



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Gracyelle Silva Costa

Processos de escolarização de jovens negras itaboraienses – Nós somos

São Gonçalo

2017

Gracyelle Silva Costa

Processos de escolarização de jovens negras itaboraienses – Nós somos



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Regina de Fatima de Jesus

São Gonçalo
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

FEITA NA BIBLIOTECA



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gracyelle Silva Costa

Processos de escolarização de jovens negras itaboraienses – Nós somos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Regina de Fatima de Jesus (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ – FFP

Prof^ª. Dr^ª. Iolanda de Oliveira (Titular)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Mairce da Silva Araújo (Titular)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ – FFP

Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Goudard Tavares (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ – FFP

São Gonçalo

2017

A Colcha de Retalhos Tecida Por Elas

Elas tecem
Sem saber
Elas tecem
Sabendo
Elas tecem
Sem querer
Elas tecem
Ao longo da vida
Elas tecem
Vivendo
Elas tecem
O fio da vida
Elas tecem (...)
Uma só cantiga, em uma só nota
Elas tecem
Juntas, há anos.
Elas tecem
Sabedoria, experiência e ousadia
Elas tecem
Uma colcha de retalhos que vem de longa data
Elas tecem
Com tecidos diversos, por isso a colcha é firme e cabe sempre mais uma e mais uma
Elas tecem
E tecerão até a eternidade...
Ao encontro de novos pedaços
Para se unirem
A esta colcha de retalhos
Para se unirem
A esta colcha de retalhos
Feita e tecida com a maior emoção
Da vida
(Elaine Marcelino - Em mulheres incríveis)

*Das jovens negras guerreiras anônimas
Elas que narram com emoção o seu particular
As suas experiências e seus processos de escolarização
(Gracyelle Costa – Gratidão).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, ao Eterno ou como desejam chamar esta força superior que se faz presente todos os dias de minha vida. Este, que “me faz enxergar flores, quando os meus olhos cansados viam apenas dores”. O mesmo que envia seres humanos para me ajudar em momentos difíceis. Gratidão.

Às jovens negras itaboraienses que confiaram em mim, dividindo comigo suas experiências. À nossa “rede solidária” (composta por funcionários da escola, colegas e conhecidos) que proporcionou o meu encontro com as Jovens.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Regina de Fatima de Jesus, pelo carinho, pelo comprometimento, pela sensibilidade (nos momentos difíceis pelos quais passei nesses últimos dois anos), pelo estímulo, pela ajuda na compreensão de conceitos, por me oportunizar e ajudar a compreender outras válidas perspectivas de formação. Muitíssimo obrigada.

À Prof.^a Dr.^a Mairce da Silva Araújo e à Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares, muito obrigada pelos valiosíssimos comentários e sugestões que me ofertaram durante a qualificação, espero ter atendido, ao menos em parte, às suas expectativas.

Aos professores, aos colegas da turma do mestrado (2015) e ao secretário Marcus Vinícius do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao nosso espaço de conquista, resistência, estudos, reflexões, compartilhamentos e oportunidades... Espaço que aprendemos a amar. Ao nosso PENESB/UFF – Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – pela relevante contribuição acadêmica nos estudos sobre as relações raciais no Brasil. À Prof.^a Dr.^a Márcia Maria de Jesus Pessanha (coordenadora do PENESB/UFF) e à Prof.^a Dr.^a Iolanda de Oliveira (coordenadora dos cursos de Formação Continuada em Educação para as Relações Raciais) pela oportunidade de ser bolsista do programa, pela confiança em meu trabalho e por todos esses nove anos de muita aprendizagem. Agradeço também a todos os pesquisadores, professores, cursistas, apoiadores do nosso “Quilombo” Urbano.

À Prof.^a Dr.^a Iolanda de Oliveira, por sua força, sua afetividade, seu compromisso com a educação antirracista. Professora Iolanda, seu exemplo, suas experiências de vida e solidariedade me invadiram, me tornando outra a mais. Obrigada pelo apoio INCONDICIONAL.

À Prof.^a Marinez de Souza Dantas, minha professora/amiga que me deu aula no segundo, terceiro e quarto ano do primeiro segmento do ensino fundamental. Tia Marinez, você é parte dessa história. Obrigada por acreditar em mim.

À minha mãe, obrigada por ser quem tu és para mim. Por me ensinar cotidianamente a ter ESPERANÇA. Essa que “continua fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando solução”.

À minha tia Aleci que fez/faz muito por mim e pelo meu irmão. Tia, sua serenidade, alegria e força me ensinaram a ver nas situações diversas da vida uma oportunidade de mudar, continuar e crescer como ser humano. Obrigada pela sua presença em nossas vidas.

À minha amiga Glaúcia Luciana Drumond Bispo, que me acompanha desde a graduação e acompanhou todo o processo do mestrado (da seleção à defesa). Foram muitas trocas, inúmeras alegrias, tristezas e “aprendizagens”. Obrigada pela sua amizade, pela partilha, da imensidão que são as nossas ações no mundo.

Ao Prof. Dr. Marcelo Siqueira de Jesus, pois nos últimos anos foram muitos compartilhamentos, reflexões sobre o estudo da Educação das Relações Raciais que nos move e envolve. Obrigada, meu amigo, pelo incentivo à luta e ao encorajamento para alcançar os meus objetivos.

Ao meu querido professor Gilciano Meneses da Costa, como representante e coordenador do pré-vestibular comunitário que frequentei no ano de 2008. Gil, você não existe. Obrigada por me incentivar a continuar nesta caminhada, com um sorriso, com uma palavra de força, um silêncio...

Às /aos amigas (os) Priscila Bastos, Elson, Huiara, Eliana, Lindalva, Anacleto, Angela, Waldinéia, Lilian, Karina, Sabrina, Diego, Dandara, Crenilza, Jorlandro, Lívia Galete, Lívia Vidal, Silvia, Aline, Rosinha, Rutthyê, Jean, Erasmo, Elisangela, Simone, Elen, entre outros, que caminham/caminharam comigo, mesmo não estando todos os dias juntos, mas estávamos conectados em pensamento.

Aos meus familiares (ao meu pai, aos meus irmãos) e parentes que estão longe e perto que de alguma forma contribuíram em ações ou em energias positivas, orações, rezas, dentre outras vibrações, para que esse momento fosse concretizado.

Aos meus queridos alunos, vocês tornam os meus dias melhores.

A todos que estando ou não nominalmente aqui, estiveram comigo nesta caminhada.

Às professoras e aos professores da rede pública que possibilitam mudança na vida de crianças e jovens negros por meio de “microações afirmativas cotidianas”.

Gracyelle Silva Costa

RESUMO

COSTA, Gracyelle Silva. **Processos de escolarização de jovens negras itaboraienses – Nós somos.** 2017. 124.f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de escolarização de três jovens negras estudantes de escolas (estaduais) do município de Itaboraí, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em que a população negra é representativa. Pretende-se compreender os sentidos e significados do processo de escolarização de jovens negras por meio da reconstrução das histórias de vida de três jovens que concluíram o Ensino Médio no ano de 2015, dando ênfase em seus processos de escolarização, a fim de evidenciar as influências, ou não, de fatores relativos ao gênero e à raça no acesso das jovens à escola; entender as estratégias encontradas pelas jovens negras e/ou por suas famílias para conseguirem permanecer na escola até o ensino médio e quais são as suas perspectivas para o futuro; evidenciar o significado e/ou importância do conhecimento escolar para as famílias das jovens, qual tem sido o papel da escola e dos docentes na educação dessas jovens negras. É feita a opção pela História oral nesta pesquisa como um suporte metodológico para tratar desse tema atual e recorro à oralidade como opção epistemológica e sustentação para investigação politicamente comprometida com a valorização e a reconstrução das histórias de vida com enfoque na escolarização.

Palavras-Chave: Jovens Negras Itaboraienses; Gênero; Raça; Identidade Negra; Escolarização.

ABSTRACT

COSTA, Gracyelle Silva. **Schooling Processes of Young Black Girls**. 2017. 110.f. Masters dissertation in Education - Faculty of Formation of Teachers, University of the State of Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

This study integrates a Master's thesis whose objective was to investigate the schooling process of three young black students of the State schools in the city named Itaboraí, located in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro, considering that the black population is really representative in this location indeed. We intend to understand the reasons and meanings of the schooling process of young black students who finished high school in the year 2015, through the reconstruction of their stories of life, emphasizing their schooling processes, in order to highlight the influences, or not, of factors related to gender and race in the access of them to school; understanding the strategies found by black girls and / or their families to be successful in order to conclude high school degree, and so their expectations for the future; making school knowledge visible for black girls' families, and what has been the role of school and teachers in the education of these black girls. It has made the option for oral history in this research as a methodological support to deal with this current theme, and we resort to orality as an epistemological option of sustention for this research politically committed to the valorization and reconstruction of stories of life, enhancing the schoolingprocess.

Keywords: Black Girls, Gender, Race, Black Identity, Schooling.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDAE - Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas;

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira;

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

UFF – Universidade Federal Fluminense;

FONAJUNE – Fórum Nacional de Juventude Negra;

ENJUNE – Encontro Nacional de Juventude Negra

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I - APRESENTAÇÃO: Memórias em tessituras: Um pouco de minha história de vida e escolarização.....	p.15
1.1 <i>Meu enredamento vem de uma história que é feita de muitas histórias</i>	p.15
1.2 <i>Recordar é preciso</i>	p.18
II – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	p.34
2.1 Cotidianos que se encontram.....	p.34
2.1.1 Breve contextualização geográfica e histórica da pesquisa – Cotidiano das jovens negras e suas histórias singulares.....	p.41
2.1.2 Aspectos do campo educacional em Itaboraí.....	p.44
III. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS – DIÁLOGOS.....	p.46
3.1. Alguns importantes conceitos sobre a temática.....	p.51
3.1.1 <i>Juventude Negra em foco</i>	p.51
3.1.2 <i>Construções Identitárias</i>	p.53
3.1.3 <i>Identidades Negras</i>	p.55
3.1.4 <i>Raça</i>	p.58
3.1.5 <i>Abordagem Interseccional – entrelace de conceitos nesta investigação</i>	p.60
IV. As estudantes negras de Itaboraí – Nós somos.....	p.62
4. 1. Movimentos investigativos – aproximações, desvios, encontro.....	p.62
4.2. Histórias singulares – dimensões coletivas.....	p.68
4.2.1 <i>Identidade Negra</i>	p.70
4.2.2 <i>Processo de escolarização – o que pensam as famílias</i>	p.78
4.2.3 <i>Processo de escolarização – experiências das jovens negras</i>	p.83
4.2.3.2 <i>Relação com os professores</i>	p.86
4.2.4 <i>Algumas experiências afirmativas</i>	p. 94
4.2.5 <i>Algumas experiências negativas</i>	p. 96
4.2.6 <i>Ser negra – experiências de preconceito</i>	p.100
4.2.7 <i>Caminhos trilhados – conquistas e possibilidades</i>	p.102
V- (IN) CONCLUSÕES.....	p.105
VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.109

VI – ANEXOS.....	p.115
4.1. Documento de Autorização.....	p.117
4.2. Roteiro para entrevista semiestruturada.....	p.118

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, ao tratar o processo de escolarização de jovens negras, coloco-me na condição de ouvinte. Por meio da História Oral procuro caminhos que me levam a compreender as experiências das jovens negras tanto no âmbito “individual”, pessoal, quanto no “social”, coletivo, por meio do compartilhamento de suas narrativas orais. Como nos ensina Dubet (1994, p. 95), a experiência individual “se torna ao mesmo tempo subjetiva, social e reflexiva” e a experiência social “é a maneira como o indivíduo constrói o mundo”. Tenta-se responder às questões colocadas nesta investigação com o olhar mais atento, com o ouvido sensível às múltiplas possibilidades e sentidos/significados vivenciados pelas três jovens negras que fazem parte da pesquisa que ora apresento.

Desse modo, no primeiro capítulo, trago as minhas “memórias em tessituras”, uma história de vida e escolarização por meio de um memorial. Reflito sobre a minha história de vida e experiências na infância, adolescência, e, atualmente, como jovem negra e professora da rede pública de ensino, tendo como cenário as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Compreendo que as minhas memórias e tessituras me possibilitam recordar a minha história em busca de pistas para entender, refletir, construir e, de repente, até mudar o presente e o futuro numa dimensão coletiva e individual: “Ubuntu”. Por isso é que agora vou assim:

No meu caminho. Andando. Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Tudo que tenho é a primavera de valente esperança e rebeldia (MELLO, 2002, p. 97).

O tempo é uma possibilidade, nesses dias repletos de opressão, preconceito, discriminação. Assim, a vida e a educação, as “microações afirmativas cotidianas” (JESUS, 2004) podem anunciar a esperança em dias melhores.

No segundo capítulo, escrevo sobre “os cotidianos que se encontram”. São apresentados os encontros entre a pesquisadora e as jovens que circularam no mesmo cotidiano, mas em tempos diferentes. Com isso, mostro como foi realizada a escolha do estudo por gênero (sexo feminino), raça e critério de seleção etária das “jovens negras”, essas que se identificaram como negras e se autoafirmam do sexo feminino. Em seguida, faço uma breve contextualização histórica e geográfica da cidade de Itaboraí e aponto alguns aspectos relativos à realidade educacional itaboraiense.

No terceiro capítulo, nomeado “Pressupostos teórico-metodológicos – Diálogos”, trago alguns dos principais conceitos que possibilitam o diálogo com as narrativas orais das

jovens negras. O primeiro conceito elencado é o de “juventude”, que tem sido estudado por diversos pesquisadores: Groppo (2004), Dávila León (2004), Novaes (2006), Abramo (2005), Carrano (2000), Spósito (1991), dentre outros, que também ajudam a refletir neste estudo. E tendo como questão principal a “juventude negra em foco”, o diálogo se estabelece com as autoras Santos, Santos e Borges (2005), pois tais autoras explicitam que existe uma diferença e, quando se fala em juventude negra, é perceptível que “ser jovem negro” não é mesmo que ser “jovem branco” no Brasil.

Outra discussão que foi considerada importante é sobre o processo de “construções identitárias”, que se aproxima da definição pós-estruturalista apresentada por Castells (1999) e Hall (2014), colocando-se em evidência a constituição das “identidades negras” em diálogo com Santos (1983), Gomes (1995) e Santos & Fernandes (2016). O conceito de “raça” também é considerado legítimo, porque estamos trazendo ao diálogo a questão racial e Schwarcz (1993), Ianni (1996), Munanga (2000) e Seyferth (2016) contribuem para tal discussão. A “Abordagem Interseccional”, numa perspectiva de desigualdade, que é discutida com Munanga e Gomes (2004), Crewshaw (2002) e Carvalho (2012), parte de estudos e “interseções” que afetam as mulheres negras e homens negros que costuma acontecer “em culturas estratificadas tanto por gênero quanto por raça, o gênero também é uma categoria racial e a raça, uma categoria de gênero.

No quarto capítulo, “As estudantes negras de Itaboraí – Nós somos”, trago apontamentos acerca dos movimentos políticos-epistêmicos que atravessei nesta pesquisa ao longo do processo investigativo. Em “histórias singulares e dimensões coletivas”, as narrativas das jovens negras pesquisadas que se permitiram compartilhar suas experiências conosco são “o texto” de onde emergem as reflexões. As três jovens negras narram suas experiências individuais e coletivas e vamos com elas dialogando e colocando em diálogo o pensamento de teóricos que nos ajudam a compreender melhor suas realidades e seus processos de escolarização.

Ao submergir nestas narrativas encontramos a multiplicidade, a realidade/ riqueza das vivências/experiências e as possibilidades. Em suas narrativas, as jovens apresentam a experiência de ser negra vivida por meio do gênero, assim como a experiência de ser jovem e mulher é vivida mediante o seu pertencimento racial.

As narrativas orais que são apresentadas neste texto nos permitem potencializar a palavra das narradoras, que, a partir de suas experiências e processos de identificação,

tornam-se agentes condutoras de suas histórias, compartilham as suas narrativas orais, através da compreensão da realidade e enredadas na teoria.

As narrativas/palavras/falas das três jovens estão juntas e entrelaçadas nos eixos temáticos: Identidade(s); Processo de escolarização – o que pensam as famílias; Processo de escolarização – experiências das jovens negras; Algumas experiências afirmativas; Algumas experiências negativas; Ser negra – experiências de preconceito; Conquistas e possibilidades. A intenção foi compreender os significados do processo de escolarização de jovens negras por meio da reconstrução das histórias de vida de jovens negras que concluíram o Ensino Médio no ano de 2015, com ênfase no processo de escolarização.

I - APRESENTAÇÃO

1.1. Memórias em tessituras: um pouco de minha história de vida e escolarização

1.1.1. *Meu enredamento vem de uma história que é feita de muitas histórias*

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.
Clarice Lispector¹

Neste texto venho escrevendo sobre as “muitas histórias” que me constituíram e me construíram como ser humano incompleto e finito. Refiro-me à minha história de vida – passado e presente, trago reflexões a respeito das “histórias” que me enredaram através dos fios que perpassam o modo “Ubuntu” de existir:

(...) que uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas, o que significa que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. Sendo uma possibilidade de existir junto com outras pessoas (NOGUEIRA, 2012, p. 147-148).

No cotidiano vivemos experiências, tecemos histórias de vida e nos movimentos de tessituras seguimos entrelaçando histórias e apreendendo táticas, estratégias e as “mil maneiras de fazer-se com”, sejam “maneiras de escrever, também podem se distinguir de “maneiras de fazer” – de caminhar, ler...” nas mais diversas escolhas, vidas e rotinas (CERTEAU, 2011, p. 86-87).

A escrita sobre minha trajetória de vida é um desafio interessante e angustiante, pois requer um retorno ao que foi significativo, ao já vivido, rememorando experiências e acontecimentos relevantes. Von Simson (2003 p.14) faz considerações importantes a respeito da “memória”, pois, de acordo com a autora, “memória é a capacidade humana de reter fatos de experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através do diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, texto, etc.)”. E sobre o ato de “memorizar”, nos apresenta ser um momento de “deslembrar”, ou seja, a função “memorizar é a de esquecer”. Nos chama atenção a respeito da “função seletiva” que possui a memória. Afirma não ser possível resgatar os fatos que foram passados; segundo ela, a memória é do tempo presente/hoje, no tempo presente só conseguimos trazer à superfície o que do passado teve um real significado.

Não podemos manter na nossa memória todas as experiências que vivenciamos ou das quais tomamos conhecimento num dia comum das nossas vidas. Assim somos obrigados a selecionar, para serem mantidas em nossa memória, aquelas informações que possuem significado para nossas futuras tomadas de decisão (VON SIMSON, 2003, p. 15).

¹ LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: *A Legião Estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 99-100. A citação pertence a este conto e a esta edição.

É verdade que muitas vezes não lembramos de tudo que nos foi ensinado e os fatos que foram acontecendo no decorrer da vida. Von Simson (2003 p. 16) diz que nós selecionamos aquilo que queremos lembrar, a seleção é feita por meio de “escolhas” que fazemos. A capacidade seletiva tem o poder de separar aquilo que deve ser preservado, de lembrar o importante e descartar os fatos e experiências que devem ser descartados.

Nesse processo são utilizados o que chamamos de "óculos do presente", para reconstruir vivências e experiências pretéritas, o que nos propicia melhor compreender os problemas do presente e pensar em bases mais sólidas e realistas nossas futuras ações (VON SIMSON, 2003 p. 17).

Nas sociedades atuais há uma enorme quantidade de informações que são lançadas sobre nós, a autora nos atenta para uma possível “perda no exercício de seleção ou sociedade do esquecimento”. A autora reitera que não conseguimos nos lembrar de tudo que nos foi ensinado, mas guardamos as memórias que são funcionais para nossa existência futura. A memória significativa assume um papel essencial nesse processo de lembrar e guardar, “(...) a *métis* é “a arma absoluta”, aquela que vale a Zeus a supremacia sobre os outros deuses” (CERTEAU, 2011, p. 145).

(...) Graças à capacidade da *métis* para aí acumular experiências passadas e inventariar as possíveis, a ocasião armazena todo esse saber no menor volume possível. Concentra o máximo de saber no mínimo tempo. Reduzida ao mínimo formato, num ato metamorfoseador da situação (...). Evoca, aliás, sobretudo, o tema lógico da identidade entre a circunferência e o ponto (CERTEAU, 2011, p. 146).

Assim, busco minhas memórias e compartilho nestes escritos algumas heranças/aprendizagens que me foram ensinadas, minhas experiências vivenciadas e acontecimentos significativos que marcam a minha história de vida.

Amadou Hampaté Bâ (2010), em seu texto “A Tradição viva”, dialoga com Tierno Bokar, seu mestre de iniciação, e traz uma reflexão sobre o valor da herança, referindo-se ao saber/conhecimento que nos é ensinado. De acordo com o autor, “o saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente” (TIERNO BOKAR *apud* BÂ, 2010 p. 167). O autor faz ponderações a respeito da função do estudioso ou escritor, que, por sua vez, mantém um diálogo secreto consigo. E, antes de escrever, recorda os fatos, experiências que foram significativamente vividas e o registro escrito tende a ser o resultado fiel da realidade transmitida oralmente.

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade (...). Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (...) a Palavra é mais forte. (...) o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é (BÂ, 2010, p. 168).

A memória tem a função de arquivar as experiências vivenciadas e as que possuem um importante significado. O autor E. P. Thompson, em seu livro *A Miséria da Teoria*, editado em 1981 no Brasil, traz contribuições importantes a respeito da “experiência humana” – a noção de experiência histórica e cultural. O historiador propõe uma distinção entre a experiência vivida e a experiência percebida. De acordo com o autor, a primeira categoria é a experiência vivida que é formada por sujeitos sociais (homens e mulheres) que não são sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas são pessoas que experimentam situações, relações produtivas e vivem/vivenciam as suas histórias no tanto âmbito do pensamento, quanto no sentimento.

As pessoas experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam a sua experiência no sentido como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

De acordo com Thompson, a segunda categoria aproxima-se daquilo que Marx denominou de consciência social, “o que é necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento”, uma vez que resultam as causas materiais. E ocorre “através do modo de produção que exerce uma pressão determinante sobre as atividades. É pela prática que a produção é mantida” em um meio imperfeito e falsificador, corrompido por interferências ideológicas (THOMPSON, 1981, p.112).

Neste sentido, os conhecimentos que por mim foram adquiridos no decorrer de minha história vida, ou seja, as experiências vivenciadas revelam algumas das possíveis formas da vida social e dentro de mim possibilitam diálogos que enchem de sentido as maneiras de ver, pensar e agir no mundo.

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”, são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as ideias. São as normas, regras, expectativas, etc. Necessárias e aprendidas (e aprendidas no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar na família, no trabalho, na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda sua produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 194).

É através das histórias e experiências dentro outras histórias que reencontro e tento reconstruir laços com a ancestralidade africana por meio da memória possuidora de histórias que compõem a minha história. Segundo Cunha Júnior (1999, p. 20), essa “ancestralidade é a nossa via de identidade histórica e sem ela não compreendemos o que somos e nem seremos o que queremos ser”.

É neste processo de “humanização” que percorro algumas “rotas” e vou seguindo “nestas rotas – caminhos de encruzilhada entre a rotina e ruptura (...) passando a paisagem social a pente fino, procurando os significantes mais que os significados, juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo (...)” (PAIS, 2003 p. 29). Contudo, recorro aos fios da memória significativa e recupero as lembranças, experiências, “palavras” e as muitas vozes que estão dentro de mim e conto um pouco da minha história.

1.1.2. Recordar é preciso...

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.
Conceição Evaristo ²

Venho de uma família pequena. Moro com minha mãe e meu irmão. Há vinte e cinco anos residimos em Itaboraí, uma cidade do Estado do Rio de Janeiro que fica na região metropolitana. A cidade de Itaboraí foi/é o resultado da união de três importantes vilas do passado colonial e imperial do Brasil: “Santo Antônio de Sá”, “São João de Itaboraí” e “São José Del Rey”. “A maior delas, a Vila de Santo Antônio de Sá, segunda formação do Rio de Janeiro no recôncavo da Guanabara” (COSTA, 2013, p.19). A Vila de São João de Itaboraí, inicialmente uma parada de tropeiros, mais tarde se tornaria o maior produtor açucareiro da região e principal entreposto comercial ligando o norte fluminense à capital da província. E a Vila de São José Del Rey (conhecida como São Barnabé, ou Itambi), cuja região fora importante Missão Jesuítica entre os índios *Maromomis* e *Tamoios* que por aqui habitavam³.

Apresentando um pouco a minha família, posso dizer que a minha mãe é filha preta, nascida no Rio de Janeiro, de um pardo, nascido em Maricá, e de uma mãe preta, possivelmente, também nascida em Maricá. Meus bisavós, não conheci e, segundo informações da minha mãe, a minha bisavó era descendente de indígena e o meu bisavô descendente de portugueses. Não tenho muitas informações sobre eles. Meu pai é pardo, filho

² O texto retirado do Blog “Pele Negra”. Disponível em: <<https://peleneegra.blogspot.com.br/2007/06/do-povo-buscamos-fora-no-basta-que-seja.html>>. Acessado em: 10 jan. 2017.

³ Prefeitura. 2013. Disponível em: <http://www.prefeituraitaborai.com>.

de um branco português e de uma mãe preta. Sobre seus avós também não tenho muitas informações.

É importante destacar que neste trabalho em alguns momentos utilizo o termo “preta” e outras vezes, “negra”. Faço referência à população negra, que de acordo com o IBGE, é formada pelo somatório de pretos e pardos. Eu e meu irmão temos características fenotípicas mestiças, no entanto, eu me considero negra por uma opção identitária e por um posicionamento político. De acordo com Souza, “ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (1983, p.77). É tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças.

Nasci em 1988 e minha infância foi cheia de rupturas e de ausências. Quando eu tinha nove anos, os meus pais se divorciaram. Desde então, a minha mãe teve que conduzir a sua própria vida e nos orientar sem a presença paterna.

Durante a infância, eu e meu irmão passamos a maior parte do tempo em casa sem a presença da nossa mãe, já que ela tinha que trabalhar para nos alimentar e pagar as contas. Nunca moramos perto de parentes consanguíneos, por isso, não havia ninguém que pudesse ficar conosco. Como estávamos longe da família, arranjamos duas novas famílias, ou seja, fomos “adotados” por duas famílias de vizinhos que moravam no bairro de Nova Cidade, em Itaboraí – RJ.

Parentesco por adoção ou parentes fictícios resultam da presença do grupo familiar de pessoas, quase sempre em condições clandestinas, que participam ativamente da vida familiar e que passam a ter uma espécie de estatuto familiar “adquirido” como parte de relações estruturais de entreaajuda da família alargada (MARTINS, 1997 *apud* GUSMÃO, 2005, p.107).

Gusmão, em seu livro *Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalismo e educação*, que é uma versão de sua tese de livre docência, objetiva o estudo de crianças e jovens “africanos nascidos em Portugal” que se afirmavam cabo-verdianos, angolenses, são-tomenses, sem nunca lá terem estado.

A autora em sua pesquisa desvenda as estratégias de sobrevivência dos indivíduos e dos grupos, as dificuldades e rupturas que vivenciam como grupos ou membros de um grupo particular, no interior do qual os mecanismos de convivência étnica e racial são elaborados e transformados pelo contato e confronto com a sociedade portuguesa na qual estão inseridos. A autora nos traz um conceito de “família alargada”, que se faz presente nas comunidades de matriz africana. Gusmão, em diálogo com Cardoso (1993), afirma que, a “família alargada” nasce de laços de solidariedade que se estabelecem entre sujeitos pertencentes a bairros periféricos/populares que compartilham realidades adversas. Assim, quando determinada

família precisa trabalhar para o seu sustento, outros sujeitos sociais se comunicam, trocam informações e se solidarizam, por exemplo, cuidando das crianças da família. É compartilhada a sua história passada e presente a seu modo ver o mundo e as condições atuais (2005, p. 103).

Muitas famílias recebem sujeitos que nunca viram e incorporam no grupo familiar e na moradia, de forma que estes assumem aí um lugar e participam da vida familiar cotidiana, tal como os demais membros da família. Com isso a composição familiar pode configurar uma grande família num período, para logo em seguida, pela mobilidade dos sujeitos, reduzir-se a poucos membros e não necessariamente contar com o pai, mãe e filhos. Podem-se ter dois ou três indivíduos sozinhos e não necessariamente ligados por parentesco de fato, consanguíneo (GUSMÃO, 2005, p.104-105).

A ideia de família constituída pelas comunidades de imigrantes africanos é similar a minha história de vida, e a minha composição familiar em constante movimento, um dia na casa com uma família, em outro dia os filhos da família na minha casa, ou seja, uma espécie de revezamento entre as famílias e a organização familiar acontecendo de forma flexível e maleável. De acordo com Gusmão (2005, p. 107), o “parentesco fictício” entre amigos, designado como “família”, configura-se como um conceito “alargado” das relações sociais de um grupo, como as duas famílias de vizinhos tiveram destaque em nossas vidas desde que meu pai se ausentou, pois a sua proximidade nos auxiliou em muitos sentidos, principalmente, quando ficávamos doentes. Assim, compreende-se que a estrutura de vizinhança garante às mulheres, independentemente de parentesco ou grupo familiar, o cuidado com as crianças. As crianças circulam entre as casas e são cuidadas, comem, dormem, etc. (GUSMÃO, 2005).

O “parentesco por adoção” esteve presente na estrutura da minha família, a exemplo das comunidades africanas, resultando na presença de dois grupos familiares de pessoas, que participam ativamente da vida familiar uma das outras, de forma que passamos a constituir uma espécie de regra familiar para que fosse mantida a harmonia nas relações estruturais de entreajuda da “família alargada” (GUSMÃO, 2005, p. 108). Eles nos ajudavam, mas sentia que tinham certo preconceito (conceito preestabelecido e alimentado por um estereótipo) por minha mãe ser divorciada/sozinha. Ainda assim, nos auxiliavam, de maneira articulada. Intuitivamente, era uma estratégia de sobrevivência entre sujeitos sociais que foi sendo composta por reciprocidade e solidariedade.

No entanto, como em toda relação humana, em alguns momentos me sentia hostilizada por alguns dos vizinhos que moravam na nossa rua e principalmente pelas crianças. As mães de algumas meninas do bairro as deixavam brincar apenas com quem tinha situação financeira razoável e estudavam na mesma escola particular. Nós éramos proibidos de brincar/ficar na rua; por motivos de segurança, brincávamos com os nossos “irmãos de criação” em nossas

casas, porque minha mãe saía cedo para trabalhar e não ficaria segura em saber que estávamos brincando na rua.

Minha mãe era/é costureira e, nesse período, trabalhava em uma confecção e não teve oportunidade de terminar o seu ensino fundamental. Entretanto, tive uma educação tendenciosamente feminista, acredito que não tenha sido proposital, porque a filosofia era/é: estude, trabalhe, se esforce e não dependa de ninguém.

A escolarização para minha mãe era algo importante. Ela acreditava ser uma forma possível para que conseguíssemos um emprego que pudéssemos ter melhores condições de vida. A autora Marília Pontes Sposito, em seu livro *A Ilusão Fecunda: A luta por Educação nos Movimentos Populares*, nos mostra que o acesso à escola proporciona condições de valorização da capacidade de trabalho, numa perspectiva de melhoria, quando a escolaridade tem facultado apenas a qualificação que lhe permite a condição de prosseguir a disputa por um emprego. Continua a apresentar em seu texto as relações de trabalho, a posse de certificados e comprova que a trajetória escolar é tida como essencial não para que o trabalhador “incorpore os mecanismos de legitimação de visão dominante dos modelos de ascensão”, mas para que atenda às necessidades do próprio mercado trabalho (1993, p. 369). Sposito traz o autor Arroyo para refletir a respeito da escola que segue as diretrizes da sociedade capitalista.

A escola onde todos passam um tempo cada vez mais longo passou a fazer parte da lógica da sociedade capitalista e hoje, nos países avançados, constitui um dos mecanismos usados para distribuir cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho (ARROYO, 1987 *apud* SPOSITO, 1993, p. 369).

Mesmo com pouca escolaridade, minha mãe tinha consciência da necessidade de avançar os estudos, e também acreditava que uma longa trajetória escolar nos daria um bom emprego e, como consequência, teríamos a tão almejada ascensão social.

O sonho de “ter mais” com o acesso à educação não pode ser apenas entendido como “vontade alienada ao consumo”, pois está ligado ao desejo de ser mais, numa sociedade em que o “ser” não está determinado pela sua individualidade mas pela posse do dinheiro. Mas a necessidade de “ter” é diferenciada segundo as condições de vida: para a classe dominante esse “ter” é posse de propriedade privada e de dinheiro em medida cada vez maior. A necessidade de ter pelo trabalhador, pelo contrário, afeta a sua mera sobrevivência: vive para poder manter-se (SPOSITO, 1993, p. 371).

A autora acredita que a “busca por melhoria individual pelo acesso à escola é marcada por sonho e realidade” (SPOSITO, 1993, p. 371), considera que esse tipo de pensamento seria uma “ilusão” ao buscar na escola o meio para garantir a “melhoria de vida”. Logo, o acesso ao estudo não resolve um problema de esfera econômica, política, social, ou seja, não resolve o

problema da nossa “condição de subalterna” na sociedade, que, poderá apenas ser atenuada (SPOSITO, 1993, p. 372).

O autor François Dubet, no texto “O que é uma escola Justa?”, nos apresenta elementos para pensar na igualdade de oportunidade e os seus limites, o que nos possibilita dialogar com Marília Sposito (1993). Em seu texto, Dubet faz uma crítica ao modelo meritocrático de educação, que acredita que, para ser justo, é preciso ter uma oferta escolar igual para todos e não se podem ignorar as desigualdades sociais desses educandos. Portanto, temos visto na prática, e Dubet afirma em seu trabalho, que o educando menos favorecido tem um tratamento diferenciado na escola:

(...) os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação (DUBET, 2004, p. 541).

E, quando os educandos menos favorecidos chegam à universidade, se inserem nos cursos mais diluídos e menos valorizados. Como disse Sposito (1993) anteriormente, continuamos numa “condição subalterna” na sociedade, pois as desigualdades/ diferenças são completamente desconsideradas.

Estudamos em escola pública todo o tempo, o meu irmão não concluiu o segundo segmento do ensino fundamental. Ele era considerado um menino muito inteligente que adorava matemática, de acordo os professores, mas tinha dificuldade de se concentrar, conversava o tempo todo na sala de aula, implicava com os colegas e foi intitulado como bagunceiro, desinteressado e hiperativo.

Os alunos desinteressados, inquietos, resistentes, apáticos, agressivos povoam as escolas e fazem parte dos pesadelos dos educadores. Portadores de preconceito racial e social certamente reforçado pela Psicologia que estudaram, elas os veem como inimigos; frustradas e sem esperança de sucesso, abusam do poder que lhe resta, não só para tentar submetê-los à sua autoridade, mas para tentar se livrar, pelo repasse, do desrespeito que as atinge de cima (SPOSITO, 1993, p. 196).

Em algumas narrativas de professores sobre meu irmão, percebe-se que ele não se enquadrava no perfil de aluno que a escola (grupo de professores) desejava e as expectativas que ele tinha da escola, por outro lado, pareciam não ser atendidas.

Alunos que não têm prazer na escola, que não esperam encorajamento dos professores e abandonam os estudos seriam portadores de uma perspectiva pessimista contraída em “lares soturnos, desordenados e desleixados”, que é como psicólogos, geralmente, professores e pesquisadores costumam caracterizar pobres (PATTO, 2000, p.168).

Ele repetiu de série pela primeira vez, alegava que na escola não podia fazer nada, tudo era muito chato e ele estava sempre errado, que os professores ficavam apenas sentados

gritando e só passavam dever no quadro e no livro e, segundo ele, para fazer dever no livro, ele fazia em casa.

Parece que o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso aos conhecimentos sistematizados de carácter considerado universal, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de meras transferências de conhecimentos, quando esta de fato acontece (CANDAUI, 2010, p.68).

Com muitas críticas e ressentimento pela reprovação de meu irmão, nossa mãe brigou muito com ele explicou por inúmeras vezes a importância de estudar, de acordo com sua perspectiva, dizendo a ele: “quem não estuda precisa trabalhar”, “precisam estudar para conseguir um emprego melhor e não precisar ficar como eu, trabalhando feito uma louca”, “Meu filho, estuda pra ser alguém na vida”. Essas frases foram ditas em muitos momentos de nossa vida. Assim, tentando solucionar a situação, minha mãe o matriculou em uma escola próxima de nossa casa e ele mesmo conseguiu um trabalho numa oficina mecânica. Como sempre, muito curioso, desmontava os brinquedos, bicicleta, tudo que podia. A troca de escola foi uma estratégia encontrada por nossa mãe para mudar o ambiente, diluir o preconceito, retirar de determinadas amizades e o trabalho na oficina mecânica foi a forma que ele encontrou de ganhar o seu próprio dinheiro e comprar as algumas coisas que não tinha e a mãe não podia dar naquele momento.

As relações sociais, ao re-criarem as necessidades de saber dos trabalhadores no mundo urbano dominado pelo capital, determinam contraditoriamente o seu afastamento da escola. O saber escolar, os seus resultados não são imediatos, eles figuram desígnio que não pode ser realizado no tempo presente, envolvem uma busca de um futuro para aqueles que foram negados o direito de transcender o aqui e o agora (SPOSITO, 1993, p. 377).

No entanto, ele começou a estudar de manhã e trabalhar à tarde, acabou repetindo o ano mais uma vez, pois para ele a escola parecia não ter nenhum sentido, mas na oficina tinha o que ele gostava. No ano seguinte, não queria ir para escola, foi feita a renovação de matrícula, porém ele foi poucas vezes, pois ficava na rua e depois ia para a oficina e, desse modo, acabou evadindo.

A própria escola tem contribuído para o processo “exclusão precoce”, ou seja, seria uma eliminação brutal que predomina em toda a história da educação escolar brasileira, uma exclusão que ocorre antes do término de oito anos de escolarização formal obrigatória. Foi o caso do meu irmão, e também é o caso de sujeitos sociais e famílias “despossuídas de capital econômico e cultural”. A escola cumpre o papel de “convencer os que ela não queria de que eram eles que não queriam e não se sentiam feitos para escola, não se sentiam feitos para as

profissões e posições as quais ela dá acesso, estratégia de controle social” (PATTO, 2000, p.188).

A permanência na escola e a busca pelo saber requer muita luta. Essa luta é denominada por Sposito como “ilusão fecunda”. Ao contrário do meu irmão, fui superando as dificuldades e melhorando o meu desempenho na escola. Como nos diz Sposito, o saber é necessário para lutar e a necessidade desse saber vem através da busca e da satisfação no acesso da instrução e isso está para além da escola, pois passa a ser uma necessidade social e política.

Expressa, inicialmente, na tentativa de melhoria do valor de troca de força de trabalho, a necessidade de saber é mais do que isso. Integra a um conjunto de necessidades surgidas historicamente e “não dirigidas” à mera sobrevivência, nas quais o elemento cultural, moral e o costume são decisivos e cuja satisfação é parte constitutiva da vida normal dos homens pertencentes a uma determinada classe na sociedade (SPOSITO, 1993, p. 376).

Foi no espaço escolar que fui me constituindo, como no conto “A moça tecelã”⁴, que narra o cotidiano de uma moça que tece. Nada lhe falta, passa seus dias a tecer com cuidado e amor ao trabalho que executa. A moça usa seu tear para expressar seus sentimentos, através das cores das linhas tece a vida e seus humores. É feliz em seu ofício e tece tudo que sua imaginação lhe permite. Os dias passam e nada lhe falta, porque tece tudo de que necessita: leite, peixe, etc. Porém, chega um tempo em que começa a se sentir sozinha e começa sentir necessidade de uma companhia, um marido a seu lado. Imediatamente, pega os fios e começa a tecer o marido imaginário com que sonha. Com cuidado, escolhe os fios mais bonitos e delicados e inicia a sua grande obra. O marido imaginado ganha chapéu, corpo e rosto bem desenhados e um belo par de sapados bem engraxados. Terminada a obra, a porta de sua casa se abre, e eis que surge o marido esperado. Ela foi muito feliz por algum tempo, porém, os propósitos de seu amado eram diferentes dos seus. Ao invés de filhos ele queria uma casa melhor, maior e mais bonita, e exigiu que a esposa logo começasse a tecê-la. Terminada a casa, o marido quis um palácio com arremates de prata. A moça tecelã dedicou semanas e meses na construção do tal palácio, sem tempo sequer para ver a luz do dia. Seus pensamentos se voltaram para o passado, para a casa simples em que vivia e para todas as coisas boas que um dia teve. E, chegando a noite, a moça resolve destecer o marido. Puxa o primeiro fio e, antes que ele acorde, já estava destecido completamente. A moça tecelã volta à sua vida simples e feliz de tecer com simplicidade e alegria seus sonhos de mulher.

E como “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti, fui “tecendo” a minha realidade, identidade, às vezes com muito medo, mas tive que me desfazer e refazer em diversos

⁴ COLASANTI, Marina. *A Moça Tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

momentos e acreditar/ sonhar que meu amanhã poderia ser melhor. E como nos ensina Freire no seu livro *À Sombra desta Mangueira* (2000, p. 54) “(...) sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”.

Atribuo esta melhora à rede de amizades na qual me inseri e construí em minha trajetória escolar. Desde o ensino fundamental construí laços de amizades que me fizeram ver para além do que está dado. Tive uma professora negra durante o segundo, terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Ela tinha uma história de vida parecida com a minha. Identificamo-nos muito. Passei a conviver com mais proximidade e tornei-me amiga da filha dela. Fui muito incentivada por esta professora, que dizia “pobre e preto só precisa estudar e mudar a sua realidade”.

Naquele momento, ouvir a professora fez-me desestabilizar no meu lugar social e foi um impulso a continuar seguindo os estudos. O tempo passou e, anos depois, por meio das leituras (feitas na universidade e no grupo de pesquisa), fui compreendendo que ser negro, pertencer à classe popular, ser estudioso e contar apenas com esforço individual (mérito), não muda a realidade social.

O autor Florestan Fernandes, fundador da sociologia crítica no Brasil, em uma de suas produções, discute as relações raciais entre brancos e negros na cidade de São Paulo. Em sua obra utilizada neste texto, *A integração do negro na sociedade de classes*, apresenta sua interpretação através da realidade social sobre a condição de negros e mulatos na sociedade de classes. O autor se propõe a refletir sociologicamente sobre a interação social, compreendendo desde o momento inicial até a reiteração social do negro. Inaugura na história da sociologia brasileira, que compõe as diversidades, desigualdades, oposições e contradições da sociedade dividida em classes. Em seu estudo, demonstra e denuncia a realidade desigual a qual a população preta e mulata foi entregue/inserida à sociedade classista no Brasil, que “se encontra à margem da periferia do sistema de trabalho livre e do regime de classes, flageladas por condições anômicas de existência social ou pela agregação esporádica ao mundo do subproletário da grande metrópole” (FERNANDES, 2008, p. 421).

O preconceito racial está inserido nas mais diversas formas de relações da sociedade e evidencia-se da maneira mais maldosa possível, que é aquela em que ele consegue se desenvolver em meio às relações sociais, sem ser notado, identificado ou reconhecido. É preciso considerar o complexo contexto histórico-social da população negra e africana que foi submetida ao regime de escravidão com as variadas medidas de repressão, tais como:

afastamento de suas famílias, surras, falso juízo de valor, xingamentos, desconfiança, preconceito em relação à estética, modos de ser e viver, etc.

Essas foram as justificativas utilizadas para que não houvesse a integração do negro no período Colonial, Imperial, no Pós-abolição e na República. O autor Florestan Fernandes apresenta em seu texto, historicamente, a desigualdade social e discriminação racial no cotidiano da população negra na sociedade brasileira. Segundo Fernandes (2008, p. 428), “a cor opera como uma referência dúplice: ‘raça’ e a ‘condição social’ estigmatizando socialmente a categoria ‘racial’”.

Gevanilda Santos, em seu texto intitulado “Cultura Política de Negação do Racismo Institucional” (2005), concorda em muitos pontos com Florestan Fernandes (2008), fazendo uma reflexão sobre a naturalização da desigualdade que ocorre com a população negra, porque esta se encontra diante de uma situação que não permite condições de uma mobilidade social, pois não são reconhecidas na sociedade as “práticas discriminatórias e ao mesmo tempo percebe algo que impede a sua mobilidade social” (SANTOS, 2005). A autora apresenta o conceito de “racismo institucional”, afirmando ser uma ideia recente em nossa sociedade, que teria surgido há duas décadas com o Movimento Negro denunciando as desigualdades sociais nas instituições sociais, no mercado de trabalho, na saúde, educação, segurança e nas atividades de lazer (SANTOS, 2005).

Atualmente, percebem-se avanços no que diz respeito às políticas públicas, porém, ainda são insuficientes nas próprias relações sociais da sociedade brasileira. É preciso levar em consideração que o racismo é estrutural e institucional. A discriminação é estruturante na sociedade brasileira, arcabouço sobre o qual o país e sua cultura foram construídos e a discriminação institucional é que está presente nas variadas instituições sociais. Contudo, a afirmação da professora Marinez, quando eu cursava o segundo ano do primeiro segmento do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Itaboraí, “pobre e preto só precisa estudar e mudar a sua realidade”, refletiu positivamente na minha vida, mesmo reconhecendo que minha história era uma exceção diante da realidade desigual, tendo em vista que não existe meritocracia sem igualdade de oportunidades.

O contato com essa professora negra, por sua vez, me fez sonhar que era/é possível mudar a minha condição social. Naquele momento, uma das formas era continuar os estudos e até mesmo comecei a pensar no ingresso na universidade, o que sem dúvida me incentivou a buscar esta realização. As palavras da minha professora/amiga me fizeram caminhar, embora

não soubesse como ia chegar e nem se ia chegar, mas havia um desejo intenso que me fazia seguir em frente.

Em 2003 era o momento de trocar de escola, porque a escola em que eu estudava era municipal e só funcionava até antigo oitavo ano e tinha terminado o ensino fundamental, precisava ingressar no ensino médio (em uma escola estadual) e era hora de escolher o que eu iria fazer – tinha apenas duas opções de curso, poderia fazer o Curso Normal ou Formação Geral.

A minha decisão foi tomada segundo o critério de facilidade de acesso e eu precisava de uma profissão que me proporcionasse inserção mais rápida no mercado de trabalho e optei pelo Curso Normal. Dos quatro anos que passei no Curso Normal, recordo-me de algumas noções pedagógicas que considerei abstratas, as experiências pedagógicas foram poucas, os estágios eram, em sua maioria, de observação nas escolas do primeiro segmento do ensino fundamental. Fazíamos relatórios e vínhamos para a Escola Normal nas “rodas de conversa” criticar a prática dos professores dessas escolas.

No último ano (quarto ano), íamos para a escola e preparávamos aulas em grupo para “aplicar” na turma em que estávamos observando naquele ano, o que, particularmente, não fazia sentido para as crianças (nem para nós mesmas). As crianças não entendiam muita coisa, nos olhavam assustadas. De repente, entravam várias estagiárias na turma para dar algumas aulas, sem a presença da professora que lecionava cotidianamente. Neste sentido, tive uma formação muito fragmentada, baseada em noções em biologia, educação física, história, química, português, matemática, psicologia e filosofia da educação. Os professores desta época, em sua maioria, incentivaram muito as (os) alunas (os) a estudar.

Destacou-se nesse período, no entanto, um professor de português que era negro (um dos poucos professores negros que tive), que dedicava uma atenção especial ao meu grupo de colegas, estimulando-nos a investir cada vez mais em nossos estudos. Quando reclamávamos das dificuldades e comentávamos situações particulares, o professor de português nos ouvia e dizia que a situação ia passar, era apenas um momento e citava Heráclito, “nada permanece, tudo se transforma”. E realmente, a transformação é inevitável. Dentre tantos outros professores que passaram nos quatro anos de curso normal, o que mais me marcou foi este professor, um ser humano com uma sensibilidade incrível.

Foi por meio das diferentes “táticas de praticantes” (CERTEAU, 2011) que fui buscando continuar estudando. Segundo Certeau, as diversas “táticas, práticas” no cotidiano envolvendo a questão do tempo permitem pensar em

“(...) circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações sucessivas de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.” (CERTEAU, 2011, p. 96).

Ainda segundo o autor,

(...) Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. Por isso é que deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de força estranha (...) a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. (...) Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 2011, p. 94 -95).

Nas “brechas” desse cotidiano, por vezes “conformista”, fui “aproveitando ocasiões” e construindo possibilidades: concluí o ensino médio e busquei fazer um pré-vestibular comunitário que havia na escola estadual na qual cursara as séries finais do ensino fundamental. Minha mãe não achava necessário o ingresso na universidade pública, segundo ela, daria mais trabalho fazer pré-vestibular para tentar uma vaga – eu nem sabia se ia conseguir ou não. Para ela, deveria trabalhar durante o dia, pagar uma faculdade à noite. Mas decidi insistir sem seu apoio. Fiz a inscrição do pré-vestibular comunitário, fui selecionada para entrevista, consegui a vaga e fiz a matrícula, comecei a frequentar o pré-vestibular.

Eu trabalhava durante o dia numa creche particular e à noite fazia o pré-vestibular. Iniciou o período de isenção da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, realizei o procedimento de isenção e consegui. Em seguida, foi disponibilizado no *site* da universidade o período de isenção da Universidade Federal Fluminense – UFF, fiz o processo e também consegui a isenção. Fiz inscrição nos vestibulares através de isenção e consegui aprovação, tanto para Universidade Federal Fluminense, quanto para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Estava decidida em relação à carreira que eu gostaria de seguir: o curso de Pedagogia. Fiz meu primeiro vestibular e fui aprovada nas duas universidades. Um orgulho se espelhou nos olhos de minha mãe quando soube que tinha sido aprovada no vestibular.

Como aluna trabalhadora, escolhi a Universidade Federal Fluminense, porque o curso de Pedagogia era noturno e eu poderia trabalhar durante o dia e estudar à noite. O grande desafio enfrentado pela classe trabalhadora é conciliar o trabalho e o estudo, pois para essas as condições socioeconômicas e a escolarização estão diretamente relacionadas. O trabalho

dificulta a escolarização e a ausência do trabalho não permite a escolarização. A minha única opção era estudar e trabalhar e ser o que as autoras Vargas e Paula (2012) nomearam como “estudante-trabalhador”:

O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo. (FORACCHI, 1977 *apud* VARGAS e PAULA, 2012, p. 466-467).

Apesar do ingresso, os problemas de ordem financeira logo surgiram, o gasto de passagem, xerox e lanche (ficava o dia todo fora de casa, então precisava comer) eram altíssimos. No primeiro momento, enfrentei enormes dificuldades em manter-me no curso. Meu pai aparecia em alguns momentos, mas ajudava pouco, por não ter condições. O curso era noturno, mas eu trabalhava em Itaboraí, na Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro – CEDAE e não conseguia chegar a tempo para aula em Niterói.

De acordo com Vargas e Paula (2012, p.468), “grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos alunos recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho”. Entretanto, apesar das dificuldades, não desisti e tomei a decisão de sair do trabalho, pois eu não conseguia chegar a tempo na universidade e esta era minha opção. Fiquei recebendo seguro desemprego, porque fiz “acordo” para sair. Como eu iria me sustentar quando terminasse o seguro desemprego, não sabia, porém, eu sentia que precisava arriscar. Como já disse o escritor e filósofo Sêneca⁵, “mas os riscos devem ser corridos, porque o maior perigo é não arriscar nada”. E nesse período fiz diversas seleções para bolsas na universidade e consegui uma bolsa.

A partir do primeiro semestre de 2009 participei de uma seleção e uma entrevista com a professora Iolanda de Oliveira, que na ocasião era coordenadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade brasileira – PENESB. Fui aprovada nas etapas e participei como

⁵Lúcio Aneu Sêneca, mais conhecido com “Sêneca” foi advogado, filósofo, escritor e intelectual do Império Romano. Sua obra literária, filosófica tida como um modelo do pensador estoico durante o Renascimento e inspirador da tragédia na dramaturgia europeia renascentista. O poema “Viver é correr riscos” retirado site: “O Melhor da Web em 22/08/10, código do texto 62420”. Disponível em: <http://www.poesias.omelhordaweb.com.br/pagina_textos_autor.php?cdPoesia=62420&cdEscritor=2715&rdBusca=&tbTxBusca=>>.

colaboradora dos *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, edição de número 11, intitulado “Reflexões sobre ‘Modos de Vida’ e a Socialização dos Jovens Negros”; fui bolsista em treinamento, por dois anos, no Projeto de Pesquisa “A questão racial nos Currículos de licenciatura e demais cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense – UFF”; e bolsista de Iniciação Científica do CNPq, no Projeto de Pesquisa “Leitura e Imagens do negro nos livros didáticos de história do ensino fundamental por professores e alunos na escola pública”. Em 2013, no segundo semestre, terminei a graduação. Até o final da graduação tive bolsa e foi o que me permitiu continuidade aos meus estudos.

A participação nesses projetos contribuiu muito para minha formação e aprendi que ser professora é assumir o papel político, tenho responsabilidade por formar gerações mais éticas, mais solidárias, mais cidadãs. O contato com alguns autores, como Munanga (2004), Guimarães (2005), Hall (2002), Gomes (2005) e Oliveira (2001), por meio das leituras e reflexões, proporcionou que eu conhecesse/entendesse a origem da humanidade, as teorias que comprovaram a suposta inferioridade da população negra. Pude também ter uma compreensão mais nítida de como giram as disputas em torno das políticas de ação afirmativa referentes à população afrodescendente; o quanto são crescentes e o quanto visam à ampliação de direitos democráticos.

Além disso, minha história de vida (escolar e acadêmica) foi marcada por duas mulheres negras com histórias distintas: Marinez Dantas e Iolanda de Oliveira. Quando meninas, elas estudavam, cuidavam dos irmãos, da casa de seus pais e em sua juventude tiveram que sair do seu local de origem (deixar o campo e ir para a cidade). Elas enfrentaram preconceitos, discriminações, desigualdades (renda, gênero e raça) e uma política social/educacional que garantia/garante a exclusão e a discriminação.

Contudo, não desistiram da luta e se tornaram mulheres negras emancipadas. Estas professoras negras que estiveram/estão presentes no meu processo de escolarização e delas guardo comigo as suas “palavras” que todos os dias ecoam em meus ouvidos. “A palavra é uma espécie de ‘cenário’ daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante” (WEEDWOOD, 2002, p. 154).

A palavra para a tradição africana⁶ é algo forte e que possui “compromisso reconhecido, enquanto o laço sagrado e profundo unia o homem e a palavra” (BÂ, 2010, p. 183). As palavras que ouvi e ainda ouço são palavras e sonhos. Palavras e fé. Palavras e coragem. Palavras e esperança. Mas não quaisquer palavras. Palavras que carregam um pedaço de mim e de meu coração, que carregam as minhas professoras eternas Marinez Dantas e Iolanda de Oliveira.

(...) palavra se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado, vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência (BÂ, 2010, p. 182).

Dentre as muitas coisas, aprendi também com a poetisa Cora Coralina⁷ que, às vezes, basta ser: “colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida”. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja verdadeira.

Eu aprendi que o importante são nossas alegrias, nossas lágrimas, nossos desejos e nosso amor. Não importa se não reconheçam nossas lutas, nossas vitórias, nossas conquistas que não cabem nos índices, nas tabelas, nos rankings. É fácil listar o que está errado. Será preciso mais do que discursos. É preciso coragem e Boaventura⁸ sinaliza que também é preciso ir para além e isso requer “uma luta por um fim sem fim” (SANTOS, 1996, p. 21).

Paulo Freire em seu livro *Educação e Mudança* ensinou-me a necessidade de compreender que no mundo não existe neutralidade. Para ele, a “neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (1979, p. 19). E todos nós estamos no mundo e questões/problemas sociais nos atravessam constantemente. Neste contexto, precisamos ser solidários, de acordo com Freire (1979), “o verdadeiro compromisso é a solidariedade”. Comprometimento é tomar partido, sendo que quando uma (um) negra(o), homossexual, trabalhadora(or), brasileira(o) ou estrangeira(o) é ofendida(o), todos são. O compromisso, próprio da existência humana, só

⁶ Quando falo em “tradição africana” não tenho a intenção de generalizar. Não há uma África homogênea ou uma tradição válida para todo o continente, ao falar em tradição africana, embaso-me nos estudos de Amadou Hampâté Bâ (1982, 2003): “As tradições a que me refiro nesta história são, de maneira geral, as da savana africana que se estende de leste a oeste ao sul do Saara, território que antigamente era chamado Bafur) e, particularmente as do Mali, na área dos fulatucolor e bambara onde vivi (BÂ, 2003, p.14).

⁷ Poesia da Cora Coralina – Saber viver. Disponível em:

<<http://www.velhosamigos.com.br/AutoresCelebres/CoraCoralina/coracoralina.html>> Acesso em: 16 fev. 2016.

⁸ Neste trabalho me refiro ao autor Boaventura Souza Santos, não pelo sobrenome “Santos”, mas pelo primeiro nome “Boaventura”, pois é uma forma mais comum de nos referirmos a ele, além de diferenciar dos outros autores com o mesmo sobrenome.

existe como engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados (FREIRE, 1979, p.19).

A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar, faz-nos seres da decisão, portanto, seres éticos. Por isso, é um imperativo ético lutar contra a discriminação. Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa o porquê, temos o dever de lutar contra discriminação. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade de nosso ser (FREIRE, 1995, p. 70).

É por meio desse comprometimento com a solidariedade que a filosofia “Ubuntu” nos ajuda a refletir sobre essas questões sociais de cunho pessoal ou institucional que põem em prática esse modo de viver e existir. Importante é esse reconhecimento de que existem formas singulares de expressão dos seres humanos, sendo assim, é fundamental valorizar as singularidades de cada ser humano. É uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta (NOGUEIRA, 2012, p. 147-148).

O filósofo africano congolês Jean Bosco Kakozi Kashindi (2016) nos ensina através da perspectiva “Ubuntu” a superação do racismo. Compreende a metafísica africana para entender o racismo e, apoiado nela, pensa em possibilidades de superação das desigualdades raciais. Para o autor, “Ubuntu” significa humanidade, no entanto, destaca a importância de se aprofundar conceitualmente o termo “Ubuntu”, que tem três significados que se conectam: o primeiro seria a “abstração e a generalidade dos fenômenos que, na cosmovisão africano-“bantu”, constituem a realidade (o *muntu* [a pessoa], o *kintu* [a coisa], o *kuntu* [o modo e a maneira de expressar o mundo] e o *ahantu* [o espaço-tempo]); a segunda seria a abstração e a generalidade do *umuntu* (a pessoa), ou seja, a humanidade como o conjunto de humanos; a terceira é a humanidade como o valor que se expressa como solidariedade, empatia, compaixão, generosidade. Essas definições de “Ubuntu” estão constituídas no aforismo *isiZulu* “umuntu ngumuntu ngabantu” (a pessoa é pessoa no meio e através de outras), em outras palavras: “eu sou porque nós somos” e isso significa que a alteridade é a condição de possibilidade da constituição do indivíduo (KASHINDI, 2016, p. 1).

O “Ubuntu” é essencial para se superar o racismo. Na história da América Latina, no Brasil, em particular, podemos verificar as “conquistas” e a colonização europeia, processos de escravização de indígenas e africanos foram estabelecidos por meio de relações sociais de exploração e dominação baseadas nos fenótipos. De acordo com Lilia Moritz Schwarcz, em seu livro *O Espetáculo das Raças*, a segunda metade do século XVIII correspondeu ao maior conhecimento sobre a colonização desses territórios e também foi o momento em que se passou do “projeto da inocência à inata maldade do selvagem”, ou seja, considerou-se a

“suposta inferioridade física do continente”. Podem-se destacar dois pensadores dessa visão mais negativa da América, o naturalista Buffon, com a sua tese “infantilidade do continente”, que partia de uma perspectiva étnica e cultural sob o ponto de vista etnocêntrico, pois, para ele, em sua teoria, ocorrera “um rompimento com o paraíso rousseauiano, passando a caracterizar o continente americano sob o símbolo da carência, como por exemplo, a ausência de pêlo nos homens, a proliferação das espécies pequenas, de répteis e insetos o que reforça a sua tese”. E outro pensador e jurista, Cornelius de Pauw, acreditava que os americanos não eram apenas “imaturos, segundo ele, a natureza do Novo Mundo devia estar corrompida à ‘inferior’ por estar ‘degenerada’”, isto é, a “degeneração das espécies são as consideradas inferiores” (SCHWARCZ, 1993, p. 46).

O autor Tzvetan Todorov em seu livro *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana* coloca que os seres humanos se parecem e se diferenciam nas formas de viver, divergem em todos os lugares, mas a sua espécie (biológica) é uma só. Segundo Todorov, “tudo é uma questão de saber até onde se estende o território da identidade e onde começa o da diferença”. Assim, foi constituída uma hierarquização das raças, os homens brancos/ raça pura, são considerados superiores aos não-brancos que são as “raças inferiores”, os “degenerados” (TODOROV, 1993, p.112).

A filosofia africana “Ubuntu” representada em texto escrito pelo filósofo africano congolês Kashindi (2016) nos indica que o princípio constituído pela divisão/hierarquização/inferiorização do ser humano é contra a filosofia “Ubuntu”, quer dizer, é “anti-Ubuntu, eu sou porque você não é”, porque está embasado na legitimação do racismo, na exclusão de pessoas por traços físicos e negando a sua humanidade. De acordo com o autor, “Ubuntu” denuncia o racismo e anuncia uma possibilidade de superá-lo em comunidade, quando o discriminador nega a humanidade do outro; e o discriminado, ao mesmo tempo, perde a sua humanidade, podendo até se autodestruir. Destaca também a importância de reconhecermos o outro, de estar com o outro, ser recíproco e responder ao outro. Afirma que ter uma vida digna e/ou viver com dignidade é reconhecer, respeitar o ser humano, responder a outros seres (animados e inanimados) de que eu dependo, significa proteger, cuidar o ambiente que me circunda, o qual coadjuvária a evitar conflitos sociais, políticos e econômicos. Compreendendo que a minha vida depende de outras vidas e, desde a visão “Ubuntu”, não há nenhuma vida humana que tenha mais valor que a outra.

Assim, este e outros princípios foram alimentando minhas experiências, construindo minhas memórias de como fui me tornando a jovem, professora, mulher, negra que hoje sou,

pesem meus erros e acertos, idas e voltas. O meu processo de escolarização foi dinâmico, por inúmeras vezes fui aprendendo e desaprendendo, eu trocando e vivendo/revivendo experiências. Como “o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta” (FREIRE, 1979, p. 28). E, como ser humano “incompleto” que sou, me construo com e através de “identidades plurais, formadas por muitas contradições”, convívio e experiências (HALL, 2014, p.108).

Esta condição de “inacabamento” me leva a querer ouvir histórias de vida por meio das narrativas orais. Deixo a minha narrativa solitária e, neste momento, assumo uma autoria partilhada e solidária com as jovens narradoras itaboraienses, sujeitos dessa pesquisa. Acreditando na perspectiva do “inacabamento” e da filosofia africana de “ser com o outro”, entendo com Boaventura (2008, p. 92) que “todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento”. Eu preciso me conhecer e reconhecer para conhecer as (os) outras (os) e agora passo de uma perspectiva singular para a dimensão coletiva das histórias de sujeitos sociais com o pertencimento étnico-racial, social e de gênero (sexo feminino), etc., comuns ao meu.

II – CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Cotidianos que se encontram

O cotidiano da então pesquisadora Gracyelle – professora, mulher, negra – investiga o processo de escolarização de jovens negras que concluíram o Ensino Médio no ano de 2015, estudaram em escolas estaduais do município de Itaboraí, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e onde a população negra é representativa.

O estudo busca investigar as histórias singulares das jovens negras de Itaboraí. Com o objetivo de compreender os significados do processo de escolarização de jovens negras, buscaremos a reconstrução das histórias de vida de jovens negras concluintes do Ensino Médio, com ênfase em seus processos de escolarização, a fim de evidenciar as influências, ou não, de fatores relativos ao gênero e à raça no acesso das jovens à escola; entender as estratégias buscadas pelas jovens negras e/ou por suas famílias para que conseguissem permanecer na escola até o ensino médio e quais são as suas perspectivas para o futuro; evidenciar o significado e/ou importância do conhecimento escolar para as famílias das jovens negras e qual tem sido o papel da escola e dos docentes na educação dessas jovens negras em suas “maneiras de fazer”.

Tal qual Certeau, não busco os “grandes dados”, mas as pequenas e miúdas vozes, não encontradas na história oficial. Vozes desses sujeitos sociais nos cotidianos, que, por sua vez, estão em condições desiguais, protagonizam as suas histórias cotidianas e nos importa ouvir e visibilizar.

Um dos critérios para a seleção das “jovens negras” que se identificam como negras, ou seja, que se identificam como sendo do sexo feminino, se autodeclarando pretas e/ou pardas, foi por meio de um encontro para apresentação do projeto e da intenção da pesquisa. Busquei trabalhar de acordo com a categoria raça/cor e faixa etária de juventude adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), compreendida entre 15-24 anos de idade. É importante ressaltar que o Estatuto da Juventude⁹, Lei 12.852 de agosto de 2013, considera jovem o indivíduo que tem entre 15 e 29 anos, porém, nessa pesquisa, por utilizar dados do IBGE nas demais categorias estudadas, assim o faço, também, em relação à faixa etária.

As estudantes jovens negras, na faixa etária entre 15 e 24, que fazem parte da pesquisa, o fizeram mediante concordância por escrito em participar da mesma, aceitando compartilhar experiências em entrevistas individuais que foram gravadas em recurso audiovisual.

Portanto, ao nos referirmos à categoria “negra”¹⁰, leva-se em conta o somatório da população de pretos e pardos. Os sujeitos da pesquisa são 3 (três) jovens negras – tendo em vista o caráter qualitativo da pesquisa, não nos importa a quantidade de experiências, mas as experiências de estudantes negras que, realmente, demonstrarem interesse em participar, dando visibilidade ao seu processo de escolarização. Experiências que se entrelaçam às minhas, pois nesta pesquisa a minha história de vida e escolarização também está em diálogo. Sendo assim, são quatro histórias de vida e escolarização de jovens negras itaboraienses.

Pesquisar a juventude negra é sem dúvida um desafio, diante das desigualdades socialmente relevantes que presenciamos no cotidiano. A juventude negra tem sido a mais violentada, sendo cada vez mais elevado o número de mortalidade dos jovens negros. O índice de “vitimização negra total passa de 79,9% em 2002 (morrem proporcionalmente

⁹Pode ser visto em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0005/9412/Estatuto_de_Bolso_Web.pdf>.

¹⁰A categoria “negra”, neste trabalho, será o somatório de pretos e pardos. De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, em seu artigo 1º, Parágrafo único, Inciso IV, é definida como população negra “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usada pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010).

79,9% mais jovens negros que brancos) para 168,6% em 2012, o que representa um aumento de 111% na vitimização de jovens negros” (IPEA, 2014, p. 166-167).

De acordo com os indicadores sociais, é notória a precariedade ou ausência na escolaridade. “No ensino médio, a taxa de distorção idade-série atinge 41,0% dos jovens negros, contra 26,9% dos jovens brancos. No entanto, atinge 38,2% das jovens negras, contra 24,1% das jovens brancas” (IPEA, 2011, p. 21).

Na educação e em outras situações, como podemos ver, a juventude negra está em desigualdade em relação ao processo escolarização de jovens consideradas (os) brancas (os). A população negra no cotidiano escolar tem seus currículos e práticas pedagógicas distanciadas da realidade, ainda com conteúdos preconceituosos nos livros e demais materiais didáticos e paradidáticos. As relações preconceituosas de estudantes de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais, desestimulam o aluno negro e são aspectos que explicam o coeficiente de repetência e evasão escolar (MUNANGA, 2008, p.16).

É preciso desestabilizar pensamentos hegemônicos na sociedade e que são perpetuados nos currículos escolares “colonizados e colonizadores”, como nos ajuda a pensar Nilma Lino Gomes (2012) em suas colocações e questionamentos acerca das teorias educacionais:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou fracas, burocráticas e com olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

As marcas de um ideal eurocêntrico parecem difíceis de serem apagadas no caso brasileiro e marcam, negativamente, as relações e identificações de sujeitos portadores de diferenças fenotípicas. A escolha pelo estudo de gênero sobre o sexo feminino e raça¹¹ é resultado da minha história de vida e de uma educação feminista recebida, como pode ser visto nas páginas anteriores. Estes são conceitos que têm grande relevância nesta pesquisa.

Por este motivo, é importante retomar a “História das Mulheres”, da autora Joan Scott, que nos auxilia na compreensão dos estudos sobre as mulheres. Dialoga com Derrida (1984), que considera que a história das mulheres faz parte de um movimento que atua num momento

¹¹Nesta pesquisa é utilizada a “noção” de “raça” trazida pelo antropólogo Kabengele Munanga (2000) como uma da “tática” de subversão. Munanga (2000) apresenta uma trajetória histórica da noção de raça, desde seu sentido medieval, que se referia à linhagem a que pertencia determinado grupo familiar, até seus sentidos atuais.

conservador e subversivo, o autor acredita não existir uma interpretação teórica neutra da história e estudos sobre as mulheres. Destaca ter um papel na história atuante. Scott reconhece que a história das mulheres é uma prática efetiva em muitas partes do mundo. Concorde com Derrida, quando utiliza o termo “movimento”, e explica que é para distinguir a história das mulheres e o movimento político, que, por sua vez, é óbvia e complexa.

O ponto de partida é a política feminista que, em seus relatos, tem origem situada na década de 60, no momento em que as “ativistas feministas reivindicam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para ação” (SCOTT, 1992, p. 64). Em seu movimento tinha uma ligação entre intelectualidade e política. Na década de 70, a história das mulheres se distancia da política e aumenta o seu de campo de questionamentos, documentando todos os aspectos da vida das mulheres como forma de adquirir uma energia própria e estas foram reconhecidas como indicadores familiares de um novo campo de estudo e ruptura da luta política. Na década de 80 intensifica-se a discussão de gênero (aqui como divisão dos sexos).

(...) o gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato. A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política especializada e daí para análise (SCOTT, 1992., p. 65).

É necessário reconhecer que aconteceram interpretações negativas em relação às mudanças ocorridas, já que, na verdade, a história das mulheres “torna-se um estudo sobre as mulheres – apenas outra disciplina acadêmica”. Scott destaca que a história desse campo não deve ser apenas uma narrativa descritiva/linear, mas sim requerer uma posição variável das mulheres na história e o seu relacionamento com a política, tanto quanto com a disciplina da história. É importante destacar que a história das mulheres está associada ao nascimento do feminismo, que não desaparece. Atualmente, grande parte da história das mulheres está atribuída ao conceito de gênero, além de estar voltada para as questões e preocupações contemporâneas políticas (SCOTT, 1992, p. 60).

É preciso mencionar que parte da história das mulheres busca, de alguma forma, incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história, com a ideia de que o ser humano é universal, o que se articula com a proposta desta pesquisa, na qual são ouvidas experiências de jovens negras do sexo feminino (SCOTT, 1992, p. 64).

Os movimentos feminista e negro ressurgem no Brasil em meados dos anos 70, em plena ditadura militar, tendo como eixos básicos a luta pela democracia, a extinção das desigualdades sociais e a conquista da cidadania (RIBEIRO, 1995, p. 446).

A autora Sueli Carneiro em seu texto “Mulheres em Movimento” nos conta que os movimentos sociais da sociedade brasileira, em especial o feminismo, por um longo tempo estiveram presos à visão eurocêntrica e universalizante das mulheres, tendo como consequência a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Carneiro (2003, p. 118) afirma que “as vozes silenciadas e corpos estigmatizados das mulheres vítimas de outras formas de opressão, além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade”. Neste sentido, houve a necessidade de reelaboração de práticas políticas de feminismo, e o que foi determinante nessa alteração foi a evolução do movimento negro de mulheres negras sobre o ideário e a prática política feminista no Brasil.

A trajetória das mulheres negras foi iniciada no interior do movimento feminista brasileiro. Pode-se, com essa iniciativa, indicar uma agenda de combate às

(...) desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil (CARNEIRO, 2003, p.118).

O feminismo transforma as “mulheres em novos sujeitos políticos ao politizar as desigualdades de gênero”. Faz com que os sujeitos se assumam, a partir do lugar em que estão inseridos. É desencadeado um movimento por grupos subjacentes à luta de cada grupo particular, isto é, “grupos de mulheres negras” e “mulheres indígenas que possuem demandas específicas e não podem ser tratadas”, exclusivamente, pela “rubrica de gênero” se está não leva em conta as especificidades que definem o “ser mulher neste ou naquele caso” (CARNEIRO, 2003, p. 119). O combate ao racismo foi levantado como ponto principal na política das mulheres negras.

A fortiori, 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 a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas) (CARNEIRO, 2003, p.119).

As mulheres negras conscientes da importância de seu papel na história buscaram desmistificar situações de conflito e exclusão. A autora Sueli Carneiro¹² demonstra a existência de diferentes segmentos raciais que compõem a população brasileira, esses que se manifestam através de diversos indicadores sociais, tais como “nível de instrução, participação no mercado formal, rendimento mensal”, entre outros.

¹²Texto: Projeto Nacional: A organização Nacional das Mulheres Negras e as Perspectivas Políticas.

É necessário destacar as desigualdades existentes entre homens e mulheres negras, em função do “sexismo”.

O homem negro a despeito do racismo e da discriminação racial apresenta ao ser comparado à mulher, apresenta vantagens em relativas que só podem ser atribuídas à condição sexual, isto é, a partir da análise de alguns indicadores sociais, evidencia-se que nascer homem negro, em termos de oportunidades sociais, é menos desastroso do que nascer mulher negra. (...) o caráter da desigualdade baseada na diferenciação de sexo se acentua quando se considera que as diferenças existentes entre homens e mulheres negras, a nível de instrução (...) são irrelevantes para justificar as diferenças presentes entre ambos quanto à aferição de renda (CARNEIRO, p.1988, 216).

Segundo Carneiro (1988, p. 217), as mulheres negras estão duplamente em situação de desigualdade. Para ela, as mulheres negras devem assumir uma prática política de que o “racismo e o sexismo são elementos estruturantes em qualquer projeto de sociedade justa e igualitária”.

Retornando à discussão em torno do conceito de gênero, a autora Verena Stolcke nos ajuda a refletir sobre o mesmo. Com o crescimento dos estudos sobre a mulher, a criação da categoria “gênero” se dá enquanto criação simbólica e é empregada em substituição a sexo, que se refere ao fato biológico e que classifica macho e fêmea. A categoria de gênero tem sido marcada por um esforço empreendido pelas mulheres em “transcender o reducionismo biológico, interpretado nas relações entre homens e mulheres como formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais” (STOLCKE, 1991, p.103).

Os estudos de gênero passaram a utilizar-se da ideia de que as diferenças entre sexos não são simplesmente biológicas, elas também resultam das construções sociais. Os sujeitos podem exercer a sua sexualidade de diferentes formas com parceiras (os) o mesmo sexo, de sexo oposto. A “identidade sexual” e/ou “identidade de gênero” está sempre em processo de constituição, são identidades instáveis e sujeitas à transformação.

Nenhuma identidade sexual – mesmo normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (BRITZMAN, 1996 *apud* LOURO, 2011, p. 31).

Assim, resultando de construções sociais, é relevante explicitar a subordinação à “dominação masculina”¹³ que é baseada nas diferenças biológicas e fisiológicas de homens e

¹³O conceito de “dominação masculina” apresentado neste trabalho faz referência ao sociólogo contemporâneo Bourdieu (2016), como sendo uma forma particular e particularmente acabada de violência simbólica que, como uma instituição, atua nas coisas, nos corpos e nos cérebros dos indivíduos; opera como disposições corporais; influencia a maneira de usar e conceber os corpos; gera percepções e apreciações sob os corpos dos outros. Como construção social, esse tipo de dominação é realizada a partir de uma ordem sexualizada, na qual as diferenças sexuais permanecem imersas no conjunto das posições que organizam o todo.

mulheres que assumem funções sociais distintas a partir das diferenças. Louro dialoga com Joan Scott e afirma que é preciso “desconstruir o caráter permanente de oposição binária masculino e feminino”, segundo a qual usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão (SCOTT, 2011, p. 35).

Diante das questões apresentadas, é possível perceber um grande avanço nos estudos sobre gênero e uma luta pela desconstrução da base de “dominação masculina”.

Esta pesquisa propõe integrar as categorias de gênero e raça a partir de outro conceito importante neste estudo, que é o conceito de “interseccionalidade”, que a autora Caldwell nos ajuda a compreender. Para ela, é uma conceituação do problema que “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (2002, p.117). A intersecção entre gênero e raça apresenta diferentes formas de dominação que afetam mulheres e homens de maneira particular. “Em culturas estratificadas tanto por gênero quanto por raça, o gênero é também uma categoria racial e a raça, uma categoria de gênero” (HARDING, 1986 *apud* STOLCKE, 1990, p. 105). Assim, a produção deste estudo também está em perceber o efeito da opressão/ subordinação de gênero unida à desigualdade entre raça.

O conceito “interseções” apresentado anteriormente pela autora Kia Lilly Caldwell (2000, p.14) contribui significativamente para a compreensão do processo de dominação/ subordinação elencados aos dois conceitos-chave neste estudo: raça e gênero. Estas duas dimensões auxiliam na melhor compreensão dos processos de escolarização de jovens negras, e se encontram conectadas ao conceito de classe, estabelecendo “interseções” entre gênero, raça/etnia e classe.

A questão central é por que, especialmente, as diferenças “sexuais” e “raciais”, ao lado das de classe, se destacam entre outras características disponíveis dos seres humanos, tais como, por exemplo, peso corporal, como indicadores significativos da desigualdade social e como elas interagem para reproduzir a opressão das mulheres em e as diferenças particulares entre elas na sociedade de classes (STOLCKE, 2001, p. 102).

A autora afirma que a desigualdade de gênero na sociedade de classes tem como resultado “uma tendência historicamente específica a naturalizar ideologicamente as desigualdades socioeconômicas” (1991, p.103). Este estudo está ligado ao conceito de classe, tendo em vista a opção pelos processos de escolarização de jovens negras que estudaram em escolas estaduais (públicas) de um município com baixo poder aquisitivo e que elas pertencem às classes populares.

2.2.1 Breve contextualização geográfica e histórica da pesquisa – Cotidiano das jovens negras e suas histórias singulares

Pedra Bonita, foi assim que te chamaram
Certa vez em Guarani
Terra Bendita é assim que hoje te
Chamo minha Itaboraí...
(Belizário, Paulinho Rezende e Haroldo Campos¹⁴).

A história do município de Itaboraí, como demonstra o primeiro verso do Hino Oficial da cidade, teve influência dos antigos habitantes da terra. O nome Itaboraí tem origem *tupi* e significa Pedra Bonita escondida na água, como foi chamada pelas tribos indígenas que habitavam a região. Os colonizadores observaram que os índios utilizavam uma fonte de água que ficava na área mais elevada e atual do centro histórico da cidade e chamavam o local de Itaboraí. O povoamento da região de Itaboraí tem origem em 1567, dois anos após a fundação da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro (ITADADOS, 2006, p. 8).

O município Itaboraí está localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro e possui uma área 430 km² de extensão. Segundo o Itadados, a divisão territorial do município se dá em oito Distritos: 1º- Itaboraí; 2º- Porto das Caixas; 3º- Itambi; 4º- Sambaetiba; 5º- Visconde de Itaboraí; 6- Cabuçu; 7º- Manilha; e 8º- Pacheco. Os municípios limítrofes são os seguintes: ao norte, Cachoeiras de Macacu e Guapimirim; ao sul, Maricá; ao leste, Tanguá e ao Oeste, São Gonçalo. Os principais rios da região são o Macacu, Caceribu, Iguá, Aldeia e Várzea (ITADADOS, 2006, p. 20-21).

A área que atualmente é ocupada pelo município surgiu com a doação de uma sesmaria a Miguel de Moura, um escrivão da Fazenda Real, em 1567, na região da baixada do Rio Macacu. Anos mais tarde, este escrivão doou suas terras aos padres da Companhia de Jesus, que fundaram neste local o Aldeamento de São Barnabé na área do atual distrito de Itambi. Com a criação do aldeamento, os jesuítas foram ocupando a região do vale do Rio Macacu, abrindo fazendas, construindo capelas e estabelecendo a cultura de cana-de-açúcar (FORTE, 1937, *apud* ITADADOS, 2006, p. 33).

Os jesuítas tinham suas terras localizadas entre os rios Macacu e Caceribu, que foram vendidas e, neste local, foi erguida uma capela dedicada a Santo Antônio (1612) pelo colono Manuel Fernandes Ozouro. Um povoado surgiu neste lugar e em 1648 nele foi fundado o Convento de São Boaventura por padres franciscanos. O local adquiriu importância, tornando-

¹⁴O Hino Oficial de Itaboraí é um trabalho poético sagrado vencedor de concurso público, realizado em fevereiro de 1992, na forma do Decreto nº 84, de 10 de Outubro de 1991, cuja partitura se encontra arquivada da Secretária Municipal de Turismo, Esporte e Lazer. Disponível em: <http://www.legislaitaborai.com.br/decretos/2003/058_03.pdf>. Acessado em: 03 dez. 2016.

se em 1647/48 a sede paroquial da freguesia de Santo Antônio do “Caceribu”, como ficou conhecido. O título de Vila de Santo Antônio de Sá foi concedido em 1697, por ordem do Governador-Geral da Colônia. A alteração do nome para Santo Antônio de Sá foi uma homenagem dos proprietários de terras da região a Artur de Sá, Governador da Capitania do Rio de Janeiro na solenidade de fundação (ITADADOS, 2006, p. 34).

A Vila de Santo Antônio de Sá possuía freguesias subordinadas a ela, e ocupava a área dos atuais municípios de Itaboraí, Tanguá, Maricá, Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu e Guapimirim. Na área que hoje concentra a cidade de Itaboraí existem notícias de povoamento desde 1627. A ocupação da área central teve origem com a construção de uma capela construída em 1672 e transformada em paróquia em 1679. Neste local, foi inaugurada em 1742 a atual Igreja Matriz de São João Batista. Um decreto imperial de 1833 criou a Vila de São João de Itaboraí e promoveu a sua independência política e administrativa. A instalação da Câmara Municipal ocorreu em 22 de maio do mesmo ano e esta passou a ser a data municipal comemorativa (ITADADOS, 2006, p. 35).

Portando, Itaboraí tornou-se cidade a partir de 1890, com o nome atual. O núcleo começou a se desenvolver a partir de uma capela dedicada à Nossa Senhora da Conceição, na fazenda de Iguá, atual Venda das Pedras. Nas terras próximas, desenvolveu-se o futuro município, atingindo elevado grau de prosperidade econômica no segundo reinado e, até 1860, Itaboraí foi uma das regiões fluminenses mais prósperas. Pelo Porto das Caixas, que até hoje mantém essa denominação, escoava-se a produção agrícola local e das regiões próximas, sendo o açúcar exportado em caixas, daí a procedência do nome. Em seguida, deu-se a inauguração da Estrada de Ferro Cantagalo, penetrando no sertão fluminense. Consequentemente, o porto perdeu sua importância comercial, refletindo o seu abandono na economia de Itaboraí. A abolição dos negros escravizados em 1888 apressou o declínio do município, possivelmente o mais afetado do Estado.

Atribui-se, também, o marasmo econômico à malária, que se espalhou por toda a região, oriunda das margens do Rio Macacu. Nesse período, ocorreu uma decadência da Vila de Santo Antônio de Sá com o esvaziamento da região e, paralelamente, de Porto das Caixas, com as chamadas “febres do Macacu”, ocorridas na segunda metade do século XIX, que provocaram a morte de um grande número de pessoas e a fuga de outra parcela da população. Essa mortandade de pessoas na região foi atribuída tanto à malária como também à febre tifóide, pois o desmatamento dos altos vales da bacia hidrográfica do Macacu-Caceribu para o plantio do café provocava, nas épocas de chuvas, grandes inundações nas áreas do baixo vale

dos rios (ITADADOS, 2006, p. 37 e 38). Desta forma, na região que abrigava a Vila de Santo Antônio de Sá, local onde hoje está localizada a ruína do convento de São Boaventura, era comum os moradores se servirem nos períodos de seca de água estagnada em um pântano, atrás do povoado. Provavelmente a hipótese de ter ocorrido um surto de febre tifóide na região se justifica, porque uma das causas de transmissão era a água contaminada. As epidemias que atingiram a região foram muito comentadas durante todo o século XIX, e deram origem ao lento processo de ruínas do convento de São Boaventura e da antiga Vila de Santo Antônio de Sá, uma das “Vilas Fluminenses desaparecidas”, estudadas pelo historiador José Matoso Maia Forte em 1937.

Geograficamente bem localizada, Itaboraí participou da economia nacional desde o início da colonização em alguns ciclos econômicos da História do Brasil. Na agricultura, passou por períodos de grande importância com as culturas da cana, o plantio e o comércio do café e o cultivo dos produtos básicos para a alimentação como a mandioca e o milho.

No século XX, tornou-se conhecida como “terra da laranja” e atualmente é lembrada desta forma, embora a produção tenha sido praticamente extinta. A importância da produção agrícola no município foi sendo substituída pelas funções urbanas, que se intensificaram a partir da década de 70. A produção da laranja foi cedendo lugar aos loteamentos para a população que chegava a Itaboraí e as festas e exposições dos produtos agrícolas se tornaram parte da história recente do município. Uma das atividades mais antigas e significativas é a cerâmica. A exploração da argila se dá inicialmente para a fabricação de utensílios no município, mas cada vez mais a cerâmica vai se especializando na fabricação de telhas e tijolos para a construção civil. Desta forma, a cerâmica de Itaboraí apresentou um papel fundamental na expansão urbana do Rio de Janeiro e das cidades que se formaram em seu entorno (ITADADOS, 2006, p. 18-19).

O município se destaca pela beleza e imponência de seus monumentos arquitetônicos, remanescentes do período colonial e imperial brasileiro. A cidade-sede ainda hoje guarda recordações daquelas épocas de prosperidade em construções como a Câmara Municipal e o Teatro João Caetano, o Convento São Boaventura, entre outras (IBGE, 2010).

De acordo com a última análise demográfica realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, o município possui uma população de 218 mil habitantes. A população residente de Itaboraí apresenta os seguintes indicativos de acordo com a cor: 78.785 Brancos, 26.400 Pretos, 111.368 Pardos, 1.246 Amarelos, possuindo um percentual em torno de 63% da população total da cidade.

As categorias raça/cor e juventude são adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE); a população negra corresponde ao somatório de pretos e pardos e a juventude é compreendida na faixa etária entre 15-24 anos. Essas categorias são utilizadas nesse trabalho.

Atualmente, a população itaboraiense é majoritariamente negra e do sexo feminino, com uma proporção de 95 homens para cada 100 mulheres, porém, quando é feito o recorte por cor/raça negra, sexo (feminino e masculino) e a faixa etária da juventude temos outros indicadores. A juventude negra itaboraiense é composta por número majoritário de jovens negros e do sexo masculino. De acordo com o IBGE (2010), o somatório de jovens pretos e pardos do sexo masculino corresponde 18.398 e das jovens pretas e pardas do sexo feminino correspondem a 18.160.

2.2.2 - Aspectos do campo educacional em Itaboraí

A educação brasileira foi/é organizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9.394/96 em níveis e etapas e modalidades educativas. A educação é organizada em níveis e se divide em Educação Básica (subdividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Têm-se as modalidades de atendimento que são divididas em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 1996).

Os municípios deverão se organizar em regime de colaboração (União, Estados, o Distrito Federal) aos respectivos sistemas de ensino, segundo o art. 8º da LDBEN nº 9.394/96. O município de Itaboraí possui estabelecimentos de ensino de responsabilidade dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal e cada um tem incumbências estabelecidas na Lei.

O perfil municipal na educação acentua as desigualdades regionais e afeta, negativa ou positivamente, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado, que também abrange as variáveis saúde e renda da população. Há forte correlação entre anos de estudo e classe de rendimento mensal das pessoas. Em Itaboraí, 72% da população não tem o curso fundamental completo e 73% não tem rendimento ou percebem até três salários mínimos (ITADADOS, 2006, p. 96).

A educação em Itaboraí teve 48.105 alunos matriculados em 2014, uma variação de - 0,4% em relação ao ano anterior. No que diz respeito à educação infantil, foram 1.376 estudantes na creche, 78% deles na rede municipal; e 5.074 estudantes na pré-escola, 66%

deles em 104 estabelecimentos da prefeitura. O ensino fundamental foi ofertado a 34.070 alunos, 69% deles em 68 unidades municipais e 11% em 15 estabelecimentos da rede estadual. O ensino médio, disponibilizado em 30 unidades escolares, teve 7.585 alunos matriculados, 86% na rede estadual (TCE-RJ, 2015, p. 43).

No relatório dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb 2013, o Ministério da Educação informa que a rede municipal teve nota média de 4,5 para os anos iniciais do ensino fundamental, ficando posicionada em 69º lugar entre 91 municípios avaliados, não alcançando a meta estabelecida. Quanto aos anos finais, obteve grau médio 3,3, posicionada como 62ª entre 83 avaliadas, e também não atingiu a meta. Já a rede estadual pontuou 3,6 no Ideb do primeiro segmento, 27ª entre 29 avaliadas, não atendendo a meta. O segundo segmento atingiu nota média 3,4, ficando o município em 72º entre 87 avaliados, mais uma vez não tendo cumprido a meta. Os estudos socioeconômicos¹⁵ dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro – Itaboraí 2015 apresentam muitos dados relevantes para este estudo (TCE-RJ, 2015, p. 45).

Atualmente, o município de Itaboraí tem atendido um total de 7.129¹⁶ estudantes que se encontram matriculados no ensino médio (regular). No entanto, se precisei ir aos dados estatísticos educacionais de Itaboraí, não o fiz por ser relevante a este estudo, mas para evidenciar o contexto desta pesquisa que busca não os dados quantitativos, mas as minúcias e singularidades de histórias de estudantes negras.

Importa neste estudo o cotidiano e suas “brechas”, “o cotidiano do invisível”, dos invisibilizados, dos anônimos, este espaço que é lugar praticado, onde se tem ações humanas organizadas que podem ser compreendidas pelas análises das políticas das práticas cotidianas, além de esferas institucionais (escola) em que se encontram as jovens negras. Neste movimento, ocorrem articulações que são realizadas por essas jovens negras que tentam subverter o instituído, que são as desigualdades (raça e gênero), com as suas diferentes “táticas”. Seu cotidiano é formado por um movimento constituído por resistência, invenção e

¹⁵Os Estudos Socioeconômicos constituem uma coleção de 91 estudos dedicados a cada um dos municípios fluminenses (exceto capital). O objetivo é apresentar o desempenho de diferentes áreas sociais e de governo, fornecendo ao administrador subsídios para que sejam adotadas melhores decisões no atendimento às necessidades da população. Serve também como fonte de consulta para políticos, técnicos, pesquisadores, jornalistas, estudantes e todos os que tenham interesse em conhecer um município específico, uma determinada região de nosso Estado ou todo o seu conjunto. Todas as edições, desde a primeira, publicada em 2001, podem ser consultadas no endereço: <<http://www.tce.rj.gov.br>>.

¹⁶Número Total de Escolas e Alunos da Secretaria Estadual de Educação por Coordenadoria e Município - METROPOLITANA IX. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/448484/DLFE-31494.pdf/NumeroTotaldeEscolaseAlunosdaSeeducporCoordenadoriaeMunicipio.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

reinvenção “as maneiras de fazer” / viver pelas quais se apropriam no espaço social (CERTEAU, 2011, p. 99).

Esta pesquisa tem um caráter singular, pois percorri os mesmos espaços que as jovens negras em momentos diferentes. Coloco-me na condição de ouvinte e me proponho a tentar responder as questões colocadas e entender o cotidiano, as experiências, os saberes das jovens negras, com o olhar mais atento, ouvido sensível às múltiplas possibilidades e sentidos/significados vivenciados de maneira real, social.

III. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS – DIÁLOGOS

Busco na História Oral caminhos que levam a compreender as experiências de vida e escolarização das pesquisadas, por meio das narrativas compartilhadas por elas.

Uma das características decorrentes da moderna história oral é o conceito de verdade. Para os oralistas, diferentemente do que se supunha tradicionalmente, não se busca com as entrevistas atingir a verdade ou verdades objetivas. O que emerge sempre é a versão dos fatos e nestes casos pouco ou nada valem eles serem ou não legítimos. Um exemplo eloquente das possibilidades da história oral diz respeito, por exemplo, a alternativa de se buscar entendimento de experiências, que regra, não caberiam nas lógicas de pesquisas comuns (MEIHY, 1996, p.26).

Opto pela História oral como um suporte metodológico para tratar desse tema atual e recorro à oralidade como opção epistemológica para esta investigação politicamente comprometida com a valorização e a reconstrução das histórias de vida com enfoque na escolarização. Alessandro Portelli auxilia a justificar esta escolha: “como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas que conversamos enriquecem a nossa experiência” (1997, p.17).

Por esta razão, é bom ter em mente que a História oral não é a solução para todos os problemas, apenas responde a determinadas questões e no âmbito desta pesquisa, fiz esta opção. A autora Verena Alberti (2005, p.165) demonstra as possibilidades de pesquisa e as especificidades da fonte oral, segundo ela, a “História oral permite um estudo com pessoas ou grupos que efetuaram e elaboraram a sua experiência, incluindo as situações de aprendizado e decisões estratégicas”. Alberti, ainda no texto e em diálogo com historiador Lutz Niethammer, afirma que História oral é a “história dentro da história”, o que é chamado por alguns historiadores de “história de experiência”, e reconhece a riqueza do conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos (2005, p. 166).

O conceito de experiência social, formado por François Dubet (1996) em sua

Sociologia da Experiência, propõe a noção de experiência social, que é considerada neste trabalho e estará presente nas narrativas orais de cada jovem negra que traz sua voz nesta dissertação. O trabalho com História Oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. A memória é essencial em qualquer grupo, porque ela está diretamente ligada à construção de identidade. De acordo com Alberti (2005, p. 167), “Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, continuidade e de coerência – isto é, de identidade”. O testemunho oral permite a sustentação de uma investigação séria que valoriza a reconstrução das maneiras de viver as experiências sociais, de acordo com as memórias.

Maurice Halbwachs iniciou os estudos sobre memória nas ciências sociais. O autor compreende que a memória é totalmente coletiva, ao invés de ser um fato puramente individual. Dentro de sua perspectiva, a memória é uma construção social e se constitui através das relações entre os indivíduos e grupos. O autor afirma que “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós” (HALBWACHS, 2006, p. 29).

O autor justifica que a memória tem caráter coletivo, porque o indivíduo só consegue recordar à medida que faz parte de um determinado grupo social.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece por que jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes para, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p.30).

Dessa maneira, um indivíduo só consegue rememorar através do conjunto/coletivo. O autor continua a afirmar que as memórias individuais se formam a partir da relação com o outro. Um indivíduo sozinho, pode até construir memórias, mas não as sustenta por muito tempo, porque precisa do apoio de testemunhos para alimentá-las.

É importante o conceito de memória coletiva desenvolvido por Maurice Halbwachs, pois compreende que a memória individual é formada na totalidade com o outro, mesmo entendendo que a memória coletiva não é a soma de memórias individuais.

Neste sentido, também é importante considerar a subjetividade de cada indivíduo, ou seja, as apreensões subjetivas de cada um a partir da dimensão coletiva/construções comuns. Não há uma memória que seja puramente individual, porém os indivíduos são capazes de formar suas próprias lembranças, de forma que, embora cada indivíduo pertença a um grupo,

cada ser humano tem uma singularidade própria e uma capacidade de pensamento que deve ser considerada.

Um dos pioneiros da História oral, Paul Thompson nos faz refletir sobre a singularidade/subjetividade que cada indivíduo possui através memória individual. Considero que seu pensamento se contrapõe ao de Halbwachs, quando este afirma que a memória é um processo inteiramente coletivo. Já Thompson acredita que a memória possui um caráter coletivo e individual. Segundo o autor,

(...) a construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendido com outros e vigor imaginativo. Nisto, as narrativas são utilizadas, acima de tudo, para caracterizar as comunidades e os indivíduos para transmitir suas atitudes (THOMPSON, 1992, p.185).

É considerando tanto o caráter individual, quanto o coletivo da memória, a fim de reconstruir as experiências sociais. Esse também é outro elemento importante que encontramos na filosofia “Ubuntu”, que a “humanidade de uma pessoa está entrelaçada com a de outras pessoas, elas nos fazem humanos” (KASHINDI, 2016, p. 2). Neste sentido, é dentro dessa perspectiva que esta pesquisa se desenvolve.

A narrativa oral é a “interação entre o entrevistado e o entrevistador, uma conversa constituída por documentos pessoais, com as memórias e autobiografias”. (ALBERTI, 2004, p.171). Pensando em relação às entrevistas, Alberti, em outro texto¹⁷, apresenta as características da metodologia de história oral:

A entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares, etc... Mas acreditamos que a principal característica do documento oral não consiste em imediatismo de alguma informação, tampouco no preenchimento de lacunas que ressem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo, decorre de toda uma postura em relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (ALBERTI, 2004, p. 22-23).

O trabalho com as narrativas orais nos permite valorizar a palavra do narrador, que, a partir da sua experiência de vida e escolarização, torna-se o agente condutor da sua história, compartilha as suas narrativas orais e o pesquisador pode tentar compreender a realidade de quem fala por meio da reflexão teórica. Entendo, como Boaventura, que é preciso se fazer uma reflexão epistemológica.

Deixado de si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpretado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. (BOAVENTURA, 2008, p. 90).

¹⁷ *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

A reflexão epistemológica tem a função de “converter” o senso comum, “conhecimento prático, do cotidiano que orientamos as nossas ações e damos sentido as nossas vidas”, ao conhecimento científico, para que a realidade possa ser explicada (2008, p. 91). De acordo com as narrativas orais das jovens negras, vou fazendo escolhas de algumas temáticas que serão privilegiadas por mim e colocadas em diálogo com objetivo de “reconstituir as narrativas, através da visão dos sujeitos envolvidos”. (ALVES-MAZZOTTI A.J; GEWANDSZNAJDER, 2000, p.168).

Segundo Portelli, em história oral, “é o [a] pesquisador que decide, em primeiro lugar, que haverá uma entrevista” (1997, p. 35). O trabalho e os objetivos do que está sendo investigado são determinados pela (o) pesquisadora(or), estes elementos impõem uma lógica ao diálogo e, portanto, a direção da entrevista é estabelecida por quem faz as perguntas.

Acredito que seja preciso evidenciar o que diz respeito à “pretensa” neutralidade da pesquisadora: por fazer parte do meu processo histórico, ter percorrido os mesmos espaços em tempos distintos, manter neutralidade como pesquisadora é impossível. Garcia (2003, p.197) confirma e nos auxilia a compreensão ao afirmar que não é possível existir uma neutralidade na pesquisa. A autora questiona a própria disciplina “metodologia da pesquisa”, que postula que os sujeitos sociais da pesquisa precisam manter “a indispensável neutralidade, de modo a não contaminar os resultados de sua pesquisa. E que a outra da pesquisa é o objeto, do qual deveríamos manter uma distância prudente, a fim de garantir a objetividade na relação sujeito-objeto” (GARCIA, 2003, p. 197).

De acordo com a autora, o “olhar do sujeito” pode influenciar o observado. Garcia (2003), em diálogo com Heisenberg, diz: “tudo isso serve para mostrar, mais uma vez, como são realmente problemáticos os conceitos de ‘objetivo’ e ‘subjetivo’ que normalmente usamos com tanto desembaraço”. Entretanto, a autora continua a dizer que na pesquisa em Educação as “ciências duras têm amolecido as ciências humanas”.

Isto apesar de tantas evidências, pistas deixadas no cotidiano que convidam a escovar a contrapelo, atendendo ao convite de Benjamin, o que se mostra a sentidos tão pouco atentos, como liso, sem qualquer possibilidade de surpresas, e que o olho mais alerta, o toque mais sensível, a audição mais capaz de identificar sons diferentes e o faro, que recupera uma capacidade perdida entre os “bem educados”, descobre e se permite surpreender (GARCIA, 2003, p. 197).

Portelli (1997, p. 26) nos diz que a História oral vai tratar da “subjetividade, memória, discurso e diálogo” e nos permite acessar uma grande quantidade de fatos “passíveis” de verificação. E, gradativamente, estamos perguntando a nós mesmos o próprio significado da

“objetividade e da verdade, e transformando a pretensa interferência de corpo estranho na identidade de nosso trabalho”.

Estamos comprometidos com reconhecimento do pluralismo, das múltiplas abordagens à verdade (sujeitas, na medida do possível, a conceitos rigorosos, de responsabilidade de quem os usa); por outro lado, esta é a nós conferida no tocante à escolha. A objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa de interpretação, que cabe aos intelectuais (PORTELLI, 1997, p. 26).

Assim, me comprometo em me colocar no mundo das jovens negras, sem a preocupação de explicá-lo, mas buscando uma escuta (audição) sensível e a observação das expressões (faciais e corporais) feitas pelas narradoras. De acordo com Portelli (1997, p. 29), a nossa essência de historiadores orais é ouvir os que não foram ouvidos e de “tentar aprender um pouquinho e de conseguir com que as pessoas nos contem histórias”. Assim, aproximando seu pensamento da filosofia ubuntu, podemos pensar como as narrativas das estudantes negras, aqui entrelaçadas com minha própria história de estudante negra itaboraiense, possibilitam uma construção coletiva, eu aprendo, me construo e constituo com nossas histórias.

Tierno Bokar¹⁸ nos ensina um pouco sobre a função da (o) pesquisadora (or) que é o de “renunciar ao hábito de julgar segundo os critérios pessoais” e este ensinamento é que me proponho seguir. E o meu compromisso é tratar as fontes orais como fundamentos, a fim de aprender e compreender a realidade e experiências dos sujeitos sociais (2010, p. 212).

Ao reconstruir na memória as narrativas ouvidas a partir da fala das jovens negras, suas narrativas não foram transcritas na íntegra, pois mesmo que eu as transcrevesse, não seria possível recuperar tudo o que foi ouvido naquele momento pretérito, pois, como afirma o Portelli, “é preciso lembrar que qualquer transcrição torna-se automaticamente uma forma de manipulação” (1997, p. 39). Ainda assim, é preciso evidenciar que em nenhum momento tratei as fontes orais como “verdades absolutas”, até por que não existem “verdades absolutas”, e no campo de estudo que me propus pesquisar, importava ouvir as palavras dos sujeitos da pesquisa. Suas palavras trazem suas “verdades” e estas são apresentadas por sujeitos sociais distintos, com histórias de vida e experiências diferentes. O que tentei fazer foi questioná-las, problematizá-las e relacionar a empiria (as narrativas orais) com reflexões teóricas de autores que me auxiliam na sustentação da minha análise, permitindo a evidência da indissociabilidade entre prática-teoria-prática.

¹⁸ Tierno Bokar é um sábio da Bandiagara, grande tradicionalista africano que iniciou Bâ. É citada do texto “A tradição viva”, do A. Hampaté Bâ.

3.1. Alguns importantes conceitos sobre a temática

Para abordar os processos de escolarização de jovens negras, recorri a alguns conceitos que me auxiliaram no percurso de possíveis caminhos teóricos e me ajudaram a dar sustentação às análises.

3.1.1. Juventude Negra em foco

A “juventude” tem sido estudada por diferentes pesquisadores: Levi e Schmitt (1996), Dávila Lénon (2004), Novaes (2006), Abramo (2005), Carrano (2000), Spósito (1991), dentre outros, que ajudam a construir diálogos neste estudo. Os conceitos são correspondentes à juventude como uma construção social, histórica, cultural e relacional, que deve ser considerada em diferentes épocas, processos históricos e sociais. O conceito de juventude diz respeito a uma fase da vida constituída e significada pela sociedade em determinado tempo e espaço histórico; fazem parte de um grupo etário e os jovens são sujeitos sociais que ao longo de sua vida experimentam diferentes fases e variadas “juventudes”.

Hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar em “juventudes”, no plural, e não no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a “juventude”, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais embora apoiadas sobre situações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, é mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida (ABRAMO, 2005, p. 43-44).

O sociólogo Luís Antonio Groppo (2004, p.10) traz uma concepção “sociológica dialética” de juventude. Para ele, “juventude é uma categoria social” que vai além do critério de faixa-etária, começa aos 16, mas ainda não se definiu exatamente quando acabará do ponto de vista legal – muitos falam em 25 anos, alguns até em 29 anos – e das condições biológicas naturais. Juventude vem a ser uma representação social e cultural. É uma situação social que é parte de uma “representação ou criação simbólica” (2004, p.11).

Regina Novaes (2006) faz uma análise que nos permite pensar a juventude sob o viés da diversidade e da desigualdade. O que nos leva a concordar que estamos diante de “juventudes” em condições sociais (desigualdade de classes sociais) e culturais (etnias, identidades, valores, crenças) diversas, que os jovens estão inseridos em contextos sociais distintos e vivem uma juventude desigual.

Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A

indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira... Gênero e raça são outros dois recortes que interferem no problema... Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de “viver a juventude” (NOVAES, 2006, p.106).

No texto “Juventude negra”, escrito por Gevanilda Santos, Maria José P. Santos e Rosângela Borges, as autoras explicitam que existe uma diferença: quando se fala em juventude negra é perceptível que “ser jovem negro” não é o mesmo que ser “jovem branco” no Brasil. É fundamental considerar os aspectos socioeconômicos, faz-se necessário perceber as diferenças e a “autopercepção da identidade, do que é ser jovem, do que é ser brasileiro, da discriminação cotidiana, das atividades de lazer, do racismo, da violência e da importância de alguns valores para a construção de uma sociedade ideal” (2005, p. 292).

A juventude negra nas últimas décadas está se organizando através de movimentos sociais, movimentos culturais, coletivos de estudantes, partidos políticos, etc. Os jovens militantes do movimento negro promoveram, desde 2006, a realização do ENJUNE – Encontro Nacional de Juventude Negra, subsidiando o debate sobre políticas públicas para a juventude e proporcionando ações efetivas para a população negra brasileira. O potencial mobilizador, os diferentes modelos associativos e formas de atuação política antirracista atraem o interesse de um número crescente de jovens negros, que se identificam com a causa através de um repertório político construído por outras gerações de jovens.

A partir de deliberações e debates ocorridos em etapas municipais, regionais e estaduais do ENJUNE que foram aprovados durante um Encontro Nacional que aconteceu na Bahia, em 2007, foi instituído um relatório:

Catorze eixos temáticos foram identificados como discussões pertinentes para a conjuntura da juventude negra brasileira. Estes eixos orientaram os debates durante todo o processo preparatório e durante as Rodas de Discussão da etapa nacional do ENJUNE. Foram eles: Cultura; Segurança, vulnerabilidade e risco social; Educação; Saúde; Terra e Moradia; Comunicação e Tecnologia; Religião; Meio ambiente e desenvolvimento sustentável; Trabalho; Intervenção social nos espaços políticos; Reparações e ações afirmativas; Gênero e feminismo; Identidade de gênero e orientação sexual; e Inclusão de pessoas com deficiência (ENJUNE, 2007, p.8).

O debate sobre “juventudes negras” cria pontos que são considerados especiais no histórico das relações raciais no Brasil, através dos quatorze temas de discussão do ENJUNE. Os jovens negros buscam, através do diálogo e debates realizados, o atendimento às ações afirmativas, às demandas sobre a violência contra a Juventude Negra, sobre a qualidade da educação para a população negra, sobre a política de segurança, sobre o acesso e democratização das tecnologias. Dessas dinâmicas, 730 propostas foram reunidas em um documento final no qual se anunciava a intenção de gerar “(...) oportunidade de análise das

ações do movimento negro brasileiro e de construção de novas perspectivas na militância étnico/racial” (ENJUNE, 2007, p. 9). Como uma das resoluções finais do ENJUNE, deliberou-se a criação do Fórum Nacional de Juventude Negra (FONAJUNE).

Distribuídos por estados e, no caso do FONAJUNE, por coordenações regionais, os jovens negros militantes integram diferentes grupos, listas e núcleos. Possuem interlocutores privilegiados para a troca de informações mais aprofundadas e, apesar de constantes no ambiente virtual, elegem listas, meios e grupos de atuação política. A descoberta de que a “rejeição alheia se refere a um tipo de afeto negativo, que atravessa todas as fases da vida do povo afro-brasileiro, quando pode ser ressignificada historicamente, transforma-se em recurso para o engajamento político” (SILVA, 2002, p.60).

3.1.2. Construções Identitárias

Outra discussão importante que deve ser considerada é sobre o processo de construção de identidade, que se aproxima da definição pós-estruturalista apresentada por Castells (1999) e Stuart Hall (2014).

Para Robert Castells, a identidade é entendida como fonte de significado e experiência de uma população. O autor compreende identidade como um processo de construção de significados com base em uma ou mais características culturais prevalentes e produtoras de significados. Os indivíduos, ou o que é denominado por ele como ator coletivo, podem construir a identidades múltiplas (CASTELLS, 1999, p.22).

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (CALHOUN, 1994 *apud* CASTELLS, 1999, p. 22).

E, por sua vez, as identidades podem ser construídas através da história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. O autor define o significado como “identificação simbólica” por parte de um ator social e com a finalidade da ação praticada pelo tal ator (CASTELLS, 1999, p. 23).

A construção social de uma identidade é marcada por relações de poder. O autor propõe uma diferenciação entre três formas e origens de construção de identidade: a primeira é a “identidade legitimadora”, introduzida por instituições dominantes da sociedade com o objetivo de ampliar e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; a segunda

“identidade de resistência”, criada por atores que se encontram em oposição/ condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação; a terceira é a “identidade de projeto”, quando os atores sociais, usam de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade e a transformação de toda a estrutura social. Um exemplo, “é feminismo que abandona o direito as trincheiras de resistência de identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal, assim, toda estrutura de produção, reprodução, sexualidade” (CASTELLS, 1999, p. 24).

Stuart Hall, em seu texto “Quem precisa de Identidade?”, traz conceito de *Identidade* e afirma que ela está presente em todas as sociedades humanas, possuindo características específicas. Nos últimos anos, vem ocorrendo uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de identidade e diversas correntes de pensamento o têm submetido a severas críticas. Hall propõe, então, o conceito de *identificação*. No senso comum, identificação ocorre “a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2014, p. 106).

Nesse sentido, o autor propõe que identificação é uma construção, um processo nunca completado, podendo-se sempre ganhá-la ou perdê-la. Assim, “embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos para sustentá-la, a identificação é ao fim ao cabo, condicional” (HALL, 2004, p.106). A partir dessa perspectiva, a questão de identidade afasta-se de um viés essencialista e torna-se um conceito “estratégico e posicional”. Assim, as identidades existem e têm muito a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos. Têm a ver com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma que como podemos nos representar a nós próprios” [...]. Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política” (HALL, 2014, p. 109).

É dentro dessa dimensão que é construído o conceito de “identidade” presente neste trabalho. As “identidades” fazem parte do mundo, elas são formadas por atores/sujeitos que nascem com seu pertencimento à cultura étnica, racial, linguística, religiosa, etc. As

identidades são plurais e são formadas por muitas contradições e que não existe “identidade permanente”.

3.1.3. *Identidades Negras*

Neuza dos Santos Souza nos ajuda a compreender melhor a construção de identidade étnico-racial em seu livro *Tornar-se Negro*. O prefácio, escrito por Jurandir Freire Costa, nos mostra como é difícil para a pessoa negra assumir a sua identidade.

Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disso, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em ferida do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado. Representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado de sua essência. Os enunciados do pensamento sobre identidade do EU são enunciados constitutivos do pensamento ele mesmo (COSTA, 1983, p.10).

A identidade negra tem sido negada historicamente, em função da ideologia de branqueamento, o que faz com que a população negra não se identifique e afirme a sua raça e acabe assumindo comportamento e estereótipo branco, como ainda diz Jurandir Freire Costa, “contenta-se em renegar o estereótipo do comportamento que pensa ser propriedade exclusiva do branco e em cuja supremacia acredita” (COSTA, 1983, p. 11).

Souza contribui muito para esta pesquisa, porque através das narrativas orais das jovens negras serão ouvidas suas experiências de vida e, tendo em vista o que nos evidencia o próprio cotidiano e dados estatísticos sobre o racismo¹⁹, muitas vezes nos deparamos com as “feridas do corpo” presentes nas “feridas no pensamento”, que são marcadas pelo racismo, preconceito e discriminação.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em perspectivas. Submetida a exigências, compelida a experiências alienadas. Mas é também, o, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p.18).

A autora, nesta obra, traz a experiência vivida por negros e negras e articula com o saber científico/ acadêmico. Relacionando a prática e teoria se remete a sua pesquisa como “matéria prima”, o que leva a continuar acreditando nesta investigação como uma possibilidade pensar/compreender a situação de jovens negras que ainda hoje têm sido representadas por um modelo branco de identificação.

¹⁹ Ver: PAIXÃO, Marcelo et al. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011 e HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

Nilma Lino Gomes, a respeito da identidade negra, afirma que existem várias oposições e estas têm sido discutidas pelo Movimento Negro e alguns cientistas sociais, na tentativa de um resgate cultural, desconstruindo o mito da democracia racial e construindo uma identidade negra positiva. Mas é importante considerar na discussão de identidade negra a posição social da população negra, a como a situação socioeconômica, a educacional, a inserção no mercado de trabalho e a discriminação racial. Neste sentido, a autora propõe “analisar a identidade, sob dois focos: identidade pessoal/individual e identidade social/coletiva. A identidade pessoal ou individual é a maneira que a pessoa se vê no plano subjetivo, o que o ‘eu’ percebe, o que lhe é próprio enquanto individualidade diferenciada”. E a identidade social se relaciona aos referenciais coletivos de inserção de um grupo. A primeira se remete ao campo da psicologia e a segunda à vertente das Ciências Sociais (GOMES, 1995, p. 42).

Segundo a autora, ao estudar a identidade racial da população negra é necessário que esta não seja apartada de seu processo histórico. O resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só pode ser realizado na composição histórica desse grupo (GOMES, 1995, p. 44).

Nesta pesquisa, também utilizo aportes da psicologia e das ciências sociais para adentrar nos estudos de identidade étnico-racial, fazendo referência à psicologia. Esta perspectiva é adotada pelos autores Alessandro de Oliveira Santos e Saulo Luders Fernandes, ambos em seu texto refletem sobre a identidade étnico-racial do negro no Brasil.

Considero que o emprego da terminologia identidade étnico-racial seja mais adequado e abrangente, pois leva em consideração o pertencimento dos sujeitos, histórias, culturas, fenótipo, etc. E tem por base o pensamento de alguns autores²⁰ que fazem esta opção para tratar de todo o processo de construção, afirmação, resistência e aos processos de dominação que permeiam o cotidiano das (os) negras (os) brasileiros.

Os autores Fernandes e Santos (2016, p. 247) trazem uma reflexão a respeito da identidade étnico-racial do negro na pós-colonialidade sob viés da psicologia, psicanálise e ciências sociais. No primeiro momento do texto, discutem o conceito de identidade na perspectiva da psicologia e da psicanálise. Segundo os autores, o “quem sou eu?” é a questão central para a identidade, coloca a existência ao sujeito, a exigência de localizar-se, definir-se, num processo que o lança em direção de grupos sociais que o levam em direção a grupos aos quais se vincula e que o identificam na vida social. Continuam afirmando que a identidade

²⁰GOMES (1995), JESUS (2004), SANTOS (2005), entre outros.

remete às concepções do sujeito sobre si mesmo, o outro e o grupo, “Quem sou eu? Quem é outro? Quem somos nós? Quem são os outros? Essas relações mostram que a identidade tem componentes individuais e coletivos e reúne três características: relação, permanência e transformação” (FERNANDES e SANTOS 2016, p. 248).

Estabelecem diálogo com Ciampa (1987), que afirma que a identidade também contém a transformação, na medida em que é uma autointerpretação do sujeito frente aos papéis sociais que lhes são atribuídos e que exerce e frente aos seus grupos de identificação, permitindo que ele interpele e/ou abandone representações cristalizadas de si mesmo num processo constante de metamorfose. Dessa maneira, para os autores Fernandes e Santos (2016, p. 248), a identidade contém tanto a permanência como a transformação, lançando o sujeito em relações de alteridade que o conduzem à atualização de si mesmo frente aos outros e ao mundo. Segundo os autores, “desde o início da vida o ser humano precisa lidar com a alteridade, com a presença de um outro, diferente, que funda o reconhecimento de si mesmo”.

(...) quando o encontro com o outro ocorre numa situação de dominação, de subordinação, construções defensivas como o estereótipo, o preconceito e a discriminação entram em cena para facilitar a opressão e justificar a imposição de sistemas de interpretação de um mundo e sistemas produtivos como hegemônicos. A dimensão política do medo da alteridade revela-se no etnocentrismo, a dimensão psicológica nos processos de projeção e sombra (FERNANDES e SANTOS 2016, p. 249).

Os autores também trabalham na perspectiva da identidade pessoal, coletiva e social. E justificam com outros autores²¹. É pela inscrição do sujeito num grupo de pertencimento que se torna possível participar da identidade coletiva e social que no grupo processa. Desse modo, a identidade coletiva e social expressa um campo de disputa entre grupos, implicando relações de poder que produzem marcadores sociais de diferenciação e embates, como, por exemplo, gênero e raça/etnia. Trata-se de marcadores da diferença que não funcionam de forma isolada, agindo uns sobre os outros e estabelecendo relações “sistêmicas” e assimétricas, devendo ser compreendidas em sua interseccionalidade e como frutos determinantes históricos e sociais que constituem um lugar e um tempo no qual o sujeito produz sua singularidade e experiências (FERNANDES e SANTOS 2016, p. 251).

Fernandes e Santos (2016, p. 252) em diálogo com Gonçalves Filho (2014) apontam dois temas centrais de investigação da psicologia acerca das relações étnico-raciais no Brasil, podendo destacar os seguintes:

²¹FREUD (1921/2011), DAVEL E MACHADO (2001), BLEGER (2007), PICHOM-RIVIÈRE (1982), PAIVA (2007), TAJFEL (1982), DESCHAMPS & MOLINER (2009).

Os processos de enraizamento/desenraizamento; e o tema da irredutibilidade da pessoa humana aos fenômenos psicossociais. O tema raiz se relaciona diretamente com a conformação da identidade étnico-racial e o tema irredutibilidade com o fato de uma teoria ou fenômeno, como por exemplo, o racismo, nunca apreende por completo um sujeito (FILHO, 2014 *apud* FERNANDES e SANTOS, 2016, p. 251).

Os autores afirmam que a identidade étnico-racial, constitui-se de “forma híbrida, por meio de trocas e intercâmbios simbólicos e culturais” que descentram o padrão branco ideal a ser seguido, permitindo a emergência de outras formações identitárias, “ancoradas em cosmovisões com pressupostos ontológicos e epistemológicos” próprios de viver, pensar e agir no mundo (FERNANDES; SANTOS, 2016, p. 254).

A identidade retratada pelos autores emerge tanto do plano coletivo quanto do pessoal. Assim, os pesquisadores explicam a importância do plano coletivo para o fortalecimento dos pares/iguais, que percebem suas diferenças étnico-raciais não como desvio frente ao padrão hegemônico, mas como alteridade que resistiu e resiste à dominação. Segundo eles, “a capacidade de resiliência opera intensificando os processos de identificação do negro com modelos de referência e membros do seu grupo, num trabalho ético-político de empoderamento de si e luta por reconhecimento de direitos” (FERNANDES E SANTOS, 2016, p. 255).

3.1.4. Raça

Os seres humanos se parecem e se diferem ao mesmo tempo: observação trivial que cada um pode fazer por si mesmo, já que as formas de vida se divergem em todos os lugares e a espécie (biológica) é uma só. Tudo é uma questão de saber até onde se estendo o território de identidade e onde começa o da diferença (TODOROV, 1993, p.107).

O termo “raça” é introduzido na literatura no início do século XIX, por Georges Cuvier. Com este, inicia-se a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. Apresenta-se um projeto marcado pela “diferença de atitude entre o cronista do século XVI e naturalista do século do XIX, a quem não cabia apenas a narrar, mas sim classificar, ordenar, organizar tudo que se encontra pelo caminho” (STOCKING, 1968 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 47).

No Estado Moderno desencadeado pelas revoluções no século XVIII, em especial a Revolução Francesa e a Americana (revoluções burguesas), prevaleceu a ideia de igualdade humana, sob outro ponto de vista, fez-se uma reflexão sobre a existência de diferenças básicas entre os homens. E, a partir do século XIX, nasce um novo paradigma com uma postura mais rígida entre patrimônio genético, aptidões intelectuais, inclinações morais (determinismo

genético). Segundo Schwarcz, ocorreu uma investida contra os supostos igualitários das revoluções burguesas e o novo pensamento intelectual introduzido traz a ideia de raça que se aproximava da noção de povo. Dessa forma, nasce o discurso racial conectado ao debate sobre cidadania, “já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que sobre o arbítrio do indivíduo entendido como um resultado, uma reificação dos atributos específicos da sua raça” (SCHWARCZ, 1993, p.47).

Otávio Ianni (1996, p.1) destaca que os “problemas raciais” surgem através de um jogo de forças sociais compreendendo implicações econômicas, políticas e culturais.

Tanto a primeira e a segunda grandes guerras mundiais, como a guerra fria, são épocas de intensa e generalizada racialização das relações entre coletividades, tribos, povos, nações, ou nacionalidades. Na medida em que as guerras mesclam-se e desdobram-se em revoluções nacionais ou revoluções sociais, tornam-se ainda mais acentuadas as desigualdades, divergências e tensões que alimentam os preconceitos, as intolerâncias, as xenofobias, os etnicismos ou racismos. Ao lado dos preconceitos de “classe”, “casta” e “gênero”, emergem ou reaparecem os preconceitos raciais. O que ocorre que a raça, ao lado da casta, classe e nação, tornou-se uma categoria frequentemente utilizada para classificar indivíduos e coletividades, por meio do qual se procura distinguir uns dos outros, nativos e estrangeiros, conhecidos, estranhos, naturais e exóticos, amigos e inimigos (IANNI, 1996, p.6).

Neste contexto, vivenciamos um dos mais significativos problemas presentes na sociedade – e nas escolas, por consequência: a desigualdade racial fundada principalmente em dogmas racistas que vêm trazendo profundas marcas históricas e sociais na população negra. A categoria “raça” como instrumento metodológico está diretamente ligada ao racismo como produtor das desigualdades e discriminação, este que, por um lado, é mantenedor de processos de constituição e manutenção de privilégios da população branca, por outro a lado, mantém a exclusão dos negros.

Para o reconhecimento do modo como diferentes eixos de opressão se configuram produzindo desigualdades e situações adversas de múltiplas discriminações a grupos específicos de mulheres, é de grande importância o conceito de interseccionalidade, pois este nos permite compreender as realidades sociais. Este conceito é essencial para entender os sistemas de dominação, resistência, as desigualdades sociais existentes a partir da ligação entre raça, classe, sexualidade e gênero.

Kabengele Munanga chama a atenção para o século XVIII, quando a raça passou a ser considerada critério de classificação humana pelas ciências naturais. Admitindo-se que a variabilidade do patrimônio genético humano seja um fato empírico e que por isso mereceu atenção científica, as diferenças, contudo, não são suficientes para classificar a humanidade em raças. Segundo o autor, o problema nem está na classificação em si, mas na hierarquização de raças entre raças. Os naturalistas dos séculos XVIII e XIX estabeleceram uma relação

intrínseca entre o biológico e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais de cada grupo humano. O processo da genética humana, ao longo do século XX, resultou na conclusão dos cientistas de que raça não é uma realidade biológica. Munanga (2000, p. 24) nos mostra que “o racismo cria a raça no sentido sociológico”, considerando as características culturais e morais de determinado grupo como consequência de suas características biológicas.

A antropóloga física Giralda Seyferth (2016, p. 32) também discute o conceito de raça e afirma que a definição de raça não tem “instrumentalidade” para as Ciências Sociais. Mas, a partir do momento em que a palavra raça apresenta uma dimensão biológica, passa a ser uma marca de diferença social e modifica o diferente em desigual, constrói uma relação de classificação entre os sujeitos, e a categoria se torna essencial para as análises sociais. De acordo com Seyferth (2016, p. 33), o conceito de raça é usado como “símbolo de diferenciação de grupos” e como produtor de relações hierarquizadas, nas quais os indivíduos são identificados como superiores e inferiores. Isso de acordo com parâmetros subjetivos que determinam o lugar do sujeito e o significado social das diferenças biológicas que determina o racismo. Ele acontece por causa de uma prática social que vai discriminar e classificar os sujeitos racialmente, considerando alguns grupos como inferiores.

A polaridade entre “brancos” e “negros” aí contida não é a única produzida pelas hierarquias raciais associadas à cor da pele no Brasil. Afinal além delas, “amarelos” “pardos” são categorias de censo, portanto, sancionadas pelo Estado. A alusão à negritude, porém, tem importância porque a própria palavra raça, inclusive na acepção dos lexicógrafos, significa alguém de origem africana (ou negra). Assim, o debate científico sobre a existência de raças é algo inócuo no diz respeito às construções sociais acerca das diferenças raciais e suas repercussões nas relações sociais (SEYFERTH, 2016, p. 58-59).

3.1.5. Abordagem Interseccional – entrelace de conceitos nesta investigação

Nesta pesquisa, a abordagem interseccional nos permite, por meio das narrativas orais, reconstruir experiências vividas por jovens negras em escolas públicas, compreender as suas histórias, percepções culturais e a construção social das jovens negras.

Munanga e Gomes (2004, p.133) identificam na organização do movimento negro brasileiro o papel que as mulheres negras assumiam e as suas organizações. E relatam que, apesar das transformações ocorridas em todo mundo, em especial a partir dos anos de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: “de ser mulher numa sociedade machista e de ser negra numa sociedade racista”. E neste período algumas feministas negras refletiam sobre a situação da mulher negra no Brasil, entando

compreender principalmente a ausência da discussão de gênero e da questão racial dentro do movimento feminista e do movimento negro, e iniciaram uma luta específica que abrange o conceito de interseccionalidade.

É, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos através das quais as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias só por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressora de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando interseções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram (CRENSHAW, 2002, p.177).

Em Carvalho (2012), busca-se compreender as relações de gênero. De acordo com a autora, o conceito de gênero está escondido por trás de questões ligadas à sexualidade que está presente em nossa sociedade. Gênero não é sinônimo de mulheres e a sexualidade não pode ser entendida fora das relações de gênero. Este trabalho parte dessa perspectiva de gênero. O mundo das mulheres faz parte do mesmo mundo dos homens, portanto, não há como estudá-lo de forma separada. O gênero é igualmente utilizado para indicar as relações sociais/construções sociais entre os sexos (feminino/ masculino).

Considera-se, dentro desse conceito de gênero, que ocorrem diferenciações e hierarquizações/classificações entre mulheres e homens. Em suas interações sociais, existem as relações de poder, que se compreendem dentro desse conceito de gênero. Por outro ponto de vista, podem ser explicados por: desigualdades de classe, raça, idade, etc. É com esta definição de gênero que se pretende trabalhar: “o corpo é ele próprio sempre visto por meio de interpretação social, então sexo não é uma coisa separada de gênero, mas é algo sub-unido no gênero” (NICHOLSON, 1994 *apud* CARVALHO, 2012, p.79).

A experiência social nos ajuda a compreender que a representação da sociedade não é regida sob uma única lógica, mas é composta por lógicas de ação com “sistemas estruturados por princípios autônomos”. O autor afirma que a noção de experiência é “vaga” e “ambígua”, mas apresenta dois fenômenos contraditórios. O primeiro está no sentido de que “a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal”. É o que cotidianamente chamam de “experiência estética, amorosa, religiosa” (DUBET, 1996, p. 94). A segunda contradição, segundo ele, significa que “a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de verificar e experimentar”. A experiência social, para o autor, é uma maneira de construir o mundo (DUBET, 1996, p. 95).

Neste sentido, a formação da experiência social, de acordo com Dubet, “é algo inacabado e não há uma adequação absoluta da subjetividade do actor e da objetividade do sistema”. A sociologia da experiência social é constituída pela “subjectividade” dos “actores” sociais. Essa “subjectividade” do “actor” não é puramente individual, pois a experiência é construída socialmente (DUBET, 1996, p. 96).

A subjetividade dos actores não deve ser identificada com a imagem demasiado frouxa e demasiado vaga do vivido, a que evoca ao mesmo tempo o tema da consciência como reflexo e o fluxo ininterrupto de sentimentos que presume exprimirem uma personalidade autêntica refreada pela sociedade. Pelo contrário, há que se levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma verdadeira liberdade, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção acção como uma experiência como um drama evidentemente, o sociólogo lerá nesta experiência coisas em jogo e problemas sociais (DUBET, 1996, p. 101).

Desta forma, a experiência individual se torna ao mesmo tempo subjetiva, social e reflexiva. É um processo simultâneo: a experiência só pode ser legítima aos olhos dos atores na medida em que continue a ser uma “experiência autêntica, vivida como a expressão de uma personalidade” (DUBET, 1996, p. 103).

IV – AS ESTUDANTES NEGRAS DE ITABORAÍ – NÓS SOMOS

4.1 . Movimentos investigativos – aproximações, desvios, encontros...

Neste capítulo, trago apontamentos acerca dos movimentos políticos-epistêmicos que atravessei nesta pesquisa e alguns pesquisadores que vêm me atravessando ao longo do processo investigativo. No campo das ciências sociais, é possível perceber muitos percalços nas práticas cotidianas investigativas, além de ser necessário reconhecimento do “outro como legítimo outro” (MATURANA, 2002, p.28).

Historicamente, as interpretações das realidades sociais foram feitas apenas sob um ponto de vista, ou seja, uma “história única” que é organizada a partir de um paradigma dominante da racionalidade científica moderna. Geralmente, propõe ver somente uma forma de conhecimento e o considera verdadeiro, e, possivelmente, compromete e/ou subverte a realidade dos sujeitos sociais que não pertencem à mesma cosmovisão dominante.

É impossível falar sobre uma única história sem falar sobre o poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nosso mundo econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como são contadas, quem as conta quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder (ADICHIE, 2016).

Algumas escolas, livros didáticos e até ausência e/ou negação desse conhecimento nos cursos de formação de professores, fazem com que esses profissionais saiam das suas respectivas instituições de ensino legitimando uma “história única”.

(...) instaurou uma hierarquia de conhecimentos baseados no eurocentrismo, suprimindo, invisibilizando, desqualificando e excluindo saberes provenientes de outros paradigmas civilizatórios que compõem nossas sociedades, tais como os indígenas e afrodescendentes (INCTI/UnB/CNPq, 2015, p.5).

A busca por compreender realidades de forma não excludente fez-me, inicialmente, escrever um projeto de pesquisa que entrelaçava minha história de vida, trajetória de escolaridade e atuação profissional e acadêmica.

Em meu projeto inicial²², foi pensado trabalhar em duas escolas públicas no município de Itaboraí – RJ: uma escola estadual (numa região periférica) e outra escola na localização do centro da cidade. A pesquisa seria realizada com quatro jovens negras que estariam concluindo o terceiro ano do ensino médio em 2015 ou 2016, sendo duas de cada escola. Primeiramente, faria uma observação no cotidiano escolar de suas respectivas escolas, e o trabalho iria verificar o processo escolar das jovens, suas relações com os docentes, as relações de poder que estão presentes na escola e como se estabeleciam as relações/interações na vida familiar, no meio escolar e nos demais grupos de referência.

A intenção era confrontar as observações cotidianas no espaço escolar com as narrativas orais. Convidar as jovens negras que tivessem interesse em participar da pesquisa, mediante concordância por escrito, aceitando compartilhar experiências em entrevistas individuais que seriam gravadas em recurso audiovisual. As narrativas orais e as observações no espaço escolar propiciariam uma melhor compreensão da realidade pesquisada e dariam mais significado aos fatos.

A primeira ida a uma das escolas, a escola “Lélia Gonzalez”²³, que se encontra no centro da cidade de Itaboraí, aconteceu em julho de 2015. Era período de recesso e tive a sorte

²²Projeto que foi aprovado neste programa de mestrado no processo seletivo de 2014, tendo ingressado como mestranda no ano de 2015.

²³Os nomes das escolas são uma forma de homenagear mulheres negras que tiveram suas vidas marcadas por luta em prol da população negra. Uma das escolas foi nomeada por Lélia Gonzalez, que foi uma intelectual, política, professora e antropóloga brasileira. Graduiu-se em História e Filosofia e trabalhou como professora da rede pública de ensino. Fez o mestrado em Comunicação Social e o doutorado em Antropologia Política. Começou então a se dedicar as pesquisas sobre relações de gênero e etnia. Foi professora de Cultura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde chefiou o departamento de Sociologia e Política. Militante negra e feminista atuou como desencadeadora das mais importantes propostas de atuação do Movimento Negro Brasileiro, o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Sua militância em defesa da mulher negra levou-a ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), no qual atuou de 1985 a 1989. Seus escritos, simultaneamente permeados pelos cenários da ditadura política e da emergência dos movimentos sociais, são reveladores das múltiplas inserções e identificam sua constante preocupação em articular as lutas mais amplas da sociedade com a demanda específica

de encontrar a diretora da escola, mas após período de espera e atendimento em que expliquei o meu projeto, em que lemos algumas partes juntas, fui informada pela mesma que teria que pedir autorização para entrar na escola, na Coordenadoria Regional da Região Serrana II, que fica localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, na cidade de Petrópolis.

Informei que o caráter ético da pesquisa asseguraria a preservação da identidade da instituição e das respectivas participantes. E também que me comprometia em dar um retorno à escola e às participantes. No entanto, a diretora da escola, seguindo as ditas normas da coordenadoria, afirmou que só liberaria a entrada para a pesquisa com a autorização da Coordenadoria Regional da Região Serrana II e me deu um e-mail para fazer contato e obter maiores informações. Enviei o e-mail, porém não obtive retorno. Entrei no *site* da Coordenadoria e tinha um número “0800”, que eu pensei que poderia me fornecer alguma informação a respeito da autorização, mas também não obtive sucesso. A sociedade brasileira, principalmente em alguns locais, é culturalmente demarcada por práticas políticas coloniais. Assim, é preciso ter uma aceitação e/ou autorização por parte de quem ocupa instâncias superiores, pois essa é uma questão efetivamente política e burocrática que enfrentamos cotidianamente. O que, infelizmente, nos variados casos fecha/bloqueia as oportunidades do encontro com os atores sociais em seu contexto da pesquisa.

Aproximadamente no final do mesmo mês, a saber, julho de 2015, fui até a escola “Antonieta de Barros”²⁴. Subindo a rampa da escola, indo em direção à secretária, encontrei a mãe de uma colega que estudou comigo, que atuava como funcionária da unidade, e expliquei a ela que estava pesquisando processos de escolarização de jovens negras. Solicitei sua ajuda para conseguir informações concretas sobre o acesso à escola, tendo em vista as dificuldades enfrentadas na primeira escola a que me dirigi. Essa funcionária me deu retorno, no mês de agosto de 2015, reforçando a informação de que deveria entrar em contato com a Coordenadoria Regional de Região Serrana II. Assim, dessa vez obtive um contato que respondeu.

dos negros e, em especial das mulheres negras. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/livros-e-textos-de-lelia-gonzalez/#gs.YSJqq0o>>. Acessado em: 24 fev. 2017.

²⁴ A outra escola estadual foi nomeada por “Antonieta de Barros”, que foi uma professora, jornalista e escritora. Como tal, destacou-se entre outros aspectos, pela coragem de expressar suas ideias dentro de um contexto histórico que não permitia as mulheres livre expressão. Além da militância política, Antonieta participou ativamente da vida cultural de seu estado. Fundou e dirigiu o jornal *A Semana* entre os anos de 1922 e 1927. Neste período, por meio de suas crônicas, ela veiculava suas ideias, principalmente aquelas ligadas às questões da educação, dos desmandos políticos, da condição feminina e do preconceito racial. Dirigiu também a revista quinzenal *Vida Ilhoa*, em 1930, e escreveu vários artigos para jornais locais. Com o pseudônimo de Maria da Ilha, escreveu, em 1937, o livro *Farrapos de idéias*.

No mesmo dia, encaminhei um e-mail solicitando informações a respeito da autorização. Passaram-se, aproximadamente, duas semanas e a funcionária da coordenadoria me respondeu, dizendo que iria me encaminhar para o setor pedagógico da coordenadoria. Encaminhou o meu e-mail para este setor, que me respondeu depois de quase um mês, dizendo que iria verificar quais documentos eu precisaria enviar para conseguir autorização. A funcionária me deu um retorno após uma semana dizendo que era para eu mandar um e-mail com a minha solicitação para o subsecretário de Gestão de Ensino – SUGEN. Segui as suas orientações, enviando e-mail que foi respondido pelo secretário em, aproximadamente, uma semana:

Segue a orientação padrão para solicitar autorização de pesquisa em nossas Unidades Escolares. Ofício da Universidade apresentando o(s) pesquisador(es) e solicitando a possibilidade de pesquisa; Projeto de pesquisa; Telefones e e-mails dos pesquisadores; todas as ferramentas de pesquisa incluindo o termo de livre consentimento. Os documentos podem ser encaminhados por e-mail²⁵.

Como eu já havia solicitado ao secretário da Pós-graduação uma carta de apresentação, enviei os documentos dois dias depois, pois precisava conseguir outros documentos para enviar. No mês de novembro de 2015, após ter encaminhado as mensagens ao e-mail, reenviei o mesmo e-mail e também mandei outros dois e-mails, solicitando resposta a minha solicitação. O Subsecretário de Gestão e Ensino (Fernando), respondeu-me dizendo que era preciso “Autuar o processo na Regional ou Sede da SEEDUC e encaminhar para a SUPED, pois necessita de análises das equipes”²⁶.

Assim, as inúmeras dificuldades, os entraves burocráticos e a distância Itaboraí – Petrópolis, sem a certeza de ser atendida e ter a situação resolvida, foram afastando-me da proposta inicial, inviabilizando a ida à SEEDUC. Para ir à Coordenadoria Regional de Região Serrana II, além de gerar um custo muito alto para ir e voltar, eu tinha, neste ínterim, outro problema a dificultar o trânsito: tinha acabado de ser chamada em um concurso público e começara a lecionar; cursava disciplinas pela manhã no mestrado (saindo até um pouco antes do horário para chegar a tempo na cidade em que trabalho).

Diante deste movimento “imprevisto” no processo de pesquisa, refletindo sobre o caráter e objetivo deste estudo que passa pelos processos de escolarização de jovens negras, não precisaria, necessariamente, entrevistá-las no ambiente escolar e nem mesmo observá-las no espaço escolar.

²⁵ Anotações transcritas de meu caderno de campo em de 2015.

²⁶ Informações que podem ser comprovadas via e-mail, mas, obviamente, não caberia aqui. Só menciono neste momento para registrar as dificuldades de chegar a campo devido a questões burocráticas.

Consideramos que o cotidiano escolar e o contexto sócio-histórico-cultural em que se inserem as estudantes são importantes questões a serem trazidas ao diálogo. No entanto, o cotidiano – espaço escolar – se fazia/se faz presente em suas narrativas orais, porque a investigação pressupõe que as jovens estivessem frequentando o ensino médio, no ano 2015, período em que se iniciou o movimento investigativo.

Diante dos desafios colocados, busquei novas formas de contato com a escola, tentando uma possível “rede de solidariedade”. Assim, a mesma funcionária que inicialmente forneceu o contato correto²⁷ da Coordenadoria Regional da Região Serrana II, me possibilitou contato com outra funcionária da escola “Antonieta de Barros”, a quem pude expor o projeto e as mudanças, tendo em vista as dificuldades encontradas para inserção o desenvolvimento da pesquisa na escola. Esta segunda funcionária colocou-me em contato com sua sobrinha, aluna do ensino médio, cursando o terceiro ano em 2015 na escola pesquisada.

Estava diante de uma possível estudante negra a fazer parte da pesquisa, sendo assim, mesmo informalmente, expliquei a ela a proposta. A estudante Dandara dos Palmares²⁸ pareceu interessada, neste primeiro e informal encontro e disse: “Olha a minha cor, você acha que sou branca?”. Além de demonstrar interesse em participar, sugeri uma amiga que, sob seu ponto de vista, também aceitaria o convite.

Foi marcado o dia para que eu conhecesse a amiga de Dandara – uma reunião para organização da formatura²⁹ das turmas de terceiro ano que se formariam em 2015. Ampliando os contatos, conversei com algumas jovens que estavam presentes naquele evento e conheci a Mariana Crioula³⁰, amiga da Dandara, que, após uma longa conversa, aceitou participar. O

²⁷Digo contato “correto”, no sentido que foi o contato que fiz a solicitação e me retornaram, mesmo depois de muito tempo.

²⁸ As três jovens negras estão sendo identificadas por nomes de personalidades negras, como forma de manter o sigilo e de homenagear personalidades negras. Dandara dos Palmares foi esposa de Zumbi dos Palmares, mãe de três filhos, lutou pela libertação total das negras e negros no Brasil, liderava mulheres e homens, também tinha os objetivos que iam às raízes do problema, sobretudo, não se encaixava nos padrões de gênero ou a dominação masculina que ainda hoje são impostos às mulheres. Acredita-se que a Dandara dos Palmares não é tão reconhecida e/ou estudada quando Zumbi dos Palmares (seu esposo), por conta do machismo de nossa sociedade brasileira. Por este motivo, uma das jovens negras pesquisadas foi nomeada por Dandara do Palmares. Disponível em: <<http://nossacausa.com/negros-no-brasil-quem-foi-dandara-dos-palmares>>. Acessado em: 24 fev. 2017.

²⁹A reunião de organização formatura aconteceu na quadra da escola “Antonieta de Barros” e foi aberta aos familiares dos estudantes que estavam concluindo o Ensino Médio em 2015, e, apesar de não ter certeza se este era o melhor caminho de aproximação, eu me “infiltrei” na reunião na tentativa de encontrar jovens negras interessadas em narrar suas histórias.

³⁰Nome dado a segunda jovem participante da pesquisa. Mariana Crioula era Mucama e costureira de Francisca Xavier, senhora das fazendas cafeeiras Maravilha e Freguesia. E embora fosse casada com o negro José, escravo que trabalhava na lavoura, vivia na casa-grande. Em 5 de novembro de 1838 se deu a maior fuga de escravos da história fluminense, e o foco principal estava na fazenda Maravilha. A fuga fora liderada pelo ferreiro Manuel Congo, que levou consigo negros das fazendas vizinhas, inclusive da fazenda Freguesia, onde vivia Mariana. Esta se juntou, então, aos fugitivos, tomando a direção do grupo, no qual ficou conhecida como a rainha do

que não foi novidade é que algumas estudantes demonstraram “vergonha” em participar da pesquisa e outras, de fato, não se reconheceram como negras. Outro elemento a ser considerado é que, no momento, por serem escolas estaduais, ambas as escolas estavam em greve e sem previsão para retorno, de acordo com as informações do SEPE – Itaboraí e dos funcionários que foram encontrados na escola, em março de 2016.

Numa tarde, conversando com a minha prima, que cursava o ensino médio, sobre esses percalços e as dificuldades de encontrar jovens negras para entrevistar, ela mencionou uma conhecida que cursava o terceiro ano do ensino médio em 2015, na escola “Lélia Gonzalez”.

Minha prima explicou mais ou menos como seria e perguntou à colega Esperança Garcia³¹, se ela poderia passar o seu contato para mim. Assim, poderíamos conversar e eu explicaria o projeto. Marcamos um encontro informal, conversamos bastante e na semana seguinte formalizamos a participação através do documento de autorização e fizemos a entrevista.

Assim, para realização dessa pesquisa foram feitas entrevistas com três jovens negras, duas jovens da escola “Antonieta de Barros” e uma jovem da escola “Lélia Gonzalez”, e todas

quilombo, fazendo par com Manuel Congo, o rei. Situaram-se nas matas de Santa Catarina, nas fraldas da serra da Mantiqueira até serem atacados por tropas comandadas por um coronel da Guarda Nacional, que relatara nos autos da época que a negra Mariana, de 30 anos estava à frente dos revoltosos, resistindo ao cerco da polícia sob os gritos de “Morrer Sim, entregar não!”. No dia 12 de novembro, Mariana Crioula e Manuel Congo foram feitos prisioneiros, juntamente com outros líderes da revolta e o grupo se dispersou.

No julgamento, dezesseis escravos, sete mulheres e nove homens, foram indiciados. Mariana, que havia demonstrado valentia na mata, quando interrogada, procurou dissimular seu verdadeiro papel nos acontecimentos e alegou que havia sido induzida à fuga. Mesmo tendo sido delatada por outros réus como a rainha do Quilombo, Mariana fora absolvida. O único acusado de homicídio foi Manuel Congo, cuja sentença de morte por enforcamento foi executada no início do mês de setembro de 1839.

Extraído de: *Dicionário Mulheres do Brasil* – De 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

³¹ A terceira jovem pesquisada foi nomeada Esperança Garcia, pela coragem e luta desta personalidade. Esperança Garcia viveu na região de Oeiras, na fazenda de Algodões, onde é hoje o município de Nazaré do Piauí. Apesar de sua importância histórica, não se sabe quase nada sobre sua vida. Esse descaso da sociedade é consequência principalmente de sua condição de negra escravizada. Porém, ela se destaca por ter sido corajosa a ponto de escrever uma carta ao governador do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, denunciando os maus tratos sofridos por ela, seus filhos e companheiras.

O pesquisador e historiador Luiz Mott em 1979 explicou: “Outra minha importante descoberta arquivística foi um pequeno documento, uma única página escrita à mão, toda cheia de garranchos com muitos erros de português: trata-se de uma petição escrita em 1770, por uma escrava do Piauí, Esperança Garcia. Trata-se do documento mais antigo de reivindicação de uma escrava a uma autoridade. Documento insólito! Primeiro por vir assinado por uma mulher, já que mulher escrever antigamente era uma raridade. As mulheres eram vítimas da estratégia de seus pais, mantê-las distantes das letras, a fim de evitar que elas escrevessem bilhetinhos para os seus namorados. Segundo, por se tratar de uma petição escrita por uma mulher negra”.

Esse documento serviu de inspiração para diversas manifestações contemporâneas como o grupo de mulheres que trabalham pela cidadania da mulher negra piauiense, e recebe o nome de Esperança Garcia, assim como a maternidade de Nazaré do Piauí e a data desta carta é o dia estadual da consciência negra no Piauí desde 1999. Disponível em: <<http://esperanca-garcia.blogspot.com.br/p/esperanca-garcia.html>>. Acessado em: 22 fev. 2017.

concluíram o seu ensino médio no ano de 2015. Tendo em vista os propósitos desta pesquisa, as narrativas foram analisadas, inicialmente, a partir, de uma “escuta cuidadosa” e de sua transcrição, destacando-se, em eixos temáticos, de acordo com o objetivo da investigação, categorias/conceitos que têm relevância neste estudo. Busquei, para estabelecer diálogos, o pensamento de teóricos (as) que já nos acompanham e já foram visitados (as), e as narrativas das estudantes fizeram emergir outros (as) teóricos (as) para melhor compreender seus processos de escolarização, as singularidades de suas histórias, em sua dimensão individual e coletiva.

4.2. Histórias singulares – dimensões coletivas

Neste capítulo, trago as narrativas das jovens negras pesquisadas que se permitiram compartilhar suas experiências. As três jovens negras narram experiências individuais e coletivas. Estas que precisam ser contadas para que possamos compreender, para além da aparente homogeneidade que trazem. Ao submergir nestas narrativas encontramos o infinito, a multiplicidade, a realidade/riqueza das vivências/experiências e as possibilidades.

No processo de construção de suas identidades, as jovens participam de um entrelaçamento dinâmico das dimensões de gênero, raça que constituem identidades singulares e um caminho plural. Em suas narrativas, apresentam a experiência de ser negra vivida por meio do gênero, assim como a experiência de ser jovem e mulher é vivida mediante o seu pertencimento racial. As narrativas orais que são apresentadas nesta dissertação (três jovens negras: Dandara dos Palmares, Mariana Crioula e Esperança Garcia, assim chamadas para preservar identidades) nos permitem potencializar a palavra das narradoras, a partir de suas experiências e processos de identificação. As jovens se tornam agentes condutoras de suas histórias, compartilham as suas narrativas orais e, como pesquisadora, tento compreender a realidade de quem fala por meio do entrelaçamento com pressupostos teóricos que embasam este estudo.

Comprometo-me em me colocar no mundo das jovens negras, sem a preocupação de explicá-lo, mas buscando uma escuta (audição) sensível e a observação das expressões (faciais e corporais) feitas pelas narradoras. De acordo com Portelli (1997, p. 29), a nossa essência de historiadores orais é ouvir os que não foram ouvidos e de “tentar aprender um pouquinho e de conseguir com que as pessoas nos contem histórias” com as suas narrativas.

Dentro da perspectiva “ubuntu” de construção coletiva, eu aprendo, me construo e constituo nesse processo.

As narrativas/palavras/falas das três jovens estão juntas e entrelaçadas nos eixos temáticos: Identidade(s); Processo de escolarização – o que pensam as famílias; Processo de escolarização – experiências das jovens negras; Algumas experiências afirmativas; Algumas experiências negativas; Ser negra – experiências de preconceito; Conquistas e possibilidades.

Relembrando que o objetivo desta pesquisa é compreender o processo de escolarização de jovens negras itaboraienses que tiveram sucesso nos seus processos de escolarização e concluíram o seu Ensino Médio no ano de 2015. Por meio da reconstrução das histórias de vida de jovens negras, dando maior ênfase em seus processos de escolarização, a análise das narrativas é iniciada pela temática Identidade(s).

É feita esta opção porque as identidades têm a ver com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma que como podemos nos representar a nós próprios” (HALL, 2014, p. 109).

A cultura, por sua vez, tem exercido o papel de moldar a identidade ao dar sentido à experiência, a mesma também possibilita escolher entre as mais diversas identidades. Pois a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais, e econômicas nas quais vivemos agora (...) a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990 *apud* WOODWARD, 2014, p.19).

Os laços de solidariedade me fizeram encontrar jovens negras únicas que traçam/articulam os seus objetivos para execução de suas vidas. Encontramos a noção de “táticas”, jovens negras que têm os seus cotidianos marcados por diferenças e desigualdades, no entanto, as jovens “praticantes” aprendem e nos ensinam de forma recíproca e solidária através das suas narrativas as suas experiências (CERTEAU, 2012, p.). Os seus diferentes pertencimentos são guardados na memória, podendo ser identificados em suas narrativas, e nos convidam a refletir sobre o significado de Identidade Negra.

4.2.1. Identidade Negra

Pode ser verificado na narrativa da jovem Dandara dos Palmares que sua afirmação da identidade se dá a partir do reconhecimento de sua família negra; já na narrativa da jovem

Mariana Crioula, o reconhecimento da sua identidade negra tem origem no reconhecimento da identidade de seus avós maternos indígenas; a jovem Esperança Garcia afirma sua identidade através do seu pai negro. Considero que estes fatos influenciam, diretamente, seus processos de identificação e autoafirmação.

Eu sou negra, do cabelo crespo e sempre vou ser. Eu não sou mulata, morena, eu não ligo, sinceramente, de alguém me chamar assim... Mas se alguém me perguntar qual é a minha raça, eu vou falar que eu sou negra. Hoje eu me reconheço como negra do cabelo crespo, da juba armada, e é assim que eu gosto. Me descrevo como negra, do cabelo pixaim, crespo, magra, negra que eu tenho muito orgulho de ser. Não me descreveria hoje em dia de outra forma. Para mim, ser negra hoje é para mim é motivo de orgulho e de seguir lutando. Tenho orgulho de mim, da minha família negra, dos meus amigos negros, posso definir que tenho orgulho (Dandara dos Palmares).

Hoje em dia eu me amo. Eu já descobri a minha identidade. Eu me amo, e me vejo negra do cabelo liso e não me veria branca do cabelo liso. Apesar de achar muito legal o cabelo afro. Mas eu ficava cismada e, hoje em dia, eu me amo. Eu já descobri a minha identidade. Mas eu ficava cismada e vivia me perguntado, por que as pessoas acham que o meu cabelo não é meu. Percebi que existem outras coisas mais importantes na vida. E não ligo mais. Minha mãe branca do cabelo liso, meu pai é pardo do cabelo cacheado – a minha cor é uma cor inédita, o pai do meu pai é negro, negro e a família da minha mãe é cor de jambo. Os meus bisavós, pais da minha mãe, são descendentes de índio. Eu puxei os meus avós, nem tanto os meus pais, eu sou a única negra na minha casa. O que causa estranhamento nas pessoas, quando conhecem a minha família, ficam perguntando a quem eu puxei, talvez, eu seja a mais diferente (Mariana Crioula).

Meu pai é negro e minha mãe é morena. O meu pai era o único filho negro e os outros eram claros, então, a indiferença era pela cor e pelo monetário. Os meus outros primos, as famílias tinham lojas, fábricas e a minha mãe não tinha nada. Eu sou negra, sorriso sempre, feliz, cabelo sarará-crioulo. Sou sincera, gosto de desafios. Tenho coração de mãe, que ajuda, eu acredito no impossível. O que eu mais gosto em mim é meu cabelo, é o meu sorriso e as pessoas falam isso para mim. Isso eu não mudo por nada, nasceu comigo vai comigo até o fim (Esperança Garcia).

As narrativas evidenciam a importância e o lugar ocupado pela família no processo de constituição da identidade negra. As jovens negras narram a sua origem e nos transmitem em suas falas características maternas e paternas, “as quais igualmente concebem os registros históricos e culturais de sua ancestralidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 279). Nilma Lino Gomes, a respeito da identidade negra, afirma que existem várias oposições e estas têm sido discutidas pelo Movimento Negro e por alguns cientistas sociais, na tentativa de um resgate cultural, desconstruindo o “mito da democracia racial” e construindo uma identidade negra positiva, mas é importante considerar na discussão de identidade negra a posição social da população negra como a situação socioeconômica, a educacional, a inserção no mercado de trabalho e a discriminação racial.

Entretanto, a autora propõe analisar a identidade sob dois focos, fazendo relação entre a identidade pessoal ou individual e a identidade social e coletiva. O primeiro foco, da identidade pessoal/individual, que seria a maneira como a pessoa se vê no plano subjetivo, o

que o “eu” percebe, o que lhe é próprio enquanto individualidade diferenciada. O cabelo e o corpo são considerados “suportes simbólicos” da identidade, porém, o “cabelo crespo” e o “corpo negro” são “suportes simbólicos” de identidade negra. Esses “suportes simbólicos” são unidos por uma “construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra” (GOMES, 1995, p. 44).

A identidade negra é compreendida como um processo construído historicamente em uma sociedade racista, construída sob a égide do “mito da democracia racial”. Essa identidade pauta-se no contato com o outro, diálogo, troca de saberes, negociação e até mesmo conflitos. Como diz a Neuza dos Santos Souza (1983, p. 77), “ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”.

Com intuito de ouvir as que não foram ouvidas e de “tentar aprender um ‘pouquinho’ e conseguir com que as pessoas contem histórias”, porém, buscando uma escuta (audição) sensível e a observação das expressões (faciais e corporais) feitas pelas narradoras (PORTELLI, 1997, p. 29), é que me coloco como pesquisadora. Certeau acredita como Portelli, que “graças ao desdobramento do corpo, diante do olhar, o que dele é visto e o que dele é sabido pode se superpor ou se intercambiar (se traduzir). “O corpo é um código à espera de ser decifrado” (CERTEAU, 1982, p.15).

A narrativa da jovem Dandara dos Palmares, quando esta afirma sua identidade, o faz com emoção: “... Eu sou negra, do cabelo crespo e sempre vou ser... Me descrevo como negra, do cabelo ‘pixaim’, crespo, magra, negra que eu tenho muito orgulho de ser...”. A jovem disse essas palavras com os seus olhos cheios de lágrimas. Afirma-se negra, mas mesmo na afirmação e dizendo-se orgulhosa do pertencimento étnico-racial, o estereótipo negativo se evidencia na fala. E também na narrativa da jovem Esperança Garcia, quando diz: “... Eu sou negra, sorriso sempre, feliz, cabelo ‘sará-crioulo’...”. As palavras são ditas entre uma pausa e outra em meio a uma respiração profunda. Neste momento em que essas jovens negras se autoafirmam negras é percebido, também, um sentimento de dor. Essa “dor” representada na narrativa das duas jovens negras nos remete ao livro *Tornar-se Negro*, de Neuza dos Santos Souza, cujo prefácio, escrito por Jurandir Freire Costa, que nos traz grande contribuição sobre a identidade negra e significado da autodeclaração.

(...) a experiência da dor fruto de um trauma específico produzido pela violência. Pensar sobre a identidade negra redundava sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disso, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em ferida do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado de sua essência.

Os enunciados do pensamento sobre identidade do EU são enunciados constitutivos do pensamento ele mesmo (COSTA, 1983, p. 10).

É importante também destacar que ambas (Dandara e Esperança) em suas narrativas apresentam palavras/marcas pejorativas, ou seja, atributos fenotípicos em relação aos seus cabelos que na sociedade brasileira as estigmatizam de forma negativa. Dandara cita o termo “pixaim” e a Esperança fala “sarará-crioulo”. Essas jovens negras têm as suas muitas formas de estar no mundo, mas infelizmente num contexto desfavorável. Têm sido estigmatizadas e violentadas em um cenário de discriminação e isto lhes causa “dor”.

No entanto, não é só dor que revelam e busco, mais uma vez, aporte em Neusa dos Santos Souza (1983) para dialogar com as narrativas das estudantes, pois que há nelas um sentimento de pertencimento, de orgulho, ou seja, dor e prazer na afirmação identitária. Pois se o “tornar-se negro” é uma experiência conflituosa, dada a realidade racista, “(...) é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se e resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 1983, p. 18).

A jovem Mariana Crioula reconhece a sua identidade a partir da mestiçagem na união dos seus pais e da ascendência dos seus avós indígenas maternos e descreve a sua cor como “cor de jambo”. No Brasil, definir a cor do (s) outro (s) é um gesto aleatório, geralmente, a cor é descrita de maneira muito precisa e didática, como por exemplo, “amarela, branca, bem branca, café, café com leite, chocolate, lilás, marrom, rosa”. Acaba-se demonstrando que a “raça é mesmo uma questão de marca; marca física”. Schwarcz (2012, p. 104) em seu texto nos chama atenção para o “uso social da cor”, como objeto de disputa que tem forte preferência pelo “branco” ou pelo que é “mais claro”.

Considero que, em se tratando da mestiçagem, precisa-se recuperar um pouco da História Natural e a genética como uma possibilidade de compreender a mestiçagem no Brasil.

Kassio Motta (2016, p. 171), em “Natureza, Sociedade e Representação: Peles, Cores e Significados”, apresenta teoricamente o surgimento do Homem no continente africano e sua evolução ao longo de milhares de anos até seu deslocamento pelos demais continentes. O autor demonstra que as diferenças fenotípicas foram causadas naturalmente ao longo do tempo, num processo de adaptação do ser humano ao meio ambiente. Contudo, a pele escura e os pelos dos nossos ancestrais/antepassados vêm da África, há pelo menos 1,2 milhão de anos. Apresenta-se a pele escura e os pelos para aguentar a intensa radiação em baixas latitudes.

Os conceitos que dividiram os grupos humanos em raças têm bases etnocêntricas, ou seja, os brancos europeus se colocaram como superiores, como um povo que estava muito mais desenvolvido que os povos ameríndios e africanos, por exemplo. E, a partir de suas visões etnocêntricas, dividiram os grupos humanos em raças, das mais desenvolvidas às mais inferiores e foi a partir daí que começaram a procurar respostas científicas para respaldar suas visões sobre as supostas “raças humanas”.

Skidmore nos diz que os pensadores europeus racistas faziam referência às raças como raças “inferiores” e “superiores”, não consideravam essas diferenças absolutas. Já os brasileiros acreditavam que a teoria racista, de acordo com a realidade multirracial do país (SKIDMORE, 2012, p. 278).

Desta forma, o conceito de raças chega até os dias atuais como um sentimento etnocêntrico/eurocêntrico e não como algo comprovado cientificamente, pois a ciência nunca comprovou a existência biológica das raças. Segundo Motta, a maioria dos organismos mamíferos tem uma vasta cobertura pilosa. E a função dos pelos é proteger das agressões mecânicas, como abrasão, umidade, radiação solar, parasitas. Têm a função de proteger e auxiliar na regulação da temperatura do corporal. A nossa pele e pelos (o suor fez com que os pelos fossem reduzidos) foram passando por várias adaptações até chegarmos hoje aos tipos de pelos que temos e até aparecer “vasto *continuum* de cores”. “É preciso explicar que a radiação solar foi/é fundamental para a sobrevivência humana” (2016, p. 175).

Sem a radiação ultravioleta, nossos organismos não conseguem metabolizar a vitamina D responsável pela absorção de cálcio, elemento fundamental para a saúde óssea. Além disso, excesso de radiação ultravioleta reduz a concentração de ácido fólico, indispensável para o desenvolvimento de embriões saudáveis. Portanto, a pigmentação da pele humana precisa atender a essas duas funções: permitir que a radiação solar penetre e forme a vitamina D, favorecendo a absorção de cálcio, e impedir que o excesso de radiação retire o ácido fólico (MOTTA, 2016, p.172).

Motta (2016, p. 181) dialoga com Carlos Moore e nos diz que as diferenças entre os seres humanos com relação à cor da pele, formato do rosto, estatura, olhos e cabelos são variáveis climáticas como o frio, o calor, a umidade, etc. Sendo assim, a humanidade surgiu na África, sendo sua população melanodérmica devido à concentração de raios ultravioletas nessa região. Ao se espalhar pelo globo terrestre, a pele humana foi se adaptando ao clima. Assim, em contato com o frio, num processo que durou milhares de anos, surgiu a pele branca.

O organismo humano é uma matéria viva, e por mais que ela se reproduza de forma bastante fiel, acaba sofrendo mutações a partir da interação com o meio ambiente, por razões

químicas e físicas. Então, uma pele escura concentra mais melanina, o que protege o indivíduo dos raios ultravioletas nos países tropicais, já “uma pele clara é necessária nos países frios, pois auxilia na síntese da vitamina D”. Ou seja, neste caso, a pele dos indivíduos precisou se adaptar ao clima de cada região do globo terrestre, possibilitando assim a manutenção da vida. Assim, Moore vai explicando não só a alteração na cor da pele, mas no formato do nariz e do cabelo. E chega a dizer que o inverso teria acontecido caso a humanidade surgisse no frio europeu e emigrasse para o continente africano. Assim, o indivíduo branco depois de milhares de anos vivendo sob o clima quente do Equador, teria sua pele enegrecida (MOTTA, 2016, p. 178).

Podemos dizer que a teoria de Moore trazida por Motta (2016) explica as diferenças fenotípicas presentes nos grupos humanos, afastando-se das visões preconceituosas do racionalismo europeu, com um caráter mais explicativo e científico.

A historiadora Monica Lima, em seu texto “A África na História do Brasil e do mundo”, afirma e comprova através das evidências históricas que a África foi o “berço da humanidade” e foi onde surgiu a vida dos primeiros homens e mulheres do nosso planeta (2016, p. 66). O que foi exposto anteriormente mostra que durante muito tempo tivemos conhecimentos a respeito da nossa origem/humanidade negados. Como diria Joseph Ki-Zerbo (2005) “o ocidente fez uma assalto à nossa história” e neste momento trazemos à tona alguns desses conhecimentos, suscitados por dados de nossa pesquisa, para que outra história seja contada.

Em Fanon (2008, p.105) encontramos subsídios para o diálogo, refletindo sobre as marcas fenotípicas que, quanto mais próximas do tipo africano, mais estão sujeitas a um tratamento pejorativo e negativo. Apesar de a jovem Mariana reconhecer a sua identidade negra, são utilizados vários estigmas sob o “esquema epidérmico do sistema colonial, o arcabouço de discursos culturais, políticos e históricos [que] são atribuídos ao negro”, que podem ser visto na fala da estudante: “... Eu já descobri a minha identidade. Mas eu ficava cismada e vivia me perguntado, por que as pessoas acham que o meu cabelo não é meu. Percebi que existem outras coisas mais importantes na vida...”.

Elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-social. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos resíduos de sensações e percepções de ordem, sobretudo tátil, espacial, cenestésica e visual, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas e relatos (FANON, 2008, p.105).

Entretanto, em relação ao cabelo da jovem, não eram levados em consideração a origem e os ancestrais, a memória, a história e a diversidade que constituem a vida de Mariana. Apenas leva-se em conta o modelo de representação, que, segundo Hall (2016, p. 31) “é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma determinada cultura”, contudo, uma sociedade racista que cria atributos visuais ao corpo e não permite que uma jovem que autodeclare negra tenha um cabelo liso.

Na narrativa da Esperança Garcia, quando esta fala sobre seus pais, “Meu pai é negro e minha mãe é morena...”, podem-se identificar as categorias oficiais de raça/cor – segundo Schwarcz, “há branco, negro, amarelo, vermelho e pardo”. Para ela, de acordo com senso comum, a categoria “pardo é moreno”: essa tem sido destacada nos censos. No entanto, a categoria “pardo” é um termo paradoxal, na linguagem oficial tem representado uma incógnita e na linguagem popular “tem cor definida e é silencioso”. A indeterminação nas diferenciações raciais faz com que certos “traços físicos como formato do rosto, tipo de cabelo e coloração de pele se transformem em variáveis de discriminação” (SCHWARCZ, 2012, p. 98).

Tem-se a necessidade de compreender como as jovens entrevistadas pensam sobre o que é “ser jovem negra” nesse momento tão importante de suas vidas.

É difícil pelo lado de que você fala para uma pessoa que ela é racista por tal coisa, ela diz que você se faz de vítima. Antes éramos vistos como coitados, quando o negro passou a lutar por direitos passamos a ser vistos como vitimistas. E quando entrou no governo Lula e a implantação das cotas, aí que algumas pessoas diziam que era uma forma de nos vitimizar. Mas acho que foi uma amostra de alguém que fez algumas coisas para os negros e as cotas vieram como incentivo. A grande maioria dos jovens brasileiros são pobres e negros. E hoje não aceitamos ser chamados de “neguinho” e que uma pessoa oprimida... Somos vítimas, sim, mas de um sistema racista (Dandara dos Palmares).

É ser uma pessoa complicada, eu tenho gênio difícil, mas ou uma pessoa que ajuda e apoia. Orgulhosa que não dá o ‘braço a torcer’ e luta por seus direitos (Mariana Crioula).

Ser defendida por uma parte da sociedade, temos uma sociedade crítica (não aceita a discriminação) e não crítica (defende algo que não conhece) e por outro lado. Eu superei o racismo, por que levei para um outro lado da vida. Existe liberdade, podemos chegar onde nós queremos. Podemos conviver com pessoas brancas. Para mim ser jovem negra é ter orgulho, me superar e mostrar que tenho força. E, que podemos mudar a forma de pensamento dos outros (Esperança Garcia).

Os conceitos que correspondem à juventude expressam a ideia de juventude como uma construção social, histórica, cultural e relacional, que deve ser considerada em diferentes épocas, processos históricos e sociais. Para Abramo (2005, p. 42), a juventude é uma fase da vida constituída e significada pela sociedade em determinado tempo e espaço histórico; os

jovens fazem parte de um grupo etário e são sujeitos sociais que ao longo de sua vida experimentam diferentes fases e variadas “juventudes”. Por isso, pode ser visto nas narrativas das jovens negras que, apesar de morarem na mesma cidade (Itaboraí), cada uma das jovens tem sua experiência de ser jovem negra. De acordo com Abramo, podemos dizer que existem “juventudes”.

Hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar em “juventudes”, no plural, e não no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a “juventude”, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais embora apoiadas sobre situações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, é mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida (ABRAMO, 2005, p.43-44).

Considero necessário também destacar a autora Regina Novaes (2006), que nos permite pensar a juventude sob o viés da diversidade e da desigualdade. O que nos leva a concordar que estamos diante de “juventudes” em condições distintas, podendo ser sociais (desigualdade de classes sociais) e culturais (etnias, identidades, valores, crenças), de forma que os jovens estão inseridos em contextos sociais distintos e vivem uma juventude desigual.

Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira... Gênero e raça são outros dois recortes que interferem no problema... Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de “viver a juventude” (NOVAES, 2006, p.106).

A experiência de ser jovem negra de Dandara dos Palmares, quando diz “... A grande maioria dos jovens brasileiros são pobres e negros...”, vem dialogar com o pensamento Novaes (2006) em sua discussão sobre desigualdade, pois a autora reconhece que “gênero e raça são recortes que interferem no problema”. Ou seja, a juventude é vivida de forma diferenciada, dependendo do pertencimento étnico-racial.

Assim, também Penna e Bortolini (2004, p. 32), que pensam outras questões implicadas dentro dessa perspectiva, reafirmam a existência de uma série de desigualdades na sociedade brasileira, que se manifestam por meio da exclusão socioeconômica de determinados grupos, entre eles, os negros. Os autores evidenciam que se trata de uma “desigualdade estrutural”. O movimento negro lutou e comprovou isso através das pesquisas acadêmicas e de instituições sérias, como IBGE, IPEA e o *Relatório de Desigualdade Racial* as desigualdades entre a população negra. Contudo, foram adotadas “políticas de ações afirmativas” ou “políticas compensatórias de ações afirmativas”, com o objetivo de firmar um

direito que foi negado à população negra. Podem-se destacar como políticas de ações afirmativas para a juventude negra as cotas em universidades públicas, entre outras (GOMES, 2001, p. 21).

As jovens, diante do contexto adverso, buscam formas de superação e algumas falas assumem um tom mais politizado e consciente dos direitos. As políticas de Ação Afirmativa, de acordo com Joaquim Barbosa B. Gomes (2001, p. 22), visam “atender preferencialmente, aqueles que foram marginalizados e colocados à sorte em um nível de competição similar àqueles que historicamente foram excluídos”. Mesmo que tardiamente implementadas, podem estar significando uma mudança nos discursos e nas práticas das jovens estudantes. Assim, a jovem Mariana Crioula em sua narrativa apresenta muitas características autodepreciativas, mas afirma “... lutar pelos seus direitos...” em sua experiência de ser jovem negra. Já na narrativa de Esperança Garcia – “... Eu superei o racismo, por que levei para um outro lado da vida. Existe liberdade, podemos chegar onde nós queremos. Podemos conviver com pessoas brancas. Para mim ser jovem negra é ter orgulho, me superar e mostrar que tenho força... E, que podemos mudar a forma de pensamento dos outros...” –, ela afirma que superou o racismo e acredita na existência da “liberdade” e que ser jovem negra é a possibilidade de transformar o pensamento das pessoas.

Oliveira (2016, p. 304) em seu texto “Psicanálise e Psicologia Social: Identidade da Criança negra” nos faz pensar sobre o processo de reflexão, que, segundo ela, é uma base importante para atingirmos tais patamares mais evoluídos de sentido e de significação humana, frente aos desdobramentos da cultura. Mas é imprescindível que esta mesma “reflexão, esteja acompanhada de ações transformadoras dos conteúdos que temos vivido em nossos dias atuais” (2016, p. 304). As autoras Gevanilda Santos, Maria José P. Santos e Rosângela Borges explicitam que existe uma diferença, pois quando se fala em juventude negra é perceptível que “ser jovem negro” não é mesmo que ser “jovem branco” no Brasil. É fundamental considerar os aspectos socioeconômicos, faz-se necessário perceber as diferenças e a “autopercepção da identidade, do que é ser jovem, do que é ser brasileiro, da discriminação cotidiana, das atividades de lazer, do racismo, da violência e da importância de alguns valores para a construção de uma sociedade ideal” (2008, p. 292).

4.2.2. Processo de escolarização – o que pensam as famílias

As jovens negras contam sobre a escolarização de seus pais e/ou familiares e o que pensam sobre a educação. As “famílias”³² possuem baixa renda e pouca escolaridade, alguns completaram o ensino fundamental e outros não, apenas a mãe de jovem Mariana Crioula chegou ao primeiro ano do ensino médio.

Essas jovens negras nasceram na década de 90, ou seja, uma década que passou por um período de expansão da educação básica e, independentemente da origem social, condições culturais e financeiras, destaca-se a ocorrência da obrigatoriedade de matricular as crianças no ensino fundamental. Assim, foi criada a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no seu art. 32³³ há a garantia, em sua primeira versão, “do Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública”. A norma da LDB, obedecendo ao mandato constitucional, é explícita: a obrigação do estado brasileiro é a de garantir a matrícula no Ensino Fundamental de 8 anos a todos os educandos, a partir dos 7 anos de idade. A matrícula a partir dos 6 anos era facultativa, caso os sistemas e estabelecimentos de ensino tivessem condições para tanto.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II – fazer-lhes a chamada pública; III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1996, p.8).

A legislação garante o acesso ao ensino fundamental, porém, ainda não é suficiente, o essencial é garantir a permanência de crianças e jovens negros que vivem numa sociedade desigual e cotidianamente são estigmatizados e discriminados por raça e gênero nas escolas públicas brasileiras.

Tanto a minha mãe quanto meu pai estudaram até o ensino fundamental. A minha mãe hoje está desempregada e está difícil de conseguir emprego. E o meu pai tem um bar que tira o sustento dele. Hoje eu moro com os meus avós, porque já me acostumei com aquela casa. A minha mãe por próximo à casa dos meus avós. E, os

³²O significado de família estabelecido neste texto é amplo, refiro-me, as novas formas familiares, como a família entre pessoas de sexo diferente e mesmo sexo, porém, o elemento que cria a família é a vontade entre as partes, portanto, não há como negar o status de família a uniões estáveis, a famílias monoparentais. Disponível em: <<https://advocaciapa.jusbrasil.com.br/artigos/176611879/a-evolucao-da-ideia-e-do-conceito-de-familia>>. Acessado em: 07 jan. 2017.

³³É importante lembrar que, atualmente, o ensino fundamental tem a duração mínima de nove anos. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

meus pais me ajudam no que podem, quando preciso de algo e eles podem, me ajudam. A escolarização, para eles, acredito ser algo importante, mesmo sem eles terem estudado muito sempre me incentivaram a continuar os estudos. Por exemplo, sempre que eu queria fazer um curso, se eles pudessem, pagavam para mim. Eles não me deixam faltar nada (Dandara dos Palmares).

Meu pai nasceu em Macaé e minha mãe nasceu no Maranhão. Meu pai estudou até a oitava série, era o filho mais velho dos filhos e sempre teve que trabalhar para ajudar em casa e acabou não conseguindo terminar os estudos. Ele pretende voltar a estudar, mas não conseguiu. A minha mãe veio do Maranhão com nove anos, logo começou a trabalhar em casa de família, ela era/é doméstica. Ela conseguiu estudar mais um pouco, fez até o primeiro ano do ensino médio. Teve que escolher entre o trabalho e estudos. Este ano ela fará segundo e no próximo, o terceiro ano. Para eles a educação é algo muito importante, para nos ajudar em tudo, em ter um emprego melhor, uma vida melhor, ter conhecimento. A educação é muito importante eles prezam muito a educação e procuram nos dar uma educação de ponta. Eu só estudei em escola particular na alfabetização, mesmo não podendo pagar. Eles sempre pegam no meu pé, para estudar e pagam cursinhos para incentivar aos estudos. Meu pai é lanterneiro e pintor de carro, tudo na área automotiva e minha mãe é diarista. Quando eu era pequena nunca passei necessidade, mesmo com pouco dinheiro apertado, eu sempre tive tudo do bom e melhor. Meus pais sempre procuram nos dar muito conforto (Mariana Crioula).

Eu tenho quatro irmãos. Meu pai de sangue estudou até a quarta série e minha mãe não teve oportunidade de estudar, porque minha avó faleceu e ela tinha de seis para sete anos e não entrar... aí teve que assumir a responsabilidade de cuidar dos meus tios. Tinha um tio meu que ele era aleijado, hoje anda, ele só andava arrastando o bumbum no chão o tempo todo e pedindo ajuda. De vez enquanto, ele sente dor nos ossos. O meu padrasto parou de estudar na quinta série e depois voltou a estudar junto comigo. Pra mim foi uma festa enorme, mas pra ele, eu ajudei muito a ele. Então, assim, foi honra, para os meus pais a educação é tudo. Aprender é tudo. O aprender depende de um mestre/ professor. Meus pais sempre foram de falar “você tem que saber ler”. Minha mãe não sabia ler, meu padrasto lia, mas não interpretava e não gostava do livro. A gente chegava da escola ia logo fazer o dever, mesmo que não soubéssemos tudo, a gente falava, “pode deixar que a gente sabe fazer tudo”. Quando minha mãe começou a melhorar de vida, começou a pagar um explicador para a gente aprender melhor. A gente tinha que aprender, porque esse era o desejo da nossa mãe. Ela não queria que a gente fosse igual a ela. Teve um momento que o meu irmão mais velho pensou em parar de estudar, porque a namorada dele engravidou e teve um filho cedo, quando tinha de dezoito para dezenove anos. Atrapalhou um pouco, mas disse “você não vai parar. A criança ela vem para o bem e não para atrapalhar. E, você não vai parar”. Ele se formou um ano antes de mim. Aí, ele falou: “mãe, eu vou trabalhar em qualquer lugar”, e a minha mãe falou, “você irá trabalhar onde Deus quiser, por que nós temos a nossa fé em Deus”. Aí, ele conseguiu um emprego na loja Grippon, chegou na Grippon a moça que hoje é minha cunhada falou: “nossa ele negro, alto e tem um porte” ele tem que ser vendedor. Aquela fala entrou nele. Ele falou: “eu vim aqui para fazer a diferença, porque minha mãe sempre falou para gente que não temos que ser igual aos outros. Não é porque julgam e falam que vocês vão ouvir, minha mãe sempre bebeu sempre saiu, mas sempre teve responsabilidade dentro de casa. De cumprir com as tarefas dela e exigiu que a gente cumprisse a nossa. E, sempre tivemos isso dentro de nós que somos diferentes e temos que fazer a diferença”. Meu irmão vai... hoje é cozinheiro chefe na Grippon de São Gonçalo e a esposa dele é nutricionista formada. Ela também é chefe no Extra de Niterói. Ele começou como auxiliar de cozinha, auxiliar de vendas aprendeu muito e hoje é chefe. Eu, quando eu pensei, nossa agora eu vou parar os meus estudos, porque ninguém vai me aceitar. Fui julgada por causa de drogas, eu me envolvi com pessoas que usavam drogas, eu não usava, apenas conversava. Eu conversava porque acredito que pessoas assim podem mudar, não importa o que fazem, se quiserem podem mudar, não é por que a pessoa é negra ou qualquer coisa, se quiser muda. Minha mãe doméstica trabalha em casa de família. Trabalha há dez anos e resolve tudo para patroa dela. Minha mãe é responsável por tudo lá. Minha mãe também trabalha com aposentadoria mesmo sem saber ler e

escrever, ela aposenta as pessoas. Ela pega a explicação que passam para ela e repassa, ela sabe lei. Trabalhou cinco anos com advogado, sabe o que é certo e o que é errado. E hoje recebe em casa, ela é tão de confiança da patroa, que hoje trabalha em casa e todo mês o dinheiro está na conta. Antes ela teve outros patrões, trabalhou numa casa em Cambinhas, trabalhava a semana toda e tinha que dormir na casa. E, não vinha para casa. Nós ficávamos em casa com meu padrasto, eu ficava com a responsabilidade de cuidar deles, lavar roupa, fazer e dar almoço, porque os outros eram meninos. E eu a única menina. Responsabilidade da casa mais os estudos eram comigo. O meu pai é pedreiro na Região dos Lagos, quando foi embora daqui há quinze anos como pedreiro profissional. Meu padrasto sofreu muito trabalhou como ajudante em olha, em supermercado e hoje é pintor profissional na carteira. Tem curso técnico. Quer fazer faculdade de medicina (Esperança Garcia).

Nas narrativas apresentadas anteriormente, a escolarização é importante para as “famílias” das jovens negras pertencentes às classes populares, no entanto, como pode ser verificado, quando são indicadas na narrativa inicial pelas jovens negras, as profissões de seus familiares são as que exigem um grau menor de escolarização, por isso, sugerem que pertençam às classes populares. É suposto nas falas das jovens que as pessoas que convivem/moram com as elas cotidianamente valorizam a escola/ escolarização (dentro dos limites e possibilidades) e as incentivam a buscar “táticas” e “estratégias” para que concluíssem o ensino médio e/ou avançassem no seu processo de escolarização.

Dentro perspectiva cereteuniana, as “estratégias” correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por esta via, “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” e a “tática” é determinada pela ausência de poder, portanto, é “neste não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante”. As “táticas das praticantes” no cotidiano, envolvendo a questão do tempo, permitiram pensar em “circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção” transformou as situações de vida, com seus desafios, em situações favoráveis, “à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações sucessivas de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis”. (CERTEAU, 2011, p. 96). Assim, as jovens frequentam a escola e avançam o seu processo de escolarização.

A jovem Esperança Garcia em sua narrativa conta sobre a não possibilidade de sua mãe estudar por conta do cuidar da casa e dos irmãos:

(...) minha mãe não teve oportunidade de estudar, porque minha avó faleceu e ela tinha seis para sete anos e não entrou, aí teve que assumir a responsabilidade de cuidar dos meus tios. Tinha um tio meu que ele era aleijado, hoje anda, ele se andava arrastando o bumbum no chão o tempo todo pedindo ajuda. De vez enquanto, ele sente dor nos ossos...

E é visto na jovem uma reprodução em relação à responsabilidade de cuidar da casa e dos irmãos, pois essa responsabilidade era sempre para a menina. “... Nós ficávamos em casa com meu padrasto, eu ficava com a responsabilidade de cuidar deles, lavar roupa, fazer e dar almoço, porque os outros eram meninos. E eu a única menina. Responsabilidade da casa mais os estudos eram comigo...”.

Para a autora Bairros (1995, p. 459) há duas versões do pensamento feminista, mas, neste momento, utilizarei apenas uma, para dialogar com a postura da jovem Esperança Garcia em relação às atividades domésticas serem coisa que explicitamente tentam definir a mulher com base em experiências tidas como universais.

A primeira coloca a maternidade como experiência central na identidade das mulheres. Ao responder que constituímos um grupo diferente, coloca em destaque valores ligados à prática das mães: altruísmo, carinho, cuidado com interesses do outro. Há ênfase no aspecto compartilhado apenas no caráter biológico como parte integral da identidade feminina, reforçando noções patriarcais do que é “naturalmente feminino” e algumas vezes atribuindo valor superior às atividades associadas ao homem.

Discriminação de gênero foi definida na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (adotada pela ONU em 1979, entretanto em vigor em 1981), como sendo, ‘toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha por objetivo o resultado de anular o reconhecimento, gozo, exercício pela mulher, independente do seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo’ (GOMES, 2001, p.20).

A pessoa vítima de discriminação é tratada de maneira desigual, menos favorável, única e exclusivamente em razão de sua raça, cor, sexo, origem ou qualquer outro fator que a diferencie da maioria dominante.

Tratando-se de “famílias” que valorizam, se preocupam com a escolarização e com o futuro de suas filhas, neste sentido, todas as jovens são oriundas de escolas públicas e de acordo com a escolarização dos seus pais e os seus respectivos empregos/trabalhos citados pelas jovens, as três jovens pertencem às “classes populares”³⁴. No entanto, pode ser vista uma distinção na narrativa da jovem Mariana Crioula, quando a estudante afirma que:

(...) Para eles a educação é algo muito importante, para nos ajudar em tudo, em ter um emprego melhor, uma vida melhor, ter conhecimento. A educação é muito importante para eles, prezam muito a educação e procuram nos dar uma educação de

³⁴A expressão “classes populares” foi utilizada por muitos autores como alternativa às expressões “classes operárias” e “classe trabalhadora” ou ao termo “proletariado”. Assim, apesar de esta pesquisa não objetivar discutir questões referentes às lutas de classe, optou-se, ainda assim, por adotar o termo “classes populares”. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17096/17096_4.PDF>.

ponta. Eu só estudei em escola particular na alfabetização, mesmo não podendo pagar. Eles sempre pegam no meu pé, para estudar e pagam cursinhos para incentivar aos estudos (...).

O significado da escolarização para a família da jovem Mariana Crioula é essencial, tanto que buscam fazer certo esforço para lhe dar uma “educação de ponta”, “pagar cursinhos”. Essas são algumas “estratégias” da família da jovem para que a filha tenha oportunidade de ter um bom emprego e escapar de atividades duras e pouco valorizadas que realizam (PAIXÃO, 2006, p.71).

As “classes populares” buscam na escolarização a possibilidade de ascensão social ou mobilidade, acreditam que é a única estratégia que rompe com a barreira da cor, isto é, se a jovem viver melhor, tiver educação superior, frequentar locais das camadas mais altas, se destacar na educação e “ter um bom emprego”.

Lilia Moritz Schwarcz (2012, p.106) dialoga com Nelson Vale e Silva e explica o conceito de “raça social”, que é exatamente a “discrepância da cor atribuída e a cor autopercebida” e estaria relacionada com a própria situação econômica e cultural dos indivíduos. Supõe-se que deve ser por este motivo que as “famílias” das jovens valorizam os seus processos de escolarização e buscam “táticas” e “estratégias” para que a história de escolarização das “famílias” não se repita na vida das filhas (os), essas “famílias” desejam outras possibilidades para suas/seus filhas (os).

Os estudos sobre relações raciais no Brasil sempre incluíram a questão da mobilidade social. Contudo, eles contribuíram em alguma medida para a cristalização da tese de que o preconceito de classe seria preponderante em relação ao racial, uma vez que este seria praticamente inexistente no país. Essa tese foi utilizada como base para a ideologia da democracia racial, sendo frequentemente utilizada para explicar as “inegáveis” desigualdades entre os grupos raciais. De modo geral, os defensores dessa tese “consideravam que a razão de os pretos e os mestiços serem maioria nas posições inferiores da hierarquia social era proximidade histórica do período escravocrata, quando se encontravam na posição mais subalterna” possível para um ser humano. Contudo, acreditavam que as “diferenças socioeconômicas entre os negros e brancos, progressivamente, tenderiam a desaparecer”. Embora fartas evidências de estudos contemporâneos tenham demonstrado que tal previsão era ilusória, a ideia de preponderância das desigualdades de classe sobre as raciais permaneceu difundida para o senso comum (OSÓRIO, 2004, p.8).

Os estudos sobre mobilidade social vêm destacando ao longo do tempo a importância da educação no processo de ascensão dos grupos e indivíduos, principalmente para a

população negra. No entanto, um dos passos para avaliarmos o “peso das desigualdades originadas da dominação racial e de gênero que estão presentes na vida da população negra é o sistema educacional”. Como nos dizem Pastore e Valle Silva (2000, p. 40), a educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros que vem ganhando importância crescente ao longo do tempo. De acordo com os autores, não seria exagero dizer que a “educação constitui atualmente, o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico” das pessoas na hierarquia social.

Segundo Henriques (2007, p. 7) a educação ocupa posição privilegiada, pois tem peso sobre “as chances de integração do indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social” na sociedade brasileira.

4.2.3 Processo de escolarização – experiências das jovens negras

4.2.3.1 O ingresso na escola

As experiências vivenciadas no espaço escolar pelas jovens negras possuem um importante significado. O historiador E. P. Thompson (1981) propõe diferenciação entre a “experiência vivida” e a “experiência percebida”. Segundo o autor, a primeira categoria é a “experiência vivida”, que é formada por sujeitos sociais (neste caso são as jovens negras) que experimentam situações no cotidiano escolar e viveram/vivenciam as suas histórias tanto no âmbito do pensamento, quanto no sentimento. As jovens negras itaboraienses relatam as suas experiências vividas na escola com muita sensibilidade, empolgação e positividade.

Eu não lembro a idade ao certo que entrei na escola, mas eu tenho um “caderninho” na escola que eu estudei que tinha uma descrição sobre mim. E, dizia que eu cheguei um “pouquinho tarde” na escola, mas eu era muito amorosa, gostava de ajudar, aprendia as coisas muito rápido (Dandara dos Palmares).

Eu comecei a estudar bem novinha, foi a única parte que fiz na escola particular. E eu me alfabetizei com quatro anos, era uma escola muito boa, professores rígidos. Eu não lembro muito bem. Da primeira série à quarta série estudei numa escola pública perto da minha casa, o colégio não era bom, mas eu tive ótimos professores. Terminei o quarto ano e fui para outra escola pública e fiquei até o sétimo ano, tive a sorte de ter tido bons professores. E depois fui para CIEP, tive uma diretora muito boa que procurava nos ajudar, se faltasse professor, via algum outro para adiantar a aula ou até mesmo para repor a aula. Tentava fazer com que todos cumprissem os horários.

- *O que é ser rígido pra você?*³⁵

- Seria uma pessoa que vai dizer se o aluno está fraco. Verifica se é por bagunça, chama o pai para conversar, ou dificuldade, chama um professor de reforço de ajudar. É ser uma pessoa sério que está preocupada em resolver os problemas com os alunos (Mariana Crioula).

³⁵Pergunta feita pela pesquisadora.

Eu não fiz Jardim, porque minha mãe tinha medo. Ficou em dúvida por eu ser menina e menina tem um cuidado mais especial. Ela não quis que eu fizesse o Jardim, aí entrei na alfabetização e senti um pouco de dificuldade para aprender. A professora falava para minha mãe que eu era muito quieta e inteligente. A professora falava e eu sempre perguntava, apesar de ser quieta. Sempre estudei em escola pública, na escola pública a gente tem o pé mais no chão. E na segunda série aprendi a ler e a escrever, porque eu tinha um pouco de dificuldade. Às vezes eu queria ficar com minha mãe (Esperança Garcia).

No momento da entrevista, Dandara dos Palmares ficou pensando muito sobre a idade em que entrou na escola, logo, se recordou com muita emoção apenas uma descrição escrita por sua primeira professora – “... E, dizia que eu cheguei um ‘pouquinho’ tarde na escola, mas eu era muito amorosa, gostava de ajudar, aprendia as coisas muito rápido...” – e a expressou com muito carinho. Entretanto, muitas vezes não lembramos de tudo que foi nos ensinado e os fatos que foram acontecendo no decorrer da vida. Von Simson (2003 p.16) diz que nós selecionamos aquilo que queremos lembrar, a seleção é feita por meio de “escolhas” que fazemos e estas, definem aquilo que será desconsiderado, bem como o que merece ser preservado/guardado pela memória. A capacidade seletiva tem o poder de separar aquilo que deve ser preservado, de lembrar o importante e descartar os fatos e experiências que devem ser descartados.

Não podemos manter na nossa memória todas as experiências que vivenciamos ou das quais tomamos conhecimento num dia comum das nossas vidas. Assim somos obrigados a selecionar, para serem mantidas em nossa memória, aquelas informações que possuem significado para nossas futuras tomadas de decisão (VON SIMSON, 2003, p. 15).

Mariana Crioula afirma ter começado a estudar “bem novinha” e em uma escola privada. Foi alfabetizada aos quatro anos de idade e passou por quatro escolas em seu processo de escolarização, sendo uma privada (na Educação Infantil) e as outras duas escolas municipais e uma escola estadual. Cabe dar destaque ao processo de alfabetização precoce da jovem. Em algumas escolas privadas, como pode ser visto na narrativa da jovem, as crianças de Educação Infantil são impulsionadas precocemente ao Ensino Fundamental, tendo como lema “o quanto mais cedo começar a alfabetização melhor o desempenho no futuro”. Os pais acreditam/compram essa ideia e, por consequência, algumas escolas têm antecipado o início da alfabetização formal de crianças.

A psicóloga Vanessa Lima em seu texto “A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança” faz uma crítica ao processo de alfabetização precoce que geralmente algumas escolas propõem. As escolas de educação infantil estão iniciando o processo de alfabetização cada vez mais precocemente, segundo a autora, acabam esquecendo-se de trabalhar aspectos básicos da personalidade dos indivíduos, como a

afetividade e a sociabilidade, ou aptidões cognitivas, como lateralidade, classificação, discriminação... (LIMA, 2001, p. 34).

Em relação a esses aspectos, há orientações no *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. De acordo com o documento, algumas capacidades devem ser desenvolvidas na criança durante os anos de Educação Infantil.

(...) ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas; familiarizar-se com a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário (BRASIL, 1998, p. 131).

Já Esperança Garcia inicia o seu processo de escolarização um pouco depois, como é visto na fala “... Eu não fiz Jardim, porque minha mãe tinha medo. Ficou em dúvida por eu ser menina e menina tem um cuidado mais especial...”. Em 1990, foi promulgada a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que previa, entre outras coisas, que “[...] é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1990, art. 54, IV).

Atualmente, novas normas foram determinadas pela Lei 12.796/2013 que altera a Lei de nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que torna obrigatória a Educação Infantil que contempla crianças de 4 e 5 anos de idade oferta gratuita de educação básica a partir de 4 anos de idade.

Pinto (1993) dialoga com Luiz *et al* (1979) e Cunha Júnior (1987) sobre a representação da entrada na escola e consideram que “é um momento de tensão na vida da criança pertencente a determinados segmentos étnicos raciais pois suas características físicas e culturais podem se constituir em um componente de mais ansiedade” (PINTO, 1993, p. 127). Assim, a estudante, em sua narrativa, declara ter tido muitas dificuldades em aprender a ler e escrever “... na segunda série aprendi a ler e a escrever, porque eu tinha um pouco de dificuldade”.

Estudos sobre as famílias negras, por exemplo, sugerem que esse acontecimento gera angústia e apreensão. Pais negros, provavelmente tendo em vista a sua própria experiência, e conscientes dos eventuais problemas que os filhos irão enfrentar no ambiente escolar devido à sua origem procuram postergar ao máximo esse momento de enfrentamento (OLIVEIRA, 1983 *apud* PINTO, 1993, p.127).

As jovens Dandara e Mariana cursaram a Educação Infantil em escolas privadas e a jovem Esperança iniciou a escolaridade na alfabetização e disse ter aprendido a ler e escrever

no segundo ano do ensino fundamental. Iniciou o seu processo de escolarização na escola pública.

4. 2.3.2 A relação com os professores

Nas experiências oralmente narradas pelas jovens, de modo geral, destacam-se experiências de professores que “afetaram” positivamente suas construções identitárias no espaço escolar.

Em cada etapa da minha vida escolar sempre teve uma (um) professora (or) que marcou mais... Na alfabetização, terceiro e quarto foram a professora Zuleide e a Professora Priscila, primeiro e segundo ano pegavam os alunos que tinham um destaque maior para ajudar as crianças que tinham mais dificuldades. E eu ajudava sempre um menino que é amigo meu até hoje. Eu sempre gostei muito de ler, e ler qualquer coisa. Sempre me dei bem com todos os professores, era aquele tipo de aluna que olhavam e achavam que eu estava “puxando saco”. E com a maioria tenho uma relação de amizade. No ensino médio também tive professores que me ajudaram muito, o professor de história (Renildo) que me ajudou e me emprestava livros e me ajudou muito a conseguir o sonho. Tive um professor chamado Vanderlei, se eu precisasse de alguma aula ele vinha na minha casa... Na minha vida escolar, eu me dava bem com todos, era uma relação harmoniosa (Dandara dos Palmares).

Da primeira série à quarta série estudei numa escola pública perto da minha casa, o colégio não era bom, mas eu tive ótimos professores. Terminei o quarto ano e fui para outra escola pública e fiquei até o sétimo ano, tive a sorte de ter tido bons professores. E depois fui para CIEP, tive uma diretora muito boa que procurava nos ajudar, se faltasse professor, via algum outro para adiantar a aula ou até mesmo para repor a aula. Tentava fazer com que todos cumprissem os horários.

- *O que é ser rígido pra você?*³⁶

- Seria uma pessoa que vai dizer se o aluno está fraco. Verifica se é por bagunça, chama o pai para conversar, ou dificuldade, chama um professor de reforço de ajudar. É ser uma pessoa sério que está preocupada em resolver os problemas com os alunos (Mariana Crioula).

E a professora da segunda série me marcou, despertou em mim um querer. Essa professora me ensinou a escrever o meu nome e a ler e escrever palavrinhas. Lembro-me da fisionomia dela, a reconheço na rua, mas não lembro nome, ela era branca tinha cabelos no ombro olhos mel claros, usava óculos, andava cheia de bolsas eu repeti dois anos para ficar com ela, na prova eu fazia tudo errado para ficar com ela. Ela me dava atenção, cuidava de mim, minha mãe fazia um monte de trancinhas no cabelo e ela fica fazendo carinho na minha cabeça. Contava história, falava pra mim que eu era bonita, essa era uma coisa que eu não carregava dentro de mim, por eu ser negra e ouvir por diversas vezes o contrário e tinha a indiferença. As crianças na escola perguntavam, por que eu tinha essa cor, uns me chamavam de pretinha e outros de azulzinha. Eles não tinham aquela coisa que era preconceito, mas não sabiam lidar com a diferença da cor. Era só eu de negra na sala, eu ficava rindo, eles falavam que eu era quente que queriam me abraçar. Para mim foi marcante ver que as crianças queriam estar junto de mim, mesmo que fosse pela minha cor. Engraçado uma coisa que eu estou lembrando agora, já no segundo ano a minha professora contava histórias e me dizia que eu era diferente, bonita e pretinha. A professora nunca disse negra e eu sempre soube que eu era negra. Por que os meus avós da parte do meu pai, parte da minha mãe não tenho avós. Meus avós paternos desde quando eu e meus irmãos éramos muito pequenos falavam que eu era

³⁶Pergunta feita pela pesquisadora.

negra, que eu nunca seria nada, que nós seríamos pessoas ruins pela nossa cor os meus outros primos eram clarinhos. Só nós éramos negros. Como eu contei antes, num momento da minha vida fiquei rebelde, exatamente quando mudei de escola que fui estudar na escola grande mais no centro da cidade, onde tomei a primeira advertência sem fazer nada. A partir desse momento mudei completamente o meu comportamento. O professor falava, eu não respondia, conversava comigo e eu fingia que não estava ouvindo, nunca virava de frente para ele, prestava atenção no que ele estava falando, mas virada de costas. Eu praticamente dominava a turma todos tinham medo de mim. Eu agredia os meus colegas, eu fazia os alunos fazerem o que eu queria. Tudo por causa de uma atitude errada de uma direção. Ali eu me tornei uma aluna que eu não deveria ser. Isso foi do quinto ano até o sétimo ano (Esperança Garcia).

Ouvir as narrativas de meninas ainda tão jovens, mas que vão guardando na memória suas professoras, seus fazeres/saberes, seus gestos e suas práticas foi um momento especial para mim, professora que começo a atuar na rede pública de ensino e que vou me formando e transformando junto a meus alunos e alunas das classes populares, em sua maioria meninas (os) negras (os). De certa forma, quando narram suas histórias, às vezes me vejo, às vezes me encontro, como estudante que fui; às vezes me vejo, às vezes me encontro, na professora que me construo.

A narrativa da Dandara evidencia os professores que mais a “marcaram” “... Na alfabetização, terceiro e quarto foram a professora Zuleide e a Professora Priscila, primeiro e segundo ano, pegavam os alunos que tinham um destaque maior para ajudar as crianças que tinham mais dificuldades...”, neste momento, a jovem lembrou as suas professoras, demonstrando no tom da voz e na própria expressão, um carinho enorme.

O que Dandara nos traz é uma professora comprometida com seus alunos e alunas e que os faz se perceberem como coletivo. Poderíamos dizer que as professoras traziam em suas práticas pedagógicas uma perspectiva inclusiva, solidária, atribuindo um importante papel às relações sociais, ou seja, à interação no cotidiano escolar (em sala de aula). O contato entre uns e outros, a preocupação com uns ajudando os outros. Quem sabe mais, ajuda a quem “não sabe ainda”. Com suas práticas pedagógicas, poderíamos dizer que a professora, em seu compromisso com todos, comprometia toda a turma: “Ubuntu”.

Essa preocupação com o outro, com aprendizagem do outro, está presente na prática pedagógica da professora da estudante Dandara, em que são percebidos alguns princípios: a solidariedade, a partilha, o diálogo. Princípios fundamentais do modo “Ubuntu” de existir: “que uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas, o que significa que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. Sendo uma possibilidade de existir junto com outras pessoas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147-148).

Outro momento que vale destacar na narrativa da jovem é quando ela menciona sobre seu “(...) ensino médio também teve professores que me ajudaram muito, o professor de história (Renildo) que me ajudou e me emprestava livros e me ajudou muito a conseguir o sonho. Tive um professor chamado Vanderlei, se eu precisasse de alguma aula ele vinha na minha casa... Na minha vida escolar, eu me dava bem todos, era uma relação harmoniosa”. A emoção se faz presente na narrativa da Dandara, quando compartilha o compromisso e solidariedade dos seus professores do ensino médio, Renildo e Vanderlei.

Na fala da jovem Mariana Crioula, de modo geral, esta afirma ter tido um bom relacionamento com os professores e os reconhece como “bons”. Traz outros aspectos considerados importantes em sua narrativa sobre a diretora do CIEP em que estudou durante o seu Ensino Médio: “(...) Seria uma pessoa que vai dizer se o aluno está fraco. Verifica se é por bagunça, chama o pai para conversar, ou dificuldade, chamar um professor de reforço de ajudar. É ser uma pessoa séria que está preocupada em resolver os problemas com os alunos”. É suposto na fala da jovem que a gestora faz um trabalho focado nos seus estudantes, o que é um grande diferencial e destaque em sua gestão. De certa forma, essa diretora marcou positivamente a vida dessa jovem, sempre atenta aos acontecimentos cotidianos dos estudantes e atendendo as demandas e necessidades.

O comprometimento, a solidariedade, generosidade que considera o *kuntu* (o modo e a maneira de expressar o mundo), o *ahantu* (o espaço-tempo), o *umuntu* (a pessoa), ou seja, a humanidade como o conjunto de humanos que interagem e se ajudam, como pode ser visto nas narrativas das jovens Dandara dos Palmares e Mariana Crioula (KASHINDI, 2016, p.4).

A jovem Esperança Garcia conta sobre as professoras que a ensinaram a ler no segundo ano e a sua afetividade se expressa: “(...) a professora da segunda série me marcou, despertou em mim um querer, essa professora me ensinou a escrever o meu nome e a ler e escrever palavrinhas”. A memória tem a função de arquivar as experiências vivenciadas e as que possuem um importante significado e a jovem Esperança rememora as características de sua professora com muito carinho. “(...) Lembro-me da fisionomia dela, a reconheço na rua, mas não lembro nome, ela era branca, tinha cabelos no ombro olhos mel claros, usava óculos, andava cheia de bolsas eu repeti dois anos para ficar com ela, na prova eu fazia tudo errado para ficar com ela (...)”.

O autor E. P. Thompson (1981, p.189) traz contribuições importantes a respeito da “experiência humana”. De acordo com o autor, a primeira categoria é a “experiência vivida”. Compreendo que esta pode ser revelada no relato da Esperança Garcia, pois, segundo

Thompson, a experiência vivida é formada por sujeitos sociais (homens e mulheres) que não são sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas são pessoas que experimentam situações, relações produtivas e vivem/vivenciam as suas histórias no tanto âmbito do pensamento, quanto no sentimento.

A professora presente na narrativa da jovem Esperança era afetiva, como é apresentado em sua fala, e proporcionava um ambiente solidário entre as crianças. “(...) Ela me dava atenção, cuidava de mim, minha mãe fazia um monte de trancinhas no cabelo e ela fica fazendo carinho na minha cabeça... Contava história, falava pra mim que eu era bonita, essa era uma coisa que eu não carregava dentro de mim, por eu ser negra e ouvir por diversas vezes o contrário e tinha a indiferença. As crianças na escola perguntavam, por que eu tinha essa cor, uns me chamavam de pretinha e outros de azulzinha. Eles não tinham aquela coisa que era preconceito, mas não sabiam lidar com a diferença da cor. Era só eu de negra na sala, eu ficava rindo, eles falavam que eu era quente que queriam me abraçar. Para mim foi marcante ver que as crianças queriam estar junto de mim, mesmo que fosse pela minha cor (...) Só eu de negra na sala, eu ficava rindo, eles falavam que eu era quente que queriam me abraçar (...)”. Em contrapartida, “a professora nunca disse negra e eu sempre soube que eu era negra”.

O que Regina de Jesus tem nomeado “microações afirmativas cotidianas” (2004, 2014) parece estar presente nas práticas pedagógicas das professoras que as estudantes negras trazem à memória. São práticas pedagógicas de caráter antirracista que visam valorizar o pertencimento étnico-racial das crianças e jovens, re-construindo a autoestima positiva em relação a si mesmas (os).

(...) ações de caráter antirracista que tem como *locus* o microespaço cotidiano. São práticas, muitas vezes de caráter instituinte, e os sujeitos que as implementam revelam um comprometimento com a promoção das crianças e jovens negros/as que, até então não percebiam, nos espaços escolares, a valorização da história e da cultura afro-brasileira, das matrizes africanas de nossa cultura, dos referenciais negros sendo apresentados e valorizados ao se trazer a História Oficial (JESUS, 2014, p. 51).

Neste sentido, há dois momentos na narrativa de Esperança que merecem destaque, o primeiro quando a estudante reconhece por parte da professora a valorização de sua estética: “Ela me dava atenção, cuidava de mim, minha mãe fazia um monte de trancinhas no cabelo ela fica fazendo carinho na minha cabeça...”. Regina Pahim Pinto, em seu texto “A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais”, nos diz que os professores, de modo geral, mas principalmente os que “atuam nas quatro primeiras séries, desempenham um papel significativo na formação do aluno, na medida em que os ensinam

valores e comportamentos, seja diretamente, seja decodificando as informações que ela percebe, tanto, na escola como fora dela do ambiente escolar” (1993, p.125). A professora positivava as características físicas da menina negra, isso parece ser demonstrado pela afetividade.

Outro momento em que, além da questão da estética, Esperança remonta às histórias ouvidas: “Contava história, falava pra mim que eu era bonita, essa era uma coisa que eu não carregava dentro de mim, por eu ser negra e ouvir por diversas vezes o contrário e tinha a indiferença”.

Regina de Jesus, em artigo intitulado “A Literatura Infantil como possibilidade de afirmação da identidade negra”, nos permite pensar o quão importante é o oferecimento de referenciais de identificação positivos às crianças negras, desde a Educação Infantil, e a Literatura Infantil pode favorecer este processo:

Em geral, as crianças negras, já na Educação Infantil, aprendem a cultivar uma beleza que está distante de si mesmas, aprendem a olhar em um espelho no qual não se veem, não se reconhecem. As identidades vão se formando não pela afirmação, mas pela negação de si, pois não é novidade que príncipes e princesas, reis e rainhas que povoam os livros de Literatura e que vão povoando também o imaginário infantil, são, em geral, loiros/as e de olhos azuis (JESUS, 2015).

O que Esperança nos traz em sua narrativa aponta para um trabalho afirmativo, desenvolvido por sua professora “contadora de histórias”. Seriam histórias potencializadoras do pertencimento étnico-racial negro? Por sua narrativa, não sabemos se as histórias eram ou não protagonizadas por personagens negras, se havia ou não esta preocupação por parte da professora, mas, a memória de Esperança traz as histórias contadas por uma professora que a elogiava e que a fazia ver o que outros negavam: sua beleza negra.

Por outro lado, o tratamento “cortês” da professora ao abolir a palavra “negro”, parece vir ao encontro da proposta do “mito da democracia racial”. É como se existisse gradação no racismo, como se ao abolir a terminologia “negra”, “preto” fosse poupar a Esperança das “agruras” do ser negro. Tendo em vista a ideologia do branqueamento presente na sociedade brasileira, Antônio Sergio Guimarães (2001, p.161) cita o antropólogo Da Matta, que “define uma especificidade do racismo no Brasil, passa a usar a expressão ‘racismo à brasileira’, para concorrer com uma expressão – ‘racismo cordial’ – forjada pela mídia. Ou seja, não é mais a democracia que será adjetivada para explicar a especificidade brasileira, mas o racismo”.

Munanga (2004) nos apresenta algumas pistas para entendermos a ausência de questões que envolvam temas raciais nos planejamentos escolares, através da disseminação do “mito da democracia racial”.

(...) baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de

convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais, grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas da sociedade (MUNANGA, 2004, p. 89).

O ambiente familiar da jovem também é marcado por preconceito racial, “... por que os meus avós da parte do meu pai, parte da minha mãe não tenho avós. Meus avós paternos desde quando eu e meus irmãos éramos muito pequenos falavam que eu era negra, que eu nunca seria nada, que nós seríamos pessoas ruins pela nossa cor os meus outros primos eram clarinhos. Só nós éramos negros...”. De acordo com Fanon, (2008, p. 78) “não se pode avaliar suficientemente a intensidade do sofrimento que acompanha tais estados de abandono, sofrimento que é ligado, em parte, às primeiras experiências de exclusão da infância, e faz revivê-las com toda acuidade”.

No encerramento do curso de Educação e Relações Étnico-Raciais e Currículo, na Fundação Municipal de Educação, na Prefeitura de Niterói, no dia 15 de dezembro de 2016, curso de extensão oferecido aos professores da rede, Oliveira (2016), em sua narrativa, dialoga com a psicóloga Fernanda Bassini e traz contribuições importantes para pensarmos processos de escolarização dos jovens negros. De acordo com Fernanda Bassini, aponta alguns marcadores que venham contribuir com a educação escolar. A profissional destaca a territorialidade local da periferia, onde há ausência de um repertório social positivo, onde algumas vezes o uso de armas e a banalização da vida se faz presente.

Este contexto adverso faz parte do cotidiano de muitos adolescentes/jovens em uma fase da vida em que estão em busca de novos valores para construir a sua autonomia. A cor, como estigma de inferioridade, é um forte determinante da condição do jovem negro, a priori suspeito da criminalidade; a desvinculação da escola é também apontada como forte marcador da inserção do jovem até mesmo no mundo do crime.

A psicóloga indica que o momento decisivo para jovens/adolescentes consiste na transição de um professor único nas séries iniciais do ensino fundamental, para vários professores. E esse fato pode ser visto na experiência de escolarização da jovem negra. Diz Esperança Garcia: “(...) como eu contei antes, num momento da minha vida fiquei rebelde, exatamente, quando mudei de escola que fui estudar na escola grande mais no centro da cidade, onde tomei a primeira advertência sem fazer nada. A partir desse momento mudei completamente o meu comportamento. O professor falava, eu não respondia, conversava comigo e eu fingia que não estava ouvindo, nunca virava de frente para ele, prestava atenção no que ele estava falando, mas virada de costas. Eu praticamente dominava a turma, todos tinham medo de mim. Eu agredia os meus colegas, eu fazia os alunos fazerem o que eu

queria. Tudo por causa de uma atitude errada de uma direção. Ali eu me tornei uma aluna que eu não deveria ser. Isso foi do quinto ano até o sétimo ano (...). Foi exatamente no momento de transição, na passagem para a “escola grande”, quando foi indevidamente advertida, que a jovem começou a apresentar um comportamento “rebelde”. Com os responsáveis ausentes durante longo tempo, a jovem teve nos primeiros anos uma relação com a professora que sabe “seu nome”, “conta história”, “faz carinho e diz que muito bonita”, enfim, de certo modo, faz o papel da “mãe” ausente. A jovem se sentia cuidada pela professora.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF, 2005, p.23).

É o que podemos verificar no caso da Esperança Garcia, que “aprende a ler no segundo ano”, pois se identifica com a professora e criam uma relação afetiva. Podemos pensar que a escola é múltipla, mas não é só isso, não é só assim... A escola, por meio de suas relações e interações, é complexa, é de muitas maneiras, reflete ideologias presentes na sociedade e, nesta sociedade, também interfere. Em uma sociedade marcada pelo racismo, a desigualdade racial encontra, na educação, um importante *locus* de naturalização de práticas racistas e professores(as), formados(as) por uma educação eurocêntrica, certamente, encontram dificuldade em desnaturalizar tais práticas, mesmo porque, em geral, não as percebem como racistas.

No momento em que passa para “escola grande”, a estudante toma uma advertência indevida e passa ser uma estudante “anônima”, com vários professores. A escola perde o sentido e, então, seu tempo fica totalmente disponível neste ambiente hostil, faltando-lhe referência de identificação e apresenta características de rebeldia e desrespeito com a seus professores.

Os alunos desinteressados, inquietos, resistentes, apáticos, agressivos povoam as escolas e fazem parte dos pesadelos dos educadores. Portadores de preconceito racial e social certamente reforçado pela Psicologia que estudaram, elas os veem como inimigos; frustradas e sem esperança de sucesso, abusam do poder que lhe resta, não só para tentar submetê-los á sua autoridade, mas para tentar se livrar, pelo repasse, do desrespeito que as atinge de cima (SPOSITO, 1993, p.196).

Infelizmente, parte da história de vida de Esperança Garcia tem sido a de muitos jovens negros que são ignorados pela própria escola e tem contribuído para o processo “exclusão precoce” que predomina em toda a história na educação escolar brasileira, uma

exclusão que ocorre antes do término de oito anos de escolarização formal obrigatória (PATTO, 2000, p.188).

É necessário destacar que nas narrativas das três jovens negras não foi mencionado nenhum conhecimento efetivo sobre a população negra. Passados mais de dez anos da aprovação da Lei 10639/03, essas jovens passam metade de sua infância e adolescência na escola pública e em suas narrativas não demonstram lembranças de conhecimentos sobre a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, que passou a vigorar acrescentada dos seguintes artigos: 26-A e 79-B, da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tenta corrigir a dívida que a educação brasileira tem com o continente africano e com todos os afrodescendentes brasileiros. Dessa forma estabelecido que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo pragmático a que se refere o Caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Percebe-se que a implementação desta lei federal está caminhando a passos muito lentos. A cultura e a história africana e afro-brasileira não estão sendo valorizadas nos estabelecimentos de ensino, o que acaba provocando o fortalecimento do preconceito racial no espaço escolar, solidificando a cultura dos colonizadores.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário conhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

Assim, como nos revela Forquin (1993), se a educação e a cultura têm uma ligação íntima, a escola brasileira precisa abrir espaço para a reflexão sobre a temática racial, pois se isso não acontecer, a escola continuará a reproduzir com seu currículo a temática branca, colonizadora, e uma visão preconceituosa.

4.2.4. Algumas experiências afirmativas

Professores constroem diferentes “identidades” ao longo da sua história de vida e profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito nesse complexo processo de construção das identidades.

A experiência positiva foi o incentivo dos professores de modo geral e foi muito positivo e importante para mim (Dandara dos Palmares).

Bom, positivo de modo geral... Uma pessoa que marcou muito foi a professora da alfabetização que me ajuda até hoje, o meu professor de história do ensino médio foi positivo (Mariana Crioula).

O meu professor foi incentivo para eu ser professora, queria ser como ele. Troquei de escola, fui para curso normal e não tive mais tanto incentivo. Eu estudei, por que alguém acreditou em mim. Tive um professor na oitava série que disse que acreditava em mim e que eu poderia mudar. O professor de Educação Física Luiz Fernando, alto, branco, tem um cabelo de japonês, hoje tem 40 anos, marcou muito minha vida. Se ele me vir na rua me abraça e me beija. Na sétima série ele me conheceu, ele falou para mim que o meu caso é um caso que ele queria desafiar. O professor Luiz Fernando diz, você não gosta de me ouvir, mas eu gosto de ouvir o seu (Esperança Garcia) seu silêncio. E, eu comecei a cantar na sala alto, ele, professor Luiz Fernando falou: “quando ela canta finge não me ouvir. Eu (Esperança Garcia) guardei essas palavras). “Mas ela está me entendendo”. Ele (professor) achou uma forma. Disse para todos os alunos que ele entrou na turma para dar aula, porque tinha um desafio e disse que o desafio era eu, como todos conheciam. Teve uma aula que ele (professor) nos levou para quadra e eu fiquei parada. O professor me perguntou se eu não ia jogar. Eu disse que não. E fiquei no canto olhando e ele chamou as outras alunas para jogar handebol e eu comecei a me identificar com o jogo. Eu gosto de agarrar, nunca vou me esquecer disso, o professor me falou, “vai ter uma olimpíada na escola em 2012. A nossa escola vai participar, e eu quero você lá”, eu respondi que não sabia fazer nada. Aí o professor falou “lembra que você sabe pular os bancos de cimento da escola, onde é para sentar e lanchar, então... E você é veloz, corre muito, salta, você participar da corrida de obstáculo, corrida de bastão e salto em altura”. Eu (Esperança Garcia) falei que não, eu ia me machucar, aí o professor respondeu “você é capaz disso”. Eu disse: “então, tá bom, se eu me machucar nunca mais falo com você”. Eu fui ao dia seguinte treinar com ele. Ele me ensinando tudo, dizendo como eu deveria fazer e repetindo que eu ia conseguir, só precisava de treino. E eu fui acreditando nele e ele (professor) foi me dobrando. Ele disse que eu só queria ser reconhecida e ninguém via a minha força. “Você tem um grande talento. E eu descobri e você vai usar ele”. Treinei muito chegou a época das olimpíadas. E eu estava representado a bandeira de Portugal e a minha primeira prova foi a de salto. Eu estava com medo. Porque a menina era maior que eu, aí o professor falou “você vai conseguir”. Aí, eu falei que ele estava comprando para eu ganhar, ele não me respondeu nada. A menina chegou para mim e falou que não ia deixar eu ganhar. Eu fiquei assim, “gente eu não sei o que estou fazendo, aí falei em pensamento, Deus me leva, porque se eu sair daqui quebrada minha mãe vai me quebrar de novo”. Eu saltei, corri e ganhei as duas provas. Eu não via nada, só pensava que não poderia envergonhar quem estava acreditando em mim. Não posso deixar ele se sentir para baixo. Quando ganhei as provas fiquei em estado de choque, os colegas me abraçaram. E o professor falou que eu estava vencendo, porque eu treinei, tenho garra e talento. No dia de receber as medalhas foi na frente da escola inteira e eu achava estranho, ficava pensando será que eu mereço isso tudo. E, aí a mudança aconteceu, eu comecei a jogar handebol e respeitar os amigos da turma que eu nem gostava, mas ele me fez gostar. Eu me preocupava com os outros amigos, cuidava deles. E, professor me chamou e falou que eu tinha passado de série e fui para o meu oitavo ano. Onde ele me tornou uma representante de turma, eu fui eleita representante de turma. Mudei muito e passei essa mudança para os meus amigos. Eu assumi a responsabilidade de cuidar da turma. Quando eu cheguei no nono ano, eu recebi uma homenagem da secretária de educação, fizeram uma formatura,

porque a escola só ia até o nono ano. Falaram da minha história como era e como estava. Só que na minha vida houve um professor que veio mudar tudo isso, as pessoas diziam que eu era um fracasso, violenta, perguntaram-me por que eu era perversa, só sabe fazer maldade. E me disseram que seria professora e hoje me tornei professora (Esperança Garcia).

O conceito de “microações afirmativas”, já citado anteriormente, foi desenvolvido, na tese de doutoramento de Jesus (2004)³⁷, a partir das narrativas de professoras negras que, ao afirmarem-se negras, assumindo suas identidades étnico-raciais, passaram a desconstruir ideologias racistas em suas vidas pessoais e em suas práticas pedagógicas. Tais práticas visavam superar, no “espaço micro” das instituições escolares nas quais atuavam, o racismo que têm demarcado espaços inferiorizantes às crianças e jovens negros(as), por meio do oferecimento de referenciais positivos de identificação.

As “microações afirmativas cotidianas” se fazem presentes no cotidiano das jovens negras. Pelas narrativas, é possível perceber que as jovens negras tiveram professores compromissados e, mesmo que muitas vezes não estivessem cientes do racismo presente no cotidiano escolar, suas práticas pedagógicas merecem destaque/relevância nessa pesquisa, pois interferiram em suas realidades de forma propositiva, oportunizando transformações em suas experiências de vida e escolarização.

(...) “microações afirmativas cotidianas”: práticas pedagógicas de caráter antirracista que visam superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nos cotidianos escolares, muitas vezes, impedindo e/ou dificultando o sucesso escolar das crianças e jovens afrodescendentes. As microações afirmativas, segundo nossa concepção, fazem parte de uma práxis de interferência cotidiana contínua, e as ações dos/as professores/as decorrem da percepção e comprometimento com a superação do racismo (JESUS, 2014, p. 50).

Os(as) professores(as) que desenvolvem microações afirmativas demonstram um olhar sensível e estão atentos ao cotidiano escolar, investem o seu tempo e recuperam e/ou trabalham o que de melhor os estudantes têm, investem em suas potencialidades e, como podemos ver, são capazes de dar significado à escola e à vida de jovens estudantes negras. Podemos dizer, também, que há uma perspectiva freireana em suas práticas pedagógicas, pois cada um/uma em sua área específica “compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu *eu* e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 35). Dentro dessa perspectiva de trabalho, a professora Zuleide, Reinaldo de História e Vanderlei de Geografia, narrados por Dandara dos Palmares e a professora que ensinou a

³⁷JESUS, Regina de Fatima. Mulher negra alfabetizando – Que palavrando ela ensina o outro a ler e escrever? 2004. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2004.

jovem Esperança Garcia a ler no segundo ano do primeiro segmento do ensino fundamental, bem como o professor de Educação Física Luiz Fernando, cumpriram/cumprem um papel político-social e interferem nos cotidianos das jovens.

Deve-se destacar também o quanto a família, em suas diferentes composições³⁸, se constitui em importante “rede” de solidariedade de “apoio na trajetória de ascensão das (os) filhas (os) de famílias negras, de quem receberam incentivo moral e ajuda financeira para conquistar a mobilidade social”. Mas, além das redes familiares, os sujeitos estabelecem uma nova rede de relações – redes pessoais: “professores que acreditam no seu potencial, amigos, diretores de escolas, universidades (por meio de bolsas de estudos) e geralmente, essas rede relações extrapolam as relações de família e parentesco”. Contudo, são importantes pilares para galgar a ascensão social em suas trajetórias (TEIXEIRA, 2003, p.215).

4.2.5. Algumas experiências negativas

As experiências negativas também permeiam o ambiente escolar e a vida das jovens negras. Não são poucas as situações que ouvimos ou vemos crianças/jovens/adultos sobre situações constrangedoras experimentadas por seres sociais e neste momento as jovens negras nos contam sobre as suas experiências negativas.

Negativo que eu tive, teve alguns acontecimentos de quinta para sexta série e quando fui para outro colégio tinha um certo grupo que implicava comigo, foi uma relação *bullying*, eu sempre fui muito magrela e tinha cabelo cheio, isso aconteceu (entre quinta e sexta série) e eu nunca falei para o meus pais, eu ignorava ou rebatia. Eu considero desagradável. O mais forte que eu tive, foi que era nova na escola, tinha uma menina que não gostava de mim e de uma amiga. Essa menina que não gostava da gente tirou a foto de uma professora colocou nas redes sociais e colocou a culpa na gente. E, eu na época nem tinha as redes sociais e tive que conviver com essa menina até a oitava série com isso. E a professora, acreditou em nós, que não tivemos culpa. Até porque no ângulo em nós sentávamos não tinha como tirar aquela foto (Dandara dos Palmares).

Experiência negativa foi na quarta série com uma menina mais velha que os colegas de turma que ela queria que todos fizessem o que ela queria. E, eu não fazia, e aí ela colocava as pessoas contra mim. Não deixava os colegas chegarem perto de mim. Isso foi muito ruim. Fora isso, as discordâncias, por exemplo, de festa na escola, como ia ser, enfim, divergência de opinião. A com funcionário da escola tinha uma

³⁸Gusmão nos traz um conceito de “família alargada”, que se faz presente nas comunidades de matriz africana, como já foi discutido anteriormente. Gusmão em diálogo com Cardoso (1993) afirma que a “família alargada” nasce de laços de solidariedade que se estabelecem entre sujeitos pertencentes a bairros periféricos/populares que compartilham realidades adversas. Assim, quando determinada família precisa trabalhar para o seu sustento, outros sujeitos sociais, 2005, p.103). Parentesco por doação ou parentes fictícios resultam da presença do grupo familiar de pessoas, quase sempre em condições clandestinas, que participam ativamente da vida familiar e que passam a ter uma espécie de estatuto familiar “adquirido” como parte de relações estruturais de entajuda da família alargada (MARTINS, 1997 *apud* GUSMÃO, 2004, p. 10).

“tiazinha” que era muito engraçada, reclamava de tudo, se tínhamos aula vaga e íamos beber água ela reclamava, se conversássemos também reclamava. Acho que era implicância com minha turma mesmo. Qualquer coisa era ocorrência, isso no ensino médio foi negativo e ao mesmo tempo engraçado (Mariana Crioula).

O negativo na minha escolarização... Foi que muitos professores não acreditavam em mim e nem que eu poderia mudar. Só o professor Fernando acreditou. A minha relação com os outros professores era difícil. Alguns tinham medo de mim, por que eu conhecia todos os meninos que eram do movimento da droga, os briguentos, conhecia as famílias briguentas. Era muito protegida pelos meninos do tráfico, a diretoria dizia que não queria eles lá dentro da escola, eu mandava eles entrar e sentar lá dentro. Eu os protegia, assim como eles me protegiam. A diretora estava falando que estavam vendendo drogas na escola, mas eles não estavam. Aí, teve um dia que eles invadiram a escola e foram falar com a diretora que eles não estavam vendendo nada e eu também não estava envolvida. Tudo isso, porque ela chamou minha mãe na escola e colocou no meu histórico que estava envolvida com tráfico e vendendo drogas na escola. Isso tudo aconteceu na sexta série. Eu ficava apenas conversando com eles dando ideia para eles voltar a estudar que era importante. Conversava com eles sobre a família, as coisas que minha mãe me ensinou, eles entravam armados pela insegurança, mas não entravam com drogas. Teve um dia que a diretora me pegou pelo braço, me fechou na biblioteca e disse que minha mãe estava a caminho da escola, pegou três alunas estavam realmente se envolvendo e namorando com esses meninos. Eu não tinha nada com eles. Era amizade, me viam como irmã. A diretora colocou no meu histórico como se eu fosse “chefe” de tudo. Escreveu no caderno de ocorrência que eu tinha um bando ou uma quadrilha na escola que tudo que eu fazia era registrado. Colocou até guarda municipal na escola. Aí, teve um dia que quando os guardas foram embora ela sofreu a invasão que ela queria, porque os meninos foram lá mostrar a ela que eu não estava envolvida. Eles iam lá porque gostavam de estar ali e que eu sempre os incentivavam a sair dessa vida. Isso que aconteceu era para eu virar a cabeça. Minha mãe foi pra casa comigo muito triste, brigando comigo, mas não me bateu. Minha mãe disse que isso não vinha de mim que ela sabia que eram dos meus amigos. E, eu teria que me afastar. Aquilo doeu para mim. Eu vou me afastar dos únicos amigos que eu tenho. Na escola eu não tinha, eu batia nos colegas da escola, quebrava porta da sala. Eles tinham medo de mim. Quando eu não queria bater, eu mandava outro bater. (Esperança Garcia).

Dandara dos Palmares em sua narrativa destaca o *bullying* sofrido em relação ao seu cabelo e o corpo, “(...) relação *bullying*, eu sempre fui muito magrela e tinha cabelo cheio, isso aconteceu (entre quinta e sexta série) e eu nunca falei para os meus pais, eu ignorava ou rebatia (...)”. A jovem faz referência ao *bullying* em sua narrativa, quando na verdade, o que ela sofre é o racismo. Ribeiro (2012, p. 3) nos ajuda a refletir sobre as práticas de *bullying* que estão relacionadas ao pertencimento étnico-racial, ligadas à “intimidação, provocação, vitimização, atos de violência física e simbólica, agressividade entre estudantes, envolvendo ações intencionais e repetidas, sem motivo aparente e em desequilíbrio”. O autor faz um diálogo com Hall (2003), que acredita que “o preconceito, a injustiça, a discriminação e a violência em relação ao ‘outro’, baseados nessa ‘diferença cultural’... está ligada ao racismo”.

A estudante destaca com maior ênfase essa situação ocorrida:

(...) na nova escola, tinha uma menina que não gostava de mim e de uma amiga. Essa que não gostava da gente tirou a foto de uma professora colocou nas redes sociais e colocou a culpa na gente. E, eu na época nem tinha as redes sociais e tive

que conviver com essa menina até oitava série com isso. E a professora, acreditou em nós, que não tivemos culpa (...).

A narrativa da jovem Mariana Crioula nos apresenta uma experiência vivida na escola: “(...) foi na quarta série com uma menina mais velha que os colegas de turma que ela queria que todos fizessem o que ela queria. E, eu não fazia, e aí ela colocava as pessoas contra mim (...)”. As relações sociais são marcadas por tensões e conflitos no cotidiano escolar. Pode ser visto, a partir das narrativas das jovens negras, certa disputa e/ou antagonismo entre si, quando recebiam apelidos por parte dos colegas, entre outras situações, apresentavam comportamento agressivo e uma irritabilidade que dificultava as relações entre si e os demais, chegando a agredir verbalmente os colegas. De acordo com Maturana (1999, p. 32), qualquer tipo de preconceito (social, racial, de gênero ou religioso), deve ser retirado do espaço escolar para que possa ser construído um “respeito a si mesmo e ao outro”.

A jovem Esperança Garcia conta-nos sobre a interação cotidiana de direção, professores, alunos e os jovens moradores da comunidade ao redor da escola. O “professor Luiz Fernando de Educação Física” compreende bem esse processo e entende a sua função social. Como destaca o autor Tardif (2005, p. 31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

De acordo com Jesus (2016, p. 51), as ações cotidianas são possibilidades de transformar realidades. Foi no cotidiano escolar da jovem negra espaço em que “rupturas e continuidades se fazem presentes, de lutas e de conflitos”, do “instituinte e do instituído” que percebemos, por meio da narrativa da estudante Esperança, o quanto um professor de Educação Física buscou, por meio de microações, ousar transformar, pois, segundo ele, Esperança era um “desafio”. Esperança, que fora um desafio ao professor, passa a ver nele seu estímulo: “O meu professor foi incentivo para eu ser professora, pois queria ser como ele. Eu estudei, porque alguém acreditou em mim. (...) marcou muito minha vida”.

A prática pedagógica dos(as) professores(as) que são trazidos ao diálogo pelas narrativas das estudantes negras revelam importantes princípios: solidariedade, coletividade, compromisso com o “nós”. “Ubuntu”. São professores(as) que compreenderam as desigualdades sociais e, fundamentalmente, raciais, tendo em vista um olhar/ouvir/sentir atento ao cotidiano e à realidade de seus alunos e alunas. Neste sentido, buscaram ações de interferência “propositiva” neste microespaço, no sentido de transformar realidades excludentes.

As diversas “táticas”, “práticas instituintes” no cotidiano escolar envolvendo a questão do tempo permitiram aos(às) professores(as) das jovens negras pensar em “circunstâncias”,

em maneiras de intervir e transformar a realidade em uma situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. Foi nas “brechas” desse cotidiano, por vezes “conformista”, que os professores foram “aproveitando ocasiões” e construindo possibilidades de transformação da realidade das jovens negras (CERTEAU, 2011, p. 96).

No entanto, mesmo com ações de caráter transformador por parte de alguns sujeitos cotidianos, evidencia-se na fala da jovem Esperança Garcia que a escola, infelizmente, não tem realizado o seu papel social. Ainda são muitos os entraves, muitas as lacunas que impedem as transformações de forma mais coletiva. A escola deveria servir à formação da cidadania numa sociedade democrática, em todos os sentidos, mas ainda trabalha com uma lógica que hierarquiza socialmente e racialmente os sujeitos em seus cotidianos. É possível ver nessa narrativa que

(...) Alguns tinham medo de mim, por que eu conhecia todos os meninos que eram do movimento da droga, os briguentos, conhecia as famílias briguentas colocou no meu histórico que estava envolvida com trafico e vendendo drogas na escola... A diretora colocou no meu histórico como se eu fosse “chefe” de tudo. Escreveu no caderno de ocorrência que eu tinha um bando ou uma quadrilha na escola que tudo que eu fazia era registrado. Colocou até guarda municipal na escola (...).

De acordo com Sellin, citado por Adorno,

A exclusão social é reforçada pelo preconceito e pela estigmatização. No senso comum, cidadãos negros são percebidos como potenciais perturbadores da ordem social, apesar da existência de estudos questionando a suposta maior contribuição dos negros para a criminalidade estudos históricos. Não obstante, se o crime não é privilégio da população negra, a punição parece sê-lo. Certamente, este não é um fenômeno exclusivo e típico da sociedade brasileira. Em outras sociedades, a discriminação socioeconômica é frequentemente associada e reforçada pela discriminação racial e étnica (SELLIN, 1928 *apud* ADORNO, 1996, p. 283-284).

A própria escola tem contribuído para o processo “exclusão precoce”, ou seja, seria uma eliminação brutal que predomina em toda a história na educação escolar brasileira, uma exclusão que ocorre antes do término de nove anos de escolarização formal obrigatória (PATTO, 2000, p. 188).

O preconceito racial está inserido nas mais diversas formas de relações da sociedade, e faz isto da maneira mais maldosa possível, que é aquela em que ele consegue se desenvolver em meio às relações sociais, sem ser notado, identificado ou reconhecido. É preciso considerar o complexo contexto histórico-social da população negra e africana que foi submetida ao regime de escravidão, com as variadas medidas de repressão, tais como: afastamento de suas famílias, surras, falso juízo de valor, xingamentos, desconfiança, preconceito em relação à estética, modos de ser e viver, etc.

4.2.6. *Ser negra - experiências de preconceito*

As experiências de preconceito apresentadas pelas jovens negras nas escolas públicas e pelas demais instituições sociais são influenciadas pelas ideologias de um projeto político das elites brasileiras que efervesce no final do século XIX e no início do século XX, a teoria do branqueamento.

O branqueamento, como modelo, foi uma espécie de descoberta local, no Brasil, a raça representa como uma situação passageira volúvel, em que se pode empretecer ou embranquecer. “Branca de Neve” não é, por certo, uma história nacional (assim como o branco sempre simbolizou a paz, por oposição ao negro, a cor do mal), foi a coloração que distinção (SCHWARCZ, 2012, p. 108).

Os dados estatísticos têm revelado a exclusão histórica com a qual convivem os negros em nossa sociedade. Segundo as análises realizadas por Henriques (2002, p. 29), “(...) a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra. Nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre. A população negra concentra-se no segmento de menor renda per capita da distribuição de renda no país”. Imagens negativas da população negra vêm sendo criadas. A mídia e/ou escola “impõe um padrão de beleza europeu: cor branca e preferencialmente olhos e cabelos claros, já imagens positivas do negro são raras”. Geralmente, as pessoas têm dificuldades de lidar com a “dupla inseparável” cabelo e cor da pele. Contudo, veremos algumas experiências de preconceito que as jovens trazem em suas narrativas.

Episódio que aconteceu na quinta e sexta série em relação ao meu cabelo (crespo) e ao meu tipo físico (magro) fui apelidada de “vassourão”. Isso eu achava muito desagradável. E, eu tinha uma vizinha lá na rua que não passava nada no cabelo, e os garotos viviam fazendo ela de chacota. E isso é muito complicado para qualquer criança que tem o cabelo um pouco cheio. Essas coisas em relação ao meu cabelo aconteciam na escola e na rua quando esses meus colegas me viam. Hoje em dia, esse episódio que aconteceu não significa nada. Não tem o impacto que tinha naquele momento. Hoje eu encaro como um motivo de seguir em frente, de ajudar as pessoas que passam por isso a se aceitar e reconhecer (Dandara de Palmares).

Sim... Preconceito por eu ser negra e ter o cabelo liso. As pessoas não aceitam que sou negra e tenho cabelo liso, eles acham que o cabelo não é meu por ter cabelo liso, mas a minha cor é de negra. Isso me marcou muito, acham que a pessoa negra só pode ter cabelo afro ou cacheado. Eu considero preconceito, sim, por que ficam me saneando, chamando de mentirosa. “Apelidinhos” idiotas sempre tem, mas é coisa de criança. Não é nem uma coisa tão horrível, mas ruim, preconceito não é nada bom. Com isso acabei aprendendo a lidar com as mais variadas pessoas. Isso me gerou um aprendizado e eu aprendi a lidar com as pessoas. Poxa, as pessoas por diversas vezes chegaram para mim e disseram “eu não acredito que esse cabelo possa ser seu, por que você é preta”, por que é assim que falam... De tanto ouvir isso no meu processo de escolarização, eu acabava me defendendo, que nem tudo é a cor de pele e o cabelo. Eu aprendi a me defender e dar respostas e não ligar muito

para o que as pessoas falam sobre mim. Preciso ser feliz do jeito que eu sou, com quem eu sou e como eu sou, o que importa é o que temos por dentro. Eu de verdade, sendo sincera, eu me importava quando eu era menor até uns 10 anos. Agora entendo, que eu sou descendente de negro e descendente de indígena (Mariana Crioula).

Aí, diziam essas coisas, eu acho que por não termos nada, por isso diziam que nós não seríamos nada. Acho era tudo por causa do dinheiro mesmo. Ser negra para mim é orgulho. Eu gosto da minha cor, só quando eu comecei a sofrer preconceitos, me sentia uma pessoa triste. Meus avós paternos desde quando eu e meus irmãos éramos muito pequenos falavam que eu era negra, que eu nunca seria nada, que nós seríamos pessoas ruins pela nossa cor os meus outros primos eram clarinhos. Só nós éramos negros. A mãe da aluna que estudava na minha sala na quinta série – indiferença da escola e da mãe o que acabou.

- *Diante do fato como você sentiu?*

- Sozinha. Como se eu fosse um nada. E ao mesmo tempo eu sabia que tinha que estudar, porque meus, pois não puderam estudar... Eu sei que não posso fazer o que fizeram comigo (Esperança Garcia).

Em sua narrativa, Dandara nos conta um “(...) episódio que aconteceu na quinta e sexta série em relação ao meu cabelo (crespo) e ao meu tipo físico (magro) fui apelidada de ‘vassourão’. Isso eu achava muito desagradável (...)”. Essa é uma das situações constrangedoras vividas por causa do cabelo e tipo físico. A autora Nilma Lino Gomes (2008, p. 122) afirma existir um conflito que é produzido na sociedade sobre o “corpo negro seguindo a ideologia do branqueamento”, que infelizmente é reproduzido pelos colegas da turma da sexta série da jovem Dandara.

(...) a forma como o cabelo e a cor da pele são vistos no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações sociais aqui desenvolvidos. Neste processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode desvendar nuances do nosso sistema de classificação racial (GOMES, 2004, p. 137).

A rejeição do “cabelo crespo” por parte dos colegas da escola da jovem, para Gomes (2008, p. 124), é um processo conflituoso de rejeição sofrido que acompanha a sua “juventude e vida adulta”. Além de permear “uma distância social entre os negros e brancos, sendo uma construção sócio-política-cultural que apela pela crença da inferioridade do negro e supremacia do branco”. Como foi visto, acaba-se “atribuindo um sentido negativo às diferenças culturais, físicas e estéticas como as crenças, a arte, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo e outros” (GOMES, 2008, p. 125).

Esse reconhecimento, porém, não é o suficiente para uma total afirmação desses sujeitos conquanto negros, o que significa aceitar, gostar, curtir o corpo, a cor da pele e o tipo de cabelo que possuem. Esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado ideal. Ao fazer essa comparação a sociedade brasileira constrói uma hierarquia em termos étnicos e estéticos minimizando e menosprezando os negros por considerá-los distantes do padrão ideal (GOMES, 2008, p.127).

Pode ser visto na narrativa da Mariana Crioula outro tipo de preconceito: “(...) preconceito por eu ser negra e ter o cabelo liso. As pessoas não aceitam que sou negra e tenha

cabelo liso, eles acham que o cabelo não é meu por ter cabelo liso, mas a minha cor é de negra”. Dentro desta perspectiva, pode-se compreender que a jovem Mariana Crioula é fruto de uma relação interétnica que reflete nossa sociedade.

O preconceito de cor não é nada mais do que um ódio irracional de raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles considerados inferiores, e depois, e depois o amargo o ressentimento daqueles que foram submetidos e injuriados. Como a cor é um sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual homens são julgados sem se levar em conta a sua educação e o seu nível social (FANON, 2008, p. 97).

Kabengele Munanga (2008) orienta-nos sobre o fato de existirem culturas muito particulares que se constroem diversamente nos conjuntos das populações negras. O autor evidencia que não há uma identidade branca e nem negra, porém, em relação à cultura negra, afirma que a

(...) identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provenientes das particularidades históricas culturais, sociais, religiosas, revelando certo pluralismo tanto entre negros, tanto entre brancos e entre amarelos tomados como sujeitos históricos e não como sujeitos biológicos ou raciais (MUNANGA, 2004, p. 33).

4.2.7. *Conquistas e possibilidades*

Evidenciam-se nas narrativas das jovens os seus desejos, sonhos e alguns desses sonhos já se tornando realidade. Como nos ensina Freire no seu livro *À Sombra desta Mangueira* (2000, p. 54) “(...) sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”.

Sim. Estou muito feliz, porque durante toda a minha trajetória. Eu concluí os meus estudos e sei que isso é difícil para alguns jovens e nenhum ano fiquei de independência. E, vim de um ensino médio cansativo e consegui passar no vestibular. E com o processo da entrar na universidade o professor Vanderlei que me ajudou e incentivou muito como eu tinha que fazer prova específica de geografia e história. E, eu passei no vestibular. Acredito que a minha nova vida agora na UERJ tem muitas coisas boas a me apresentar. Vida pessoal, eu estaria mais feliz, se eu tivesse trabalhando que quando você é pobre que entra numa faculdade é difícil. E o pobre precisa equilibrar a vida entre o trabalho e o estudo. E, eu já vi relatos de pessoas demoram sete anos para terminar a faculdade, os trabalhos de campo. Eu estaria mais feliz, se eu tivesse um emprego. Sonho que eu tenho é ser como meus professores... Tentarei fazer aquilo que eles fizeram por mim e chegar numa sala e tentar mudar o que os meus professores fizeram por mim. Se eu tivesse uma oportunidade de trabalhar numa escola na favela, eu ia, é uma forma de mostrar que é possível lutar, pois são pessoas marginalizadas e vistas como lugar negativo. Gostaria de fazer diferença na vida de pessoas; Eu gostaria de ter minha casa própria e um carro para me locomover. Como eu vou ser professora, não sei onde vou trabalhar. É um objetivo material, gostaria de ter a casa dos meus sonhos e viajar e tem aquela frase que geógrafo não pode ficar parado, lugar geógrafo é o mundo. Eu pretendo construir família, mas não agora, minha prioridade é terminar a faculdade ter um emprego. Gosto de criança, penso em ter um filho (Dandara dos Palmares).

Agora estou fazendo o pré-vestibular social, eu consegui pelo estado e faço o pré na internet que é pago uma quantia por mês. Estou me dedicando mais em estudar e não penso em trabalhar. Está vindo a prova da UERJ e o ENEM. Você pretende seguir qual carreira? Essa é a melhor parte da entrevista é falar sobre a minha carreira. Eu pretendo fazer direito que é o sonho de toda minha vida e fazer concurso para a polícia federal ou civil. Ainda não escolhi, pretendo chegar ao cargo de delegada, sempre gostei de adrenalina, desvendar crimes e tentar amenizar a impunidade. Eu poderia ter me dedicado mais nos meus estudos, prestar mais atenção, valorizaria mais, quando a gente para estudar vemos a importância das aulas. Se eu pudesse voltar atrás eu me dedicaria mais. Sem dúvida, aproveitaria mais as aulas, hoje percebo a importância delas (Mariana Crioula).

Até as experiências negativas foram positivas. Ser jovem negra é honra. Só tenho que agradecer a todos que viveram juntos comigo e acreditaram em mim. Educação é passar o certo o que você aproveitou o bom. Meu sonho é se formar em pedagoga, fazer psicologia e ter uma instituição com o nome de “coração Lins” que significa pessoa que ama, gosta e vive pela educação. Eu não quero mandar, quero trabalhar com gente como eu e na favela. Dizem que na favela que vem os piores, tristes, caídos e sei que não existe ninguém pior, existem pessoas que não tiveram oportunidade e não ouviu as palavras que eu ouvi, “eu confio em você”. Se alguém viu que eu poderia mudar, porque eu não poderia mudar alguém (Esperança Garcia).

As jovens negras que aqui narram os seus processos de escolarização de sucesso apresentam as suas “táticas” cotidianas por meio de redes de relações (família, professores, amigos, diretores e funcionários da escola pública) e de solidariedade, que as fizeram resistir às desigualdades de raça e gênero presentes em seu cotidiano.

O autor Hasenbalg (1979, p. 181) fez uma análise das desigualdades raciais referentes à participação de negros no sistema de educação formal e constatou que a limitada participação da “população de cor no processo educacional é marcada por contradições”. Em acréscimo aos mecanismos de

(...) discriminação de classe do sistema educacional – cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classes – cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar (HASENBALG, 1979, p. 181).

O sistema educacional brasileiro atual apresenta intensa desigualdade racial no acesso aos níveis médio e superior, com privilégio do segmento racial branco. O diferencial entre “estudantes homens e mulheres no sistema formal de ensino brasileiro, porém, não é intenso, atinge de modo diferente as diferentes idades da vida e 20 etapas escolares”, e transparece mais na progressão das trajetórias escolares de homens e mulheres. “A trajetória escolar das mulheres é menos acidentada que a dos homens” (ROSEMBERG, 2005, p. 37).

O sonho da jovem Dandara dos Palmares é “(...) Sonho que eu tenho é ser como meus professores... Tentarei fazer aquilo que eles fizeram por mim e chegar numa sala e tentar mudar o que os meus professores fizeram por mim (...)”. A narrativa da Dandara representa os

professores que marcaram a sua trajetória, reconhece que se não fossem eles, de repente, ela não conseguiria.

E na narrativa da Esperança Garcia vemos que “(...) existem pessoas que não tiveram oportunidade e não ouviram as palavras que eu ouvi “eu confio em você”. Se alguém viu que eu poderia mudar, porque eu não poderia mudar alguém (...)”. A jovem se refere ao professor Luiz Fernando, que acreditou no seu potencial.

As jovens negras fazem referência aos(as) professores(as) que em seu “microespaço cotidiano apresentam práticas, muitas vezes de caráter instituinte”, desenvolvidas por educadores(as) comprometidos(as) com a transformação de realidades excludentes que impossibilitam e/ou dificultam o sucesso escolar de jovens estudantes negras. A realidade desafia diariamente as jovens negras pertencentes às camadas populares a buscarem “saídas” que nem sempre as potencializam e/ou potencializam seu pertencimento étnico-racial. As práticas narradas pelas jovens reafirmam as possibilidades emancipatórias presentes nas “microações afirmativas cotidianas”.

(IN) CONCLUSÕES

É algo novo. São perguntas que te fazem lembrar de coisas passadas, na verdade a gente vive de novo. Muito estranho (Mariana Crioula).

A narrativa da Jovem Negra Mariana Crioula que inicia este tópico expressa o seu sentimento ao ser entrevistada. Foi consultada para saber se aceitaria participar da pesquisa, logo concordou. Na finalização da entrevista, diz: “[ao] lembrar-se de coisas passadas, na verdade a gente vive de novo”. Sua fala faz pensar sobre a importância das narrativas, pois, ao narrar, volta-se ao passado e reflete sobre o vivido. Segundo Dubet (1996), a experiência individual se torna ao mesmo tempo subjetiva, social e reflexiva. A experiência social, para o autor, é uma maneira de construir o mundo (DUBET, 1996, p. 95). Assim, neste contexto investigativo, nos aproximamos pelas experiências e com elas aprendemos juntas. As narrativas orais das jovens negras que foram ouvidas, as experiências de vida e escolarização das jovens participantes da pesquisa alimentam nossas experiências: “Ubuntu”. Não sendo mais possível separar nossas experiências, solidariamente, me incluo nessas “In-conclusões” que tento escrever para “não finalizar” com ponto final este trabalho de pesquisa, mas para colocar um ponto final nesta dissertação.

A história de vida e escolarização das jovens negras itaboraienses que se encontram em tempos distintos, mas no mesmo espaço social – Nós somos jovens negras. Por meio das desigualdades de raça e gênero avançamos um pouco mais do que a maioria da população negra deste país.

“Eu sou, porque nós somos”. Nós avançamos em nossos processos de escolarização, porque vocês estiveram conosco. A filosofia africana que trata da importância das alianças e relacionamento entre pessoas, através de um comprometimento com a solidariedade, nos ajuda a refletir sobre essas questões sociais, de cunho pessoal ou institucional que põem em prática esse modo de viver e existir, e no reconhecimento de que existem formas singulares de expressão dos seres humanos. Sendo assim, é fundamental valorizar as singularidades de cada ser humano. É uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta (NOGUEIRA, 2012, p. 147-148). É dentro da perspectiva que as nossas “famílias” ou “família alargada”, composta por vizinhos, amigos, professores, diretores, funcionários das escolas pelas quais passamos se colocam/ se colocaram em nossas vidas. Vocês nos estimularam a não desistir. Os obstáculos de origem socioeconômica e racial perpassaram nossas vidas por diversas vezes, mas foram driblados com auxílio de uma rede de relações

solidárias que exerceu um papel de extrema importância para que nós, jovens negras, continuássemos a avançar em nossos processos de escolarização.

Processos de escolarização marcados por professores(as) com muita "humanidade". Pessoas que marcaram os nossos caminhos e nos afetaram positivamente com as suas práticas pedagógicas emancipatórias e/ou “microações afirmativas cotidianas”. Profissionais da Educação que acreditaram em nós, nos ouviram e não permitiram que fôssemos jovens negras anônimas.

Nossos (as) educadores (as) nos fizeram o convite e nós aceitamos, por vezes, voar com eles; por vezes, mergulhar juntos (as); muitas vezes, caminhar a passos lentos, outras, apressados. Dialogamos, rimos, choramos, revivemos os acontecimentos e compartilhamos a nossa vida, mudamos o rumo da nossa história e reacendemos a chama da esperança.

É nas escolas públicas, muitas vezes, por meio dos profissionais comprometidos (as), que nascem as práticas construídas numa rede de solidariedade e comprometimento coletivo com a transformação da realidade de racismo.

No decorrer do processo de escolarização, as estudantes, muitas vezes, foram estigmatizadas, porém romperam com o preconceito de inferioridade que nos desqualificavam. Nossa experiência de vida é considerada uma ruptura de um ciclo familiar, pois somos as primeiras de nossas famílias a concluir o ensino médio e temos a Dandara dos Palmares que foi aprovada no vestibular da UERJ (curso de licenciatura), a Esperança Garcia que conseguiu uma bolsa numa faculdade privada no município de Itaboraí, e a Mariana Crioula que está fazendo pré-vestibular e se preparando para entrada no ensino superior. Eu, que também fui estudante itaboraiense, hoje, professora da rede pública de ensino, aqui estou reescrevendo as nossas experiências vividas, nessa dissertação.

E, como professora da rede pública de ensino, como mestrande de uma universidade pública, não posso deixar de registrar o momento crítico vivido pela sociedade brasileira, que afeta profundamente os pilares da educação, que afeta profundamente os direitos garantidos em nossa constituição.

No ano de 2016, 52 anos após o golpe 1964³⁹, o nosso país vive em “tempos sombrios” novamente. Atualmente, vivemos num regime presidencialista, sendo necessária uma avaliação política e jurídica para que um presidente seja retirado do poder. Afastamento

³⁹ Na madrugada do dia 31 de março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. A falta de reação do governo e dos grupos que lhe davam apoio foi notável. Não se conseguiu articular os militares legalistas. Também fracassou uma greve geral proposta pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) em apoio ao governo. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acessado em: 25 jan. 2017.

do poder como aconteceu com nossa Presidente da República foi antidemocrático. O que vivemos em 2016 e continuamos a viver, hoje, neste país foi/é um desrespeito à Constituição Federal de 1988 e contra “estado democrático de direito”. Após a retirada de uma presidente eleita pelo povo, dentre outros fatos ocorridos, podemos citar uma medida proposta pelo “golpista” Michel Temer (que assumiu o lugar de presidente), que pode ser considerada umas das maiores mudanças fiscais, segundo ele, com intuito de “superar a crise econômica”, mas retirando os direitos dos trabalhadores ou da classe trabalhadora.

O golpe junto à Operação Lava Jato descobriu uma rede corrupção descomunal na Petrobrás. A construção do complexo Petroquímico na cidade de Itaboraí foi paralisada e a cidade passou por um desmonte. A interrupção da obra foi uma junção formada pela corrupção na empresa, unida à queda do preço do petróleo e ao custo ambiental. Milhares de pessoas ficaram desempregadas, podemos dizer que a juventude itaboraiense e outras que vieram de outros lugares do Brasil perderam seus empregos, por conta da corrupção, das ineficiências e do intervencionismo político na Petrobrás.

Destacamos também, neste contexto de retrocesso, a aprovação da “PEC 241 ou 55” que a partir de 2017 vem limitar gastos com a saúde e a educação. É evidente que a proposta da PEC 55 tem vários desdobramentos. Portanto, trata-se de liquidar com o ensino superior público, universal e gratuito e sua autonomia pedagógica. Trata-se de nos submeter cada vez mais ao processo de “mercantilização da educação”. Neste contexto tem-se a Lei 12.711/2012 que, em sua diretriz, garante que as universidades devem ter a presença de 50% metade para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da qual faço parte do corpo discente do curso de Mestrado em Educação “Processos Formativos e Desigualdades Sociais”, hoje, está passando por uma gravíssima “crise financeira”, estamos sem infraestrutura mínima para exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão; nossos professores/doutores sem seus salários, funcionários administrativos, terceirizados sem receber, estudantes da graduação e bolsistas de pesquisa, extensão, iniciação à docência, cotistas, sem suas bolsas; FAPERJ⁴⁰

⁴⁰Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ.

sem pagamento de bolsas, dentre outros casos. E a sugestão ou “solução” de um governo neoliberal⁴¹ é a terceirização e privatização da nossa UERJ e setores públicos. O nosso desejo é que o governo do estado do Rio de Janeiro aponte soluções efetivas para nossa UERJ, e que siga pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Mas, se abri uma pausa para a denúncia, volto às histórias que alimentaram estes dois anos de pesquisa e dedicação ao mestrado. Para mim, as jovens Dandara dos Palmares, Mariana Crioula e Esperança Garcia ao narrarem seus processos de escolarização trazem perspectivas, possibilidades de se tornarem pessoas melhores e poderem viver com dignidade. O que suas narrativas nos dizem é do importante papel da educação na transformação de realidades excludentes.

Ser mulher negra e professora na sociedade brasileira representa inserção no espaço público. Além de também representar um rompimento com o estereótipo de incapacidade criada para os negros.

Nós, jovens negras, em nossas narrativas, fomos autênticas e resistimos a diversas situações que tentavam interromper processos de escolarização. Ser mulher negra na sociedade brasileira não é algo fácil, contudo, é possível a partir das redes de solidariedade e o apoio de educadores/professores, familiares e amigos que contribuíram para superação das dificuldades encontradas em nossas trajetórias de estudo. Sendo assim, as nossas histórias de vida narradas demonstram “táticas”, saídas possíveis utilizadas por nós, jovens negras, para enfrentar as desigualdades sociais e raciais, vencer as barreiras socioculturais e concretizar nossas aspirações.

Há muitos caminhos a percorrer, a escola é um importante espaço do compartilhar saberes e na “co-construção” humanitária e solidária de conhecimentos emancipatórios. Neste sentido, o trabalho com as narrativas orais é fundamental, pela valorização da palavra dos sujeitos cotidianos que fazem viva a história da educação. Precisamos, pois, avançar em espaços de investigação-formação, estimulando as histórias anônimas, as memórias, as experiências da prática pedagógica, novas ações, favorecendo a reflexão sobre as experiências compartilhadas.

⁴¹O neoliberalismo teve como adeptos países como Inglaterra, onde a Primeira-Ministra Margareth Thatcher adotou o modelo em 1970, e Estados Unidos, em que o presidente norte-americano Ronald Reagan adotou o modelo na década de 1980. A ideologia principal remete ao estado a intervenção na economia e na livre circulação de capitais. Nesse contexto, o papel do governo focaliza em adoção de medidas de redução de serviços públicos, como as privatizações de empresas estatais, controle de gastos públicos e menores investimentos em políticas assistencialistas (aposentadoria, seguro desemprego e pensionistas). O neoliberalismo significa uma doutrina político-econômica que corresponde a uma experiência de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.
- ADICHE, Chimamanda. Os perigos de uma história única. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>. Acessado em: 20 de nov. 2016.
- ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda. (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 105-125.
- ALBERT, Verena. Histórias dentro da história. In: Pinsky, Carla (Org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p.155-202.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Orgs.). *História Geral da África*. São Paulo: Ática, 2010, p. 198-218.
- BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. *Rev. Estud. Fem.*, vol.2, no.1, jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>>. Acesso em: Acessado em: 26 set. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- _____. Lei de 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2003a.
- _____. Lei nº 12.852 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2013b.
- CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: mulher e raça no Brasil. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, 2000, vol.08.02. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>>.
- CANAU Vera Maria (Org.). *Cotidiano Escolar e cultura(s): encontros e desencontros*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CASTELLS, Robert. *O Poder da Identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. (Coleção A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura, Volume 2).
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Tradução de: *L'écriture de l'histoire*.
- _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COSTA, Gilciano Meneses. *A escravidão em Itaboraí: uma vivência às margens do rio Macacú (1833-1875)*. Dissertação de mestrado – UFF. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2013.

- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Texto para o movimento negro*. São Paulo: Edicon, 1992.
- CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, vol. 10, n.1, p. 171-188, jan. 2002.
- DUBET, François. A experiência social e a ação. In: *Sociologia da Experiência*. Instituto Piaget: Lisboa, 1996.
- Enciclopédia dos Municípios Brasileiros – Volume XXII – IBGE, 1959; Abreu, A., “Municípios e Topônimos Fluminenses – Histórico e Memória”. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1994. Disponível em: <www.itaborai.rj.gov.br>. Acessado em: 07 dez. 2016.
- ENJUNE - Encontro Nacional de Juventude Negra: Novas perspectivas na militância étnico/racial: Bahia, 27 a 29 de julho de 2007: Relatório Final / Cláudio Thomas, Thais; Zimbwe (Orgs) - Coordenação Nacional ENJUNE. Disponível em: <http://www.acbantu.org.br/img/Pdfs/declaracao_final_ENJUNE.pdf>.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: Editora EdUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água. 2000.
- _____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: *Método, Métodos, Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-208.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte, MG: Mazza edições, 1995.
- _____. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo: USP.
- _____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p. 98-109, jan.-abr. 2012.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.
- GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalismo e educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- GROPPO, Luís Antonio. Dialética das Juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do Cogeime*, [S. 1], ano 13, n. 25, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>>. Acessado em: 28 fev. 2016.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Raça e os estudos de relações raciais no Brasil*. Junho de 1999. Nº 54. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/88/20080627_raca_e_os_estudos.pdf>. Acessado em 02 jan. 2017.
- HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: Tomaz Tadeu Silva (Org.). *Identidade e diferença: perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. *Cultura e Representação*. Organização e Revisão Técnica: Arthur Itussu. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1979.

_____. Desigualdades sociais e oportunidade educacional a produção do fracasso escolar. *Cad. Pesqu. Carlos Chagas*, n. 63, p. 24-61, 1987.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas da educação*. Brasília: UNESCO, novembro de 2002.

IBGE. Censo 2010. IBGE, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

INCTI/UnB/CNPq. Encontro de Saberes: bases para um diálogo inter-epistêmico. Universidade de Brasília - Brasília, 2015.

IPEA, 2011. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. 4. ed. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, 2011, p. 21.

ITADADOS. Disponível em: <http://www.legislaitaborai.com.br/leis/cadernos_itadados.pdf>.

JESUS, Regina de Fatima de. As microações afirmativas cotidianas e suas possibilidades emancipatórias. In: RIBETTO, Anelice (Org.). *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas* (com minúsculas). 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, v.001, p. 48-61.

_____. *Mulher negra alfabetizando – Que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?* Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2004.

_____. A Literatura Infantil como possibilidade de afirmação da identidade negra. In: VIII Seminário internacional As Redes Educativas e as Novas tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR234.pdf>>.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. Ubuntu, uma perspectiva para superar o racismo. Entrevista à *Revista UNISINOS*. Publicado em 05 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6461&secao=486>.

LIMA, I.C., ROMÃO, J., SILVEIRA, S. M. (Orgs.) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999. N. 6.

LIMA, Vanessa. A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança. *Psicol. cienc. prof.* [online], v. 21, n. 2, p. 28-35, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000200004>.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. ; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAPA DA VIOLÊNCIA NO BRASIL 2014 OS JOVENS NO BRASIL, 2014, p. 166-167).

Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>.

Acessado em 24 dez. 2016.

- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Coleção identidade brasileira).
- _____. ; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.
- _____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, igualdade e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, RJ: EdUFF, n. 5, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In:
- NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011 – fev. 2012. Acessado em: 03 ago. 2015.
- NOTA TÉCNICA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 4 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (Aprovada por unanimidade pela Câmara de Educação Básica, em 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192>.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *A mobilidade social dos negros brasileiros*. Texto para discussão n.1033. Brasília: IPEA, agosto de 2004.
- OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. A psicologia na compreensão da identidade étnico-racial do negro no Brasil. In: Oliveira, Iolanda de. et al. *Especial: Curso EREER – Educação para as Relações Raciais*. Niterói, RJ: CEAD/UFF/2016. V. II.
- PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, M.L.R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006, p. 68-75.
- PATTO, M.H.S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PASTORE, José; VALLE SILVA, Nelson do. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.
- PENA, Sérgio; BORTOLINI, Maria C. Pode a Genética Definir quem deve se Beneficiar das Cotas Universitárias e demais Ações Afirmativas. *Estudos Avançados*, São Paulo: EDUSP, 18 (50), p. 1-20, 2004.
- PINTO, Regina Pahim. A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais. *Revista Negros Territórios e Educação*, Florianópolis, Nº 7, Núcleo de Estudos Negros/NEN – Série Pensamento Negro e Educação, 1993.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: PARELMUTTER, Daisy; ANTONACCI, Maria Antonieta. Ética e história oral. *Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em*

História e do Departamento de História - PUC, São Paulo, nº. 15, p. 13-33, abr. 1997a. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>>. Acessado em: 14 fev. 2016.

_____. Forma e o significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto história*, nº14/fev 1997b. Projeto História: Cultura e Representação.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Berioga a Beijing. *Revistas Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 2, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de Raça e Gênero no Sistema Educacional Brasileira. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”. Brasília, 20 a 22 setembro 2005. Disponível em:

<<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES%20DE%20RA%20C3%87A%20E%20G%20C3%8ANERO%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL%20BRASIL%20-%20F%20C3%8Alvia%20Rosemberg.pdf>>. Acessado em 20 jan. 2017.

SANTOS, Alesandro de Oliveira. Superar o racismo e promover a saúde da população negra: desafios para o trabalho de prevenção ao HIV/Aids no Brasil. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cássia Maria (Orgs.). *Vulnerabilidade e Direitos Humanos*. Prevenção e Promoção da Saúde. Da doença à cidadania. Curitiba: Juruá Editora, 2012, p.145-163.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria Jose Pereira; BORGES, Rosangela. A Juventude Negra. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo Martori (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma Pesquisa Nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 291-302.

SANTOS, Alessandro de Oliveira; FERNANDES, Saulo Luders. A Psicologia na Compreensão da Identidade Étnico-Racial do Negro no Brasil. In: Oliveira, Iolanda de. et al. *Especial: Curso EREER – Educação para as Relações Raciais*. Volume II, Niterói/ Rio de Janeiro – CEAD/UFF/2016.

SEYFERTH, Giralda. Raça, Mestiçagem e Nação no Brasil. In: Oliveira, Iolanda de et al. *Especial: Curso EREER – Educação para as Relações Raciais*. Volume I, Niterói/ Rio de Janeiro – CEAD/UFF/2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: perspectivas dos Estudos Culturais*. . 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura Souza Santos. Para uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFGS, jul./dez. 1995, v. 20, n.2, p. 71-99 – Revisão de Tomaz Tadeu a partir do original inglês: SCOTT, J. W. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1988, p.28-50, de artigo originalmente publicado em *Educação e Realidade*, vol.15, n. 2 jul./dez.1990. Tradução disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>

_____. *História das mulheres*. (p.63-95). In: BURKE, Peter (org.). Tradução: Magda Lopes. A escrita da história: ovas Perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-Asiáticos/ UNICAM*. Rio de Janeiro, n. 20, p.101-119, junho de 1991.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A Inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na Educação Superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. *Augusto Guzzo Revista de Acadêmica*, Faculdades Integradas "Campos Salles" - São Paulo, SP, nº. 6, p.14-18, maio 2003. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/issue/view/11/showToc>.

VI – ANEXOS

6.1. Documento de Autorização

CARTA DE CESSÃO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação Processos Formativos e
Desigualdades Sociais

_____, ____ de _____ de 2016

À Gracyelle Silva Costa

Eu, _____, estado civil: _____, identidade nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da entrevista gravada no dia _____, no(na) _____, para Gracyelle Silva Costa, mestranda do PPGE Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, matrícula nº _____, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, tendo em vista estar colaborando com o Projeto de Pesquisa de sua autoria, que visa investigar: **Processos de Escolarização de Jovens Negras.**

Considerando-se que será mantido sigilo absoluto em relação a minha identidade e aos nomes que possam identificar-me e/ou identificar a instituição na qual estudei/estudo, concordo em participar desta pesquisa.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente documento de cessão.

Assinatura da Estudante

6.2. Roteiro de entrevista semiestruturada

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação Processos Formativos e
Desigualdades Sociais

Entrevista com Jovens Negras - Perspectiva de reconstrução da história Significados de escolarização para família:

Por favor, conte-me um pouco sobre sua vida. Para iniciar, o que você diria sobre você, sobre as pessoas que moravam e/ou conviviam com você no seu cotidiano (infância)?

Seus pais/ responsáveis são de onde? Estudaram? Até que série? Você saberia dizer qual é a importância da educação para eles?

Pode me contar um pouco sobre o trabalho de seus pais e/ou responsáveis e as condições de vida em sua infância.

Processos de escolarização

Gostaria que me contasse um pouco sobre o seu ingresso na escola. Como foi? Como era a escola?

Como era a sua relação com as/os professoras/es?

Conte-me, por favor, um pouco da sua experiência em cada uma das séries que passou. (especificar a relação professor-aluno, relação dos estudantes com a família funcionárias/os e colegas de classe)

Você poderia contar, caso tenha guardado na memória: alguma experiência escolar que ficou marcada na memória, tanto uma experiência boa, que você considere positiva, quanto uma experiência que considere ruim e que tenha sido negativa em sua vida?

Você diria que já sofreu preconceito em algum momento de sua escolaridade?

Poderia contar o que aconteceu?

Como você se sente hoje em relação a este evento? Você sabe o que significa em sua vida?

Você gosta de estudar? Gosta do ambiente escolar?

O que você mais gosta na escola? O que você não gosta na escola?

Como este é o seu último ano, o que você pretende fazer ao terminar ao Ensino Médio?

Em toda a sua história escolar que você me contou. O que acha que poderia ter sido diferente?

Identidade

Como você se descreveria?

O que você mais gosta em você?

Se pudesse, o que você tiraria/ mudaria de/em você?

Você se identifica como negra? Por quê?

Conte-me como você se descobre/ descobriu ser negra?

O que é para você ser uma jovem negra?

Você teve namorado (a) (os/as)?

Ele (a) (es/as) como era/eram: negros(as) ou brancos(as)? E como era relação entre vocês?

Como você avalia a sua trajetória? Com as pessoas que moram/ convivem com você, seus amigos, professoras (es) e namorado(a) (os/as)?

Você está feliz com sua vida: trajetória escolar, pessoal e possibilidades profissionais?

Quais são seus sonhos para o futuro: perspectivas de vida, de estudo, de profissão?

Como você acha que as outras pessoas te vêem?