

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CRISTIANE BARBOSA SOARES

***“SÓ PORQUE SOU PRETA E POBRE ELA ACHA QUE PODE ME TRATAR
COMO QUISER?”: MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA
ESCOLAR DE JOVENS ESTUDANTES NEGRAS***

**Uruguiana
2018**

CRISTIANE BARBOSA SOARES

***“SÓ PORQUE SOU PRETA E POBRE ELA ACHA QUE PODE ME TRATAR
COMO QUISER?”: MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA
ESCOLAR DE JOVENS ESTUDANTES NEGRAS***

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso ao Curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista.

Orientadora: Alinne de Lima Bonetti

**Uruguaiana
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S676s Soares, Cristiane Barbosa
SÓ PORQUE SOU PRETA E POBRE ELA ACHA QUE PODE ME TRATAR
COMO QUISER?: MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA
ESCOLAR DE JOVENS ESTUDANTES NEGRAS / Cristiane Barbosa Soares.

38 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) --
Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E
CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA, 2018.

"Orientação: Alinne de Lima Bonetti".

1. Gênero. 2. Raça. 3. Interseccionalidade . 4. Mulheres
negras. I. Título.

**“SÓ PORQUE SOU PRETA E POBRE ELA ACHA QUE PODE ME TRATAR
COMO QUISER?”: MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA
ESCOLAR DE JOVENS ESTUDANTES NEGRAS**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso ao Curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 23 de outubro, 2018.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Alinne de Lima Bonetti
Orientadora
(Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA)

Prof. Dra. Jane Felipe de Souza
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Profa. Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus
(Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA)

Agradecimentos

Minha trajetória acadêmica-profissional vem sendo construída na coletividade, nos compartilhamentos e nos laços de amorosidade, talvez por isso minhas primeiras palavras sejam de agradecimento. Para agradecer à todas e todos que fazem ou fizeram, de alguma maneira, parte desta história seria necessário mais que este espaço, por este motivo destacarei aqui meus principais afetos, aquelas(es) que me instigaram, me incomodaram e despertaram o melhor de mim.

Tratando de coletividade e laços de afetividade, não poderia deixar de agradecer a oportunidade de poder ter convivido com a turma da HiCAABI. Juntas construímos além de saberes específicos, fizemos do espaço do Neabi o nosso quilombo! Além das(os) colegas, à todas(os) as(os) professoras(es) da HiCAABI que contribuíram significativamente para que esta construção fosse possível, meu muito obrigada.

Ao amigo Diego e a amiga Tatiane, agradeço pela parceria das duplas e/ou trios de trabalhos, tenham sido eles realizados a tempo ou não, tenham eles contemplado a temática ou não... grata por todos os momentos de sufoco, alento e amizade.

Grata ao grupo de pesquisa Tuna pelos compartilhamentos e saberes construídos.

Agradeço a professora Alinne, por aceitar mais uma vez o desafio de orientar-me. Instigando-me a enxergar além do que meus olhos podem ver, tu colabora diariamente com minha resignificação enquanto sujeito e profissional. Espero que nossa parceria siga além da HiCAABI.

Não poderia deixar de ressaltar a importância da UNIPAMPA para minha constituição acadêmica-profissional e enquanto sujeito político. Sob seus diversos pilares esta instituição me oportunizou espaços de compartilhamentos que resignificaram meus entendimentos e me fez reconstruir possibilidades de vida.

Finalmente, agradeço imensamente a minha linda companheira, o Meu Sol, por compreender minha falta em fins de semana, feriados e por vezes nas noites que precisavam ser academicamente produtivas. Grata por todo apoio, pelos momentos de luz, pelo carinho de sempre e por me fazer acreditar que seria possível.

*As rosas da resistência nascem no asfalto.
A gente recebe rosas, mas vamos estar com
o punho cerrado falando de nossa existência
contra os mandos e desmandos que afetam
nossas vidas.*

Mariele Franco.

“SÓ PORQUE SOU PRETA E POBRE ELA ACHA QUE PODE ME TRATAR COMO QUISER?”: MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS ESTUDANTES NEGRAS¹

Cristiane Barbosa Soares

Alinne de Lima Bonetti

RESUMO

A partir das experiências de jovens estudantes negras de uma escola municipal pública da periferia de Uruguaiana-RS, analisamos as emergências dos marcadores de gênero e raça presentes nos espaço escolar a fim de compreender como tais marcadores sociais da diferença operam no processo de construção das subjetividades das mulheres negras. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa, pautada numa abordagem etnográfica que se constituiu num trabalho de observação participante, com registros escritos em diários de campo, e na realização de análise documental. Na análise, emergiram questões que foram organizadas em três categorias: identidade, representatividade e resistências, que se inter-relacionam no processo de construção das subjetividades das interlocutoras da pesquisa. Ao perpassar pelas categorias evidencia-se a emergência dos marcadores de gênero e raça nas dinâmicas de relações estabelecidas no contexto escolar. As experiências das jovens estudantes negras reforçam a importância do ambiente escolar e dos sujeitos que lá transitam para a construção das subjetividades dessas jovens, seja reforçando as desigualdades, seja resignificando-as de forma positiva.

Palavras-chaves: Gênero. Raça. Interseccionalidade. Mulheres negras.

APRESENTANDO O TEMA

Os caminhos da educação brasileira ao longo da sua história foram perpassados por pressões constantes do movimento social negro a tal modo que as temáticas raciais articularam-se ao campo educacional brasileiro conferindo-lhe a possibilidade de problematizar o modelo de educação que reproduz conceitos de verdades e inscreve a branquidade² como norma e como lugar de poder. A

¹ O título é inspirado em uma fala, registrada em diário de campo, de uma das interlocutoras da pesquisa.

² “Em contexto brasileiro, a branquidade se define de duas formas. A primeira como os traços da identidade racial do branco a partir da ideia do branqueamento do país. (...). Na segunda forma de definição, a branquidade, é apresentada como lugar estrutural onde o sujeito branco se vê em uma

articulação entre raça e educação vinha tecendo debates em torno das questões raciais na estrutura do Estado, os quais abriram caminhos para conquistas sociopolíticas, a exemplo da implementação da Lei 10.639/2003³. (SOARES, 2016).

Já a imbricação entre gênero e raça se confunde com a própria conformação da sociedade brasileira e seus mitos de origem. Logo, não há como desconsiderar que as questões de gênero contribuem de forma conjunta nos processos de hierarquização social (CARNEIRO, 2001). A fim de superar os silenciamentos em relação às desigualdades raciais, ao racismo e ao sexismo, é fundamental a problematização da produção das diferenças, do processo identitário e da convivência com a diversidade como elementos fundamentais das práticas pedagógicas. (GELEDÉS, 2014).

Com intenção da promoção da igualdade de gênero e da igualdade racial no espaço escolar e acadêmico, ações focalizadas de programas e de instituições de ensino superior tem se mostrado objeto privilegiado de percepção da dinâmica política das identidades sociais. E, desde a implementação da Lei 10.639/2003, as escolas de educação básica tem a obrigatoriedade de incluir em seu currículo e de desenvolver em sua prática ações voltadas à história e cultura africana e afro-brasileira.

Até a efetiva implementação da lei a educação brasileira foi pautada exclusivamente pelo discurso eurocêntrico, o qual fez a escola reproduzir uma única história, legitimar modelos de branquidade. Assim, inscrita por estes discursos, a sociedade brasileira vem negando as matrizes culturais que a constituem. Desta forma, o espaço escolar vem colaborando ativamente com a construção das identidades raciais e de gênero dos sujeitos que nela transitam. Neste contexto, pode-se considerar que o processo de constituição identitária do sujeito negro torna-se doloroso e o posicionamento diante da assunção de ser negra envolve mais que simplesmente ter determinado tom de pele, a autodeclaração ganha outro significado social no embate por medidas reparatórias e redistributivas; abrem-se possibilidades de ressignificação, de revisão histórica de sua própria condição e, sobretudo, de narrar-se reflexivamente a partir de novas posições de sujeito.

posição de poder, não nomeada, vivenciada em colocação privilegiada na geografia social da raça (...)." (ROSA, 2016, p. 34)

³ Em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. (SOARES, 2016).

Em vista destas questões, “há a necessidade de se descortinar o que os sujeitos sociais pensam e como vivenciam os marcadores da diferença” (BONETTI, 2017, p. 5), o que remete à produção de dados qualitativos sobre tais experiências dentro do ambiente escolar. Assim, este esforço vai ao encontro de pesquisas qualitativas que apontam a relação entre marcadores da diferença, processos educativos e de socialização e (re)produção de desigualdades nos contextos escolares da rede pública de Uruguaiiana – RS (LEGUIÇA, 2016; BACKES, 2016).

Neste cenário encontro-me imersa enquanto educadora; no entanto, a história que me vincula às temáticas desta pesquisa se inicia na trajetória da educação básica, ainda como estudante de escola pública. Etapa vivenciada anteriormente a Lei 10.639/03, experienciei as pedagogias de discursos eurocêntricos que colaboraram para que sujeitos como eu não se reconhecessem enquanto mulher negra.

Reconhecer-se faz parte de um longo processo, o qual é atravessado pelos discursos e experiências das diversas instâncias sociais que transitamos. E, hoje, transitando novamente pelos caminhos da educação básica, agora como educadora pós lei 10.639/03, vejo a multiplicidade de sujeitos negros imersos no contexto da escola pública da periferia de Uruguaiiana. Com isso, resgato um pouco das memórias daquela estudante que não pertencia a nenhum lugar e a reconstruo como mulher negra educadora. Assim, remeto meu olhar às jovens estudantes negras e procuro compreender se o ambiente escolar, seus discursos e suas práticas têm colaborado para o processo de reconhecimento dessas jovens enquanto mulheres e negras.

Diante deste contexto, este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Marcadores sociais da diferença e a produção de subjetividades: mulheres negras na Educação Básica”, apresentada ao curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiiana. Esta pesquisa teve como foco de análise as convenções de gênero e raça (re)produzidas no contexto escolar, em que as experiências revelam e ocultam aspectos importantes para a compreensão dos processos de identificação e de produção de subjetividades de jovens estudantes negras.

Para tanto, foi adotada a pesquisa qualitativa, pautada numa abordagem etnográfica que se constituiu num trabalho de observação participante, com registros escritos em diários de campo e na realização de análise documental. Assim, acompanhei o cotidiano do espaço do refeitório, do intervalo e algumas situações de sala da aula das interlocutoras da pesquisa, as jovens estudantes negras, pensando numa maior articulação com a realidade observada, seus códigos e discursos. Como forma de referendar os achados da pesquisa, o tratamento dos dados foi realizado a partir de análise crítico-interpretativa a fim de categorização.

Para colaborar com as reflexões desta pesquisa, esta escrita está organizada em quatro partes que dialogam entre si e se entrelaçam em movimentos que encerraram este artigo. Assim, apresentarei o cenário de articulações teóricas que embasarão nossos achados, logo transitarei sobre os caminhos metodológicos que deram vida aos dados desta pesquisa; ao lançar olhares sobre o campo de pesquisa apresentarei a realidade do contexto escolar a partir dos discursos de seu currículo e, assim, partirei para os (des)caminhos do processo de construção das subjetividades das jovens estudantes negras, ou seja, a análise das categorias que emergiram de suas experiências. Por fim, tecerei considerações sobre os marcadores sociais da diferença de gênero e raça presentes na experiência das jovens estudantes negras e como se articulam para produção de suas subjetividades.

CENÁRIO DE ARTICULAÇÕES

“Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, 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”.

Tornar-se Negro (Neuza Santos Souza, 1983)

O excerto de Neuza Santos Souza nos remete a compreender que as identidades e subjetividades da mulher negra não são dadas; antes, são construídas a partir do olhar sobre si mesma, contudo, tendo como referencial os ideais de

branqueamento⁴. Segundo a autora, não nascemos negras, tornamo-nos através da tomada de consciência de toda a opressão de gênero e raça.

O mito da democracia racial, aliado ao ideal de branqueamento, reconstruído, sustentado, reproduzido e legitimado pelas diversas instâncias pedagógicas como escola, família e mídia, que veiculam valores de normalidade e que reforçam uma suposta superioridade racial e cultural branca, torna um desafio o processo de produção da identidade e subjetividades do ser mulher negra em uma sociedade racista como a nossa. Desafio não só porque a mulher negra é inferiorizada e invisibilizada constantemente, mas também pela mestiçagem, que cria um contínuo de cor em que se expressam diferentes tons de pele (MUNANGA, 2004; GOMES 1996). A mestiçagem constitui o pilar do mito de democracia racial, cuja ideia central é de que somos mestiças, produtos do contato e de uma convivência harmoniosa entre as três raças: negra, indígena e branca (MUNANGA, 2004)⁵. E, nesse sentido, no Brasil não existe tanta discriminação e preconceito racial e as pessoas se reconhecem antes como brasileiras(os) do que a partir de uma identidade étnico-racial de um povo oprimido, pois o mito da democracia racial dissolve, atenua e encobre as tensões, conflitos e preconceitos raciais presentes no Brasil, como aponta Munanga (2004).

O mito da democracia racial, por sua vez, em um país racista, em que o branqueamento é um valor e um modelo hegemonicamente estabelecido ao qual se deve buscar atingir, tende a negar e não afirmar qualquer identidade ligada à negritude. O que faz com que se busque, a todo custo, embranquecer-se, uma vez que se internaliza uma autoimagem negativa de si, reforçada, por exemplo, por uma mídia que exalta apenas a beleza de mulheres brancas. Nesse sentido, busca-se apagar qualquer traço que remeta a uma negritude a começar pelo alisamento do cabelo, estimulado, muitas vezes, desde a infância, o que atinge centralmente as mulheres negras.

As relações estabelecidas com os amigos e os contatos com a vizinhança tem grande interferência na formação do sujeito negro.

⁴ A tese do branqueamento baseia-se na “aceitação da perspectiva de existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas imanentes a uma sociedade multirracial somaram-se a ideia de que a miscigenação permitiria alcançar a predominância da raça branca” (JACCOUD, 2008, p. 49).

⁵ Invisibilizando o fato de que esse processo teve início a partir do estupro da mulher negra escravizada pelo senhor de engenho e que não há nada de harmonioso nisso.

(...). Neste espaço aparecem os primeiros apelidos dados pelo grupo de colegas, as brigas, os pareceres dos pais, dos amigos e dos conhecidos. (...) os efeitos destes primeiros contatos resulta para a menina negra, no início de um longo processo de negação de si mesmo e da sua pertinência racial, e como consequência envergonhando-se de seus próprios familiares. (GOMES, 1996, p. 75)

Inicia-se aí um impasse, pois o ideal tão divulgado e normalizado é, então, impossível de ser atingido e se constitui uma das maiores angústias e também uma forma de violência que destrói a autoestima de muitas mulheres negras.

Nesses processos históricos que formam nossa sociedade, observa-se um esforço em produzir e legitimar um padrão ideal do ser mulher negra submissa e excluída; um processo social que prepara as jovens negras para um posição de desvantagens frente às expectativas educativas e profissionais, entre outras. No entanto, os movimentos sociais feministas e negros (CARNEIRO, 2001; 2003) inscrevem outro cenário a fim de ressignificar os ideais do que é ser mulher. Contudo, apesar dos avanços, “o racismo e o sexismo levam a mulher negra a projetar sua identidade em conflito com a realidade de seu corpo e sua trajetória familiar e étnica” (GOMES, 1995, p. 25).

O racismo se constituiu e opera essencialmente da mesma forma que o sexismo, tanto no campo da discriminação, resultando em desigualdades sociais estatisticamente mensuráveis, quanto no âmbito mais amplo, efetuando de diversas maneiras, ora diretas, ora sutis, determinações e condicionamentos às possibilidades e às perspectivas de vida das pessoas e dos grupos humanos envolvidos (NASCIMENTO, 2003, p. 66).

Desta forma, não podemos deixar de entender que as representações sociais de gênero e raça produzem preconceitos e alimentam estereótipos negativos que são internalizados desde a infância pelo bombardeamento de pedagogias sustentadas pelo eurocentrismo e retroalimentadas pela educação escolar. Assim podemos observar a interrelação das questões raciais e de gênero, principalmente no que diz respeito ao processo de construção das subjetividades das jovens estudantes negras. O ser mulher negra é uma condição social e cultural, que tem muito peso nesse processo, uma vez que gênero e raça inscrevem as construções de suas autoimagens.

Caminhos metodológicos

A fim de investigar as convenções de gênero e raça no espaço escolar, a pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa de pesquisa a partir dos pressupostos de Uwe Flick (2009). Como técnica de coleta de dados, utilizei a observação participante (CICOUREL, 1990), com registros sistemáticos em diário de campo (MALINOWSKI, 1978)⁶. Além disso, foi realizada análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar para identificar as convenções de gênero e raça presentes nos discursos do currículo escolar, o que, ao mesmo tempo, permitiu-me a leitura da realidade do campo desta pesquisa.

Para tanto, a pesquisa foi construída a partir de quatro etapas: - *etapa 1*: apresentação da proposta de projeto para a equipe pedagógica da escola e seleção das(os) estudantes participantes; - *etapa 2*: análise documental do PPP e regimento escolar; - *etapa 3*: realização da observação participante em espaço de interação e socialização da escola [horário da merenda e recreio do turno da manhã, das 9h50min às 10h15min], com registros sistemáticos em diários de campo; - *etapa 4*: sistematização e categorização dos dados coletados. O público alvo foi constituído por 15 (quinze) estudantes da etapa final do ensino fundamental, ou seja, de sexto (6º) ao nono (9º) ano de uma escola pública municipal da periferia de Uruguiana – RS, com idades entre 12 a 15 anos. Destes, 13 (treze) eram meninas, em que sete negras e dois eram meninos, sendo um negro, segundo a classificação por heterodeclaração⁷.

As interações ocorriam com a aproximação da pesquisadora aos grupos específicos das interlocutoras, por vezes a pesquisadora era procurada pelas mesmas ou, ainda, as aproximações ocorriam de forma espontânea a partir de alguma situação específica, ou não, em relação a conversas, atitudes e até mesmo situações que emergiam em sala de aula constituem os registros em Diário de Campo (doravante DC). Durante as observações, realizadas das 9h50 às 10h15 nas segundas-feiras; terças-feiras; quintas-feiras e sextas-feiras, dias de recreio, a pude

⁶ Bronislaw Malinowski, foi um dos fundadores do trabalho de campo da Antropologia rompendo com a perspectiva evolucionista, propõe o estudo profundo e contínuo baseado na interação e na observação direta. Em sua obra “Os argonautas do Pacífico Ocidental” apresenta e sistematiza os fundamentos dos métodos etnográficos.

⁷ Consiste em classificação do sujeito considerando suas características fenotípicas. Para mais informações sobre auto e heterodeclaração, ver: OSÓRIO, R. G. *O sistema classificatório de “cor e raça” do IBGE*. Rio de Janeiro: Ipea, 2003. 50 p.

dialogar diretamente com as interlocutoras a fim de mostrar os fragmentos que eram registrados no DC para posterior análise.

Considerando a Resolução n. 510/2016⁸, observamos os termos éticos a fim de não revelar dados que possam identificar os sujeitos desta pesquisa, conforme estabelecido em Termo de instituição co-participante, Termo de Confidencialidade e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para tanto, as interlocutoras da pesquisa foram denominadas a partir de nomes de rainhas do continente africano, ou seja, ao citá-las estas tiveram nomes fictícios e conseqüentemente sua identidade social preservada.

Assim, constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa 42 registros em DC, construídos a partir da observação participante da pesquisadora no contexto escolar das jovens estudantes negras entre o período de 30 agosto de 2017 a 13 de dezembro de 2017. Após este período os DC foram submetidos à análise de conteúdo que segundo Flick (2009, p. 291) “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”. Desta análise emergiram diversas questões que foram organizadas em três categorias: i) Identidades; ii) Representatividade e iii) Resistências. Partiremos para a análise reflexiva e crítica que dará vida aos dados de campo e significado para esta pesquisa.

É importante destacar que ao estabelecer tais categorias compreendo-as como parte do processo de subjetivação dos sujeitos, que se constituem pela forma como nos reconhecemos e pela forma com que somos reconhecidas pelos outros. Como afirma Avtar Brah “a subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade” (2006, p. 371). Assim, entendemos subjetividade não como interioridade ou capacidade latente, mas constituída por relações e ligações que produzem sujeitos como agenciamentos.

Neste sentido, as identidades tendem a ser constantemente modificadas ou remodeladas no processo das relações sociais, tornando-se fluída, cambiante, contraditória e instável. Assim, não tomamos identidade como algo fixo e inerente ao sujeito, mas como uma construção ao longo de discursos, práticas e posições do

⁸ Disponível em: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cep/portarias-e-oficios-para-consulta/resolucao-510_2016/

sujeito. Com isso, compreendemos as identidades como “produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2012, p. 109).

De forma semelhante, os processos de relações sociais são formados mediante a construção de imagens, discursos e representações sociais. As representações de todos os grupos sociais circulam no meio social produzindo sentidos e consequências. No entanto, “algumas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social” (LOURO, 2000, p. 9). Na sociedade brasileira, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, que representam um grupo social em detrimento de outros. Essas representações foram construídas historicamente mediante a óptica eurocêntrica, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual e cristão. Partindo desta concepção de norma e verdade, os sujeitos que não se enquadram nestas categorias são considerados os outros e excluídos socialmente, juntamente com o silenciamento de sua história e a invisibilidade de sua cultura (LOURO, 2000). E, é a partir desta perspectiva que o termo representatividade incorpora-se, na medida em que estes sujeitos, considerados desviantes da normalidade, rompem a fronteira da invisibilidade e ocupam os espaços em que antes não estariam e, desta forma, tornam-se modelos a serem seguidos, vistos e assim inspiram outros sujeitos a também romperem esta invisibilidade imposta.

Ao mesmo tempo, o conceito de resistência vem como prática emancipatória do sujeito, permitindo-os, enquanto grupo oprimido, a criação de estratégias para transitar entre as verdades impostas e ao mesmo tempo refletir e questioná-las. Desta forma, resistência configura-se como um modo de “enfrentar os sistemas de dominação/exploração baseados em gênero, raça e classe social” (MENEGHEL, FARINA e RAMÃO, 2005, p. 571) que rompe com a visão eurocêntrica do ser mulher universalizante, descolada das dimensões de classe, raça e gênero.

Antes de seguir adiante, cumpre também explicitar as principais ferramentas conceituais utilizadas na análise. No âmbito desta pesquisa, entendo que marcadores da diferença referem-se a um conjunto de valores histórica e socialmente constitutivos de variáveis, tais como gênero, sexualidade, raça, entre outros que atuam nos processos de diferenciação social e de posicionamento dos

sujeitos na estrutura social; convenções de raça aqui são entendidas como construção política e social, uma categoria discursiva articulada à prática social alusiva a hierarquização social das pessoas segundo a cor da sua pele e traços fenotípicos (GOMES, 2012) e de gênero, como “conjunto de valores e ideais relativos ao imaginário sexual disponíveis na cultura e compartilhados, a partir dos quais os seres sociais pautam as suas ações e concepções de mundo, reproduzem e recriam estas mesmas convenções e as suas práticas” (BONETTI, 2011, *online*). Ainda, o conceito de interseccionalidade como combinatória particular de diversos marcadores sociais da diferença que resultam ou podem resultar em desigualdade, dependendo do contexto das relações sociais envolvidas (BRAH, 2006) é fundamental para as articulações desta pesquisa.

Com o universo de pesquisa construído por jovens estudantes de escola pública de Uruguiana, o conceito de juventude se torna importante. Entendida como uma construção social e cultural e, além disso, bastante diversificada; compreendo que a noção de juventude não pode ser definida isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais (BOURDIEU, 1983). Desta forma, investigo a articulação entre os marcadores sociais de raça e gênero, que atuam como operadores da desigualdade, revelando como seus componentes racistas e sexistas são aprendidos e incorporados durante a trajetória escolar das jovens estudantes negras.

O campo de pesquisa: um olhar sobre os documentos de identidade

Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei n. 9.394/96) diz que as instituições escolares devem se apropriar dos princípios de autonomia, coletividade e participação, regulamentando a gestão democrática e determinando a necessidade de que todas as escolas construam o seu projeto político-pedagógico (PPP) este deve estar/ser condizente com o contexto em que a escola está inserida. A análise dos documentos norteadores da escola – PPP e regimento escolar (RE) – permitiu-me além de investigar as convenções de gênero e raça no currículo, lançar olhares para o contexto socioeconômico das jovens estudantes e reconhecer o campo de pesquisa e as articulações presentes nele.

Segundo José Carlos Libâneo (2004), o PPP é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Entre as muitas características que o constituem, cabe salientar que o PPP é a expressão da identidade da escola, pois expressa sua cultura, impregnada de valores, significados, modos de pensar e agir dos sujeitos que participaram da sua elaboração. Com isso, o projeto orienta a prática de produzir e (re)transformar a realidade em que está inserida. Por isso, ao analisar o PPP de uma escola, já se pode identificar sua identidade, planejamento, organização e intencionalidades.

Com origem no projeto político-pedagógico, o regimento escolar a ele se volta para conferir-lhe embasamento legal, incorporando no processo de sua elaboração os aspectos legais pertinentes e as inovações propostas para o sistema de ensino, assim como as decisões exclusivas da escola no que concerne a sua estrutura e funcionamento. O regimento escolar sendo um documento administrativo e normativo da unidade escolar traz na sua composição um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da escola, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para a elaboração de demais documentos.

Evidenciando os problemas econômicos, sociopolíticos e ambientais, o PPP mostra a preocupação da escola diante do quadro de retrocessos enfrentados pela educação brasileira e apresenta o contexto socioeconômico do público escolar, quando diz que:

A escola (...) é formada por uma clientela de crianças e adolescentes oriundos de famílias que carecem de necessidades básicas do ser humano. (PPP, 2017, p. 3)

E ainda ressalta que grande parte das famílias desta comunidade escolar tem ensino fundamental incompleto e exercem atividades como: empregada doméstica, serviços gerais, coleta seletiva, entre outros serviços, e participam pouco das atividades escolares. Ainda, destaca que a realidade social enfrentada pela comunidade faz com que a escola não atinja os objetivos traçados, uma vez que:

(...) a realidade social em que a escola está inserida se reflete na escola através de atitudes que demonstram a inversão de valores, a influência da mídia e a banalização da violência, entre outros. (PPP, 2017, p. 5).

E ao mesmo tempo se coloca disposta a modificar tal realidade a partir da educação.

O segmento de professores, equipe diretiva e funcionários assume o desafio de, através da educação, oportunizar condições de cidadania e autoestima, buscando a superação da discriminação, resultado de um contexto excludente. (PPP, 2017, p. 4)

No entanto, ressalta que o baixo poder econômico das famílias atendidas e as dificuldades de aprendizagem aliadas ao não estímulo aos estudos, acarretam a percepção de que a educação não seria um caminho que possa mudar e/ou (re)transformar sua situação atual. Ao mesmo tempo retrata o corpo discente como estudantes prestativas(os) e envolvidas(os) nas atividades curriculares e extracurriculares.

Importante destacar que a este público escolar são oferecidos alguns projetos sociais, entre eles projetos do Exército Brasileiro, de Igrejas Evangélicas e da Associação de Catadoras(es) presente no bairro. Além disto, a escola também foi contemplada com o Programa Mais Educação para o ano letivo de 2016 e com o Programa Novo mais Educação para o ano letivo de 2017, ambas estratégias do Ministério da Educação criadas para fomentar a educação integral com atividades no contraturno escolar.

O PPP destaca ainda a dificuldade em manter o quadro de pessoal completo na escola, devido à saída de servidoras(es), seja pela distância do complexo escolar do centro da cidade, pelo perfil da clientela que a escola assiste e pela falta de segurança. Esses três aspectos são relevantes, visto que a escola é uma das diversas que se encontram na periferia da cidade. No entanto, a cidade assentada em valores conservadores, mitifica esta comunidade como violenta e a inscreve num universo imaginativo em que pobreza e criminalidade são sinônimos. E por tais aspectos constarem no PPP percebo que algumas(alguns) professoras(es) e funcionárias(os) ainda perpetuam tal visão.

Como pude analisar, os documentos norteadores falam muito sobre a escola e sua atuação como comunidade escolar, uma vez que o PPP e o regimento escolar

apresentam a organização do trabalho pedagógico e expressam sua visão de mundo, seus valores, normas, hábitos e atitudes que inscrevem as relações escolares. E assim, a escola como uma “instituição da modernidade que, nos seus rituais disciplinares e organizacionais (...) produz sujeitos autogovernáveis e que, ao fazê-lo, participa decisivamente da constituição, organização e manutenção social”. (MEYER, 2005, p. 80).

Neste sentido, é importante conhecer os documentos norteadores dos pressupostos e ações educacionais na escola e analisar as narrativas construídas e reforçadas ali já que cria um espaço narrativo, produzindo privilégios de alguns e algumas e, ao mesmo tempo, a desigualdade e subalternidade de outras e outros.

Os (des)caminhos das subjetividades no espaço escolar

Partindo do entendimento de que as jovens negras constituem subjetividades a partir da intersecção dos marcadores de gênero e raça e se constroem e reconstroem no diálogo e na relação com o outro, bem como a escola se configura como um espaço de conflitos e construções sociais que envolvem aspectos socioculturais, políticos, econômicos e raciais, analisarei aqui as convenções de gênero e de raça a partir das categorias: i) Identidades; ii) Representatividade e iii) Resistências, que emergiram da investigação dos processos de produção de subjetividade das jovens estudantes negras da periferia de Uruguaiana – RS.

Identidades

Em uma sociedade em que a identidade é mutável, instável e plural, mas ao mesmo tempo nos faz pertencer a um grupo social, já que associada aos diferentes espaços sociais do qual o sujeito participa e se referencia (HALL, 2004), a identidade racial é apenas uma construção possível. Assim, determinar-se e/ou declarar-se negra(o) não é algo simples, ainda mais para as mulheres negras. Entendemos que nossas identidades estão constantemente em disputa, num sistema de relações e representações para nós e para os outros e diante da depreciação que sofre em múltiplos espaços que vivênciamos, a mulher negra é

estimulada a negar sua negritude, portanto, coloca em xeque sua identidade como mulher e negra.

Compreendendo a escola como uma das instâncias sociais responsáveis pelo processo de construção das identidades raciais e de gênero dos sujeitos que transitam nela, é importante observar os discursos que circulam em suas práticas cotidianas. Ao analisar o currículo de uma escola podemos observar os sentidos que ele carrega associado a intenções e interesses expressos pelos seus discursos. A partir desses discursos, as(os) profissionais da educação orientaram suas ações e práticas pedagógicas, alinhando-as com os objetivos construídos pela escola e legitimados pelo PPP. Ao construir seus objetivos a escola mostra que tipo de prática pedagógica prioriza para que as(os) estudantes desenvolvam as competências necessárias para, por exemplo,

***Vivenciar relações afetivas** fundamentadas em valores éticos e morais, reconhecendo a importância de uma sociedade inclusiva, **valorizando a participação, o respeito as diferentes culturas, raças e gêneros**, as relações solidárias, a socialização e o resgate de valores. (PPP, 2017, p. 6 – grifos meus).*

Partindo destes entendimentos, ao transitar pelos objetivos estabelecidos pela comunidade escolar, percebo que a escola orienta suas ações pedagógicas pautadas na preocupação com a manutenção das relações sociais, como destacado anteriormente pelo fragmento do PPP citado. E, ao mesmo tempo, assume o perfil identitário do sujeito que pretende formar de acordo com as orientações propostas por seus objetivos. Para tanto, acredita que, aliando a aprendizagem ao desenvolvimento da autoestima do seu público escolar, possa colaborar para a constituição de sujeitos participativos, conforme descrito pelo PPP,

Seres humanos que interagem e respeitam a identidade de cada um, buscando a sua inclusão e dos demais em uma sociedade participativa, comprometido com a responsabilidade social e o bem comum; capaz de agir como cidadão atuante, crítico, exercendo suas funções com determinação. (PPP, 2017, p. 7-8).

A partir da leitura e compreensão do PPP de uma escola é possível perceber que identidades este currículo pretende e pode construir. No entanto, para que isso ocorra, deverá organizar-se pedagogicamente legitimando determinados comportamentos e regulando os sujeitos a partir de valores, normas, objetos de

conhecimento e pedagogias. Assim, acaba, consciente ou inconscientemente, induzindo sujeitos a comportamentos que julgam mais adequados a fim de se encaixarem na normalidade assumida pela sociedade.

Com a imersão no campo da escola podemos observar diversas situações que explicitam os discursos identitários contidos no currículo por meio das pedagogias acionadas no ambiente escolar. Discursos estes que interpelam as(os) profissionais da educação e a comunidade escolar que, a partir de suas interpretações cercadas de valores e normas morais, corporificam tais discursos no cotidiano das(os) jovens escolares a fim de discipliná-las(os) a partir daquilo que acreditam ser aceitável, como destacado nas anotações a seguir:

Aguardava o sinal para o intervalo perto do refeitório, quando vejo Kahina - menina negra – que vem direto a mim e começa a relatar e, de certa forma, também reclamar sobre o que havia acontecido com ela. Disse que passou um batom bem forte e veio para escola “se achando”. No entanto, quando chegou para entrar a guarda escolar a viu e já falou que o batom “era muito forte para idade dela”, ela não deu bola e subiu para a aula. Quando sobe as escadas, uma professora a chama e a faz ir ao banheiro retirar o batom, pois “aquele batom não era adequado para a escola”. Ela foi até o banheiro, tirou o batom e subiu para aula sem questionar e sem falar mais nada. Entretanto, mesmo sem questionar a forma como foi conduzida a situação noto que sua atitude, ao falar comigo sobre o fato ocorrido, demonstrava que ela estava bem incomodada em não poder usar o batom que ela queria e achava bonito. Não sabia o que fazer e com o batom na mão me dizia sorrindo “tô louca para passar isso”. [DC – 16, nov. 2017]

Na maioria das vezes em que estou na escola, as estudantes que já me conhecem do projeto, vem conversar e contar alguns casos que aconteceram com elas ou com as(os) outras(os). Hoje não foi diferente; chego para dar aula e dentre as muitas histórias, desde o que almoçaram em casa, como foram as aulas. Naquele dia, surge o papo sobre roupa, pois algumas(alguns) ali não sabiam que obrigatoriamente deveriam estar usando ao menos uma peça do uniforme que ganharam e mesmo as(os) que sabiam não pareciam se importar muito com isso. No meio de tantas opiniões e certezas do que vestirem, surge um relato que despertou minha atenção pela forma como a situação foi conduzida a fim de disciplinar e regular a menina a partir da sua vestimenta. Dizia ela “- Outro dia vim com um short bem por aqui [mostrando que o comprimento era acima do joelho] e daí a sôra lá mandou voltar para casa e colocar algo mais decente. Ela disse que eu não ia entrar na sala daquele jeito. Ouvi aquilo, fui pra casa e não voltei, fiquei olhando televisão com meu irmão”. [relato da Yalla (não-negra), DC – 07, nov. 2017]

Ao analisar esses fragmentos dos DC percebo o quanto as professoras, partindo de suas convenções normatizam e regulam aquilo que é permitido e aquilo

que não é. Assim, reforçam determinados comportamentos e preconceitos e acabam instituindo aquilo que é correto e aquilo que é errado para o funcionamento da dinâmica das práticas sociais na escola. Nestes casos apresentados pelos DC, tanto as professoras quanto a guarda-escolar reforçam modos de feminilidade hegemônicas a partir de convenções de gênero mais tradicionais e esses discursos refletem-se na constituição das identidades dessas jovens, pois, como afirma Nilma Lino Gomes, “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (2005, p. 42).

Ainda, segundo Nilma Lino Gomes (2005), todo e qualquer processo identitário depende das relações dialógicas, do diálogo aberto, da troca com o outro. Com isso, a reflexão sobre a construção da identidade racial não pode deixar de levar em conta a discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo e complexo. Neste sentido, retorno aos achados de campo, em situações que, ao discutirmos sobre a semana da consciência negra que estava por ser realizada na escola, o grupo de jovens estudantes mostrou ter muitas dúvidas quanto ao significado atribuído àquele momento e ao mesmo tempo demonstraram não reconhecer sua identidade racial.

Aproveitando o número reduzido de estudantes neste dia organizei a aula em formato de roda de conversa. Com a aproximação da semana da consciência negra, data em que as escolas trabalham a temática da negritude e em alguns casos, como é o desta escola, dão visibilidade aos trabalhos realizados durante o ano letivo em forma de uma exposição pedagógica datada em novembro, puxei o tema para a roda. Expliquei o que aconteceria naquele momento, que a conversa seria aberta sem interrupções, que todas poderiam ficar à vontade e expressar o que quisessem. Assim, uma das estudantes não-negra relata que gostaria de ser negra pois acha o “tom da pele lindo” – ao discursar sobre isso aponta para Nanny que é fenotipicamente negra. Seguindo a conversa, Makeba, que é fenotipicamente negra, diz que é até “escurinha”, mas que acha que é do sol mesmo. Interrompendo os olhares, Nanny relata que não sabe o que é, pois nunca pensou nisso, mas que acha que não é negra; de pronto Kahina a interrompe e diz “Mas, é claro que somos negras, né gurria!” - percebo que Nanny fica pensando sobre aquilo, mas não fala mais nada. Aproveitando esse momento relato sobre a experiência do tornar-se negra, falo que tudo é um processo e que não é fácil ver o que somos a partir de outros olhares, mas que precisamos nos sentir parte de uma história e as conversas seguem potentes. (DC - 06, nov. 2017)

Como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis de causas e efeitos, desde as primeiras experiências estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e em que se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Entretanto, conforme destaca Avtar Brah (2006), o significado dado a estas experiências varia de um indivíduo para outro.

Quando falamos da constituição do indivíduo para sujeito através de múltiplos campos de significação estamos invocando *inscrição* e *atribuição* como processos simultâneos através dos quais o sujeito *adquire* significado em relações socioeconômicas e culturais no mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana. (id. p. 362)

Assim, entendendo que a compreensão de uma pessoa para um determinado evento varia conforme ela é construída culturalmente, resgato outras duas situações.

Nesta manhã a escola estava bem agitada, logo as meninas chamam-me e levam-me até uma sala de aula onde estavam organizando e confeccionando alguns cartazes sobre a mulher negra para expor na semana da consciência negra da escola. Enquanto explicavam o que queriam fazer e mostrar, elas apontam para Nanny como um exemplo de menina negra na escola, na sala de aula, mas Nanny dizia: “Eu não sou preta ‘sôra!’”, enquanto as meninas falavam com muito entusiasmo sobre seus trabalhos. Inquieta, era perceptível o quanto o assunto a incomodava, ia de um lado a outro da sala para que as meninas não a apontassem como um exemplo de mulher negra para os exemplos que queriam deixar visíveis nos cartazes. (DC – 19, out. 2017)

Saio do prédio da escola com um grupo de estudantes que logo se dispersam com suas amigadas, assim sigo caminhando pelo pátio e em certo momento paro para conversar com Idia. Logo, percebo que Makeba está sentada perto de nós e a chamo para conversar conosco, mas, ela, diz: “- eu não vou pro o sol sôra, não quero ficar preta” [sendo que ela é fenotipicamente negra]. (DC – 31, out. 2017)

Nanny e Makeba são meninas negras que negam as marcas da negritude em si. Fenotipicamente negras, ambas atribuem sentidos àquelas experiências e negam sua aparente negritude a partir das convenções de raça que entendem a partir das influências socioculturais em que estão imersas e assim constituem suas identidades.

A partir disso, não posso determinar que a prática de atribuir sentido às nossas experiências opera de maneira isolada, fora daquilo que vivemos com o mundo e com os outros e daquilo que nos constrói, mas faz parte de um “campo de significação e representação que estão em jogo na formação de sujeitos diferentes” (BRAH, 2006, p. 361). Com isso, percebo que atribuir significados às nossas experiências não é algo dado e harmonioso de um dia para o outro, mas é parte de um longo processo de compreensão de si.

Como estamos perto dos nossos últimos encontros, levo a turma para a sala de vídeo. Hoje tenho apenas meninas na sala e acredito que neste contexto será possível uma ótima discussão sobre a entrevista do programa “Conversa com Bial”⁹ que trouxe para nosso diálogo sobre o protagonismo das mulheres negras. (...). No início do programa Karol Conka canta “Bate a Poeira” e todas cantam junto, assim do início ao fim foco atenção em cada uma delas e percebo os olhares fixos na entrevista. Após o final do vídeo pergunto se alguém quer falar ou comentar alguma coisa, Cleópatra após assistir a entrevista da Eliane Dias, com Karol Conka e outras mulheres negras que falavam sobre representatividade e preconceitos, disse que nunca pensou sobre ser ou não negra. Que ninguém nunca disse nada para ela e que aquilo nunca fez diferença. Disse, ainda, que mesmo assim ela ‘mexia’ com muitas gurias no colégio e fora as chamando de ‘preta’- ‘macaca’ – ‘retinta’ e só agora se deu conta que ela também falava mal dela mesma. (DC - 13, dez.2017)

Ao relatar sua experiência Cleópatra mostra o quanto pode refletir sobre suas práticas cotidianas a partir da possibilidade de interação com outras influências socioculturais. Com isso, podemos perceber a importância da prática reflexiva para atribuição de significados às nossas experiências, sejam elas individuais ou coletivas.

Ainda na sala de aula vendo os cartazes das meninas para a semana da consciência negra enquanto Nany, de certa forma, negava sua identidade racial, Kahina ressaltava que era preta e que sentia orgulho de ser. Dizia Kahina que não havia como negar, já que a sua cor era aquela e não admitia que falassem algo preconceituoso que ela já “batia boca”. Aproveito o momento e pergunto para ela se foi sempre assim, se teve sempre esse orgulho e essa certeza de ser quem é, e ela responde que não. Segundo ela, nem sabia que existia “esse preconceito” até assistir na “Malhação” (novela com temática adolescente da Rede Globo) e ver o que a personagem passou por ser preta e só isso a fez perceber que deveria sentir

⁹ No programa “Conversa com Bial”, da Rede Globo de Televisão, o entrevistador Pedro Bial debate sobre a luta das mulheres negras no cenário da música, arte e na sociedade em geral. Na conversa, ele conta com a presença da ex-consulesa da França Alexandra Loras, a cantora Karol Conka, a estudante de cinema Yasmin Tainá, a produtora do Racionais, Eliane Dias e MC Soffia. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5890376/>>

orgulho de quem era bem como fez a personagem daquela novela. (DC – 19, out. 2017)

Hoje a sala de aula é objeto do DC, já que ao sair da sala de aula para pegar materiais e retornar encontro-me profundamente triste e incomodada com algumas práticas discriminatórias observadas da porta da sala. Assim, largo os materiais de cunho matemático de uma aula programada e, na tentativa de ressignificar aquela “brincadeira” que estavam reproduzindo, trago a discussão sobre preconceito e discriminação. Sentamos em roda e inicio abordando a importância das diferenças na sociedade e que não sabemos conviver com elas e remeto-me às situações que aconteceram em sala e que vejo reproduzidas no cotidiano escolar. Cada uma(um) tenta justificar os preconceitos que praticam como forma de “brincadeiras”, outras(os) dizem que não fazem e que não têm preconceito e assim uma(um) por uma(um) se expressa, até a fala da Amina deixar todas(os) reflexivas(os), disse ela: - Lá na minha casa todos são assim [apontando para sua pele negra] e a minha mãe sempre disse que eu tenho que ter é orgulho de quem eu sou e não me importar com o que os outros vão falar de mim. Aqui no colégio todo mundo é diferente, mas ninguém se toca disso, né?! Porque sempre tem uns que se acham mais do que os outros, sempre tem. (DC – 27, out. 2017)

Diferentemente da negação de Nanny, Kahina mostra que assume um tipo de identidade, assim como na fala da Amina, percebe-se as influências marcadas na constituição de sua identidade racial. Tanto Kahina quanto Amina construíram e constroem suas identidades raciais a partir das suas experiências de interação sociocultural. Na fala de Kahina percebo a importância de uma instância pedagógica midiática que foi determinante para sua afirmação positiva quanto menina negra; já na fala da Amina percebo a figura materna da mulher negra como determinante para tal afirmação e, cabe ressaltar, a preocupação dessa mãe com as possíveis adversidades que a filha negra poderia enfrentar ao acionar sua negritude.

Ao analisar os excertos das situações de campo que remetem a categoria identidade, observo a interferência de alguns espaços pedagógicos como a escola, a televisão e a família. O tempo de escola, por exemplo, ocupa um lugar privilegiado na vida das jovens negras e esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naquelas e naqueles que têm a oportunidade de transitar por estes espaços. Como destacado, há uma diversidade de processos, de negação, de reflexão e de identificação; para a possibilidade de construção das subjetividades das jovens negras a partir da atribuição de sentido e significado de suas experiências mais cotidianas. Assim, a escola, a família e a mídia tornam-se espaços centrais que interferem cotidianamente no complexo processo de construção das subjetividades dos sujeitos.

Representatividade

Com a categoria identidade compreendemos que o sujeito constrói sua subjetividade na relação das suas experiências individuais, de suas vivências de mundo e com o outro. Tal processo pode iniciar na família, na escola ou em outras relações sociais que se ramificam e podem ir corporificando os sentidos de nossas experiências mais cotidianas. Entretanto, é necessário problematizar e refletir sobre as experiências que atravessam sua constituição, pois como destaca Nilma Lino Gomes (1996, p. 76), “desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que acompanhará até o curso superior (...)” e assim as(os) jovens negras(os) podem não enxergarem suas potencialidades e quando imbricados o racismo e sexismo podem produzir a invisibilidade dos sujeitos negras(os) além de outras subjetividades que emergem desta imbricação, como por exemplo a negação da identidade racial.

A partir desta compreensão que a categoria Representatividade emerge da experiência escolar das jovens estudantes negras, demonstrando as potencialidades ocultadas no contexto escolar e que se revelaram a partir desta análise como um fenômeno que colabora com a construção das subjetividades das jovens negras.

Durante nossa roda de conversa, após as meninas assistirem a entrevista do programa “Conversa com Bial”, Califia - uma das meninas negras - começa a refletir sobre o que assistiu e questiona: “Ué, por que não temos negras na prefeitura? – não vemos negras como médicas?” E complementa, já respondendo seus questionamentos “não, entendia como isso pode acontecer, mas agora eu entendi que o racismo da sociedade não deixa essas mulheres chegarem em alguns lugares. Nas novelas por exemplo só vemos negras como escravas, empregada e babá”. (...). Já Yalla – menina não-negra, remete-se ao contexto da nossa escola e diz: “- Mas ‘sôra’, não vamos longe, aqui na escola só agora que eu percebi que não temos professoras negras além da Senhora e da Profa X [referindo-se a mim e a outra professora negra do mesmo projeto]. Tem a professora XX, mas ela não dá aula mais para nós” e completa que além dessas professoras, as únicas mulheres negras que vêm na escola é a senhora da merenda e as serventes. Assim, as demais meninas na roda também começam a relacionar a fala das entrevistadas, que discutiram os tipos de representações das mulheres negras dentro da sociedade, com as representações que vêm na escola. (DC- 13, dez. 2017)

Ao refletir sobre este registro de campo percebo a ação de reflexividade dessas jovens acionada pelas falas das entrevistas quando estas se remetem exaustivamente a denunciar a falta de representatividade da mulher negra em espaços políticos, sociais e culturais e como isto interfere no processo educativo e na construção de uma representação positiva da negritude que constituímos ao longo de nossas trajetórias de vida. Além disto, reforça nossa compreensão sobre a complexidade do processo de construção das subjetividades, uma vez que a subjetividade “não é nem unificada, nem fixada, mas fragmentada em processo” (BRAH, 2006, p. 368) e este processo se constrói na intersecção de muitas outras variáveis, que perpassam pela cultura, por discursos, hábitos, costumes, comportamentos, padrões, entre outros, que podem ser incorporadas por ele.

A entrevista do programa “Conversa com Bial” parece que despertou além da atenção das meninas, o resgate de algumas de suas vivências, pois ao serem questionadas sobre a representatividade da mulher negra na sociedade muitas das meninas voltam o olhar para seu entorno, para sua família e relatam o que sua mãe, avó, irmã e tia representam para elas. Yalla fala que não é por não ser negra que ela não entende e não se importa com esses assuntos, mas que como pessoa ela deve questionar em casa e na escola o que é apresentado para ela como modelo. Idia conta que sua avó é negra, e que ela se sente bem na escola, mas que em muitos lugares ela nem entra porque diz que não é lugar para ela. Com isso, Cleópatra também conta ter ido ao centro da cidade, certa vez, e que queria entrar em uma loja e não entrou por vergonha e só depois entendeu o porquê daquilo. Nzinga fala que em casa a família é toda negra, mas que às vezes se esquece disso e em outros lugares vê que tem gente que olha torto e diferente para ela. (DC- 13, dez. 2017)

Enquanto a invisibilidade e a falta de representatividade são apontadas pela trajetória de vida dessas jovens, percebo o quanto as mulheres da família exercem um papel fundamental na constituição dessas meninas. Seja na autoestima ou em seu pertencimento racial as mulheres negras da família tem provocado ressignificações positivas no cotidiano dessas jovens. Ao mesmo tempo, tais relatos apontam para uma escola que não se limita ao receituário eurocêntrico da sociedade, mas que busca por meio de estratégias pedagógicas produzir reflexão sobre as questões de gênero e raça a fim de romper com a visão tradicional e estereotipada de mulher negra. A partir disso, corroboro com Nilma Lino Gomes quando afirma que,

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (2003, p. 77).

No desenvolvimento desta análise, noto a importância de estratégias pedagógicas e educacionais para o enfrentamento e combate ao racismo e ao sexismo que produzimos e legitimamos em nossas práticas. Ao apresentar mulheres negras em espaços de produção de saberes políticos e sociais posso dizer que possibilitei uma outra leitura para que essas jovens negras possam constituir sua autoimagem e autoestima a partir destes elementos representativos e positivos de gênero e raça e assim, quem sabe, possam ressignificar suas experiências de vida.

Durante a reunião com a equipe pedagógica relato sobre algumas representações de negras(os) apresentadas na mostra pedagógica da semana da consciência negra da escola do ano anterior [2016] relato que alguns trabalhos com a intenção de visibilizar personagens negras(os) caíram no estereótipo de representação do cabelo de esponja de aço, do lábio e nariz de contorno caricato e grosso, de pinturas e figuras extremamente deturpadas. Com isso, a coordenadora salientou que tomarão maiores cuidados para e com esses artefatos e que com a nossa colaboração [as professoras do projeto] também poderão melhorar suas práticas e ações voltadas a valorização desta cultura. (DC - 13, set. 2017)

Cabe destacar, sobre as convenções de gênero e raça presentes na mostra pedagógica acima mencionada, as(os) personagens negras(os) apresentadas(os) de forma estereotipada e caricata podem instituir verdades acerca dessas convenções de gênero e raça que são apreendidas e hierarquizadas pelos sujeitos que transitam nos espaços escolares.

Durante a exposição de trabalhos do mês da consciência negra deste ano de pesquisa [2017] fiquei atenta às representações realizadas pelas(os) estudantes, professoras(es) e suas turmas. Alguns trabalhos mostraram vida e obra de personalidades negras bem conhecidas como: Bob Marley; Martin Luther King; Barack Obama, Pelé, Neymar, Romário [todos homens]. Enquanto às mulheres ficou reservado as representações na moda: cabelos, turbantes, roupas...com negras do padrão das revistas. Um cartaz trouxe exemplos de mulheres negras mais plurais, em que estas ocupavam espaços de poder e representavam suas vozes, como por exemplo, a apresentadora Oprah Winfrey, a tenista Serena Williams, a atriz Tais Araújo, entre outras. Mesmo com a pouca representatividade das mulheres negras nos espaços da escola, admito que a os trabalhos foram surpreendentes, com as

poesias, acrósticos e imagens este configurou-se em um pequeno espaço de visibilidade para as mulheres negras. (DC - 20, nov. 2017)

Pude notar que houve significativa mudança nas representações apresentadas de um ano para outro, as convenções de gênero e raça apresentadas aqui superam a concepção essencialista que enquadra os sujeitos negros em categorias recheadas de estereótipos. Com isso, as pedagogias contidas nesta exposição, que está além da sala de aula, atribuem novos significados aos atravessamentos que conformam a subjetividades das jovens estudantes negras.

Como podemos perceber as pedagogias estão além dos objetos de saberes da sala de aula, assim, nos constituímos a partir de um processo complexo e cotidiano de relações sociais.

Durante a primeira conversa com a equipe diretiva da escola, tive a oportunidade de, a partir de uma conversa informal, esboçar as intencionalidades do projeto. Após breve explicação sobre os objetivos do projeto e meus anseios, a professora que participava da conversa relata o seguinte: “– Uma coisa que eu notei desde que as gurias começaram a trabalhar aqui, no caso tu [referindo-se a mim pesquisadora] e a X [a outra professora negra do projeto], é como as gurias, principalmente, começaram a mostrar mais os cabelos, a andar com eles mais soltos. Tu desfilando com aqueles turbantes lindos [fez um gesto com as mãos de alongamento desde o pescoço até a cima da cabeça] e a X jogando aquelas ‘madeixas crespas na cara da gente’ [rindo]. Nunca havia reparado nisso, mas desde o ano passado vejo o quanto vocês influenciaram nesse aspecto”. (DC – 30, ago. 2017)

Creio que este relato demonstra a importância da representatividade nos nossos espaços sociais. Uma vez que as pedagogias que moldam nossas práticas transitam em várias instâncias, é fundamental problematizar que tipos de verdades estão tentando legitimar e/ou instaurar a partir das convenções de gênero e raça reproduzidas. Mostrar possibilidades que vão além de estereótipos e naturalizações dicotomizadas é potencializar o campo de significações que atravessam os processos de subjetividades.

Resistências

Ao percorrer as categorias Identidade e Representatividade, posso perceber duas opressões comuns na sociedade, o racismo e o sexismo que, quando

imbricados, potencializam-se. Como já mencionado, estes, ao atravessarem as subjetividades das jovens negras podem produzir outras subjetividades a partir desta imbricação. Sendo assim, para que a exposição a estas opressões não se constituam em sentimentos de inferioridade e desprezo pelas identidades raciais e de gênero, é necessária a mobilização de estratégias, como diz Djamila Ribeiro (2017), que promovam a coexistência ao nosso redor.

Chego na escola e vou até o refeitório, lá encontro algumas meninas que já desceram para o intervalo e chego até elas. Parecem estar inquietas com alguma coisa, logo me aproximo e as indago. Uma delas me conta que estava na sala da direção por causa da guarda-escolar, questionei mais sobre a situação e ela me explicou que estava chegando na escola logo que bateu o sinal [já que mora perto ela não vai cedo] e que a guarda a viu em direção ao portão de entrada. Como havia outras pessoas que também estavam entrando atrasadas, ela não se apressou e continuou no mesmo passo. Logo olhou para a guarda que fechou o portão da frente “na cara dela” e, mesmo tendo chamado a guarda-escolar e feito o pedido para deixar ela entrar, ela não abriu o portão. Então esperou no portão, insistindo para que abrissem e nada. Então resolveu fazer a volta e pular o portão lateral. Nisso a coordenadora de turno a flagra em cima do portão e a leva a direção. Já na direção ela conta tudo o que aconteceu e faz a diretora chamar a guarda-escolar, mas que não adiantou nada pois era a palavra dela contra a da outra. E complementando disse: “- mas sôra, só por que eu sou assim preta e pobre ela acha que pode me tratar como ela quer? Se ela acha que vou baixar a cabeça ela tá muito enganada! Por que os outros ela deixou entrar numa boa e quando eu estava quase perto ela fez isso? Eu sou menos que os outros? Vou na direção quantas vezes for, mas não vou ficar quieta quando eu sei que não sou a errada”. (relato da Kahina, DC- 30, out. 2017)

Neste relato, Kahina mostra a potencialidade da imbricação de gênero e raça em uma prática cotidiana, ao explicitar o motivo de ser impedida de entrar normalmente como as(os) demais colegas na mesma situação. Ao narrar sua história, Kahina ressignifica aquilo que experienciou e, em uma ação reflexiva, coloca em xeque a prática adotada pela guarda-escolar. Remetendo-me ao fato, encontro as palavras de Audre Lorde a partir do texto de Patricia Hill Collins (2016, p. 113) em que descreve que “a fim de sobrevivermos, aqueles de nós para quem a opressão é extremamente comum, devem sempre estar vigilantes, tornarem-se familiares com a linguagem e as maneiras do opressor (...)”.

Em meio a uma roda no pátio da escola durante o intervalo Nanny conta que gosta de um menino, mas que esse já disse pra ela que não gosta dela. No entanto, assim que ela fala, as meninas ouvem e dão risadas, pergunto o que houve e elas falam: ‘-

claro né sôra, claro que ele não vai gostar dela. Olha pra ela'. [Eu, indago, querendo que elas declarem aquilo que está ali velado] e concluem: 'ela é assim, louca'. Não verbalizam, mas a expressão correta para aquele contexto da conversa seria: 'por que ela é preta', mas a intenção ficou nítida desde que elas a olharam dos pés a cabeça. E a Nanny responde: "- Olha quem tá perdendo tudo isso é ele!" [e passa a mão da cabeça até a cintura] (DC- 16, out. 2017)

Partindo da premissa de Audre Lorde (*apud* COLLINS, 2016), para sujeitos que tem a opressão como comum, Nanny acaba adotando maneiras de enfrentar tal situação. Neste contexto percebo o quanto conflitos e disputas vão configurando as formas de resistência das jovens negras. No entanto, a partir das emergências de cada contexto os conflitos vão sendo ressignificados diariamente e, assim, as jovens negras atribuem novos sentidos para tais experiências a fim de novamente “ter alguma ilusão de proteção” (*ibid.*, p. 113). O contexto escolar é o espaço em que se retroalimentam os estereótipos a partir das diferenças biológicas e onde são dados significados sociais a estas diferenças.

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 sociocultural 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, p. 69)

Vejamos outra situação de campo:

Durante a mostra pedagógica do mês da consciência negra muitos trabalhos estão expostos e alguns deles trazem os sujeitos negros em seus espaços de trabalho. Turmas para lá e para cá, num entra e sai de observações e comentários percebo duas meninas conversando sobre suas expectativas de trabalho ao olharem um cartaz repleto de mulheres negras “poderosas”, quando passa um menino e diz para elas: “- nem adianta que tu não vai ser ela nunca” [havia a figura de uma jogadora de tênis negra]. De pronto Califia se vira pra dar uma resposta a ele [que saiu correndo, mas eu estou por ali e ela fala comigo] “-Eu sei que eu sou neguinha, mas isso não tem nada a ver com o que eu posso ser como pessoa. Tenho para mim que as pessoas julgam muito o que podemos ser por conta do que a gente tem e o tipo de roupa que a gente veste. Tem muito gente que vem aqui no colégio e olha torto para gente, acha o quê?! Minha tia que fala que vamos tudo para o mesmo buraco [risos] e que não deixe ninguém dizer o que eu posso ser”. (DC - 22, nov. 2017)

Assim, uma estratégia de resistência se articula à experiência escolar de uma jovem negra. O interessante nesta situação é a presença marcante, mais uma vez, de uma mulher da família em contraposição aos discursos contidos no currículo desta escola, que ressaltam a não presença das famílias no cotidiano escolar das(os) estudantes. As mulheres da família estão presentes nos relatos das jovens estudantes negras e estas demonstram a influência significativa para o processo de produção de subjetividades dessas jovens. Resistir, denominaria como sendo o primeiro verbo ensinado à juventude negra antes mesmo de estarem nos bancos escolares. E, ousar dizer pautada na imbricação de gênero e raça, que para as meninas negras tal verbo ganha um significado ainda maior – uma vez que é preciso resistir frente às opressões diárias para poder existir. Então para as mulheres negras o verbo ressignificado a partir de suas experiências é reexistir. Com isso, frente a conflitos e tensões que emergem no ambiente escolar, estes sujeitos tendem a ressignificar suas próprias vivências formando estratégias para o enfrentamento da violência racial e de gênero e assim seguem constituindo suas subjetividades. Pois, na escola não se aprende apenas a reproduzir as representações negativas do ser mulher negra como também aprende-se a superar tais representações, se incluído tal processo reflexivo no currículo e nos debates pedagógicos.

O potencial transformador da intersecção de raça, gênero e pertencimento social

Ser mulher preta e ser pobre é ser enquadrada num contexto de subalternidade; não que este contexto as limite, mas ele fala muito dessas mulheres e ao mesmo tempo as invisibiliza enquanto sujeitos. Assim, ao articular raça, gênero e classe tais sujeitos são posicionados e subjugados e, desta forma, necessitam romper as estruturas impostas e atribuir sentido a cada experiência. Com isso, utilizo o conceito de “controle de imagem” de Patrícia Hill Collins para falar de representações

No mundo em que a representação das mulheres negras ainda está associada à subalternização, à subserviência e à hipersexualização. Eu compreendo esse conceito também no que ele se refere a emancipação e empoderamento feminino negro, quer dizer, é preciso

construir a nossa própria imagem, uma imagem positiva sobre nós, por meio de uma autorrepresentação (FIGUEIREDO, 2017, p. 6)

Ao traçarmos os rumos finais deste artigo é importante destacar que identidade, representatividade e resistências, ao mesmo tempo, que operam de forma independente também se articulam nas experiências das jovens estudantes negras e reforçam a complexidade do processo de construção de subjetividades. Além disso, ressalta a participação do espaço escolar nesse processo, seja reforçando as desigualdades, seja atribuindo-lhes significados de forma positiva.

O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre estes sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola. (GOMES, 1996, p. 68).

Ao perpassar pelas categorias identidade, representatividade e resistências fica evidente a emergência dos marcadores de gênero e raça nas dinâmicas de relações sociais estabelecidas no contexto escolar. No entanto, tais marcadores parecem não estar no foco das ações pedagógicas cotidianas, uma vez que se destacam ações voltadas às questões socioeconômicas daqueles sujeitos, questão que aparece fortemente no discurso de seu currículo. O marcador de classe social é parte integrante do contexto escolar, mas não somente ele, pois, o processo de escolarização envolve muito mais relações que somente esta, como nos explicitaram as categorias gênero e raça são marcadores fundamentais deste processo.

O entrelaçamento dinâmico das dimensões de gênero e raça subsidia o complexo processo de produção de subjetividades das jovens estudantes negras. Considerando que a natureza humana não é uma essência, mas socialmente construída, influenciada por vários marcadores sociais da diferença, então a experiência do ser mulher é vivenciada através da raça, assim como a experiência de ser negra é vivenciada através do gênero. Pois, “nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder” (BRAH, 2006, p. 341).

Com isso, corroboro com Avtar Brah ao entender que toda a formação discursiva é um lugar de poder e o poder é constituído, na alta modernidade, performaticamente nas práticas políticas e culturais e, através delas,

as subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam. (...) Mas, se a prática é produtiva de poder, então é também um meio de enfrentar as práticas opressivas do poder. (Ibid., p. 373 – 374)

A partir de tais reflexões, entendo que se o fortalecimento de uma forma de opressão levar ao fortalecimento de outra, as relações sociais continuarão problemáticas. No entanto, o desafio não é o fortalecimento de opressões, e sim, a forma de enfrentá-las a partir de estratégias que entendam como elas se interconectam e articulam. Dentro da opressão de gênero, por exemplo, se estruturam outras modalidades específicas de opressão, modeladas por outros sistemas sociais que com gênero se intersectam, no nosso contexto é o marcador de raça e de pertencimento social. Desta forma, seria insuficiente analisarmos as experiências das jovens estudantes negras apenas centradas em um tipo de marcador social da diferença.

O imaginário social, imerso no ideal de branqueamento, circunda as mulheres negras de estereótipos e estigmas negando sua identidade como sujeito político. Com isso, Sueli Carneiro nos atenta à relevância do marcador de raça frente às questões de gênero.

Essa necessidade premente de articular o racismo às questões mais amplas das mulheres encontra guarida histórica, pois a “variável” racial produziu gêneros subalternizados tanto no que toca uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominantes (das mulheres brancas).

Em face a dupla subvalorização, é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o status dos gêneros. Ao fazê-lo, institui como primeiro degrau de equalização social a igualdade intragêneros, tendo como parâmetro os padrões de realização social alcançados pelos gêneros racialmente dominantes. (2003, p. 119)

Muitos são os movimentos e campos simbólicos que inscrevem a produção de subjetividades. Com isso, inspirada nas intelectuais negras brasileiras como Sueli

Carneiro, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Alzira Rufino, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes e tantas outras, vejo a necessidade de ressignificar a imagem das mulheres negras a partir de nossos discursos e práticas, retirando-as de lugares depreciativos, insubmissos e de condição de marginalização, potencializando afirmativamente os atravessamentos que constituem os processos de subjetividade através da reflexão e da ação política-pedagógica.

Abstract

Based on the experiences of young black students from a public municipal school in the outskirts of Uruguaiana-RS, we analyzed the emergence of gender and race markers present in the school in order to understand how these social markers of difference operate in the process of construction of subjectivities of black women. For that, we used the qualitative research, based on an ethnographic approach that constituted a work of participant observation, with records written in field diaries, and in the accomplishment of documentary analysis. In the analysis, questions emerged that were organized into three categories: identity, representativeness and resistance, which are interrelated in the process of construction of the subjectivities of the research interlocutors. When crossing the categories is evident the emergence of the markers of gender and race in the dynamics of relationships established in the school context. The experiences of the girls black students reinforce the importance of the school environment and the subjects that move there to construct the subjectivities of these young people, either by reinforcing the inequalities or by re-signifying them in a positive way.

Keywords: Gender. Race. Intersectionality. Black Women.

REFERÊNCIAS

BACKES, Vanessa Ferreira. **Na hora do tarará ninguém sabe de nada: gênero e sexualidade entre jovens de uma escola pública de Uruguai/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal do Pampa. Curso de especialização em Educação em ciências, 2016.

BONETTI, Alinne de Lima. **Gênero, poder e feminismos: as arapiracas pernambucanas e os sentidos de gênero da política feminista**. Labrys, julho/dez. 2011. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys20/brasil/aline.htm>>. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. **Marcadores da diferença, interseccionalidades e a produção de alteridades nos processos educativos e de socialização**. Universidade Federal do Pampa. 2017.

BOURDIEU, Pierre. “A juventude é apenas uma palavra”. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 113.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos pagu** (26), janeiro-junho de 2006: p.329- 376.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Artigo apresentado no Seminário Internacional sobre racismo, xenofobia e gênero, organizado por Lolapress em Durban: África do Sul, ago, 2001.

_____. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. 17 (49), 2003. p. 117 -132

CICOUREL, Aaron. Teoria e Método em Pesquisa de Campo. In GUIMARAES, Alba Zaluar (org). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1990 (3a. edição).p.87-121.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento negro feminista. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. Jan/Abr, 2016

FIGUEIREDO, Angela. Somente um ponto de vista. **Cadernos pagu**, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510017.pdf>> Acesso em 13 ago.2018.

FLICK, Uwe. **Introdução á pesquisa qualitativa**. 3. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2009

GELEDÉS. Racismo institucional uma abordagem conceitual. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-doracismo-institucional/#axzz3I0URcKOW>> Acessado em: 03 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

_____. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos pagu**. (6-7). p. 67-82. 1996.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio-ago. 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103 – 132.

JACCOUD, Luciana. Racismo e republica: o debate sobre o branqueamento e a discriminação no Brasil. In: THEODORO, Mário. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 45 – 64.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **De “problema” a dissidência: os marcadores sociais da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do ensino fundamental numa escola pública de Uruguaiana/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-- Universidade Federal do Pampa, Especialização em História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígena, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do pacífico Ocidental: Um Relato do Empreendimento e da Aventura dos Nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (1922).

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça, e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber, org. *et al.* **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pg. 69-83.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3): 567-583, setembro-dezembro/2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor** – identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo (SP): Summus Editorial, Selo Negro, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/O_sortil%C3%A9gio_da_cor.html?hl=pt-BR&id=-ZAW8BhVcTQC&redir_esc=y>. Acesso em 15, nov. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** - Belo Horizonte (MG): Letramento, Justificando, 2017.

ROSA, Waldemir. Políticas afro-reparatórias na educação brasileira: estado, identidades políticas e o debate sobre a diferença racial na atualidade. In.: SILVA, Fabiane F. da.; BONETTI, Alinne de L. (Orgs). **Gênero, interseccionalidade e feminismos: desafios contemporâneos para a Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 33 – 46.

SOARES, Cristiane Barbosa. **A relação entre raça e educação nos Cadernos de Pesquisa (FCC)**: mapeamento de um campo de pesquisa brasileiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal do Pampa. Curso de especialização em Educação em ciências, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.