

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL - EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - PROMESTRE

LUZIA MARIA ALVES DA SILVA

MULHERES NEGRAS E SUAS PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR:
AFIRMANDO DIREITOS, DESAFIANDO PRECONCEITOS

LINHA DE PESQUISA

Educação, Ensino e Humanidades

Belo Horizonte

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL - EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - PROMESTRE

LUZIA MARIA ALVES DA SILVA

**MULHERES NEGRAS E SUAS PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR:
AFIRMANDO DIREITOS, DESAFIANDO PRECONCEITOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Professora Dra. Maria Amália de Almeida Cunha

Belo Horizonte
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA LUZIA MARIA ALVES DA SILVA

Realizou-se, no dia 04 de fevereiro de 2016, às 14:00 horas, Sala 02, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *MULHERES NEGRAS E SUAS PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: AFIRMANDO DIREITOS, DESAFIANDO PRECONCEITOS*, apresentada por LUZIA MARIA ALVES DA SILVA, número de registro 2014664999, graduada no curso de FILOSOFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Amália de Almeida Cunha - Orientadora (UFMG), Prof(a). Lycinia Maria Correa (UFMG), Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 04 de fevereiro de 2016.

Prof(a). Maria Amália de Almeida Cunha (Doutora)

Prof(a) Lycinia Maria Correa (Doutora)

Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus (Doutor)

AGRADECIMENTOS

Em especial, ao meu amigo, companheiro e grande leitor, meu marido.

Às minhas duas filhas, cada uma do seu jeito, que estiveram presentes em todo este meu percurso e sempre manifestaram compreensão pelas minhas ausências.

À minha família, pelo amor, carinho e constante apoio, principalmente minha mãe e a meu pai, *in memoriam*.

À minha confidente e fiel amiga *Maria de Lourdes Barros*, que sempre acreditou em mim. E mais ainda, “apostou” em mim.

À minha orientadora *Maria Amália A. Cunha*.

Às professoras e professores *Elizabeth Rouwe, Priscilla dos Anjos, Pollyana Nicodemus, Anselmo Pires* e *Thiago S. S. Pereira*, que contribuíram para que as ações de intervenção acontecessem.

Às “meninas” da pesquisa, que, embora participassem anonimamente, sem elas não seria possível este trabalho.

Ao Curso de Formação Pré-Acadêmica: Afirmção na Pós, promovido pelo Consórcio UFMG e UEMG, através de suas respectivas Pró-reitorias de Extensão e seus professores/as, em especial ao professor *José Eustáquio Brito*.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE, pela iniciativa de estabelecer convênio/parceria com a UFMG, o que possibilitou meu ingresso no PROMESTRE.

Aos professores do PROMESTRE, com especial carinho à professora *Renata Aspis*.

À Escola Estadual Luiz de Bessa, que abriu suas portas para que esta pesquisa se concretizasse.

A todos os meus amigos, que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão desta pesquisa.

*Grandes tempestades têm fustigado nossos ideais,
bem reconhecemos [...] Graças a Jesus, porém,
nossa fé persiste firme e inquebrantável.
Nós, na espiritualidade, não esperávamos uma atitude diferente.
Contávamos com a confiança no alto e a confiança não falhou.*

Francisco Cândido Xavier.

*“Se quiseres conhecer uma pessoa
não lhe pergunte o que pensa.
Mas, sim, o que ama.”*

Santo Agostino de Hipona

*“O preconceito começa, em nós mesmos,
Quando queremos ou desejamos mudar
nosso cabelo, nariz, enfim,
somente para nos encaixarmos na sociedade,
para que sejamos aceitos.
Por isso, “LUTAR””.*

Glaiani Fontoura, aluna do 3º ano, em intervenção
no encerramento da Roda de Conversas.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi implementar ações interdisciplinares de intervenção no interior de uma escola pública estadual, analisando e buscando compreender como, e se, as práticas de socialização escolar promovem a inclusão social da mulher negra estudante. Sob a forma de uma metodologia de pesquisa-ação, partimos de Thiollent (1985), com a contribuição do uso de técnicas como roda de conversas e grupo focal. Como problemática central, refletimos sobre as nossas práticas educacionais as quais nos têm obrigado a (re) ver teorias e práticas, que nos levem a perceber novas caracterizações sobre as questões de gênero e étnico-raciais. O referencial se apoia nas discussões da leitura, estribado em autores como Munanga (2008, 2009), Louro (2003), Beauvoir (1970), Lacan (1964,1972), Thin (2006), Viana (2002) e Setton (2009, 2010) em especial, quando eles traçam suas considerações sobre (in) sucesso escolar em meios populares e na constituição do sujeito mulher e as questões relativas à constituição de gênero e étnico-raciais. Como resultados, percebemos que a intervenção ocorreu e propiciou momentos para refletirmos sobre as nossas práticas educacionais e, sobretudo, em comportamentos no meio social, no qual estamos inseridos, evidenciando que a escola tem dado garantia de inclusão e de certa permanência. No entanto, as práticas de socialização, que são desenvolvidas na escola, não têm garantido a superação das desigualdades ou favorecido a inclusão social das mulheres negras e pobres.

Palavras-chave: práticas de socialização, mulher negra, gênero e etnia

ABSTRACT

The general aim of this study was to implement interdisciplinary intervention actions in a public state school, analyzing and trying to understand how the school socialization practices promote social exclusion/segregation of black female students. Using a research-action methodology, we start from Thiollent (1985), with the contribution of the use of techniques such as rounds of conversation and focus groups. As a central issue, we reflect on our educational practices that have made us (re)view theories and practices, which leads us to perceive new characterizations of gender and ethnic-racial issues. The benchmark is based on reading discussions of authors like Munanga (2008, 2009), Blonde (2003), Beauvoir (1970), Lacan (1964.1972), Thin (2006), Viana (2002) and Setton (2009, 2010), especially when these authors trace their considerations on educational (under)achievement in well-populated areas and the constitution of the woman as subject, as well as gender constitution and ethnic-racial issues. As a result, we realized that the intervention worked and provided us with moments to reflect on our educational practices and, above all, behaviors in the social environments we live in, showing that the school has offered a guarantee of inclusion and a measure of permanence. However, socialization practices that are developed in school have not secured the overcoming of inequalities or favored social inclusion of black women with low income.

Keywords: socialization practices, black women, gender and ethnicity.

LISTA DE SIGLAS

EM – Ensino Médio	
EJA – Educação de Jovens e Adultos	
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	
P – Participante	
PH – Professora de História	
PLP – Professora de Língua Portuguesa	
PNE – Plano Nacional de Educação	
PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres	
PREF – Professor da Rede Pública Federal	
PREE – Professor da Escola Pública Estadual	
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	
SEE – Secretaria de Estado de Educação	
SRE – Secretaria Regional de Educação	
SEPPIR – Secretaria da Promoção da Igualdade Racial	
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categoria étnico-racial	43
Tabela 2 – Identificação do perfil das participantes	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de convite para participação do Grupo Focal	78
Figura 2 – Modelo de fichas para os observantes do Grupo Focal	79

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Placa de Inauguração da reforma da escola	48
Foto 2 – Fachada e portão de entrada da escola	48
Foto 3 – Muro lateral da entrada da escola	48
Foto 4 – Rampa de entrada: parte interna	49
Foto 5 – Detalhe da Sala dos Professores	49
Foto 6 – Fachada externa 2015	49
Foto 7 – Porta banheiro externo	49
Foto 8 – Grafite da parte interna da cantina	53
Foto 9 – Grafite da parte interna da cantina	53
Foto 10 – Tribo dos Hobbies – turma 1º ano	53
Foto 11 – Tribo dos Skatista – turma 2º ano	53
Foto 12 – Tribo dos Metaleiros – turma 3º ano	53
Foto 13 – Tribo dos Nerd – turma 1º ano	53
Foto 14 – Momento de Interação de Visita à exposição Temática em Sala – turma 2º ano	54
Foto 15 – Simulação de uma Balada em Sala de Aula	54
Foto 16 – Aluna do 1º ano, cantando uma Música da Tribo Sertanejo Universitário	54
Foto 17 – Intervenção dos Alunos do 1º Ano. Música no Estilo da Tribo “Hip Hop”	54
Foto 18 – Teatro do 9º Ano – Não ao Preconceito das Tribos em Sala de Aula	55
Foto 19 – Tribo Periguetes	55
Foto 20 – Dança dos Meninos e Meninas das Turmas 1º/2º/9º anos	55
Foto 21 – Ritmo Locking	56
Foto 22 – Ritmo Locking	56
Foto 23 – Aluna 3º Ano tocou e todos cantaram a Música: Agora Só Falta Você da Cantora Rita Lee	56
Foto 24– Alunos Exibindo Cartazes contra o Preconceito	56
Foto 25– Alunos Exibindo Cartazes contra o Preconceito	56
Foto 26– Pegadas Direcionadas às Esculturas, Pátio da Cantina	58
Foto 27– Pegadas Direcionadas às Mostras de Fotografia	58
Foto 28– Painel Contendo Informações Sobre Mostra dos Trabalhos	58
Foto 29 – Junto do Painel ao Lado, Exposição dos Desenhos Feitos à Mão pelos Alunos	58

Foto 30 – Desenho Reproduzido de Gravuras	59
Foto 31 – Desenho Reproduzido de Gravuras	59
Foto 32 – Desenho Reproduzido de Gravuras	59
Foto 33 – Desenho Reproduzido de Gravuras	59
Foto 34 – Exposição de Esculturas	59
Foto 35 – Exposição de Esculturas	59
Foto 36– Apresentação da Cultura Afro-brasileira e Africana	60
Foto 37– Exposição de Esculturas e Trabalhos em Mosaico	60
Foto 38 – Máscara da Etnia Punu do Gabão	61
Foto 39 – Máscara da Etnia Lwalwa de República Democrática do Congo	61
Foto 40 – Máscara da Etnia Não Identificada	61
Foto 41 – Montagem de Barraquinha	61
Foto 42 – Pannel de Exposto no Hall da Cantina	61
Foto 43 – Roda de Capoeira	62
Foto 44 – Roda de Capoeira	62
Foto 45 – Roda de Capoeira	62
Foto 46 – Roda de Samba	62
Foto 47 – Desfile da Moda Afro	62
Foto 48 – Desfile da Moda Afro	62
Foto 49 – Antes da Dança	63
Foto 50 – Após Apresentação: Dança e Desfile	63
Foto 51 – Roda de Conversa	66
Foto 52 – Apresentação de Vídeo: O Negro no Brasil	68
Foto 53 – Turma 3º Ano	68
Foto 54 – Apresentação da Palestrante	74
Foto 55 – Apresentação da Palestrante	74
Foto 56 – Alunos da Turma 102 e 103	75
Foto 57 – Alunos da Turma 201/301	75
Foto 58 – Alunos da Turma 101 e 9º Ano	75
Foto 59 – Alunos Turmas Diversas	75
Foto 60 – Grupo Focal	88
Foto 61 – Grupo Focal	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – AS INTERVENÇÕES ANCORADAS NA TEORIA	18
1.1. O Ambiente Escolar, a Socialização e as Questões de Gênero e Etnia	18
1.2. O Gênero Sobre Várias Óticas	26
1.3. Delineando a Construção da Identidade da Mulher Negra	33
CAPÍTULO II – O MÉTODO ASSOCIADO ÀS INTERVENÇÕES	39
2.1. Delineando o Campo e os Sujeitos	40
2.2. Etapas da Intervenção	44
2.3. Histórico e Antecedentes	46
2.4. O Espaço Escolar Pesquisado	48
2.5. Primeiro Projeto - Tribos urbanas	50
2.6. Segundo Projeto - Arte e Cultura no Século XXI - Turno da Noite	57
2.7. Terceiro Projeto - Contribuições da Cultura Africana na Proposta da Consciência Negra	60
CAPÍTULO III – SOBRE A COMPLEXIDADE DOS ACHADOS DO CAMPO	65
3.1. Roda de Conversa	65
3.2. Palestra	73
3.3. Grupo Focal	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICE A – Questionário exploratório para alunas	98

INTRODUÇÃO

A intencionalidade central, que perpassa toda a obra de Paulo Freire, é a necessidade de conscientizar, tanto educadores, quanto educandos. Conforme o autor,

[...] fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2011, p.30).

Assim, acredito que, como Freire, quando ensinamos, indagamo-nos, indignamo-nos e, igualmente, tornamo-nos pesquisadores/as em nossas práticas docentes, observando, vivenciando os problemas e concomitantemente operando em suas soluções. É sob essa ótica que esta pesquisa se desenvolve.

A ideia de implementação do projeto de intervenção veio no momento em que ingressei na UFMG, em uma disciplina isolada na Faculdade de Educação: *Família Popular e Escola*. Ao mesmo tempo fui selecionada como aluna do Projeto Afirmção na Pós, iniciativa de um consórcio entre UFMG e UEMG, destinado a preparar candidatos negros, indígenas, oriundos de escolas públicas e que tiveram seus estudos financiados pelo governo, para a seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, a possibilidade de ter frequentado aquele curso incentivou-me a destacar a importância da mulher negra na sociedade e também se configurou como uma porta para a ampliação de possibilidades no prosseguimento dos meus estudos.

Através de iniciativas tais como a implantação do Projeto Afirmção na Pós, renasceram em mim as esperanças como educadora, a busca de me formar, também, como pesquisadora. De acordo com (Freire, 2011, p. 15): “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”. Assim, apropriei-me desta “esperança” pronunciada por Freire, e comecei a pensar que eu teria condições de apresentar um projeto de intervenção, acreditando que teoria e prática se constituiriam na essência fundamental para a realização de uma pesquisa no mestrado profissional.

A sagacidade e intensidade com que vem sendo tratadas as questões da mulher nos últimos anos têm nos imposto o desafio e a problemática de refletirmos sobre as nossas práticas educacionais e, sobretudo, em comportamentos no meio social no qual estamos inseridos. Novos desafios profissionais nos são colocados, obrigando-nos a (re) ver teorias e práticas que nos levem a perceber novas caracterizações sobre as questões de gênero e étnico-

raciais, muitas vezes, admitindo novas influências e perspectivas para se compreender, de forma multidisciplinar e multifacetada, a subjetividade¹ da mulher negra

Ao conjecturar sobre a abertura de possibilidades para a mulher negra em suas práticas de socialização escolar, trago alguns apontamentos das discussões da leitura, estribada em autores como Lacan (1964,1972), Beauvoir (1970), Viana (2002), Louro (2003), Thin (2006), Munanga (2008, 2009) e Setton (2009, 2010) em especial, quando eles traçam suas considerações sobre (in) sucesso escolar em meios populares. Tais autores discutem as práticas socializadoras de famílias mais escolarizadas ou com maior capital cultural, comparando-as com as famílias de meios populares, a constituição da mulher e seus enfrentamentos interseccionais, como o gênero, as relações étnico-raciais, a geração, a classe social, dentre outros.

Para uma das autoras referenciadas, Viana (2002), a escola tem passado a ser um lugar de confrontações difíceis, de vivências penosas e de crise de identidade, por provocar uma interiorização cultural que representa, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a possibilidade por excelência de “saída” e de “salvação”. A autora desenvolve sua reflexão, dizendo que esse confronto vivido na escola desencadeia a possibilidade de rupturas com o estabelecido na sociedade.

Dando continuidade a seus estudos, em artigo publicado em 2009, a autora supracitada descreve a trajetória escolar de um dos sujeitos de sua pesquisa, cujo pseudônimo é Júlia. Segundo a autora, Júlia representa uma ilustração rica de destinos escolares prolongados até o ensino superior, em camadas populares, considerando-se determinadas disposições temporais. O caso dela pode, de acordo com a pesquisadora, representar um elemento explicativo de outros. Nas palavras da autora,

[...] a trajetória de Júlia foi construída num “tempo próprio”, entendido como o “tempo do possível”, num duplo sentido. O primeiro, no sentido de uma “aceitação” de que ela só poderia chegar à Universidade trabalhando dentro de suas condições objetivas de vida. Estamos qualificando essa “aceitação” de ativa e estratégica e colocando a hipótese de que ela expressa um tipo particular de disposição em relação ao tempo que pode ter sido um importante trunfo facilitador do seu êxito escolar. (VIANA, 2009, p. 208).

Por tais razões, faz-se pertinente avançar na implementação, no interior da escola, de pesquisas, que busquem estudar as práticas de socialização escolar, no sentido de favorecer

1 Gonzalez Rey (2005) afirma que a subjetividade é a categoria-chave para a compreensão do psiquismo, definindo-a como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (p. 19).

a inclusão social das mulheres negras do Ensino Médio, promovendo a percepção subjetiva/objetiva da identidade da mulher negra e, com isso, propiciando a negação do modelo determinista de sua realidade social, que se expressa na baixa longevidade escolar e consequente exclusão social.

Portanto, faz-se necessária e imperiosa compreender as práticas socializadoras das mulheres negras nas relações e nas condições de disposição facilitadoras de sua constituição de gênero e étnico-racial no espaço escolar, onde esses sujeitos passam boa parte de sua vida e constroem suas representações e experiências do passado, presente e futuro.

Minha premissa parte do questionamento fundamental relacionado à problemática que, nem o Ensino Médio, nem mesmo na modalidade EJA, têm garantido a superação das desigualdades ou favorecido a inclusão social das mulheres negras e pobres, no sentido de promover ou garantir a superação de sua condição social por meio das práticas socializadoras, pois o processo de democratização de acesso à escola não é, em si, suficiente para atingir tal objetivo.

Levando em consideração as pesquisas de Viana (2002), Thin (2006) e Setton (2009) e minha experiência pessoal como professora de Ensino Médio, e na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Estadual, em Belo Horizonte, questiono: o conhecimento escolar adquirido pelas mulheres negras e pobres, no Ensino Médio, vem contribuindo para construção de suas identidades? As práticas de socialização escolar podem contribuir para o favorecimento do reconhecimento de sua identidade como mulher negra, em uma perspectiva de afirmação e, portanto, mais assertiva? Que lugar têm, em sala de aula e na escola, as diferenças relativas à etnia/raça e gênero?

A possibilidade de poder responder a esses questionamentos e descortinar um tema de pesquisa que me é tão familiar, sob a forma de uma metodologia de pesquisa-ação, parte de Thiollent (1985), com a contribuição do uso de técnicas como rodas de conversas e grupo focal. Dessa forma, esta pesquisa foi construída a partir de uma perspectiva qualitativa, co-tejando os dados com análises quantitativas para delimitar a amostra.

A possibilidade de investigar um tema que me diz respeito tão intimamente, a partir de três temas integradores: gênero, pertencimento étnico-racial e escola, sob a forma de uma pesquisa-ação, permitiu-me, a partir de uma problemática da realidade vivida e percebida, enquanto professora da escola de Educação Básica, um processo de desnaturalização e tentativa de (des) familiarização interessante, do ponto de vista pessoal, político e acadêmico.

A proposta de ação a partir desse desafio mencionado estabeleceu uma relação entre o conhecimento e o ato, em uma espécie de imbricação entre a pesquisadora e as pessoas implicadas na situação investigada. A consecução da pesquisa esteve sempre sustentada por Thiollent, 1985, p.16, quando o autor esclarece que a ação precisa ser criteriosa, uma vez que “[...] é necessário definir, com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Diante do exposto, a própria escolha e execução desta pesquisa, sobretudo de seu método, se configuraram como sendo uma prática de socialização escolar no interior do campo pesquisado. De acordo com Setton (2010), as práticas de cultura, envolvendo as táticas de sociabilidade e influência seriam condições pelos quais os indivíduos e os grupos se manteriam coesos ou se dissociariam em função da transmissão, comunhão ou diferenciação de sentidos. E permitiriam, portanto, uma análise para uma sociologia da educação e dos processos de socialização, cujos resultados objetivos e tangíveis, estão apresentados nas intervenções aqui descritas nesta Dissertação.

O exercício da pesquisa implica uma espécie de leitura dos processos de socialização escolar um pouco a contrapelo, como se tivéssemos que refazer certos caminhos, refletir sobre nossa trajetória pregressa e (re) significar nossas marcas sociais.

Portanto, o objetivo geral desta Dissertação é o de promover ações interdisciplinares de intervenção no interior de uma escola pública estadual, analisando e buscando compreender como, e se, as práticas de socialização escolar promovem a exclusão/segregação social da mulher negra estudante.

A opção por priorizar um estudo sobre as práticas de socialização escolar das mulheres negras que cursam o Ensino Médio busca compreender como as práticas de socialização escolar podem corroborar alguns processos de naturalização de preconceitos, promovendo o desvelar desses processos que podem levar à exclusão social da mulher negra estudante e atuante nesse espaço, levando-se em conta a dimensão de gênero e etnia no contexto educativo. Ademais, procuramos perceber também em que medida esse espaço de socialização pode constituir-se em um campo fértil de desnaturalização e reflexão crítica da condição de mulher negra no ambiente escolar.

Visamos a alcançar o objetivo geral, na compreensão das práticas de socialização escolar, e realizamos os seguintes procedimentos e ações mais específicas:

- Identificou-se o perfil identitário das alunas, buscando e utilizando os indicadores de gênero e etnia;
- Trabalhamos a especificidade histórica da cultura popular negra dentro das discussões da legislação brasileira;
- Problematizamos sobre a questão de gênero dentro da educação que perpassaram as questões das práticas de socialização;
- Abriu-se discussão acerca dos preconceitos e dos estereótipos, em relação aos jovens, nas práticas sociais da escola, que reproduzem o preconceito e o racismo.

A partir de estudos como este, almejamos que as práticas de socialização escolar das mulheres negras, no Brasil, tornem-se um campo de investigação privilegiado. Evidenciar a posição e situação desses sujeitos, sobretudo na questão da longevidade escolar e na afirmação de sua condição de mulher negra, passa a constituir um objeto fértil e necessário de estudos, possibilitando o aprofundamento da problemática, na crença de que essas práticas podem reverberar para a discussão da sobrevivência escolar nos meios populares, perspectivados pela conduta de gênero e etnia.

Nesse sentido, ressalta-se que as dimensões referentes ao gênero e às questões étnico-raciais que integram os sistemas e modalidades educacionais brasileiras, podem oferecer um rico repertório para pesquisas, ensaios, perguntas e propostas, se olhadas através de um enfoque crítico e metódico para compreender a dinâmica da exclusão social.

Partindo dessas considerações, o presente trabalho se estrutura da seguinte forma:

Na *Introdução*, pontuo a trajetória da pesquisadora, a proposta de pesquisa, as problematizações, os objetivos gerais e específicos, a escolha da metodologia e técnicas, e parte do referencial teórico.

No Capítulo I – *As Intervenções ancoradas na teoria*, dialogamos com os aportes teóricos que embasaram o retrato das desigualdades e os desafios históricos, para garantir a educação básica, destacando a escola como um espaço de disputas que envolvem sujeitos distintos, além de que evidenciamos as práticas sociais, apresentando as ideias de Setton (2009), onde a autora afirma que a socialização se dá numa perspectiva relacional.

No Capítulo II – *O Método associado às intervenções*, no qual descrevo a metodologia utilizada para a elaboração do trabalho e a aferição dos dados coletados possui como base a pesquisa-ação. Acredita-se que este seja a espinha dorsal de todo o trabalho, pois, cada passo exigiu que a pesquisadora tivesse em mente sua proposta de pesquisa e intervenção, sem se esquecer do grau de neutralidade que se exige em toda e qualquer investigação.

No Capítulo III – *Sobre a complexidade dos achados do campo*, traço algumas considerações gerais, que foram observadas durante as ações iniciais, como a Roda de Conversa, Palestra e finalmente o Grupo Focal, visibilizando a fala das jovens negras participantes.

Nas *Considerações finais*, destaco as experiências vividas com a pesquisa, bem como os achados referentes aos atores, sobretudo na contextualização do Sujeito Mulher.

CAPÍTULO I – AS INTERVENÇÕES ANCORADAS NA TEORIA

A ideia de *ancoramento teórico* para compor as intervenções deste trabalho, baseia-se na análise da perspectiva do olhar, no âmbito de vários campos do saber, na tentativa de, não apenas apresentar dados de pesquisa, mas sim, dar visibilidade ao lugar de onde esta pesquisadora construiu sua trajetória, enquanto mulher e docente.

Nesse sentido, as categorias básicas que envolvem esta discussão se assentam nas questões gerais da igualdade de acesso ao conhecimento, nas práticas de socialização escolar, apresentando as relações da escola, como processo de socialização; nas questões de gênero, com a discussão específica de sua terminologia e de etnia com o delineamento da construção da identidade da mulher negra.

A escolha por priorizar, nesta dissertação, as ações que envolvem o Ensino Médio, com o propósito de investigar, compreender e intervir no processo de exclusão/segregação social, veio a partir da Educação. Busquei e analisei a compreensão da condição que tem contribuído para a reprodução da exclusão/segregação social da mulher negra, mas também, através de seu avesso, nas possibilidades de práticas de afirmação de outro lugar.

Justifica-se a referência da psicanálise lacaniana, por entender que, na utilização de técnicas como a roda de conversas e o grupo focal, necessita-se compreender a articulação das palavras com a linguagem, ou seja, a pessoa que conta é um contador que (re) significa suas ações, através do seu inconsciente, ao falar sobre suas angústias e alegrias.

Fazendo um contraponto à visão psicanalítica, Beauvoir apresenta, em suas teorias, uma perspectiva mais ampla, do sentido do que vem a ser a mulher, articulando esse sentido a uma constituição histórico-social, psicológica e biológica sobre o papel da mulher na sociedade.

Sendo assim, discuto os princípios que norteiam as práticas de socialização escolar das mulheres negras, questionando se elas têm levado em conta a dimensão de gênero e etnia no contexto educativo, promovendo a inclusão e a não-segregação social.

1.1. O Ambiente Escolar, a Socialização e as Questões de Gênero e Etnia

Reitera-se que, embora se identifiquem avanços em muitos dos indicadores educacionais, já citados na edição do Retrato das Desigualdades² (2011), alguns desafios históricos

² Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em maio 2015.

se apresentam no caminho do cumprimento do 2º Objetivo do Milênio³, que é o de “garantir educação básica de qualidade para todos”. Esse contexto exige, do professorado, uma postura sempre reflexiva, motivada e comprometida. O grande desafio é fazer avançar a educação pelos caminhos da igualdade, da universalização do acesso ao conhecimento e pela construção de uma sociedade que priorize a justiça social.

Segundo o Observatório⁴ do Plano Nacional de Educação - PNE, a escolaridade média da população que se declarou negra aumentou, em 08 (oito) anos, em 2009. De acordo com essa mesma fonte, a meta é alcançar, até 2024, a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados.

Também, enquanto professora, atuando em escola pública por mais de quinze anos, tenho observado que a escola vem avançando no combate à desigualdade social. Contudo, ainda tem conservado uma política que prioriza algumas desigualdades e dualidades, principalmente aquelas referentes às questões de gênero e etnia. Como exemplo, podemos trazer os dados da revista Retrato das Desigualdades do IPEA (2011), cujos indicadores educacionais assinalam que, tanto os homens negros, quanto as mulheres negras, apresentam maior distorção idade-série quando relacionados aos homens e mulheres brancos.

Segundo essa publicação, a taxa de distorção idade-série, para o Ensino Médio, atinge 41,0% dos jovens negros, contra 26,9% dos jovens brancos. No entanto, atinge 38,2% das jovens negras, contra 24,1% das mulheres brancas, mantendo-se essa distorção também no ensino fundamental, embora em menor proporção.

Percebe-se que há um número maior de homens jovens negros, permanecendo mais tempo na escola, em se tratando da distorção idade-série, se os comparamos aos homens jovens brancos. Já as mulheres brancas dispõem de mais vantagens em relação às mulheres negras, pois apresentam menor distorção idade-série. Os dados evidenciam que, a cada ano, um número crescente de alunos, sobretudo mulheres negras, vem procurando a escola na busca de uma “saída”, um ponto de fuga através dos estudos, mesmo não estando em idade “regular” para o ano/série.

3 Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio eram metas a serem atingidas até o ano de 2015. Muitas delas foram alcançadas, outras não. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/objetivos/>. Acesso em maio 2015.

4 Dados disponíveis em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/8-escolaridade-media/indicadores>.

O Ensino Médio no Brasil apresenta-se como etapa final da Educação Básica, tendo, como objetivo, possibilitar a participação ativa dos sujeitos na vida social, cultural e econômica do país. Alguns institutos de pesquisa, bem como os trabalhos de Carvalho (2003), Rosemberg (2001), Louro (2003) e Gomes (1996, 2000, 2005), têm indicado a necessidade de investigação sobre o acesso e permanência do negro na escola e na sociedade, sobretudo, no que diz respeito à construção da identidade da mulher negra no país.

Como exemplo, pode-se citar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014)⁵, que indica que a escolarização de mulheres pretas⁶ ou pardas ocupadas é menor que a de mulheres brancas, enquanto as mulheres brancas são maioria. No ano 2000, 12,9% das mulheres brasileiras com mais de 15 anos não sabiam ler nem escrever. O percentual caiu para 9,1% em 2010, aumentando a vantagem que já era observada em relação aos homens, que tiveram redução de 13% para 9,8%. Entre as mulheres brancas, a taxa diminuiu de 8,6% para 5,8%.

Quando analisadas as mulheres negras, a queda se deu de forma mais intensa, de 22,2% para 14%, mas o patamar ainda permanece 8,2 pontos percentuais acima do das mulheres brancas. As mulheres pardas também tiveram uma redução mais expressiva do que as brancas, de 17,9% para 12,1%.

Com a queda, a taxa de analfabetismo entre as mulheres negras passou a ser menor que a dos homens que se declararam da mesma cor (de 20,9% para 14,2%). O analfabetismo entre os homens pardos também foi menor em 2010, com redução de 18,5% para 13,2%.

Tais indicadores mostram que a condição da população negra está intimamente ligada às condições gerais das parcelas de pobres mais excluídas no que diz respeito à Educação, demonstrando que há uma perpetuação da exclusão do ambiente escolar para os que vêm, historicamente, gozando de pouca visibilidade na sociedade.

As transformações dos fenômenos sociais na sociedade, segundo Setton (2009), ajustam o indivíduo na sociedade levando os alunos/as, por sua vez, a se conectarem aos vínculos que os constituirão no decorrer de suas interações sociais no transcorrer da vida. Tais transformações ocorrem por meio das práticas de socialização, onde várias ligações são estabelecidas entre os amigos/as e os/as parceiros/as no trabalho que, de alguma maneira, exercem influência sobre as pessoas.

5 Dados disponíveis em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias>. Visitado em outubro de 2014.

6 Embora, no decorrer de minha narrativa, tenha utilizado a terminologia “mulher negra”, o IBGE tem utilizado o termo “mulher preta”. No decorrer do projeto esses termos serão melhor delineados.

Nesse contexto, como afirma a autora,

[...] a socialização deve ser pensada como um processo incessante de se fazer, de se desfazer e se refazer a partir das relações sociais; uma certa maneira de ser e estar no mundo, sendo necessário, portanto, pensá-la, a partir do verbo reflexivo socializar-se. (Guy Vicent, apud Setton, 2009, p.296).

Cabe ressaltar que a escola tem se apresentado como uma instituição privilegiada e significativa no fazer, desfazer e refazer o vínculo entre indivíduo e sociedade, diante das transformações sociais, pois ela é o *locus* onde se estabelecem momentos de intensa articulação das práticas sociais.

A própria autora salienta que,

[...] não se trata de um exercício de erudição acadêmica, mas uma construção reflexiva que ajuda a circunscrever as instâncias de socialização numa perspectiva relacional, tendo como eixo central, a participação do sujeito social em seu processo educativo. (SETTON, 2009, p.297).

No entanto, dentro da própria escola, percebemos que as diferenças culturais evidenciam resistências individuais e de grupos que, em suas formas de socialização, desenvolvem múltiplas identidades, pois cada indivíduo traz consigo um conjunto de experiências de seu círculo de convivência.

Certamente, outras instâncias secundárias de convivência e intercâmbios, além da escola, exercem influência de modo direto na comunidade social contemporânea, formando coerentemente um sistema, como afirma a autora,

[...] considera-se que o processo de socialização das formações atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. Ou seja, a contemporaneidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Embora se saiba que, no contexto atual, cada uma das instâncias formadoras desenvolve campos específicos de atuação, (SETTON, 2009, p.297).

Dentro deste complexo e dialético processo de socialização, o espaço de aprendizado escolar tem cumprido parte de seu papel no seio das sociedades. Percebe-se que é necessário compreender que tais mecanismos, que abarcam toda a estrutura escolar e suas formas e regras, contribuem na formação da identidade dos indivíduos, especialmente, aquelas que envolvem os marcadores de gênero e etnia.

Portanto, para efeito de definição do termo *práticas de socialização*, nos recorreremos à própria Setton (2010), quando discute o termo prática de cultura, compreendendo os espaços de produção de símbolos, e, portanto, de produção de comportamentos e crenças individuais e coletivas. Para Bourdieu, essas práticas são consideradas como fenômenos que se

correspondem, por terem raízes na natureza humana, tendo como função produzir sentidos e estabelecer relações, bem como a organização interna dos grupos.

Logo, tomando essas discussões da autora, para fomentar a reflexão desta pesquisa de Mestrado, podemos adotar a definição de práticas de socialização, como sendo similar às práticas de cultura:

[...] todo tipo de comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo o dia-a-dia de cada um, explicita **um modo de ser e fazer** dos agrupamentos humanos. Nesse sentido, as práticas de cultura podem se enquadrar nas ações mais prosaicas como, por exemplo, as maneiras de se alimentar, de se vestir ou arrumar o interior das casas; nas escolhas mais extraordinárias, como as relativas à participação em uma associação política, religiosa ou artística ou uma opção de lazer ou turismo ou, mesmo, comportamentos relativos à escolha de um livro para ler, bem como a tendência por uma expressão estética. Lembra-se, também, toda sorte de ações, ora conscientes, ora inconscientes, que se expressa em um movimento corporal quase instintivo, o andar, o sentar, o falar, o gesticular com as mãos e até mesmo a ação de fazer um sinal da cruz em frente a uma igreja ou beijar uma *mesusá* ao sair ou entrar em casa. (SETTON, 2010, p. 20) (Grifos originais da autora).

Logo, em consequência do desenvolvimento das práticas de socialização escolar, os alunos introjetam atitudes e comportamentos inculcados pelo sistema vigente em decorrência das diversas interações que ocorrem nas salas de aula, nos livros didáticos, nas práticas curriculares, no movimento dos corredores e pela comunidade escolar. Esses componentes e variáveis encontram-se mutuamente inter-relacionados, de modo que evidencia-se uma contradição entre o que a sociedade espera desses sujeitos e que a escola vem oferecendo aos mesmos.

A partir dessas discussões e definições, busquei identificar as formas específicas da presença das práticas de socialização escolar, que contribuem para a construção identitária das mulheres, sobretudo, das mulheres negras. Para Cunha (2009), o processo de socialização escolar é imprescindível e fundamental, tornando-se importante no desenvolvimento das questões de socialização.

Assim, pode-se dizer que os modos de socialização, tanto familiar quanto escolar, constituem um campo acessível de análise na sociologia da educação.

Assim, apesar de, no seu conjunto, as famílias de camadas populares tenderem a seguir lógicas socializadoras que, em vários aspectos, se opõem às lógicas escolares (THIN, 2006), há famílias oriundas das classes populares que manifestam traços favorecedores de maior adesão dos filhos às exigências do mundo escolar. É o caso, por exemplo, de famílias que valorizam de forma especial, dentro das suas possibilidades, a cultura escrita ou a própria cultura escolar. (CUNHA, 2009, p. 218).

Diante de tais dados, Carvalho (2003), ao desenvolver estudos relacionados ao sucesso e fracasso escolar, aponta que o grande desafio do nosso tempo é trazer a questão de

gênero para o centro do debate sobre o insucesso escolar. Nesse contexto, a proposta de pesquisa-ação no Ensino Médio, que ora se apresenta, refere-se ao que essa etapa vem representando para a mulher negra, tanto no contexto profissional, quanto no seu processo de práticas de socialização escolar.

Rosemberg (2001), analisando as políticas educacionais brasileiras, afirma que na perspectiva de gênero não se observa grandes avanços. Assim, essas questões teriam que, sem dúvida, incidir sobre as reformas educacionais que vêm sendo implantadas desde a década de 1990. No Brasil, como em outros países latino-americanos,

[...] elas incidiram sobre várias dimensões do sistema: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores, informatização, introdução de sistemas de avaliação, e assim por diante. (ROSEMBERG, 2001, p. 1).

A autora reafirma que há ausência de acompanhamento sistemático das questões de gênero. Para Rosemberg (2001, p. 531), na maioria das vezes, essa falta de acompanhamento gera informações truncadas ou desatualizadas, fomentando interpretações do senso comum, que passam a assumir o estatuto de teorias. Em suas palavras, os resultados são “generalizações abusivas que, por vezes, tendem a naturalizar a construção social e histórica, alimento rico para a produção ideológica que, por sua vez, tende a reforçar a dominação de gênero”.

A instituição escolar tem se constituído em um espaço social privilegiado de democratização ao acesso de vários sujeitos, sendo esses representados por vários marcadores sociais de diferença, organizados socialmente de forma hierárquica. Esses grupos de pessoas, que são geralmente classificados em relação ao gênero e às diferenças, estão ligadas às questões étnico-raciais, embora essas diversidades, muitas vezes, não possam ser percebidas de forma efetiva e clara nas salas de aula. Nesse sentido, Louro (2003), acredita que é nesse próprio ambiente escolar que se produzem as diferenças, tornando alguns indivíduos distintos dos demais.

Para a autora, o papel da escola, desde o seu surgimento, tem sido um elemento de distinção social:

[...] desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2003, p.57).

De acordo com Rosemberg (1991), em convergência com Louro (2003), no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo em

desenvolvimento, nosso sistema apresenta uma igualdade de oportunidade para os sexos, no tocante ao acesso à educação e permanência no sistema. Esses dados, apresentados pelo IBGE/2004, já anteriormente apontados, evidencia e ostenta intensa desigualdade, associada ao pertencimento racial e à origem econômica.

Entende-se que as questões sociais e os problemas sociológicos caminham juntos. Assim, os enigmas relacionados ao trabalho, à saúde, à política, à educação, à família, à religião, à violência, às ciências, à cultura, à identidade e ao corpo estão presentes na escola. Segundo Louro (1997, p.58), deve-se observar que: “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode, ou não, fazer. Ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Historicamente, a escola não vem conseguindo dar conta de trabalhar as questões que envolvem seus vários sujeitos, principalmente nos casos em que há problemas de enquadramentos, com base no gênero e na identidade étnico-racial, composta, geralmente, por sujeitos invisibilizados socialmente. O espaço escolar tende a reafirmar as teses sexistas da sociedade. Desta maneira, os papéis sociais de meninos e meninas são minuciosamente definidos. Os primeiros devem ser machos, viris e dominadores, enquanto as meninas são educadas, desde o primeiro contato social, para serem dóceis, meigas e passivas.

Laborne (2009, p.60) analisa que é a partir dessa escolarização que se constitui um campo político de poder, principalmente, quando se vincula as diferenças, ou seja, “[...] a educação não está desvinculada de um exercício (desigual) de poder, pois o ato de instituir diferenças nem sempre implica em direitos”. No caso da construção identitária do negro, estes não têm reconhecido o seu direito ou pertencimento de seus iguais.

Da mesma forma, Gomes (2014) afirma que é necessário um olhar sobre a cultura negra no interior da escola, no sentido de sua valorização e promoção de uma desconstrução da identidade negra negativa.

Outro estudioso do assunto, Munanga (2009), alega que ser negro é ser excluído. Prosseguindo na sua argumentação, o autor alega que a grande maioria dos negros não recebeu, na sua educação, uma formação cidadã. Esse autor acredita que falta aos professores, o preparo, necessário para lidar com o problema da convivência, com a diversidade e as manifestações de discriminação.

Nessa lógica, Laborne (2014) afirma que a escola não tem sido a única instituição capaz de contribuir na construção de representações positivas sobre negros e os demais grupos, que, historicamente, sofrem com o processo de exclusão, mas ela ocupa um lugar que não deve ser negado ou subestimado.

De modo geral, mulheres de famílias pobres, com baixo capital cultural, econômico e social, buscam a inserção em uma sociedade baseada em direitos iguais. Assim que elas ingressam às salas de aula, passam a acreditar no resgate do tempo perdido, quebrando as barreiras construídas em nosso histórico processo de colonização, sob a aparente lógica da meritocracia escolar.

Porém, o sucesso escolar, sob a ótica meritocrática, não está só nos conhecimentos e ensinamentos curriculares adquiridos. Perpassa também, as práticas socializadoras, no interior da escola, e pelo enfrentamento do preconceito racial. Gomes (1996) revela que existe uma ideologia racial presente no cotidiano escolar, e que, tanto a escola, quanto outros espaços profissionais, culturais, em muitos momentos, reproduzem a ideologia racial.

Sabemos que esse discurso ideológico vem sendo desconstruído. Porém, existem inúmeros obstáculos a serem superados, pois foram moldados durante anos, em nossa história. Atualmente, a luta coletiva dos negros, para que possam ocupar o seu lugar de protagonistas em suas trajetórias e na história do país, de modo mais amplo, vem se apresentando como importante espaço de conquistas, problematizando o ‘mito’ da democracia no Brasil.

É nesse ambiente de múltipla complexidade que se insere esta pesquisa, em cujo campo se constitui uma instituição escolar de educação básica na periferia de Belo Horizonte, mediada por um alto índice de violência, situada no Bairro Goiânia, na região nordeste da cidade e pertencente à jurisdição da Metropolitana “A” da Secretaria Regional de Educação (S.R.E). Essa região apresenta grande desigualdade de oportunidades e de permanência no sistema escolar, sendo que a referida escola atende a uma comunidade carente de recursos sociais, culturais e econômicos, habitada por moradores das classes que vão de “B” até a classe “E” e, por isso, podendo ser considerada como uma “região” com alta vulnerabilidade social, apresentando baixos índices econômicos e sociais, onde a desigualdade se apresenta em vários aspectos, sobretudo, no âmbito da reprodução da ideologia étnico-racial em suas práticas cotidianas.

1.2. O Gênero Sobre Várias Óticas

A ampliação da discussão do conceito de gênero tem sido considerada um ganho para os pesquisadores na atualidade, principalmente, como uma conquista teórica para o feminismo. Esse pensamento vem sendo construído durante décadas e teve suas maiores produções e definições a partir dos anos 60 e 70, do século XX.

Historicamente, o uso do termo gênero vem sendo usado de várias formas e em vários contextos sociais. Inicialmente, podemos citar como exemplo, Scott (1995, p. 3.), quando apresentou esse conceito da seguinte forma: “[...] parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas, que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. Além disso, a autora acreditava que o sentido que designa a palavra também apresenta um aspecto relacional das definições normativas das feminilidades.

Outros autores afirmam que essa construção ocorre transversalmente relacionada ao questionamento sobre a suposição masculina dominante, de que haveria uma razão natural para as diferenças entre homens e mulheres e que tal pretexto se justificaria pelas características evidentes do corpo. Levando em consideração esta construção simbólica relacional, o sociólogo Bourdieu, em seu livro “A Dominação Masculina”, nos chama à reflexão:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros. (BOURDIEU, 1998 p. 20).

Acredita-se que, ao fazer tal declaração, o autor tenha apontado à subjetividade de gênero, corporificada, ou seja, estruturada internamente e apregoadada em posturas masculinas ou femininas como experiência individual, que é sucessivamente realimentada e reforçada pela objetividade da realidade social, ou seja, por uma organização social baseada em divisões de gênero como experiência histórica.

Na contemporaneidade, o conceito de gênero vem sendo atribuído à construção social que torna desiguais homens, mulheres, transexuais, intersexuais e transgêneros, interpellando-nos acerca do desafio de apresentar uma teoria que leve em conta o processo de escolha dos indivíduos em se constituírem como sujeitos para além da definição biológica. Entre as muitas autoras importantes para o desenvolvimento do conceito de gênero destaca-se Louro (1996), juntamente com a antropóloga norte-americana Gayle Rubin, que em 1975, defendeu a ideia da existência de um sistema sexo-gênero em todas as sociedades.

Ressalto, pois, que os argumentos e considerações relativas às questões de gênero, no decorrer desta Dissertação, emergiram em um território delimitado pela constituição do

sujeito mulher, sem abordar as diferentes constituições de gênero citadas no parágrafo anterior.

Dessa forma, para aproximar a conceituação na qual esta pesquisadora acredita, procurei buscar alguns conceitos explorados principalmente no campo da psicanálise, percebendo que gênero e feminilidade passam a ser fundamentais na configuração de normas de conduta em nossa sociedade, a qual, durante muito tempo e ainda hoje, conserva fortes resquícios da velha sociedade baseada na norma patriarcal.

A partir das considerações das oposições existentes entre masculino e feminino, procuraremos triangular com alguns autores, que de alguma forma, se ocuparam da temática de gênero, a saber: Freud (1920); Foucault (1998); Lacan (1981 e 1985) e a filósofa feminista Simone de Beauvoir (1970).

Dentro dessa busca pela minha constituição de gênero a partir da Psicanálise, parto da atual relação de poder entre os sexos, baseada no domínio masculino como resultado da opressão sexista, que acompanha o sujeito mulher em nossa sociedade, fundamentada na ideia de sexualidade, pensada por meio de dispositivos de saber e poder, em que o dominante oprime o sexo oposto unicamente através de uma interdição.

Na busca de argumentos para defender meu ponto de vista, Foucault (1985 p.82), acrescenta que: “em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é “sujeitado” – é aquele que obedece. [...] o poder legislador de um lado e sujeito obediente do outro”.

É dentro dessa ideia de sujeito *assujeitado* que se constitui minha argumentação em torno do que se chama de sujeito mulher. Este sujeito, que, ao mesmo tempo em que acredita estar livre, é submisso. Dessa forma, pode-se questionar: em que se constitui o que estamos chamando de sujeito mulher? A Psicanálise, na interlocução das teorias freudianas e lacanianas, e ao mesmo tempo articulando com as considerações feministas de Simone de Beauvoir, possibilitará chegar a algumas possíveis respostas ou outros questionamentos.

Foi a partir desse movimento de interlocução teórica, que várias outras correntes, inclusive a do existencialismo, interessou-se pelo debate relativo à opressão da mulher na história.

Partimos da intenção de delinear como esse termo foi desenvolvido ao longo da história e suas implicações no contexto da sociedade atual. Tornou-se importante discutir as questões, que perpassaram pela Psicanálise, Sociologia e Filosofia, com o objetivo de abrir espaços para um olhar mais profundo na educação. Esta categoria, que é uma construção

social, vem delimitando o papel da mulher, em detrimento de suas relações sociais. Segundo Bourdieu (2002), logo, o uso do termo gênero aparece, como indicativo na Sociologia, para referenciar os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres.

A análise e discussão, que ora apresentamos, parte da obra “*O segundo sexo: fatos e mitos*”, de Simone de Beauvoir, que apresenta e articula a teoria sobre a visão histórico-social, psicológica e biológica sobre o papel da mulher na sociedade. A autora refuta a ideia da existência de uma suposta natureza feminina.

De acordo com essa teoria sobre a existência da natureza feminina, a autora expõe considerações acerca do que é ser mulher e como “ser mulher”, apresentando a lógica de modos legitimados construídos ao longo da história em nossa sociedade, que vem reforçando comportamentos de submissão de um determinado sexo em detrimento de outro.

A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. A mulher é o ser relativo [...] O homem é pensável sem a mulher. Ela não é senão o que o homem decide que seja. (BEAUVOIR, 1970, p.10).

Portanto, verifica-se que a condição de ser mulher se define a partir do ser masculino, representado pela condição social e econômica que ela vem apresentando ao longo dos séculos e, com isso, trazendo consigo uma série de restrições de desigualdades entre mulheres e homens. Verifica-se que, em nossa cultura, é o homem que se afirma através de sua condição masculina, elegendo a mulher como o segundo sexo.

Partiu-se, dessa forma, da premissa de que: a construção de gênero reforça o determinismo biológico de nascer mulher e que ainda temos muito que caminhar para chegarmos ao que, no decorrer do texto, chamamos de a *constituição do sujeito mulher*. A Psicanálise apresentou-se como uma ferramenta analítica interessante para entender como o significado dessa construção determinista do papel sobre a mulher vem se dando na sociedade.

Como já relatado anteriormente, a constituição de gênero surgiu como produto do movimento feminista contemporâneo e como tal, continua sendo discutido nos trabalhos acadêmicos de nosso tempo. Pode-se afirmar que se trata de um tema socialmente novo, embora as relações de gênero sejam tão antigas quanto a existência humana.

Na procura de entendimento dessa constituição de sujeito mulher, Beauvoir (1970) parte de uma crítica inicial à Psicanálise, ao dizer que o imenso progresso que realizou na Psicofisiologia foi considerar que nenhum fator intervém na vida psíquica, sem ter revestido um sentido humano. Essa concepção da procura do ser mulher só se dá através do sentido em que essa se sente fêmea, e se define como tal.

Para entender melhor, essa aproximação da concepção da procura do que é ser mulher, pode-se apoiar no fenômeno da identificação a partir do princípio de que a concepção de ser mulher se dá na constituição do eu, isto é, dentro da construção psíquica.

Podemos pensar em uma constituição do sujeito mulher? Na tentativa de responder a esse questionamento, deve-se compreender o fenômeno freudiano de identificação, para se pensar a respeito, juntamente com outros termos, também de suma importância, tais quais, feminilidade e inconsciente.

O processo de identificação⁷, abordado por Freud, é constituído como remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Na identificação, o ego⁸ assume as características do objeto. Na construção de gênero, podemos partir da proposição de que a identificação da mulher com o homem é a escolha do objeto.

Assim, o homem é o que a mulher gostaria de ser, e em uma perspectiva psicanalítica é o que ela gostaria de ter, ou seja, a distinção depende de o laço se ligar ao sujeito ou ao objeto do ego. A mulher se vê em enlaçamento dela no outro, e essa imagem do outro nunca é uma imagem totalizada.

Nesse inconsciente, a mulher se censura e reprime sua constituição de sujeito. Segundo Beauvoir (1970, p.10), “[...] a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o “Absoluto”; ela é o “Outro”.

Entender a constituição de sujeito na mulher requer que pensemos a mulher como sujeito, e não como o “Outro”. O sujeito mulher é quem deve reivindicar o seu ser mulher e sua construção como mulher, e ao mesmo tempo, promover sua subjetividade, na qualidade de sujeito.

Embora se possa perceber que na modernidade, apesar de a mulher admitir-se como sujeito feminino, ela não é reconhecida na condição de consciência livre, na qual se possa afirmar e ser reconhecida em sua existência.

Mas, como a mulher pode se saber sujeito? Beauvoir nos dá uma pista, ao eleger a mulher como centralidade em seus estudos. “Se hoje não há mais feminilidade, é porque

7 Entende-se a identificação como uma expressão primária de uma ligação afetiva com outra. (FREUD, 1920, p.60).

8 Ego é o centro da consciência, é a soma total do pensamento, ideias, sentimentos, lembrança e percepções sensoriais.

nunca houve” (BEAUVOIR, 1970, p.16). A feminilidade, para a autora, não é uma feminilidade absoluta, ou melhor, não há feminilidade anterior a uma construção social. Ela considera a situação da mulher conforme esta lhe aparece, negando uma ideia universal de Mulher e uma feminilidade natural, ideia essa defendida em pleno século XIX, determinando uma essência de natureza feminina, corpo feminino.

A construção do feminino na situação atual no sentido “total da mulher”, ou seja, das condições que cercam a mulher em nossa sociedade atual, não correspondem a um estado natural. Daí a famosa frase de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Entende-se, assim como a autora, que se tornar mulher na sociedade contemporânea requer sair desse lugar de ser somente mãe, esposa, dentro da lógica de subserviência. Também significa permitir-se trabalhar a construção inconsciente da subjetividade. Como nos indica Beauvoir,

Assim como não basta dizer que a mulher é fêmea, não se pode defini-la pela consciência que tem de sua feminilidade; toma consciência desta no seio da sociedade de que é membro. Interiorizando o inconsciente de toda a vida psíquica, [...]. (BEAUVOIR, 1970, p.69).

É dentro dessa construção do consciente à vida psíquica, que a autora desenvolverá e explorará o movimento analítico representado por (FREUD: 1925)⁹. Como o interesse é trilhar o caminho que leve a compreender como se ‘constitui o sujeito’, e em especial, aqui a figura da mulher, neste sentido podemos nos apropriar, também, dos estudos de Lacan (1981). O autor afirma que o inconsciente é um conceito forjado no rastro daquilo que opera para constituir o sujeito. Contudo, segundo ele, essa constituição de sujeito é de um sujeito assujeitado.

Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza, sempre, no Outro, mas ele, aí, já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito de linguagem está, todo o tempo, misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. (LACAN, 1981, p. 178).

Esse “Outro” é escrito com maiúscula, ao qual todo ser falante se assujeita ao outro semelhante. Recorde-se quando Beauvoir (1970, p.71) disse que “Ser mulher seria ser o objeto, o Outro, e o Outro permanece sujeito no seio de sua demissão”, assim, concordando,

9 Diferença Anatômica entre os Sexos (1925), onde o autor afirma que a percepção da diferença física entre homens e mulheres produz consequências psíquicas distintas para as crianças, ou seja, um mesmo dado anatômico pode ser representado diferentemente: o homem passa a ser visto como fálico e a mulher como castrada.

tanto com Beauvoir, quanto com Lacan, com a percepção de que nenhum sujeito pode ser causa de si mesmo. A alienação reside na divisão do sujeito (Lacan 1981).

Entender essa alienação e divisão desse assujeitamento requer que as mulheres partam da premissa da subjetividade das construções histórica, social, e, por que não dizer, da constituição do ser humano, elementos tais que justificam a constituição do “ser” mulher.

Nessa lógica, Joana Scott (1995) entende que o fato de ser mulher já se constitui como um elemento das relações sociais dentro das diferenças compreendidas entre os sexos, configurando-se como uma das formas de distinção hierárquica dentro do conceito de gênero, já estabelecida pelo processo de socialização. Neste caso, a mulher não pode ser vista unicamente pelo aspecto biológico ou de sua sexualidade, porque a consciência que a mulher adquire de si mesma é apreendida na sociedade da qual ela é membro.

Foi nesse sentido, que Beauvoir (1970) contestou todo determinismo biológico, ou o fim divino destinado à mulher. Tal indignação resultou em sua ilustre frase de que “não se nasce mulher, mas se torna mulher”, tal como já aludido anteriormente.

Pode-se dizer que essa constatação lançou a primeira semente para os estudos de gênero, já que ela distingue o componente social do sexo feminino de seu aspecto biológico. Entendemos que, para compreender melhor essa concepção, da procura do que é ser mulher, é necessário desvelar o universo da sexualidade.

Para isso, não poderíamos deixar de discorrer sobre as ideias de Michael Foucault, autor que aborda o tema em sua obra *A História da Sexualidade*, dividida em três temas instigantes: *Vontade de Saber* (1976), *O Uso dos Prazeres* (1984) e *O Cuidado de Si* (1985). Pensar a “sexualidade” como uma experiência histórica supõe, também, avaliar a maneira como esta se constitui, a sua formação com os saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.

Novamente, questiona-se o papel a que se destinou a mulher, e no mesmo sentido, Beauvoir e Foucault discutem as concepções que envolvem os sujeitos e suas sexualidades. Partimos desse movimento para compreendermos como as relações de gênero imbricam-se com as relações sociais humanas. Nesse sentido, recorreremos, também, ao pensamento psicanalítico.

Acreditamos que os estudos de Beauvoir (1970), Foucault (1976) e Lacan (1981 e 1985), nos auxiliarão na compreensão desse sujeito, que se vê, rotulado em um papel social identificado como um ser mulher, levando-a a compreender-se a si mesma, não se vendo

apenas como fêmea, como objeto que corresponda apenas aos padrões sociais de esposa, mãe, e outros que são determinados em nossa sociedade contemporânea, e que ainda apresenta reflexos da velha ideia patriarcal.

Dentro dessa perspectiva, permite-nos perceber também que algumas delas não se identificam com estes rótulos, os quais são materializados pelo discurso e efeito da fala, signos e significados. Este momento da reflexão que propomos aqui, a partir da psicanálise, oferece uma teoria do sujeito, que por sua vez, torna-se impossível não anexar a isso a encarnação dos conflitos.

Vale lembrar que a frase apontada por Beauvoir, que afirma que “não se nasce mulher, mas se torna mulher”, comunga com Lacan quando diz que: o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante, ou seja, na lógica lacaniana, nós não somos aquilo que acreditamos “ser”. Assim; o que nos torna diferente do que somos não depende de “nós”, mas sim, do “outro”.

Juntando a questão posta acima e esta última passagem, o que é ser uma mulher ontem e hoje? É evidente que o lugar da mulher se modificou da primeira metade do século XX até agora. Hoje ela vem se constituindo não mais dentro da função social prescrita, ou dentro de um espaço simbólico já reservado por este outro, aqui nomeado como sociedade patriarcal. Essa construção vem se dando, como temos observado, a partir de um desejo.

Desejo esse que não se desenrola de qualquer maneira, mas de forma individual. Segundo Beauvoir (1998, p.67), “uma vida é uma relação com o mundo; é escolhendo-se através do mundo que o indivíduo se define; é para o mundo que nos devemos voltar a fim de responder às questões que nos preocupam.”

Na construção da subjetividade estruturada pelo campo da linguagem e do inconsciente a mulher vem, de forma assertiva, se posicionando e desmistificando este lugar e priorizando suas escolhas dentro de posições positivas. E é desse lugar que se inicia a minha investigação. Na realidade, antes de envolver-me com a pesquisa, não havia percebido tal deslocamento e distanciamento, vivendo apenas meu cotidiano, sem muitos problemas aparentes.

Quando ingressei no programa de mestrado profissional, não fazia ideia do quanto eu me transformaria. Principalmente, ao completar as disciplinas obrigatórias e dar início à escrita desta Dissertação. Esse conjunto de experiências tem sido um grande desafio. Ao sentir-me provocada pelos dados que fui coletando ao longo do meu percurso, fui igualmente me sentindo impulsionada a refazer um encontro com minha subjetividade de ser mulher.

Essa dimensão do tempo e dos achados no campo permitiram mudanças significativas tanto na minha vida pessoal, quanto na relação profissional frente à comunidade escolar na qual atuo.

Assim, com destaque para os estranhamentos, distanciamentos, aproximações e singularidades vivenciadas ao longo do trabalho de campo, acredito que possa contribuir para a compreensão e os desafios que implicam a descrição e interpretação da complexidade social, as quais envolvem o ambiente escolar, em sua totalidade, visto que, ao longo da minha trajetória como docente, e, ao mesmo tempo, discente, estive, sempre, mais cercada por mulheres do que por homens.

Pois bem, partindo desse estranhamento e levando em consideração minha experiência vivida, vejo o universo pesquisado como um extraordinário campo de aprendizado para a pesquisadora e para o ser humano, que não se dissociam. Trago, neste trabalho, reflexões e análises que podem contribuir para a compreensão de desafios que aludem ao estar no campo. Neste caso, envolvendo uma professora, que se distancia do objeto e busca, a partir deste trilhar caminhos teóricos, discute a condição da mulher negra em seus espaços de socialização escolar.

1.3. Delineando a Construção da Identidade da Mulher Negra

Além da construção da terminologia de gênero e do movimento subjetivo do ato de tornar-se mulher, assunto discutido anteriormente, devemos observar as constantes questões relacionais que envolvem o sujeito mulher, principalmente quando se trata do tema sobre a constituição da identidade da mulher negra e de como essa se reconhece no contexto social.

A aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu o ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros em todos os estabelecimentos de ensino do país, bem como a criação da Secretaria para Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), em 2003, são exemplos de conquistas obtidas nas últimas décadas, tanto no aspecto socioeconômico, como na valorização da identidade da cultura negra, principalmente no que se refere à construção identitária da mulher negra na contemporaneidade.

No mundo contemporâneo, com suas complexas relações sociais, econômicas e culturais, que vêm se apresentando no contexto de um mundo globalizado, não podemos deixar

de perceber as estruturas discriminatórias. Daí a importância de estudos acerca da diversidade étnico-racial, da elaboração de políticas sociais, do diálogo sobre racismo¹⁰, do preconceito racial¹¹ e da discriminação racial¹², que vêm tornando o sistema escolar excludente e antidemocrático. No atual contexto em que estão inseridas as políticas educacionais, pensar a diversidade étnico-racial significa somar avanços para o exercício da cidadania, em uma sociedade pluriétnica.

A identidade negra no Brasil tem sido muito discutida, mas sem que se defina, exatamente, a partir de uma única conceituação. Munanga (2009), explica que a identidade objetiva tem sido utilizada e classificada por muitos autores como características culturais e linguísticas, entre outras. Partindo dessas características, o autor acredita que a definição de identidade não deve ser pautada apenas nesses aspectos objetivos, pois tais aspectos, muitas vezes, levam-nos a confundir com a identidade subjetiva, que é a maneira como muitos grupos se definem.

Afirma Munanga, que não se devem minimizar as condições históricas, linguísticas e psicológicas em que esses sujeitos se percebem, mas observar que para afirmar e compreender sua identidade negra, deve-se entender sua identidade política. O termo negritude tem passado a ser, então, um conceito social dinâmico, com um caráter político, ideológico e cultural.

A construção e constituição dessa identidade se encontram inseridas na discussão ampliada sobre os conceitos de identidade ou das chamadas crises de identidade do sujeito individual e de seu coletivo. Destaca-se, entre os vários pesquisadores, o autor Stuart Hall (2005), sobretudo na discussão em torno da chamada “crise de identidade”, que vem fazendo

10 O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial por meio de sinais tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma crença particular como única e verdadeira. Ver: GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. (SECAD, 2005).

11 O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença ou de uma etnia. (...) inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. O preconceito como atitude não é inato, é aprendido socialmente. A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Ver: GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. (SECAD, 2005).

12 A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55).

com que o sujeito, tido como unificado, se apresente deslocado por conta das transformações societárias ocorridas em escala global.

Segundo o referido autor, a constituição das relações entre os sujeitos se apresenta “fragmentada” em sua identidade cultural, tendo como referência a identidade nacional. Nessas relações, as culturas nacionais são as principais fontes de identidade cultural, pois as nações produzem um cenário cultural com o qual um determinado grupo pode se identificar. Dessa forma, as culturas nacionais constroem identidades nacionais, com as quais não nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação, ou seja, as pessoas não são apenas cidadãos de uma nação, mas participam da ideia de nação.

A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna eram dadas ao povo, à tribo e à religião, foram transferidas para a chamada cultura nacional. E essa cultura nacional contribuiu para a criação de padrões de alfabetização e de linguagens universais, tornando-se uma característica chave da industrialização.

A cultura nacional busca unificar os membros em uma identidade cultural em termos de classe, gênero ou raça. Contudo, há o questionamento da homogeneidade da identidade nacional, já que, segundo Hall (2005), as nações modernas são “híbridos culturais”.

Entende-se que esse processo de unificação das identidades culturais não foi um processo positivo na construção da identidade da população negra no Brasil, pois o que vemos é uma população que vem sendo cerceada pelo preconceito e pela exclusão.

Nesse contexto, pode-se perguntar: em que medida o processo de globalização corrobora para o deslocamento das identidades culturais nacionais a favor do branqueamento? Nota-se, a partir de Hall (2005), que a globalização pressupõe o distanciamento do entendimento de sociedade como um sistema bem demarcado, atravessando as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações espaço-tempo, tornando o mundo mais conectado.

Os teóricos Harvey (1989) e Giddens (1990) argumentam que esse processo de exposição de influências da globalização está levando a um colapso acelerado das identidades culturais, dificultando e enfraquecendo sua conservação. Dessa forma, torna-se necessário explicar os caminhos que entrelaçam essa questão, buscando abranger o sentido que é dado à identidade objetiva da população negra no Brasil, a qual vem sendo construída e classificada, por alguns autores, como características linguísticas e socioculturais. Como afirma Munanga (2009, p. 16) sobre a identidade cultural negra: “[...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de ‘exclusão’”.

Sendo assim, a construção da identidade negra, sobretudo da mulher, não pode ser pautada apenas nos aspectos objetivos como os fatores históricos, linguísticos e os psicológicos, pois tais aspectos, muitas vezes, levam-nos a confundir com a identidade subjetiva mais abrangente, que se refere à identidade política naturalizada, de exclusão econômica. Reiterando, Gomes (2003, p.171) afirma que a identidade negra deva ser pautada na construção dos sujeitos que tenham o pertencimento em relação a um mesmo grupo étnico-racial, sobretudo na construção da relação com o outro.

Nesse sentido, a Construção da identidade da mulher negra no aspecto positivo implica que, desde cedo, ela se empodere de sua história, de sua trajetória pessoal e principalmente da aceitação de si mesma.

Segundo Munanga (2009), o grupo se define ou é definido por aqueles que estão em seu entorno. Nesse sentido, a identidade da mulher negra, na maioria das vezes, baseia-se em atributos dados por aspectos objetivos, o que não acontece quando alguns grupos se identificam pelo contexto sociocultural de sua comunidade negra.

Seguindo essa lógica, percebe-se que a identidade negra nasce a partir da tomada de consciência das diferenças, “[...] entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados”. (MUNANGA, 2009, p.11).

As diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação particular que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos. Dessa forma, as formações das identidades se remetem a algumas incertezas, nas quais se definem os grupos étnicos. Portanto, acreditamos que essa definição somente se tornará possível e entendida enquanto tal, dentro de um conjunto cultural predominante no interior de determinadas sociedades, sendo necessário evocar, para posteriormente privilegiar o termo *etnicidade*.

Nesse sentido, considero as palavras de Guimarães (2005) muito importantes nesta discussão, quando afirma que:

Etnicidade é um aspecto das relações sociais entre agentes que se consideram culturalmente distintos dos membros de outros grupos com os quais eles mantêm um mínimo de interação cultural regular. Etnicidade pode, pois, ser também definida como uma identidade social, caracterizada por parentesco metafórico ou fictício. (GUIMARÃES, 2005, p.25).

Assim, discorrer sobre a identidade da mulher negra, numa perspectiva étnico-racial, não é tarefa fácil, pois o termo exige que se leve em consideração apontamentos históricos,

sociológicos e biológicos, advindos do conceito de raça. Entretanto, não será possível aprofundar nessas teorias, mas torna-se imperioso justificar o uso da expressão étnico-racial à luz dos autores Gomes (2003), Munanga (2009), Laborne (2014) e Nicodemos (2014).

Para esse/as autores/as, o termo etnia, em relação ao termo raça, tem ganhado maior expressão e significado no âmbito das relações sociais quando os negros passam a se reconhecer como pertencentes ao seu grupo étnico, constituído ao longo do tempo e da história, por meio do reconhecimento da positividade cultural em relação à sua história, sua língua, sua arte e aparência física.

Quando o sujeito na relação social não admite o pertencimento e o reconhecimento dos aspectos positivos de sua cultura, ele não trabalha sua própria subjetividade sobre sua condição étnica. Pelo contrário, ele mesmo não se identificará como tal, acreditando nos aspectos estereotipados e fenotipados arraigados na sociedade que divide os negros e os brancos. De acordo com Tosta (2011), esse sujeito não constrói a condição relacional entre identidade racial com os sistemas de representações, que os sujeitos culturais estabelecem, a partir da relação com o outro.

Desta sorte, o conceito de identidade étnico-racial, aqui utilizado, permitirá compreender como esses sujeitos se veem, como integrantes, ou não, de um grupo étnico-racial negro, pois, quando se fala de diversidade cultural, especialmente no Brasil, deve-se levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de cada indivíduo. Significa, também, reconhecer que, no interior da escola ou de qualquer outro grupo societário, encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais.

Desse modo, a mulher negra tende a desqualificar as especificidades de sua negritude e a se assujeitar, numa busca incessante de reprodução do modelo socialmente considerado ideal. Nesse contexto, é interessante ressaltar o quanto a escola tem sido um desses espaços de reprodução.

Concluimos, então, que, na experiência coletiva, seja em sociedade, seja na escola, as identidades são construídas através da interação entre o individual e o coletivo, desde sempre, intermediado por um arcabouço cultural de crenças, códigos e valores instaurados historicamente. Segundo Laborne (2014), vale a pena mencionar que a escola proporciona uma divisão social, quando se trata do pertencimento racial.

Ao se atentar para os resultados das pesquisas sobre raça e escolaridade, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, observa-se que, diante do peso social que a escola ainda ocupa, ela pode vir a se apresentar (e o tem feito no Brasil) como uma instituição comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida. (LABORNE, 2014, p.26).

Dessa forma, reforçando o pensamento da autora, estudar a mulher negra no espaço escolar permitirá desvelar os inúmeros mecanismos e práticas de racismo que permanecem ocultas nesse processo de reprodução e manutenção da divisão da sociedade brasileira, principalmente na população que vive na periferia das grandes cidades.

CAPÍTULO II – O MÉTODO ASSOCIADO ÀS INTERVENÇÕES

Embora eu reconheça que tenha havido rigor na implementação do método utilizado nesta pesquisa, pautado na sistematização e no monitoramento dos resultados, afirmo que não foi possível, em um processo como este, fazer qualquer tipo de previsão. Enquanto pesquisadora, não tive o controle da situação, nesta investigação, pois necessitava compreender o fato na qual os seres humanos eram seus agentes, em suas realidades e espaços sociais. Busquei compreender, então, os sujeitos envolvidos na sua relação com o mundo, tal como destaca Paulo Freire:

[...] é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. (...) [Se] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam, a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento”. (FREIRE, apud BRANDÃO 2001, p. 35).

O método utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa foi a pesquisa-ação, integrada com a intervenção, composta de três etapas: a elaboração do projeto de pesquisa, a intervenção pedagógica e a avaliação da intervenção. Isto posto, entende-se que esta pesquisa tenha sido construída numa perspectiva qualitativa, cotejando os dados com uma análise quantitativa de prospecção de dados para a identificação das características gerais dos sujeitos.

Como instrumento de coleta inicial, recorreu-se ao questionário. A seguir sobrevieram as definições de tema e dos objetivos de pesquisa. Antes de desenvolvê-la, foi preciso, primeiramente, identificar o espaço dos sujeitos e como as desigualdades territoriais reafirmam a condição de segregação.

No que diz respeito ao processo de intervenção, tomamos como base André (2001, 2007), quando destaca o aspecto inovador desse método, principalmente sob três aspectos: o caráter participativo do pesquisador, o impulso democrático na condução da ação e a contribuição à mudança social na interferência do cotidiano escolar.

Nesse mesmo sentido, tomaremos os apontamentos de Thiollent (1985), que define a pesquisa-ação como sendo um tipo de investigação centrada na questão do agir e supõe uma participação dos interessados na própria investigação, organizada em torno de uma determinada ação, planejada para intervenção, com mudanças dentro da situação averiguada. Percebe-se que a principal característica dessa prática na educação está relacionada ao envolvimento do professor, enquanto parte indispensável para a realização da pesquisa, no interior da escola.

Segundo o argumento do autor, tanto a pesquisa quanto a ação são dimensões imprescindíveis no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo empírico prático e o objetivo epistemológico do conhecimento. O primeiro serve para contribuir com a melhoria do problema da pesquisa, de forma acadêmica; e o segundo, para obter informações, que seriam difíceis de obter por outros tipos de vias, para aumentar nosso conhecimento sobre determinadas situações reais que acontecem no “*chão da escola*”.

Na coleta de dados, foi possível perceber tais colocações. O pesquisador precisa ter claro que o procedimento é o instrumento utilizado, que interferiu no tipo de interpretação dos fenômenos produzidos. Portanto, é desejável que o pesquisador avalie as condições de uso de cada técnica selecionada e leve em consideração os fatores que as rodeiam, como, por exemplo, a vizinhança e a área em que se encontra a escola. Procurei levar em consideração esses fatores, pois acredito na proposta de educação emancipatória, que podem influenciar decisivamente no desempenho escolar dos alunos, além de propiciar um sentimento emergente de direito.

2.1. Delineando o Campo e os Sujeitos

O campo de pesquisa que ora se apresenta refere-se a uma instituição escolar que se localiza em uma região com alto índice de violência, por isso, é recorrente o fato de os alunos trazerem para a escola, comportamentos, atitudes e pensamentos, que são o reflexo do modo de viver, do cotidiano, desse tipo de comunidade.

A cultura do bairro, seus hábitos e seus costumes penetram no cotidiano escolar, trazendo efeitos também na didática, delineando a relação professor-aluno. Diferentes em cada sociedade, cabe à escola promover conteúdos que possibilitem a reflexão e criticidade de cada realidade visando à ampliação de conhecimentos.

Historicamente, os primeiros anos de vida da escola em questão datam de 1960, como Escolas Reunidas por ato público do Estado de Minas Gerais. De acordo com o atual Regimento Escolar, em 1963, a escola foi fundada oficialmente, passando a ser conhecida como Escolas Isoladas da Vila João Pinheiro, fundada pela Professora Maria Corrêa Coutinho.

Gil e Caldeira (2011), em citação de Lourenço Filho de 1940, afirmam que a educação primária era exercida no país em dois tipos de escola: as isoladas e as agrupadas. Segundo as autoras, as primeiras possuíam uma organização precária, desfavorável à qualidade do ensino e que aos poucos vinham sendo substituídas pelas segundas, cujos prédios ofereciam melhores condições de conforto e higiene.

Dessa forma, em 1965, a escola passou a ser vinculada ao grupo Escola Rotary Club, então localizada na Rua Tejuco, nº103, Vila Oeste, Belo Horizonte. Tal anexação durou apenas 12 dias, sendo revogada por ato público. Um ano depois, foi promulgado o Decreto nº 9.915/ 1966, que alterou sua condição de Escola Isolada da Vila João Pinheiro para Grupo Escolar da Vila João Pinheiro¹³.

Pelo Decreto nº 11.131/68, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, em 23/05/68, recebeu a denominação de Grupo Escolar Luiz de Bessa.

Em 1974, foi publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, a anexação do Grupo Escolar Luiz de Bessa para as classes anexas ao Grupo Escolar Carvalho Brito, localizado no Bairro Alvorada, na cidade de Sabará.

Em 12 de junho de 1978, foi inaugurado o prédio que passou a ser a sede própria do Grupo Escolar Luiz de Bessa, situado na Vila São Jorge, em Belo Horizonte. No ano de 1985, as quatro primeiras séries foram desativadas, passando a escola a oferecer as séries 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, do então denominado primeiro grau, hoje, Ensino Fundamental.

Em 1990, a escola recebeu uma autorização para ministrar o curso Técnico em Contabilidade, em nível de 2º grau, em atendimento à Lei 5692/71. Esse curso foi extinto em 1997.

Esse percurso histórico chama a atenção, uma vez que a denominação social da instituição fora modificada ao longo dos anos após vários atos legislativos, o que vem contribuindo para a dificuldade de formação de um lastro que contribua para o sentimento de pertencimento e constituição de sua identidade na comunidade em que está instalada.

Hoje, a Escola Estadual Luiz de Bessa ministra o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Sua sede está localizada na Rua Asa Branca, Bairro Goiânia, na região nordeste de Belo Horizonte, mesmo local onde foi instalada, no ano de 1978.

Percebe-se, pelo percurso histórico da escola, que os alunos que a frequentam são alunos de origem social mais desfavorecida, marca social que se inscreve em tantas outras escolas situadas em territórios marcados pelas desigualdades sócio espaciais.

Nas grandes cidades brasileiras observa-se um modelo de organização espacial no qual a caracterização das classes sociais é transformada em separações físicas e simbólicas.

13 Sobre a implantação dos grupos escolares em diferentes regiões do país, verificar as obras: Natália Gil, Sandra Caldeira. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. Estatística e Sociedade, Porto Alegre, p.166-181, n.1 nov. 2011. Disponível em www.seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade, ou então em VIDAL, Diana Gonçalves (org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Essas ações sócio-espaciais são importantes para a compreensão dos mecanismos de produção/reprodução das diferenças sociais. Esta segregação gera alterações de atributos, de recursos, de poder e de *status* que se compõem nas bases materiais da formação de categorias sociais, que tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território.

No que toca às oportunidades educacionais, as conjunções de diversos fatores agem na configuração de mecanismos propícios ou não à mobilidade social. Nesse sentido, pode-se afirmar que seus alunos sofrem o efeito sociológico de guetização¹⁴, que afetam, essencialmente, as populações mais deserdadas e excluídas de direitos, segundo Ayed (2012).

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF (2009), a prática da escola, em territórios vulneráveis, também pressupõe uma aprendizagem diferenciada e um olhar para as limitações do aluno, e não para a estrutura organizacional e pedagógica.

Apesar de possuir características territoriais diferentes entre si, a maioria das comunidades populares dos grandes centros urbanos enfrenta problemas semelhantes: a segregação urbana e a desigualdade de oportunidades no direito à educação. O fato de as escolas estarem localizadas em bairros estigmatizados pode impactar negativamente na qualidade do ensino. Em geral, quanto pior a condição sócio-urbana, pior o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Quanto menos política de Pré-escola, pior o Ideb. Quanto mais alta a taxa de homicídios, também pior o Ideb. (UNICEF, 2009, p.107).

A partir dessa assertiva da Unicef (2009), inferimos que a localização da escola influencia no desempenho do aluno, ou seja, o território interfere no desenvolvimento integral escolar dos alunos e restringe as oportunidades educacionais do público atendido, interferindo, portanto, na construção e compreensão de suas identidades.

Atualmente, essa escola funciona em três turnos, oferecendo ensino médio regular no turno da manhã, fundamental no período da tarde e também o ensino médio regular na modalidade EJA, no noturno. Até o início desta pesquisa, contava com um total de 629 alunos matriculados. Desses, 136 estavam matriculados no ensino fundamental, do 5^a ao 9^o ano, 213 no ensino médio diurno, 280 no ensino médio noturno, incluindo-se a EJA. O corpo docente era composto de 12 professores efetivos e 13 efetivados¹⁵. A escola contava, ainda, com um corpo de 13 profissionais que atuavam no apoio escolar.

14 Entende-se, por guetização, os processos de segregação ou exclusão cultural e social que ocorrem nos grandes centros urbanos.

15 Chamamos de professores efetivados, os atuais docentes inseridos na Lei Complementar nº100/2007, que efetivou 98 mil servidores da educação em Minas Gerais, sem concurso público.

Para efeito desta pesquisa, definiu-se um universo de 493 alunos, matriculados no Ensino Médio, nos turnos da manhã e da noite. Desse total, havia 260 do sexo feminino, o que corresponde a 52,74% do total de alunos matriculados no Ensino Médio.

Dessa forma, pretendeu-se pesquisar 23 alunas do 2º ano do Ensino Médio regular, 17 do 3º ano do ensino regular noturno e 41 alunas do 1º ano da modalidade EJA, matriculadas no noturno, totalizando 81 alunas. Para esse total, pretendia-se que elas respondessem a um questionário exploratório, apresentado no Apêndice 1 desta Dissertação. Por meio das respostas ao questionário, seria definida uma amostra não probabilística e intencional das alunas que se auto declararam negras, para o prosseguimento e execução dos demais procedimentos de pesquisa. Justifica-se o recorte pelas alunas dos 2º e 3º anos do ensino médio regular diurno, pelo fato de se constatar, historicamente, um alto índice de evasão escolar na 1ª série, o que causaria uma baixa na representatividade para a sequência da pesquisa.

No entanto, no dia da aplicação do questionário, em 24/10/2015, tanto no período da manhã, quanto no período noturno, das 81 alunas matriculadas e possíveis sujeitos da pesquisa, apenas 51 estavam presentes. Esse universo de 51 alunas matriculadas nas séries, do 1º, 2º e 3º anos, constituiu o conjunto estabelecido como amostragem para compor a análise de dados.

Tabela 1 – Categoria étnico-racial

Gênero	Nº de respondentes	%
Preta	14	28,00
Branca	05	10,00
Parda	23	46,00
Amarela	4	8,00
Indígena	0	0,00
Sem resposta	4	8,00
Total (*)	50	100,00

(*) Um dos questionários não foi considerado por apresentar mais de 70% das questões sem resposta

Fonte: Dados da Pesquisa.

Desse universo amostral somente 14 alunas se declararam negras, 23 se declararam pardas e 05 brancas, 4 se declararam amarelas. Com relação ao estado civil, 45 se declararam solteiras, 01 era casada, e 04 declararam possuir outro estado civil.

Dessa forma, as 14 alunas comporiam minha amostra para as etapas que se seguiriam, especialmente na 3ª fase de minha estratégia de intervenção que seria a realização de um Grupo Focal. Todavia, para essa etapa, três alunas não se propuseram a participar, alegando indisponibilidade de tempo. Dessa forma, elaborei 11 cartas-convite para as alunas. No entanto, no dia do evento, compareceram apenas 8 alunas, identificadas, neste trabalho, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Identificação do perfil das participantes

Participantes	Idade	Série	Observações
1	18	3 ^a	Menina que demonstra certa timidez participa ativamente das aulas
2	19	3 ^a	Embora demonstre timidez, apresenta-se muito segura em suas colocações
3	18	3 ^a	Pouco participante, mesmo sendo incentivada a falar
4	19	3 ^a	Afirmou que usa o penteado diferente fora (assume o estilo <i>blackpower</i>) e dentro (tranças)
5(*)	17	2 ^a	É falante e demonstra opiniões com certos níveis de preconceito
6	20	2 ^a	Pouco participante, mesmo sendo incentivada a falar
7(*)	17	2 ^a	Estilo <i>rockeira</i> e namora aluno da escola com fenótipo branco
8(*)	17	1 ^a	Assume sua identidade negra, tem segurança nas questões que envolvem o corpo

(*) Por serem menores de idade foi necessário que seus responsáveis assinassem o TCLE

Fonte: Dados da Pesquisa.

O Objetivo do questionário era examinar como as alunas se declaram na questão do requisito cor/raça. No entanto, deparamo-nos com grande incidência dos sujeitos de nossa amostra que optaram pela categoria parda. No Brasil, a cor ou raça é autodeclarada: ao responder ao Censo Demográfico ou outras pesquisas, cada um diz se é preto, pardo, branco, amarelo ou indígena. Essa identidade normalmente se relaciona à cor da pele e a outras características físicas, não à ancestralidade.

É importante apontarmos que neste trabalho chamamos de negros o conjunto de pessoas pretas e pardas, bem como utilizaremos o termo étnico-racial a partir de uma perspectiva ontológica nominalista, ou seja, que não reivindicamos qualquer substrato biológico para as chamadas raças. Na defesa do uso desse critério de agregação dessas duas categorias para constituir um grande grupo populacional, o de negros, Osório (2004), ao abordar a situação de fronteira em que se situa a categoria parda, declara que

[...] o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo ‘biológico’, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local. O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminação (OSÓRIO, 2004, p. 114).

2.2. Etapas da Intervenção

A Escola Estadual Luiz de Bessa, assim como tantas outras escolas públicas, vem enfrentado grandes desafios, devido às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas. São desafios de todas as ordens sociais, envolvendo aspectos sobre gênero, etnia, assim também como problemas econômicos, culturais, éticos e morais.

Dentre esses desafios estão as questões dos novos sujeitos que vêm ocupando seu espaço dentro da escola. Esses deparam-se com uma escola que não propõe nada de atrativo,

que não apresenta propostas inovadoras e que, de forma mais descontraída, promova a participação e o protagonismo juvenil, ou que ainda discorra sobre o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos/as alunos/as do processo educativo.

Destaco, sobretudo, que antes das intervenções que aqui serão descritas, sempre me chamaram a atenção a inércia e indiferença que envolviam os docentes e os discentes em querer mudar alguma coisa, em desalinho com as constantes mudanças extra escola que têm permeado a infância, a adolescência e a juventude nas últimas décadas. A intervenção do projeto foi positiva, fazendo os professores compreenderem que qualquer desafio de mudanças exige deles a reavaliação de suas práticas, passando, a partir desse movimento, a promover novas ações de socialização escolar.

Nesse contexto, a partir de uma necessidade, foram aceitas as etapas de intervenções dentro do espaço escolar. Então, com o objetivo de visibilizar estes novos sujeitos e promover o protagonismo, através de ações de intervenções, apresentei cuidadosamente todas as intervenções, a partir do referencial teórico aqui já referenciado. Ao longo da apresentação seriam expostos dois projetos, que ocorreriam ao longo dos bimestres: roda de conversa, palestras, fechando com a elaboração e finalização de um grupo focal.

Ao pensar o processo de técnicas a serem abordadas, recorreremos a um autor e autora bastante renomados. A primeira, pedagoga, com doutorado em psicologia, Gatti (2012, p. 9), diz que: ao se fazer uso desses recursos, deve-se observar que “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Esses por sua vez são artífices de sua história, apresentando influência da sociedade e desvelando os “como” e os “porquês” da dinâmica da socialização.

Assim, acreditamos que a escolha desse artifício metodológico tem a finalidade de captar, a partir das trocas coletivas, conceitos, sentimentos, atitudes ou crenças, que, muitas vezes, não são alcançados nas entrevistas individuais ou em simples questionários.

Nesse sentido, mantivemos, através da preferência por este método e técnicas aplicadas, ao rigor científico aliado à investigação, tomando o cuidado de não engessá-la para não se correr o risco de perder a própria vivência no universo que a pesquisa se propôs a desvelar.

O outro autor referido é David Tripp (2005), que observa que é importante ter um olhar mais apurado na aplicação da pesquisa-ação e nos vários tipos de investigação-ação, os quais não se furtam de um único ciclo, que se dá em primeiro plano, na sistematização da investigação e no agir no campo.

O autor salienta que a implementação do método deve se iniciar pelo planejamento das ações. Em seguida à implementação, deve-se executar sua descrição e, por fim, avaliá-

la. Com o resultado obtido, reflete-se sobre as mudanças, que por sua vez, resultarão na melhoria das práticas, aprendendo mais, tanto a respeito da prática, quanto da própria investigação. Para o autor, a maioria dos processos de melhoria seguem esse ciclo e a solução dos problemas,

[...] por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Analogamente, o tratamento médico também segue o ciclo: monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados. A maioria dos processos de desenvolvimento também segue o mesmo ciclo, seja ele pessoal ou profissional. (TRIPP, 2005, p.466).

Ponderamos, com o autor, nesse sentido, na importância desse processo de ação e reflexão, sobretudo na ação da pesquisa em sala de aula, a qual requer um professor prático e reflexivo, preocupado em melhorar constantemente a sua prática. Além disso, a maioria das pesquisas educacionais desenvolvidas por professores ocorre, não apenas para o melhor desempenho de suas práticas, mas também para preparar o educando na tomada de consciência de seu mundo e na atuação intencional para transformá-lo, sem perder de vista os fenômenos sociais que os rodeiam.

O ponto de partida para a realização e a concretização da intervenção se deu com a promoção de dois projetos criados e articulados com esta pesquisa. Nessas ações, incentivamos um diálogo e uma articulação de mobilização entre a diretoria, professores e alunos na escola, no sentido de promover uma conscientização coletiva para a realização das etapas da pesquisa, descritas na sequência.

De certa forma, a condução dessas ações iniciais colaborou para a construção social do entendimento de identidade étnico-racial dos integrantes da comunidade escolar, trazendo para próximo de mim as professoras com as quais pude contar nas etapas seguintes da pesquisa.

2.3. Histórico e Antecedentes

No início do ano de 2015, no dia 02 de fevereiro, ocorreu uma reunião entre os professores efetivos, da Escola Estadual Luiz de Bessa para estabelecer o Calendário Escolar e elaborar propostas de intervenções pedagógicas que seriam implantadas no decorrer do ano letivo de 2015.

No dia 03 de fevereiro de 2015, foi realizada a segunda reunião na qual estiveram presentes todos da escola: funcionários, professores e professoras efetivos e efetivados.¹⁶

¹⁶ São professores/as da educação que foram efetivados, pelo ex-governador Aécio Neves e seu vice, Antônio Anastásia, hoje senadores. Esses servidores tiveram seu trabalho regulamentado pela Lei 100. O propósito da

entre as deliberações foi definido um calendário de atividades extras, com atividades interdisciplinares que seriam desenvolvidas durante o ano letivo. Essas atividades deveriam atender, de forma igualitária, as grandes áreas de conhecimento do ENEM¹⁷.

A pesquisadora, relatora deste trabalho e professora de Sociologia e Filosofia, foi designada para fazer parte da linha de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, embora não pertença à linha estabelecida. Dessa forma, eu e duas professoras de Língua Portuguesa e Literatura, juntamente com a colaboração da professora de História, reunimo-nos, para a elaboração do escopo dos projetos que seriam desenvolvidos.

Foi nessa oportunidade que sugeri às minhas colegas a implementação das iniciativas relativas às práticas de socialização das mulheres negras, objetivo da minha pesquisa de Mestrado. Decidimos então trabalhar em três projetos: *Tribos Urbanas*, com o objetivo de intervenção e promoção da interdisciplinaridade, bem como a (re) significação das práticas de socialização escolar relacionada à percepção das diferenças entre os diversos grupos sociais; *Arte e Cultura no Século XXI* para trabalharmos a proposta da arte e cultura dentro da perceptiva cubista, focando a trajetória da escola Luiz de Bessa, dentro da constituição da escola atual brasileira e *Contribuições da Cultura Africana*, como proposta de reflexão sobre a Consciência Negra, tema em que trabalhamos a questão dos direitos humanos e as políticas públicas para a diversidade e etnia.

Nessa perspectiva, desenvolvi minha pesquisa de mestrado a partir da realização desses projetos, complementados com mais três técnicas, sendo: a realização de uma *Roda de Conversa*, uma *Palestra*, que teve como tema central as questões étnico-raciais, culminando com a realização de um *Grupo Focal*, tendo como participantes, de forma mais específica, meus sujeitos de pesquisa.

Portanto, imbuídos de um sentimento de dever cumprido, acreditamos que conseguimos fazer (re) significar algumas de nossas Práticas de Socialização Escolar, sobretudo, com relação às percepções do que sejam as identidades das mulheres negras. Parte do trabalho iconográfico do que foi realizado na prática, integra as ações aqui descritas e executadas.

elaboração da Lei Complementar nº 100, editada em 2007, foi efetivar sem concurso público cerca de 100 mil profissionais.

17 Essas áreas são divididas em quatro grandes **áreas do conhecimento**: **Ciências Humanas e suas Tecnologias**: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**: Química, Física e Biologia; **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação; **Matemática e suas Tecnologias**: Matemática.

2.4. O Espaço Escolar Pesquisado

O campo de pesquisa que ora se apresenta refere-se a uma instituição escolar localizada em uma região considerada com alto índice de violência. Sua sede está localizada na Rua Asa Branca, Bairro Goiânia, na região nordeste de Belo Horizonte.

Embora a escola tenha passado por uma reforma em 2006, a apresentação de sua entrada principal e o muro ao redor dela precisa de constante manutenção, devido às constantes pichações.



Foto 1 – Placa de Inauguração da reforma da escola



Foto 2 – Fachada e portão de entrada da escola



Foto 3 – Muro lateral da entrada da escola

Abaixo, podemos visualizar a rampa de entrada da parte interna da escola, que dá acesso às salas de aula e à sala dos professores. Percebe-se na foto 4, uma mostra de arte sobre grafite realizada pelos alunos da escola.



Foto 4 – Rampa de entrada: parte interna



Foto 5 – Detalhe da Sala dos Professores

Mesmo com o incentivo de manter um aspecto visual aceitável do ambiente escolar, pode-se encontrar em alguns espaços demonstrações de pichações no interior da escola, como demonstrado na foto 6 identificada como porta do banheiro dos alunos.

A análise dos registros nos informa a complexidade da pichação enquanto um sistema específico de comunicação. Além disso, as pichações nas paredes podem nos revelar aspectos da cultura escolar e das suas experiências, no que dizem respeito à historicidade das experiências dos jovens. Nesse sentido, a prática de pichação é aqui considerada como uma forma de expressão e de comunicação, e não só como depredação escolar.



Foto 6 – Fachada externa 2015



Foto 7 – Porta banheiro externo

Nossas observações do cotidiano, ao longo dos últimos anos, têm nos indicado que os alunos vão para a escola em função do processo de socialização escolar e que ela possibilita, a eles entenderem o espaço escolar como um lugar para encontros, caracterizando o estar na escola muito mais como um processo de sociabilidade do que um processo de escolarização.

Sob esta perspectiva, consideramos, através das práticas de socialização escolar, que os adolescentes desenvolvem no cotidiano educacional, aprendizados que muitas vezes operacionalizam “sentidos”. Nas relações que eles estabelecem, estão, na verdade, estabelecendo diferentes linguagens, vozes e experiências. Foi pensando nesses processos que o nosso primeiro projeto, intitulado “Tribos Urbanas”, ocorreu no período da manhã, no segundo bimestre letivo de 2015. Por meio de manifestações artísticas como teatro, dança e exposição temática, os alunos foram convidados a refletir criticamente a respeito das diversidades culturais, a partir das práticas e teorias sociológicas.

2.5. Primeiro Projeto - Tribos urbanas

Partimos da justificativa do pressuposto inicial de que um ambiente de respeito às diversidades culturais humanas geraria mais interesse dos alunos em permanecer estudando. Favorecendo uma reflexão sobre os adolescentes no cotidiano, considerando o fenômeno das tribos urbanas na pós-modernidade, trazemos um olhar sensível para as nuances da contemporaneidade, respaldadas pela Sociologia Compreensiva de Michel Maffesoli.

Assim, comum nos diversos grupos sociais, sobretudo no ambiente escolar, falamos sobre a forma que se deve “enxergar” as várias tribos urbanas com as quais nos envolvemos em nosso dia a dia. São emos, pagodeiros, micareteiros, roqueiros, patricinhas, *hippies*, gospel etc., que fazem parte de nossa vida em comunidade.

No entanto, temos dificuldade de identificá-los em suas singularidades, sem cair na tentação de impor-lhes rótulos quase sempre pejorativos e discriminatórios. Provavelmente a identificação e o respeito à liberdade de expressão e manifestação de seus integrantes seriam uma etapa importante para vencer os preconceitos e encurtar a distância que os separam do restante da sociedade.

A proposta de projeto que ora se apresenta busca trabalhar de forma lúdica e dinâmica o conceito de tribos urbanas no âmbito das Ciências Sociais. Para isso, faz-se necessário lançar mão desse tema que está muito próximo da realidade dos alunos do ensino fundamental e médio das escolas da rede estadual de ensino.

No campo das Ciências Sociais, o fenômeno das tribos tem sido mencionado por vários autores. Dentre eles, Maffesoli (1998) é quem mais se destaca pela importância dada em sua análise da sociedade contemporânea ao estudo das tribos. O termo “tribo urbana” foi utilizado pela primeira vez por ele em seus artigos e posteriormente em sua obra “O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa” para designar novas formas de organização entre os indivíduos num contexto denominado “pós-moderno”.

Nesse contexto, escolheu-se a temática e embasamento teórico das denominadas “tribos urbanas”, por ser esse um tema de grande afinidade para o universo juvenil, abrangendo a maneira como esses jovens se expressam, criam vínculos afetivos, constroem suas identidades e sua realidade à sua volta.

Dessa forma, este projeto se justifica no sentido de permitir aos alunos da educação básica o desenvolvimento de suas autonomias como protagonistas sociais a partir do (re) conhecimento das diversas tribos sociais que circundam suas vidas em comunidade.

O reconhecimento das diferenças sociais e culturais ao seu redor possibilitará a eles uma forma de convivência coletiva em busca do respeito às diversidades, incentivando, propiciando e favorecendo o diálogo entre seus pares sobre os casos de desrespeito às relações entre as diversas identidades socioculturais.

Priorizamos o objetivo do referido projeto, que teve como objetivo geral desenvolver nos educandos uma reflexão crítica a respeito das diversidades culturais e dos preconceitos, a partir dos métodos, práticas sociais e teorias sociológicas. Pontuando como objetivo específico a interação das equipes com todos os professores/as, de forma multidisciplinar, envolvemos pessoas cuja formação, atividade profissional e interesses abrangiam as diferentes disciplinas em que hoje se segmenta o trabalho escolar.

Nessa perspectiva, pretendíamos problematizar, junto aos educandos, uma reflexão a respeito das diversidades culturais a partir da análise e métodos, práticas da teoria sociológica, que vêm dando centralidade à temática da constituição das diversas Tribos Urbanas. Optamos por utilizar como metodologia o construtivismo, haja vista que através do mesmo é possível pensar o desenvolvimento intelectual e cognitivo a partir de ações mútuas, onde o indivíduo pode interagir coletivamente. As principais ferramentas de interação utilizadas no projeto foram:

- Na primeira reunião, estabelecer o prazo e data para a exposição dos trabalhos. Neste sentido, um cronograma facilitou o entendimento do grupo e permitiu que as ações ocorressem, de forma organizada.

- Em seguida, marquei uma reunião com as professoras, representantes das Ciências Humanas, no caso, a Sociologia, Linguagens, representada pela Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Na ocasião, organizamos os temas referenciais, para cada turma desenvolver e apresentar.

- Escolhemos um/a representante de cada turma para participarem do sorteio dos temas propostos.

➤ A fase seguinte foi organizar subgrupos para a efetivação e confecção das apresentações das turmas, favorecendo a intencionalidade de várias intervenções no espaço escolar.

Assim, estabelecemos uma comissão de avaliadores internos, que observariam cada apresentação e as normas estabelecidas no tocante à organização, criatividade, fidelidade ao tema proposto. Outro critério foi que cada turma fizesse uma intervenção artística no pátio da cantina.

a) Descrição de cada etapa

✓ Abertura: apresentação de uma aluna do primeiro ano cantando uma música Tribo Sertanejo Universitário.

✓ Apresentação do 3º ano, tendo como intervenção, cartazes, dizendo não aos preconceitos de todas as formas, tendo como música de fundo “*Agora só falta você*” de autoria da cantora Rita Lee.

✓ Teatro representando uma sala de aula, onde os alunos dos 1º/2º/9º anos explicitaram, mostraram as brincadeiras preconceituosas com aqueles/aquelas que assumem seu estilo dentro das tribos urbanas.

✓ Apresentação do 1º ano, pelas meninas, representando a Tribo das Periguetes. Na atividade, as alunas se propuseram a cantar uma música e apresentar cartazes, em protesto ao preconceito, enfatizando o modo como algumas mulheres se vestem.

✓ Dança dos meninos e meninas das turmas 1º/2º/9º anos, da Tribo “Rip Rop”.

Nas fotos seguintes, mostramos as pinturas de grafite¹⁸ que integram o visual do pátio da cantina, local onde foram apresentadas as intervenções.

¹⁸ Grafite é o nome dado às inscrições feitas em paredes, desde o Império Romano. Considera-se “*grafite*” uma inscrição caligrafada ou um desenho pintado ou gravado sobre um suporte que não é normalmente previsto para esta finalidade. Atualmente o grafite já é considerado como forma de expressão incluída no âmbito das artes visuais, mais especificamente, da “*street art*” ou arte urbana, em que o artista aproveita os espaços públicos, criando uma linguagem intencional para interferir no ambiente.



Foto 8 – Grafite da parte interna da cantina



Foto 9 – Grafite da parte interna da cantina

Exposições temáticas de intervenção interna em sala de aula.



Foto 10 – Tribo dos Hippies – Turma 1º Ano



Foto 11 – Tribo dos Skatista- Turma 2º Ano



Foto 12 – Tribo dos Metaleiros – Turma 3º Ano



Foto 13 – Tribo dos Nerd- Turma 1º Ano



Foto 14 – Momento de Interação de visita à exposição temática em sala - Turma 2º Ano



Foto 15 – Simulação em sala de uma Balada

Exposições temáticas de intervenção externa no pátio da cantina



Foto 16 – Aluna do 1º ano, cantando uma música da Tribo Sertanejo Universitário



Foto 17 – Intervenção dos alunos do 1º ano. Música no estilo da Tribo “Hip Hop”



Foto 18 – Teatro do 9º Ano - Não ao preconceito das tribos em sala de aula



Foto 19 – Tribo “Periguetes”

Cartaz – frase:

“O tamanho do meu short não justifica o tamanho da sua ignorância.”

Música cantada na passeata do movimento feminista em São Paulo

Refrão:

“Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente com a roupa que eu escolhi e poder e poder me assegurar de burca ou de shortinho todos vão me respeitar”.



Foto 20 – Dança dos meninos e meninas das turmas 1º/2º/9º anos



Foto 21 – Ritmo Locking



Foto 22 – Ritmo Locking



Foto 23 – Aluna 3º ano tocou e todos cantaram a música: “Agora Só Falta Você” da cantora Rita Lee



Foto 24 – Alunos exibiram cartazes com dizeres contra o preconceito. Todos foram convidados a cantar e dançar



Foto 25 – Alunos exibiram cartazes com dizeres contra o preconceito. Todos foram convidados a cantar e dançar

A segunda parte, denominada “A arte e a cultura no século XXI”, levou os estudantes a refletir acerca da importância da arte no século XXI, sobretudo, nas questões sobre a arte urbana e o papel de protesto e contestação que ela desempenha em nossa época, desenvolvendo a tolerância e o respeito mútuo entre as diferenças.

2.6. Segundo Projeto - Arte e Cultura no Século XXI - Turno da Noite¹⁹

a) Objetivo

Pensar a desconstrução da escola antiga, dentro no espaço escolar. A partir de uma exposição fotográfica, tendo a perspectiva das obras cubista e criação ativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, o projeto deve misturar fotografia com a perspectiva cubista, promovendo outro olhar, à luz do mundo.

b) Ações

- ✓ Elaborar um painel interativo a partir da fotografia, dentro do contexto escolar. Trazer a perspectiva cubista e novas possibilidades de se ver a escola, em especial a Educação de Jovens e Adultos - EJA.
- ✓ Espalhar figuras de pés, simulando uma caminhada pela escola.
- ✓ Cartaz: apresentando as pinturas cubistas com a intencionalidade de identificar momentos distintos da escola, pontuando o ontem, hoje e a tendência futura com molduras, identificando a geometrização das formas, pontuando novas maneiras de retratar o que vemos.
- ✓ Expor as fotos de forma criativa a partir de painel, varal de fotos, etc. Montar formas de porta-retratos nas formas geométricas, utilizando fotos antigas da escola e fotos da própria escola em momentos distintos.
- ✓ Fotos da escola Luiz de Bessa antes de acontecer a reforma. Fotos da escola hoje.
- ✓ Exposição de arte feita pelos próprios alunos.

c) Descrição das tarefas

¹⁹ A elaboração do projeto e sua sistematização foram coordenadas e elaboradas pela professora efetiva de Língua Portuguesa do turno da noite. Eu apenas adaptei ao projeto algumas ideias para a turma da EJA “B”, a qual estava responsabilizada em coordenar.

Fotos da mostra de fotografia. O convite para amostra cultural veio com as imagens dos pés direcionando para os trabalhos expostos.



Foto 26 – Pegadas direciona às esculturas, pátio da cantina.

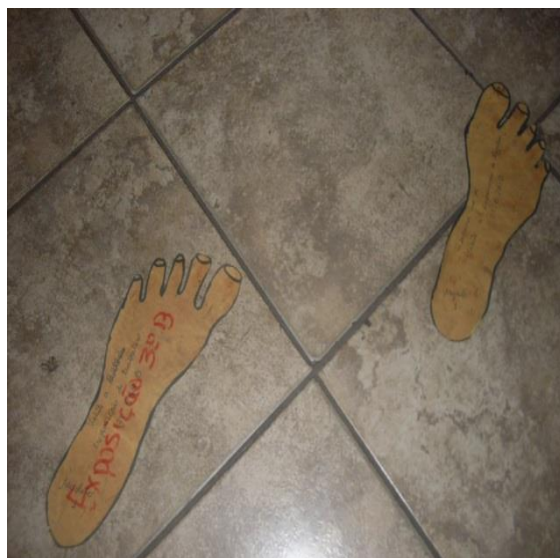


Foto 27 – Pegadas direciona para a mostra de fotografia.

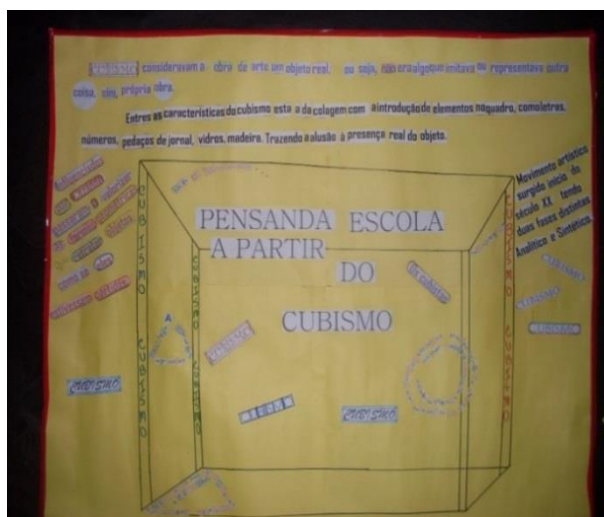


Foto 28 – Painel contendo informações sobre a mostra do trabalho. Alunos se revessam para explicá-lo.



Foto 29 – Junto ao painel ao lado exposição dos desenhos feitos à pelos alunos.

Desenhos expostos nas paredes ao longo do corredor de entrada até a dos professores



Foto 30 – Desenho reproduzido de gravuras



Foto 31 – Desenho reproduzido de gravuras



Foto 32 – Desenho reproduzido de gravuras feito a mão pela aluna Paula

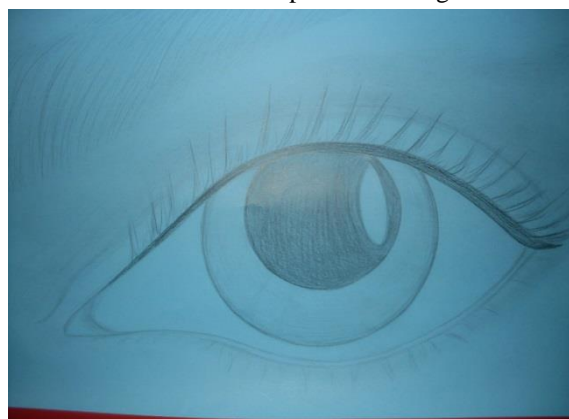


Foto 33 – Desenho reproduzido de gravuras feito a mão pela aluna Paula

Exposição de esculturas e trabalhos em mosaico feitos pelos/as alunos/alunas



Foto 34 – Exposição de esculturas e trabalhos em mosaico feitos pelos/as alunos/alunas



Foto 35 – Exposição de esculturas e trabalhos em mosaico feitos pelos/as alunos/alunas

2.7. Terceiro Projeto - Contribuições da Cultura Africana na Proposta da Consciência Negra

a) Objetivos

Projeto realizado em comemoração ao dia da Consciência Negra e da lembrança marcante do líder negro, Zumbi dos Palmares. A comemoração de um dia deve servir de marco para problematizar que a luta pelo enfrentamento das desigualdades, sobretudo étnico-raciais, deve ser todos os dias. Nessa ocasião, lembramos a luta pela afirmação de direitos como moto contínuo no espaço de socialização escolar. Elaboramos o projeto Contribuições da Cultura Africana na proposta da Consciência Negra para discutir as indagações referentes ao processo de implementação da Lei n.º 10.639/03 e a situação do/a negro/a no Brasil, abordando em especial o preconceito e o racismo.

b) Ações

- ✓ Vários painéis com exposição da arte das máscaras africanas e exposição da identidade negra. Degustação da culinária afro-brasileira.
- ✓ Palestra, com uma pesquisadora abordando as questões étnico-raciais.
- ✓ Apresentação de dança tendo como ritmo o makulelê.
- ✓ Um desfile com as alunas da escola, trazendo em destaque a moda africana e afro-brasileira.
- ✓ Mostra de vídeo dos alunos do 2º ano, retratando o preconceito racial.

c) Descrição das tarefas

Contribuições da Cultura Africana na proposta da Consciência Negra 17/11/2015
Visita à Secretaria do Estado da Educação (SEE) – Participação em oficina sobre questões étnico-raciais. 20/10/2015



Foto 36 – Apresentação da Cultura Afro-Brasileira e Africana



Foto 37 – Exposição de esculturas e trabalhos em mosaico feito pelos alunos



Foto 38 – Máscara da etnia Punu do Gabão, representa a beleza da mulher, e é esculpida somente pelos homens



Foto 39 – Máscara da etnia Lwalwa da República Democrática do Congo. Essa máscara é usada por homens em celebrações e rituais secretos



Foto 40 – Máscara não identificada. A máscara²⁰ de um modo geral, representa a proteção e comunicação com os espíritos

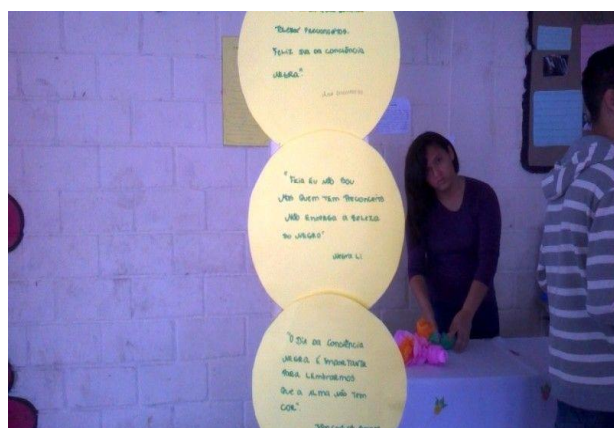


Foto 41 – Montagem de barraquinha de comida típica. Foi utilizado também como adereço cartazes com frases feitas pelos alunos, como Exemplo: “o dia da consciência negra é importante para lembramos que alma não tem cor”

Cada desenho representa: o cabelo das afrodescendentes perfil estético que compreende a identidade negra. A relação que cada um tem com seu cabelo.



Foto 42 – Painel exposto no hall da cantina. Desenhos copilados e feitos à mão pelos/as alunos/as

²⁰ As máscaras foram utilizadas, para decorar o espaço, onde ocorreram apresentações do evento.

Algumas imagens são reprodução do registro feito do vídeo da mostra cultural.

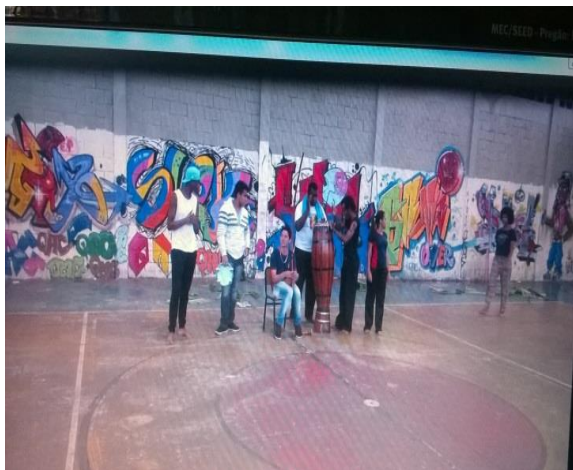


Foto 43 – Roda de capoeira



Foto 44 – Roda de capoeira



Foto 45 – Roda de Capoeira



Foto 46 – Roda de Samba



Foto 47 – Desfile da moda afro.



Foto 48 – Desfile da moda afro.

Interação dos alunos após a dança maculelê e desfile das meninas e meninos.



Foto 49 – Antes da dança



Foto 50 – Após apresentação: dança e desfile.

Nessa fase, eu estava cursando as disciplinas do Mestrado e me preparando para a qualificação do Projeto de Pesquisa a qual ocorreu em maio de 2015.

De forma particular, desenvolvi um trabalho com todos os alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, nas aulas de Sociologia e Filosofia, momento em que os alunos tiveram acesso a dois vídeos, que discutiam a seguinte temática: *Alguém falou em racismo?*, do diretor Daniel Caetano, produzido pelo Centro de Criação de Imagem Popular. O segundo vídeo intitulava-se *“Vista minha pele”* do diretor Joel Zito Araújo, lançado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

O objetivo dessas aulas e da mostra dos vídeos foi problematizar e refletir, de forma sistematizada, os efeitos dos processos de socialização sobre a construção da identidade étnico-racial, utilizando também como material deflagrador do debate, trechos da pesquisa de mestrado intitulada *“Adolescentes negros de elite e identidade étnico-racial”*, que gerou o livro de autoria de Pollyana Alves Nicodemos, convidada para uma das etapas da intervenção.

Para que acontecessem as ações na instituição, eu, enquanto professora/pesquisadora, pus em prática todas as etapas do desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos pré-estabelecidos, que foram objetos de intervenção.

Após a qualificação, pude ingressar definitivamente no campo de análise, como pesquisadora, realizando como primeira etapa da intervenção propriamente dita, uma Roda de Conversa, que só foi possível através da cooperação de duas professoras designadas²¹ que

²¹ Esse termo identifica o professor provisório que atua na escola com contrato por tempo determinado (normalmente 1 ano) para o exercício docente na rede estadual de ensino.

atuam na escola e que se prontificaram a me ajudar na condução do evento. Ambas se consideram e auto declaram negras e apoiavam minhas ações de intervenção. Nesse momento, objetivávamos obter como resultado uma aproximação inicial com as jovens estudantes negras, sujeitos investigados para, a partir de suas narrativas, investigar e compreender o sentido que os alunos e professores atribuem às questões referentes ao preconceito e ao racismo na escola.

No segundo momento, a especialista em assuntos étnico-raciais, convidada para ministrar uma palestra, professora e pesquisadora da PUCMINAS, Pollyana Alves Nicodemos, proporcionou à comunidade escolar, novas reflexões em continuidade ao diálogo iniciado no evento anterior, ou seja, a Roda de Conversa. Foi de suma importância eu ter trabalhado trechos do livro dessa autora previamente em sala de aula.

Além do tema *Preconceito Racial* ali tratado de forma genérica, a palestrante tratou da lei 10639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história dentro da perspectiva da cultura da África e dos afro-brasileiros.

Para fechamento dos trabalhos, foi realizado um grupo focal, delimitado e restrito exclusivamente para as oito alunas participantes da pesquisa, cujo critério de seleção ocorreu a partir do preenchimento de um questionário, no qual as alunas se auto declararam negras. Como recurso mobilizador, introdutório e de sensibilização, foi utilizado um jogo de baralho contendo várias cartas portando figuras e frases sugestivas sobre situações cotidianas da mulher no seio da sociedade, que envolviam questões de preconceito.

Dessa forma, as primeiras etapas serviram de arcabouço e preparação para a realização da última, e, talvez, a mais importante, uma vez que a temática se apresentava em eferescência, provocada pela movimentação gerada pelas intervenções anteriores.

CAPÍTULO III – SOBRE A COMPLEXIDADE DOS ACHADOS DO CAMPO

Entre os Achados de Campo, apresentaremos o que julgamos ser de mais relevância, dentro da proposta de intervenção apresentada para esta pesquisa. A realização da pesquisa seguiu a seguinte ordem: Primeiro realizamos a Roda de Conversa, que inicialmente, teve caráter e função de sensibilizar a comunidade escolar como maneira de fomentar o diálogo com as categorias de análise. Percebemos que o que seria uma sensibilização, foi, na verdade, um achado de questionamentos e dúvidas referentes aos assuntos sugeridos.

A segunda ação foi um bate-papo com a palestrante Pollyana Alves Nicodemos, que já há algum tempo vem desenvolvendo pesquisas que abordam as questões étnico-raciais. Nesse sentido, acreditamos que a presença da pesquisadora teve um papel fundamental nesse processo de construção identitária, em especial no que diz respeito à presença negra da mulher, no espaço escolar.

E como terceira proposta, o Grupo Focal²²; este teve como objetivo fazer um apanhado das estratégias de intervenção, envolvendo as questões de gênero e as relações que se cruzam com esta categoria.

Cabe destacar como aspecto importante desta reflexão, que todas as ações colocadas em prática e descritas foram planejadas, implementadas e avaliadas pela professora/pesquisadora e ocorreram para além da carga horária de trabalho da mesma, portanto sem configurar qualquer ônus para o serviço público.

3.1. Roda de Conversa

A intenção da realização da Roda de Conversa foi gerar um espaço de diálogo e promover a escuta das diferentes “vozes” que ali se manifestaram. O registro das interações aconteceu por meio de anotações do caderno de campo e gravações que nesse caso, foram utilizadas como um instrumento indispensável para o êxito e a credibilidade da pesquisa.

22 O Grupo Focal contou com a participação de oito alunas cujo codinome será participante 1, 2, 3 e assim por diante, até identificar as oito alunas.

Roda de Conversa realização em 30/09/2015



Foto 51 – Roda de Conversa, professores externos e internos, mais uma aluna do 2º ano representante dos alunos/as compuzeram a mesa

No caderno de campo estão os registros detalhados das informações, observações, bem como as reflexões que surgiram durante todo o evento. A presença e interação do pesquisador com os sujeitos da investigação foram essenciais. A observadora participante experimentou estar dentro e fora da situação estudada e se transformou, ela mesma, em um importante instrumento de pesquisa, como já salientamos anteriormente, com seu corpo e sua linguagem.

Nesse sentido, a proposta da ação da Roda de Conversa partiu de um convite oficial, feito pela professora/pesquisadora da escola para todos os sujeitos da comunidade interna da mesma. No entanto, o espaço destinado para o evento não podia comportar todos os alunos, pois o auditório da escola não admite mais de 80 pessoas. Assim, optamos por restringir os convites para alguns alunos.

Participaram os discentes do 3º ano e alguns alunos do 2º ano do Ensino Médio e todas as alunas que preencheram o questionário inicial da pesquisa, que serão apresentadas no decorrer da análise como participantes. Para motivar a abordagem do assunto central, foi apresentado o documentário *O Negro no Brasil*, veiculado no programa das séries Caminhos da Reportagem da TV Brasil²³, veiculado em rede nacional por ocasião da comemoração de 123 anos da abolição da escravatura. A exibição serviu para problematizar a importância da questão do negro no espaço escolar, identificar se a comunidade escolar tinha ou tem ciência da Lei 10639/03 e se a mesma vem sendo efetivada dentro das diretrizes normativas que reza a Lei.

23 O documentário está disponibilizado no site: <http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem>. Acesso em set. 2015.

Neste caso, estavam presentes no evento dois professores convidados, o primeiro deles fez uma colocação de como vêm sendo trabalhadas as questões das cotas no processo seletivo na instituição onde atua; uma vez que se trata de uma escola pública que oferta o ensino técnico e pertence à Rede de Ensino Federal. É professor do ensino profissionalizante de nível médio, mestre em Educação e, atualmente, é doutorando pela PUC/MG, na área de políticas públicas. Para efeito de identificação neste trabalho, o denominaremos como Professor da Rede Pública Federal (PREF).

O segundo professor atualmente é vice-diretor em uma escola da Rede Estadual, atuando com alunos em cumprimento de medidas socioeducativas, em Belo Horizonte. Formado em História e especialista em Cultura e Arte, falou de sua experiência com os jovens em situação de risco e fragilidade social que frequentam sua escola, e será identificado como Professor da Escola Pública Estadual (PREE). A escolha por dois membros que não faziam parte do campo de pesquisa ocorreu pela intenção de confrontar possíveis divergências e convergências entre suas falas e posturas. Fato é que a própria presença de convidados externos ao ambiente cotidiano da escola cria um clima de inovação e interesse!

Cabe, aqui, ressaltar que o PREF se auto declarou de cor branca, fato importante para instigar a questão referente às quotas em sua unidade de trabalho. Já o PREE, declarou-se negro.

Para constituir a mesa, foram convidadas duas professoras, que se identificaram com a pesquisa em tela, de modo bastante comprometido e interessado, além de uma aluna da 2ª série do Ensino Médio, uma das participantes desta pesquisa, denominada P5.

Embora as professoras não façam parte do quadro efetivo da escola, atuam, no momento, como designadas, sendo que uma delas, professora de História, foi aprovada no concurso público da SEE, mas ainda não havia sido efetivada. Recentemente, ela manifestou ter uma participação bastante ativa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A outra professora se encontra na mesma condição funcional que a primeira e também é concursada, mas não efetivada. Formada em Língua Portuguesa, ficou responsável por conduzir os trabalhos da mesa. Ambas serão aqui denominadas (PH), professora de História e (PLP), professora de Língua Portuguesa.

Como é natural nas pesquisas sociais dedicadas às questões escolares, cabe ressaltar que houve alguns obstáculos para a realização do evento. Primeiramente, a organização do auditório, que se encontrava abandonado, com vidros quebrados, cortinas soltas, malconservado, do ponto de vista da faxina. Nesse caso, contei com a participação dos alunos, que se

dispuseram a preparar o local, deixando-o em condições de receber os convidados. O equipamento de projeção, computador e *Datashow* foram disponibilizados pela escola, no entanto, foi necessária, mais uma vez, a colaboração dos alunos para sua instalação e manuseio. Como não dispúnhamos de verbas para a realização do evento, tivemos que contar com a boa vontade dos convidados, que não cobraram pela presença e se solidarizaram na carona como forma de acesso até a escola.

Como o evento ocorreu no horário de aulas, tal fato alterou a rotina da escola. Os professores e alunos tiveram que se organizar, negociando antecipação de aulas com os demais professores, enquanto participavam do evento. Embora previamente agendado, negociado e amplamente divulgado, a escola não estava preparada para a realização do evento, que “quebrou” sua rotina, pois seus atores, principalmente os diretores e professores, não tinham percebido a importância da realização de práticas diferenciadas na escola. Isso, sem deixar de observar que a ideia de trabalho em conjunto ou equipe não tem sido hábito em nosso espaço escolar, apesar de muito se falar em gestão democrática.



Foto 52 – Apresentação vídeo: O negro no Brasil



Foto 53 – Turma 3º Ano

Mesmo com as dificuldades, acreditamos que a experiência da Roda de Conversa no interior de nosso território escolar propiciou a aprendizagem de modo interativo, estabelecendo uma comunicação entre discentes e docentes, uma vez que através deste exercício, foi possível detectar situações-problemas, que até então, não chamavam nossa atenção. Essa técnica inicial criou um ambiente para a reflexão crítica de todos os envolvidos, indo ao encontro da fala de Viana (2009), quando afirma que a escola é um lugar de confrontações difíceis, de vivências penosas e de crise de identidade. Mas, assim como as dificuldades aparecem, também nascem as disposições que nos fortalecem.

Acreditando nisso, e desconstruindo paradigmas, promovemos o que a autora acima denomina de disposições de “saída” e de “salvação”. Seguindo essa lógica, afirmamos ainda, que esse movimento desencadeou a possibilidade de “ruptura” com o estabelecido.

Intuímos que essa ruptura ocorreria no momento em que os envolvidos passaram a problematizar seu próprio lugar na escola, levando-se em conta a diversidade que esse espaço apresenta e os processos de naturalização de certos ‘lugares’ que, como dissemos, muitas vezes são corroborados pela própria escola, em um processo denominado por Bourdieu (1982) de ‘Violência Simbólica’ ou ‘Arbitrário Cultural Dominante’. Essa dinâmica de observação participante contribuiu para que a professora/pesquisadora também passasse por um processo sutil de “Ver, Ouvir e Registrar”, a partir de um exercício de escuta mais sensível, segundo Oliveira (1996).

As informações coletadas por meio da observação e falas gravadas deram origem a algumas categorias para análise, entre elas o racismo no espaço escolar, o desconhecimento dos alunos sobre a lei nº10.639/2003, a falta de informação das políticas de afirmação; e a triste constatação de que as práticas de socialização do território aqui descrito são insuficientes para a integração da comunidade escolar.

Os professores externos proporcionaram um ambiente de descontração, o que evitou a inibição dos participantes, pois assim que começaram as falas, todos se envolveram na dinâmica, ficando atentos e concentrados. Os professores colaboradores externos também se sentiram à vontade para opinar sobre os temas propostos. Quem iniciou o diálogo foi o PREE, ao dizer que:

[...] sou formado em história, comecei dando aula em um colégio de periferia, no bairro Pindorama, na região noroeste. Eu morava, ao lado, no bairro Glória, ou seja, eu nasci na periferia, e sempre convivi nesse meio, com a ideia da questão racial e social, no Brasil. Depois vocês vão entender o porquê! O Brasil é um dos países mais racistas, isso é fato! O racismo no Brasil, ele só tem um problema diferente do que a gente vê em filme americano, vocês já viram? São guetos, são separados. Já aqui, os guetos são um pouco diferentes, eles são verticais, estão nas favelas. O nosso racismo, ele é velado. É o racismo que a gente tem medo de dizer que possui. Por exemplo, existe uma pesquisadora chamada Lilia Schwarcz ela é bem famosa nessas questões de racismo e na pesquisa dela, ela pergunta pras pessoas: -Você já sofreu racismo? Ou conhece alguém que já sofreu racismo? Todos falam que sim, cem por cento das pessoas. Você é racista? Todos falam que não, cem por cento das pessoas. [...] (PREE).

A fala do professor apresenta aspectos importantes para reflexão sobre o porquê do racismo e a dificuldade que as pessoas têm de pensar e discutir acerca do tema. Embora estejamos rodeados de preconceitos, nossa rotina diária e nossos hábitos não nos permitem pensar ou questionar o porquê de tal alienação. Ficou claro, na fala do professor, a questão da guetização e as implicações que permeiam o racismo no Brasil.

O PREF iniciou sua fala, trazendo a importância dos pequenos gestos quando o assunto é o racismo,

[...] pra mim é um prazer estar aqui, falando com vocês e agradecer de antemão à escola, por tomar essa iniciativa, porque parece que é uma iniciativa muito pequeninha, mas ela tem um resultado muito grande. Porque o debate, a negritude, o reconhecimento das identidades, elas têm que ser feitas em todos os espaços públicos. E na escola não é diferente. [...] Eu disse que a gente gostaria que as mudanças sociais fossem mais velozes, mais rápidas, mas agente tem observado que tem acontecido mudanças sociais sim. [...] as cotas mexem com a cultura do Brasil. Por isso, muita gente não aceita, olha! Por que cotas para negros? [...] Vocês já ouviram sobre as ações afirmativas? Sim? Não? Mais ou menos? Não! Pois é, isso é um para casa para vocês. Vão ao santo Google, pesquisem e discutam com os seus professores sobre as ações afirmativas e como elas vêm acontecendo no Brasil. (PREF).

Em um dos excertos da fala do segundo convidado, é possível perceber como ele pontua, de forma clara, os benefícios das cotas, as quais são oriundas das ações de afirmação, que surgiram como uma tentativa de reparar ou minimizar os efeitos das desigualdades que pesam sobre o/a negro/a em nossa coletividade. O professor reforçou sua fala, dizendo que [...] “precisamos de ações afirmativas, sim! Que contemplem os que em sua trajetória pessoal ou coletiva não se veem reconhecidos na sociedade”.

Dessa forma, podemos recorrer a Munanga, quando o autor afirma que o povo brasileiro necessita atentar para as questões de nossa identidade cidadã. Segundo ele, não podemos minimizar as condições históricas, linguísticas e psicológicas em que os sujeitos se percebem, mas, acima de tudo, não podemos deixar de observar que a identidade negra perpassa a identidade política.

Nesse contexto, as falas dos professores convidados trouxeram muita inquietação entre os presentes, fazendo com que a aluna participante 3 manifestasse sua opinião por meio da seguinte declaração sobre o comportamento de seus colegas no dia-a-dia,

[...] aqui na escola é o que mais tem acontecido, [...] se vem com a calça rasgada, se vem com o tênis rasgado, se vem com o cabelo em estilo diferente... o preconceito tá na escola [...] na sala de aula, mas, todo mundo mora no bairro Goiânia, todo mundo é pobre. (P3)

Nesse momento pensamos que ali estava todo um contexto de subjetividade onde estes sujeitos estão imersos em uma sociedade desigual, preconceituosa e alheia ao ser humano. Esse fato serviu de mote para a fala da Professora de História (PH), logo em seguida às falas iniciais dos professores externos, enriquecendo, ainda mais, a questão aqui enunciada:

[...] De tudo que foi colocado aqui, do vídeo que nós assistimos, não vou alongar muito tempo, mas, gostaria de colocar três pontos para que pudéssemos sair daqui pensando... (pausa, acompanhada de um grande silêncio). Um professor na universidade nos Estados Unidos, negro... ele foi convidado para dar palestras aos

jovens negros (outra pausa) e uma pergunta na plateia fez ele contar uma historinha. Que a maioria de vocês já ouviram, se não lembram, vão relembrar agora. Havia um naturalista botânico... Depois eu falo a pergunta... que estava passeando num campo. Quando ele estava passeando no campo ele chegou num sítio e encontrou um filhote de águia, e este filhote de águia andava no chão, ciscando como galinha. Ele bateu na porta do sítio e disse assim para o dono do sítio: o senhor é dono desse sítio aqui ou é arrendado? Não, eu sou dono, aquele filhote ali, ele é águia. Ele não é galinha!! Galinha ele se tornou, não sabe voar! Para voar tem que ter sonho, para voar tem que acreditar, ele não acredita. Então, ele anda aí no chão. Vou fazer um acordo aí com o senhor, eu sou naturalista e sou botânico e vou provar pro senhor que este filhote é águia. E ele voa. Então, ele pegou o filhote e começou a tentar a ensinar o filhote a voar. Três tentativas fracassadas, e três vezes o dono do sítio batia nas cotas dele e ria... - Eu não falei para você, que ele é galinha? Ele vai ficar como galinha, vai comer milho. Na quarta tentativa, ele levantou o filhote e o colocou na direção do sol, e falou com ele “voa, que você consegue”, e ele voou! O que que isso tem a ver com o tema e tem a ver com a história? Quando o professor chegou para dar palestra, um aluno perguntou para ele assim: o que é ser negro? Ele disse: Ser negro é “assumir o que é”, sem vergonha, ter sonhos, ter objetivos e andar pela vida de cabeça erguida. (PH)

A professora de História sensibilizou os alunos com a história da galinha e da águia, e a partir dessa estratégia, reforçou o que os outros professores argumentaram sobre o contexto histórico do povo brasileiro e em especial dos estudantes negros da escola, que estavam presentes. De forma generalizada, em muitas situações e contextos sociais, a população negra e pobre não é enxergada como águias, pois os julgam incapazes, inferiorizados e esse desprezo social em nada contribui para sua construção identitária.

Hall (2005), em seus trabalhos, sobretudo na discussão em torno da chamada “crise de identidade”, serve como indicador diante das breves exposições preliminares, aqui expostas, em especial quando envolve as perspectivas da trajetória do/a negro/a no contexto do definir-se negro no Estado brasileiro. Desta maneira, podemos falar que existe um processo de interiorização social de racismo do negro no Brasil, pautado em convicções de ordem, traduzidas em fatores fenotípicos, de ordem social e cultural, que exemplificam essa crise identitária.

A proposta da construção da identidade é um dos elementos que contribuem ou anulam sua constituição. Dessa forma, comungamos das ideias do autor supracitado que percebe o processo identitário como algo que ocorre de forma inata, mas como algo que se constrói em determinado contexto histórico, cultural, social e que quase sempre está relacionado aos referenciais coletivos de inserção de determinados grupos. Reforçando esse axioma, trazemos a fala da P5, convidada pela dirigente da mesa a se posicionar diante dos temas abordados.

[...] agora nossa aluna (P5) com a palavra... rrsrrs não vou falar...(manifesta-se a P5) Vai sim (diz baixinho a PLP)! Bom! Eu não tenho nada a declarar, não! Então, a palavra pode voltar à dirigente da mesa.

Nos chama a atenção o fato da P5 não ter se posicionado e mais ainda, quando a PLP traz, em sua fala, sua experiência pessoal, relacionando as políticas de afirmação com a questão das cotas.

O PREF estava contando a experiência dele, só para constar que eu sou filha de pai negro, mãe branca, né? (neste momento ela aponta para sua própria pele branca) loura dos olhos verdes, nasci no Alto do Vera Cruz, estudei em escola pública, com cota de negro, porque eu sou afro-descendente, então eu tenho direito sim, mesmo a minha pele sendo branca. [...] não basta ter a pele branca, é a descendência [...] porque tenho traços, porque ser negro não é só a cor da pele, são os traços, é o cabelo, o nariz. O cabelo é assim (aponta para o próprio cabelo) porque eu faço tratamento, então ser negro vai além da cor da pele, o preconceito vai além [...] (PLP).

Com isso, percebe-se que o fator fenotípico é um elemento de fragilidade na imagem positiva do negro. Concordamos que a escola tem papel significativo em promover ações que identifiquem a história do negro de forma positiva, por isso o depoimento da PLP, que se mostrou fortalecida e exigiu do Estado uma postura cidadã de direito, mesmo apresentando, dentro de um imaginário coletivo, traços que não a identificariam como negra.

Questões como essas nos ajudam a compreender a importância da promulgação da lei nº10639/03, que deveria ser trabalhada em todo o contexto escolar, mas que, entretanto, não acontece na prática, como se pode perceber. Esta foi uma das constatações desta pesquisa, principalmente quando uma das alunas, aqui identificada como Participante (P3), dirigiu uma pergunta ao Professor PREE, em relação à lei acima citada. Vejamos:

A pergunta é para o PREE [...] Se em sua escola não trabalham a lei 10639/03, e, se o fazem, de que forma? (P3).

Qual lei? 10639/03? A lei 10639/03, gente, é a lei que obriga todas as escolas a ter história e arte, cultura africana e afro-brasileira. Lá, como toda escola, creio que é bem complicada a inserção dessa lei. É algo que a gente discute desde 2003, ou seja, são 12 anos de discussão de como aplicar essa lei. Uooo, alento que eu tive esse ano, como capacitação, foi o Pacto Nacional de Fortalecimento para o Ensino Médio, que a professora de História também pode falar, pois participou dele também. E eu, dentro da minha escola, fui coordenador. E dentro do pacto a gente tinha alternativas para estudo. Por que, tirando isso, a maioria das escolas não tem capacitação para sua realização. E a maioria das escolas, inclusive a minha, para continuar trabalhando com projetos específicos. Aí vem o 13 de maio e vamos colocar gente para lutar capoeira, eu não aguento isso. Eu prefiro que não se faça nada do que colocar gente jogando capoeira no dia 13 de maio. Vem o dia 20 de novembro e aí tenta fazer aquele monte de cartaz, com um monte de imagem. Não tem nenhuma discussão, não aguento isso não! Não ter uma discussão, não ter uma inserção dentro da matéria durante o ano, é melhor que nem se faça, sabe! Tem que ter um aprofundamento maior e na minha escola, infelizmente, isso não é diferente. (Resposta do PREE, para a P3).

Encontramos aqui, o desabafo do PREE, que se sente isolado entre a lei e o espírito da lei, ou seja, entre a normatização e a tarefa de trabalhar a tal Lei nº10639/03 na escola. As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram, e ainda são, discutidas em diversos eventos científicos, com o envolvimento de vários especialistas, quase sempre resultando em

propostas e posicionamentos pessoais, em muitos casos polêmicos, mas, o que se percebe é que pouco se tem feito na prática.

Concordamos com o PREE, quando ele alerta para o fato de que muitos profissionais da escola trabalham a temática étnico-racial de forma superficial, e não de maneira permanente e conjunta, que possibilite um trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Nesse caso, em geral, algumas escolas se limitam a apresentar, de forma impessoal, a semana da Consciência Negra, em um ato de reforço das diferenças, mas sempre na perspectiva do inato e não construções sociais, culturais, políticas e identitárias.

No contexto escolar deve-se incentivar esse debate de forma criativa e dinâmica, para que se possa intervir na construção de uma pedagogia para pensar a diversidade e garantir a igualdade do direito à educação, construindo um conhecimento plural, em especial tratando as questões da história e da cultura africana e afro-brasileiras. Sendo assim, concordamos e ficou evidenciado em nossa observação, que a percepção que Munanga (2009) traz em suas pesquisas, de que o Brasil ainda é um país racista, tem contribuído para o processo de exclusão.

3.2. Palestra

Quarenta e um dias após o encontro na Roda de Conversa, a curiosidade e a euforia ainda não se havia esfriado. Tanto os alunos, quanto os professores, ficaram motivados e até mesmo os que normalmente não se envolviam em ações extraclasse, comentaram a respeito da iniciativa de promover o evento na escola. O sucesso do primeiro evento se deu em decorrência da cumplicidade dos participantes, tanto dos alunos, quanto daqueles que nos visitaram.

“-Nossa!!!-A roda foi um sucesso, você precisava ver a carinha dos meninos. -Eu ouvi dizer que não houve nenhum problema de indisciplina. -Alguns alunos ficaram frustrados por não terem podido participar”. (Comentários verbais de professores/as.)

Esses depoimentos foram importantes, na medida em que, conforme a descrição do campo, feita no capítulo de metodologia, as relações entre os diversos atores são conflituosas e, quase sempre, se limita às ações escolares repetitivas e prescritas tradicionais, quando não punitivas, ou seja, práticas pouco afeitas ao diálogo.

Quando foi feito o convite à doutoranda Pollyana, as mesmas ações se repetiram para a realização da Roda de Conversa, sendo criada uma estratégia para que não atrapalhasse o cotidiano escolar. Dessa vez, pensou-se em um plano para que todos pudessem ter acesso ao auditório e prestigiar o bate-papo com a pesquisadora.

Palestra da pesquisadora Pollyna A. Nicodemos – Realização 11/11/2015



Foto 54 – Apresentação da Pesquisa Mestrado e do livro: “Adolescentes negros de elite e identidade étnico-racial” da palestrante



Foto 55 – Palestrante e a Professora de História.

No entanto, como a escola sempre apresenta dificuldades na gestão do tempo escolar e de seu quadro de funcionários, foi necessário administrar o tempo de forma rigorosa. Nesse sentido, cada professor dirigiu-se, com seus alunos, cinco minutos antes, ao auditório, para garantir, à palestrante, o tempo que lhe seria necessário para sua apresentação.

Observamos que, ao chegar à nossa escola, a convidada já estava ciente de que teria que alternar sua fala em três momentos, pois, uma vez já relatado, o auditório não comportaria todos os alunos da escola. Mas, como sabemos, é o único espaço que podemos utilizar para tais eventos.

Em sua chegada, nossa convidada chamou a atenção, principalmente pela sua apresentação física. Ela é bem alta, se veste bem, cabelos crespos cacheados e bem cuidados. Julgamos que a descrição desse fato é importante neste contexto, pois a sua presença é um ponto positivo da imagem da mulher negra.

O fato de causar euforia não a incomodou, embora ela relate em seu livro que quando realizou sua pesquisa de mestrado, que se transformou em um livro, fora vista no campo de pesquisa de uma outra forma,

[...] os primeiros contatos na escola, os quais ficaram marcados por olhares de estranhamento daquelas pessoas em relação a mim. Cheguei a me sentir como um “bicho exótico”, devido aos olhares e os elogios”. [...] Minha presença na portaria, observando os estudantes, chamou a atenção daqueles que ali estavam permanentemente executando seus trabalhos, com destaque para os porteiros e funcionários lotados à minha presença naquele lugar. (NICODEMOS, 2014, p.29).

Mas era visível o bem-estar que ela sentia ao estar ali em nossa escola. A aparência exuberante não deixou de ser notada, mas o que mais encantou ao alunado foi a atenção e o carinho com que ela atendeu a todos. Entre os pontos de destaque de sua presença, estão as

perguntas escritas que os alunos elaboraram para a palestrante. A dinâmica favoreceu participação de todos da escola.



Foto 56 – Alunos/as Turma 102 e 103



Foto 57 – Alunos/as Turma 201 e 301



Foto 58 - Turma 101 e 9º ano



Foto 59 – Turmas diversas.

Já era esperado que sua presença causasse impacto, primeiramente porque os alunos já haviam vivenciado uma experiência positiva com a Roda de Conversa, e segundo, por eu ter trabalhado com eles partes do livro que a pesquisadora publicou, o que causou a curiosidade neles, sobretudo pelo fato de conhecer uma escritora, realidade muito distante de suas vivências.

Foi possível observar que o primeiro evento proporcionou a inserção do indivíduo, quando os mesmos estabeleceram vínculos que permitiram a apropriação de suas disposições aqui denominadas de interações sociais, proporcionando o que chamamos de práticas de socialização escolar. Reforçando esta afirmação, comungamos com a autora SETTON, quando diz:

[...] os indivíduos submetidos a um conjunto de influências e experiências de socialização, distantes da família e da escola, indivíduos que podem aprender e se submeter a novas e/ou outras referências de cultura que competiriam com as tradicionalmente vistas como legítimas. (SETTON, 2008, p.116).

Apostamos e cremos que foi necessário enfrentar tantas frustrações no início, mas não poderíamos fugir do compromisso de romper com as práticas tradicionais já estabelecidas na instituição, pois, só assim, os envolvidos tiveram condições de outros estágios de socialização escolar. Dentro desse conjunto de transformações que a interação social ofereceu, a figura imponente e carismática da palestrante mudou a rotina da escola, principalmente por trazer a participação ativa de seus atores principais, que até então não participavam, ativamente, da cultura escolar.

Salientamos que todos os fatos aqui relatados foram registrados a partir das observações e escritos da professora pesquisadora, que teve o cuidado de anotá-los e registrá-los em um portfólio. Todas as perguntas, de início, partiram das discussões promovidas em sala de aula pelos vídeos e fragmentos de seu livro, previamente discutidos em sala de aula.

Acrescentamos que as respostas estão em forma de citação, por julgarmos que a palestrante tentou não ser muito erudita em suas respostas. No entanto, ela não se furtou em pontuar, de forma precisa e sistematizada, as respostas.

Primeira pergunta de uma aluna: “o que é ser negro no Brasil?” A palestrante respondeu com uma passagem de seu livro, na qual cita Souza (1983, p. 77): “Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”.

Essa resposta provocou uma segunda pergunta de um aluno do primeiro ano: Porque os negros têm apelido de feijão? E o branco não tem de arroz? A autora com muita delicadeza e atenção responde²⁴,

[...] em meu contexto familiar, os valores do grupo étnico-racial negro sempre estiveram presentes, porque, desde criança, meus pais afirmavam, de modo positivo, a nossa negritude. Eles apontavam injustiças vividas pelo nosso negro e afro-descendente, destacando a discriminação racial como um dos principais problemas da sociedade brasileira. Entendida como uma estrutura de dominação, a discriminação tem por princípio a ideia da existência de uma classificação que hierarquiza diferentes grupos étnico-raciais presentes na sociedade. (NICODEMOS. 2014, p.20).

Outra pergunta de destaque, feita por uma aluna do terceiro ano: “Os negros que são ricos sofrem preconceitos também”?

Cheguei mesmo a pensar que esses, ao serem indagados sobre sua condição étnico-racial, não se veriam como negros, devido às próprias dificuldades que afetam, direta e indiretamente, os modos de vida desses cidadãos, mesmo estando, eles, na condição de membros de classes média ou alta. (NICODEMOS,2014, p.160).

Embora a pergunta tenha sido interessante, demandou da entrevistada muito jeito para mostrar à aluna, que os negros, no Brasil, mesmo tendo bom poder aquisitivo, podem

24 Todas as respostas da palestrante Nicodemus serão aqui retratadas com citações, pois, ao registrar a palestra, tivemos problemas com o gravador. Assim, privilegiamos as perguntas escritas.

sim, sofrer preconceito racial, devido ao contexto histórico que envolve cultura e identidade. O complemento da resposta surge quando a palestrante cita um trecho de livro, em entrevista a um dos seus sujeitos de pesquisa com a seguinte pergunta: “O dinheiro embranquece”? Continua, então, a palestrante:

[...] essa é uma pergunta feita ao discurso de Bernardo, dada à existência, no senso comum, da ideia de que negro que é rico não sofre preconceito. Mas na continuidade da entrevista com o aluno, ele próprio apontou situação de discriminação racial vivenciada por ele em região nobre de Belo Horizonte- MG e que mostra que o preconceito em relação aos negros no Brasil não se resolve apenas com sua ascensão social. (NICODEMOS, 2014, p.165).

Portanto, com esse exemplo, podemos perceber que há rejeição no processo identitário do negro, mesmo que ele faça parte das classes abastadas, pois tal depoimento mexe profundamente com nossa alta estima, principalmente quando não temos o pertencimento de nosso lugar na sociedade, seja como pobre ou como rico.

Os argumentos e respostas dadas pela escritora leva-nos à inferir que o movimento feito na escola produziu o processo de Identificação²⁵, percebido quando os sujeitos se veem ligados ao outro, seja pelo laço emocional ou por meio de introjeção do objeto no ego. É a partir desse outro que nos identificamos, nos constituímos, seja pelos traços que são nossos, herdados a partir do pai, da mãe, dos avós ou de outro ao qual nos referenciemos. Todos esses argumentos são relevantes uma vez que evidenciam o lugar em que se encontram esses sujeitos.

3.3. Grupo Focal

A marca registrada do grupo focal é o uso explícito da interação verbal. Esse é o motivo de se adotar tal técnica, na etapa final da pesquisa. Acreditamos que aplicar conceitos coletivamente seria mais interessante, ou seja, ouvir e perceber a subjetividade das participantes que estiveram presentes em todas as ações que envolveram cada etapa da pesquisa.

Etapas iniciais para o Grupo Focal foi convite para as participantes conforme modelo abaixo.

25 A ideia de identidade passa a ser a de identificação do sujeito com o outro.

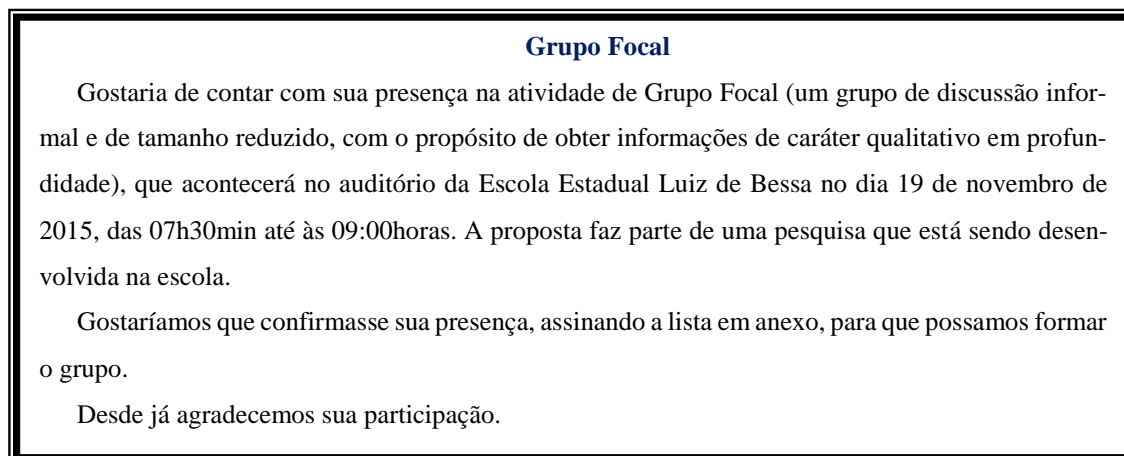


Figura1 – Modelo de convite para participação do Grupo Focal

Reiteramos que, dos cinquenta e um questionários respondidos, somente quatorze alunas declararam-se negras. O convite para o Grupo Focal foi enviado a todas, porém somente oito meninas compareceram no dia do evento.

Nossa análise final do Grupo Focal partiu da articulação entre os conceitos de Práticas de Socialização de Setton (2008;2009;2010) e a Psicanálise de Jacques Lacan. Portanto, buscamos envolver a constituição de sujeito na estruturação do inconsciente com a linguagem.

Assim sendo, concordamos com Dor (1989) ao anunciar que é na palavra que o inconsciente encontra sua articulação essencial. Sendo assim, a teoria psicanalítica lacaniana compreende que a palavra articulada com a linguagem estrutura o inconsciente. Ou seja, através dos estudos iniciais de Freud (1920), Lacan (1964) afirma que o inconsciente é estruturado como uma linguagem²⁶.

Antes de qualquer experiência, antes de qualquer dedução individual, antes mesmo que se inscrevam as experiências coletivas que só são relacionáveis com as necessidades sociais, [...] o importante, para nós, é que vemos aqui o nível em que antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí – isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador. (LACAN, 1964, p.26).

A partir dessa citação do autor, retirada do seminário de Lacan, intitulado “Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise”, compreende-se a relação do sujeito com os fenômenos inconscientes. Essa relação requer um processo de experiência individual, para só então se constituir no coletivo.

Lacan acredita que a formação do sujeito que fala é articulada em pensamento, em linguagem, a partir do contar. Este sujeito é o contado, e neste ato do contar, o sujeito que

²⁶ O intuito neste trabalho não é aprofundar na teoria psicanalítica, mas se apropriar de alguns elementos, que ajudaram na análise dos dados coletados.

conta torna-se o contador, e é nesse processo dinâmico de contar e ser contador, que se encontra “o sujeito”. Ou seja, o sujeito tem que se reconhecer ali como aquele que é contado.

Partindo dessa premissa, a constituição do sujeito dentro da lógica da linguagem, elaborei um jogo estimulador, no intuito de permitir que as participantes dessem início às suas falas. Assim, foi articulada uma estratégia de condução da técnica, aqui denominada como baralho, contendo várias cartas, cujas participantes, ao manuseá-lo, deparavam-se com desenhos criados a partir de variadas situações, envolvendo mulheres em seus contextos sociais. Todos os temas do jogo são ilustrações do livro de Rossetti (2015).

As cartas do baralho foram separadas em blocos, tendo como temas as palavras-chave: corpo, liberdade e trabalho.

Foi apresentada à equipe que estava ali para conduzir, acompanhar e mediar os trabalhos. Essa equipe foi constituída por uma psicóloga, que atuava como docente, na área de matemática, na própria escola, e duas alunas do ensino médio de uma escola da rede particular de ensino, na qualidade de observadoras externas, e esta pesquisadora, na qualidade de moderadora e condutora dos trabalhos, com a função de direcionar e incentivar a participação de suas alunas.

No caso das observadoras, de forma especial, a psicóloga, teve como função registrar fielmente as informações, observar os gestos e as expressões corporais individuais das participantes. Essas observações foram registradas em um formulário disponibilizado pela pesquisadora, para a mesma. As outras observadoras externas registraram outras informações relativas à abertura do evento, seu desenvolvimento e fechamento, no sentido de auxiliar na análise dos dados. Abaixo modelo do primeiro tema abordado juntamente com os modelos do formulário, utilizados pelas observadoras.

Identificação da Observante	Tema I - Identidade Feminilidade; aparência; Cabelo; corpo.	Tema II- Socialização Escola; Namoro; sexualidade.	Tema III – Trabalho Profissão; sexismo; aparência; estudo.
Observante 01 até 03	Relato	Relato	Relato

Figura 2 – Modelo de fichas para os observantes do Grupo Focal

Cartas do Jogo de baralho dentro da perspectiva dos temas da ficha.

Tema I - As mulheres em geral cuidam do seu corpo. O que vocês pensam a respeito?



De início, a condutora dirigiu-se às participantes fazendo uma pergunta geral, distribuindo as cartas do baralho, para que estas, ao lerem as frases sugestivas e vissem os desenhos, pudessem se inspirar e formular suas respostas.

Na abordagem do tema “corpo”, o objetivo era fazer com que as participantes compreendessem como elas viam o próprio corpo, ou seja, como as meninas o viam social e subjetivamente, dentro da perspectiva de que a sexualidade ocupa um lugar primário na existência humana. Para isso, foi feita a seguinte pergunta: As mulheres em geral cuidam do seu corpo. O que vocês pensam a respeito?

Em seguida, foi sugerido que respondessem, tendo como sugestão algumas das cartas com as seguintes ilustrações: “Helena evita usar salto por acreditar que ficaria alta demais”; “Amanda decidiu que depilar não é com ela”; “Tatiana tem celulite e, às vezes, tem vergonha do seu corpo” e “Maíra adora seu *black*, só que já disseram, por aí, que seu cabelo é feio, “bombril”, vassoura, grosseiro, ruim”.

Abaixo a fala inicial das sete meninas que responderam:

É ué, tá certo ué, que a mulher toda cabeluda aí. (P1).

Tem muitas mulheres negras que ainda descolore a perna, os “braços”. (P2).

Ah! Em alguns momentos, né, usar um salto pra ficar uma mulherona, aí é outros quinhentos. (P4).

Deus que me livre, nossa (risos). A Tatiana (figura do baralho) tem celulite, que legal. (P5).

Os corpos igualmente revelam as interdições, as normas vigentes, especialmente no que diz respeito às questões que envolvem gênero e sexualidade. Afinal, discutido no referencial teórico, a escola aparece como ambiente privilegiado de convívio social. Em especial na vivência entre meninos e meninas.

[...] Pois, sendo o corpo o instrumento de nosso domínio do mundo, este se apresenta de modo inteiramente diferente segundo seja apreendido. [...] Entretanto, dirão, na perspectiva que adoto, a de Heidegger, Sartre, Merleau Ponty se o corpo não é uma coisa é uma situação, é a nossa tomada de posse do mundo e o esboço de nossos projetos. (BEAUVOIR, 1970, p. 52 a 54).

Vivemos, na atualidade, a exposição de corpos, tanto o masculino quanto o feminino. Percebemos que o espaço passa a ser um lugar de privilégio para os que lá se encontram, por serem percebidos, cada vez mais, pelos seus corpos. É através deles que os sujeitos anunciam seus desejos e sonhos, como também demonstram seus pré-conceitos, conceitos e estereótipos.

Lembra Beauvoir (1970, p.70) que o destino feminino é colocado em um mundo de valores pré-estabelecidos, que atribuem, a suas condutas, valores, fora de uma dimensão da liberdade. Nesse contexto, percebem-se experiências que geram percepções bem características de um padrão social de beleza, criado em conformidade com a ideia de normalidade do destino feminino, como negras descolorirem os pelos, ou a mulher desenvolver celulite. O padrão de beleza nestas falas aparece como ponto marcante, garantindo uma normalidade, e aquelas que ousam romper com tal modelo são consideradas, pelas suas iguais, fora da norma ou não mulheres.

O preconceito está muito ligado aos estereótipos, quando envolve o corpo feminino, como pode ser observado na fala da P7:

[...] Ah “fessora”, eu acho que nem todo mundo cuida do seu corpo, não. Essa “muié” que coisa. Essa aqui ó, como que ela chama? Amanda, os outros “fala” pra ela não depilar e não depila, aí Deus que me livre! Ah!, pra mim ela é doida, na minha opinião nem todas “cuida” do corpo. Isto é masculinidade. (P7).

Somente a P3 se permite ir além do que já se apresentava objetivado. O fato de não se depilar pode estar relacionado com algo mais, que não seja só a aparência, de se apresentar ao “outro” ou ter que seguir convenções sociais. Em um processo que poderia ser de identificação, ela levanta a possibilidade de a personagem ter sofrido algo ligado ao emocional e que, portanto, adotou tal postura.

Olha, eu acho a mesma coisa, é falta de higiene, sim, mas tem gente que acaba desgostando da vida por algumas circunstâncias. Eu conheço uma moça que ela é deste jeito, vai cabeluda deste jeito numa festa se deixar, mas aqui, é porque o marido largou o filho, abandonou, entende? Aí então, desgostou da vida. As pessoas às vezes precisam de um “empurrãozinho”. (P3)

Foi somente após a fala da P3 que as outras meninas resolveram observar mais atentamente a figura relativa à personagem da carta do baralho “Amanda” e passaram a (re) significar suas colocações mais espontaneamente:

Igual a, é porque, é porque quase todo mundo... É, alguém que eu conheço, é, não cuida de tanto as “pessoa falar” não fica assim você “tá” bonita assim, sendo que ela não se sente bem do jeito que ela é. (P4)

O cabelo eu não acho “problema”, a celulite também não, até “criança”, até as “criancinha” tem. Ah! O salto é essencial na vida da gente. - Pra chegar chegando. Assim cheguei, cheguei, cheguei. Mas pra ficar no chão, pra que usar salto, pra que você vir na escola de salto? Tem “uns doido” que usa salto pra vir pra escola. (P5)

Não, na minha opinião, não. Na minha, não. Depende da ocasião. Depende também da pessoa que vai usar. (P7).

A ideia de privilegiar a discussão sobre a corporeidade foi levar em conta que esta estabelece uma relação psíquica com a qual os sujeitos se relacionam no mundo, estabelecendo também uma forte ligação com a construção sociocultural dos sujeitos, na questão da formação de sua identidade.

Louro (2010) sustenta que o corpo e a sexualidade estão ligados. O entendimento de um está associado à compreensão do outro, e ambos estão inscritos nas esferas política, social e cultural, assumindo, por isso, significados diferentes de acordo com cada época e lugar, conforme nos convida a observar:

A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. [...] processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, não há o exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (LOURO, 2010, p. 11).

Convém salientar que emoção ou percepção não devem ser apenas trabalhadas em si, mas contextualizadas a partir daquilo que as alunas estavam manifestando em sua realidade, de acordo com suas experiências, abordadas de diversas maneiras, como medo, tolerância, submissão, alegria, amor, raiva, passividade.

Seguindo a estratégia traçada para a condução do Grupo Focal, passamos para o segundo tema, “liberdade”, no qual foi inserida a frase de Beauvoir: “Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância”. A frase veio acompanhada de mais seis cartas do baralho contendo imagens e frases de efeito, com o convite de se problematizar questões com os seguintes temas: o que é Liberdade; o que é ser feminina; o que é ser mulher de verdade; e liberdade de escolher um cara mais velho.

Tema II Escolhas – “Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância”. Simone de Beauvoir.



Ao ouvirem a frase e verem as cartas, pôde-se perceber um alvoroço, por se tratar de temas bem polêmicos.

Às vezes ela tem dinheiro, né? (P5)

Acho errado, que não tem nada a ver a idade ou a condição da pessoa. (P1)

“Bacana”, acho também que isso não tem nada a ver. (P5)

A mulher lá perto de casa tem 32 anos de idade e o marido dela já tem uns cinquenta e tantos (P5)

“Mais” isso aí é questão de gostar. (P1)

Mas no caso dela não é questão de gostar não. No dela é porque ele tem dinheiro (P5)

Tem gente que gosta por amor, mas tem gente interesseiro, tem muitas mulheres mais novas que são interesseiras, gostam de caras mais velhos. (P1)

Por exemplo, a aluna P3 afirma que chamou sua atenção o fato de a personagem ter assumido um namoro com um homem mais velho, dizendo:

É, dezenove anos mais velha que o namorado dela, aí tem gente que acha que é errado porque ela é mais velha, tem que namorar um “cara” da idade dela. (P3)

Igual uma tia minha, não, duas tias minhas, uma não casou, vamos dizer assim, amigou com um engenheiro da Petrobrás, aí todo mundo falou assim: “Ah, mas é

só porque ele tem dinheiro, que na hora que ela conseguir tudo o que ela quer que ela vai deixar ele”. Não, hoje em dia ele deu um apartamento pra ela de cobertura e tudo, e ela tá até hoje com ele. Outra, é namorada de um ex-policia e ele é assim ó, não solta nada pra ela. Se ela dever dez reais, quando for o dia que ela tem que pagar ele, ele cobra. Acho que não é questão de você que tem dinheiro ou não, cada um tem uma personalidade, tem gente que gosta de homem mais velho, tem gente que gosta de homens mais novos. Eu acho que é normal. (P3)

Cabe destacar que essa participante instigava o debate ao fazer suas colocações, incentivada pela opinião das demais participantes.

Ter ouvido essas jovens leva-nos a pensar que, em pleno século XXI, é possível ser feminista e feminina, mas, sobretudo afirmamos que ambos ainda são necessários. Simone de Beauvoir questionava a noção de feminilidade em 1949/1950. Décadas depois, a imagem do “ser mulher”, do “ser feminina” permanecem amarradas no inconsciente e no imaginário social traduzido em trejeitos e modelos institucionalizados e normatizados através dos papéis sociais.

Como etapa final da discussão do segundo tema, reporte-me novamente à autora Beauvoir, na citação da sua célebre frase: “Ninguém nasce mulher; torna-se mulher”. Essa fala incentivou a manifestação da P2, que pede a fala e associa a questão da constituição de se tornar mulher com uma das fichas anteriores, que apresentava uma personagem descrevendo a seguinte situação: “Alice curte sexo casual. Várias amigas, no entanto, dizem que ela não se dá o valor. Alice sabe que sua vida sexual não tem nada a ver com seu valor”.

O que eu achei mais importante é o da mulher falando do sexo casual, assim. – É que tem muita gente que fica se intrometendo na vida dos “outro”, né? (P2)

Seguramente, a sexualidade desempenha um papel considerável na vida das pessoas. Foucault (1984) denunciava as inúmeras regras instauradas a partir de um conjunto de normas. O importante, nessa fala, é pensar para que direção esse contexto sexual aponta.

As participantes expuseram suas preocupações tecendo análises de caráter individual. Contudo, entende-se que a escola, sozinha, não dá conta de tais questões. É necessário acionar as várias instâncias socializadoras, desmistificar as crenças e determinados comportamentos. Como lembra Setton,

[...] pensar a socialização e as sociabilidades delas decorrentes como fenômenos generalizados, práticas que implicam necessariamente uma troca, uma reciprocidade, ainda que tensa e, às vezes, em forma de luta. Fenômenos que envolvem a todos – indivíduos e instituições – e, para que se realizem, se manifestam nas dimensões econômica (origem social), política (posição ideológica), religiosa (crença) e estética (gosto) na vida de todos nós. (SETTON, 2011, p.70).

Louro já alertava para o papel da mulher na sociedade e a importância de discutir a questão do gênero nas várias instâncias. Mas, em pleno estado democrático, muitos ainda

acreditam que não se deva discutir gênero ou o papel específico da mulher na sociedade. A autora acima já fazia um alerta sobre tais arbitrariedades ao dizer:

Ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos e diversos momentos da História e, mais recentemente, algumas publicações, filmes etc. vêm se preocupando em reconhecer essas ações. No entanto, quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, ao século XIX. (LOURO, 2003, p.14).

Diante desse debate, travado entre o referencial teórico e as falas das participantes, percebemos que viver a sexualidade, as experiências, os prazeres e os desejos têm desempenhado um papel de destaque na sociedade moderna.

Durante o desenrolar dos vários temas abordados, as meninas não haviam atentado para as questões étnicas. Embora, entre as cartas do baralho, fossem sugeridas várias questões relacionadas à etnia, uma se destacava entre elas: “Adélia & Rodrigo sabiam dos desafios que enfrentariam, quando decidiram ficar juntos, e, por isso, conversaram bastante. Eles concordaram que não cabia ao mundo lhes dizer quem amar, muito menos limitar o que sentiam, um pelo outro. Há oito anos, estão vivendo este amor”.

Somente a (P8), que chegou depois, por motivos aqui já apresentados, fez questão de opinar sobre a carta. Dentro desta sequência, as outras meninas também se manifestaram.

Todo mundo já falou das cartas do baralho aí, né? Mas eu falo do teatro que eu fiz sobre o preconceito de namoro, eu acho, assim igual eu, né? Eu tenho dezessete anos, meu namorado tem vinte e quatro anos, ele é bem mais velho que eu, só que ele, ele pensa em outras coisas, coisas que eu não tô pensando agora. Então, é um pouco complicado, só que tem muito racismo, porque ele é bem clarinho.

Eu também só gosto de namorar “cara” bem clarinho. – Ele é bem clarinho, ele é dos olhos verdes, cabelo “arrepiaquinho”, mas ele é bem loirinho e eu sou bem negra, e os “outro” passam perto da gente e fica assim “que casal diferente” “olha como ela é negra e como ele é branco”. Aí tá, aí tem muito preconceito sobre isto e eu acho isto muito errado e só que, eu sou desta opinião, se eu quero isto, eu quero, e não há ninguém que vai me atrapalhar, não há ninguém que vai me interromper. Igual eu e ele, a gente se gosta muito, a gente combina muito, só que ele pensa igual. Ele faz faculdade, é, trabalha então ele não tem muito tempo pra mim e eu não gosto disto, então eu e ele tá com o relacionamento meio esquisito porque o meu gênio é insuportável, eu sou muito chata, eu sei disto, eu sou chata demais com muita coisa e também tudo o que ele exige de mim eu tento fazer o máximo, mas se ele pisar na bola comigo uma vez eu piso na bola com ele umas três vezes (risos). (P 8)

Casos como o da P8 são comuns na escola. A construção da identidade juvenil também se faz por meio do aprendizado entre pares, nas diferentes formas de sociabilidade e lazer desfrutadas por jovens, em especial na escola.

O assunto mais observado na Roda de Conversa foi o do racismo, sobre como os envolvidos lidam com ele. Mas isto não quer dizer que atinja apenas àqueles e àquelas que

sofrem ou vivem situações parecidas. Em conformidade com o relato de (P8), a questão veio à baila. (P8), conforme seu relato, chamou para o debate a questão.

Igual o meu irmão, “fessora”, ele é branquinho, branquinho mesmo e eu já sou mais preta, né? (P1)

Lá em casa todo mundo é branco, só eu que sou preta. (P7)

É igual meu irmão mais velho, Dener. Onde a gente passa, eu o Dener e o Diego, a gente é “três irmãos” todos desta escola aqui. Então, a gente passa muito agarrado, todo mundo fica assim “credo, a Jhoice tá traindo o namorado dela, olha ali”. Aí eu fico... “não, é meu irmão, gente”, “sério, é seu irmão?” Aí eu... “é” aí eles... “vocês dois combinam, vocês dois são moreninhos”. Sabe, já “rola” um preconceito, já. (P8).

Se você veste uma roupa, o povo fala, se você é roqueira, o povo fala, se você, não, gente, é cada coisa, é todo dia. Até grupo, até “grupim” tem separado, faz whatsapp, coloca o corpo no Facebook, e montagem, igual fiquei sabendo depois “cê” vai me ver até separada das “menina” lá. Não brinco mais porque é cada coisa, é cada uma aqui nesta escola, não só nesta escola, em várias escolas. Cada um quer ser melhor que o outro, “mais” ninguém é melhor que ninguém, sabe por quê? Porque todo mora na favela, todo mundo tá na escola pública. Se fosse escola particular... (P3).

Concordamos com o sociólogo Jesus (2013), quando relata que as relações sociais, as relações políticas e também as relações escolares estão impregnadas de discriminação.

Tanto nas relações sociais cotidianas quanto na vida política e nas relações escolares, as dificuldades de convívio com a diversidade são inúmeras. Por vezes, tal diversidade se transforma em um dos principais motivos de discriminação, hierarquização e segregação, interferindo de modo direto na socialização, na sociabilidade e nas identidades de crianças, jovens e adultos. (JESUS, 2013, p.399)

Na expectativa de que ao dar voz a esses sujeitos, no tocante às jovens mulheres negras aqui declaradas, elas tiveram a oportunidade de serem ouvidas, de serem respeitadas no que existe nos sentimentos mais recônditos, nas suas subjetividades.

Penso que a pretensão inicial dessa concepção mostra que as práticas sociais escolares, embora possuindo especificidades, são, na maioria das vezes estigmatizadoras, discriminatórias, hierarquizantes, principalmente quando envolvem o gênero, a raça e a sexualidade. Todavia, as ponderações aqui apontadas extrapolam o contexto da escola, uma vez que os preconceitos e estereótipos estão presentes em inúmeras circunstâncias do cotidiano.

Em suma, seja por meio da palavra escrita ou das imagens, as pessoas estão imersas em um mundo que produz e conduz uma quantidade de mensagens carregadas de restrição ou desrespeito à diversidade. A problematização permanente foi a estratégia inicial quando foram propostas as ações aqui descritas.

Seguindo para o terceiro tema, li, para as alunas, a frase: “É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem; somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta”. Passei as cartas com as figuras e as frases de Rosetti (2015).

Tema III – Trabalho – “É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta”.



No geral, após a leitura da frase, as participantes fizeram comentários, associando a questão do trabalho, atrelado à condição financeira da mulher, sugerindo que o assujeitamento delas estava subsumido à condição financeira dos homens, tal como relatam:

Acho que a mulher, às vezes, é gananciosa (P7).

É mesmo, e você num vem dar uma calça de R\$100,00 pra ela que num tá bom não. Tem que ser de 300,00 ou 400,00 assim. Tem que ser aquelas “calça tipo top”. (P5).

E realmente, é igual a P7 tava falando, o preconceito começa em casa (P3).

Isso supõe entender que, quando essas jovens entraram para a escola, já traziam, na bagagem, uma gama de informações, porém essas permanecem como são recebidas, se não forem problematizadas.

O que eu achei mais interessante neste daqui é da profissão, por causa da mulher. Sempre, o sonho dela é ser piloto e muita gente dá palpite e fala que a pessoa não vai conseguir, às vezes, por causa da cor, da vida financeira também e ela conseguiu. E ela faz o que ela gosta também. (P2)

Eu queria falar também, porque tem muito preconceito, porque tudo é pra menino. Bicicleta é pra menino, tudo é pra menino, não tem nada pra menina. (P1).

Tipo assim, a menina gosta de jogar videogame, tipo assim, tem menina que joga videogame melhor que menino. (P7).

Igual, se menina for jogar bola, é sapatão, “você é perna de pau, sai daqui”, eu não concordo. Minha prima, minha tia teve até que tirar ela da escolinha de futebol, por que senão a menina ia virar sapatão. Pelo amor de Deus. (P5)

No caso especial da (P3), trabalhadora em uma rede de supermercados, localizado próximo à escola, como repositora, levanta a questão da ascensão social e profissional das pessoas de baixa renda, em relato de fato ocorrido em seu local de trabalho,

[...] então eu nem ligo “pro” que os outros falam, eu acho que cada um deve fazer do seu jeito, igual eu sei que vou ser alguém na vida e eu num quero um tanto só mostrar pra ela. Eu quero mostrar pra mim mesma que eu consigo ser alguém na vida, igual no meu serviço. Ontem, lá tinha um vídeo game, sei lá, da memória. Aí

você tinha que falar a parte mais importante do seu corpo, aí um falou o coração, o outro falou o cérebro aí deu uma confusão toda hora tava um batendo no outro. Aí um falou assim “ah!, eu sei porque eu vou ser professor um dia de biologia”. Aí ele... “você não vai ser bosta nenhuma. Trabalhando aqui, como é que você vai ser alguém na vida”. Aí eu fiquei meio nervosa lá e falei “uai, só porque eu ‘tô’ trabalhando aqui eu não posso ser alguém na vida? **A gente começa de baixo mesmo para depois subir, tem que ter uma oportunidade”, mas eu acho que a gente tem que se valorizar mais porque tem muita gente que fica falando que você não vai ser ninguém.** E a gente tem que falar com a gente mesmo que a gente vai ser alguém na vida pra aquelas pessoas, não só pra aquelas pessoas, mas principalmente pra você mesmo, que você consegue. (P3) (grifos meus).

Imagens do Grupo Focal – 19 de novembro de 2015



Foto 60 – Grupo Focal



Foto 61 – Grupo Focal

A fala da aluna nos remete à importância do papel da escola, pois nós educadores precisamos nos aproximar dessas questões e não contribuir para a reprodução das desigualdades. A escola tem a responsabilidade de não concorrer para o reforço e o aumento da discriminação e dos preconceitos sociais, especialmente contra as mulheres e as étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, empreender ações interdisciplinares de intervenção no interior de uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte MG, analisando e buscando compreender como as práticas de socialização escolar podem contribuir para a experiência de exclusão/segregação social da mulher negra estudante, através de uma metodologia qualitativa de pesquisa-ação, com a contribuição do uso de técnicas como roda de conversas e grupo focal. A opção pela pesquisa-ação se justificou por se tratar de uma proposta metodológica, que tende à produção coletiva favorecedora da ampliação de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida pelos sujeitos.

O desenvolvimento dessas práticas permitiu, a partir de uma problemática da realidade vivida e percebida como professora na escola de Educação Básica, um processo de desnaturalização da realidade e tentativa de (des) familiarização interessante, do ponto de vista pessoal, político e acadêmico.

A opção pela pesquisa-ação se justifica por se tratar de uma proposta metodológica que tende à produção coletiva e favorece a ampliação de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida pelos sujeitos. Nessa acepção, as ações de integração levaram em conta a aproximação e inserção da pesquisadora no campo, onde sua participação tem sido efetiva, conjuntamente com a população pesquisada. Essa imersão provocou uma transformação da realidade vivida no campo de pesquisa, dando um novo sentido ao entendimento dos sujeitos e do grupo no qual estou inserida.

Os resultados, alcançados através da imersão no campo, fortaleceram-me, creio eu, e ampliarão o meu compromisso e a percepção das características individuais e coletivas dos alunos, após a intervenção. Desta feita, estarei provida de maior fundamentação teórica e com novas alternativas de ação, com vistas à elaboração de novas estratégias pedagógicas mais desafiadoras e problematizadoras.

Na educação escolar, trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa uma ação pedagógica repleta de desafios, principalmente ao se trabalhar dentro das categorias de gênero e relações étnico-raciais. Outra questão não menos problemática é conjugar essas categorias com as práticas de socialização escolar, na conjunção da constituição do sujeito mulher.

Nesse cenário, aparecem alguns atores, que, ao nosso ver, são peças-chave para promover e contribuir para este processo formativo. Nesse sentido, os professores, além do en-

sinar, precisam buscar novos conhecimentos, para fortalecer suas reflexões, na ânsia de encontrar algumas respostas que possam contribuir para a formação desses sujeitos, em suas práticas sociais, sobretudo no ambiente escolar.

A pesquisa aparece, aqui, como âncora de trabalho para os profissionais que atuam na escola. Não no sentido de inculcar práticas de dogmatismo, reforçando barreiras, na medida em que fixam como a naturalização de certos conceitos aprioristicamente determinados.

Assim, não temos a pretensão de fomentar reflexões acerca da condição atual da escola, que traz consigo uma característica de tristeza e rigidez, mas alertar para o que se percebe hoje, no interior da escola, pois a educação encontra-se refém dos métodos racionais e rígidos da ciência, em que a técnica, a metodologia e a instrumentação profissional prevalecem em uma verdade oposta, objetivada na busca por uma educação baseada na eficiência, na eficácia e nos resultados.

Precisamos pensar uma escola que promova atos que levem em consideração a permanência e a visibilidade de seus sujeitos, para que esses percebam o pertencimento de seu lugar, em especial, a mulher negra. Só o acesso não garante pensar na formação identitária dos que lá chegam, sobretudo essas mulheres negras.

Embora percebamos que o seu acesso à escola tenha aumentado, sobretudo no ensino médio, essa inclusão, por si só, por sua vez, não garante a equidade de oportunidades entre as mulheres e os homens. A instituição oferece o conhecimento, permite as interações sociais, sinaliza os caminhos, mas essa trajetória não se faz de forma tranquila.

São nestas relações estabelecidas que, muitas vezes, são construídas as desigualdades dentro do preconceito e do racismo. Não creio que a escola tenha conseguido alcançar os alunos e alunas em suas subjetividades, dentro das relações de suas práticas escolares, em especial, no campo onde foram realizadas as pesquisas e intervenções.

Essa verificação de (des) construção de desigualdades pode ser constatada na prática das ações que aconteceram no desenrolar da pesquisa. Em vários momentos, foram relatadas as dificuldades de financiamento, de instalações, de interação profissional e, principalmente, o de identificar o lugar de cada sujeito no espaço escolar.

Isso tudo foi suficiente para que se percebesse a urgência de abordar, de forma pedagógica, os problemas que envolvem a mulher negra e sua socialização, dentro dos espaços sociais delimitados, como a escola. Ao conjecturar sobre essas práticas de ações e intervenções, foi possível detectar e problematizar tais questões.

Não percebemos, infelizmente, nada voltado para dar voz ou ouvir aqueles que querem, também, viver e contar suas histórias. O que fica evidente são os ‘assujeitamentos’

dentro dos ‘dispositivos de poder’, que envolvem as relações ali estabelecidas, favorecendo atitudes de sexismo, racismo e de preconceitos em geral.

A esses dois modelos, são agregados atributos de formas diferentes em cada espaço. E é nesse contato diário que se vão evidenciando situações de profundas desigualdades de toda ordem, principalmente as de gênero e etnia, de brancos e afrodescendentes, mulheres e homens, o que promove o enfraquecimento das identidades das minorias.

Foi em consideração a todos esses apontamentos que se pensou a proposta de intervenção no interior da escola pois, ao detectar tais fragilidades, pensou-se algo que, em primeira instância, promovesse o ‘falar’ e o ‘escutar’. Partimos de fora para dentro. Mas a proposta baseava-se no fato de que ao ouvir o ‘Outro’, pudéssemos nos ouvir, pois, dentro da teoria psicanalítica, quando desenvolvemos o ato do falar, (re) significamos nossas ações e, através desse movimento, ativamos o nosso inconsciente, e é isso o que irá possibilitar a construção do sujeito. Nesse sentido, reestruturamos, a partir da linguagem, nossas lembranças, nossos traumas, nossa história.

Esse exercício do contar e recontar é uma prática da psicanálise que permite, ao contador, o exercício da transferência que, por sua vez, é um fenômeno que ocorre na relação desse contador com o ‘Outro’, propiciando a repetição de vários modelos, tanto experiências, como impressões dos primeiros vínculos afetivos, que serão vivenciados e sentidos na atualidade. Essa transferência é um fenômeno universal da mente humana.

A escolha do Grupo Focal veio exatamente na expectativa de que as mulheres negras utilizassem o discurso da linguagem e objetivassem, mesmo que não intencionalmente, suas transferências. Por isso, percebemos pela escuta, e passamos a compreender e reconhecer a fala daquelas que gritam, que denunciavam o seu assujeitamento.

As teorias facilitaram a escuta, na medida em que proporcionaram a percepção da inscrição desses ‘Outros’ em sua fala, em sua indefinição. Foi tudo isso que pudemos depreender de nossa experiência, pois, em se tratando da constituição do sujeito mulher, não se pode esquecer de sua negritude e suas práticas de socialização escolar. Há muito que se pensar, mas ao dar a voz a elas, possibilitamos o seu despertar para o seu lugar de direito, para a sua existência, na maneira e na fala de cada uma delas.

Tudo isso as levou a (re) significar sua identidade, justamente a partir de seus discursos, proporcionados pela intermediação da linguagem, do ato de falar e de denunciar. Isso provocou uma catarse, que evidenciou seus conflitos, mas que, ao mesmo tempo, liberou, expulsou, colocando, em certa medida, o preconceito, o racismo que elas vivenciam em seu ambiente escolar.

Sabemos de nossa responsabilidade ao provocar esta catarse, e que este termo traz inúmeros significados. No sentido filosófico, significa limpeza ou purificação pessoal. Sua etimologia vem do termo grego “*kátharsis*” e é utilizado para designar o estado de libertação psíquica que o ser humano vivencia quando consegue superar algum trauma, como medo, opressão ou outra perturbação psíquica. No sentido psicanalítico, ela representa um processo de cura emocional, que, dentro dos estudos freudianos, foi analisada a influência das memórias do inconsciente no comportamento humano. Finalizando, a catarse representa a cura de um paciente, que é alcançada através da expressão verbal de experiências traumáticas recalçadas.

Diante de toda essa reflexão, acreditamos que o objetivo geral proposto foi atingido, uma vez que a intervenção ocorrera e propiciou momentos para refletirmos sobre as nossas práticas educacionais e, sobretudo, refletir acerca dos nossos comportamentos nos meios sociais nos quais estamos inseridos. A premissa se evidenciou no campo, pois a escola tem dado garantia de inclusão e de certa permanência. No entanto, as práticas de socialização, que são desenvolvidas na escola, não garantem, até o presente momento, a superação das desigualdades ou mesmo favorecem a inclusão social das mulheres negras e pobres.

Apesar da legislação atual, como a Lei nº 10.639/03, as relações sociais, no interior da escola, têm se mostrado impregnadas de discriminação, como afirmou Jesus (2013). Esperamos que a pesquisa, aqui relatada neste Trabalho Acadêmico, sobretudo, na análise do discurso das participantes aqui vislumbradas, contribuam para uma humanização maior entre os seres humanos, e que possa ser vista e reconhecida como denúncia. E que renasça a esperança de que as relações entre homens e mulheres, negros e negras, possam ser pensadas, estruturadas, em um movimento coletivo de ação, no sentido de promover a saída da Mulher Negra desse lugar de assujeitamento no seio da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYED, Choukri Ben. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul.-set. 2012.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Vol. 1. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura**. In: P. BOURDIEU, Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 39-64. (Retomada dos principais pontos discutidos na disciplina de Maria Alice Nogueira).

BOURDIEU, Pierre. **Os excluídos do interior**. In: Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 1998, p.217-227.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, “LEI n.º 9394, de 20.12.96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9. n.2, p.554-574, dez. 2001b.

CARVALHO, M. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.p.51-66.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção**. In.: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. [] Aguiar, Marcia Ângela da S. (org.), Ahyas Siss, Iolanda de Oliveira, Janete Maria L. de Azevedo, Márcia Soares de Alvarenga, Petronilha Beatriz G. e Silva, Rachel de Oliveira. (orgs.) []. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos. Ed., 2009.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan**, v.1: o inconsciente estruturado como uma linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 191 p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*, 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **A psicologia das massas e análise do eu**. In Paulo Cesar de Souza. *Obras Completas: Sigmund Freud (vol.15)*. São Paulo, Companhia das Letras (Ed.). (Trabalho original publicado em 1921).

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 87p.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GIL, Natália, CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, p.166-181, n.1 nov. 2011. Disponível em www.seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade. Acesso em dez. 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, N. L. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas**. Anais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em nov. 2014.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003*. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural**. In: *Educação em foco*, Belo Horizonte, ano 4, n. 04, dez. 2000, p. 21-27.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**, São Paulo, Editora 34, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HARVEY, D. **The Condition of Post- Modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Diversidade étnico-racial no Brasil Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em nov. 2015.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial negra e branquitude em trajetórias de docentes da Educação Superior**. Belo Horizonte, Nandyala, 2014.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Trajetórias de docentes do ensino superior: ações afirmativas no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais**. In. Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Márcia Ângela da Silva Aguiar, Ahyas Siss, Iolanda de Oliveira, Janete Maria L. de Azevedo, Márcia Soares de Alvarenga, Petronilha Beatriz G. e Silva, Rachel de Oliveira. (orgs.) []. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. Disponível em: https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos_vol_1.pdf. Acesso em mai. 2015.

LACAN, Jacques. Escritos. **Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval (1960, retorno em 1964)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

LACAN, J. **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1985.

LACAN, J. **O Seminário 20**: Mais, ainda (1972-1973); texto estabelecido por Jacques Lacan Miller. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAHIRE, Bernard (2002), **O Homem Plural: os determinantes da ação**, Petrópolis: Ed. Vozes.

LAURENS, Jean-Paul. 1 sur 500 - **La réussite scolaire en milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 6ª ed. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Nas redes do conceito de gênero**. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (orgs.). Gênero e saúde. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza, DALMAZO Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora E.P.U., 1986. xii, 99 p.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO: Ciências Sociais e credo racial brasileiro. São Paulo, **Revista da USP**, n. 46, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. 3Ed. Petrópolis: Ed. Autêntica, 2008.

- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2009, 93 p.
- NICODEMOS, Pollyana Alves. **Adolescentes negros de elite e identidade étnico-racial**. Curitiba, PR, CRV, 2014.
- NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares**. In.: SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença- estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Ricardo. O Trabalho do antropólogo: olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia-USP**, vol.39, 1996.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE, In: BERNARDO, Joaze et al. **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: D&A Editora, 2004
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos feministas**, nº 2, vol. 9, 2001, p- 515-540.
- ROSSETTI, Carol. **Mulheres: retratos de respeito, amor-próprio, direitos e dignidade**. Ed. Sextante, 2015, p. 160.
- SAVIANI, Demerval. et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).
- SETTON, M. da G. Escola e mercado de bens simbólicos na formação cultural dos jovens. **Comunicação & Cultura**, nº 6, 2008, p. 115-134.
- SETTON, M. da G. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.41, p.296-307, mai./ago. 2009.
- SETTON, M. da G. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara, São Paulo, v. 15, n.28, p.19-35, 2010.
- SETTON, M. da G. Comunicação e Cultura. **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara, São Paulo, v. 15, n.28, p.19-35, 2010.
- SETTON, M. da G. **Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social**. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (4. : 2010. : Belo Horizonte, MG) S612j Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades / Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p.70.
- SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, nº 2, 2003, pp. 215-235.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

TOSTA, Sandra P. Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. **MAGIS – Revista Internacional de Investigación en Educación**, 3(6), p. 413-431, 2011.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação. Col.11,n.32,2006,p.11-25.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, nº 3, vol. 31, 2005, p- 443-466.

UNICEF, **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009: o direito de aprender**. Brasília - DF: UNICEF, 2009.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.45-60.

VIANA, Maria José Braga. **Práticas socializadoras em famílias populares e a constituição de disposições temporais facilitadoras de longevidade escolar nesses meios**. XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2007 – UFPE, Recife, PE.

VIANA, Maria José Braga. **Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares**. Perspectiva. Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: junho 2013.

APÊNDICE A – Questionário exploratório para alunas

QUESTIONÁRIO PARA ALUNAS DO CURSO ENSINO MÉDIO E EJA

Prezada aluna,

Este questionário faz parte da coleta de dados de minha pesquisa de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - área de concentração: Educação, Ensino e Humanidades – FAE/UFMG, com o título: **PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DAS MULHERES NEGRAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DA REGIÃO NORDESTE DE BELO HORIZONTE**²⁷.

Esta pesquisa tem como objetivo, analisar e compreender a dimensão de gênero e etnia no contexto educativo para promover a longevidade dos estudos articulada à justa inserção no mundo do trabalho e autonomia econômica.

É de extrema importância, para a qualidade deste trabalho, o retorno do questionário devidamente preenchido por você, uma vez que suas posições são valiosas e indispensáveis para que este estudo possa representar uma contribuição para o trabalho de pedagogos, professores e demais profissionais que atuam na Educação Básica.

Conto com as suas compreensão e colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Procure responder com sinceridade todas as questões que se seguem.

OBRIGADA!

Nome: _____ Turma: _____

Sexo: () feminino () masculino () outro

Data de nascimento: ____/____/____

1. Qual o seu estado civil?

() solteiro () casado () viúvo () outro

2. Caso possua filhos quanto são?

() um () dois () três () quatro ou mais () não possui filhos/as

3. Em relação à moradia:

() mora em casa própria () não tem casa própria () outros

4. Qual o nível de instrução de seu pai?

() sem escolaridade () ensino fundamental (1º grau) incompleto

() ensino fundamental (1º grau) completo () ensino médio (2º grau) incompleto

() ensino médio (2º grau) completo () superior incompleto () superior completo

() mestrado () doutorado () não sei informar

5. Qual o nível de instrução de sua mãe?

() sem escolaridade () ensino fundamental (1º grau) incompleto

() ensino fundamental (1º grau) completo () ensino médio (2º grau) incompleto

() ensino médio (2º grau) completo () superior incompleto () superior completo

() mestrado () doutorado () não sei informar

²⁷ Manteve-se aqui o título inicial da pesquisa tal qual o submetido ao Comitê de Ética e no questionário original utilizado na ocasião de sua aplicação.

6. Qual a escolarização mais elevada da pessoa responsável pelo sustento da família?
() ensino fundamental ou 1º grau () ensino fundamental incompleto
() ensino médio ou 2º grau () ensino médio incompleto () graduação
() especialização () mestrado () doutorado
7. Qual é a renda mensal de seu grupo familiar, incluindo a sua
() até dois salários mínimos () de três a cinco salários mínimos
() de seis a 10 salários mínimos () mais de 10 salários mínimos
8. Quantas pessoas vivem na sua casa, contando com você?
() um () dois () três () quatro () cinco () mais de cinco
9. Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?
() não trabalho, sou sustentado pela família () trabalho, mas recebo ajuda financeira
() sou responsável pelo meu sustento () trabalho e contribuo parcialmente em casa
() sou o principal responsável pelo sustento da família.
10. Qual a atividade de trabalho do principal responsável pelo sustento da família?
() comércio, banco, transporte, etc. () indústria () construção civil
() funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal () profissional liberal - Professor/a ou técnico/a de nível superior () trabalha fora de casa em atividades informais () trabalha em casa informalmente
Outro? Especifique. _____
11. Durante a sua trajetória escolar você teve alguma reprovação? ()
() nenhuma () uma () duas () três () mais de três
12. Por algum motivo pessoal ou social você interrompeu os estudos?
() não () sim
13. Você pretende dar continuidade aos estudos após o ensino médio que está cursando?
() não () sim Se sim, em qual área? _____
14. Quais destas alternativas podem ser consideradas como atividade de lazer?
() assistir televisão/ouvir música/navegar na internet () cinema/teatro () sair com colegas () lê jornais, revistas, livros de literatura () igreja/grupo religioso
15. Você acha importante discutir a questão da identidade racial na escola?
() sim () não () depende do momento.
16. Você saberia dizer qual é a sua cor ou raça?
() sim () não
17. Se você respondeu a alternativa “sim”, de acordo com o critério de classificação do IBGE, como você se autodeclara?
() Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta
18. Em sua opinião, no Brasil a vida das pessoas é influenciada por sua cor ou raça?
() sim () não

19. Em sua opinião, as pessoas, em geral, definem a cor ou raça de acordo com:

- A. Cultura, tradição
- B. Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)
- C. Origem familiar, antepassados.
- D. Cor da pele
- E. Opção política/ideológica
- F. Origem socioeconômica ou de classe social
- G. Outra: _____

Registre o código de até três alternativas, ordenando por grau de importância:

20. Em relação a sua própria cor ou raça, você a definiria de acordo com:

- A. Cultura, tradição
- B. Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)
- C. Origem familiar, antepassados.
- D. Cor da pele
- E. Opção política/ideológica
- F. Origem socioeconômica ou de classe social
- G. Outra: _____

Registre o código de até três alternativas, ordenando por grau de importância:

21. Em quais situações ou momentos, a cor ou raça influencia a vida das pessoas no Brasil?

- A. No Casamento
- B. No Trabalho
- C. Na Escola
- D. No Atendimento a saúde
- E. Na Repartição pública
- F. No Convívio social
- G. Na Relação com justiça/polícia
- H. Outra? Especifique: _____

22. Quem você acredita ser responsável em manter a família?

() o pai () a mãe () os pais () outros

23. Qual a sua opinião a respeito de movimentos feministas?

() são interessantes () não são importantes () não sabe ou não quer responder

24. Com relação ao papel da mulher, você acha que homens e mulheres devem ter as mesmas atividades de trabalho?

() sim () não () não sabe ou não quer responder

25. Com relação ao papel da mulher, na área de trabalho, a prioridade deveria ser:

- () preparação, a profissionalização da mulher para o trabalho
- () o encaminhamento para ofertas de trabalho, para empregos
- () apoio ao empreendedorismo e iniciativas de negócios
- () orientação vocacional e na escolha da profissão

Outra _____

26. Com relação ao papel da mulher na área de educação a prioridade deveria ser:

- () aumentar o grau de escolarização das mulheres em pior situação financeira
- () facilitar o acesso dos filhos das mulheres à pré-escola e escola
- () apoiar a retomada dos estudos das mulheres que não frequentam mais a escola
- () proporcionar cursos diversos como língua estrangeira para mulheres sem condições de pagar

Outra _____

27. Com relação ao papel da mulher na área de saúde a prioridade deveria ser:

- () prevenção ao uso indevido de álcool e outras drogas.
- () proporcionar atividades esportivas e de lazer que contribuam com a qualidade de vida das mulheres
- () prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce
- () acompanhamento de saúde mental

Outra _____

28. Com relação ao papel da mulher na área de cultura, lazer e convivência social, a prioridade deveria ser:

- () promoção de atividades culturais voltados para as mulheres
- () realização de atividades culturais e de lazer para as mulheres
- () incentivar a expressão cultural dos jovens através de concursos, mostras, festivais

Outra _____

29. Qual a avaliação que você faz de você mesma em relação ao seu papel - Com uma nota de 0 a 10, (0: pior avaliação – 10: melhor avaliação).

- () relacionamento com a sua família e parentes
- () relacionamento com seus amigos e colegas (escola, trabalho, associações)
- () prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis
- () ser independente, ter autonomia
- () trabalho e encaminhamento profissional

30. Você aceitaria participar dessa pesquisa, concedendo entrevista à pesquisadora?

() sim () não () não sabe ou não quer responder

Pretendo realizar com as respondentes deste questionário, uma entrevista, para fins de aprofundamento das questões, com os alunos que se dispuserem a colaborar com esta pesquisa. Caso aceite e tenha disponibilidade para participar da entrevista, por favor, deixe seu nome, número do telefone e e-mail, que entrarei em contato.

Agradeço sua participação!

Nome: _____
Telefone: _____
E-mail: _____