nunca deixar de acreditar em mim mesma, eu posso e eu consigo! Persistência! Foco e acreditar em si mesma, sempre!” (Livia, arquivo de entrevistas da autora).

Se, por outro lado, a postura altiva e ativa de Estella Knowles a coloca em lugar indesejado perante seu grupo de convívio escolar, por outro, também a coloca em uma posição de destaque, reforça sua autoestima e preserva sua dignidade, seu orgulho e sua identidade étnica. Para enfrentar os novos desafios que a sociedade racista e estratificada virá a apresentar-lhe, a tomada de consciência acerca da importância da sua autodefinição e autodeterminação são fundamentais. Assim, ela, passo-a-passo, vai decidindo seus caminhos e estabelecendo o próprio destino.

Desta forma, as adaptações empreendidas por estas garotas, longe de se constituírem como manifestações de assimilação passiva ou introjeção das representações, valores e normativas da branquitude, configuram-se como estratégias de existência, de enfrentamento e resistência. Fazem parte do jogo estratégico que as mantém vivas e atuantes no contexto geográfico, histórico e social em que estão inseridas, ainda que, por vezes, sua atuação encontre barreiras que limitem momentaneamente suas aspirações e projetos futuros.

**Blocos 4 e 6 - Do constructo familiar, da vizinhança, da oferta e do acesso aos serviços estatais:** Como as garotas interpretam o lugar destinado às mulheres a partir do imaginário social apreendido pela família? Como se manejam em relação às questões econômicas, de estudo e trabalho, e o acesso aos direitos sociais oferecidos pelo Estado? Como se dá o acesso à internet e como dispõem do seu tempo para interação na rede digital? Sobre estes temas, contaremos com as preciosas colaborações de Isildinha Baptista Nogueira, Joice Berth, Jurema Werneck; Marielle Franco e Sueli Carneiro.

Joice Berth, em *Empoderamento* (2019), um dos temas de *Feminismos Plurais*, sob a coordenação da filósofa feminista Djamilia Ribeiro, afirma que “*não é possível formar um pensamento crítico completo, em qualquer área do conhecimento, negando os apagamentos e exclusões fomentados ao longo da nossa História [...] ignora[ndo] as opressões como válvula motriz das desigualdades*” (BERTH, 2019: 64). E as exclusões

vivenciadas no cotidiano das mulheres negras vêm de longa data e envolvem também a ocupação do espaço urbano, quando, por força das condições desenvolvidas no processo escravagista e dos ideais segregadores de cunho racista, as áreas mais periféricas da cidade foram ocupadas pela população negra que, mesmo no pós-abolição, seguiu sendo marginalizada ao ser “*sistematicamente discriminada no mercado de trabalho, [ficando] confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração*” (GONZALEZ, 2020: 230).

No mesmo artigo, intitulado “*Para as minorias, tudo como dantes...*”<sup>136</sup>, Lélia Gonzalez ainda afirma que

“a indiferença e o cinismo continuam sendo a tônica em face desse racismo institucionalizado que tem passado intacto pelos diversos regimes políticos que existiram neste país. Indiferença por parte daqueles que reduzem a questão racial a uma questão de classe pura e simples, reforçando indiretamente o mito da democracia racial na cabeça dos mais ingênuos” (IDEM, p. 231).

Mas, se os cínicos e/ou ingênuos ignoram os efeitos nocivos decorrentes da falsa ideia da democracia racial, a socióloga e mestra em Administração Pública, Marielle Franco<sup>137</sup>, em um artigo publicado em *Tem Saída: Ensaios críticos sobre o Brasil*, publicado pela Zouk em 2017, chamou à atenção para as diferentes escalas de desigualdades sociais, econômicas e culturais às quais estão submetidos jovens pobres e mulheres, *sobretudo as mulheres negras e pobres*.

“Há vários aspectos que são consequências das especificidades das mulheres faveladas e que cabem destacar para se ter noção das diferentes escalas de desigualdades sociais, econômicas e culturais: 1) local de moradia com poucos equipamentos do Estado e sem realidade de transportes em tempo e condições com menos investimentos, independente se afastados das localidades que agrupam o maior número de equipamentos de estudo, artes e trabalho, o que gera impacto nos tempos utilizados para estudo, trabalho, lazer e vida familiar; 2) a diferença de condições na classe, pois, ainda que sejam todas trabalhadoras, vivem efeitos e consequências diferenciadas impulsionadas por precários direitos trabalhistas e contratos de trabalho; 3) a exposição a situações de violência letal e de discriminação, com grande impacto de estigmatizações; 4) a potência criativa e inventiva, motivada pela necessidade de superar as condições objetivas e para conquistar espaços distintos de convivência na cidade que se materializam no campo das

<sup>136</sup> O artigo em questão também faz parte do livro citado (pp. 230-231), de autoria de Lélia Gonzalez, relacionado nas referências bibliográficas deste estudo.

<sup>137</sup> Marielle Francisco da Silva, a Marielle Franco, mulher, negra, mãe, favelada, militante feminista e dos direitos humanos, foi eleita vereadora na capital do Rio de Janeiro com mais de 46 mil votos. Ela foi a quinta candidata mais votada no município e a segunda mulher mais votada para o cargo de vereadora em todo o país. A luta feminista, antirracista e pelos direitos humanos nas favelas brasileiras constituíram o principal foco do seu mandato. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Estácio, Região Central do Rio de Janeiro. Até hoje não foram apurados os mandantes e executores do crime.

artes, da educação, em atuações políticas e em formas de trabalhos diversos para suas subsistências” (FRANCO, 2017: 90)

Os elementos presentes no fragmento acima mencionado foram analisados em função das mulheres que moram nas favelas brasileiras. Contudo, compreendemos que essas condições objetivas de existência não se restringem às favelas – ainda que nelas muito mais evidentes –, mas também aos bairros e regiões periféricas das cidades. Por estarem afastadas do centro onde encontra-se estabelecido o poder político e administrativo da cidade, recebem menos atenção por parte do Estado e de seus dirigentes.

Sueli Carneiro, em *Enegrecendo o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*, uma publicação feita no espaço virtual do grupo Geledés - Instituto da Mulher Negra, fundado pela autora, também já afirmava que a luta das mulheres negras para superar as desigualdades sociais geradas pela hegemonia masculina branca exige, não apenas a capacidade das mulheres de se sobreporem às desigualdades, mas uma luta efetiva contra o racismo, que estabelece a inferioridade social da população negra em geral e das mulheres negras em particular (CARNEIRO, 2011: s/n). Ela ainda afirma que “*nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira*” (CARNEIRO, IDEM). Acompanhando esta linha de análise, é válido acrescentar, mais uma vez, a fala de Marielle Franco, quando a socióloga ressalta:

“Ainda que essa realidade das desigualdades, que pavimenta a história brasileira, tenha maior impacto em toda a periferia, principalmente nas favelas, as mulheres desse amplo território não são marcadas pela carência, como aparece no discurso predominante da imprensa e do poder hegemônico. Assumiram papel de centralidade de ações criativas e de conquistas de políticas do Estado que atuaram no caminho inverso das desigualdades, ampliando direitos em várias dimensões humanas. Conquistaram, assim, alterações em seus territórios com força para disputar, na cidade, novas localizações no imaginário popular e para as relações humanas” (FRANCO, 2017: 91).

Assim, nos apoiamos nesses elementos apresentados, em especial, por Marielle Franco e Sueli Carneiro, e nos aproximamos das condições efetivamente experienciadas pelas garotas – todas moradoras em zonas periféricas – que compõem nosso estudo.

Mas, antes de passarmos às falas das garotas, é importante sinalizar que os serviços estatais negados à comunidade negra periférica englobam, além dos serviços

relativos ao transporte, iluminação, saneamento, educação, etc., também, os serviços de saúde. Sueli Carneiro (2011) assinala:

“Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde”(CARNEIRO, 2011, s/n).

Tal afirmação é reforçada por Jurema Werneck (2016), que nos alerta para a insuficiência de estudos e recursos investidos na valorização da saúde da mulher negra, nos mostrando que este não é um campo relevante para as ciências da saúde.

O documento “*Subsídios para o debate sobre a Política Nacional de Saúde da População Negra: uma questão de equidade*”, produzido pelas Nações Unidas no Brasil no final de 2001, e comentado no artigo de Werneck, mostra que não somente as enfermidades *geneticamente determinadas* – como a anemia falciforme<sup>138</sup>, deficiência de glicose 6-fosfato desidrogenase<sup>139</sup>, hipertensão arterial e diabetes melito<sup>140</sup>, por exemplos –, incidem sobre a população negra. Derivadas de condições socioeconômicas desfavoráveis, as enfermidades *adquiridas* – como a desnutrição, mortes violentas, mortalidade infantil elevada, abortos sépticos<sup>141</sup>, anemia ferropriva<sup>142</sup>, DST/AIDS, doenças do trabalho, transtornos mentais resultantes da exposição ao racismo e ainda

<sup>138</sup> A anemia falciforme é um grupo de distúrbios hereditários em que os glóbulos vermelhos assumem o formato de foice. As células morrem prematuramente, causando uma escassez de glóbulos vermelhos saudáveis (a anemia), e podem obstruir o fluxo sanguíneo, causando dor (crise de dor). Infecções, dores e fadiga são sintomas de anemia falciforme. Os tratamentos incluem medicamentos, transfusões de sangue e, raramente, transplante de medula óssea.

<sup>139</sup> A deficiência de glicose-6-fosfato desidrogenase (G6PD) é uma doença hereditária que ocorre geralmente em homens. É mais comum em descendentes de africanos e mediterrâneos. Os fatores desencadeantes incluem infecções, estresse, favas, aspirina e outros medicamentos. Quando os sintomas se desenvolvem, incluem febre, urina escura, dor abdominal e nas costas, fadiga e palidez na pele.

<sup>140</sup> Diabetes melito é uma doença causada pela produção insuficiente ou má absorção de insulina, hormônio que regula a glicose no sangue e garante energia para o organismo. A insulina é um hormônio que tem a função de quebrar as moléculas de glicose (açúcar) transformando-a em energia para manutenção das células do nosso organismo. O diabetes pode causar o aumento da glicemia e as altas taxas podem levar a complicações no coração, nas artérias, nos olhos, nos rins e nos nervos. Em casos mais graves, o diabetes pode levar à morte.

<sup>141</sup> O aborto infectado ou séptico decorre da eliminação incompleta do ovo, do embrião ou da placenta, que mantém aberto o canal cervical, favorecendo a ascensão de bactérias da microbiota vaginal e intestinal à cavidade uterina. A real magnitude do abortamento é desconhecida devido à sua ilegalidade.

<sup>142</sup> Quantidade insuficiente de glóbulos vermelhos saudáveis devido a muito pouco ferro no organismo. Sem ferro suficiente, os glóbulos vermelhos não conseguem transportar a quantidade necessária de oxigênio para os tecidos do corpo. A deficiência de ferro leva à anemia, ou seja, a diminuição da produção de células sanguíneas, e pode retardar o desenvolvimento dos fetos. O tratamento inclui suplementos de ferro e foco nas causas subjacentes.

transtornos derivados do abuso de substâncias psicoativas, como o alcoolismo e a toxicomania, são frequentes na população negra e mereceriam uma atenção especial do poder público. Contudo, são negligenciadas, resultando em agravamentos das doenças por força de tratamentos dificultados, como, também, em condições fisiológicas alteradas devido às condições socioeconômicas impostas ao povo negro (WERNECK, 2016: 537-538).

A partir das contribuições das autoras, passamos às falas das garotas, relacionando-as aos temas apresentados.

“... desde que me entendo por gente,  
ainda que não soubesse conscientemente,  
eu tive um dedo apontado na minha cara.  
explico: me apontavam o dedo na cara  
pra dizer que eu não pertencia a tais & tais espaços,  
me apontavam o dedo na cara  
pra dizer que eu não era boa o suficiente,  
que eu não era bonita o suficiente  
— embora meu corpo tenha sido sexualizado muito cedo.  
me apontavam o dedo na cara se comia demais ou se comia de menos,  
me apontavam o dedo na cara por supor que eu passava fome  
ou qualquer outra necessidade,  
me apontavam o dedo na cara  
pra dizer que eu não possuía modos adequados,  
porque esse dedo sabia das minhas origens.  
e olha que, segundo a minha mãe,  
eu fui uma criança impecavelmente comportada.  
e esse dedo viveu & ainda vive  
apontado na minha cara  
pra deixar bem claro que,  
se eu sou aceita nesses tais espaços,  
trata-se antes  
de um favor concedido a mim.  
entende?”

Cecília Floresta

Dy é uma menina de 16 anos que se reconhece parda, mulher e pertencente à classe econômica baixa. Se considera gentil e empática. Ela leva o cabelo comprido e natural, sem nenhum tipo de química, mas confessa que já pensou em pintá-lo e/ou alisá-lo: *“tenho um pressentimento que se eu tivesse alisado ou pintado eu estaria arrependida”*. (Dy, arquivo de entrevistas da autora). Sobre este tema, uma das situações que a impactou fortemente ocorreu quando ela tinha apenas doze anos e ouviu, em uma festa, que seu cabelo teria ficado melhor se tivesse sido alisado. *“Não me senti muito bem... Foi uma situação bem ruim. [...] então me tocou bastante aquilo... Hoje em dia eu não ligo e nem sei por que me importei, eu amo o meu cabelo exatamente do jeito que ele é...”* (IDEM). Apesar de se achar extremamente tímida, ela se considera inovadora. Acredita que usaria todas as combinações de cores, porque todas são lindas e têm a ver com ela, sendo, as que mais gosta, a azul e a roxa, que lhe inspiram pensamentos bons.

Como as outras garotas entrevistadas, sente a influência de parentes e pessoas próximas expressa em comentários sobre o seu corpo, seu cabelo e/ou sua casa. Lhe falam sobre *ser muito magra e precisar comer mais*, o que a deixa muito triste porque *“parece que as pessoas falam pra me chatear, algumas para o meu bem também. Quando eu sei que é para o meu bem, eu encaro isso como um desafio ou meta a ser cumprida...”* (IDEM).

Com relação às expressões sobre a sua casa, ela nos conta que se sente bem desconfortável em relação aos seus parentes. Ela explica: *“... o exemplo ‘nossa, até que tua casa é arrumadinha’ é estranho, parece até que esperam o pior da gente, como se fosse bagunçada ou algo assim, mas sei que às vezes as pessoas nem se tocam do que estão falando né...(?)”* (IDEM).

Neste relato oferecido por Dy, podemos observar o impacto que as violências de cunho racial, praticadas no cotidiano, em especial sobre o corpo das garotas negras, têm sobre a construção de suas jovens identidades. Teriam essas violências relação com o fato de Rô, uma garota de 18 anos que se identifica como mulher negra e que, como as demais, mora longe - mas não tem queixas com respeito aos serviços prestados pelo estado; tampouco queixas sobre xs vizinhxs -, ser extremamente reservada e sucinta em suas palavras, ao ponto de informar: *“Eu não sei falar muito sobre mim”?* (Rô, arquivo de entrevistas da autora). Essa extrema discrição com a qual Rô se expressa estaria relacionada com a autopreservação de seu ser jovem numa sociedade tão perversa e cruel, nascida e desenvolvida sob a insígnia do regime escravista?

Por sua vez, B.P.Luz narra como se sente afetada pelos comentários alheios, em especial dos parentes. Ela é uma garota de 17 anos. Se considera parda, do sexo feminino. Mora longe. Trabalha como babá de um sobrinho, cuidando também da casa da irmã – serviço pelo qual a garota é paga. Ao descrever-se assinalou que as características físicas que percebe em si mesma – *“cor parda, olhos castanhos, cabelo crespo castanho escuro, rosto oval, sobrancelhas grossas, pele um pouco oleosa, boca bem desenhada, ombros não tão largos, seios médios, acima do peso, pernas grossas, braços curtos, pés bonitos e pequenos”* – são evidenciadas não só pelo que vê refletido no espelho, mas pelas *“incansáveis opiniões das pessoas que estão pela minha volta sobre meu corpo”*. Estas opiniões, emitidas por parentes próximos, são reiteradas diversas vezes: *“todos me acham acima do peso, por que na idade delas elas eram magras, mas não me importo com a opinião alheia sobre o meu corpo”*; *“já é comum no meio onde eu vivo de me dizerem que estou um pouco acima do peso, mas só a família diz isso, o resto das pessoas que estão a minha volta nunca disseram nada parecido”*; *“há muito tempo atrás diziam [...] tá muito gorda ou acima do peso ou tu devia comer menos, assim não vai demorar muito pra ti ficar gorda, tu tens que te cuidar mais”* (B.P. Luz, arquivo de entrevistas da autora).

Suas melhores qualidades englobam honestidade, sinceridade, companheirismo e confiança. “Sou do mesmo jeito que sou em qualquer lugar: alegre, espalhafatosa, sentimental ao extremo”, ela diz. Ela se percebe como uma pessoa difícil e de opiniões fortes. B.P.Luz adora ler e estar em constante aprendizado. A família expressa opiniões contraditórias sobre a garota, como ser atrevida por falar a verdade, corajosa por falar o que pensa e difícil de lidar por conta de suas opiniões. Contudo, B.P.Luz se sente apoiada por todos. Ela ama preto, cinza, azul escuro, verde, amarelo e vermelho, mas jamais iria misturar qualquer cor: *ou preto e cinza, preto e vermelho, mas nunca duas cores quentes juntas, como amarelo e vermelho*. Ela acredita que essas cores juntas no corpo não a favorecem. Sobre o seu cabelo, ela conta que

“antes usava meu cabelo solo, fiquei usando ele assim por um tempo, até perceber que não gostava dele assim, e decidi prendê-lo, adoro usar lenços no cabelo, na verdade tenho vários de cores diferentes, acho que eles dão um diferencial na minha aparência, e eu não saio mais de casa sem algum na cabeça” (IDEM).

E completa: *“quando eu estava com o cabelo solto, muita gente dizia que eu não ficava bem com aquele visual (minha mãe), mas mesmo assim, continuei assim por que eu me sentia bem com ele solto até me enjoar dele solto”* (IDEM).

Apesar de afirmar que não se importa com a opinião alheia sobre o seu corpo, e de estar acostumada com os comentários (*“na verdade já é comum no meio onde eu vivo de me dizerem que estou um pouco acima do peso”*) é perceptível o peso que tais comentários têm sobre a garota. Como resultado destas “incansáveis opiniões” sobre o seu corpo, a jovem acabou buscando, em um site sobre *vida saudável*, subsídios para poder afirmar que *“nem todo magro é saudável e nem todo gordo é doente”* – frase que ganha ainda mais ênfase nas palavras da própria garota: *“eu, sem dúvidas, levei essa frase pra vida, acho que ela me guia até hoje”* (IDEM).

Outra garota que experimentou os impactos dos comentários sobre sua aparência foi Emy, uma jovem mulher negra, que se vê acima do peso, com cabelos cacheados, na cor castanho escuro, olhos pequenos e com nariz e boca grandes. Introversa, às vezes não se expressa como gostaria, ela diz. Se considera simpática, alegre e extremamente leal aos amigos e à família. Em casa se ajudam muito na execução das tarefas domésticas, não necessitando estabelecer divisões de atividades para a sua realização, mas confessa que o pai acaba ficando com as tarefas mais pesadas. É a única garota que mora relativamente próxima à área central da cidade, ainda que esta seja considerada um bairro. *“Sou privilegiada pelo lugar onde moro. A maior parte das pessoas que moram aqui são tranquilas e cuidam umas das outras”*, ela diz. Gosta de ler e de aprender coisas novas. Contudo, sente certo desconforto em ambientes novos até se adaptar a eles. É um pouco insegura com seu físico e alguns aspectos relativos a sua personalidade, fazendo que oscile entre tímida e comunicativa. Quando era pequena sofreu *bullying* na escola. As marcas dessa violência lhe incomodavam muito, hoje um pouco menos:

*“Não me encaixava nos padrões. Cheguei ao ponto de evitar sair, não tirar fotos e perder totalmente a vaidade. Com o passar do tempo e ajuda profissional, acabei melhorando. Não que eu esteja cem por cento feliz com minha aparência, mas passei a não me importar tanto. Há tantas coisas mais importantes, coisas pelas quais tenho que ser grata, e isso - inclusive meu corpo saudável - que me possibilita várias coisas”* (Emy, arquivo de entrevistas da autora).

Ainda sobre sua aparência, a garota comenta que *“têm parentes, que já me falaram que preciso emagrecer, usaram até a frase: ‘a tia quer te ver bem bonita na*

*próxima vez que voltar*””. Toques e comentários expressando surpresa são frequentes quando se apresenta com o cabelo solto (“*são bonitos, parecem molinhas*”). Outros desconfortos já foram experimentados por Emy, tais como comentários desnecessários sobre seu corpo ao ser assediada na rua, a surpresa de um conhecido ao perceber a boa qualidade do celular que a garota possuía e, ainda, a grande insistência acerca do local onde mora, durante uma entrevista de emprego.

Hoje, Emy diz: “*Parei de me sentir mal por ser gorda, por ter perna grossa, pelo meu cabelo, boca... Tudo isso faz parte de que sou. Fora que entendi que isso me incomodava porque desde pequena sempre disseram que esse era o certo*” (IDEM).

Julia é outra garota que se sentiu instigada a participar deste estudo.

Em sua autopercepção, Julia se vê como uma garota parda de 16 anos. Classe média. Ela mora “meio longe”. Se considera uma boa pessoa, esforçada e engraçada. É gentil, companheira e detesta injustiças. Um pouco tímida, se permite soltar-se junto aos mais próximos. Sua cor preferida é a roxa, mas gosta bastante de azul, turquesa e laranja. Acha que cores muito vivas servem para compor um visual mais estiloso e, na sua rotina, opta por não ser nem extravagante nem muito apagada. Para isso, o clássico preto com preto lhe cai bem. Em família, algumas questões lhe chamam a atenção, como a suposta superioridade do primo menor que parece duvidar da inteligência de Julia (“*Acho que nunca recebi um comentário que falasse diretamente ‘Nossa até que tu és inteligente’, mas já teve vezes que pareceu que a pessoa queria dizer isso*”) e os conselhos dados pelas tias, nas entrelinhas das conversas familiares, apontando para os padrões de beleza femininos que a garota deveria adotar:

“Tenho duas tias que não são muito de fazer comentários diretos assim, mas elas dão a opinião delas falando nas entrelinhas. Elas acham que meu cabelo é só uma fase, e apesar de saber que eu não uso brincos, ficam me dando brincos de presente, então eu sei que nas entrelinhas elas estão dizendo que eu devia me vestir melhor/mais dentro dos padrões femininos” (Julia – arquivo de entrevistas da autora).

Quanto às atividades domésticas, ela não tem obrigações, mas gosta de colaborar com a mãe que, na maioria das vezes, é a pessoa que realiza os trabalhos domésticos. Tarefas como lavar, secar e guardar a louça (do café e do almoço) e recolher a roupa da corda (se tiver), abrir e fechar a janela do quarto, arrumar a cama e levar a Kiara – cachorrinha – pra passear, são atividades realizadas por Julia. O pai raramente ajuda nas lidas domésticas. Sobre os serviços prestados pelo Estado, a garota alega que raramente falta luz ou água, mas que no tocante ao transporte é um pouco complicado porque os

ônibus demoram a chegar. A vizinhança é um pouco ruidosa (brincadeiras de crianças, som alto de televisão mesmo durante a madrugada).

Percebemos, nas falas das garotas, o quanto as famílias ainda se constituem sob forte apelo patriarcal e reproduzem valores machistas, heteronormativizados, introjetados no imaginário social. Ainda que as garotas afirmem o compartilhamento das tarefas domésticas entre todos os membros da família – indicando transformações na constituição intrafamiliar –, admitem certo privilégio atribuído às personalidades masculinas que formam suas famílias. Isso fica perceptível nas narrativas de Emy (“... meu pai geralmente cuida dos trabalhos mais pesados, hoje mesmo ele arrumou a churrasqueira. Minha mãe lavou roupas e fez comida e minha irmã varreu, passou pano no chão e limpou o banheiro...”) e de Julia (“na maioria das vezes, minha mãe faz os trabalhos domésticos”; “meu pai trabalha [...] tem raras vezes em que ele ajuda lavando, secando a louça ou fazendo comida” e “atualmente tanto meu pai quanto a minha mãe trabalham das 7 da manhã às 6 da tarde”). Estes fatos demonstram como ainda persiste, no imaginário coletivo, a separação entre “delicadeza/cuidados” – percebidas como características feminina – e “inteligência/força” – percebidas como características masculinas – gerando, ainda, a responsabilização da mulher pelas atividades domésticas, de higienização do lar e cuidado dos filhos, independente de ela desenvolver atividades “fora do lar” ou de a figura masculina “ajudar” em casa.

Além disto, a suposta *superioridade intelectual masculina* além de ser uma expressão marcadamente machista, também tem um cunho racista, visto que é usada para colocar em xeque a capacidade intelectual das pessoas negras conforme explicado por Isildinha em fragmento já citado no item *Bloco 3* deste trabalho, ainda que praticada por mulheres e/ou pessoas negras. A narrativa de Julia com respeito à postura do primo que, apesar de menor que Julia, a confronta frequentemente, duvidando de sua inteligência, assim como a narrativa de Estella Knowles que nos contou que esse “‘até que tu és inteligente’ é bem comum, porque sou engraçada e gosto de fazer as pessoas rirem, e quando estou falando sério, algumas não acreditam, e quando acreditam soltam essa frase”, são ilustrativas desta questão.

Outro ponto importante, diz respeito à conduta dos familiares das garotas que reproduzem em suas “incansáveis opiniões”, como nos contam B.P.Luz (“me acham acima do peso por que na idade delas elas eram magras” e etc.) e Emy (“a tia quer te ver bem bonita na próxima vez que voltar”), os estereótipos de beleza instituídos pela branquitude, ainda que magoando-as e tentando fazê-las acreditar que suas opiniões

atendem às “*boas intenções*”, como nos narrou Dy (“*Esses conselhos sobre comer mais, às vezes eu fico muito triste porque parece que as pessoas falam pra me chatear, algumas para o meu bem também*”).

Ademais do que veem refletido no espelho, estas garotas – e não apenas elas – estão expostas aos processos de colonização das identidades. Kabengele Munanga<sup>143</sup>, ao prefaciar esta obra de Isildinha, contribui para nosso entendimento sobre a questão:

“O corpo, como sede material de todas as nossas identidades, de ‘raça’, de ‘etnia ou de cultura’, de ‘sexo ou de gênero’, de ‘classe social’, de ‘religião’ ou de ‘nacionalidade’, entre outras, não é apenas um corpo natural com diferenças morfológicas que podemos enxergar, tocar e palpar. O corpo é mais do que isso, pois é uma categoria cognitiva, objeto de imaginação e de representações permeadas pelas ideologias e visões de mundo. O corpo é uma imagem considerada real como se reflete no espelho, mas *o corpo é também uma imagem atribuída pelo semelhante*, uma imagem percebida fora do corpo, que fala mais forte que a imagem do espelho e constitui as identidades atribuídas que muitas vezes são reivindicadas pelas próprias vítimas num contexto de dominação.” (NOGUEIRA, 2021: 26 – grifos nossos)

Assim, a importância primeira que estas garotas deram aos comentários de familiares, de colegas de escola e de outras instâncias sociais e socializadoras se justifica, não apenas pelas reiteradas vezes com que aconteceram, mas por atravessarem as existências destas jovens desde muito cedo, quando suas identidades infantis e/ou adolescentes ainda se encontra(va)m muito frágeis. Contudo, recusando a imposição de uma negativa de sua própria identidade e subjetividade, elas realiza(ra)m um movimento de resgate de si, que terá êxito ou não, segundo as condições de enfrentamento que consigam desenvolver perante as contínuas investidas colonizadoras e colonizantes que são colocadas no nosso cotidiano.

Ao relatar e enfrentar suas dores elas confrontam e desestabilizam o *status* social vigente e se colocam em possibilidade de *honrar a si mesmas, amar seus corpos e avançar na construção de uma auto estima saudável*<sup>144</sup> (hooks, 2016: s/n).

“Só há revolução  
quando há amor  
por nós mesmas”  
Ryane Leão

<sup>143</sup> Kabengele Munanga, antropólogo congolês naturalizado brasileiro desde 1985, escreveu o prefácio do livro de Isildinha Baptista Nogueira ao qual nos referimos neste trabalho.

<sup>144</sup> Proposta feita por bell hooks no texto *Moving Beyond Pain*, sobre o álbum *Lemonade*, de Beyoncé. (v. hooks, bell. *Movimentar-se para além da dor*. Trad. Charô Nunes e Larissa Santiago, Blogueiras Negras, 11 de maio de 2016. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/movimentar-se-para-alem-da-dor-bell-hooks/>).

“Ela aprendeu e jamais esquecerá.  
A gente só pode ser aquilo que é.”

Cristiane Sobral

Analisando outro aspecto contido nestes blocos, referente ao espaço geográfico onde estas biografias se encontram assentadas, cabe lembrar que no nosso imaginário e prática social ainda temos introjetada a ideia de que as regiões periféricas das cidades são redutos de violências e marginalidades, no sentido mais pejorativo que estas palavras possam exprimir. Correspondem ao suspeito, ao temeroso, ao desajustado e perigoso. E os indivíduos que realizam suas existências nestes espaços são, via de regra, associados a estas características. A narrativa de Emy sobre a insistência incômoda experimentada em uma entrevista de trabalho sobre seu local de moradia ilustra bem o que sugere o imaginário social: *“Me senti desconfortável com a pergunta sobre onde moro em uma entrevista de emprego. Em uma me perguntaram tantas vezes que ficou muito claro que o endereço era algo que era tão importante como minha competência”* (Emy – arquivo de entrevistas da autora). Contrariando a ideia de seu interlocutor, a garota tem uma imagem muito positiva do bairro onde mora.

Desse modo, conforme assinalou Marielle Franco ao elencar os elementos que delimitam as diferentes escalas de desigualdades sociais, econômicas e culturais, ganha importância a localização física das garotas na arquitetura e composição geográfica da cidade e o acesso aos serviços estatais. Sob o olhar destas garotas, seus bairros são lugares agradáveis, compartilhados por pessoas honestas, trabalhadoras. Não é a falta ou ausência moral que se apresenta nestes espaços, mas a insuficiência e/ou ausência dos poderes públicos e dos serviços estatais que deveriam receber.

Apesar de no imaginário social o bairro onde B.P.Luz mora receber a característica de bairro violento, ela afirma discordar desta opinião uma vez que *“vivo lá desde que nasci e nunca fui assaltada ou qualquer coisa do tipo”*. Além disso, ela afirma ter *“uma ótima relação com os vizinhos, são um pouco intrometidos quando se trata de vidas alheias, mas nada que uma boa conversa não resolva o assunto”*. E prossegue: *“somos muito gratos por eles serem nossos vizinhos”* (B.P. Luz, arquivo de entrevistas da autora). Foi por causa da pandemia que ela se mudou para a casa da irmã, pois *“estou cuidando do meu sobrinho, então sou paga para lavar roupa, limpar exatamente toda a casa, cuidar do sobrinho, fazer o almoço e tudo que deve ser feito”*

*para se ter uma casa limpa e organizada*”. Mas ela ressalta que, apesar de não ter muitas queixas sobre os serviços de distribuição de água e energia elétrica oferecidos pelo Estado, *“não podemos comprar qualquer calçado que seja da cor branca que sempre vai estar empoeirado”*. Para ela, o governo poderia asfaltar todas as ruas ou, pelo menos, a maior parte.

Na visão de Vih, uma garota alta – característica que a distingue de imediato, por colocá-la fora do padrão estético médio para mulheres –, negra, com olhos castanhos e puxados (por conta de descendência indígena), cabelo castanho médio – que é a sua paixão, dispendendo muitos cuidados com ele, tais como alisamento (por conta da praticidade), chapinha e hidratação – e corpo atlético (por praticar atividades físicas diariamente), enfim, *uma presença marcante*, como costuma ouvir, apesar de não ter queixas dxs vizinhxs (*“eles são ótimos, tranquilos e não incomodam em nada”*), o mesmo não pode dizer dos serviços estatais, que não são bons, e cuja principal queixa é a demora no atendimento.

Mari é uma garota que se identifica como mulher, negra e de classe média. Ela também aceitou participar desta pesquisa. Ela tem 19 anos e trabalha com a mãe na produção de bolos, tortas, salgados e *coisas do gênero*. Apesar de gostar de fazer essas coisas, ela pensa em, no futuro, trabalhar com psicologia ou enfermagem. Ela também mora longe. Em casa dividem as tarefas, mas os serviços de rua (boletos, compras, etc.) ficam com ela ou a mãe. *“A vizinhança é bem tranquila e solidária, vejo o bairro sempre se ajudando, principalmente nesse momento de pandemia onde várias pessoas perderam seus empregos e acabam passando por necessidades”*. Contudo, segundo Mari, os serviços de saneamento e distribuição elétrica são bem precários.

Já no bairro onde Estella Knowles mora, a rua é asfaltada, com alguns buracos. *“Em questão da água e luz, é tudo meio tranquilo. Volta e meia falta água e luz. No verão falta água quase todos os dias de madrugada (2019), mas em 2020/2021 não faltou tanto”*, afirma. Na vizinhança tem de tudo: *“Tem evangélico, tem umbandista, tem vizinha fofoqueira, uns que botam música a todo vapor, uns que fazem festinha clandestina e por ai vai...”*. No caso de Julia, sobre os serviços prestados pelo estado, a garota alega que raramente falta luz ou água, mas que no tocante ao transporte é um pouco complicado porque os ônibus demoram a chegar. A vizinhança é um pouco ruidosa (brincadeiras de crianças, som alto de televisão mesmo durante a madrugada).

Quem nos dá suporte, junto com Marielle, para a compreensão deste ponto, é Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, professora e psicóloga brasileira conhecida por seus trabalhos sobre educação infantil e ações afirmativas.

A autora sinaliza que, apesar das rupturas com os determinismos estruturalistas, propiciadas a partir das ressignificações decorrentes das transformações culturais e das ações dos sujeitos dos processos educacionais, a sociedade ainda é “*um jogo complexo de contradições de classe, gênero, raça e idade nas diferentes esferas*” no qual atuam diferentes sujeitos históricos, ativos e em constante disputa (ROSEMBERG, 1999: 10).

Marielle Franco nos afirma que estas rupturas e transformações sociais são resultado da solidariedade firmada entre e pelas mulheres negras, o que possibilita a (re)existência destas mulheres impulsionando-as adiante.

“Tratando-se dessas mulheres que vivem nos territórios de periferias, e principalmente do maior grupo que as compõe – as negras (pretas e pardas) –, a trajetória impulsionada pelas mesmas marca-se pelo instinto primário da sobrevivência (delas e de suas famílias). Nesse sentido, articulam-se em *relações de solidariedade para manutenção da vida e para ampliação da dignidade*. De um lado, são as que vivem maiores consequências do impacto do poder dominante, principalmente na formação social brasileira, mas são também as que produzem meios que *alteram condições de vida para ampliação da mobilidade em todas as suas dimensões*” (FRANCO, 2017: 91-92 – grifos nossos).

Assim dito, fica fácil perceber as articulações estabelecidas nos bairros onde as nossas garotas encontram-se inseridas, como Mari (“*A vizinhança é bem tranquila e solidária, vejo o bairro sempre se ajudando, principalmente nesse momento de pandemia onde várias pessoas perderam seus empregos e acabam passando por necessidades*”), Emy (“*Sou privilegiada pelo lugar onde moro. A maior parte das pessoas que moram aqui são tranquilas e cuidam umas das outras*”) e B.P.Luz (“*Somos muito gratos por eles serem nossos vizinhos*”) enfatizam. E ainda que percebamos certa reserva de Estella Knowles (“*Tem evangélico, tem umbandista, tem vizinha fofoqueira, uns que botam música a todo vapor, uns que fazem festinha clandestina e por ai vai...*”) e de Julia (“*A vizinhança é um pouco ruidosa - brincadeiras de crianças, som alto de televisão mesmo durante a madrugada*”), também podemos apreender as relações afetivas e os laços de amizade desenvolvidos nestas comunidades periféricas onde o ruído e a alegria se confundem, tornando-se uma mescla ora agradável e divertida, ora causando certo desassossego em alguns. Mas amalgamadas por fortes vínculos de solidariedade.

Nos próximos blocos pretendemos discutir as articulações engendradas pelas garotas envolvidas na presente pesquisa, articulações estas que não se limitam ao âmbito doméstico e/ou áreas de moradia, mas também ao espaço educacional.

**Blocos 5 e 8 – Da vida escolar, da escrita e dos planos futuros das garotas envolvidas nesta pesquisa:** Que percepções as garotas têm sobre o ambiente escolar (impactos, acolhimentos, desconfortos, hierarquias, representações e reconhecimento)? Como se processam as interações entre colegas, professorxs e conhecimento (dos saberes ofertados pela/na instituição, dos já impregnados em seus corpos a partir de suas histórias pessoais e dos que vão sendo construídos dentro e a partir do contexto escolar)? Qual o lugar particular ocupado pelas garotas em sala de aula? Aqui, destacaremos as contribuições de Guacira Lopes Louro, Nilma Lino Gomes, Patrícia Hill Collins, Sueli Carneiro e Winnie Bueno.

“Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) *marcas* de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. Podem valer mais ou valer menos. Podem ser decisivos para dizer do lugar social de um sujeito, ou podem ser irrelevantes, sem qualquer validade para o sistema classificatório de um dado grupo cultural. Características dos corpos significadas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder” (LOURO, 2018: 69-70 – grifo da autora)

Não obstante as nossas garotas experimentarem, no âmbito doméstico, situações nas quais se percebe a presença marcante de estereótipos assimilados da cultura dominante e se defrontarem com alguns desconfortos – em parte já abordados em blocos anteriores quando nos referimos, por exemplo, à tentativa de imposição de uma estética da branquitude e/ou questões relativas ao ideário sexista –, ao adentrar os espaços educativos as tensões provocadas pelas relações estabelecidas nestes espaços não se constituem processos menos complexos. A abundância de estereótipos negativos sobre a população negra pode ser percebida nas ausências e silenciamentos da comunidade escolar frente ao racismo manifesto no espaço educativo, como o caso de Estella Knowles e o *menino do cabelo black*, já citado. Mas, se a escola é um espaço de

produção e manutenção destes estereótipos, é também, um lugar onde a agência das garotas pode ser desenvolvida e manifestada.

A partir de lembranças pessoais, a pesquisadora e doutora em Educação, Guacira Lopes Louro, fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) da UFRGS, discute as marcas que a escola deixou em seu corpo e como aprendeu a usá-lo em decorrência destes aprendizados. Ela nos conta como foi, junto a suas colegas estudantes, ensinada a ser *dócil, discreta, gentil, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas*, entre outras *formas sutis, discretas e contínuas, mas quase sempre eficientes e duradouras, de disciplinamento dos corpos* (IDEM, p. 20-21). Ela nos conta como os saberes sobre ciências, letras e artes foram atravessados por sutis e profundas imposições físicas:

“Jovens escolarizados, aprendemos<sup>145</sup> [...] a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que professores e professoras diziam; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daquelas instituições [cujos] propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher ‘civilizados’, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente” (IBIDEM).

Ela questiona como as imposições e proibições aplicadas pela escola adquirem *efeito de verdade* e constituem *parte significativa das histórias pessoais dos indivíduos que por ela passam*. Para a autora, um corpo escolarizado, entre outras coisas, é capaz de *ficar sentado por muitas horas*<sup>146</sup> e, *a partir das tecnologias aplicadas pela escola, aprende a autodisciplinar-se e investir contínua e autonomamente sobre si mesmo*. Ao fim, “os corpos desses indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essa sociedade, tornam-se referência para todos” (IDEM, p. 25).

Mas, assim como nós, a autora não vê a escola sob um olhar determinista de cunho absolutamente negativo e/ou conservador. Embora admitamos a forte influência que a escola exerce sobre as personalidades jovens em formação, acreditamos que no espaço educativo “*agora, mais que nunca, outros discursos emergem e buscam se impor*” (IDEM, p. 40). Desta forma, ainda que tímida e lentamente, o espaço escolar vai se transformando e se tornando palco de manifestações e disputas narrativas mais

<sup>145</sup> A autora se refere a si própria, suas colegas e ao pesquisador Philip R. D. Corrigan, autor de *The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body* (1991).

<sup>146</sup> V. Apêndice E - BAITELLO Junior, Norval. *Em torno dos glúteos, novamente*.

acirradas por parte de identidades anteriormente silenciadas, marginalizadas e impedidas de tais manifestações.

Vejam, agora, então, as percepções e movimentos articulados por nossas garotas sobre as/nas escolas às quais estão vinculadas.

Na escola, B.P.Luz acredita que tem características suficientes para ser a líder do grupo já que é muito extrovertida e tem uma enorme facilidade de falar com as pessoas. Ela gosta de dar *“as opiniões mais fortes e importantes para fazermos um determinado trabalho simplesmente impecável e brilhante”*. Ao mesmo tempo, confessa se sentir só metade participativa, respondendo somente quando sabe a resposta e, ainda, afirma gostar de ouvir as outras opiniões das pessoas sobre um determinado assunto. Ela gosta de sentar-se na segunda ou terceira carteira, para estar mais próxima das suas amigas. Nunca se perguntou sobre esta questão, mas, para ela, *“os professores escolhem aleatoriamente algum aluno que eles acham que sabem as respostas”* (B.P.Luz, arquivo de entrevistas da autora).

Considera as salas de aula de tamanho ideal, faltando apenas um pouco mais de ventilação. Contudo, se sente livre e muito bem consigo mesma no pátio da escola. Quando se refere aos colegas, ela diz que *“nenhum dos meus amigos ou professores são da mesma raça, somos totalmente diferentes, não temos nada em comum a não ser o gênero”*<sup>147</sup>. Sobre o corpo docente e equipe diretiva, com respeito ao sentimento de estar representada nestas instâncias, afirma que *“somente o gênero... nenhuma com o cabelo crespo, somente cacheado, nenhuma negra ou morena, só via pessoas com os cabelos loiros ou cacheados, altas e gordinhas, magras... não são pessoas com quem me acho parecida”*. Já em relação aos livros didáticos, *“vejo sim várias fisionomias nos livros, mas vejo mais pessoas negras como escravas e pessoas brancas como reis e rainhas e todo tipo de cargo que fosse o mais grandioso possível”*. Apesar da falta de representatividade expressa na narrativa de B.P.Luz, ela termina, afirmando que

“... eu acho a escola simplesmente minha segunda casa. Antes da pandemia eu aprendia coisas lá porque deveria aprender, mas também por diversão. Conheci meus amigos, aqueles que quero levar para minha vida toda; conheci ótimos professores e toda a equipe diretiva que acolhia todos nós alunos. Isso sim era o que tornava a escola tão acolhedora que eu não podia esperar para voltar no outro dia” (B.P.Luz, arquivo de entrevistas da autora).

---

<sup>147</sup> Analisando o mapa da sala de aula, desenhado pela garota com base em sua memória estudantil do último período presencial que antecedeu a pandemia, podemos constatar que o conjunto de estudantes somava apenas duas pessoas negras: a entrevistada e outra colega sua. (v. Imagem 02 - “Desenho da Sala de Aula – Autoria de B.P.Luz”)

Kim é mais uma garota que compartilha suas vivências conosco. Ela é uma garota de 17 anos. Ela tem dúvidas sobre sua etnicidade<sup>148</sup>, percebendo-se ora como parda ora como branca. Acredita se situar como classe baixa. Diante do atual momento, ela se percebe *um ser insuficiente, frágil*, ainda que as pessoas a vejam como uma mulher forte e com temperamento para a busca da justiça social. Já sofreu *bullying* na escola e, por isso, tornou-se mais seletiva em suas amizades, preferindo a companhia dos garotos, que a acolheram e animaram.

Com respeito à escola, ela acha que as salas de aula são pequenas e mal ventiladas, comportando um número excessivo de estudantes. Kim nos conta que sua letra, apesar de legível e, na maioria das vezes de tamanho normal, pode chegar à extremamente pequena. Além disso, ela curva muito o seu corpo sobre o material, na grande maioria das vezes. Nos conta, ainda, sobre sua paixão por estudar: *“acredito que conhecimento é tudo. Pretendo seguir estudando até me profissionalizar e conseguir me tornar fluente em outras línguas”* (Kim, arquivo de entrevistas da autora).

Já, Vih, lembra que, quando chegou na escola, em 2018, *“foi uma experiência bem diferente; por ser uma escola central iam pessoas de diversos lugares da cidade. Fui bem acolhida pelos meus colegas e professores”*. (Vih, arquivo de entrevistas da autora).

A garota se considera descolada, inteligente, líder (tendo sido representante de turma por dois anos seguidos). Gosta de falar em público, sentar-se na frente para ter atenção máxima nas explicações e acredita ser muito participativa, fato que faz com que, segundo Vih, xs professorxs peçam a sua participação. *“Sou muito participativa, sempre topo tudo, gosto de trabalhar em grupo e de responder e ler em voz alta. Sempre me senti confortável na escola. O lugar que eu mais gostava era a sala de aula, porque ficava com meus amigos”*, afirma.

Livia acredita que as salas de aulas deveriam ter uma infraestrutura melhor, pois *“tem salas de aulas que têm uma quantidade elevada de alunos e isso acaba prejudicando em questão de espaço”*. Sobre representatividade, ela nos fala que os livros didáticos (LD's) não expressam a realidade de muitos. Ela gosta de sentar-se no

---

<sup>148</sup> Nilma Lino Gomes fala sobre “identidade fragmentada”, ou seja, *“aquelas mulheres que definiram o seu pertencimento racial pelas nuances de cor, [... pois] recordavam situações de discriminação racial dentro da família, na vizinhança, no ambiente de trabalho ou na sua vida prática”* (GOMES, 1996: 77).

fundo, pela última ou penúltima cadeira, e considera o pátio o lugar mais acolhedor do colégio. Sua letra é pequena e legível.

Sobre representação nos espaços de decisão escolar, Emy e Mari têm percepções muito próximas acerca do ambiente escolar. Mari afirma que, em geral, não encontrou pessoas negras nas equipes diretivas e de apoio (SOE/SOP). Tampouco entre xs colegas havia muitas pessoas da mesma raça. No que diz respeito aos LD's, *“às vezes aparecia algo que eu me identificava em alguns pontos, porém, na maioria das vezes os temas não eram tão bem relatados”* (Mari, arquivo de entrevistas da autora). Sobre sua participação nas aulas, Mari fala que não participava das atividades orais, pois sentia-se *um tanto quanto intimidada, deslocada e tímida* com o restante dos colegas. Gostava de sentar-se *“sempre no fundo da sala de aula, pois me sentia mais confortável com o fato de não ficar ‘na frente’ de todos”* (IDEM - grifos de Mari). Sobre sua letra, a garota afirma que é média e legível: *“Me curvo bastante e curvo o material em que vou escrever também e aproximo meu rosto mais próximo ao caderno, para conseguir fazer uma letra mais legível...”*. (IBIDEM)

Emy fala que *“não havia nenhuma pessoa negra nos setores diretivos da escola. Todos eram pessoas brancas”*. E continua:

*“A maior parte dos professores eram mulheres, porém apenas tive três professoras negras. Na sala de aula, de trinta e seis alunos, apenas quatro alunos eram negros, eu, uma menina e dois meninos. Ou seja, a maior parte dos alunos eram brancos. Eram 19 garotos e dezessete meninas. [... Nos LD's] havia muito poucas pessoas parecidas comigo. E embora nos livros encontrasse pessoas de várias culturas, estudei com poucas pessoas negras, não via muitos nem mesmo no corredor”* (Emy, arquivo de entrevistas da autora).

Ao mesmo tempo, Emy fala que as salas de aula onde estudou eram bem arejadas, podendo ter mais ventiladores ou até ar-condicionado, para melhor conforto enquanto estudam. Ela foi a única garota a manifestar a vontade de um ambiente com distribuição de carteiras diferenciada. Em sua opinião, as salas *“deveriam ser com uma quantidade menor de pessoas. De uma forma que pudéssemos nos ver melhor. Acredito que uma sala de aula redonda seria interessante”* (IDEM).

Assim como a de Mari, a letra de Emy é legível, mas pequena. Para escrever, ela se aproxima um pouco do caderno, abraçando-o: *“Uso ele não tão perto, mas também não longe. Na minha frente, um pouco de lado”* (IBIDEM). Emy gostava de sentar-se perto da janela, mais no fundo. Ali tinha uma boa visão de toda sala de aula e podia se escorar na parede: *“Era mais fácil de ver a sala ao todo, e um lugar mais discreto”*, ela

diz. E prossegue: “*Se acho que tem alguém me observando/encarando me retraio. Me sinto julgada e avaliada, como se a pessoa estivesse vendo meus defeitos ou procurando algo para rir de mim*” (IBIDEM).

Apesar de se considerar uma aluna participativa, Emy só se manifesta se tem certeza que as respostas estão corretas. Sua atitude talvez se justifique pelo fato de ter experienciado um constrangimento que lhe marcou bastante:

“a professora pediu para resolver as questões no quadro na frente de todos. Lembro que travei de tanto nervosismo, na frente do quadro, e ela me repreendeu na frente de todos falando que eu não sabia o que fazer porque não devia ter prestado atenção. Chorei quando cheguei em casa, estava acostumada a ser uma boa aluna e os professores gostarem de mim, ser repreendida foi novidade” (Emy, arquivo de entrevistas da autora).

A garota também comenta sobre a forma que, por vezes, os questionamentos em sala de aula são respondidos: “*Tem uns (professores) que respondem as perguntas como se fôssemos ‘burros’.* Com medo de passar essa impressão, teve vezes que me calei. Mas em aulas que me sentia à vontade sempre me expressava” (IDEM).

Apesar de Estella Knowles e Julia não registrarem de forma tão contundente as manifestações ocorridas em sala de aula, é possível inferir sobre o seu teor. Ambas as alunas comentam que, embora gostem de sentar-se na frente, acabam sendo trocadas de lugar. Estella afirma que “*fui trocada de lugar e passei a sentar no fundo*”. Ela diz que não é participativa e que não gosta de responder questões em voz alta na sala de aula: “*Tem muitos alunos que debocham quando o outro erra e claro que isso não é legal, não me sinto à vontade porque, caso erre, alguém vai debochar*” (Estella Knowles, arquivo de entrevistas da autora).

Julia, por sua vez, comenta que se considera inteligente, mas tímida. É bastante falante com xs amigxs, mas em sala de aula não se considera uma aluna participativa. Não gosta de ir até o quadro para resolver alguma questão nem de falar em público a resposta, mesmo que tenha certeza de que está certa. “*Eu tenho medo de errar [...] fico nervosa, ansiosa, e com um pouco de medo de falar alguma besteira*” por isso, em aula, fica *praticamente calada* (Julia, arquivo de entrevistas da autora).

Ela nos conta sobre um episódio, em sala de aula, quando uma atividade em grupo foi proposta. Segundo a garota, xs colegas não estavam desenvolvendo a atividade solicitada, mas a professora deu uma bronca em todxs. Em outra etapa do mesmo trabalho a situação se repetiu e, novamente, xs colegas não apresentaram suas

contribuições. “Então a professora nos fez ir na biblioteca para fazer uma pesquisa e eu fiquei meio de cara por isso”. Sobre sua participação nas aulas, Julia ainda nos diz que “é mais fácil um raio cair no pátio da escola do que os professores pedirem minha participação oral na aula”. Sobre o lugar que ocupa em sala de aula ela diz que

“O lugar que eu mais gosto de sentar é na frente (entre a primeira e a segunda fileira da horizontal), de preferência na fileira do meio, pois eu consigo ver bem o quadro e ter bastante foco na aula, mas por algum motivo os professores sempre me trocam de lugar e eu acabo ficando na fileira do canto. [...] Eu consigo enxergar bem o quadro quando da terceira fileira horizontal em diante, mas dependendo da letra e do tamanho da letra do professor eu acabo tendo um pouco dificuldade às vezes. Não preciso usar óculos. [Tampouco] costumo me aproximar do quadro. Eu no máximo aperto um pouco os olhos caso eu tenha dificuldade de entender alguma palavra; se alguém estiver na minha frente eu tento me mexer mais pro lado, caso eu não consiga ver o que está escrito eu pergunto pra algum colega (às vezes eu não pergunto e fico sem entender mesmo). Em questão de postura na aula eu admito que fico toda torta, como no ano retrasado (antes da pandemia) eu acabei ficando na fileira do canto (não por escolha minha) acabei adquirindo o mal hábito de ficar meio torta para conseguir ver o quadro e copiar, então eu fico com o meu caderno levemente virado para o lado com minhas pernas também levemente viradas e o resto do meu corpo virado para a direção do quadro (resumindo: toda torta), e eu também me curvo um pouco sobre meu caderno (realmente minha postura é horrível)” (IDEM).

Para encerrar, Julia fala um pouco sobre sua impressão acerca dos LD’s e sobre onde se sente mais confortável dentro do espaço escolar, afirmando que

“Não me reconheço nos livros didáticos, também não me reconheço nas atividades executadas em nenhum deles (pelo menos não que eu me lembre), e em grande maioria elas não coincidem com as imagens da minha realidade”.

“Eu diria que o ambiente escolar é mais ou menos acolhedor, os banheiros são meio escuros, eu sinceramente não acho os banheiros muito acolhedores, já o refeitório é bastante acolhedor, mas a parte que eu acho mais acolhedora é sem dúvida o saguão e o pátio. O saguão tem diversos banquinhos para se sentar (eu adoro o design deles) e por ser mais fechado ele acaba ficando mais quentinho no inverno, às vezes os professores precisam até expulsar um pouco dos alunos porque se enche de pessoas. O pátio é simples, mas bonito. Tem uma linda árvore<sup>149</sup> que se enche de flores na primavera e uma arquibancada que fica cheia de pessoas na hora do recreio” (IBIDEM).

Em nossa análise, podemos constatar que o espaço escolar é cheio de contradições oferecendo muitos desafios aos jovens nele inseridos ao tentar impor limites e homogeneizar suas ações e comportamentos. Inferimos, a partir das falas das garotas, que os processos de socialização, bem como os voltados à aquisição de conhecimento, se dão de modo, não raro, sem diálogo entre as partes e sem instigar o pensamento crítico de seus/suas componentes, ou seja, de modo injusto. Ao contrário,

<sup>149</sup> A árvore em questão, citada por Julia, foi removida em setembro de 2021. (v. Foto 03 – Imagem da Área Externa – Escola 1)

tentando assegurar a manutenção de um modo de vida específico. Aqui, nos convém lembrar Nilma Lino Gomes (1996) quando afirma que

“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 e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as” (GOMES, 1996: 69).

E no interior deste campo *não neutro*, ao relatar suas inseguranças contínuas e persistentes em relação às suas formas de expressão, as garotas trazem à luz seus desconfortos dentro do espaço escolar. A negligência e/ou omissão docente e de demais membros da comunidade escolar estão presentes, ainda que nem sempre de forma escancarada e/ou consciente, nas narrativas das jovens participantes desta pesquisa.

Em nosso entender, via de regra, ficam perfeitamente visíveis as opções adotadas pela escola: (i) trabalhar com material didático, distribuído pelo governo<sup>150</sup>, sem travar uma discussão crítica acerca de seu conteúdo e (ii) não instigar os estudantes a um pensamento crítico e transformador. Nas falas de Livia (“*na maioria das vezes não expressam a realidade de muitos*”) e Mari (“*temas não tão bem relatados*”), como também na de Julia (“*Não me reconheço nos livros didáticos*”; “*não me reconheço nas atividades executadas em nenhum deles*”; “*não coincidem com as imagens da minha realidade*”), as garotas se referem às imagens contidas nos LD’s como pouco representativas, mas não fazem menção alguma a possíveis contrapontos oferecidos pelos docentes em salas de aula.

Por outro lado, elas também informam que não se sentem representadas nos espaços de decisão. Deste modo, a quem retratar as violências, quando vivenciadas se, em sala de aula, pouco ou nenhum debate é promovido e a expressão de suas opiniões, comumente, não é respeitada, não é levada à sério?<sup>151</sup> Quem poderá oferecer o

<sup>150</sup> Embora sejam perceptíveis alguns avanços decorrentes da Lei n. 10.639/2003, em geral, o material didático distribuído pelo governo traz conteúdos abordados de forma superficial, com uma única visão de mundo - a branca, racista, elitista, heteronormativa, proprietária e etc., que dispõe dos meios de divulgação deste mesmo material e, por isso, apresenta a “sua” versão da história - e muito generalizado, não contemplando as realidades de cada região que compõe nosso país, por exemplo, mas desrespeitando a diversidade cultural existente. (SANTANA, Bianca. *Recursos educacionais abertos: conhecimento como bem comum, autoria docente e outras perspectivas*. In.: CASSIO, Fernando. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2019).

<sup>151</sup> Sobre a temática das tensões raciais excludentes em sala de aula e dos silenciamentos docentes, Náide Cristina de Oliveira Mizael e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, em *Construção da identidade negra na sala de aula: passando de bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder*, publicado em 2015, na *Itinerarius Reflectionis*, a revista eletrônica da Pós Graduação em Educação da UFG – regional Jataí,

acolhimento necessário frente a tais situações? Como poderão entender a profundidade com a qual estas garotas são tocadas ou atravessadas por determinadas situações se se identificam apenas minimamente com estas pessoas? Sobre a exclusão simbólica das mulheres negras, Sueli Carneiro enfatiza, apoiada em Antônia Quintão, que a não-representação ou as distorções da imagem das mulheres negras são formas violentas, muito dolorosas, cruéis e prejudiciais que acabam sedimentadas no imaginário social e cujos efeitos incidem sobre a afirmação da identidade racial e do valor social destas mulheres (CARNEIRO, 2003: 125).

E são várias as narrativas em que as garotas afirmam não se sentirem representadas nestes espaços, como a de B.P.Luz (*“somente o gênero... não são pessoas com quem me acho parecida”*), Emy (*“Não havia nenhuma pessoa negra nos setores diretivos da escola. Todos eram pessoas brancas”*) e Mari, que afirma que não encontrou pessoas negras nas equipes diretivas e de apoio (SOE/SOP).

Do mesmo modo, as garotas informam, nas entrelinhas de suas narrativas, que debates onde sejam expressas possíveis vozes dissidentes não são estimulados. Tal, assim, presente na fala de B.P.Luz (*“os professores escolhem aleatoriamente algum aluno que eles acham que sabem as respostas”*) e de Julia (*“é mais fácil um raio cair no pátio da escola do que os professores pedirem minha participação oral na aula”*). Deste modo, inferimos que quiçá por despreparo para administrar possíveis debates acalorados em sala de aula, sejam estabelecidos limites de participação, restringindo o resultado do fazer pedagógico às respostas já esperadas. Também, as falas das garotas deixam visíveis suas perturbações diante de atitudes rudes e/ou injustas, como Emy (*“me repreendeu na frente de todos falando que eu não sabia o que fazer porque não devia ter prestado atenção”*; *“respondem as perguntas como se fôssemos ‘burros’”*) e de Julia (*“ela nos deu uma bronca”*; *nos fez ir na biblioteca para fazer uma pesquisa e eu fiquei meio de cara por isso*), que remetem à castigos e punições vexatórias. Surgem, ainda, as omissões dxs docentes, nas falas de Estella Nnowles (*“não me sinto à vontade porque, caso erre, alguém vai debochar”*), de Mari (*“me sentia bem deslocada e tímida com o restante dos colegas”*) e de Kim, que já sofreu *bullying* e foi acolhida

---

abordam o quanto as invisibilizações docentes repercutem negativamente sobre as identidades negras jovens e o quanto o discurso relativista encerra, na prática, estas questões que, não raro, permanecem na mente das crianças e adolescentes, conforme já demonstrado em trabalho acadêmico por Eliane Cavalleiro (2020) e na literatura, por, entre outras, Toni Morrison (2019). (Texto disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/38792/pdf/166671>).

*pelos garotos*. Nestas falas, percebemos que o acolhimento por parte dxs profissionais não é a tônica da sala de aula.

Sobre estes pontos, retornamos à Nilma Lino Gomes que questiona o fato de a presença de professorxs negrxs se fazer mais marcante em escolas de periferia, quando *“não se associa a escolha profissional do magistério a uma conquista da mulher negra e nem a um rompimento com o espaço imposto a ela pela sociedade racista brasileira: mucama, ama-de-leite e objeto sexual<sup>152</sup>”* (GOMES, 1996: 79).

A professora Nilma ainda diz que *apesar do número de profissionais negras na área educacional ter aumentado*, isso ainda não é suficiente para *reverter a questão racial*, pois a cultura branca ainda *está muito enraizada e fortemente inserida em padrões brancos, nos contextos dos LD’s, nos cartazes espalhados pela escola e, principalmente, nos temas escolhidos para as discussões e/ou encenações nas festinhas escolares*. (IDEM, p. 76)

Mas, não desejamos aqui, neste trabalho, emitir um juízo de valor e/ou abordar os motivos que levam xs docentes a agir das formas assinaladas pelas garotas, sejam elas motivadas pelo despreparo para atender a tantos e tão numerosos grupos, por se sentirem exaustxs em suas jornadas de trabalho ou desvalorizadx em suas carreiras docente ou, simplesmente, por estarem em consonância com os valores da elite dita intelectualizada e civilizada. Nosso interesse, já expresso, vai em direção aos movimentos realizados pelas garotas diante de tais situações, uma vez que a omissão frente à violência – seja ela física ou simbólica, expressa nas falas e olhares dxs colegas e/ou professorxs, impressas nos LD’s e/ou na inexistência ou sub-representação nos postos de tomada de decisão –, afetam de forma bastante contundente as existências destas garotas.

“Como a criança não pode controlar o meio ambiente,  
precisa encontrar seu próprio lugar,  
uma região em que só ela vive  
e ninguém mais pode entrar”

Maya Angelou

---

<sup>152</sup> A destituição das *imagens de controle* é fundamental para a construção da identidade da mulher negra. Para tal, a teórica feminista norte americana, Patrícia Hill Collins, busca tensionar os padrões vigentes ao trazer à discussão a importância deste sistema de controle para a organização e fortalecimento do poder hegemônico. Ela apresenta como alternativa a apropriação do conhecimento, como instrumento de mudanças revolucionárias em direção à luta emancipatória. (BUENO, 2020: 57).

“Eu hoje só queria sentar na calçada e sorrir  
 Não lembrar que todos os dias eu preciso  
 proteger meu corpo negro para existir”

Cristiane Sobral

Pudemos perceber que a ampla maioria das garotas busca ocupar discretamente os espaços nos quais estão inseridas, seja pela adoção de um vestuário mais neutro – a “escolha” de cores discretas e pouco chamativas, quando não o traje especificado pela instituição –, seja pelo cabelo alisado ou domado pelo uso da chapinha, ou mesmo a ocupação de um espaço menos chamativo em sala de aula, como revelaram Emy (“*perto da janela, mais no fundo... um lugar mais discreto*”), Livia (“*sentava no fundo, na penúltima cadeira*”) e Mary (“*sempre no fundo da sala de aula, pois me sentia mais confortável*”). Quando ousam ocupar um espaço de maior destaque, com raras exceções, como a da ativa Vih (“*Pediam minha participação, principalmente, por ser bem ativa nas aulas*”), são realocadas em locais de pouca visibilidade. Tais situações foram expressas nas narrativas de Estella Knowles (“*fui trocada de lugar e passei a sentar no fundo*”) e Julia (“*por algum motivo os professores sempre me trocam de lugar e eu acabo ficando na fileira do canto*”; “*não por escolha minha*”).

Sueli Carneiro (2011) afirmou que frente à tolerância oportunista branca, “alguns negros que alcançaram prestígio e poder [...] ao menor vacilo, são mandados de volta para a senzala” (CARNEIRO, 2011: 169). E para onde serão mandadas nossas garotas se, por motivos desconhecidos elas já são trocadas de lugar, sendo-lhes negado o direito a sentirem-se confortáveis dentro do espaço educativo onde passarão grande parte de seus dias, um expressivo tempo de suas existências?

Acreditamos que, do mesmo modo como buscam se preservar dos risos e deboches alheios “*respondendo somente quando sabem as respostas*”, uma vez que xs docentes em geral não farão intervenções, garantindo a escuta respeitosa do posicionamento de cada estudante – registros, estes, percebidos em cerca de 90% das narrativas das entrevistadas –, as garotas preservam também seus corpos – optando por ocupar lugares laterais e mais ao fundo, tidos como mais discretos e/ou menos sujeitos à atenção dxs professorxs, deslocando-se até eles a partir de uma suposta “*escolha pessoal*” em vez de um “*deslocamento forçado*” e “*não justificado*”<sup>153</sup>. E os seus

<sup>153</sup> Como verificado, por exemplo, no movimento de alunxs que optam pela repetência e/ou abandono escolar em vez de confirmar sua “incapacidade intelectual”, anunciada desde o sistema colonial e que perdura fortemente enraizada no imaginário social até hoje, desconsiderando o atraso social ao qual o

saberes, já inscritos em seus corpos e/ou adquiridos no convívio escolar, ao materializá-los, pela escrita, em seus cadernos e trabalhos. Desta forma, além de não participar oralmente em sala de aula, permanecendo “*praticamente calada*”, como disse Julia, as garotas protegem os cadernos com seu próprio corpo<sup>154</sup> “*abraçando-o*” (relato de Emy), ou “*curvando-se muito sobre o material*” (relatos de Kim e de Mari), aproximando-os muito de seus corpos. O mesmo vale para suas letras, que, em geral, são pequenas ou médias, podendo chegar a “*extremamente pequena*” (relato de Kim). Ao realizar o registro formal de seus saberes, o fazem de modo que eles não sejam observáveis à distância, necessitando uma aproximação maior, somente permitida aos que conquistarem sua confiança e afeto e, assim, não se expondo às críticas e/ou comentários maldosos dxs outrxs. Para encerrar este bloco, Patricia Hill Collins, nas palavras da iyalorixá Winnie Bueno<sup>155</sup>, contribui para a compreensão desta questão: “*para uma mulher negra, o simples fato de existir torna-se um esforço imenso [...] mas a manutenção de uma postura ativa diante das situações de opressão [...] é extremamente importante para a subjetivação autônoma das mulheres*” (BUENO, 2020:15).

**Bloco 7 - Do espaço escolar e do sentido de pertencimento:** Que percepção as garotas têm com respeito ao uso dos espaços escolares e a aplicação de sistemas de vigilância e controle, tais como câmeras de segurança e livros de ocorrências, entre outras ações de disciplinamento dos corpos? Neste espaço falaremos sobre marcas, hierarquizações, autodisciplinamento, resistências e agência. E contaremos com as contribuições de Grégoire Chamayou, Guacira Lopes Louro, Lélia Gonzalez e Michel Foucault.

---

povo negro foi historicamente submetido. Não compreendendo e tampouco correspondendo às expectativas da escola, algunxs alunxs reagem à violência da escola com a sua retração, não integração e/ou seu próprio silenciamento. Não raro, estxs estudantes são alcunhadxs de agressivxs, problemáticxs e burrxs (p. 47). (v. COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. *Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, pp. 32-53, dezembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/wrdnM36jypzfqdhMzcJLfMg/abstract/?lang=pt>).

<sup>154</sup> Ademais de proteger sua escrita da crítica dxs outrxs, protegem, também, sua posição socioeconômica. É sabido e perceptível que ocorrem disputas e hierarquizações em torno da qualidade e do valor atribuído ao material escolar que cada estudante carrega consigo. Segundo Dayrell, citado por Wilma e Mauro Coelho “*as condições sociais são fundamentais na conformação juvenil, posto ser por meio delas que a experiência se concretiza*” (p. 39). Xs autorxs, por sua vez, afirmam que “*mais do que afinidades, os adolescentes/juvenis buscam semelhanças. A diferença é vista com desconfiança e até mesmo desconforto*” (p. 45). Op. cit.

<sup>155</sup> Winnie Bueno é fundadora da @winnieteca, um projeto de acesso à literatura para pessoas negras, desenvolvido com o apoio do Geledés – Instituto da Mulher Negra e do Twitter Brasil.

“No corpo está  
simbolicamente impressa  
a estrutura social”  
José Carlos Rodrigues

Para pensar e problematizar a questão da homogeneização dos comportamentos e personalidades dxs estudantes, do uso de uniforme e dos sistemas de vigilância no espaço escolar buscamos fazer uma aproximação com os estudos de Foucault e de Chamayou. Assim, traçamos um paralelo entre algumas situações que observamos no espaço escolar, acercando-as às imagens utilizadas pelos autores em questão. À continuação, expomos alguns exemplos retirados de um dos PPP's escolares, analisando-os rapidamente e passando, então, para as impressões das garotas sujeitas desta pesquisa sobre estas fórmulas ditas “de segurança” aplicadas na/pela instituição educativa.

O filósofo francês e historiador das ideias, Michel Foucault, no capítulo I (*Os corpos dóceis*) da terceira parte (*Disciplina*) de *Vigiar e Punir*, fala sobre como a ciência militar descobriu *o corpo como objeto e alvo de poder*. O adestramento dos corpos dos soldados se daria a partir de uma *coerção ininterrupta e constante*, exercida de acordo com *uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos*, gerando um *controle minucioso das operações do corpo* (FOUCAULT, 2013: 117). A esta *sujeição constante*, imposta numa *relação de docilidade-utilidade*, Foucault chamou de “disciplina”. É mais precisamente a partir de *A arte das distribuições*, até o final deste capítulo, que o autor nos fala sobre como, ao penetrar os espaços escolares, as estratégias militares de guerra asseguram o disciplinamento dos corpos a partir de práticas educativas hierarquizantes que permitem tirar o máximo proveito de sua funcionalidade. A disciplina exige o recrutamento prematuro dos corpos, a distribuição dos indivíduos no ambiente, seu encarceramento em espaços demarcados, um treinamento para comportamentos úteis a partir da repetição de exercícios docilizantes e da realização de provas e outros métodos de classificação hierarquizantes. Isto tudo aprisionado em *uma série temporal que se impõem pouco à pouco à prática pedagógica* (IDEM, p. 119-134).

O também francês e filósofo, Grégoire Chamayou, nos mostra, em sua *Teoria do Drone* (2013), como é possível *projetar poder sem projetar vulnerabilidade*. Ele se refere à *força militar fora das fronteiras*, a partir dos *sistemas de aeronaves não pilotadas*, os “drones”. Contudo, nos permitimos fazer uma aproximação entre Foucault e Chamayou, visto que o primeiro nos apresenta a necessidade que a sociedade tem de neutralizar possíveis dissidências<sup>156</sup>, domesticando-as antes de reabsorvê-las à sociedade, enquanto que o segundo aponta para *a eliminação preventiva de indivíduos perigosos* a partir de um *olhar constante sobre o inimigo* (CHAMAYOU, 2015: 32-34). Assim, o *Princípio (de guerra) do olhar persistente* ou de *vigília permanente*, soma-se, a partir da adoção dos sistemas de vigilância escolar - “vigília geoespacial constante do olhar institucional” - ao autodisciplinamento abordado por Foucault.

Cabe, ainda neste ponto, problematizar também os questionamentos realizados por Crimethinc.ExtremoSul, em *Você está sob vigilância* (2017), distribuído pela Monstro dos Mares. Esta publicação aborda como a vida privada dos indivíduos é secretamente capturada e mapeada por grandes operações de empresas privadas, sem que lhes seja dada permissão e desconhecendo-se os propósitos aos quais irão atender. Traz à discussão quais são os “perfis” mais visados e fornece uma série de exemplos extraídos de países que adotaram o sistema de vigilância CFTV (Circuito Fechado de Televisão). Apresenta um estudo sobre vídeos de vigilância, feito na Inglaterra, o qual revelou que “*peças negras tinham entre uma vez e meia a duas vezes e meia mais chances de serem vigiadas do que seria de se esperar pela sua presença na população*”, ou seja, “*que elas foram selecionadas não pelo que estavam fazendo, mas apenas pela sua aparência*”. Outro estudo apresentado nesta publicação identificou que “*uma a cada dez mulheres viraram alvo por razões ‘voyeurísticas’ de operadores de câmera masculinos*”.

Assemelhando-se a uma guerra, quando somente a alguns é dado o direito de existir, as tecnologias digitais se tornam elementos fundamentais para a modulação social e, neste caminho perverso, é naturalizado seu caráter vigilante e controlador. Alguns espaços escolares impregnados pelo discurso meritocrático e produtivista buscam assegurar a docilidade e o controle dos corpos dxs estudantes. As plataformas digitais em expansão cerceiam o pensamento dxs jovens oferecendo inúmeras

---

<sup>156</sup> Ainda que o filósofo se refira ao contexto universitário francês da década de 1960 (v. FOUCAULT, 2012:14. Op. cit.), acreditamos que alguns paralelos possam ser traçados, visto a referência que o autor faz às estratégias de guerra (FOUCAULT, 2013: 119-134) também presentes em Chamayou (2015).

alternativas fáceis e previamente elaboradas como caminho seguro para a resolução de atividades, desfavorecendo a formulação do pensamento autoral e original, a criatividade e a criticidade tão caros para o desenvolvimento intelectual cidadão. Os saberes são previamente selecionados, definindo o que pode (ou não) ser acessado pelos estudantes. Câmeras e sistemas de vigilância são cada vez mais comuns e disponibilizados nos corredores escolares para garantir a segurança da comunidade escolar. Princípios de guerra são ativados e os corpos jovens são tratados como possíveis insurgentes. Não sabemos por quem ou como são estabelecidos os padrões de normalidade, tampouco conhecemos seus propósitos e efeitos, mas “*por meio de regularidades e antecipação das recorrências*” se pode prever o futuro e estabelecer prognósticos a respeito das vidas “*pesquisáveis*” dos estudantes. É naturalizada a exposição dos corpos e os movimentos são captados como se capturados por um drone *Predador* ou um *Reaper*, responsáveis por interceptar as comunicações eletrônicas<sup>157</sup>. A geografia humana vai sendo assim desvelada diante das câmeras e dos sistemas digitais algoritmizados e os adolescentes, tratados como “*alvos*” que, antes de ser eliminados, são moldados e controlados para que não se tornem “*futuros terroristas, insurgentes, dissidentes, pessoas más, cidadãos indesejáveis, caça, inimigo, inimigo-presa, suspeito, etc*” – em lugar de drones em um “*estado de guerra*”, o olho “*preventivo*” do Estado controlador.

E o espaço escolar é novamente requisitado como nicho de investimentos mercadológicos e *locus* para a expansão de mecanismos de controle social. É, mais uma vez, fortemente assediado por organizações financeiras, políticas e mercadológicas. Este espaço é reclamado por estas corporações e, como em outros segmentos da vida, por desconhecimento das dinâmicas de vigilância e sem levar em consideração o movimento realizado pela iniciativa privada em direção ao desenvolvimento das tecnologias digitais, nos deixamos envolver pela falsa sensação de segurança, pelo êxtase e deleite propiciados pelo mundo digital e pela linguagem algorítmica.

---

<sup>157</sup> Existe, em nosso ponto de vista, uma aproximação muito grande entre as estratégias de guerra e as práticas colocadas em funcionamento nas escolas. A obra de Grégoire Chamayou, ilustra fartamente como são utilizados os *drones*, equipamentos de guerra, para o controle e eliminação dos opositores. Nos permitimos estabelecer algumas semelhanças entre as ações efetuadas em “*zonas de guerra*”, citadas por Chamayou, e as ações desenvolvidas dentro dos espaços educacionais para demonstrar como “*a arte da contrainsurgência [sendo] a arte de uma ‘guerra política’ supõe ademais [de conquistar corações e mentes] mobilizar todo um vasto leque de meios ‘militares, políticos, econômicos, psicológicos e cívicos’, entre os quais a força aberta não é sempre necessariamente o principal componente*”. (CHAMAYOU, 2015: 54)

Mas este exercício lícito de violência, realizado por meio do uso de tecnologias digitais altamente desenvolvidas, autorizado pelo Estado, não deve ser tomado como elemento intransponível remetendo ao medo paralisante que altera a visão e o comportamento social das pessoas. Antes disso, deve ser enfrentado e combatido através do acolhimento propiciado pelas próprias tecnologias, em um processo de subversão à ordem expropriadora capitalista.

Sobre estas expressões de poder, recorreremos novamente à Guacira Lopes Louro, que reafirma o compromisso social com a manutenção do *status* social vigente, lembrando que as marcas do poder<sup>158</sup> são constantemente acionadas, não apenas nos espaços escolares, mas em todos os espaços sociais. Assim, Guacira afirma que

“Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas as instâncias realizam essa pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas [...] esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos” (LOURO, 2019: 30-31)

A mesma Guacira que ao afirmar que “*os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder*” (LOURO, 2014:37) nos lembra, com estas palavras, também a máxima foucaultiana de que “onde há poder há resistência”.

Trataremos, agora de apresentar alguns exemplos de como a escola trabalha de maneira *muito mais sutil e fina* os aparelhos disciplinares. Eles podem ser percebidos, de certa forma, na redação dos PPP’s escolares. Apesar de no PPP escolar constarem *Normas de Convivência*, estabelecidas para a orientação do “bom comportamento”, percebemos que estas normas também resultam equivocadas e/ou desmedidas para algumas situações. Por exemplo: “*Ingressar na Escola de uniforme e ser surpreendido sem o mesmo nas dependências da Escola será considerado falta disciplinar grave e o aluno sofrerá as punições cabíveis ao caso*” (PPP, 2017:18). Contudo, não se fala em “falta grave” e/ou “punições cabíveis”, neste próximo trecho do PPP, ao informar que

“*Não será tolerado qualquer tipo de comportamento que ameace a segurança de outras pessoas, como por exemplo, violência na Escola e proximidades da mesma (bullying) e*

<sup>158</sup> A autora se refere a *marcas de poder*, mencionadas em “*Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*”. (v. LOURO, 2018: 69-70). Op. cit.

*comportamento ilegal e antissocial; nas dependências da escola os estudantes são monitorados por câmeras” (IDEM, p. 17).*

Ao contrário, apresenta-se um alerta sobre o monitoramento por câmeras, o que instiga o autodisciplinamento dos estudantes<sup>159</sup>. Além disto, pode-se inferir que estar sem uniforme é mais ofensivo do que praticar *bullying*, por exemplo.

Vejamos mais um exemplo:

“O aluno deve comparecer às aulas, usando obrigatoriamente o uniforme da escola e roupas adequadas ao ambiente escolar. Não é permitido o uso de *short*, mini saia, blusa curta, roupa customizada (estilo rasgada ou desfiada) ou qualquer roupa que não esteja adequada ao ambiente escolar. Para a Ed. Física é obrigatória a roupa adequada à prática das atividades propostas pelo professor (moletom, camiseta, tecidos a base de *stretch*/elásticos, bermuda e tênis), o que faz parte da avaliação da disciplina de EF. No caso de não cumprimento desta norma o aluno fará pesquisa sobre tema estabelecido pelo professor e deverá apresentá-la aos colegas na aula seguinte” (IDEM, 17-18).

Neste caso, a punição será equivalente a uma pesquisa seguida de apresentação aos/exposição diante dos demais colegas de classe. Podemos inferir que “pesquisar” e “nos aproximarmos do conhecimento” é algo negativo, pecaminoso, como a *maçã do conhecimento*, que Eva ofereceu a Adão.

Além do que é sutilmente exposto e registrado nas/pelas normativas escolares e “regras de convivência”, abundantes práticas desenvolvidas no interior da escola revelam todo esse sentido complexo de apreensão e controle dos corpos infantis e jovens. Como na fábrica, exemplo oferecido por Foucault (FOUCAULT, 2013: 119-123), e parafraseando o autor, na escola a ordem e a vigilância que se devem manter exigem que todos os estudantes estejam reunidos sob o mesmo teto, a fim de que o encarregado da direção possa neutralizar os inconvenientes logo no início. O responsável só abrirá as portas no regresso dos estudantes e depois de ter tocado o sino que anuncia o recomeço dos trabalhos; um quarto de hora depois, já ninguém poderá entrar, nem sair; no fim de cada turno escolar, os chefes de turno reabrem então as portas.

Prosseguindo, podemos perceber outras semelhanças com o ambiente destacado por Foucault: Cada indivíduo (estudante) no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo (turmas estabelecidas mediante uma classificação prévia onde os estudantes são distribuídos em fileiras e colunas, ocupando lugares definidos. As turmas,

---

<sup>159</sup> Segundo Chamayou, o monitoramento constante e ininterrupto provoca medo e apreensão, ou seja, o indivíduo acaba por exercer sobre si próprio a vigilância, mediante o risco de ser repreendido.

frequentemente são formadas segundo características atribuídas, tais como: alunxs novos, desconhecedorxs das normas escolares, e alunxs antigxs; alunxs padrão e alunxs repetentes, alunxs com laudo médico e outras especificidades, etc). Evitar as distribuições por grupos (os Conselhos de Classe – CC’s – indicam quais estudantes podem ser mantidos na mesma sala, ser transferidos para outras turmas ou outras escolas); [...] É necessário anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, a sua circulação difusa (durante os períodos de aula é proibida a saída dxs alunxs das salas de aula, sua circulação pelos corredores e/ou outros espaços, como pátio e banheiros; no horário do recreio é vedada sua permanência nas salas), a sua coagulação inutilizável e perigosa; tática contra a deserção (fugas da escola), contra a vagabundagem (xs alunxs não podem esquivar-se das/cabular aulas) e contra a aglomeração (são desfeitos os grupos de conversas sob alegação de atrapalhar as explicações dxs docentes e dificultar o aprendizado dxs interessadx). Trata-se de estabelecer as presenças e as ausências (são realizadas, repetidamente, chamadas a cada troca de período e/ou disciplina), de saber onde e como encontrar os indivíduos (controle realizado pelxs monitorxs escolares), de instaurar as comunicações úteis (agenda escolar – canal de comunicação entre a escola e xs responsáveis legais pelxs estudantes), de interromper as outras (grupos de conversas “paralelas”), de poder, a cada instante, vigiar o comportamento de cada indivíduo (adoção de escadarias separadas para alunxs, professorxs, e funcionárixs, controladas pelxs monitorxs), de o apreciar, sancionar, avaliar as suas qualidades ou méritos (as avaliações arbitrárias<sup>160</sup> e outros “rituais de inclusão no interior de um sistema de normas capitalistas” (op. cit. p.16)). Trata-se, portanto, de um processo para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. [...]

Segundo Foucault, “*definem-se lugares determinados para responder não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil* (a superlotação das salas de aula exige, para que se mantenha a ‘ordem’, alta disciplina e muitos regramentos)”. E ainda, voltando-se à questão da *guerra*, o estímulo à rivalidade e à competitividade (campeonatos internos ou interescolares com a distribuição de premiações aos vencedores, cada vez mais frequentes) em lugar da

---

<sup>160</sup> FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, volume IV: estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. Disponível em: <http://www.mediafire.com/file/av76ib4j7ax4e17/FOUCAULT%252C%20Michel.%20Ditos%20e%20escritos%252C%20vol.%20IV.%20Estrat%252C%25A9gia%252C%20poder-saber.pdf/file>. rituais de inclusão no interior de um sistema de normas capitalistas (p.16)

cooperação e compartilhamento de saberes (participação em feiras e mostras escolares, em declínio) entre estudantes, turmas e instituições. A divisão dos trabalhos, a forma como em geral é conduzido o processo ensino-aprendizagem e a recorrente classificação entre os membros da comunidade escolar sofrem reforço ao aderir-se ao ranqueamento entre instituições. O desempenho de cada aluno, inscrito nesse duelo geral, assegura sua vitória ou sua derrota social. A naturalização da utilização destes critérios, ativada continuamente pela escola, e a atribuição de um lugar e um valor a cada estudante fortalece no imaginário social, a ideia de privilégio merecido e a naturalização das hierarquizações nas demais relações sociais.

Nas palavras de Foucault,

“as disciplinas fabricam espaços complexos: simultaneamente arquitectónicos, funcionais e hierárquicos. São espaços que asseguram a fixação e permitem a circulação; distinguem segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais porque regem a disposição de edifícios, salas, mobílias, mas também ideais, uma vez que se projetam sobre essa organização das características, das avaliações e das hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é, pois, a constituição de «quadros vivos» que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades ordenadas” (FOUCAULT, 2013: 123).

Esta técnica de controle, como as atualizações de guerra demonstradas por Chamayou, serve para a manutenção do que se entende e se deseja por *ordem social*. Assim, o compromisso com a rebeldia é desfavorecido e a escola, em sua complexidade, deixa a desejar no que se refere ao processo ensino/aprendizado criativo, desafiador, curioso e promotor da cidadania, como o exaltado por Freire (educação libertadora) e bell hooks (prática pedagógica engajada).

E voltando-nos neste momento mais especificamente às nossas garotas, sobre estas formas sutis de homogeneização e controle dos indivíduos, B.P.Luz diz, sobre o uso de uniforme e sistema de vigilância escolar, que

“algumas pessoas acham que usar o uniforme seria um jeito de todos os alunos serem iguais para não termos distinções sobre o quanto de dinheiro ele tem ou se ele vai usar a mesma roupa amanhã... e eu concordo 100% com os uniformes... é uma forma de que todos parecerem iguais” (B.P.Luz, arquivo de entrevistas da autora).

“poderíamos ter mais câmeras de segurança pela escola para nos sentir mais seguros, mas, sim, acho que quanto mais jeitos diferentes de proteger os alunos nas salas de aulas ou na escola... deveríamos usar todo o tipo de proteção possível que esteja ao nosso alcance para a segurança de todos” (IDEM).

Com respeito à estrutura da escola e sistema de vigilância, Emy comenta que

“gostava bastante da estrutura da escola, embora as grades das janelas me fizessem sentir presa. E não era uma escola acessível a pessoas cadeirantes. Existia um projeto para um elevador, mas a obra nunca foi terminada. Como era uma escola com mais de um andar, era complicado até mesmo para pessoas com pequenas lesões” (Emy, arquivo de entrevistas da autora).

“Acho errado usarem da forma que usam as câmeras nas escolas. Dizem que é para nossa segurança, mas fica claro que servem para nos controlar. Colocaram câmeras no banheiro, o que acaba por nos deixar constrangidos, com medo de que imagens nossas em momentos privados vazem. Ao invés de transmitir essa tal ‘segurança’ que tanto dizem, acabam tornando a escola em um lugar desconfortante” (IDEM)

Kim, em relação à utilização de câmeras de segurança, concorda com o investimento em sistemas de controle e vigilância escolar, pois acredita ser extremamente necessário para que um colégio permaneça justo e com maior segurança para professorxs, alunxs e funcionárixs. Porém, quando o assunto diz respeito ao uso de uniforme, ela apresenta uma visão bastante diferenciada das demais entrevistadas: *“acho desnecessário a atitude de serem permitidos uniformes somente com o logo da escola, pois acredito que algumas pessoas, assim como eu, possuam roupas escolares, porém não bordadas ou sublimadas e não podem utilizá-las no âmbito escolar”* (Kim, arquivo de entrevistas da autora).

Julia comenta sobre o ambiente escolar, oferece certo reforço no que tange ao sistema de vigilância da sua escola, mas faz uma ressalva em relação ao uso de uniformes:

“Na escola eu costumo ser bem quieta e comportada [...] no meio do caos de conversas eu fico só observando. Quando eu cheguei na escola lembro que não conhecia ninguém, mas a filha de um conhecido estava começando a estudar lá, então eu fiquei perto dela antes de ir para as salas de aula [...] eu estava meio desesperada porque o colégio era ENORME e eu estava completamente perdida, mas eu sabia que tinha que tomar coragem e seguir procurando, por fim, uns dois minutos depois eu consegui encontrar minha sala. Um dos momentos mais assustadores do primeiro dia foi o horário da saída, Pois tinha um MAR de azul marinho (que é a cor do nosso uniforme), todos tentando sair pelo mesmo portão, me senti sugada pela multidão, literalmente em um mar, mas por sorte consegui ver minha mãe no meio de todo mundo, ela não me viu, acho que por eu ser pequena e também estar de azul marinho” (Julia, arquivo de entrevistas da autora – grifos de Julia).

“Acredito que o sistema de segurança da minha escola seja muito bom; sobre os uniformes, livros de ocorrência, regras de convivência e etc., eu acho que todos são importantes para nossa segurança e bem estar escolar, mas acho que a escola deveria rever algumas regras de convivência da escola... muitos alunos reclamam principalmente sobre a regra de não usar *shorts*/saias curtas na escola<sup>161</sup>, pois segundo

<sup>161</sup> Pelotas, em 2015, foi palco de uma manifestação estudantil intitulada “*Shortaço*”. Garotas do ensino médio de uma escola municipal questionaram uma regra imposta pelo educandário. Tal regra, na prática,

muitos alunos essa regra na prática (que deveria ser cobrada para todos) só é cobrada para as meninas, além dessa regra também temos a regra de não usar calças resgadas (tipo as de brim) [...] estavam reclamando que deixavam algumas pessoas entrar com calça rasgada e outras não sendo que o tamanho e quantidade de rasgos eram os mesmos. Então, resumindo, todo esse dilema das roupas aconteceu porque segundo os alunos, eles<sup>162</sup> eram muito parciais, não só isso, mas eles também implicavam muito mais com as meninas que com os meninos [...] diz(em) que é muito complicado retirar essa regra pois não depende só deles, eles também precisariam fazer uma votação com os pais/responsáveis entre outras coisas” (Julia, arquivo de entrevistas da autora).

Percebemos que a discussão sobre gênero alcança grande complexidade no ambiente escolar. Contudo, apesar de sua importância para xs jovens ali inseridxs, as oportunidades de se trabalhar este tema são frequentemente desperdiçadas, quer por despreparo da comunidade, em especial de gestorxs e professorxs, quer por contrariar o compromisso firmado pela manutenção da “paz social”<sup>163</sup>. Desse modo, privilegiam-se atitudes que reiterem os valores já presentes na sociedade, ainda que em desalinho com a promessa de “formação para a cidadania”<sup>164</sup>, presente nos códigos escolares.

Retornando ao uso das câmeras de vigilância, nos apoiamos nas falas de Julia que é bastante incisiva em declarar que as garotas são alvo de um maior controle escolar (“essa regra na prática – que deveria ser cobrada para todos – só é cobrada para as meninas”; “eles também implicavam muito mais com as meninas que com os meninos”), e questionamos se o uso das câmeras não pode ser utilizado no sentido de reforçar esta prática discriminante, talvez não “por razões ‘voyeurísticas’”, como constatado pelo estudo apresentado em *Você está sob vigilância*, mas não desconectado das razões misóginas que resultaram no episódio do “Shortaço”. Afinal, como disse Silvia Federici em *Calibã e a Bruxa*, para o capitalismo, o cercamento dos corpos femininos é

---

era aplicada às garotas e reforçava a *cultura do estupro* ao afirmar que as vestes femininas “desviavam a atenção dos garotos em aula”. O movimento foi “abafado” por professores que remarcararam as provas para o mesmo dia e horário da manifestação. O evento foi registrado pelos jornais locais (<https://www.radiopelotense.com.br/Pagina/9153/Proibicao-de-uso-de-short-mobiliza-protestos-de-alunas-do-Pelotense>) assim como transformado em tema de trabalho acadêmico. (v. MOTA, Carla Rosane da Silva; ANDRADE, Isabela Assunção de Oliveira; SCHULZ, Rosangela Marione. *Ativismo Jovem e Jovens Feministas: Notas sobre o Shortaço na cidade de Pelotas*. 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero / 13th Women’s Worlds Congress - Anais Eletrônicos, Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498962323\\_ARQUIVO\\_TrabalhoCompleto.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498962323_ARQUIVO_TrabalhoCompleto.pdf))

<sup>162</sup> A garota refere-se aos membrxs da equipe diretiva e funcionárixs que fiscaliza(va)m o uso do uniforme escolar desde o momento de entrada dos estudantes na instituição até a sua saída diária.

<sup>163</sup> Leia-se, aqui, superioridade masculina, branca.

<sup>164</sup> A preocupação com a formação para a cidadania foi reiterada 8 (oito) vezes no PPP da Escola 1. Nele foram elencadas diversas situações conflituosas e suas possibilidades de solução, dentre as quais, destacamos os exemplos anteriores. Já, na Escola 2, a busca por uma formação humana, cidadã e crítica dos educandos foi reafirmada 10 (dez) vezes ao longo do Regimento Escolar. Neste segundo caso, é afirmada a “liberdade e autenticidade no ser e agir”, bem como a busca por “solução pacífica e dialogada dos conflitos” gerados na/pela convivência e inter-relações no espaço escolar (RE, 2017: 7,13).

fundamental para o controle do trabalho reprodutivo das mulheres e para assegurar a produção de novos trabalhadoras. Assim, o corpo das mulheres é transformado em um instrumento para a reprodução da força de trabalho e “*seus úteros se transformaram em território político, controlados pelos homens e pelo Estado: a procriação foi colocada diretamente a serviço da acumulação capitalista*” (FEDERICI, 2017: 178).

O mesmo questionamento fazemos em relação à questão racial. Não seriam os episódios registrados pelas câmeras de vigilância utilizados para reforçar estereótipos no imaginário social sobre a violência e marginalidade, entre outros aspectos negativos atribuídos a uma parcela específica da população? Como garantir a utilização imparcial das imagens apreendidas se nos é sabido que a imparcialidade e a postura crítica nem sempre resultam a tônica das construções escolares?<sup>165</sup>

Ainda, referindo-nos ao uso dos uniformes, é importante destacar a ressalva feita por Julia que, ainda que talvez não de maneira consciente, percebe como a homogeneização propiciada pelo uso do uniforme impede o fortalecimento das identidades individuais e coletivas das jovens ao informar que naquele “*MAR de azul marinho*” nem sua mãe conseguiu perceber sua presença/existência, absorvida e diluída pela multidão de azul marinho. Nas palavras da garota, ela foi *sugada pela multidão*.

Juarez Dayrell (2007) já sinalizava como as culturas juvenis constituem-se como *expressões simbólicas da sua condição*, manifestando-se na *diversidade em que esta se constitui e ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas* (DAYRELL, 2007: 1110). E estes corpos e estas culturas sofrem constantes tentativas de apagamento dentro dos espaços escolares. Concordamos com Dayrell quando ele afirma que

“as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. (IBIDEM)

Ainda que possam ocorrer *práticas de delinquência, intolerância e agressividade*, outras, *orientadas para a fruição saudável do tempo livre*, ou ainda, *para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias* também podem ocorrer no interior de cada um desses agrupamentos. E é também na escola, *locus* de diálogo, socialização e experimentações, que deveriam ter a possibilidade de manifestar-se, autoperceber-se

---

<sup>165</sup> V. Imagem 03 – Charge “Por que você não pode acreditar em tudo o que vê na TV?”

para compreender as realidades e transformá-las. Contudo, o preconceito e outros elementos subjetivos, como medo, insegurança, ideias sobre violência vinculadas ao imaginário social com respeito às populações com menor representação política, além dos interesses burgueses e do mercado capitalista fazem com que as culturas juvenis, mais especificamente as negras e periféricas sejam alcunhadas, desde cedo, com inúmeras denominações pejorativas relativas à indisciplina, dispersão, desajustes, violência, etc. E essa *massa marginal*, como se referiu Lélia Gonzalez, é, via de regra, mantida fora do mercado de trabalho e lhe é negado ou dificultado o acesso ao ensino superior, uma vez que “*o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural*” (GONZALEZ, 1979: 12), posição esta da qual compartilhamos e acreditamos que se mantenha atual, apesar dos avanços obtidos em termos de legislação. Lélia Gonzalez ainda enfatizava a existência/permanência de “*um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa*” (IDEM, p. 15).

E para encerrarmos este bloco, fica a questão: Sendo o acompanhamento vigilante dos movimentos dxs estudantes naturalizado e respaldado por expressiva parcela da comunidade escolar, inclusive por nossas garotas, por que o local onde se sentem mais livres e confortáveis é, preferencialmente, o pátio da escola, onde suas presenças podem ser diluídas no mar azul homogeneizado e suas imagens são captadas com menor precisão ocular, em face do distanciamento que podem impor às câmeras de vigilância?

**Bloco 8 – Da escrita, visão e planos futuros de cada garota envolvida nesta pesquisa:** Discutimos os dois primeiros aspectos deste bloco conjuntamente com nossa análise do *Bloco 5*. Resta-nos, então, apoiadas em Juarez Dayrell, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes, discutir sobre as perspectivas e sonhos das nossas garotas.

“Existe um chamado para confiarmos em nós mesmas.

Para confiar no que fizemos até agora  
e confiar nessa força que somos quando estamos juntas”

Verônica Gago

“Minha mãe sempre costurou a vida  
com fios de ferro.

Tenho fome, outra fome.

Meu leite jorra para o alimento de meu filho  
 e de filhos alheios.  
 Quero contagiar de esperanças outras bocas”  
 Conceição Evaristo

Kim nos conta sobre sua paixão por estudar: *“acredito que conhecimento é tudo. Pretendo seguir estudando até me profissionalizar e conseguir me tornar fluente em outras línguas”* (Kim, arquivo de entrevistas da autora).

Julia afirma que gosta de estudar, apesar de às vezes ser meio massivo e cansativo. *“Eu gosto de acertar as respostas e sentir que meu esforço valeu a pena, me orgulho de ter boas notas e de qualquer jeito eu planejo conseguir um bom emprego, então para isso eu já tenho que estudar bastante”* (Julia, arquivo de entrevistas da autora). Para a garota, os estudos vão lhe ajudar bastante no vestibular e no Enem. Ela acredita que terá facilidade na hora de revisar a matéria, mas em questão de profissão ainda tem dúvidas. Planeja terminar seus estudos, fazer faculdade e depois trabalhar. *“Atualmente estou tentando fazer o PAVE e conhecer um pouco mais da área que eu quero cursar”*, afirma Julia.

Emy diz que não pretende parar de estudar, pois quer estar sempre aprendendo ou se aprimorando. A curto prazo, pretende estudar e trabalhar. *“Quero ser professora, essa é a profissão mais importante, mas quero ir além do didático, quero fazer a diferença na vida dos meus alunos, quero ensinar sobre a vida e sobre trabalhar para ser cada dia melhor como pessoas”* (Emy, arquivo de entrevistas da autora). A garota também comenta sobre sua vontade de viajar e constituir uma família: *“Tenho o sonho de adotar uma criança, de ser mãe. Digo adotar porque acredito que não é preciso gerar pra ser mãe e para amar, ser mãe vai muito além, é muito mais, do que ter o mesmo DNA”*. Ela ainda nos conta que talvez abra seu próprio negócio um dia: *“não é um grande sonho, mas penso nisso com frequência, talvez uma doceria ou uma cafeteria. Mas o maior sonho mesmo é ter boas condições de ter uma família, dar todo o amor que recebi dos meus pais”* (IBIDEM).

Du.bar, a última garota a participar desta pesquisa, tem 18 anos, mora em Pelotas desde que nasceu, em um bairro um pouco afastado do centro da cidade. Ela se identifica como mulher parda. Sua família é de classe média. Ela não tem irmãos, morando apenas com mãe e pai. De fala bastante sucinta, ela nos conta que estudou a

vida toda em escola pública. Trabalha como babá e está cursando o último ano do ensino médio.

“Mulheres negras, todas negras,  
dominam o mercado da comida de rua durante a festa.  
Tradição herdada das pretas de ganho do século XIX,  
das baianas do acarajé e outros quitutes de século XX para cá.  
Herança também de diversas impossibilidades consolidadas  
que as leva a desenvolver funções laborais nas quais possam manter os filhos por perto”  
Cidinha da Silva.

“Na medida em que o racismo, enquanto discurso, situa-se entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Conseqüentemente, é infantilizado, não tem direito a voz própria, é falado por ele. E ele diz o que quer, caracteriza o excluído de acordo com seus interesses e seus valores. No momento em que o excluído assume a própria fala e se põe como sujeito, a reação de quem ouve só pode se dar nos níveis acima caracterizados. O modo mais sutilmente paternalista é exatamente aquele que atribui o caráter de ‘discurso emocional’ (hoje tratado como mimimi) à verdade contundente da denúncia presente na fala do excluído” (GONZALEZ, 1979: 16 – adendo nosso)

Além dos efeitos perversos do racismo, como assinalado por Lélia Gonzalez no trecho exposto acima, que tenta reafirmar cotidianamente a incapacidade negra para gerir sua própria vida, necessitando, assim, da tutela branca e, por consequência, não tendo *direito* à voz e/ou expressão, ademais de *merecer* o lugar que ocupa na sociedade, Nilma Lino Gomes (1996) apresenta mais um fato complicador na história das mulheres, em especial das mulheres negras, que corresponde à

“busca por uma profissão com uma formação escolar que lhes garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhes possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou que lhes permita conciliá-lo com as atividades domésticas *e/ou estudantis*” (GOMES, 1996: 80 – adendo nosso).

Ademais do racismo cultural expresso por Lélia Gonzalez e dos complicadores sociais mencionados por Nilma Lino Gomes, segundo Dayrell (2012: 312), existem diferentes variáveis que interferem na vida e desempenho escolar dxs jovens, tais como (i) o lugar social ocupado pela família, (ii) o valor atribuído à instrução escolar, (iii) a mobilização/apoio familiar, (iv) a escolaridade dxs demais membrxs da família, (v) a possibilidade de servir de modelo e/ou ser motivo de orgulho para xs familiares, (vi) o

amadurecimento provocado pela idade e (vii) a inserção no mercado de trabalho com fins de manutenção da sobrevivência individual e/ou familiar.

Junte-se a isso, o desassalariamento e a precarização de diversas formas de trabalho e, sobretudo, o aumento dos níveis de desemprego<sup>166</sup> que vêm impactando, principalmente, as camadas populares jovens, as quais veem reduzidas suas expectativas e possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. Desta forma, para muitas, a escola passa a cumprir um *sentido instrumental*, ou seja, o trabalho interfere na produção de sentidos da escola e esta *é reduzida à possibilidade de obtenção da certificação exigida para o ingresso no mercado de trabalho*. Por outro lado, a escola ainda é vista como um espaço privilegiado das relações sociais, das amizades e do aprendizado para a solução dos conflitos que se constroem no interior da instituição (IDEM, p. 313- 319).

Mas, contrariando a baixa expectativa que o imaginário social comporta acerca da capacidade e competência intelectual das negras, as nossas garotas rumam em direção ao conhecimento. Algumas já romperam a barreira da seletividade impressa em nosso sistema escolar e as dificuldades que a entrada prematura no mercado de trabalho causa às estudantes que necessitam lançar mão deste recurso para contribuir com a sobrevivência material de suas famílias – como o caso das alunas que abriram mão da continuidade da sua participação nesta investigação por/para ingressarem em estágios remunerados, ou seja, trabalhos precarizados, visto os problemas econômicos enfrentados por suas famílias nestes tempos de pandemia e não apenas nestes tempos.

Das “nossas” garotas quatro delas já tomaram assento nos bancos acadêmicos. Outras estão completando seus estudos no Ensino Médio. Os desafios seguem grandes, ora aproximando-as do sentido instrumental que possa vir a ser atribuído à escola e/ou empurrando-as em direção aos valores da branquitude, ora sendo acolhidas nos espaços educativos e sendo instigadas a questioná-lo. Algumas vezes aproximando-se das expectativas que recaem sobre elas, outras, refutando-as veementemente. É certo que todas essas garotas ainda terão que romper muitas outras barreiras e que outras tantas garotas enfrentarão questões que, entre movimentos de avanço e de recuo, vão conformando o projeto de liberdade tão sonhado, ainda que não com a velocidade desejada.

---

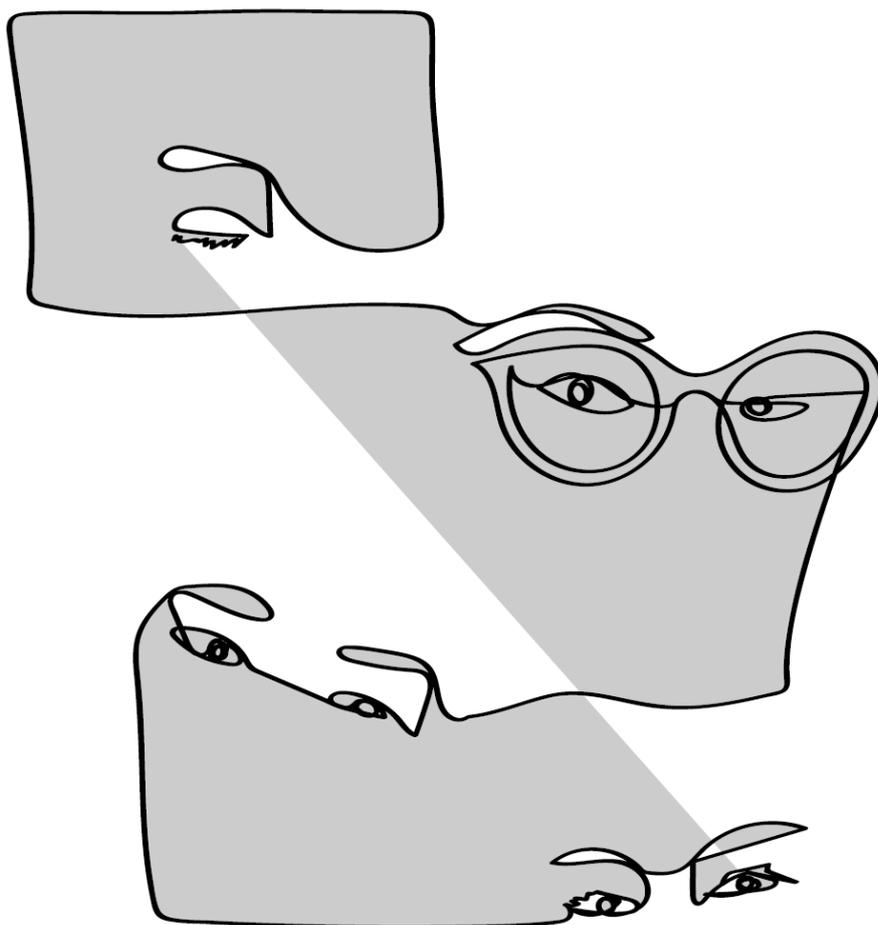
<sup>166</sup> Reflexos das reformas trabalhistas que vêm ganhando espaço devido à expansão do neoliberalismo e, ainda mais, durante a pandemia de Covid-19, a nível global e, em especial, em nosso país.

E em meio a estes movimentos, avanços, talvez pequenos sob o ponto de vista histórico, mas extremamente importantes para cada uma dessas garotas, vão sendo efetuados.

“Não somos o que deveríamos ser;  
não somos o que queríamos ser;  
não somos o que iremos ser,  
mas graças a Deus,  
não somos o que éramos”

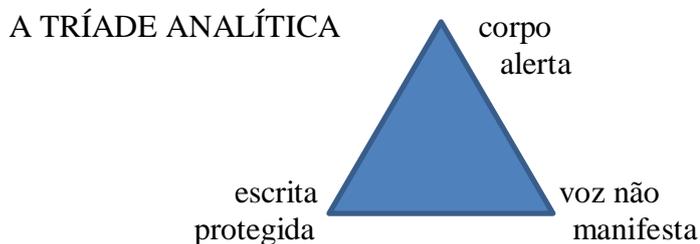
Martin Luther King

*Observar, olhar atento*



*Ler, nutrir-se,  
esperançar-se...*

### 3.3 Estratégias existentes e possíveis para reversão das desigualdades étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar



Aqui, nossa tarefa cumpre analisar as falas das garotas e repercutir suas vozes, de modo a se visualizar o panorama das possibilidades e estratégias empreendidas pelas garotas, capazes de garantir suas existências de forma digna, para além das ações estatais e sociais que as atravessam. Desta forma, formulamos três categorias de análise, nas quais condensamos as principais estratégias que pudemos apreender a partir das situações expressas pelas garotas no enfrentamento ao disciplinamento escolar e na luta para se auto preservarem no ambiente socioeducativo.

A partir das três categorias que compõem a tríade analítica utilizada neste estudo, o qual buscou dar fundamentação para a análise de “como as garotas negras - estudantes matriculadas de duas escolas da rede pública de ensino médio estadual em Pelotas/RS no período compreendido entre os calendários letivos de 2020 e 2021 – se percebem na e reagem à influência da Escola na construção das suas subjetividades em relação às escolhas sócio-profissionais futuras a partir das relações étnico-raciais e de gênero nela estabelecidas?”, podemos inferir que o ambiente escolar ainda é um espaço bastante complexo. É um lugar onde os valores que configuram nossa sociedade – erigida sob bases escravagistas – ainda se manifestam sob a alegoria da democracia racial e a misoginia.

Ainda que calcado no respeito e reconhecimento das implicações que estas ideias e práticas discriminantes tiveram (e têm) ao longo do processo histórico e de desenvolvimento de nossa cidade, e que se reconheçam, juridicamente, todos os membros da população negra como seres humanos de direito, o acolhimento dado às garotas negras nas escolas resulta um movimento ainda muito incipiente e uma prática muito individualizada no interior da comunidade escolar.

Os conjuntos escolares são diversos e desenvolvem olhares muito singulares em direção às garotas negras que compõem estes universos. As dificuldades encontradas no espaço de trabalho e as inúmeras, constantes, estressantes e renovadas demandas educacionais provenientes da mantenedora talvez pudessem explicar porque a escola não é um lugar onde se prima pelo diálogo e pela solução de conflitos por meio do debate crítico, mas, sim, se deixa levar, não raro, por práticas “fáceis”, de efeito rápido, homogêneas e de controle sobre os corpos dxs estudantes. Mas neste trabalho esta análise não corresponde à proposta investigativa. Não expressaremos juízo de valor acerca dos discursos e práticas percebidas por nós, pesquisadora e professora, mas, sim, daremos ênfase ao modo como as garotas, inseridas nestes espaços escolares e participantes espontâneas nesta investigação, (re)agem ao defrontar-se com tais situações. Assim, buscamos, a partir da construção desta tríade analítica, compreender como se posicionam e acionam sua agência enquanto mulheres negras inseridas em uma sociedade tão discriminante e desigual.

O estabelecimento da categoria “corpo alerta” cumpriu a função de permitir verificar o posicionamento físico das garotas dentro do ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula, por ser o local onde passam a maior parte de seu dia quando no ambiente educacional. Pudemos perceber que as garotas desenvolvem uma estratégia que lhes confere certa *invisibilidade* na sala de aula, buscando apresentar seus corpos, desde o modo de vestir-se e tratar os cabelos até o ocupar fisicamente a sala da forma mais discreta possível. Acreditamos que esta “invisibilidade voluntária” se dê em decorrência da percepção que os valores étnicos da branquitude não apenas são mais valorados socialmente como também são, recorrentemente, impostos como valores superiores e universais: um objetivo a ser perseguido e atingido por todxs.

Estes valores que fazem parte do ideário da branquitude são, via de regra, misóginos – colocando as mulheres em posição inferior a dos homens e restringindo-as/confinando-as física e/ou simbolicamente ao espaço doméstico através de uma educação voltada às atividades de organização e cuidado do “lar” e dxs familiares (seus/suas ou de outrxs) – mas especialmente racistas.

Desta forma, adotar uma atitude *discreta* acompanha as práticas seculares que possibilitaram aos antepassadxs escravizadxs garantir suas existências e organizar suas resistências. Ainda que de modo talvez não consciente para estas garotas, a ancestralidade impregnada em seus corpos manifesta-se, assegurando a continuidade das existências negras.

Uma segunda categoria analítica, a “voz não manifesta”, não se encontra desvinculada da primeira. Através dela percebemos como as garotas buscam assegurar que seus saberes, assim como seus corpos, não sejam alvo de ataques das performances da branquitude. Dentro do ideário social racista brasileiro e, em nosso caso, pelotense, a população negra sempre esteve associada a valores e características marginais. Estigmatizada por sua aparência – cujos traços fenotípicos foram criteriosamente e cientificamente descritos e relacionados para assegurar-lhe uma posição hierarquicamente inferior, fixando-a nesta posição da pirâmide social – a população negra foi associada à ignorância e a falta de inteligência. Desse modo, se sustentaria, pela infantilização do povo negro, a sua dominação. Tal ideário ainda se manifesta nos dias atuais quando a dita “incapacidade intelectual negra” é testada, buscando-se a sua confirmação.

Duas de nossas garotas forneceram registros demonstrando que foram expostas aos grupos sociais onde se apresentavam e, inclusive, resultaram motivo de riso e/ou piada ao serem interpeladas sobre sua inteligência. Nem todos os registros dizem respeito ao ambiente escolar e nem todas as garotas apresentaram narrativas que constatassem tais exposições. Contudo, através da análise de suas biografias jovens, pudemos inferir que as marcas resultantes do racismo, quer experimentado em seu próprio corpo – como asseguram várias das narrativas das garotas -, quer observado no corpo de suas semelhantes, foram apreendidas em suas subjetividades e, a cada dia, lhes cobram uma postura de atenção e cuidado permanentes.

Desta forma, destacamos nas falas das garotas a relutância em manifestar-se de forma oral, de firmar suas vozes diante do(s) grupo(s) quando não se encontram absolutamente seguras de que seu(s) conhecimento(s) não vá(ão) ser contestado(s), aferido(s), e elas expostas a risos e gracejos, ridicularizadas no conjunto social como outrora sucedeu a seus/suas antepassadas.

Denominamos “escrita protegida” à terceira categoria analítica que desenvolvemos para este estudo. Vincula-se às anteriores permitindo que se verifique como o conhecimento e o corpo são percebidos como *um só*, um *todo* em constante construção, e que exige cuidados para manter sua existência possível.

Como as mulheres negras, narradas por Natália Garcia Pinto, que colocavam seus próprios corpos dentro de um jogo estratégico de busca pela liberdade futura para a coletividade negra, assim percebemos as ações de nossas garotas. Elas defendem/protegem seus *corpos-saberes* com os próprios corpos, projetando, desta

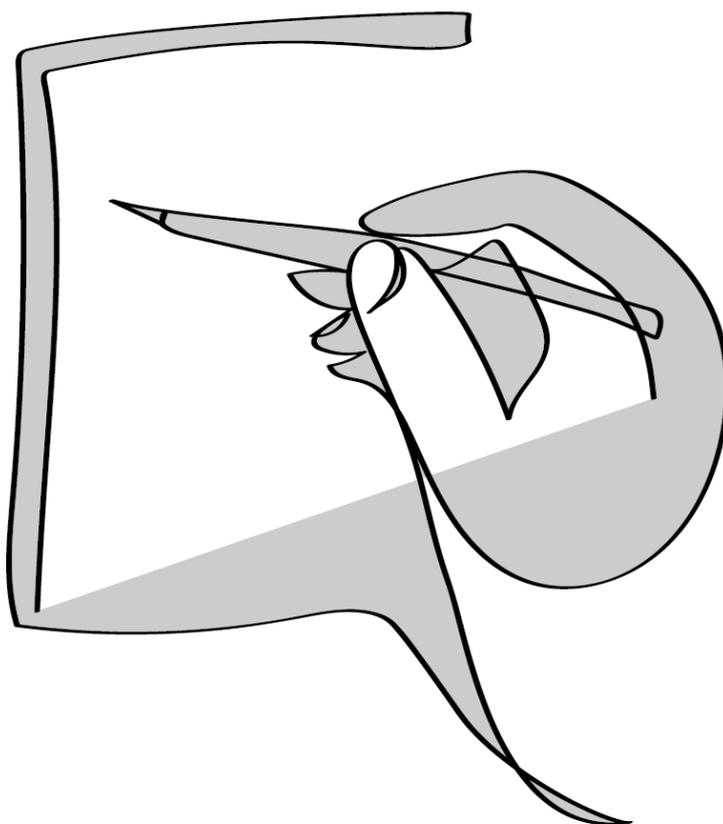
forma, uma possibilidade de existência futura. Seus jovens corpos protegem seus *cadernos-escritas/escritas-saberes* do olhar colonizador que rechaça, ridiculariza e humilha os que toma por inferiores. Nossas discretas garotas asseguram que seus conhecimentos, registrados no papel que também registra e informa suas posições socioeconômicas não serão escrutinados pela sociedade racista e misógina. Suas letras, variando entre médias e pequenas, registram os saberes apreendidos ao longo de suas existências enquanto que seus corpos asseguram, numa manifestação de aparente timidez, a inviolabilidade destes saberes, os quais serão compartilhados somente, e tão somente, com aquelxs que elas entenderem compartilharem e/ou respeitarem suas crenças e valores.

As três categorias, interligadas entre si, demonstram como as manifestações expressas pelas garotas inter-relacionam-se garantindo uma proteção mútua entre corpo e conhecimento, o “corpo-saber”, inscrito no mundo através da existência física, da oralidade e do registro escrito, compartilhadas sobre as mesmas bases existenciais e manifestadas segundo e conforme se sintam acolhidas e confortáveis para exercê-las, buscando não ficarem expostas a violações simbólicas, subjetivas nem físicas.

Mas manter-se discretamente posicionadas em determinados momentos e espaços não é a única opção destas garotas. Ainda que possam utilizar-se desta invisibilidade voluntária em certas circunstâncias, algumas exposições pessoais podem ocorrer e pequenos avanços e recuos vão sendo realizados.

A altivez com a qual algumas garotas vão moldando suas personalidades e firmando suas identidades certamente facilita a inserção e a sobrevivência em ambientes onde a hostilidade racista e misógina possa ser percebida. Contudo, a ausência de uma manifestação mais incisiva não configura uma passividade inoperante frente a estas práticas discriminantes. A agência própria das mulheres negras e que elas vão desenvolvendo ao longo de suas existências determina os ritmos e os compassos de suas manifestações em sociedade. E a elas, somente, cabe decidir quando manifestar-se.

*Tornar-se sujeita*



#### 4 – As análises

Contrastamos as práticas e ações desenvolvidas pelas duas escolas durante o ano de 2019, quando ainda não havíamos sido afetados pelo Covid-19 e os dois anos seguintes (2020 e 2021), já sob a vigência de algumas medidas sanitárias, e inferimos que, enquanto a primeira escola manteve foco em estratégias que assegurassem uma posição favorável no *ranking* das melhores escolas, a segunda apostou na humanização do processo educativo. Evidentemente que as escolas mantiveram atenção no resgate dos alunos que, por motivos diferentes, se afastaram dos estudos escolares durante a pandemia. Isto foi ponto inquestionável para ambas as escolas, uma vez que era uma exigência da mantenedora que as instituições têm em comum. Porém, enquanto a primeira apostou em práticas homogeneizantes, definindo procedimentos, determinando quantidade de questões a serem aplicadas por cada componente curricular para a avaliação dos estudantes e/ou definindo dias e horários para aplicação dos encontros síncronos, bem como apostando em cursos de capacitação na área de empreendedorismo, tal como proposto pelo novo ensino médio<sup>167</sup>, etc., a segunda escola deslocou seus esforços em direção à construção de um ambiente sensível e que, ao que pudemos perceber a partir do afastamento social provocado pelas medidas sanitárias, nos é mais caro: o contato humano humanizado e amoroso. O resgate dos afetos, da autoestima e da saúde mental de estudantes e professores, do espírito de comunidade, da pedagogia engajada, do compromisso com a educação libertadora. A *pedagogia da esperança*, proposta por bell hooks. Única ponte capaz de manter em todos nós o desejo de aprender conectando-nos uns aos outros.

As opções adotadas por cada escola não constituíram em si o foco de nosso estudo, mas foram fundamentais para compreender os movimentos articulados pelas garotas dentro do ambiente escolar. Quais as alternativas que elas puderam/podem desenvolver, recursos e apoios com os quais contar e estratégias aplicáveis para transpor e/ou escapar dos conflitos e dificuldades que surgiram/surgem ao longo do processo de socialização e educação escolar.

Percebemos a escola como um lugar interseccionado pelo racismo e misoginia, valores comuns à sociedade para a qual a escola busca educar seus/suas estudantes. Deste modo, a partir das análises que realizamos pudemos verificar que os valores

---

<sup>167</sup> Leia-se aqui Projeto de Vida.

estéticos e de beleza feminina da branquitude são colocados para as garotas negras, de forma recorrente, desde os primeiros contatos sociais experimentados por elas, ou seja, suas famílias. Mas o reforço dado pela escola é inegável, ainda que através de formulações mais sutis. Regramentos e outros dispositivos de controle dos corpos são acionados e direcionados, em especial, aos corpos femininos e negros, uma vez que a estética negra, seus diversos adereços, arranjos cromáticos, seus códigos estéticos e simbolismos culturais, tão caros para a preservação da cultura afro-brasileira e africana, são reiteradamente apagados do contexto escolar sob o discurso homogeneizante que afirma garantir a segurança da coletividade, não a partir da redistribuição de riquezas, mas do apagamento da diversidade cultural (em prol do fortalecimento da identidade branca, tida por superior).

O cercamento dos corpos e o cerceamento de seus movimentos atingem diretamente a comunidade negra uma vez que as memórias ancestrais, a cultura e o conhecimento ancestral estão gravadas na corporeidade negra. A musicalidade, a ginga, o cadenciamento comportam todas as referências que xs negrxs carregam enquanto identidade. Seus corpos musicais e altamente expressivos carregam uma história de lutas por liberdade e dignidade. Mas não apenas isso. Traduzem formas políticas distintas de ocupar o mundo e de se relacionar espiritual e socialmente com o meio ambiente. Sua intelectualidade abarca saberes distintos, mas não menos preciosos. Contudo, a homogeneização promovida pela escola resulta em um apagamento que vai sendo naturalizado, quando somente os padrões comportamentais e valorativos advindos da cultura branca eurocentrada têm garantidos as suas manifestações.

Numa espécie de *aquilombamento*<sup>168</sup>, as garotas protegem seus corpos, seus saberes, suas identidades negras, seus projetos de futuros. Reagem às violências que a escola tenta naturalizar. Os caminhos são diferentes segundo as experiências, as possibilidades e as personalidades de cada uma das garotas. Mas, sobretudo, essas garotas buscam agência. Adaptações, confrontos, recuos, enfrentamentos fazem parte constante do nosso cotidiano. Mas aprender a movimentar-se em um tempo-espaco e de um modo a não apenas resistir, mas fortalecer-se enquanto pessoas e coletividade é tarefa pesada para garotas tão jovens. Apesar disso, elas a aprendem desde cedo uma

---

<sup>168</sup> Para Abdias do Nascimento, *quilombo* quer dizer “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980. (283p.) Disponível em: <https://estudosetnicoraciaisufabc.files.wordpress.com/2016/02/09-b-nascimento-o-quilombismo-pag-1-280-1.pdf>).

vez que atravessadas constantemente por relações raciais e misóginas. E neste aprendizado, nem tudo são dores, nem tudo alegria. A negociação é fundamental para a permanência de suas existências nos espaços educativos. Percebemos a aceitação de algumas imposições brancas, como a homogeneização via uniformização escolar e o autopolicamento dos corpos instigado pelo uso das câmeras de vigilância e algumas regras de convivência. Apesar de ter sua autoestima atacada e/ou violada, sua língua invalidada, sua cultura desvalorizada, seu local de moradia marginalizado e poucos “modelos” para inspirar-se, para se ver refletida e representada, estas garotas buscam adquirir uma consciência crítica e romper com os processos de dominação quando insistem em permanecer ocupando os espaços escolares e as universidades.

Se por um lado as ocupações dos espaços escolares se dão, preferencialmente, de modo discreto e suas inserções laborais ainda correspondem, quase exclusivamente, aos serviços voltados à cultura quituteira e/ou de cuidados, por outro lado, despertam seus interesses para outras áreas de conhecimento, como economia, humanidades e meio ambiente. As áreas de maior prestígio social, como direito, engenharias e medicina, ainda dominadas pela branquitude, como apontado pela professora e pedagoga Karla dos Santos Guterres Alves<sup>169</sup>, não parecem fazer parte das consideradas como as de maior probabilidade de êxito para este momento. Seus sonhos comportam viagens, um canto seu, trabalho, um empreendimento próprio, talvez, e os estudos continuados.

Bell hooks é muito precisa quando afirma que

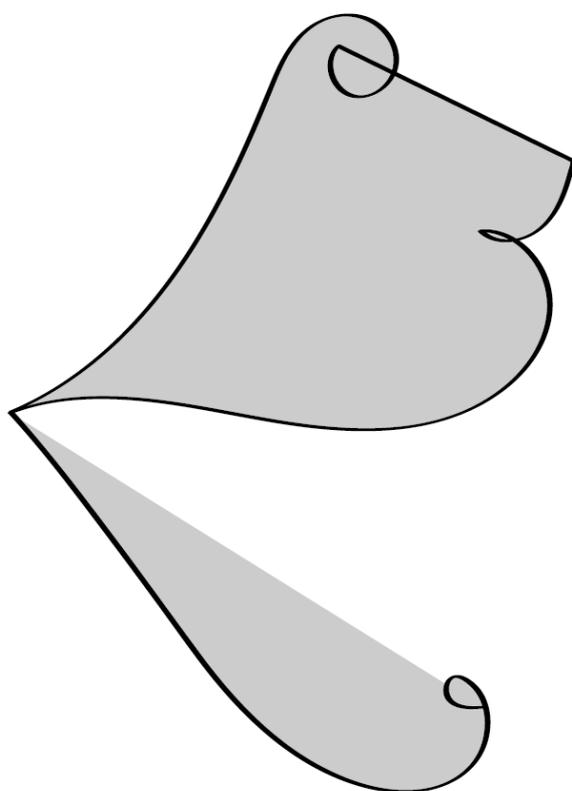
“o educador democrático também sabe dar importância à diversidade na linguagem. Estudantes que falam na norma culta, mas para os quais o idioma falado em aula é a segunda língua, são fortalecidos em sua autoestima bilíngue quando sua primeira língua é validada. Essa valorização pode ocorrer quando professores incorporam práticas de ensino que honram a diversidade, resistindo assim à tendência convencional de manter valores do dominador na educação superior” (hooks, 2019: 203).

Ainda que bell hooks esteja falando de um contexto específico, se, a partir de um exercício imaginativo transportarmos a questão da linguagem, abordada pela autora no cenário universitário, para a questão da valorização cultural em todos os níveis educacionais – em nosso caso o Ensino Médio –, e de modo conjunto, envolvendo a todos os profissionais da educação, os efeitos benéficos desta nova postura pedagógica propiciarão uma transformação social muito significativa em direção à conquista da liberdade e da dignidade humana.

---

<sup>169</sup> “O protagonismo da mulher negra” (jul-2020). Live citada.

## *Considerações*



## Considerações Finais

O trabalho aqui apresentado, fruto do diálogo entre pesquisadora/professora, intelectuais de diversas áreas de atuação e, especialmente, das garotas participantes desta investigação, pretendeu, por assim dizer, questionar alguns pontos que consideramos valiosos para a construção de uma sociedade mais justa.

Desta maneira, no primeiro capítulo apresentamos a pesquisa proposta e o fazemos questionando as normativas científicas e usos “adequados” da linguagem, que tendem a (in)validar os conhecimentos que diferem do modelo eurocentrado, elitista, heteronormativizado, masculino e racializado, ocupando suas *frestas*. bell hooks, Luiz Rufino, Patrícia Hill Collins e Paulo Freire são personalidades emblemáticas para tratar esta questão. Em diálogo com estxs autorxs consideramos urgente um maior engajamento das comunidades educativas na desconstrução deste *modelo único de fazer ciência*, construído a partir de ideais colonizadores.

No segundo capítulo trazemos, de forma breve e condensada, a trajetória das lutas negras por cidadania e inserção digna na sociedade. Afunilamos a discussão realizada neste capítulo – que abarca os movimentos negros e feministas, a fundação de instituições disciplinadoras e normatizantes, como prisões e escolas, e a constituição da nossa cidade sob bases ideológicas escravagistas – até restringi-la às duas escolas da rede pública a partir das quais a pesquisa ganhou seus contornos e se efetuiu. A escola, sendo uma instituição criada e mantida pela sociedade, representa e expressa seus valores. Assim, buscamos demonstrar como estão inter-relacionados alguns (não)fazeres pedagógicos com a reprodução de certos valores sociais que reforçam a hierarquização e a subalternização de indivíduos apesar dos avanços sociais obtidos até agora. Diversxs autorxs contribuem nesta etapa do estudo. Damos destaque à Natália Garcia Pinto e suas reflexões e constatações acerca do protagonismo das mulheres negras na implementação de estratégias vitais à sobrevivência dxs escravizadxs e suas lutas por liberdade durante o período de escravidão ao qual estiveram submetidxs. Consideramos a apropriação da História, sob o olhar dissidente e questionador da versão oficial divulgada e sustentada pelos colonizadores, fundamental para o resgate da autoestima e orgulhos negrxs (e demais dissidentes) e um maior entendimento sobre as relações sociais construídas e mantidas até então. Uma alternativa à sociedade capitalista, mercantilizada e excludente nos é possível à medida que compreendemos e reparamos as injustiças cometidas ao longo da história e nos posicionamos no sentido da desconstrução do pensamento

colonizador e colonizante que propaga desigualdades a partir da discriminação das diferenças humanas. Para tal, também consideramos fundamental o questionar constante das instituições escolares e a adoção de práticas pedagógicas libertadoras e engajadas.

No terceiro capítulo apresentamos as biografias das nossas garotas. A partir de suas falas, longe de estabelecermos meras inferências acerca das relações étnico-raciais e de gênero desenvolvidas nos espaços escolares, demonstramos como o pensamento hegemônico e colonizador atua sobre o imaginário social fazendo com que muitxs não se apercebam da perversidade que resulta negar as práticas segregacionistas, racistas e sexistas (entre tantas outras!) desenvolvidas nestes espaços. Quer por imaturidade etária e/ou emocional, negação do sofrimento vivenciado ou da culpa autoatribuída, por apatia, por descomprometimento e/ou ignorância/desconhecimento histórico ou pela crença na verdade científica assegurada somente a partir de padrões únicos estabelecidos pela ciência eurocêntrica fundada a partir dos interesses e ideais colonizadores, os efeitos dos processos desumanizantes são colocados em dúvida. Justificam-se práticas discriminatórias por meio do uso de argumentações que visam a desacreditar/duvidar da ocorrência das mesmas. Assim, são mantidas as “brincadeiras” e as “ambiguidades” e, não raro, justificativas que apontam para uma “má interpretação” sobre as falas formuladas, como abordado por intelectuais da envergadura de Guacira Lopes Louro<sup>170</sup>, Luiz Rufino e Nilma Lino Gomes<sup>171</sup>.

Consideramos que a introjeção e a assimilação acrítica do discurso do colonizador correspondem, sem sombra de dúvidas, ao maior desafio que temos pela frente. Desconstruir formações seculares de opressão não é tarefa fácil. Sobreviver a elas e existir apesar delas, menos ainda. Contudo, estas garotas, ao compartilharem suas biografias conosco e nos brindarem com suas narrativas, demonstraram que, como nos diz Grada Kilomba, “*o passado colonial foi ‘memorizado’ [...] às vezes, preferimos não lembrar, mas, na verdade, não se pode esquecer*” (KILOMBA, 2019: 213).

---

<sup>170</sup> Op. cit (2014: 83)

<sup>171</sup> Diversxs intelectuais abordam de forma prática e bastante didática a temática em questão. (v. *Recriar a escola sob a perspectiva das relações étnico-raciais*. Material sobre educação antirracista lançado pelo Instituto Alana, 2022. Vídeos disponíveis em: <https://alana.org.br/educacao-antirracista-material/>. Outras abordagens sobre o tema: (i) <https://azmina.com.br/colunas/nunca-e-racismo-e-sempre-uma-brincadeira-ou-um-mal-entendido/> ; (ii) <https://racismoambiental.net.br/2021/06/05/o-racismo-em-forma-de-brincadeira-a-toxicidade-do-racismo-recreativo/> e (iii) <https://portal.unit.br/blog/noticias/racismo-qual-o-limite-entre-brincadeira-e-crime/>.

Apesar disto, elas buscam independizar-se do colonizador e desvincular-se do mito da vitimização<sup>172</sup>. Desta forma, o fazer destas garotas é bastante revolucionário, pois, contrariando “*o racismo cotidiano [que] aprisiona o ‘sujeito negro’ em uma ordem colonial que o força a existir apenas através da presença alienante do ‘sujeito branco’*” (IDEM, p. 227 – grifos da autora), estas garotas oferecem resistência política a estas forças que desejam obrigá-las a existir na ordem colonial ao ocuparem-se consigo mesmas (agir) e não apenas preocupar-se em reagir – corresponder à expectativa que a branquitude tem sobre elas. Ou seja, elas optam pela *atividade criativa*, recriando-se continuamente, reinventando-se, em lugar de ceder à *servidão permanente* preocupada em dar a resposta perfeita ao sujeito branco<sup>173</sup>. Elas se posicionam como pessoas livres que são, uma vez que “*‘A resposta’ não existe como tal, mas sim várias respostas – e, entre elas, nenhuma*” (IDEM, p. 235 – grifos da autora).

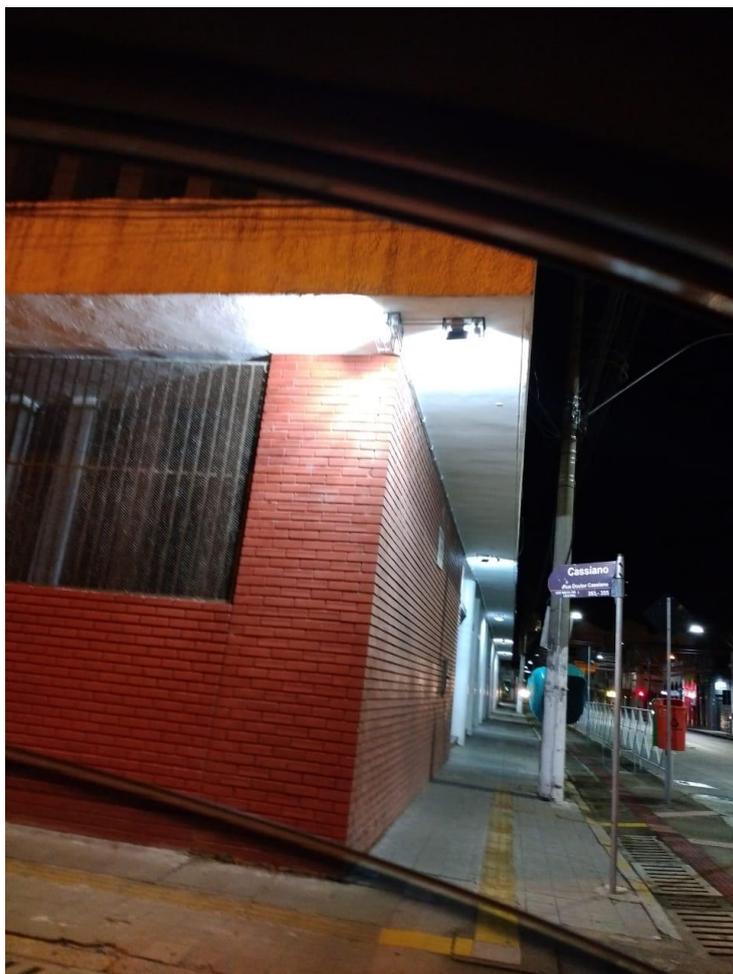
Afinal, nos forjamos nas lutas que empreendemos e desistir não faz parte de vocabulário dessas garotas.

---

<sup>172</sup> Segundo Grada Kilomba, “*O mito de que as pessoas negras se vitimizam quando falam sobre as feridas causadas pelo racismo é uma estratégia muito eficaz para silenciar aquelas que estão prontas a falar*” (KILOMBA, 2019: 227).

<sup>173</sup> Segundo Grada Kilomba, “*A boa resposta é vista como um instrumento para desarmar o outro ‘branco’.* Isso de fato pode ser considerado um ato de reparação, já que o ‘sujeito negro’ recria a si mesmo como poderoso; [...] mas esta fantasia de perfeição, no entanto, não é deveras gratificante [...] pois ninguém pode alcançar tal estado idealizado e de perfeição. Além disso, essa fantasia cultiva a ideia de servidão. Enquanto ‘a/o outra/o branca/o’ atua, ao ‘sujeito negro’ é incumbido o papel de reagir à branquitude” (KILOMBA, op. cit., p. 233-234 – grifos da autora).

**Foto 01 – Imagem de câmera de vigilância na área externa à instituição de ensino**

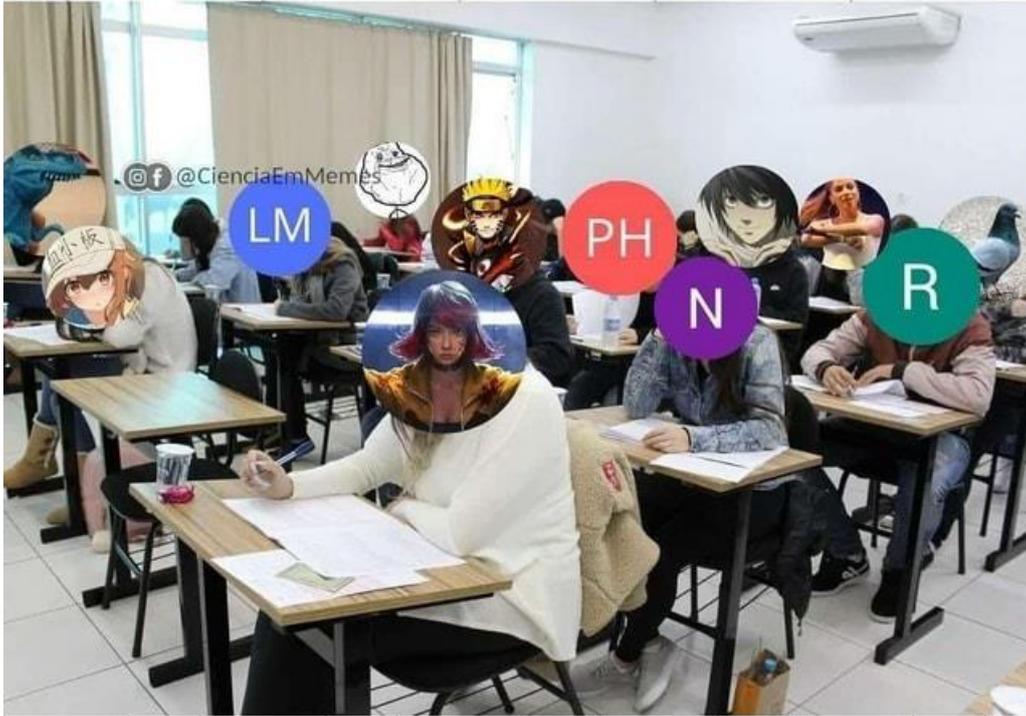


Fonte: Arquivos da autora

Observe-se que a câmera apenas efetua o registro das imagens, não evitando possíveis ações que decorram da circulação de indivíduos nas proximidades do educandário. (Registro feito em 28 de março de 2021, 24 dias após a divulgação oficial da instalação da câmera na parte externa à Escola.

Imagem 01 - “Professor reconhecendo os estudantes quando voltarem as aulas presenciais”

## Professor reconhecendo os estudantes quando voltarem as aulas presenciais



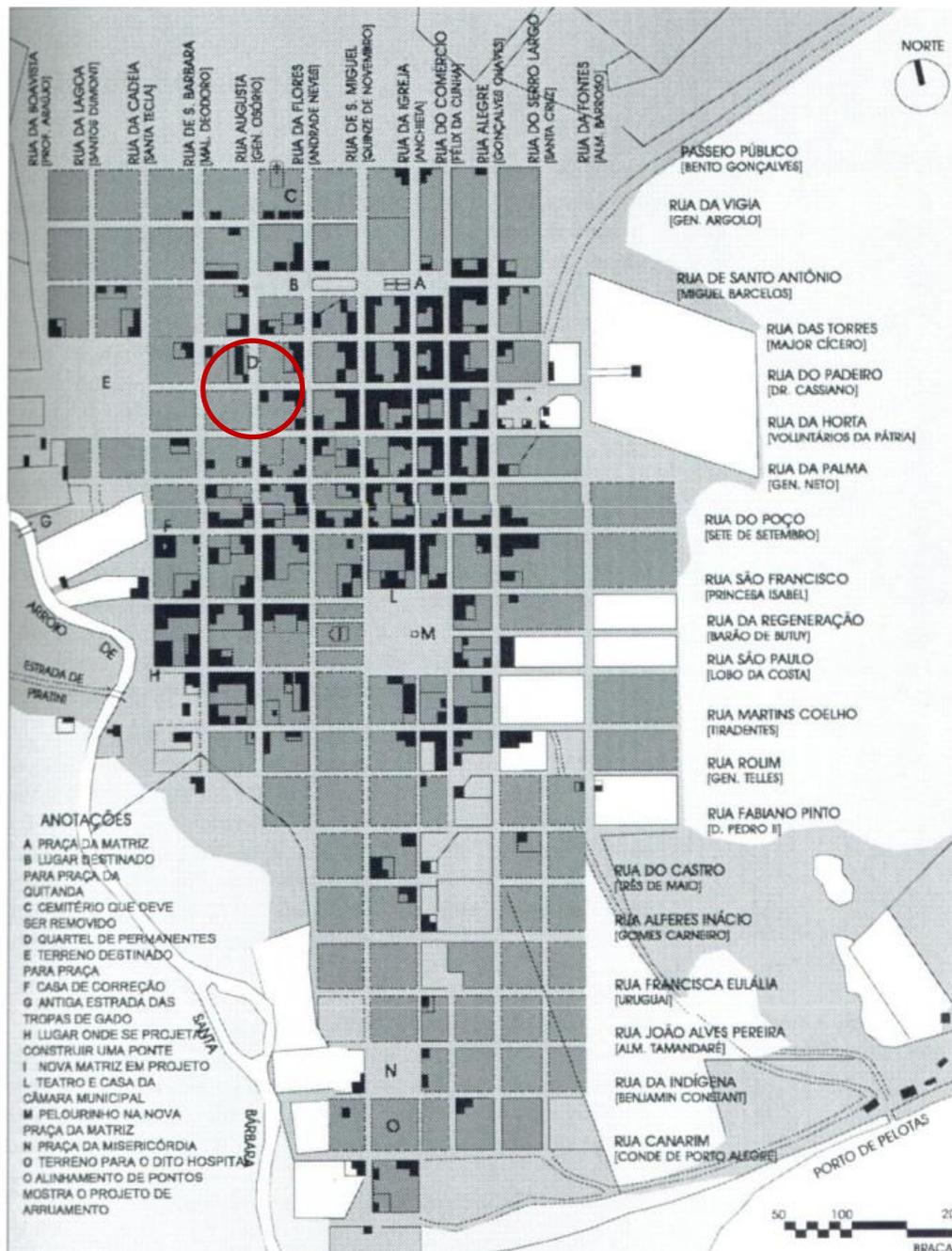
Fonte: <https://ahseeit.com/portuguese/?qa=15030/professor-reconhecendo-estudantes-voltarem-presenciais>

**Mapa 01 – Localização geográfica da cidade de Pelotas/RS**



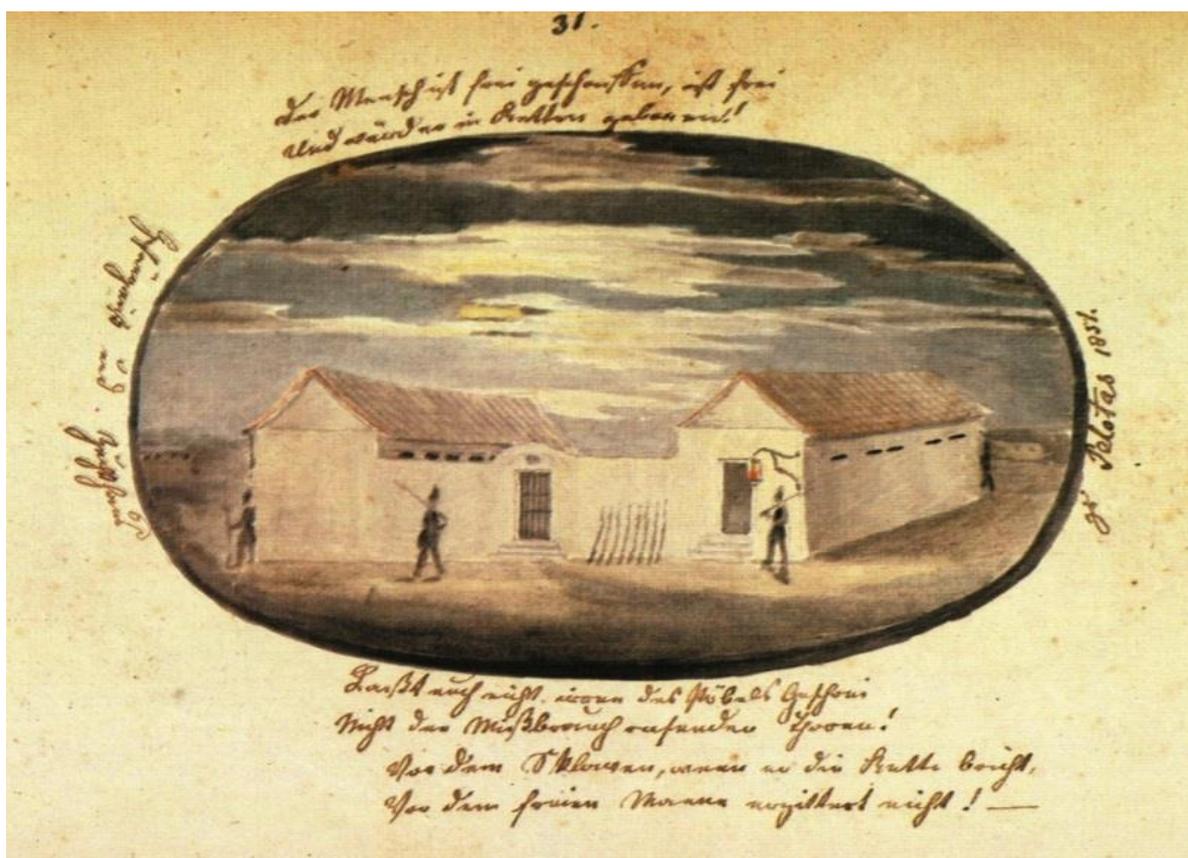
Fonte: <https://pelotas.redecidades.net/mapas.php>

## Mapa 02 – Mapa de Pelotas (1835)



Fonte: GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya. *Barro e Sangue: mão-de-obra, arquitetura e urbanismo em Pelotas (1777-1888)*. Pelotas: Universitária, 2004. p. 211.

### Ilustração 01 – “Casa Amarela” - Casa de Correção em Pelotas



Fonte: Biblioteca Rio-Grandense. *Cadeia e Casa de Correção em Pelotas*. In: Acervo de *Imagens do Brasil Meridional: as aquarelas de Hermann Rudolph Wendroth*, fig. 206, jul/2020. (disponível em: [https://issuu.com/bibliotecariograndense/docs/cole\\_\\_o\\_documentos\\_22](https://issuu.com/bibliotecariograndense/docs/cole__o_documentos_22)).

### Ilustração 02 – “Transporte de presos” na Pelotas de 1851



Fonte: Biblioteca Rio-Grandense. *Transporte de presos*. In: Acervo de *Imagens do Brasil Meridional: as aquarelas de Hermann Rudolph Wendroth*, fig. 207, jul/2020. (disponível em: [https://issuu.com/bibliotecariograndense/docs/cole\\_\\_o\\_documentos\\_22](https://issuu.com/bibliotecariograndense/docs/cole__o_documentos_22)).

### Foto 02 – Imagens das salas de aula – Escola 1



Fonte: Arquivos da autora

Observe-se que as salas de aula, todas, mantêm o padrão retangular. Esse padrão favorece a hierarquização entre xs componentes da turma, ficando “uns atrás dos outros”, como informa o ditado popular. Este ditado assemelha-se à “já viu uma carroça andando ao contrário, com os bois atrás?”, numa clara alusão à importância atribuída a cada um dos componentes em questão. Não raro a nomenclatura define *a turma do fundão* como menos interessada e *a da frente* como composta por alunxs estudiosxs e aplicadxs. Mas a distribuição dxs membrxs do grupo não se limita ao interesse pelos estudos. Identifica-se, principalmente, estratificações de gênero, raciais e econômicas. Outros aspectos também se fazem notar, como a quantidade de estudantes que comporta cada sala de aula. Percebe-se que são salas muito “cheias”, chegando, as classes, muito próximas entre si, ao quadro ou à mesa dxs professorxs, mesmo quando das salas vazias. Isto dificulta, em muito, a movimentação das pessoas dentro do ambiente. No verão, a ventilação já precarizada, visto que as salas dispõem de janelas apenas em um dos lados do retângulo e, ainda, dão abertura ou para o pátio ou para a rua lateral, recebendo sol durante toda a manhã, somada ao grande povoamento de estudantes nas salas de aula, tornam o ambiente sufocante. As cortinas não dão vencimento para amenizar o calor gerado e nem todos os ventiladores funcionam. Durante o inverno, devido às chuvas e o frio intenso, nem sempre xs estudantes conseguem manter as janelas abertas. Assim, a ventilação ocorre somente através das portas das salas. O ambiente, com o ar adensado, torna-se propício á propagação de agentes virais. Outro ponto que merece destaque refere-se à iluminação das salas: nem sempre todas as lâmpadas funcionam.

**Foto 03 – Imagem da Área Externa – Escola 1**

Fonte: Arquivos da autora

Observe-se que a área externa comporta duas quadras de esportes descobertas e nenhum outro atrativo para os estudantes, além da pintura de uma das faces dos muros que contornam o pátio da escola. A frondosa árvore que se vê ao fundo, à direita, e que anos anteriores serviu de cartão postal da instituição, foi removida em setembro de 2021 sob a alegação de estar em risco de queda. Na lateral esquerda da foto vê-se a pequena e estreita área externa coberta, com baixa iluminação e também sem maiores atrativos aos estudantes. A pintura que se vê foi atualizada, exibindo, agora, a imagem de Paulo Freire. No detalhe, a arquibancada, sem cobertura, feita em madeira, situada, na imagem maior, na parte que se encontra abaixo da janela de onde a foto foi tirada.

**Foto 04 – Imagens dos corredores – Escola 1**

Fonte: Arquivos da autora

Observe-se que os corredores são limpos, desprovidos de qualquer atrativo para os estudantes, sejam estes de ensino fundamental ou médio. Na primeira imagem tem-se a vista do corredor que dá acesso aos banheiros e três salas de aula. Ao lado da parede vermelha, encontra-se a escada branca, interrompida pela grade que dá acesso ao piso superior. Ao fundo, à direita, encontra-se a escada preta. Na segunda imagem percebe-se o corredor que dá acesso à *Sala de Professores* e outras quatro salas de aula. Ambos os corredores estão situados perpendicularmente entre si. No detalhe o recorte feito nas portas das salas de aula, ainda em 2017, supostamente quando da tentativa de implementação do *Escola sem Partido* nas escolas gaúchas. Tal projeto também ficou conhecido como *Lei da Mordaca*.

**Foto 05 – Imagem das entradas dos banheiros do pavilhão principal da Escola 1**



Fonte: Arquivos da autora

Observe-se que existe, não apenas uma separação (binária) quanto ao gênero dos estudantes, como também uma hierarquização no tocante aos segmentos que compõem a comunidade escolar. Desta forma, encontramos sanitários com acesso diferenciado e melhor equipados (espelho, papel higiênico, sabonete líquido e toalhas de papel) para docentes. Para os estudantes, são disponibilizados sanitários masculinos e femininos. Há espelhos nestes banheiros, porém o papel higiênico não é de uso livre. Se encontra aos cuidados dos monitores de corredor que o fornecem para os estudantes quando solicitado. Não há sabonete líquido disponível, nem toalhas de papel.

**Foto 06 – Escada principal, situada no hall de entrada da instituição.  
Acesso de docentes, corpo administrativo da escola e visitantes –  
Escola 2**



Fonte: Arquivos da autora. Foto gentilmente cedida pela diretora.

**Foto 07 – Grades limitando o acesso às dependências escolares via pátio (área externa) da escola – Escola 2**



Fonte: Arquivos da autora. Fotos gentilmente cedidas pela diretora.

O primeiro conjunto de fotos mostra imagens da grade que impede o acesso ao hall da Escola pelo pátio da mesma. São vistas do fundo da escola, antes da reforma e de dentro da escola, após a reforma. No detalhe, o cuidado para minimizar a violência expressa pelo uso de medidas contensivas.



Fonte: Arquivos da autora. Fotos gentilmente cedidas pela diretora.

Neste segundo conjunto de fotos, observa-se o portão que dá acesso à área descoberta (pátio maior) da escola, com imagens de antes e depois da reforma realizada.

**Foto 08 – As salas de aula – Escola 2**

Fonte: Arquivos da autora. Fotos do detalhe gentilmente cedidas pela diretora.

Observa-se que a sala tem distribuição retangular, promovendo, ainda que inconscientemente, a hierarquização entre os componentes da turma. Além disso, há uma quantidade excessiva de carteiras, o que leva à intensa proximidade entre elas, dificultando a movimentação e a expressão gestual de docentes e estudantes e limitando a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. No detalhe, as imagens contidas nas fotos mostram que as salas são estreitas, não comportando muitas fileiras. Ao mesmo tempo, prejudicam outro tipo de distribuição das carteiras em seu interior. Mesmo diante da ausência de estudantes nas salas, as carteiras ocupam boa parte do espaço físico da sala, aproximando-se muito da mesa dxs professorxs e, por conseguinte, do quadro. A acomodação do grupo dentro da sala é bastante impactada.

**Foto 09 – Restauro da porta de entrada da escola – Acesso principal**



Fonte: Arquivos da autora. Fotos gentilmente cedidas pela diretora.

Nos detalhes observa-se o estado das folhas da porta de acesso às dependências escolares antes do processo de restauração ser empreendido.

**Foto 10 – Instalação de bebedouros - Medida de segurança sanitária contra a disseminação de agentes virais. Escola 2**



Fonte: Arquivos da autora. Fotos gentilmente cedidas pela diretora.

**Foto 11 – Revitalização dos espaços escolares**



Fonte: Arquivos da autora. Fotos gentilmente cedidas pela diretora da Escola 2, a Prof<sup>a</sup> Ana Krause (Gestão 2019-2021)

Nos detalhes (fotos situadas no plano inferior desta página) observa-se a transformação do corredor externo (área de acesso à escada de alunxs) em área coberta e revitalizada, para movimentação e acolhimento dos alunos em tempos de chuvas e/ou sol intenso.

**Imagem 02 - “Desenho da Sala de Aula – Autoria de B.P.Luz”**



Fonte: Arquivos da autora. Desenho gentilmente cedido pela entrevistada.

Percebe-se, nesta ilustração, segundo o código utilizado pela entrevistada, que apenas duas pessoas apresentam traços etnicorracias de origem negra, perfazendo um total equivalente a 9% do grupo. Todxs xs demais estudantes são considerados brancxs. Saliente-se, aqui, que o último censo populacional do município estima a população negra (pretxs e pardxs) em torno de 20% (respectivamente, 10,68% e 8,60%), em contraste com a população nacional estimada em torno de 54% de negrxs.

**Imagem 03 – Charge “Por que você não pode acreditar em tudo o que vê na TV?”**



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/1/2016/05/TV6.jpg>

Numa sociedade racista, misógina, homofóbica, entre outras formas discriminatórias e segregadoras, uma visão inocente e/ou ingênua com respeito às opressões vivenciadas nos espaços de socialização, como a escola, pode acarretar danos graves para os indivíduos em desvantagem na posição hierarquizada da pirâmide social. Sendo a escola um espaço de produção e reprodução de valores sociais, as imagens registradas pelas câmeras de vigilância escolares podem não condizer com a realidade dos fatos visto que os fatores desencadeadores de determinadas ações podem não ter sido apreendidos no momento de captura das imagens.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Feminismos Plurais / coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (151p.)

AL-ALAM, Caiuá Cardoso. *A Negra Força da Princesa: Polícia, Pena de Morte e Correção em Pelotas (1830-1857)*. Dissertação de Mestrado em Estudos Históricos Latino-Americanos. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS: São Leopoldo, abr-2007. 250p. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/negra%20forca.pdf>

----- . *Palácio das Misérias: populares, delegados e carcereiros em Pelotas (1869-1889)*. São Leopoldo: Oikos, 2016. (256p) Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2458>

ALMEIDA, Ceila Sales de. *Feminismo Negro: luta por reconhecimento da mulher negra no Brasil*. 1ª ed., Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. (146p.)

ANGELOU, Maya. *Carta a minha filha*. Trad. Celina Portocarrero - 2ª ed., Rio de Janeiro: Agir, 2019. (143p.)

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*. Ilust. Gabriela Pires – 1ª ed., São Paulo: Seguinte, 2020 (166p.)

BAITELLO Junior, Norval. *O pensamento sentado: Sobre glúteos, cadeiras e imagens*. 2ª reimp., Coleção Aldus, n. 35, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017. (149p.)

BERTH, Joice. *Empoderamento*. Feminismos Plurais / coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (184p.)

BORGES, Rosana da Silva. *Sueli Carneiro*. Retratos do Brasil Negro / coord. Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2009. (103p.)

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Dos Direitos e Garantias Fundamentais (Art. 5º) - Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.03.2021/art\\_5\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.03.2021/art_5_.asp)

BUENO, Winnie. *Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins*. Porto Alegre/RS, Zouk, 2020. (176p.)

CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em Movimento*. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, São Paulo: IEA-USP, pp. 117-132, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>

----- . *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Consciência em Debate / coord. Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2011. (190p.)

----- . *Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Geledés, 06 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6ª ed., 5ª reimp., São Paulo: Contexto, 2020. (112p)

CHAMAYOU, Grégoire. *Teoria do drone*. Tradução de Célia Euvaldo. Coleção Exit, São Paulo: Cosac Naify, (e-book) 2015. Disponível em: <https://ciberativismoeguerra.files.wordpress.com/2016/09/teoria-do-drone.pdf>

CHISALA, Upile. *Eu destilo melanina e mel*. Tradução de Izabel Aleixo. São Paulo: Le Ya, 2020. (128p.)

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. [Tradução Jamille Pinheiro Dias] – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. (495p.)

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./abr. pp. 241-282, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=pdf&lang=pt>

CRIMETHINC.EXTREMO SUL. *Você está sob vigilância*. Monstro dos Mares, 2017. Disponível em: <https://crimepensar.noblogs.org/post/2017/04/08/voce-esta-sob-vigilancia/#more-57>

CUTI – Silva, Luiz. *Literatura negro-brasileira*. Consciência em Debate / coord. Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2010. (151p.)

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. (pp. 1105-1128). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>

----- . *Juventude, socialização e escola*. In.: DAYRELL, Juarez... [et al.] (orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. (pp. 298-322).

EVARISTO, Conceição. *A gente combinamos de não morrer*. In.: *Olhos d'água*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. (116p.)

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. [Tradução Coletivo Sycorax] - São Paulo: Elefante, 2017. (464p.) Disponível em: [http://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2019/09/CALIBA\\_E\\_A\\_BRUXA\\_WEB-1.pdf](http://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2019/09/CALIBA_E_A_BRUXA_WEB-1.pdf)

FLORESTA, Cecília. *Apontamentos da sapatão escurinha à branquitude que se toque*. In.: OLIVEIRA, Vanessa... [et al.]. *De bala em prosa: vozes da resistência ao genocídio negro*. São Paulo: Elefante, pp. 85-88, 2020. (148p.) Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/produto/de-bala-em-prosa/>

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, volume IV: estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. Disponível em: <https://farofafilosofica.wordpress.com/2016/11/14/michel-foucault-26-livros-em-pdf-para-download-livros-ensaios-artigos-conferencias-e-cursos/>

----- . *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Pedro Elói Duarte, Lisboa/Portugal: Edições 70, 2013. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar->

[livro-vigiar-e-punir-nascimento-da-prisao-michel-foucault-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/](#)

FRANCO, Marielle. *A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada*. In: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. (orgs.) *Tem Saída? Ensaios críticos sobre o Brasil*. Editora Zouk/Casa da Mãe Joanna, 2017. (pp. 89-95) Disponível em: <https://www.editorazouk.com.br/Capitulo-MarielleFranco.pdf>

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (224p.) Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo\\_ousadia.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf)

----- . *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (127p.) Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>

GAGO, Verônica. *Desmontar a arquitetura neoliberal*. Revista Anfíbia, 25 de maio de 2021. Disponível em: [https://elefanteeditora.com.br/desmontar-a-arquitetura-neoliberal/?mc\\_cid=f76e3c5600&mc\\_eid=d3ed0adfb0](https://elefanteeditora.com.br/desmontar-a-arquitetura-neoliberal/?mc_cid=f76e3c5600&mc_eid=d3ed0adfb0)

GOMES, Nilma Lino. *Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade*. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 6-7, pp. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>.

----- . *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (154p.)

----- . *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* Revista Brasileira de Educação, n. 21, pp. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, n. 15, pp. 134-158,

2000. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>

GONZALEZ, Lélia. *Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos lingüísticos e políticos da exploração da mulher*. Comunicação apresentada no 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association, Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979. Disponível em:  
[https://coletivomariasbaderna.files.wordpress.com/2012/09/cultura\\_etnicidade\\_e\\_trabalho.pdf](https://coletivomariasbaderna.files.wordpress.com/2012/09/cultura_etnicidade_e_trabalho.pdf)

------. *O Movimento Negro Unificado: Um novo estágio na mobilização política negra*. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, pp. 112-126, 2020. Disponível em:  
<https://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/downloadArquivo.jsf;jsessionid=8E65CEC88575C950C8A94D6FA1D87AA3.eventoss2?nomeArquivo=678-08062021-183912.pdf&diretorio=documentos&id=678&contexto=ciclododebatesfeminismo2021>

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Raça, classe e mobilidade*. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda. Coleção 2 Pontos, v. 3, pp. 67-113, 1982. Disponível em:  
<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/lc3a9lia-gonzales-carlos-hasenbalg-lugar-de-negro1.pdf>

hooks, bell. *Alisando o nosso cabelo*. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, jan/fev 2005. Trad. Lia Maria dos Santos. Disponível em:  
<https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>

------. *Movimentar-se para além da dor*. Trad. Charô Nunes e Larissa Santiago, Blogueiras Negras, 11 de maio de 2016. Disponível em:  
<http://blogueirasnegras.org/movimentar-se-para-alem-da-dor-bell-hooks/>

------. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. (283p.) Disponível em:

[https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf)

----- . **Educação democrática**. In.: CASSIO, Fernando. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, pp. 199-207, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1ª ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. (248p) Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS\\_DA\\_PLANTACAO\\_-\\_EPISODIOS\\_DE\\_RAC\\_1\\_GRADA.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf)

KIMANI – Santos, Cínthya. **Deixa eu dizer o que penso dessa vida**. In: BASTOS, Meimei... [et al.]. *Empoderamento Feminino*. São Paulo: Autonomia Literária, Série SLAM, v. 2, pp. 70-71, 2019.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017. (189p.)

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas: uma introdução**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. (142p.)

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. 1ª ed., 2ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (237p.)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed., 9ª reimp., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

----- . **Marcas do corpo, marcas do poder**. In.: *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3ª ed. rev. amp., Belo Horizonte: Autêntica Editora (Argos), pp. 69-82, 2018.

----- . **Pedagogias da sexualidade**. In.: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4ª ed., 2ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora (Argos), pp. 7-42, 2019. Disponível em: <https://gepss.files.wordpress.com/2011/06/pedagogia-da-sexualidade-guacira-lopes-louro.pdf>

MACÊDO, Raquel Peres. **A psicopolítica de Byung-Chul Han e a educação brasileira: Rastros do poder inteligente do neoliberalismo na BNCC**. In: CARVALHO, Jucineide

Lessa de; RIBEIRO, Rafael Pacheco Lanes; CHAVES, Rodrigo; TREMEL, Rosangela. (orgs.). *Pluralidade e Educação*. 1ª ed., v. 1, Rio de Janeiro: PEMBROKE COLLINS, pp. 514-518, 2021. Disponível em: <https://www.caeduca.com/livros/>

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2021 (256p.)

MELO-SILVA, Lucy Leal; TOLEDO, Amanda Gonzalez de; SHIMADA, Milena; TAVEIRA, Maria do Céu. *Interesses Profissionais em Estudantes de Engenharia Civil: Estudo com o Berufsbilder Test*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica RIDEP, n. 51, p. 197-210, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934458>

MIDRIA. *Bastarda*. In: BASTOS, Meimei... [et al.]. *Empoderamento Feminino*. São Paulo: Autonomia Literária, Série SLAM, v. 2, pp. 96-99, 2019.

MORRISON, Toni. *A origem dos outros: Seis ensaios sobre racismo e literatura*. [Tradução Fernanda Abreu] - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (147p.)

----- . *O olho mais azul*. [Tradução Manoel Paulo Ferreira] - 2ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (216p.)

MOURA, Clovis Steiger de Assis. *Rebeliões na Senzala*. São Paulo: Lech – Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 3ª ed., v. 6, Coleção A questão social no Brasil, pp 53-84, 1959. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod\\_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura\\_Completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf)

NASCIMENTO, Abdias do. *Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões*. Estudos avançados, v. 18, n. 50, pp. 209-224, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?lang=pt>

----- . *Pronunciamento de Abdias Nascimento no Senado Federal*, dia 18 de novembro de 1998. In: Itaú Cultural [online]. 2009. Disponível em: [https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/ativista-e-artista/?content\\_link=2](https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/ativista-e-artista/?content_link=2)

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. 1ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2021. (192p.)

OLINTO, Gilda. *A inclusão das mulheres nas carreiras de ciências e tecnologia no Brasil*. Inclusão Social, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>

SANTOS, Liège. *Corde pulsum tangite*. In.: OLIVEIRA, Vanessa... [et al]. *De bala em prosa: vozes da resistência ao genocídio negro*. São Paulo: Elefante, pp. 35-37, 2020. (148p.) Disponível em: <https://elefanteditora.com.br/produto/de-bala-em-prosa/>

SOBRAL, Cristiane. *Pixaim*. In.: *O tapete voador*. Rio de Janeiro: Malê, pp. 37-41, 2016.

----- . *Quem sabe em Aruanda*. In.: *Terra Negra*. Rio de Janeiro: Malê, p. 68, 2017.

OPPO, Anna. *Socialização política*. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. [Coord. João Ferreira] – 11ª ed. - Brasília: Editora da UnB, 2009. pp. 1202-1206. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/No-berberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>

PEREIRA, Kátia dos Santos. *Um olhar gendrado sobre a inserção de mulheres nos Cursos de Ciências e Tecnologias na UFPel*. Orientadora Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha – TCC (Bacharelado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia, Sociologia e Política / IFISP, Universidade Federal de Pelotas / UFPel. Pelotas, RS. 2020. 87p. Disponível em: <http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000c4/0000c490.pdf>

PINTO, Natália Garcia. *As famílias escravas dos Rodrigues Barcellos: Escravidão, liberdade, hierarquias sociais e mobilidade social na cidade de Pelotas/RS, 1830/1888*. I Seminário Internacional Brasil no Século XIX. Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS. Porto Alegre, RS. 2013. Disponível em: <https://www.seo.org.br/images/Anais/Luana/NatliaGarciaPinto.pdf>

RAMOS, Guerreiro. *O negro no Brasil e um exame de consciência*. In.: NASCIMENTO, Abdias [et al.]. *Relações de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/grupoicaro/files/2016/05/rel-ra%C3%A7as.pdf>

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. *Lélia González*. Retratos do Brasil Negro / coord. Vera Lúcia Benedito, São Paulo: Selo Negro, 2010. (173p.)

RIBEIRO, Luz. *Je ne parle pas bien*. In: ALCALDE, Emerson (org.). *Negritude*. São Paulo: Autonomia Literária, Série SLAM, v. 3, pp. 6-9, 2019.

RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. 7ª ed., rev., Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. (154p.)

ROMÃO, Jeruse. *O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro*. In.: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001 (215p.)

ROSEMBERG, Fúlvia. *Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n. 107, (pp. 7-40), jul/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf>

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019. (164p.)

----- *Vence-demanda: educação e descolonização*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2021. (84p.)

SANTOS, Gevanilda. *Relações raciais e desigualdade no Brasil*. Consciência em debate / coord. Vera Lúcia Benedito, São Paulo: Selo Negro, 2009. (94p.)

SANTOS, Milton. *Pobreza Urbana*. 3ª ed., 1ª reimp., São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2013. (136p.)

SAUER, Stephanie. *Uma política de localização*. In.: RICH, Adrienne. *Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica & Outros Ensaio*. Rio de Janeiro: A Bolha, 2019. (164p.)

SILVA, Cidinha da. *Sobre os que juntam vinténs na microeconomia do carnaval*. In.: LISBOA, Ana Paula [et al.]. *Olhos de Azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira – Contos e Crônicas*. Vagner Amaro (org.). Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017 (160p.)

SILVA, Daniel Antônio Coelho da. *Entre o conflito e a negociação: a experiência negra no Brasil escravista*. [Resenha] In.: Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua, n. 10, Maringá: DCS/UEM, 2006. Disponível em: [http://www.urutagua.uem.br/010/10res\\_silva.pdf](http://www.urutagua.uem.br/010/10res_silva.pdf)

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. [Clóvis Steiger de Assis Moura] In.: *Crítica Marxista*, n. 43, pp. 163-165, 2016. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/resen%20a2017\\_06\\_09\\_18\\_35\\_13.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resen%20a2017_06_09_18_35_13.pdf)

SOARES, Thereza Amélia. *Mulheres em Ciências e tecnologia: ascensão limitada*. Quím. Nova, Recife, v. 24, n. 2, pp. 281-285, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422001000200020&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422001000200020&script=sci_abstract&tlng=pt)

TRUTH, Sojourner. *E eu não sou uma mulher? : a narrativa de Sojourner Truth / contada a Olive Gilbert* [Tradução Carla Cardoso, Julio Silveira] – Rio de Janeiro: Livros de Criação: Ímã editorial: Coleção Meia Azul, 2020. (218p.)

WERNECK, Jurema. *Racismo institucional e saúde da população negra*. Saúde Soc. São Paulo, v. 25, n. 3, pp. 535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt>

Apêndice A - RIBEIRO, Luz. *Je ne parle pas bien*

JE NE PARLE PAS BIEN

Luz Ribeiro

excusez moi, pardon  
me...

je ne parle pas bien  
français  
je ne parle pas bien  
anglais non plus  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien

eu tenho uma língua solta  
que não me deixa esquecer  
que cada palavra minha  
é resquício da colonização

cada verbo que aprendi a conjugar  
foi ensinado com a missão  
de me afastar de quem veio antes

nossas escolas não nos ensinam  
a dar voos, subentendem que nós, retintos  
ainda temos grilhões nos pés

esse meu português truncado  
faz soar em meus ouvidos

o lançar dos chicotes  
em costas de couros pretos

nos terreiros de umbanda  
evocam liberdade e entidade  
com esse idioma que tentou nos prender

CADA SÍLABA SEPARADA  
ME FAZ LEMBRAR  
DE COMO FOMOS E SOMOS  
SEGREGADOS

nos encostaram nas margens  
devido a uma falsa abolição  
que nos transformou em bordas

me...

je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien

tiraram de nós o acesso  
à ascensão

e eis que na beira da beira ressurgimos,  
reinvenção

NOSSA REVOLUÇÃO  
SURGE E URGE  
DAS NOSSAS BOCAS  
DAS FALAS APREENDIDAS  
QUE SÃO ENSINADAS  
E MUITAS NÃO COMPREENDIDAS  
SALVE, A CADA GÍRIA

je ne parle pas bien  
temos funk e blues  
de baltimore a heliópolis  
com todo respeito edith piaf  
não é você quem toca no meu set list  
eu tenho dançado ao som de “coller la petite”

je ne parle pas bien  
o que era pra ser arma de colonizador  
está virando revide de ex-colonizado  
estamos aprendendo a suas línguas  
e descolonizando os pensamentos  
estamos reescrevendo o futuro da história

não me peçam pra falar bem  
parece que je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien, rien  
eu não falo bem de nada  
que vocês me ensinaram

**Apêndice B – Kimani. Deixa e dizer o que penso dessa vida**

DEIXA EU DIZER O QUE PENSO DESSA VIDA

Kimani

O silêncio é uma prece  
e nos calar é divino,  
eu já perdi a conta  
de que quanto veneno  
santo me deram e eu só  
engolindo.

Eu sei, somos revoltados demais aos olhos dos outros, é que tamo  
cobrando o que fizeram há quatrocentos anos com nosso povo.  
E sujeito de fala, escarra racismo reverso em nossa cara, mas ninguém  
reverte história ou ressuscita corpo de quem morreu na chibata.  
E é intrigante como até ignorante quer vir colocar o dedo, a mão e a  
opinião no nosso turbante.

Kimani qual teu lugar de fala? Quem você quer representar?  
As pretas marrentas da Zona Sul que insistem em cruzar a ponte pra cá.  
E quando você me olha o que você vê? Mais uma pretinha, bonitinha e  
fogosa pra você se entreter e depois de nove meses o resultado:

- E o paizinho da criança, mãe. Cadê?

Diz que eu tenho gingado, tenho um rebolado que hipnotiza você.  
Reduz preto à samba, feijoada, WillSmith e Beyoncé.  
Porque vocês sabem, né? Preto é tudo igual! E eles nem sabem  
diferenciar Jay-z de Chris Brown.  
Tati Quebra Barraco e barraco é coisa de preto, dizem que eu  
lembro até a Rochelle. “Meu marido tem dois empregos”.  
Deve ser o jeito, o trejeito ou a herança, vocês ainda nem me  
viram dando ataque de pelancas.

E os pretos que se acham o Kid Bengala, o último pãozinho de mel, abre o olho irmão, pra mídia você não passa de um corpo hashtag Negrão, hashtag Latrel.

Porque todo preto é cotista, vitimista e nunca tem perfil pra passar na entrevista?

Desculpe o jeito de falar, é que eu não sei rimar de outra forma. Rimo pra não cair no abismo ou entre o vão do trem e da plataforma e forma um monstro no armário de toda mulher negra e ele se chama solidão, e esta é a questão de toda trama, porque toda mulher merece e quer ouvir bem mais do que “meu pau te ama”, e se não tem capacidade pra me amar, nem venha na minha cama querer se deitar.

Eu tô cansada de ouvir que eu sou exótica pra gringo, mas nunca fui apresentada na sua família em dia de domingo.

- Ô pretinha o problema é comigo, não é com você!

Esperei sua ligação, seu telefone ficou mudo de repente e você, cadê?

Eu me lembro de na escola ver número pares formando casais e nós pretas, sozinhas, tipo barquinho esperando no cais.

Nunca fui líder de torcida e nem da escola a mais popular,

“Seja duas vezes melhor” sempre ouvi minha mãe me falar, então vai TIME! Dos que se sentavam no fundão, não cederam a pressão, sedentos e machucados.

- Calma irmãos! Seremos todos saciados

Cuidado com o pescoço aí seu Zé

minha poesia tem cerol, tem linha, rima rinha

é que a Rua não é só dos homens não, também é minha.

**Apêndice C – Midria. Bastarda**

BASTARDA

Midria

Bastarda!

Filha preta de uma  
pátria embranquecida

Bastardas!

Filhas pretas de uma  
pátria embranquecida

A pátria que pare, mas não cria

A pátria que chuta, cospe, aninha no colo

E depois joga na labuta

A pátria

Que pátria?

A pátria que tem a ousadia de dizer as que hoje mamamos na teta de um  
suposto governo

Quando na verdade foram as nossas mamas, as que amamentaram

E as nossas ancas as que pariram

Todos esses que hoje sequer nos olham na cara

*Até que um dia cê esbarra com ela na rua*

*E quem disse que a violência sofrida pelas Violetas não é  
responsabilidade tua?*

Não quero mais ser filha dessa pátria

Eu quero mais é que a pátria surte

Eu quero mais é que os orgulhosamente patriotas

Colham os danos do veneno que plantam

Eu quero mais

Eu quero mais do que aquilo que me é destinado na saída de serviço

E isso não é sobre sair na capa da Vogue depois de um caso

escroto de racismo

Isso não é só sobre a cota na universidade

A cota é só o início

Isso é sobre uma perspectiva nova de vida que não faz questão nenhuma

de se inserir nesse sistema estruturalmente falido

Não faço mais questão de ser filha dessa pátria

A filha bastarda que durma no quarto da empregada, cuida dos quatro

filhos da patroa, “ganha” um prato de comida como se fosse uma dádiva

Aquela que ainda esperam que diga “muito obrigada” depois de ser

chutada, escorraçada, desrespeitada, invadida

Eu tô falando e quero que vocês escutem sobre

o que é nossa dor!

Nossa dor é dívida histórica, pique epigenética, que já faz mulheres pretas

propensas a tanta bosta, que não cabe numa lista

Mas listo, que é sobre aquilo que não é visto e dito

sobre os estupros na colonização

A progressiva

A Globeleza

A Anitta

A solidão

A Nega Maluca

As paquitas

A escola falida

A poesia branca e masculina que eu lia na aula de literatura

O “ME ATURA OU SURTA” que o capitalismo berra na minha cara todos os dias

O corpo invadido, o eu invadido, o destino invadido

Antes preta, depois mulher

Antes mulher, depois preta

É treta? Treta! Treta.

**EU TROCO**

**TUDO ISSO, EU TROCO**

**EU QUERO OUTRO DESTINO**

**EU QUERO A ENEDINA, A VIVIANE,**

**A MARIA BEATRIZ, A SONIA, A**

**SIMONE, A LUIZA, A KATEMARI**

**E TODAS QUE DESAFIAM O**

**CAMINHO PRESCRITO**

Todas as putas de luta que não se submeteram à essa que nos

embute a ilusão de que podemos ser filhas modelos

Quando na verdade, seremos sempre ovelhas negras, fadadas ao

desespero de nunca corresponder às expectativas

Vocês nos devem anos de terapia, enquanto não houver

reparação histórica

Mando a conta da minha psicóloga pra vocês

Por isso eu peço, encarecidamente excelentíssima mãe pátria odiada

Pegue seus filhos, esses que eu pari, pegue suas riquezas, que com o  
meu suor você construiu

E devolva tudo à puta (eu!) que te pariu

Porque eu não vou estar bem, enquanto todo mundo não estiver bem

Coração de mãe preta é maior do que a ganância alheia

E a gente sabe

Que tem tanta mulher preta no mundo comandando tudo melhor

que todo esse planalto junto

Chama nas mãos famintas tocando o tambor pra rei Xangô

Eu quero mais, é justiça, justiça

Chama na Tia Cida do samba de São Mateus, chama na Teresa de Ben-

guela, nas Mães de Maio, em todas as líderes de ocupação nas favelas

Eu prefiro ser filha dessas do que dessa pátria mórbida

Se a sina de ser sua filha é não ter vida

Essa é uma poesia sobre ser filha bastarda e sobre um governo que

me quer morta

Seja na ponta de um fuzil apontado em minha cara

Seja no apagar da minha existência e de toda aquela que não caiba

nos moldes de uma vida delimitada

### **Apêndice D - BAITELLO Junior, Norval<sup>174</sup>. O mundo dos retângulos**

O poder do retângulo, anunciou Harry Pross<sup>175</sup> (1923-2010), é inegável na cultura ocidental. Tudo ou quase tudo tem a forma retangular: casas, camas, janelas, campos de futebol, páginas de livros, cadernos, jornais, telas de cinema, telas de televisão, telas de computador, cômodos de nossas casas. Nosso olhar passa a pedir retângulos para ver o mundo. Há uma progressiva transformação do olhar em retângulo e dos retângulos em olhares. Trata-se de uma figura geométrica que reúne simetria e assimetria, igualdade e diferença, lados maiores e lados menores. Retângulos também são fórmulas de janelas, moldes ou pré-moldes de janelas, sintéticas ou não. Mas o mundo não é retangular.

Muito menos o corpo pode ser representado por um ou mais retângulos (embora os desenhos infantis e de representações esquizofrênicas do corpo possam desenhá-lo retangularmente). Os retângulos roubam um pouco da cena, quando abrigam coisas do mundo não retangular em seus limites. Eles apresentam um mundo retangular não existente a não ser dentro deles próprios. Colocam fim e começo, fora e dentro, acima e abaixo, à esquerda e à direita, centro e periferia. Em resumo, eles hierarquizam o mundo, dão valor e tiram valor, fazem ver e fazem não ver, mostram e escondem. Mas do que isso, os retângulos domesticam nossos olhares, quase nos adestram a só ver as coisas que estão dentro dos retângulos, ver retangularmente. Mas nunca é demais lembrar a nós mesmos: o mundo, a vida, a terra, o corpo não são retangulares!<sup>176</sup>

BAITELLO Junior, 2017: 54.

---

<sup>174</sup> Norval Baitello Junior é professor de Comunicação e Semiótica da PUC/SP.

<sup>175</sup> Harry Pross, “jornalista, escritor e cientista político, foi o primeiro a dizer com todas as letras que ‘a comunicação começa no corpo e no corpo termina’, chamando a atenção de uma ciência que excluía o corpo dos objetos de sua investigação científica” (BAITELLO, op. cit., p. 144).

<sup>176</sup> As salas de aula são retangulares. (adendo meu)

**Apêndice E - Questionário virtual disponibilizado às estudantes dos cursos de Ensino Médio de duas escolas da rede pública estadual em Pelotas/RS**

**Bloco de Investigação 1: Dados pessoais e autorização para menores**

Que bom que aceitasses meu convite!

Preciso de algumas informações preliminares, como idade, origem (cidade/região de onde és), local (região/bairro da cidade) onde moras, como te identificas segundo as classificações de raça existentes (branca, negra, indígena, amarela, parda, prefere não declarar), como te percebes em termos de sexualidade (mulher, homem, prefere não declarar), como vês a tua família enquanto classe econômica social (alta, média, baixa, pobre) e se trabalhas (em que e onde) além de estudar. Também gostaria de saber se tens irmãos (a quantidade de pessoas que moram contigo) e se tu ou algum de teus irmãos, caso tiveres, já estudou em escola particular e por quanto tempo.

Preciso também de uma autorização de teus responsáveis, se és menor de idade, tudo bem?

Fiquei muito contente!

Obrigada! aguardo novo contato teu!

**Bloco de Investigação 2: Sobre autopercepção**

1. Como tu te percebes enquanto pessoa? Poderias oferecer uma descrição física a teu respeito, explicando o porquê te consideras desta maneira?
2. Quais são as características de personalidade que mais fortemente percebes em ti? Fala um pouquinho sobre o que consideras qualidades e o que consideras que possam ser defeitos teus.
3. As outras pessoas te veem da mesma forma que tu te vês? Ou elas falam que tu tens uma determinada aparência e um determinado temperamento?
4. Por que achas que elas pensam isso de ti?
5. Essas pessoas são da tua família somente ou são também da escola e de outros grupos sociais que participavas antes da pandemia? Podes falar um pouquinho sobre isso explicando quem pensa o que de ti?

### **Bloco de Investigação 3: Sobre corporificação da consciência negra**

1. Quais são tuas cores preferidas? Pq? Tu usarias cores fortes como amarelo ouro e roxo ao mesmo tempo? Pq? Ou vermelho sangue e verde? Que combinações de cores tu achas que têm mais a ver contigo? Pq?
2. E o teu cabelo, como gostas de usá-lo? Preso ou solto? Curto ou longo? Natural ou com algum tipo de tratamento e/ou adereço (tipo lenços, turbantes, apliques, chapinha, tinturas e etc)? Me conta um pouquinho sobre essas coisas, se usas ou não e o porquê.
3. O que as pessoas te dizem quando tu apareces em público (família, escola, igreja, grupo social, qualquer um deles, ou outros grupos que lembres)? Me conta a reação em cada grupo, caso sejam diferentes, certo? Elas gostam de te tocar, tocar em teu cabelo, na tua pele ou em outras partes de teu corpo (tipo os famosos "tapinhas na cabeça ou nas costas", quer para dizer que tens que arrumar o teu cabelo melhor ou que tu és muito baixinha, alta demais ou gordinha, muito magra...)?
4. Já recebesses algum elogio com expressão de surpresa? Tipo: "nossa, como tu és bonita!" ou "até que tu és inteligente!"... Têm também aquelas pessoas que dizem: "O que tu fizesses no teu cabelo (ou no teu rosto) para ele ficar assim?". Já ouvisses comentários assim?
5. E coisas do tipo: "nossa, que bunda!" ou "que gostosa!" ou ainda dizendo o contrário... "tu podias ter te arrumado melhor", "não tá bom assim!"... "tu não podes usar salto, és muito alta", "devias comer menos!"... Já ouvisses comentários assim?
6. E quando as pessoas vão até a tua casa ou olham as tuas coisas, observam os teus pertences, o que elas dizem? Já ouvisses coisas semelhantes a "nossa, tu tens celular!", "até que a tua casa é bonita (ou arrumadinha)"... "onde é mesmo que tu moras?". Poderias contar alguma dessas situações que experimentasses?

### **Bloco de Investigação 4: Sobre constructo familiar, vizinhança e oferta de serviços estatais**

1. Como tu és em casa com tua família, pais e irmãos (caso os tenhas) ou com outras pessoas que morem no mesmo lugar que tu, dividindo o dia-a-dia?
2. Tem alguma tarefa que tu tenhas obrigação de fazer para ajudar em casa? Quais são? Podes falar sobre isso?
3. E as outras pessoas da casa, também têm tarefas pré-determinadas? O que faz cada um? Podes falar sobre isso também?

4. Onde tu moras? Não precisas colocar o endereço completo, somente uma referência ao lugar, bairro, parte da cidade. Se puderes, comenta sobre a tua vizinhança, sobre o atendimento dos serviços públicos (água, luz, calçamento, saneamento, transporte e etc).
5. Podes dar uma palavrinha sobre os moradores, suas atividades e ritmos de vida, ou seja, uma caracterização das pessoas e do espaço que te circunda?

### **Bloco de Investigação 5: Sobre a Escola**

1. Como tu és na escola? Lembras quando chegasses à nossa escola e, em especial, nessa turma que estás agora? Quando foi isso? Podes falar um pouquinho sobre como te sentisses? Os confortos e acolhimentos vieram da parte de quem? Podes relatar algum episódio que te marcou?
2. Tivesses algum desconforto, alguma coisa que te causou uma má impressão? Pode ser a atitude de uma pessoa ou de um grupo, uma situação que presenciasses ou até mesmo algo no ambiente físico, uma imagem ou situação que te desgostou, te intimidou ou constrangeu. Podes narrar sobre isso também?
3. Na sala de aula passou tudo bem? Em que lugar tu gostas de te sentar? Pq?
4. Tu conheces muita gente na sala de aula? Quem é a pessoa mais próxima a ti: uma amiga, um grupo de amigas ou algum garoto, um grupo de garotos?
5. O que fez tu te aproximares dessa ou dessas pessoas?
6. Tem alguma pessoa que tu não gostas? Como essa pessoa é? Pq não gostas dela? Podes contar o motivo ou situação que fez tu não gostares dessa pessoa?
7. Quanto às aulas propriamente ditas: Qual é a tua matéria preferida? Pq? E qual detestas? Pq?
8. Te consideras uma aluna participativa? Gostas de responder em voz alta às questões propostas? De trabalhar em grupo? Pq?
9. Te consideras tímida ou descolada? Te achas inteligente, desenvolta, capaz, falante, líder, calada, retraída, preferes ficar quietinha, não gostas de falar em público... Me dá algumas características tuas para que eu possa entender como tu te percebes em aula.
10. Em aula, os professores em geral, solicitam muito a tua participação oral ou costumam pedir para outros colegas se manifestarem? Sabes explicar o porquê?
11. E teus colegas, te solicitam muito para conversar ou realizar atividades juntos? Por que achas que isso acontece?
12. Tem algum lugar na escola que tu não te sentes confortável? Pq? Qual é o lugar da escola que mais gostas de estar? Pq?

13. Desenharias para mim a tua última sala de aula? O lugar onde tu te sentavas e as/os colegas também? Faz um sinal para que eu saiba quem sentava onde, e em especial, qual era o teu lugar, td bem? Marca de modo diferente meninas e meninos; pessoas brancas e pessoas negras; algumas *distinções* que algum colega pudesse ter que chamasse a atenção do grupo de uma maneira geral, ok?

#### **Bloco de Investigação 6: Pseudônimo e acesso à rede de internet**

1. Tu queres escolher um "pseudônimo" ou "nome fictício" para ser citada na pesquisa? Qual seria?
2. Como é o teu acesso à internet? Tu tens um computador e/ou celular só para ti ou tu dependes do Estado para ter acesso? Se tu divides o uso com alguém, quanto tempo podes dispor de conexão por dia (quantidade de horas e turno que fica mais fácil para ti, para usar para as atividades escolares e/ou afins)?

#### **Bloco de Investigação 7: Sobre o espaço físico escolar, identificação, sentido de pertencimento, reconhecimento e sistemas de controle e vigilância**

Em relação a tua experiência escolar como um todo, desde que ingressasses na escola, até hj:

1. O que tu achas do formato das salas de aula, do tamanho delas, da quantidade de alunos que as salas comportam? Achas que está tudo bem ou gostarias que fosse diferente? Para ser diferente, como gostarias que fosse: com paredes, sem paredes, redonda, triangular, quadrada, mais janelas, sem janelas, com porta, sem porta, iluminação, ventilação, etc? Fala um pouquinho do que são as salas que tu conheces e como gostarias que elas fossem.
2. Sobre teus professores e colegas, tu te sentes identificada com eles? Te reconheces a partir da presença deles? Por exemplo: tens ou tivesses professores do mesmo teu gênero e raça/etnia? Ou só do mesmo gênero? Ou só da mesma raça/etnia? E teus colegas? Há um maior número de colegas semelhantes a ti ou diferentes de ti no que se refere à gênero e raça/etnia?
3. E nas equipes diretivas e setores (SOP e SOE), tu encontras pessoas de mesmo gênero e raça/etnia que tu ou percebes maior frequência de pessoas ocupando esses cargos muito diferentes de ti?
4. E nos materiais e livros didáticos (LD)? Tu te reconhecias e ainda te reconheces nas imagens de pessoas e nas atividades executadas por essas pessoas representadas por

essas imagens que encontras nos LD? Ou tu percebes que as imagens podem até ser parecidas, mas as atividades executadas não são as que tu gostarias que fossem ou esperavas encontrar? Elas coincidem com as imagens das pessoas da tua realidade?

5. Em relação ao ambiente físico das escolas, tu o consideras acolhedor? Os corredores, os banheiros, refeitório, áreas de convivência e pátio escolar estão de acordo com a tua concepção/visão de escola? Como são esses ambientes na escola que frequentavas antes da pandemia? Poderias comentar um pouquinho sobre isso?

6. Sobre os sistemas de controle e vigilância escolar (câmeras de vigilância, atas de registros, livros de ocorrências, uniforme, cadernetas, regras de convivência, etc), o q tu achas? Acreditas que são importantes e devem seguir existindo para cumprir a função para a qual foram criados? Deveria, na tua opinião, a escola investir mais nesse tipo de controle para "oferecer mais segurança" aos alunos ou esse tipo de sistema não deveria existir? Podes explicar com um pouquinho mais de detalhes o teu pensamento a respeito desse "sistema"?

### **Bloco de Investigação 8: Sobre escrita, visão e planos futuros**

1. Como é a tua letra: grande, pequena, *normal*, muito grande, muito pequena? Ela é "legível"?

2. E o quadro da sala de aula? Tu consegues enxergar bem? Tens alguma dificuldade visual? Tu usas ou deverias usar óculos ou lentes de contato? E, no caso de teres alguma indicação médica para o uso de óculos ou simplesmente sentires necessidade visual, tu usas ou não? Pq? Tens acesso à oftalmologista (médico de olhos)? É difícil conseguir uma consulta? Pq?

3. Quando estás escrevendo aproximadas muito a tua cabeça do caderno? Curvas muito o teu corpo sobre o caderno, meio que abraçando o teu material? Como é que usas o teu caderno na hora de escrever ou realizar um exercício?

4. Tu gostas de estudar? Tu achas que isso acrescenta no teu futuro ou pretendes fazer outra coisa de tua vida quando completares o ensino médio? O que pretendes fazer: seguir estudando, trabalhar, montar a tua própria família, viajar, etc? Quais são os teus sonhos e possibilidades de torná-los reais?

**Apêndice F – FLORESTA, Cecília. Apontamentos da sapatão escurinha à  
branquitude que se toque**

se você acessa os meus registros oficiais de nascimento, vai encontrar uma palavra que contém especificidades as quais nunca fizeram parte de quem eu sou. fico pensando nos inúmeros conjuntos de cabeça, espírito & corpo que andam por aí de certidão avessa. isso, meu bem, tem nome. etnocídio e embranquecimento são dois deles. na minha casa nunca teve gente branca, e sabe como é, as mulheres que me criaram não tiveram acesso a todas as ideias e pensamentos fortalecedores dos quais agora eu me alimento. além do recorte de época, geracional, ambas estavam muito ocupadas tentando sobreviver e fazer valer a minha sobrevivência e a dos meus irmãos, cada uma à sua maneira, desde limpeza da casa dos outros, cuidado com os filhos dos outros, barraca em feira livre, salgados, auxiliar administrativa, vendedora. não era uma coisa sobre a qual se falava, mas também não deixávamos de perceber, mesmo que intuitivamente, a total ausência dessa tal branquitude naquele ambiente familiar.

desde que me entendo por gente, ainda que não soubesse conscientemente, eu tive um dedo apontado na minha cara. explico: me apontavam o dedo na cara pra dizer que eu não pertencia a tais & tais espaços, me apontavam o dedo na cara pra dizer que eu não era boa o suficiente, que eu não era bonita o suficiente — embora meu corpo tenha sido sexualizado muito cedo. me apontavam o dedo na cara se comia demais ou se comia de menos, me apontavam o dedo na cara por supor que eu passava fome ou qualquer outra necessidade, me apontavam o dedo na cara pra dizer que eu não possuía modos adequados, porque esse dedo sabia das minhas origens. e olha que, segundo a minha mãe, eu fui uma criança impecavelmente comportada. e esse dedo viveu & ainda vive apontado na minha cara pra deixar bem claro que, se eu sou aceita nesses tais espaços, trata-se antes de um favor concedido a mim. entende?

o embranquecimento, além de um grande projeto assassino, trabalha de formas as mais traiçoeiras. digo, o embranquecimento só acontece quando há interesses da branquitude. não funciona assim: ah, você tem a pele mais clara, então é lida como branca em alguns ambientes, você transita. se e quando eu sou “lida como branca”, essa leitura pode partir de algumas variáveis: 1) como parte desse grande projeto; 2) como maneira de autorrecompensa da branquitude por tentar me encaixar em algo que a própria

branquitude tem como sagrado; 3) como um alívio pra branquitude por estar fazendo o favor de acolher uma pessoa que não faz parte do seu sistema imaculado.

então, meu cabelo e eu mesma, hoje, depois de anos dolorosos no armário, andamos à solta. meus traços, minha constituição física, a cor da minha pele. a independer de todas essas “características” cuidadosamente estudadas & exploradas por vocês desde os tempos do sinhozim, pra ver se carrego um ou outro traço que mais lhes agrada, e de todos os “níveis” de racismo de acordo com quão escura se é — outro absurdo que tive que ouvir, porque só é capaz de medir o racismo em níveis de gravidade quem nunca sofreu, digo, o nível de gravidade não se relaciona ao racismo em si, mas às consequências, não há racismo mais ou menos grave —, eu sei muito bem onde minhas pernas vacilam e quando um olhar vem torto pra cima de mim, não obstante o dedo na minha cara, embora reconheça muito bem a dor e a força imensurável de mulheres cujo semblante retinto desencadeia atrocidades por serem assim, retintas, com as quais caminho não na frente nem atrás, mas ao lado.

queria também dizer que, ao contrário de você, eu não transito. dizer isso é o mesmo que afirmar que o racismo não existe. e explico: não é uma questão de não ser branca o suficiente, como já ouvi, mas uma questão intimamente ligada àquilo que a branquitude institui como certo, como padrão, como natural & imorrível. embora de pele mais clara, quantas de mim você viu em cargos considerados de chefia, em grandes empresas, em destaque na mídia, na política, fazendo intercâmbio, comendo em restaurante caro? quantas de mim você viu vendendo bala no farol, limpando a sujeira alheia, servindo mesas, espremidas no transporte público lotado, enclausuradas pelo sistema, e não por ter escolhido esses caminhos considerados inferiores pelo espelho social, mas por total falta de escolha? minha pele e tudo o que eu represento, longe de significar passe livre, não servem de passaporte. a sua branquitude, sim.

Cecília Floresta é afrodescendente, escritora, candomblezeira & sapatão. nasceu na capital paulista numa dessas manhãs de dezembro, fazia sol e o ano era 1988. graduada em Letras pela PUC-SP, ganha a vida editando livros e não passa sem amores ou literaturas — com apreço especial à brasileirada contemporânea. poemas crus é seu primeiro livro, publicado pela Editora Patuá em 2016.

### **Apêndice G - BAITELLO Junior, Norval. Em torno dos glúteos, novamente**

Vamos lembrar novamente a frase de Nietzsche<sup>177</sup>, acima citada. Oxalá ninguém se escandalize com o tema importante dos glúteos. Esses volumosos músculos humanos não foram feitos para sentar, e sim para manter a postura ereta, caminhar e correr sobre as duas pernas, mantendo o equilíbrio da verticalidade, do andar ereto. Como a mobilidade é a defesa do nômade contra as ameaças do chão, seus glúteos se desenvolveram como grandes impulsionadores, alavancas poderosas para sustentar o movimento das pernas e suportar o peso da postura ereta. O mesmo Ashley Montagu é quem afirma que “[...] o homem adquiriu a postura ereta, e isso exigiu o desenvolvimento de grandes nádegas, principalmente formadas pelos músculos glúteos, encarregados da manutenção dessa postura” (MONTAGU, 1977, p. 114).

Assim, viver sentado é uma mudança radical de vida, uma negação da inquietude do saltador e do incansável caminhante. Significa assentar e acalmar o andarilho inquieto, sedar sua necessidade de movimento e sua capacidade de apreender (que significa agarrar) o que lhe cerca, de explorar curiosamente o mundo, de reagir ao entorno, de saltar de ideia. Sentados, estaremos anestesiados, sedados. E talvez seja realmente esta a intenção de tantas cadeiras e assentos: sedar. É no mínimo instigante que as palavras “sentar” e “sedar” sejam irmãs muito íntimas, filhas da mesma palavra-mãe latina. Ambas vêm de “sedere”, que significava, ao mesmo tempo, “sentar” e “acalmar”. Assim, não espanta que nos queiram acalmar colocando-nos sentados, sem a prontidão do movimento. Dez mil anos de assentamentos em aldeias fixas e trezentos anos sentados em cadeiras (já que estas, antes destinadas apenas aos chefes, reis, xamãs e sacerdotes, agora se tornaram onipresentes, estão em todos os espaços humanos) nos transformaram em homo sedens, nos fizeram perfeitos sedentários. Os glúteos são os primeiros a pagar caro com a imobilização do corpo pela postura sentada. Tornaram-se meras almofadas, ainda que naturais. Não são mais alavancas para o salto ou para a corrida, não são mais o apoio para estar em pé, pronto para andar com o vento e como o vento. Perdem sua força como grupo de três músculos (o grande, o médio e o pequeno

---

<sup>177</sup> O autor se refere à frase: “Ficar sentado o menor tempo possível; não dar crença ao pensamento não nascido ao ar livre de movimentos livres, no qual também os músculos não festejem. Todos os preconceitos vêm das vísceras. A vida sedentária (Sitzfleisch), já o disse antes, eis o verdadeiro pecado contra o espírito” (Friedrich Nietzsche, um dos primeiros modernos a chamar a atenção para o pensamento que não nasce dos músculos livres em movimento e da atividade também livre.” (BAITELLO Junior, op. cit., p. 17).

glúteo) responsáveis pela extensão, abdução e rotação interna e externa das coxas (o movimento de abdução da perna, por exemplo, é seu afastamento do eixo corporal e, portanto, a alavanca do caminhar). Não caminhar traz a progressiva atrofia dos músculos, quer dizer, reforça ainda mais a já crescente imobilidade de um animal que por natureza sempre foi inquieto e curioso, saltador ou andarilho, um bate-braços ou um bate-pernas.

BAITELLO Junior, 2017: 21-22.

La cultura se preserva compartiéndola.

Arte: Ana Pereira González - pereiragonzalezana@gmail.com

katiacaqui@gmail.com