



PROFHISTÓRIA

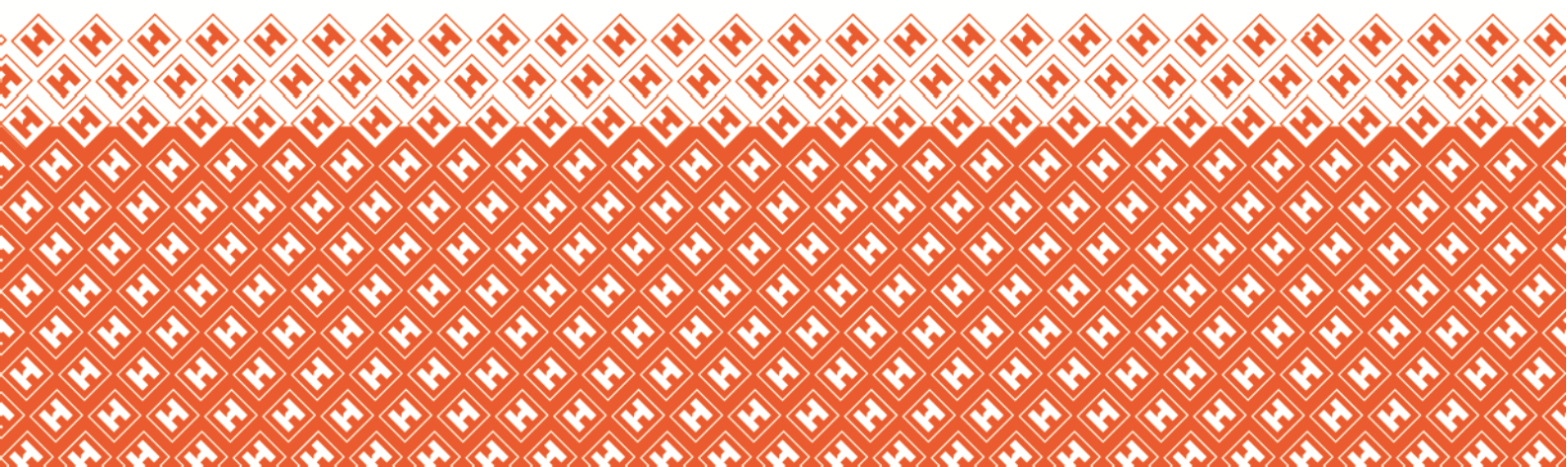
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

THAÍS FERRAZ ALVES

**ENSINO DE HISTÓRIA E
INTERSECÇÕES
MISOGINIA/RACISMO: VIVÊNCIAS DE
ESTUDANTES NEGRAS NO COLÉGIO
ESTADUAL ELINEUZA DA SILVA
FERREIRA (BELO CAMPO/BA)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Julho / 2024



THAÍS FERRAZ ALVES

ENSINO DE HISTÓRIA E INTERSECÇÕES MISOGINIA/RACISMO:
VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGRAS NO COLÉGIO ESTADUAL
ELINEUZA DA SILVA FERREIRA (BELO CAMPO/BA)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Vitória da Conquista/Ba

2024

A477e

Alves, Thaís Ferraz.

Ensino de história e intersecções misoginia/racismo: vivências de estudantes negras no Colégio Estadual Elineuza da Silva Ferreira (Belo Campo - Ba). / Thaís Ferraz Alves, 2024.

121f. il.

Orientador (a): Dr. Jorgeval Andrade Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2024.

Contém Produto Pedagógico.

Inclui referência F. 97 - 101

1. Ensino de história. 2. Interseccionalidade. 3. Mulher Negra - Raça - Gênero. 4. Educação antirracista. I. Borges, Jorgeval Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

RESUMO

A presente dissertação busca perceber como as questões relacionadas às desigualdades de gênero, raça e classe social estão intrinsecamente ligadas à formação social e histórica do Brasil e como essas questões se refletem no ambiente escolar. Tal reflexão é feita através do viés da interseccionalidade, na busca por entender e problematizar as condições das mulheres negras trabalhadoras, mostrando como elas enfrentam dificuldades adicionais em relação às demais. O perfil das estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira é apresentado para contextualizar as contrariedades encontradas no processo educacional e no ensino de história. Faz-se ainda uma análise do desempenho escolar das estudantes negras, levantando reflexões sobre as interseções entre raça, gênero e educação. Por fim, o trabalho propõe reflexões sobre uma educação antirracista, destacando a importância de combater o preconceito, a discriminação e a invisibilidade como formas de exclusão e violência. O capítulo final também apresenta o produto de pesquisa, que consiste em um documentário sobre a interseccionalidade e as experiências das estudantes negras no contexto educacional. O documentário visa contribuir para essa reflexão, oferecendo uma ferramenta de disseminação e uso fácil em sala de aula. Pretende-se assim, agregar esforços na luta por uma sociedade mais justa, reconhecendo a importância da interseccionalidade no enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Ensino de História. Interseccionalidade. Mulher Negra. Raça. Gênero. Educação antirracista.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand how issues related to gender, race, and social class inequalities are intrinsically linked to the social and historical formation of Brazil and how these issues are reflected in the school environment. This reflection is made through the bias of intersectionality, in the search to understand and problematize the conditions of black working women, showing how they face additional difficulties in relation to others. The profile of the students of the Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira is presented to contextualize the setbacks encountered in the educational process and in the teaching of history. An analysis is also made of the academic performance of black students, raising reflections on the intersections between race, gender, and education. Finally, the work proposes reflections on an anti-racist education, highlighting the importance of combating prejudice, discrimination, and invisibility as forms of exclusion and violence. The final chapter also presents the research product, which consists of a documentary on intersectionality and the experiences of black students in the educational context. The documentary aims to contribute to this reflection, offering a tool for dissemination and easy use in the classroom. It is intended to join forces in the fight for a more just society, recognizing the importance of intersectionality in confronting social inequalities.

Keywords: Teaching History. Intersectionality. Black Women. Race. Gender. Anti-racist education.

AGRADECIMENTOS

"Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo."

Proverbio africano

A conclusão de um mestrado tem para mim um significado importantíssimo, pois pertencendo a uma família da classe trabalhadora, desconheço sucesso sem esforço. E, embora essa conquista possa parecer muitas vezes solitária, por conta do processo da escrita, principalmente, posso afirmar com veemência que esse trabalho não existiria sem o apoio de diversas pessoas que me cercam. Dedico a elas algumas palavras de gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais não apenas pela vida, mas por me oferecer condições de viver, estimulando e reconhecendo a importância da educação. Por todos os momentos de incentivo aos estudos, desde a infância quando minha mãe dedicava seu tempo a orientar as tarefas e trabalhos de casa, ou quando meu pai, por não ter condições de ajudar de forma prática (pois não tinha educação formal), sempre discursava a respeito da importância de estudar e não ser uma pessoa “dependente de marido” quando fosse adulta. Os encorajamentos nunca cessaram, não me esquecerei dos esforços para me manter em outra cidade quando passei no vestibular, tão pouco do apoio que vocês representam ainda hoje, me ajudando a cuidar dos meus filhos para que eu possa trabalhar e estudar. Sem vocês eu não teria chegado nem à porta da universidade. Sr. Carlito e D. Dalva, minha eterna gratidão!

Grata também as minhas irmãs Aline e Amanda, que assim como meus pais são alicerces, inspirações, fontes de confiança e lugar seguro. Obrigada por confiarem mais em mim do que eu mesma, não imaginam quantas vezes me salvaram e me deram força para continuar.

Aos meus filhos Bernardo e Benjamin, assim como minha sobrinha Letícia, obrigada pela paciência, por suportar as ausências, as negligências e o cansaço por tantas vezes. Amos! Foi também por vocês.

Às minhas amigas e amigos, toda gratidão pelo incentivo, apoio e inspiração que me fizeram acreditar e buscar progredir na minha vida acadêmica, bem como aos meus colegas de trabalho do Centro Educacional Antônio José Alves e do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira. Sendo a última a instituição onde desenvolvi a pesquisa e pude contar com o apoio do diretor, Luciano Weber e das vices diretoras, Paula Ferraz e Cassiana Paula, que foram fundamentais. De forma especial, gostaria de registrar o carinho à Manuella, Heloísa, Misael, Érica Daniela e Nerisvaldo que têm minha afeição e admiração e que contribuíram, cada uma/um a sua maneira para que esse trabalho fosse possível, seja

ouvindo minhas lamentações, seja me incentivando a continuar, seja indo à campo fazer filmagens para a pesquisa, me orientando nas questões tecnológicas e de formatação do texto, ou existindo e produzindo coisas fantásticas que me serviram de inspiração. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Não poderia esquecer de agradecer a minha turma do ProfHistória/ UESB 2022, sem dúvida foi uma grande honra dividir a sala de aula e poder compartilhar conhecimento com vocês, estarão para sempre em minhas lembranças e em meu coração. Assim como os professores que maravilhosamente nos conduziram durante o processo.

De maneira singular, externo minha gratidão ao meu orientador, Jorgeval Andrade Borges, que em nenhum momento hesitou em orientar meu trabalho, me conduziu, me acalmou, me incentivou... Sempre muito sensível, ajudou a tornar possível a realização da pesquisa que tanto significa para mim.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao Programa ProfHistória e a UESB pelo oferecimento do curso e pela oportunidade de poder retornar a essa universidade para avançar na minha vida acadêmica. Viva a universidade pública!

Atravessei o mar
Um sol da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração
Um adeus

Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte

E Je suis ici, ainda que não queiram não
Je suis ici, ainda que eu não queria mais
Je suis ici agora

Cada rua dessa cidade cinza sou eu
Olhares brancos me fitam
Há perigo nas esquinas
E eu falo mais de três línguas

E palavra amor, cadê?
Je suis ici, ainda que não queiram não
Je suis ici ,ainda que eu não queira mais
Je suis ici, agora
Je suis ici
E a palavra amor cadê?

Um corpo no mundo
Composição: Luedji Luna.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CadÚnico – Cadastro Único

CECS – Colégio Estadual Carlos Santana

CETIPESF – Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LGBTQIA+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais e assexuais

NTE 20 – Núcleo Territorial de Educação do Sudoeste Baiano

OXFAM – Oxford Committe for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome)

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SISEPIR – Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial

SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: PARÂMETROS TEÓRICOS CONCEITUAIS PARA UMA INTERSECCIONALIDADE EM PROCESSO EDUCACIONAL.....	13
1.1. O processo colonial, patriarcal e escravista brasileiro através dos conceitos de gênero, raça e classes sociais.....	13
1.2. Movimento feminista negro e interseccionalidade como perspectiva teórico social em contexto mundial e nacional.	21
1.3. Problematizando o processo educacional brasileiro a partir da perspectiva das mulheres negras trabalhadoras.....	28
CAPÍTULO 2 - AS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA ELINEUZA DA SILVA FERREIRA (CETIPESF): PERFIL E CONTRARIEDADES NO PROCESSO EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA	41
2.1. Lócus da pesquisa: A cidade de Belo Campo e o Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira (CETIPESF).....	41
2.2. Perfil das estudantes da Rede Pública Estadual do Ensino Médio na Bahia, segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).....	45
2.3. Perfil das estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira (CETIPESF), em Belo Campo- BA – Paralelos e correlações com o ensino baiano	50
2.4. Desempenho escolar no ensino de história das estudantes negras do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira: reflexões interseccionais.	60
CAPÍTULO 3: DIVERSAS FORMAS DE EXCLUSÃO: IMPACTOS NA VIDA ESTUDANTIL E REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	68
3.1. Preconceito, discriminação e invisibilidade como formas de exclusão e violência: ponderações sobre os impactos na vida estudantil das estudantes negras.....	68
3.2 Considerações sobre um ensino de história antirracista: observações sobre os processos de sobrevivência e resistência.	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS.....	102

Anexo 1: Questionário Socioeconômico	102
Anexo 2: Gráficos com os resultados do Questionário Socioeconômico.....	106
Anexo 3: Roteiro de Entrevista.....	118

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade pautada por sérios problemas sociais, dentre eles os relacionados as desigualdades, digo no plural por se tratar de questões distintas, embora muitas vezes interligadas, como a desigualdade de gênero, econômica, étnica, de condição física, de sexualidade, dentre tantas outras. Quase todos os reveses aqui citados têm origem no processo de formação da nossa nação, não é possível compreender as adversidades desse corpo social sem considerar o curso da colonização e suas consequências. Os portugueses tentaram implantar aqui um modelo de sociedade baseado em seus princípios, que eram fundamentados em preceitos patriarcais e cristãos. No entanto, elementos de outras culturas que também faziam parte da formação da colônia portuguesa na América – mesmo que de forma impositiva –, como a indígena e a africana foram não somente desconsiderados, mas totalmente reprimidos.

Como resultado é possível observar a predominância de aspectos eurocêntricos em nossa cultura, sendo frequentemente considerados como corretos ou superiores quando comparados a elementos culturais de outras origens. Ademais disso, os estereótipos vinculados as populações negra e indígena são comuns ainda na atualidade.

Todas as situações aqui expostas, bem como tantas outras realidades, podem ser claramente observadas em sala de aula, pois a escola reproduz muito bem as dinâmicas sociais. Durante minha experiência enquanto docente da rede básica atuando desde 2006 no ensino fundamental II e desde 2008 no ensino médio, pude perceber diversas situações de preconceito racial, religioso, econômico, de gênero, de caráter sexual e tantos outros. Sempre fui uma pessoa que se sentiu afetada pelas injustiças, sendo a questão de gênero algo que com muita frequência me despertava inquietações e aflições. Com certeza por conta da minha condição de mulher, por ter vivenciado inúmeras manifestações sexistas e por ter conhecimento de tantas formas de violências que acometem as mulheres.

No entanto, somente quando comecei a lecionar a disciplina de sociologia para algumas turmas do ensino médio, por volta de 2015, por não haver carga horária suficiente da disciplina de história na escola, que me deparei com reflexões mais profundas com relação a condição humana da maior parte das estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira (CETIPESF), no município de Belo Campo. Isso só foi possível porque me defrontei com o conceito de interseccionalidade¹, cunhado por Crenshaw 1989 para

¹ As mulheres negras às vezes sofrem discriminação de maneiras semelhantes às experiências das mulheres brancas; às vezes, elas compartilham experiências muito semelhantes com homens negros. No entanto, muitas vezes elas experimentam dupla discriminação — os efeitos combinados de práticas que discriminam com base na

abordar aspectos específicos da realidade das mulheres negras, onde ela demonstra como uma pessoa pode sofrer diversas formas de interferências a partir de suas condições, estando sujeita ao cruzamento de diferentes maneiras de preconceitos como quando questões de gênero, raça, sexualidade e posição econômica se sobrepõe, por exemplo.

A partir de então comecei a estudar mais sobre a condição das mulheres negras, percebendo de forma cada vez mais clara que as dificuldades por elas enfrentadas eram bem maiores que as minhas. Eu, enquanto uma mulher socialmente branca, incapaz de sentir o mesmo que as mulheres não brancas, por nunca ter sofrido as mesmas circunstâncias, compreendia que poderia fazer algo além de me sensibilizar, algo que pudesse contribuir à luta. Assim, quando ingressei no mestrado, passei a amadurecer a ideia da temática interseccional, pensando também sobre a elaboração de um produto que pudesse ser amplamente divulgado e utilizado com facilidade em sala de aula. Por ter afinidade com a utilização de recursos audiovisuais, optei pelo documentário. Dessa forma, gostaria de pedir licença às mulheres negras para oferecer minha pesquisa como uma maneira de agregar esforços por uma sociedade mais justa.

O presente trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro capítulo propõe uma discussão teórica e conceitual a respeito da interseccionalidade numa perspectiva educacional. No item 1.1 procura-se compreender o processo colonial, patriarcal e escravista brasileiro através dos conceitos de gênero, raça e classes sociais; no item 1.2 a discussão dá-se acerca do movimento feminista negro e da interseccionalidade como perspectiva teórico social em contexto mundial e nacional; no 1.3 temos a problematização do processo educacional brasileiro a partir da perspectiva das mulheres negras trabalhadoras.

O capítulo 2 traz o perfil das estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira procurando apresentar as contrariedades no processo educacional e no ensino de história; o item 2.1 atenta-se ao Locus da pesquisa, exibindo uma breve história da cidade de Belo Campo e do Colégio (CETIPESF); no 2.2 é exibido o perfil das estudantes da Rede Pública Estadual do Ensino Médio na Bahia, segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), sendo que o 2.3 divulga o Perfil das estudantes do CETIPESF, em Belo Campo- BA, propondo paralelos e correlações com o ensino baiano; o 2.4. identifica o desempenho escolar no ensino de história de algumas estudantes negras do CETIPESF, promovendo certas reflexões interseccionais.

Por fim, o terceiro capítulo observa as diversas formas de exclusão, os impactos na vida

raça e com base no sexo. E às vezes, elas sofrem discriminação como mulheres negras — não a soma da discriminação de raça e sexo, mas enquanto mulheres negras. (Crenshaw, 1989)

estudantil e propõe reflexões para uma educação antirracista, onde o produto é discutido e disponibilizado. No item 3.1 discute-se a respeito do preconceito, da discriminação e invisibilidade como formas de exclusão e violência, considerando ponderações sobre os impactos na vida estudantil das estudantes negras; e no 3.2 são indicadas considerações sobre um ensino de história antirracista a partir de observações sobre os processos de sobrevivência e resistência das estudantes negras.

As considerações finais exibem as ideias centrais expressas ao longo do trabalho, bem como uma breve abordagem referente ao produto e um balanço geral dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1: PARÂMETROS TEÓRICOS CONCEITUAIS PARA UMA INTERSECCIONALIDADE EM PROCESSO EDUCACIONAL

1.1. O processo colonial, patriarcal e escravista brasileiro através dos conceitos de gênero, raça e classes sociais.

A história da sociedade brasileira foi construída a partir de princípios patriarcais e escravocratas, resultando em relações de extremo racismo, preconceito, desigualdade de gênero e misoginia². Percebemos que socialmente isso se reflete de várias formas, como na violência doméstica, no feminicídio, bem como na não aceitação da mulher em diversos espaços sociais, principalmente de poder. Além disso, dois outros fatores, que especialmente nos interessa aqui, nos levam a identificar desequilíbrios extremamente relevantes nas sociedades modernas: a desigualdade social e a questão étnico-racial. Vamos tentar analisá-las, de forma breve, para posteriormente compreender como os mesmos se relacionam, se entrecruzam e se fazem presentes também no ambiente escolar, podendo interferir no processo educacional de estudantes negras e impactar suas vidas negativamente.

Para entender o racismo e a misoginia a partir de uma perspectiva nacional é necessário regressar à formação da nossa nação e vislumbrar os aspectos que alicerçam sua origem. Sabemos que um dos elementos centrais, talvez o mais importante ou um dos fatores determinantes, foi a colonização portuguesa, condição que atrelou nossa história aos princípios cristãos e capitalistas (em formação à época), uma vez que todo o arcabouço cultural e econômico da metrópole foi imposto às suas colônias. Uma das principais características do Estado português quando colonizou o território brasileiro, no século XVI, era o fortíssimo catolicismo, uma sociedade enraizada em uma religiosidade embasada na figura de um Deus que é pai e criador, sendo Jesus Cristo seu filho enviado à terra como salvador. Ainda herdava muito das ideias de uma igreja medieval que deveria orientar a vida de todos na terra, uma igreja comandada por homens e que muitas vezes servia a interesses políticos, aliando-se a grandes líderes e tornando-se muito rica e poderosa. Um dos resultados dessa cultura religiosa – sabendo que esse não é o único fator que explica tal fenômeno – é a construção de uma sociedade patriarcal, fundamentada em um imaginário coletivo que tem o homem como pilar central, componente mais forte, mais capaz, com maior destreza, escolhido e criado por Deus (um ser

² Entendemos misoginia como ódio ou aversão às mulheres, que não necessariamente acontece de maneira explícita, mas está presente em praticamente todos os setores da sociedade, manifestando-se não somente através da violência, mas da diminuição da figura feminina, ou da não valorização dela.

masculino) para comandar todas as demais criações. Essa sociedade, em alguma medida, reproduzia uma hierarquia que era entendida como divina, a família também fazia parte dessa constituição social e obedecia a mesma estrutura, tomando o homem como o chefe e progenitor familiar.

Sendo assim, o Brasil formou-se enquanto um país cristão, a princípio apenas católico (religião oficial do Estado português), por imposição, uma vez que todos os aspectos das religiões indígenas foram não apenas rejeitados, mas, demonizados pelos colonizadores, assim como todos os demais elementos culturais dos povos originários que habitavam as terras brasileiras. Essa sociedade alicerçada em uma moral cristã reproduzia também os demais valores culturais lusos, mantendo o patriarcado como um elemento central da família brasileira, sendo a mulher a figura responsável pela maternidade e administração das atividades domésticas, colocando-a longe de qualquer função de liderança, seja de caráter político, religioso ou econômico. Tais elementos permitem uma visão sexista da mulher, uma vez que a limita e a associa a funções pré-estabelecidas pela sociedade para cada gênero³, uma vez que a mulher que rompe com os estereótipos estabelecidos enfrenta uma série de preconceitos e violências.

Somando-se a esse cenário temos a adoção do modelo de mão-de-obra escrava, inicialmente indígena e posteriormente substituída e/ou acrescida pela africana. Para atender aos interesses econômicos portugueses foram trazidos, em mais de três séculos, cerca de 4 milhões de africanos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para trabalhar de forma compulsória na colônia portuguesa das Américas. Embora pareça claro que a motivação da escravidão do mundo moderno foi de caráter econômico, principalmente, muitas justificativas foram forjadas a fim de garantir uma fundamentação para o fato de alguns grupos humanos tomarem outros como mercadoria e efetivarem um tráfico de pessoas que garantiu muito lucro aos países envolvidos nesse negócio, aqui procuramos destacar algumas.

Os povos africanos que foram escravizados no Brasil eram considerados inferiores por aqueles que os escravizaram, ideia que persiste como um dos aspectos centrais do racismo na modernidade. As culturas dos povos tradicionais africanos eram vistas como selvagens ou rudes, enquanto os europeus se viam como civilizados e dotados de espiritualidade superior. Elementos como a ausência da escrita, em sobreposição à cultura da oralidade, em algumas culturas africanas, bem como o culto a ancestralidade e a componentes ligados a natureza, levaram os europeus a considerarem tais populações como atrasadas e primitivas. Também

³ Aqui gênero é entendido como masculino e feminino, sem aprofundamento na discussão sobre gênero, por ser muito complexa e não se tratar do foco do presente trabalho.

faziam o mesmo tipo de julgamento com relação a organização social e política desses povos. Nas sociedades tradicionais africanas, a família constituía a base, o item central de sua composição, considerando-se o que chamamos de família extensa – incluindo não apenas parentes de primeiro grau, mas também os mais distantes. Esse modelo de estruturação social refletia-se também no arranjo político que tinham os chefes como uma síntese da sociedade e representação das forças ancestrais por eles representadas. Vale ressaltar que enquanto os cristãos se enxergavam tal qual a imagem e semelhança de Deus, para boa parte das populações africanas:

O sistema de pensamento tradicional africano entende que tudo no universo se interliga. Nessa ótica, é impensável qualquer dissociação entre a pessoa humana e o mundo natural, uma noção abrangente que inclui a totalidade da criação: animais, vegetais e minerais. (Serrano e Waldman 2008, p. 138)

Lembrando que todos esses parâmetros foram estabelecidos pelos próprios europeus, que se colocaram como eixo central das relações globais no mundo moderno, ditando os valores, modelos e estabelecendo o que era tolerável ou não, segundo seus próprios interesses. Serrano e Waldman citam Tuan, que afirma:

Outro aspecto é que os seres humanos não saíram propriamente da África para povoar premeditadamente a “Ásia” ou a “Europa”. Os europeus, ao decretarem o que seria África, agruparam regiões e povos que nunca haviam se reconhecido como pertencentes a um “mesmo continente”. Como se sabe, os povos que habitavam a Ásia, África e América desconheciam que eram “asiáticos”, “africanos” ou “americanos” até que os europeus os informassem. Aliás, tampouco os “europeus” sabiam que eram europeus até que eles mesmos se convencessem disso. (Tuan, 1980; ver também Waldman; 2004, 2006, apud Serrano e Waldman, 2008, p. 84)

Perceptível tratar-se da invenção da África e demais continentes, mesmo da Europa, pelos próprios europeus, que se colocam como pilar (eurocentrismo), evidenciando seus ímpetos e subjugando outras populações, como as africanas e americanas. As pretensões dos ideais da sociedade moderna (iluminista, liberal, capitalista), sua crença no progresso e no desenvolvimento econômico, que deveria atingir todas as civilizações, vem impulsionar aqueles que se colocavam em posição de difusores desses pressupostos e exploraram territórios diversos, tentando promover a homogeneização das culturas sob a falácia do fardo do homem branco. Como afirma Balibar (2021):

Está na ideia de uma missão universal de educação do gênero humano pela cultura do ‘país dos direitos do homem’, a qual corresponde a prática da assimilação das populações dominadas e, conseqüentemente, a necessidade de diferenciar e de

hierarquizar os indivíduos ou os grupos segundo sua maior ou menor disposição ou resistência à assimilação. Foi essa forma ao mesmo tempo sutil e esmagadora de exclusão/ inclusão que se desenvolveu na colonização do ‘fardo do homem branco’. (Balibar, 2021, p. 60)

Portanto, a escravidão continua a se justificar em um mundo cheio de novas propostas, propostas progressistas, mas que não superavam a selvageria de tornar outra pessoa uma propriedade, repetindo a história que desde a antiguidade, em diversas sociedades, utilizou-se desse recurso como subsídio para estrutura socioeconômica. Inclusive, valendo-se de estratégias de caráter religioso para classificar as pessoas em mais ou menos humanas, a fim de garantir a validade dessas ações, como demonstra Ivo e Jesus:

Aqueles considerados incréus eram apresentados, nas tradições e no livro sagrado do Islã, como sub-humanos, contra os quais se recomendava fazer incessantemente a guerra santa. Critério semelhante foi empregado pelos reis cristãos para justificar a escravização dos povos infiéis e a guerra justa contra os índios americanos. A partir de então a escravidão que, historicamente, se fundamentou pela conquista bélica, pela cobrança jurídica de dívidas ou pela herança genética, passou a se praticar também pelo rapto de seres humanos em suas próprias terras. (Ivo e Jesus, 2019, sn)

No caso específico dos africanos, o argumento cristão vai mais longe, afirmando que a condição de inferioridade desses povos seria oriunda de uma maldição lançada por Noé sobre seu filho, Cam. Isso explicaria a diversidade de cores das peles das pessoas, associando também o calor tropical da África a algum tipo de rogo, comparando-a ao calor do inferno e ligando a cultura africana a tudo que fosse ruim, feio, sujo ou amaldiçoado. Como afirma ainda Ivo e Jesus:

Torquemada acreditava que a cor negra surgiu como resultado da maldição que Noé lançou sobre seu filho, Cam. Nas ideias apresentadas por Torquemada, encontramos as duas teorias que serão mantidas na literatura, nas crônicas e nas obras de História política: por um lado, aquelas que aludem ao clima e, por outro, as que fazem referência à maldição de Noé. Atrelando a cor da pele dos negros à cosmogonia cristã sobre o mal, o pensamento cristão construiu e justificou a escravidão dos povos africanos. (Ivo e Jesus, 2019, sn)

Com base em tais ideias defendia-se, inclusive, que os africanos que eram escravizados e retirados da África estavam em situação de privilégio, uma vez que recebiam a oportunidade de tentar evoluir a partir do contato com culturas superiores, bem como com a religião cristã, a qual eram obrigados a seguir e deveria oportunizar uma elevação espiritual. Ao longo de todo o período de escravização dos povos africanos na era moderna surgiram várias teorias que tentavam ponderar a respeito dos motivos dessas ações, afirmando por exemplo, que a escravidão já era prática comum da África e que os próprios africanos vendiam seus

conterrâneos. Sem entender, no entanto, que não se tratava do mesmo tipo de escravidão, tão pouco se dava de forma massiva e comercial, como passou a ser com a entrada dos europeus no tráfico de escravos, Serrano e Waldman (2008) citam que esse foi a fato mais trágico para o continente africano.

No contexto da escravidão das sociedades tradicionais africanas, vale ressaltar que um indivíduo se tornava escravo por diversos motivos, como em virtude de guerras, por exemplo. Sendo que o escravo não era uma mercadoria, no sentido do mercantilismo europeu, mas uma espécie de produto social na definição de Serrano e Waldman (2008), no qual se encontraria muito mais numa condição de servidão doméstica do que escravo, como imposto pelo tráfico europeu. Importante destacar ainda que:

No entanto, na estrutura social tradicional africana, um homem reduzido à situação de escravatura não podia ser transferido para fora dessa sociedade. Quando muito, seu trânsito ocorria entre as linhagens que compunham a sociedade na qual se inseria. (Serrano e Waldman 2008, p. 170)

Atualmente é consenso, ou ao menos deveria ser, que nenhuma forma de escravidão é justificável e embora seja clara a participação de chefes africanos no processo do tráfico comandado pelos europeus não é possível responsabilizar o povo africano pelo horror que isso representou, sem cobrar a contrapartida europeia. Isso ocorre no caso de algumas teorias negacionistas da atualidade, tanto com relação ao rastro de desastre que deixou na África quanto à catástrofe humanitária nas regiões onde as populações africanas eram escravizadas. É habitual, no entanto, que forças que detém o poder, tanto político quanto econômico, na maiorias vezes esses poderes caminham juntos, mobilizem-se a fim de criar suporte ideológico capaz de respaldar suas ações e garantir que seus interesses sejam mantidos sem prejuízos. Até mesmo com certo ou amplo apoio, como no caso da escravidão que foi naturalizada e é até os dias atuais vista por muitos como uma coisa banal.

A exemplo dessa mobilização em função de uma explicação técnica capaz de convencer a respeito da inferioridade de algumas raças humanas ou até mesmo estabelecendo o conceito de sub-raças (ou sub-humanos) possibilitando alegar a razoabilidade da escravidão, nos deparamos com a teoria eugênica. Essa teoria remete a princípios de comparações entre grupos étnicos distintos a fim de comprovar que os arianos teriam uma superioridade intelectual e física em relação aos demais, sendo os negros os menos evoluídos. Embora esse pressuposto já tenha sido superado cientificamente, imbuíu prognósticos que lançaram mão de análises biológicas baseadas em preceitos darwinistas para afirmar que haviam espécies humanas melhores que outras. Segundo Goldim (1998), “o termo Eugenia foi criado por Francis Galton

(1822-1911), que o definiu como: ‘O estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente’” (Goldim, 1998, sn).

O princípio eugênico afirmava que quanto mais se misturavam as raças maior seria a sua degeneração, sendo necessária uma política de higiene ou profilaxia social. Esse preceito difundiu a ideia de que tudo que se liga ao negro é infausto e indesejável, estimulando o matrimônio entre casais eugênicos e até mesmo propondo controle de natalidade ou a esterilização de grupos étnicos considerados inferiores, além de práticas como a eutanásia ou o aborto, como denuncia Davis:

É verdade que, quando algumas pessoas negras não hesitaram em igualar o controle de natalidade ao genocídio, a reação pareceu exagerada – e até paranoica. Ainda assim, as ativistas brancas pelo direito ao aborto não compreenderam uma mensagem profunda, pois sob esses gritos de genocídio havia importantes indicações sobre a história do movimento pelo controle de natalidade. Esse movimento, por exemplo, tornou-se conhecido por defender a esterilização involuntária – uma forma racista de “controle de natalidade” em massa. (Davis, 2016, p. 206)

De tudo que já foi exposto em relação à escravidão, das muitas formas de tentar justificá-la, entendendo que o pressuposto de inferioridade e superioridade das raças humanas deu suporte para tamanha atrocidade e compõe, ainda hoje, o imaginário coletivo de nossa sociedade reforçando a prática do racismo. Nesse sentido, faz-se necessário aqui uma breve problematização a respeito do termo raça. Como já citado, as teorias que defendiam a ideia de raças humanas mais ou menos evoluídas foram superadas pela ciência. Não só isso como também a prerrogativa de raças humanas, entendendo que esse termo é inadequado e que apenas existe a espécie humana, sendo que todos os aspectos de diversidade entre os povos devem ser encarados como elementos étnico-culturais, resultado de adaptações da espécie humana aos diversos ambientes terrestres, bem como às várias formas de se organizar socialmente, religiosamente ou politicamente. Tudo isso trata-se da constituição de traços culturais, representação maior de nossa humanidade e que não nos define dentro de uma cadeia evolutiva em melhores ou piores, mas diferentes. Serrano e Waldman afirmam:

A espécie humana originou-se na África, e seus deslocamentos pelo mundo foram secundados por intercâmbios culturais e miscigenações de todo tipo. E argumento maior: as diferenças existentes entre os humanos não permitem caracterizá-los como raça. Detalhes como cor da pele, tipo de cabelo, altura e formato dos olhos não são determinantes para a definição de um ‘tronco racial’. (Serrano e Waldman, 2008, p. 107)

Mesmo tendo conhecimento de que o termo raça é inapropriado para nos referirmos às diferenças entre os grupos humanos continuamos a utilizá-lo. Não por conta da falta de conhecimento sobre o assunto, em alguns casos, mas por entender que tal conceito foi forjado culturalmente e está impregnado de significantes, entendimentos necessários para compreender o racismo e impossível de dissociar em uma análise que considere questões étnicas, como nesse trabalho. Quando negamos o termo raça, como uma construção sociocultural, damos força ao racismo, uma vez que se não existem raças humanas também não existe o racismo. Nesse sentido, consideramos utilizar o conceito sob a prerrogativa sociocultural, inclusive analisando raça em caráter interseccional com classe, como não poderia deixar de ser nessa pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que os diversos grupos étnicos têm sido explorados a partir dos interesses capitalistas, constituindo, na maioria das vezes, a junção de no mínimo duas características pouco atraentes para a sociedade atual: carência financeira e pertencimento a grupos étnicos discriminados. Adiante veremos que outras intersecções acontecem, dificultando ainda mais a existência de pessoas que vivenciam tais realidades.

A partir de uma perspectiva materialista, Bottomore (2012). afirma que os agrupamentos étnicos se constituiriam numa espécie de falsa consciência de classe, uma vez que a exploração econômica seria o verdadeiro fator de opressão a partir do qual é esperado o desenvolvimento da verdadeira consciência de classe. No entanto, ele concluiu:

A consciência racial e étnica, porém, parece resistir a essa transformação. Essa resistência pode não se basear na falsa consciência, mas num entendimento realista de que a relação de um dado grupo para com a ordem política e econômica é diferente e de que esse grupo tem seus interesses particulares a defender. (Bottomore, 2012, p. 459)

Parece evidente que a questão racial não pode ser desmerecida, uma vez que os enfrentamentos colocados aos grupos etnicamente desprivilegiados são de fato cerceadores, implicando em uma vivência muitas vezes mutilante e danosa, por vezes bem pior que isso, se levarmos em conta o quanto a população negra é violentada, assassinada e privada de direitos. No Brasil houve a tentativa de mascarar os conflitos étnicos a partir de uma abordagem romantizada das relações estabelecidas à época da escravidão entre senhores e escravizados, como se laços estivessem se estabelecido naquele período entre explorados e exploradores. Laços que permitissem falarmos em relações harmônicas. Uma visão alheia a toda forma de violência sofrida pelos povos escravizados, alheia a toda forma de resistência promovida por eles, alheia a todo sofrimento e dor daqueles que eram, como bichos, separados de seus familiares e comercializados livremente como coisas.

Tal pensamento desembocou no mito da democracia racial, como uma ideologia que nega o racismo no Brasil. Essa negação baseia-se na perspectiva de um país muito miscigenado que convive muito bem com as diferenças. No entanto, ignoram-se elementos de caráter discriminatório que parte do próprio governo, como as políticas de branqueamento promovidas entre o final do século XIX e início do século XX. Essas políticas estimulavam a imigração europeia com a evidente intenção de proporcionar a chamada higienização social, na esperança de que a teoria eugenista estivesse correta. Pretendia-se, ao promover a entrada de brancos na sociedade brasileira, que sua população pudesse tornar-se mais clara e evitaria a degeneração que a miscigenação promoveria. O fato é que a sociedade brasileira está longe de poder ser considerada como uma organização social sem racismo.

Em tempo e reconhecendo a importância da categoria classe para tal pesquisa, retomemos brevemente o conceito para algumas considerações. É preciso salientar que não há a pretensão de nenhum aprofundamento ou problematização de tal ideia. Por isso, trabalharemos com classe no sentido de pertencimento de uma massa explorada por grupos economicamente dominantes e que constituem uma coletividade trabalhadora. Entendendo que os agrupamentos sociais acontecem por várias vias, sendo que na sociedade moderna e dentro da perspectiva marxista, se dá a partir da luta entre burguesia e proletariado. Evidenciando os interesses opostos das duas categorias, os conflitos entre elas seriam responsáveis por impulsionar a história. Segundo Marx:

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de Classe. (Marx apud Bottomore, 2012, p. 91)

Porém, ao abordar problemáticas de lutas sociais como o racismo e o feminismo encontramos algumas divergências com relação à classe, uma vez que tais especificidades são muitas vezes vistas como um problema decorrente do próprio sistema de opressão capitalista. Isso leva ao entendimento de que a questão mais evidente seria a problemática de classe (e talvez da consciência de classe). O que tem sido questionado e em parte reconhecido, como já citado, pois tais movimentos, embora não estejam dissociados da luta contra a exploração capitalista, levantam outras bandeiras, bandeiras de lutas que extrapolam as questões de classe em sua forma pura. É nesse sentido que convém reforçar aqui a intenção de análises voltadas à massa trabalhadora, entendendo-a como classe, mão-de-obra explorada, marginalizada e economicamente desprivilegiada.

Os elementos tratados até aqui de forma individualizada, ou nem tanto, se entrecruzam nas vivências e experiências sociais das pessoas. Eles estão, de várias formas, interligados e apresentam-se a nós em forma de dados. Por exemplo, evidenciando desigualdades de gênero, raça e classe. Números de diversas pesquisas apontam para tais indicadores, como mostram as estatísticas no relatório da Oxfam de 2017 assinalando que no Brasil os homens ganham mais que as mulheres e a população branca mais que a população negra. Os negros também são os que tem maiores chances de serem assassinados, inclusive pela polícia. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, os negros também apresentam os menores índices de escolarização, de acordo com matéria do site Todos pela educação em 2022.

1.2. Movimento feminista negro e interseccionalidade como perspectiva teórico social em contexto mundial e nacional.

As situações expostas no ponto anterior são nuances há muito percebidas e estudadas por diversas teorias. Em sua maioria, pretendem dar visibilidade a assuntos muitas vezes invisibilizados, na perspectiva de entender e combater as discrepantes desigualdades. Nesse contexto, a análise interseccional se torna uma poderosa ferramenta para entender como as questões de gênero, étnico-racial e a desigualdade social se sobrepõem, resultando em um efeito diferente a depender do tipo de sujeito que se é, bem como do lugar social que o indivíduo ocupe. Uma vez que a perspectiva interseccional objetiva perceber e avaliar sobreposições e entrecruzamentos nos marcadores sociais de gênero, raça e classe (dentre tantas outras, como orientação sexual, deficiência física ou territorialidade) possibilitando um olhar não generalista sobre as realidades, proporciona análises capazes de enxergar as distinções humanas, bem como perceber as limitações e/ou imposições estruturais da sociedade. Uma proposta que trabalhe a partir de uma perspectiva interseccional tenta compreender a complexidade de tais distinções. No caso particular dessa pesquisa, permite perceber como acontece o entrecruzamento de gênero, raça e classe e suas consequências na formação de estudantes negras. Segundo Collins e Bilge:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins e Bilge, 2021, p. 15)

A partir de tal entendimento, apropria-se aqui do conceito de interseccionalidade formulado por Crenshaw (1989) e ampliado por intelectuais como Collins (2021) e Akotirene (2021) na tentativa de problematizar os impactos de uma educação em sociedade misógina para meninas negras de escola pública, a fim de identificar as implicações causadas por questões étnicas, econômicas e/ou sociais que possam influenciar no processo de aprendizagem e na vida dessas jovens. Entendendo que:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são retidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2021, p. 19)

Reconhecer que vivemos sob preceitos do cisheteropatriarcado⁴, como mencionado por Akotirene (2021), ajuda a encarar as limitações impostas por esse padrão que é socioeconômico e político, bem como fornece ferramentas para procurar compreendê-las. O termo utilizado refere-se à centralidade das relações sociais e econômicas da sociedade moderna em torno dos interesses masculinos, porém com especificidades, já que essa mencionada masculinidade está associada a homens brancos e de orientação heterossexual. Esse seria o padrão daqueles com passe livre para os melhores postos profissionais ou educacionais disponíveis, dentre tantas outras vantagens.

Em contrapartida, todos os demais grupos que não se encaixam nesse perfil ficam à margem da sociedade: mulheres, negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência, dentre tantas outras condições, além dos fatores econômicos. São ditados padrões e espera-se que todos busquem se encaixar neles, aqueles que não conseguem sofrem retaliações diversas. Vejamos um exemplo: a sociedade capitalista, baseada em preceitos liberais, defende a igualdade de direitos e oportunidades, se diz justa com relação as leis e afirma que o Estado fornece as mesmas condições a todos os cidadãos com relação ao acesso à educação, saúde ou segurança. Sendo assim, caberia apenas o esforço individual para que todos conseguissem alcançar o sucesso financeiro. Contudo, essa perspectiva desconsidera os entraves aos quais o público que se encontra em condições desfavoráveis economicamente e socialmente enfrentam, por vezes são considerados pouco esforçados e responsabilizados por seus fracassos de forma

⁴ O cisheteropatriarcado é um conceito sócio-político que une três termos (cis, hetero e patriarcado). Tais elementos estão relacionados a uma perspectiva do movimento feminista como LGBTQIA+ que critica a hegemonia do homem cis, hetero e branco na sociedade patriarcal moderna capitalista.

taxativa, como se não fosse um problema de caráter socioeconômico, mas pessoal.

As explorações impostas às mulheres pelas estruturas de uma sociedade patriarcal e capitalista, pensada por homens brancos, feita por homens e para homens também brancos resulta em impactos diversos, em praticamente todas as áreas sociais, algumas já estudadas, outras não. É indiscutível e verificável, através de vários estudos, que as mulheres sofrem opressões, discriminação, perseguição, violência e ataques de ódio, fruto de uma misoginia cultivada pelo patriarcado, como já mencionado anteriormente. Patriarcado combatido por movimentos de feministas, militantes e também intelectuais como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Bell Hooks, Simone de Beauvoir, Virginia Woolf, Angela Davis, dentre outras.

No entanto, não é possível citar tais autoras e falar de feminismo ou de interseccionalidade sem abordar o feminismo negro, corrente que se distingue por levantar bandeiras que são específicas da luta das mulheres pretas. Oriundo de críticas ao movimento feminista, que tendo nascido no seio da sociedade ocidental europeia, entre mulheres maioritariamente brancas e de classe média, não atendiam às demandas de mulheres de outras origens tanto étnicas quanto sociais, tendo em vista, inclusive, que o primeiro grupo com frequência é acusado de explorar o trabalho do segundo. O que nos leva mais uma vez a inferir que a condição da mulher negra e em situação economicamente desvantajosa é distinta da mulher branca de classe média ou mesmo do homem negro, por exemplo. O movimento feminista negro reivindica um espaço que teria sido negado às mulheres negras tanto pelo movimento negro, quanto pelo movimento feminista, uma vez que nenhum deles teria abraçado as reivindicações dessas mulheres. Gonzales (2020) afirma:

Nesse sentido, o atraso político dos movimentos feministas brasileiros é flagrante, na medida em que são liderados por mulheres brancas de classe média. Também aqui se pode perceber a necessidade de denegação do racismo. O discurso é predominantemente de esquerda, enfatizando a importância da luta junto ao empresariado, de denúncias e reivindicações específicas. Todavia, é impressionante o silêncio com relação à discriminação racial. Aqui também se percebe a necessidade de tirar de cena a questão crucial: a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra. (Gonzales, 2020, p. 43)

Uma vez que a luta feminista tem avançado, novas possibilidades e espaços surgem para as mulheres. Os Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que em 2016, dentre a população com mais de 25 anos e ensino superior completo tínhamos: 23,5% de mulheres e 20,7% de homens, no entanto, entre a população preta ou parda a estimativa era de 10,4% entre as mulheres e 7% entre os homens.

Percebemos que mesmo as mulheres tendo alcançado um nível de escolaridade superior ao dos homens, a diferença entre as negras e brancas é mais que o dobro. A pesquisa indica ainda que a escolaridade das mulheres não tem refletido nos salários por elas recebido, uma vez que os homens recebem os proventos mais altos, a média dos rendimentos mensais masculinos era de 2,306 contra 1,764 da população feminina.

É notório que nas últimas décadas as questões de gênero e étnico-raciais tornaram-se mais evidentes. Nesse sentido, os movimentos feministas e negro em muito têm contribuído para levantar questões e problematizar discussões essenciais à nossa sociedade, tais debates chegam com força também nas academias. Porém, embora sejam temas que têm se destacado, ainda prevalecem sendo estudados de maneira desarticulada, em sua maioria. Gênero e raça/etnia têm sido vistos como fatores, muitas vezes, não interseccionados e ainda menos abordados de forma relacionada às problemáticas de caráter socioeconômico. Nesse sentido, analisando as dissertações do ProfHistória podemos destacar vários trabalhos com essas temáticas, entretanto, poucos utilizando a análise teórico-metodológica da interseccionalidade.

É possível destacar, por exemplo, os estudos sobre gênero de Juliana Cristine Kapp de Oliveira Visnieski “*Belas, prendadas e do lar: ensino de história e representações femininas*”, publicado na coluna “*O assunto é mulher*” do jornal Gazeta de Palmeira (1976 - 1982) e o de Breno Bersot da Silva “*Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI)*” (2016). Além de estudos de cunho étnico-raciais como os de Mac Ginity e Eliane Goulart em “*Ensino de História, narratividade e racismo: o potencial ético da aula de história*” (2018); José Walmilson do Rêgo Barros “*O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental*” (2018) e de Sandra Aparecida Marchi “*Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*” (2016).

Em alguns casos, os trabalhos abordam gênero e raça/etnia como em Roberta Marcelino Veloso “*Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no Ensino de História*” (2018); Juliana Cintia Videira “*Elza Soares na escola: gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história*” (2018) e Elaine de Oliveira Santos “*A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de história e consciência histórica*” (2018). O que pode ser observado nos mencionados trabalhos é que não se constituem como abordagens interseccionais, uma vez que não evidenciam as sobreposições, sobretudo, de fatores como classe social.

Nesse sentido, talvez os que mais nos interessem sejam as escritas realizadas por Carla de Moura em “*As marias da conceição: por um Ensino de História situado, decolonial e*

interseccional (2018); Giseli Origuela Umbelino “*Aprender a desaprender para reaprender*”: *a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história*” (2018) e Marilyn Genezareth de Oliveira Farias “*Ensino de história e direitos humanos: a história de gênero na perspectiva interseccional e a luta da mulher negra por direitos*” (2021). Estes trabalhos adotam a interseccionalidade como metodologia. Assim sendo, cabe expor as ideias centrais desses referidos autores e autoras.

Moura (2018) apresenta um estudo em ensino de história situado com aporte teórico-metodológico da decolonialidade e da interseccionalidade. Em seu trabalho discorre sobre pesquisa feita com os/as estudantes da escola E.E.E.F. Santa Luzia, situada na comunidade da Vila Maria da Conceição em Porto Alegre, onde desenvolvem um documentário intitulado “*As Marias da Conceição – por um Ensino de História situado*” como resultado de estudos sobre patrimônio. Foram utilizadas análises de fontes e visitas a museus como recursos para desenvolver uma abordagem interseccional na qual os/as estudantes considerassem os marcadores de gênero, raça e classe para entender como tais fatores afetariam a existência das pessoas.

Umbelino (2018) propõe uma reflexão acerca da questão de gênero no qual discorre a respeito do papel concedido à mulher na sociedade moderna, sendo está de caráter patriarcal e colonial. Umbelino (2018) faz uma crítica ao não reconhecimento do protagonismo feminino em diversas áreas, mas principalmente na produção de conhecimento científico. Em seu estudo, utiliza ferramentas analíticas e metodológicas como a interseccionalidade e decolonialidade, a fim de garantir uma fundamentação alinhada a sua proposta, não eurocêntrica e feminista. Em seu trabalho, Umbelino (2018) apresenta uma proposta de formação continuada para professoras/es da educação básica com a temática “*Gênero, interseccionalidade e decolonialidade: perspectivas e abordagens para a descolonização do gênero no ensino de história*”.

Farias (2021) coloca em xeque a noção dos Direitos Humanos como universais, uma vez que aponta, ao longo de seu trabalho, os direitos da mulher, sobretudo, da mulher negra – ou a ausência de tais direitos –, numa perspectiva interseccional na tentativa de avaliar as dimensões dos marcadores de gênero, raça e classe social nesse campo. Como produto, apresenta uma história em quadrinhos (HQ) na pretensão de que a mesma possa ser utilizada como material didático na educação básica para a discussão da temática estudada.

Do exposto, é possível constatar que as abordagens étnico-raciais e de gênero, em menor proporção às de abordagens teórico-metodológicas interseccionais, estão em evidência e ganhando espaço. Esse fato pode ser considerado de extrema importância, uma vez que fatores

institucionalizados de opressões sociais devem ser compreendidos e refutados a fim de serem combatidos, sendo essa também uma contribuição da história enquanto disciplina e ciência.

Ampliando um pouco as análises para além das dissertações do ProfHistória, verifica-se um leque de trabalhos sob o viés da interseccionalidade. Alguns deles problematizam, inclusive, o fato de que a abordagem interseccional existia antes de Crenshaw conceituar o termo em 1989 no qual argumenta que:

As mulheres negras às vezes são excluídas da teoria feminista e do discurso político antirracista porque ambos são baseados em um conjunto discreto de experiências que muitas vezes não refletem com precisão a interação de raça e gênero. Esses problemas de exclusão não podem ser resolvidos simplesmente incluindo as mulheres negras dentro de uma estrutura analítica já estabelecida. Como a experiência interseccional é maior do que a soma de racismo e sexismo, qualquer análise que não leve em consideração a interseccionalidade, não pode abordar suficientemente a maneira particular pela qual as mulheres negras são subordinadas. (Crenshaw, 1989, sn)

A discussão a respeito das sobreposições e entrecruzamentos de elementos como raça, classe e gênero estavam em voga antes da conceituação de Crenshaw (1989), no entanto, isso não diminui a importância de seu trabalho, uma vez que este passou a servir para embasar diversas pesquisas ligadas às lutas das mulheres negras, a princípio. Posteriormente, o termo tornou-se mais abrangente, pois estudos diversos passaram a utilizar a interseccionalidade como elemento teórico-metodológico para debates ligados também a regionalização, questões de gênero e deficiências, dentre outros pleitos ligados às chamadas “minorias”. Um dos clássicos de Davis (1981) *Mulheres, raça e classe*, já abordava os aspectos tratados por Crenshaw (1989) de maneira interseccional. Davis (1981) procura demonstrar, por exemplo, como as mulheres negras eram discriminadas dentro do movimento sufragista e antiescravagista nos Estados Unidos:

Não há dúvida de que as mulheres estadunidenses que tinham a expectativa de participar da conferência em Londres ficaram realmente furiosas quando se viram excluídas pelo voto da maioria, “cercadas por uma barreira e uma cortina similares às usadas nas igrejas para esconder o coro dos olhares do público”. Lucretia Mott, assim como as outras mulheres que representavam oficialmente a Sociedade Antiescravagista Estadunidense, tinha outros motivos para sentir raiva e indignação. Pouco tempo antes, ela havia participado de uma turbulenta discussão sobre o direito das mulheres abolicionistas de participar, em pé de igualdade, dos trabalhos da Sociedade Antiescravagista. No entanto, para uma mulher que fora excluída da afiliação à Sociedade pelos sete anos anteriores, essa não era uma experiência nova. (Davis, 2016, p. 57 - 58)

Como é possível constatar na obra de Davis (1981), o papel da mulher negra sempre

foi renegado à marginalização dos movimentos feminista e negro, mesmo elas representando interesses desses grupos. Utilizar a interseccionalidade como mecanismo de análise desses entrecruzamentos tem ajudado a entender os processos de discriminações que se somatizam e dificultam a constituição de uma igualdade racial e de gênero que se diz pretendida por movimentos feministas e antirracistas, preconceitos que se apresentam de forma ainda mais severa quando atrelados a classe social. Esses problemas plantados pela modernidade continuam arrastando-se, as categorias privilegiadas da sociedade têm demonstrado que não estão dispostas a abrir mão do que conquistaram ao longo de séculos de exploração, fundamentadas a partir de bases patriarcais, racistas e cristãs. O que configura uma sociedade extremamente desigual e conflituosa. Carneiro (2011), no texto “*O matriarcado da miséria*”, contido na obra “*Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*”, aponta:

Constata-se que a conjugação do racismo e o sexismo produzem sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida. Esses se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; numa expectativa de vida menor, em 5 anos, em relação a das mulheres brancas; num menor índice de nupcialidade; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. (Carneiro, 2011, p. 127)

Portanto é fundamental que não cessem as diversas formas de resistências às opressões impostas às mulheres, sobretudo às negras e trabalhadoras, uma vez que são, sem dúvida as mais vulneráveis, visto que se encontram entrecruzamentos de objeções sociais, como nos demonstra a interseccionalidade. Tais resistências devem continuar a se apresentar em diversas frentes, não apenas na militância, mas também e, sobretudo, em espaços educacionais, acadêmicos e políticos, a fim de ampliar a ocupação dessas mulheres nos ambientes de poder e possibilitar a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Verificar marcadores de gênero, raça e classe em um mesmo estudo requer elementos de análise específicos, capazes de dar conta de demandas distintas, envoltas em problemas que culminam em situações inerentes. Assim sendo, a interseccionalidade apresenta-se como ferramenta analítica de grande poder quando se tem a necessidade de examinar situações de sobreposições de marcadores sociais variados, como os já citados. Segundo Collins e Bilge (2021), estudos feitos a partir da interseccionalidade como ferramenta analítica:

Sugerem especificamente como a análise interseccional. Joga luz sobre a organização do poder institucional, como a interseccionalidade tem sido usada para identificar problemas sociais, e como as respostas interseccionais às injustiças sociais potencializam o ativismo. (COLLINS e BILGE, 2021, p. 19).

Para tanto, a fim de buscar caminhos epistêmicos que se apresentem como uma resposta ao poder institucional, misógino, classista e racista alinhamo-nos ao pensamento interseccional. Propondo um entendimento a respeito da luta das mulheres negras e das conquistas de direitos dessas mulheres. Aqui, sobretudo, os de caráter educacional. Procurando entender de que maneira esses fatores se associam às questões de classe e discutindo como as condições das mulheres negras são consequências das estruturas impostas pelo capitalismo que estipula padrões não apenas econômicos, mas também sociais, educacionais, de caráter religioso, político, amoroso, de beleza física, dentre tantos outros.

1.3. Problematizando o processo educacional brasileiro a partir da perspectiva das mulheres negras trabalhadoras.

Na educação também existem implicações relacionadas ao padrão social existente. Entretanto, muito pouco foi estudado a esse respeito. Segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a respeito da diversidade do público atendido pelas escolas do Estado, aponta:

Dentro desse grupo encontram-se diferenças e desigualdades que são inerentes à sociedade brasileira. No contexto da exclusão social, em que a maioria dos/as estudantes do Ensino Médio baiano está inserida, há distinções entre iguais, do ponto de vista etário, caracterizadas pela etnia, pelo gênero, pela orientação sexual, entre outras variáveis. As indiosincrasias provocam assimetrias nas Redes de Ensino. (DCRB, 2021, p. 63)

O mesmo documento afirma que 48,1% dos/as estudantes se declaram negros e 18,9 pardos, somando 67%. Do total de negros/as 300.916 são do sexo feminino e 256.525, do sexo masculino. É de suma importância problematizar as realidades vividas por esse público e entender em que medida esses fatores se relacionam com o processo educacional dessas estudantes. A partir da interseccionalidade verificar se as questões de raça, gênero e classe se sobrepõem e se apresentam como dificuldades ou entraves na vida estudantil delas.

Outro questionamento importante é com relação às políticas públicas que têm sido implementadas com caráter de reparação histórica aos povos negros. Como é o caso das cotas nas universidades que, sem dúvida, tem sido de fundamental importância e realmente aumentou o acesso e melhorou a formação da população negra, embora ainda estejamos muito longe de uma equiparação. Contudo, mesmo com tal política e o maior acesso das pessoas negras a cursos superiores de ensino, segundo Caixeta (2022), em matéria no jornal Estados de Minas

(Estado de Minas, 2022):

Dados do Instituto iDados, de 2020, mostram que 37,9% dos homens e 33,2% das mulheres negras com diploma de ensino superior trabalham em cargos que não exigem o diploma. Essa pesquisa mostra que, apesar da escravidão ter sido abolida do Brasil há 134 anos, resquícios da estrutura social que segrega negros persistem até hoje. (Caixeta, 2022, sn)

De fato, a segregação racial não acabou junto com a escravidão, na ocasião da assinatura da Lei Áurea. Tão pouco podemos dizer que hoje, 135 anos depois, ela está próxima ao fim. Dentre tantas lutas do povo negro, talvez ainda hoje, o enfrentamento pelo direito a educação seja um dos maiores. Fazendo um paralelo com a luta das mulheres pela mesma reivindicação, percebemos que a população negra, assim como as mulheres, não teve acesso fácil a educação. Estamos tratando de uma sociedade que via a/o negra/o de forma objetificada, como um instrumento de trabalho. Não de qualquer trabalho, mas do trabalho braçal. Não era reservado as pessoas negras nenhum lugar onde fosse possível acessar qualquer nível de dignidade humana, como a escola, por exemplo.

No período logo após a abolição e por vários anos (e hoje de maneira velada) salários dignos, empregos formais ou a possibilidade de estudar foram negadas às pessoas negras que se viam em condições de extrema dificuldade para conseguir sobreviver. Tendo que se ocupar com subempregos, aceitando por vezes qualquer quantia para executar trabalhos diversos apenas para conseguir sobreviver. As pessoas escravizadas foram libertadas em 1888 sem que o governo lhes desse qualquer suporte. Abandonadas a sua própria sorte, muitas vagavam a procura de um local onde pudessem se assentar, ou na esperança de algum emprego. Isso era extremamente difícil, uma vez que nem os donos de fazendas, tão pouco os empresários, tinham interesse de contratar ex escravizados para trabalhos assalariados. Diante desse quadro, pensar em direito à educação era algo realmente distante.

Nesse mesmo período, as mulheres brancas limitavam-se às atividades domésticas não remuneradas. Quase que em sua totalidade as funções de mãe e dona de casa eram as únicas ocupações indicadas às mulheres consideradas distintas. No caso das mulheres negras, seguiram abdicando de sua vida em função dos cuidados das famílias brancas, pois mesmo após a abolição os serviços de doméstica e babá continuavam sendo essenciais a essas famílias. No entanto, esses serviços sempre foram muito mal remunerados, mas, mesmo assim garantiam alguma renda às famílias negras. Essas mulheres constituíam parte fundamental do sustento de seus lares, uma vez que nem sempre os homens conseguiam trabalho. Segundo Gonzales

(2020):

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. (Gonzales, 2020, p. 40)

Entende-se, portanto, que a formação intelectual pautada em estudos sistematizados, promovidos pela escola, não era para mulheres, tão pouco para pessoas negras. Durante quase todo o período colonial – até mais precisamente 1759, com a reforma pombalina – o ensino no Brasil era de responsabilidade dos jesuítas, destinado apenas a homens. Sendo esse um período de escravidão no Brasil é evidente que tais homens eram brancos. Desse modo, a população escravizada nunca teve acesso a nenhum tipo de educação formal, com exceção dos indígenas que foram catequizados pelos jesuítas, esse fato não se configurando exatamente numa vantagem para esses povos. As mulheres só passaram a ter direito a educação, para além do ensino fundamental, a partir de 1827 com a promulgação da Lei Geral e ao ensino superior em 1879, ainda assim sob autorização do pai, quando solteira, ou do marido, quando casada, segundo a página Sae Digital.

Todavia, foram as instituições privadas, principalmente de caráter religioso, que se ocuparam da educação feminina. A princípio, sendo que apenas uma parcela das famílias em condições econômicas mais favoráveis dispensava atenção à formação intelectual das meninas. Antes disso, o mais próximo de algum tipo de instrução que tais jovens poderiam chegar era o oferecido pelo processo de catequização. Entretanto, vale destacar que as jovens não recebiam o mesmo tipo de ensino que os meninos, uma vez que para eles havia ênfase em geometria, por exemplo. Enquanto elas poderiam aprender sobre boas maneiras, corte e costura, bordado e ensino religioso. Perceptível a herança de uma visão extremamente seletiva, excludente e preconceituosa com relação as mulheres, legado de uma modernidade, que conforme indicado na página das Faculdades Oswaldo Cruz, acreditava que:

De acordo com as leis portuguesas, o sexo feminino fazia parte do imbecilitus sexus, ou sexo imbecil, uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. Essa ideia persistiu no Brasil Colônia. Até Charles Darwin, biólogo, geólogo e grande estudioso, no século XIX, acreditava que as mulheres eram intelectualmente inferiores – opinião semelhante à de outros homens biólogos na época. (Amorin, 2021, sn)

A ideia de que a mulher era um ser incapaz ou inferior intelectualmente justificava a dominação masculina sobre o sexo feminino, levando os homens a encararem as mulheres como se fossem um tipo de propriedade ou mesmo algo parecido com um animal de estimação que tinha que ser devidamente adestrado, domesticado e obediente. Isso resultando em um tratamento de desprezo e até violência quando não se conquistava o resultado esperado. A agressão às mulheres foi algo naturalizado durante muito tempo, como se fosse uma ferramenta para educá-las, servindo para corrigir as mais rebeldes, assim como se fazia com as crianças, com os animais ou com os negros. Todos considerados incapazes de se autogovernar. A função da mulher era a de servir, deveria suprir todas as necessidades masculinas. Desde o suporte doméstico, fornecendo a devida organização do lar a partir da limpeza e arrumação, do preparo e compra dos alimentos à satisfação das necessidades fisiológicas, como as sexuais.

No campo da educação para a população negra, vale destacar que embora não tivessem direito a educação formal, o ensino que acontecia de maneira clandestina ou de forma doméstica se constituiu como uma forma de resistência desde os tempos da escravidão. É claro que havia o interesse de diversas pessoas escravizadas em serem alfabetizadas e não era tão raro encontrar pessoas dispostas a ensinar. Sendo mais comum que pessoas libertas, que haviam conseguido algum nível de instrução, exercessem a função de professores, tanto em locais improvisados para tal atividade, quanto em casa.

O estudo permite acesso ao conhecimento e conhecimento é poder. Evidente que isso seria negado aos escravizados e às mulheres, sendo considerados subversivos. Para ter conquistado o acesso ao aprendizado tiveram que lutar pelo direito à educação. A exclusão intelectual deixa claro o caráter elitista e sexista do projeto educacional no Brasil, projeto que se estendeu até o século XX, quando movimentos tanto negros quanto feministas passaram a reivindicar e alcançar direitos que há muito lhes eram negados. Segundo Sales e Passo (2018):

Através da educação a sociedade se transforma e aquela passa a ser um instrumento da luta para aqueles que não tinham acesso às salas de aulas formais, ou frequentavam uma educação totalmente excludente da valorização da sua cultura, e se passa a entender e lutar por acesso à educação igualitária. (Sales e Passo, 2018, sn)

Os movimentos abolicionistas, por exemplo, já se posicionavam pelo direito à educação de pessoas escravizadas. Nesse contexto, a chamada imprensa negra teve um importante papel, militando não somente pelo fim da escravidão, mas, posteriormente, também pleiteando diversas vantagens a favor da população negra. Vozes necessárias que ajudaram no processo de emancipação do povo negro, dando visibilidade ao que era socialmente negado.

Durante o século XX o movimento negro ganha proporção no Brasil. Não poderia ser diferente, uma vez que após a conquista da liberdade era hora de lutar pela efetivação de direitos, a cidadania nos primeiros anos da República não era garantida a todos e todas, nem mesmo no papel. O voto era restrito, excluindo analfabetos e mulheres o que limitava a participação política a uma minoria da população. Depois de tudo que foi exposto até aqui sobre as condições de acesso à educação, fica clara a intensão de afastar dos processos eleitorais o povo carente e ex-escravizados ao garantir o voto apenas aos alfabetizados.

A construção do Brasil enquanto República foi pautada por muitas lutas, oriundas das diversas desigualdades do país. Com relação as lutas raciais, o papel do movimento negro foi extremamente significativo, integrando grupos renegados e promovendo pautas de interesses comuns, possibilitando o engajamento em prol de avanços coletivos. Entende-se, porém, que políticas de ações afirmativas, fruto também desses enfrentamentos, obtiveram maiores êxitos a partir da constituição de 1988, com o fim da ditadura militar, o retorno da democracia e o reconhecimento dos Direitos Humanos no Brasil. Conforme é apresentado por Feres Júnio (2018) podemos

Considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (Feres Júnio, 2018, sn)

Desse modo, temos uma nova perspectiva com relação à cidadania que emerge incitando questionamentos a respeito da igualdade e das diferenças sociais e culturais. O Estado liberal se apresenta representado pela justiça, oferecendo igualdade para todos perante a lei e falhando.

As diferenças sociais, culturais e físicas distinguem as pessoas e as classificam, obedecendo um tipo de hierarquia que limita ou empodera os indivíduos, facilitando ou dificultando o acesso e permanência a uma série de benefícios e serviços públicos, ou não. Dessa forma, a igualdade promovida pelo Estado de direito não garante que todas e todos os cidadãos e cidadãs consigam acessar e usufruir das garantias do governo, resultando na perpetuação de uma sociedade pautada em privilégios e não em igualdade. Assim, as ações afirmativas proporcionam ferramentas que ajudam a promover a equiparação de direitos, muito mais sob o viés do respeito às desigualdades, do que sob a ideia de igualdade, entendendo que

em uma sociedade desigual é preciso oferecer ferramentas para aqueles que não apresentam condições de acessar seus direitos por vias primárias.

Em 2001 Carneiro publicou um artigo no *Correio Braziliense* no qual mencionava uma pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que afirmava: “a revista *Veja* trouxe sobre o tema a matéria “O apartheid daqui”, cuja chamada diz: ‘Pesquisa mostra que a educação dos negros no Brasil é pior que na África do Sul’ (CARNEIRO, 2011, p. 53). Se levarmos em conta que há mais de um século a escravidão havia acabado no Brasil, enquanto o apartheid na África do Sul teria tido fim há menos de uma década na data da publicação do artigo, podemos constatar que a segregação racial no Brasil funciona muito bem, mesmo que por vias menos explícitas.

Os números do ano de 2016 sobre a educação da população negra ainda apontam para um grande desequilíbrio com relação aos brancos, segundo a página da Agência Brasil (2016):

As desigualdades sociais são reforçadas na educação. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e, 5% entre os brancos. Até os 14 anos, as taxas de frequência escolar têm pequenas variações entre as populações, o acesso é semelhante à escola. No entanto, a partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, etapa adequada à idade, entre os pretos esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3%. (Tokarnia, 2016, sn)

A mesma matéria indica que a população negra e parda também apresenta os piores resultados em avaliações nacionais. Logo, podemos concluir que a qualidade da educação acessada pelos brancos é melhor que a disponibilizada aos pardos/as e negros/as, geralmente estudantes de escolas públicas. São esses indicadores que nos levam a refletir sobre a necessidade de investir em políticas de ações afirmativas que possibilitem corrigir tais defasagens. Fala-se, por exemplo, na utilização dessas ações a título de reparação histórica. No entanto, é difícil pensar em qualquer tipo de ação afirmativa que possa promover reparação, tendo em vista os mais de três séculos de escravidão e todo tipo de violência disso decorridos.

Todavia, analisando os números de uma realidade racista e que segrega fica evidente a necessidade de medidas capazes de tentar resolver esse problema. A reprodução do racismo dá-se em todos os níveis sociais, pois são latentes as diferenças socioeconômicas, educacionais e de representação política. Tudo indica o quão distante estão brancos e negros. Se colocarmos em termos de gênero, as diferenças ficam muito mais acentuadas, uma vez que a mulher negra está em situação de desvantagem ainda maior, na maioria das situações citadas.

Um dos elementos que apontam o racismo endêmico de forma incontestável é a

propagação da violência sofrida pela população negra, em sua maioria periférica. Essas populações enfrentam, constantemente, ações agressivas e são vítimas tanto de forças oficiais, como a policial, quanto de transgressores. Por dividem seu espaço com o crime, por não terem acesso a áreas mais seguras das cidades, a população periférica fica entre a guerra do Estado contra a marginalidade. Inclusive, muitos jovens dessas áreas são atraídos para atividades infratoras por conta da carência e falta de oportunidades, sendo submetidos a todo tipo de abusos.

Segundo informações da página IBGE educa, 47% da população brasileira se declarou parda em 2021 e 9,1% se declarou negra, somando 56,1%, enquanto 43% se declarou branca. Se compararmos tais números com os dados da violência sofrida por brancos e negros notaremos um grande desequilíbrio. O fórum brasileiro de segurança pública publicou um infográfico em 2022 apontando que a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, em 2021, 78 eram negras. Indicam ainda que os homicídios entre os brancos caíram 26,5% e entre os negros cresceu 7,5% e que representaram 84,1% das vítimas mortas por policiais. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada,

O estudo, de autoria do diretor de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e Democracia (Ipea), Daniel Cerqueira, e de Rodrigo Leandro de Moura, da Fundação Getúlio Vargas (IBRE/FGV), analisou ainda em que medida as diferenças nos índices de mortes violentas podem estar relacionadas a disparidades econômicas, demográficas, e ao racismo. De acordo com os autores, “o componente de racismo não pode ser rejeitado para explicar o diferencial de vitimização por homicídios entre homens negros e não negros no país”. (IPEA, SI)

Os números confirmam os fatos, incontestáveis, evidenciando a vulnerabilidade da população negra diante da educação e da violência, além de tantos outros aspectos, aqui não evidenciados. Isso lembra que a escola é parte dessa mesma comunidade e reproduz tipos similares de violências, em maior ou menor escala. O que podemos verificar a partir disso é a reprodução do racismo também dentro do ambiente escolar, que pode acontecer entre os próprios estudantes através da banalização de termos preconceituosos encarados como brincadeiras, mas também com agressões, ou bullying⁵. Essas formas de violência podem ser cometidas também pelas próprias instituições de ensino através de seus colaboradores.

É claro que a educação tem caráter libertador, transformador e representa um caminho para a construção de um futuro digno. Fato também que boa parte, se não a maioria das instituições de ensino, prezam por uma educação democrática, de combate aos preconceitos e

⁵ Entendido aqui como todo tipo de ação contínua que incite violência, tanto física como psicológica.

injustiças. Entretanto, a falta de representatividade negra na educação – caráter que pode contribuir para a perpetuação do racismo nas escolas – tem sido fator de importantes reflexões. Estudantes não brancos não se sentem representados nas escolas, a partir da observação dos funcionários que compõe o quadro de colaboradores das instituições, a não ser que seja na portaria, na cantina, ou na limpeza. Estudam os conteúdos propostos pelas grades curriculares que privilegia os grandes feitos heroicos, elegendo figuras de destaque político e socioeconômico para representarem a história do país, renegando a participação de indígenas, africanos e mulheres. A representação no processo educacional trata os indígenas como preguiçosos e ingênuos, portanto incapazes de realizar o trabalho proposto pelos portugueses. Os africanos como seres inferiores, bestializados e demonizados que precisavam ser comandados por grupos civilizados, o que deveria ser encarado como uma oportunidade, inclusive.

O fato de haver poucas professoras e professores negros em sala de aula, nos cargos de direção, coordenação ou até nas funções administrativas traz à tona um questionamento de parte dos estudantes: para quê estudar, se isso não garante conseguir um bom trabalho ou salário? Essa indagação parte da observação da realidade, uma vez que as pessoas pretas não se apresentam na condição de docentes, mas estão limpando o chão da escola, por exemplo. A docência no Brasil, principalmente da educação básica, tem sido exercida majoritariamente por mulheres, a página do APP Sindicato (2022) divulgou que:

Em um país majoritariamente negro, é de um simbolismo cruel que as professoras negras não ultrapassem a 3% do corpo docente do país, conforme publicado no último Censo. Uma das formas de combater a sub-representatividade é evidenciar a importância dos movimentos das mulheres negras ao longo da história. (APP Sindicato, 2022)

Essa mesma realidade que repercute em tantas outras vias da vida social das e dos estudantes ao se atentarem a fatos que expressam as desigualdades como salários de brancos e negros, homens e mulheres, cargos de chefia que são ocupados por homens brancos, principalmente, demonstrando que o racismo e o sexismo são segregacionistas e que nascer em uma família da classe trabalhadora e negra já é por si só um grande desafio. O desafio da sobrevivência que pode ser potencializado, no caso da mulher.

Há algumas décadas, como resposta as lutas do movimento negro, a fim de reparar gradativamente as desigualdades impostas à população negra foram dados importantes passos rumo ao processo de equiparação educacional. Sendo um dos mais significativos a criação da lei 10.639/03, que pretende garantir a difusão da cultura africana e afro-brasileira nas escolas

em todo o país. Atualmente, vinte anos depois da criação da referida lei, ainda se questiona sobre como e em que medida a cultura africana e afro-brasileira é trabalhada nas escolas. Porém é inquestionável o peso de ações como essa que garantem a propagação de uma história ignorada, invisibilizada propositalmente, uma vez que apenas o acesso ao conhecimento pode combater a intolerância e o preconceito.

As histórias registradas nos livros e estudadas em sala de aula são consideradas as histórias oficiais. Seriam as mais importantes ou as que merecem maior reconhecimento. No entanto, fica o questionamento: quem decide sobre o mérito de tais histórias? O mundo moderno aponta as nações industrializadas como representantes da civilização e do progresso e tudo que for contrário é considerado atrasado, selvagem, indigno. Logo, as histórias dos continentes americano, africano e asiático não foram consideradas dignas de serem contadas. Durante muito tempo, no máximo considerava-se contar a história dos europeus nesses continentes, ou parte dela, sob o entendimento de que eles promoveriam a civilização e o progresso desses povos. No entanto, o que se viu foram processos de escravização violentíssimos, colonizações que resultaram na promoção da miséria e dependência econômica dos países colonizados, além de uma série de guerras e conflitos.

A Lei 10.639/03 traz à tona a possibilidade de abordagem das histórias negadas pela visão eurocêntrica, reconhecendo a importância da cultura africana para a história, sobretudo para a brasileira. Além de promover a inclusão da representatividade do povo negro no ensino. Sob a perspectiva da história tida como tradicional temos a representação de africanos e seus descendentes apenas como povos escravizados e subjugados, povos sem criatividade, sem arte, sem cultura e sem ciência. Quando é apresentada uma nova história da África e dos povos africanos, uma história de grandes impérios e reinos, de poderosos governantes, de culturas riquíssimas com consistentes relações comerciais é possível perceber que havia um imenso potencial social, cultural e econômico dessas populações antes de serem colonizadas. Há a partir daí uma desconstrução do preconceito com relação ao continente africano como atrasado e selvagem. A apresentação de um povo criativo e em nada menos capaz que outros povos permite uma aproximação com a história dessas populações, promovendo uma abertura para a construção de um reconhecimento.

Não é possível pensar que voluntariamente as pessoas queiram se associar a algo considerado feio, sujo, mal ou inferior, mais do que normal seria negarem qualquer ligação a tudo que remeta a tais prerrogativas. Quando a cultura africana e afro-brasileira é explicitada de maneira justa, tanto nas escolas quanto nos demais ambientes sociais, colocando suas belezas e demonstrando suas potencialidades (como acontece com a pronunciada cultura europeia),

naturalmente se estabelece uma relação de aproximação e conseqüente reconhecimento dos estudantes não brancos.

A lei 11.645/08 altera a 10.639/03 incluindo a obrigatoriedade também do ensino da história e cultura indígena. Ainda que seja uma inclusão tardia é de extrema importância, tendo em vista que os povos indígenas também tiveram sua história invisibilizada e sua cultura posta de maneira medíocre.

Nesse contexto, outra política de ação afirmativa de fundamental importância foi a Lei 12.711/ 2012, que estabelece critérios para o acesso de pessoas que se declaram pretas, pardas, indígenas e com deficiência através de cotas em instituições de ensino superior. Atualmente boa parte das instituições públicas de ensino superior adotam o sistema de cotas e garantem o que prevê a legislação:

A partir de sua entrada em vigor, todas as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio passaram a ser obrigados a reservar, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública (critério de escolaridade), com renda per capita de até um salário mínimo e meio (critério socioeconômico), com distribuição proporcional das vagas entre pretos, pardos, indígenas (critério étnico-racial) e pessoas com deficiência, de acordo com a proporção destes grupos no estado da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (MEC, SI)

Em um país onde a população preta nunca teve igualdade em condições de ensino e por essa razão sempre se manteve muito atrás da população branca com relação ao nível de escolaridade, essa lei representou um grande avanço. Segundo publicação de Nogueira (2022) na página Poder 360, entre 2013 e 2019 o número de estudantes oriundos de escola pública, negros, pardos, indígenas ou de baixa renda que ingressaram em nível de ensino superior através de cotas aumentou em 205%. Mesmo sofrendo uma série de críticas, a lei de cotas continua garantindo uma ampliação considerável no tocante a admissão do referido público às universidades.

A não aceitação, principalmente por parte de setores mais conservadores da sociedade, já poderia ser esperada, uma vez que o ensino superior é uma importante ferramenta de ingresso a níveis do mercado de trabalho que oferecem melhores remunerações e sempre estiveram disponíveis a classe média, maioritariamente branca. As vagas em universidades públicas, principalmente em cursos de profissões prestigiadas, muitas vezes consideradas elitistas, são historicamente muito disputadas. Antes da lei de cotas boa parte das vagas ficavam com estudantes oriundos de escolas particulares. As cotas oportunizaram não apenas a melhoria na formação intelectual da população não branca, mas sobretudo, por consequência, a melhoria

das condições de vida, com empregos mais bem remunerados, possibilitando a filhas e filhos de porteiros e empregadas domésticas, moradores de comunidades carentes acessarem cursos de nível superior de ensino, que antes pareciam muito distantes de suas realidades.

Embora isso possa ser considerado uma conquista, falar em igualdade no campo profissional e educacional ainda é algo bem distante para negros e mulheres. Pesquisas comprovam que embora mulheres e pessoas não brancas estejam estudando mais, isso não garante uma equiparação salarial em comparação aos homens brancos. No caso das mulheres, chegaram a ultrapassar os homens em escolarização, mas continuam recebendo salários menores, como citado anteriormente. O informativo do IBGE sobre estatísticas de gênero (2018) indica que as mulheres recebem cerca de $\frac{3}{4}$ do que é pago aos homens, mesmo em cargos que exigem formação superior no qual as mulheres são mais escolarizadas. Uma das explicações é o fato de mulheres optarem por trabalhos com carga horária reduzida ou parcial, por conta da necessidade de conciliarem atividades domésticas e de cuidados com crianças e idosos. Outro indicativo importante é o de raça, explicitando que enquanto 31,3% das mulheres negras se ocupam de atividades parciais, esse número cai para 25% entre as brancas, sendo que a maior concentração de mulheres nessas atividades está no Norte e Nordeste do Brasil. Dentre os homens que desempenham tais funções, 16% são negros e 11,9% são brancos.

Os números demonstram uma realidade vivenciada pela maioria das mulheres negras trabalhadoras do Brasil (em maioria, como indica o IBGE, nas regiões Norte e Nordeste), que é a sua própria condição enquanto ser humano, o fato de ser mulher, não branca e da classe trabalhadora lhe submete a condições que não são impostas a outras pessoas dentro da perspectiva social brasileira. Essas mulheres, que além de trabalharem fora de casa são as principais responsáveis pelos trabalhos domésticos, pelos cuidados com crianças e idosos, pela gerência econômica do lar. Sendo todas essas funções administradas sem qualquer tipo de remuneração. Isso é trabalho e é trabalho não remunerado. Ainda sobre o informativo do IBGE sobre estatísticas de gênero (2018), verifica-se:

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência. (IBGE, 2018, p. 3)

As mulheres que há muito se impõe socialmente, lutando por direitos e assumindo funções que eram apenas destinadas aos homens, reivindicando educação e profissionalização abarcam uma carga de trabalho exaustiva que compromete, inclusive, sua saúde física e mental. O trabalho doméstico é pouco reconhecido, acumulativo e infundável. Isso gera uma sobrecarga absurda. A isso soma-se a maternidade e o trabalho fora de casa, portanto temos condições extremamente complexas.

Os movimentos feministas, importantíssimos para a emancipação das mulheres, ainda não deram conta de instrumentalizar a sociedade no sentido da efetivação de mudanças relacionadas as práticas dessas atividades. Embora haja uma grande problematização de tais questões e o público masculino tenha, em maior ou menor medida, começado a assumir algumas funções de caráter doméstico há algum tempo, isso não tem se caracterizado como uma divisão igualitária, ou justa. Tão pouco tem sido suficiente para proporcionar às mulheres negras trabalhadoras condições de exercerem suas atividades profissionais sem que precisem escolher ou priorizar dentre suas demais tarefas, como acontece com os homens, ou uma parcela das mulheres brancas.

Inclusive, os números demonstram que as conquistas dos movimentos feministas não atingiram as mulheres negras nas mesmas proporções das brancas. Como mencionado, a emancipação das mulheres brancas deu-se também a partir da exploração do trabalho das negras, que ao desempenharem o papel de babá e doméstica davam condições às demais de saírem de casa para estudar e trabalhar. No entanto, os trabalhos domésticos não são bem remunerados, além de não exigirem uma formação específica. Essa situação distanciou as mulheres negras ainda mais das brancas no quesito educação e profissionalização. Tais distanciamentos e conflitos de interesses levou a heterogeneização dos movimentos feministas, como é o caso do movimento feminista negro. O IBGE indica que:

Em suma, os resultados mostram que, em média, as mulheres superam os homens nos indicadores educacionais analisados. Entretanto, há considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, evidenciando que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional, mesmo entre as mulheres que mais se beneficiaram da crescente escolarização: a diferença entre homens brancos e mulheres pretas ou pardas que conseguiram completar o ensino superior ainda é superior a 10 pontos percentuais. (IBGE, 2018, p.7)

As mulheres brancas se diferenciam das negras também por outros indicativos sociais, como é o caso da violência doméstica e do feminicídio. Sendo as mulheres negras e pardas as maiores vítimas desses tipos de crimes no país. Segundo o mapa da violência de gênero, as

mulheres representaram 67% das pessoas agredidas em 2017 e embora o índice de homicídio entre os homens seja bem maior que entre as mulheres, as chances de elas serem mortas dentro de casa supera e muito a dos homens, 30% no caso das mulheres contra 11% dos homens. O infográfico sobre violência contra pessoas negras no Brasil 2022, do Fórum de Segurança, afirma que as mulheres negras foram 62% das vítimas de feminicídio e 70,2% das demais mortes violentas intencionais, 72% das vítimas de estupro e estupro de vulneráveis.

De tudo que foi exposto, entende-se que as mulheres negras são as que apresentam um menor índice de escolaridade em relação as brancas, são também as que recebem menores salários, as que trabalham mais horas por semana, incluindo atividades domésticas e com cuidados com pessoas, como crianças e idosos. Elas são as maiores vítimas de violência doméstica e feminicídio. Esse conjunto de situações evidencia que sobreposições de classe, raça e gênero colocam essas mulheres nas condições mais intrincadas da sociedade. No entanto, é preciso compreender que tais condições não se dão porque elas são mulheres e sofrem com a misoginia, porque são negras e sofrem com racismo ou porque são trabalhadoras e sofrem com a exploração, mas porque são mulheres e negras e trabalhadoras. Elementos que juntos criam situações específicas e cruéis.

CAPÍTULO 2 - AS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA ELINEUZA DA SILVA FERREIRA (CETIPESF): PERFIL E CONTRARIEDADES NO PROCESSO EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. Lócus da pesquisa: A cidade de Belo Campo e o Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira (CETIPESF)

O Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira (CETIPESF), lócus da presente pesquisa, localiza-se no município de Belo Campo, território do Sudoeste baiano. Situada a 65 km de Vitória da Conquista e 567 km de Salvador, a cidade de Belo Campo tem 61 anos, sendo sua fundação em 22 de fevereiro de 1962. Segundo o site da prefeitura municipal de Belo Campo, sua população estimada é de 18.412 habitantes.

Segundo Luana Lima Bittencourt Silva, o povoamento da região deu-se no século XIX por fazendeiros de Tremedal, quando essa ainda pertencia ao município de Vitória da Conquista. Desenvolveu-se por ser ponto estratégico para apoio às viagens feitas pelos vaqueiros e mercadores da época, situando-se entre Vitória da Conquista e Tremedal. Segundo site da prefeitura municipal de Belo Campo,

(...) dentro do contexto geográfico da região, um lugar estratégico de confluência para ir e chegar das regiões que hoje constituem os Municípios de Caraíbas, Tremedal, Anagé, Maetinga, Aracatu, Brumado, Cândido Sales (via Quaraçu e Lagoa do Timóteo), Piripá, Jânio Quadros, Condeúba e ao norte de Minas Gerais, como também ir para Vitória da Conquista, Salvador, Itabuna, Ilhéus e outras regiões. (Belo Campo, 2023)

A página oficial da prefeitura dá grande destaque a figura de um conceituado coronel da região, Napoleão Ferraz, aclamado como fundador da cidade, local que a princípio seria conhecido como Chapada das Cacimbas. Napoleão teria adquirido várias fazendas na região e segundo a proferida página, o intuito era fundar uma cidade que seria a cidade de seus sonhos. Ele teria sido o responsável pelo povoamento e pelos primeiros grandes feitos, como abertura de estradas.

Porém, essa visão idealizada da fundação de Belo Campo é questionada no trabalho de Misael Lacerda que faz uma leitura mais crítica da figura de Napoleão, promovendo uma reflexão a respeito das características do coronelismo e papel desempenhado pelos coronéis do período. Sobre as supostas benfeitorias promovidas por Napoleão Ferraz, Lacerda aponta:

Não se questiona aqui as intenções do Coronel Napoleão Ferraz de Araújo. A intenção é apontar que, segundo os trabalhos historiográficos sobre esse período e espaço, essa era uma façanha muito comum do coronelismo na região em questão. (Lacerda, 2022, pg. 55)

De toda sorte, o projeto da nova cidade obteve êxito, hoje o município de Belo Campo conta com uma extensa zona rural, além da sede, onde reside a maior parte da população, segundo Silva. É uma cidade de pequeno porte, agradável e cortês. Nos últimos anos teve boa parte das ruas pavimentadas na área urbana, além de promover eventos que tem atraído grandes públicos, como exposições agropecuárias, feiras literárias e gastronômicas e a festa do aniversário da cidade, com atrações de renome nacional, o que tem garantido uma grande visibilidade para o município na região, além de oferecer entretenimento gratuito à população.

A respeito da população belo-campense, destaca-se que não há muitas informações sobre a população negra da cidade, a versão oficial sobre a ocupação dessa região não relata nada específico. Porém, sabe-se que o município conta com ao menos duas comunidades remanescentes de quilombo, uma já reconhecida pela Fundação Palmares, o Quilombo do Bomba, a segunda é a Comunidade Vila Guilherme, ainda não reconhecida oficialmente, segundo Silva, que destaca,

O Quilombo do Bomba situa-se próximo ao povoado do Bomba. Atualmente residem 32 famílias que se sustentam, basicamente, da agricultura de milho, feijão, melancia, mandioca e outros. A maioria dos homens dedicam-se à lavoura e a maioria das mulheres aos cuidados domésticos. Não há repartições públicas no local, nem mesmo escola ou posto de saúde. Para estudar, as crianças deslocam-se até a escola Juarez Hortélio no povoado do Bomba, numa distância de 30 minutos aproximadamente. Os adolescentes e adultos deslocam-se para o Timbó e têm aulas no Colégio Municipal Leoni Lima. (Silva, 2019, pg. 80, 81)

Portanto, embora ainda não haja nenhum estudo específico sobre a história da população negra de Belo Campo fica evidente que esse grupo representa parte expressiva de seu povo. Em seu trabalho intitulado *A educação das relações étnico-raciais em uma escola do campo: um estudo de caso no município de belo campo – 2018*, Silva menciona que, segundo

O censo do IBGE, realizado em 2010, suas características de cor ou raça era constituída por 4.027 brancos, 42 amarelos, 8 indígenas, 10.697 pardos e 1.067 pretos. No que tange à predominância por sexo, a cidade era habitada na época por 8.120 homens e 7.901 mulheres. Quanto à localidade de residência, 6.992 pessoas residiam na zona rural e 9029 na zona urbana. (Silva, 2019, pg. 82)

Com relação ao último Censo, realizado em 2022, não foram encontrados na página do IBGE dados sobre a população negra, ou sobre o quantitativo de mulheres e homens, apenas o

número total de habitantes da cidade de Belo Campo. Porém, observando os dados disponibilizados por Silva sobre o Censo anterior podemos inferir que a população preta e parda constitui a maioria dos habitantes da cidade, como acontece na maior parte do Brasil.

Com relação ao perfil socioeconômico, o último censo apontou que em 2021 o salário médio mensal era de 1,9 salários-mínimos, enquanto que 50,9% da população tinha rendimentos de até meio salário mínimo e apenas 6,2% da população estava ocupada (IBGE, 2023).

Através dos dados, podemos concluir que se trata de um município onde a maior parte população apresenta certo nível de dificuldade econômica, uma vez que apenas a minoria tem algum tipo de ocupação e cerca da metade vive com até meio salário, onde o ideal para uma família de até quatro pessoas seria bem maior. Para cobrir as despesas básicas, segundo a página Terra, com informações de pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), “seria necessário um salário-mínimo de R\$ 6.571,52 para o mês de março. O valor corresponde a quase cinco vezes o reajuste proposto pelo governo federal, que eleva o salário-mínimo a R\$ 1.320” (Terra, SI, 2023). Esse é o perfil geral da população da cidade que abriga o colégio onde foi realizado o estudo de caso da presente pesquisa.

O Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira (CETIPESF) está subordinado ao NTE 20 e fica localizado na rua principal do município, na avenida Vitória da Conquista, número 870, bem próximo à entrada da cidade via BA 263. A escola foi inaugurada na década de 1970 e recebeu, a princípio, o nome de Grupo Escolar Carlos Santana em homenagem ao deputado de mesmo nome, posteriormente nomeando-se Colégio Estadual Carlos Santana (CECS). O colégio obteve autorização para oferecer educação em nível fundamental em 1985 e em nível médio em 2003, conforme informado por Silva (2019).

O CETIPESF teve seu nome alterado recentemente, em 2024, a mudança ocorreu após uma reforma promovida pelo governo do Estado da Bahia e foi uma homenagem a ex-professora e diretora do colégio, Elineuza da Silva Ferreira que faleceu em janeiro de 2023, deixando toda a comunidade escolar entristecida. Ela havia dedicado boa parte da sua vida profissional e pessoal ao colégio e era diretora da instituição desde 2007. A alteração ocorreu durante a pesquisa, por esse motivo, alguns documentos utilizados nesse processo constam a antiga nomenclatura, Colégio Estadual Carlos Santana CECS.

Importante ressaltar que o CETIPESF é a única escola de nível médio da cidade, contando com uma extensão no povoado do Timbó, localizado à cerca de 22 quilômetros da sede de Belo Campo, onde funcionam uma turma de primeiro, segundo e terceiro ano. Essa localidade é considerada de difícil acesso, uma vez que para chegar até lá é preciso passar por

uma serra. Levando em conta que todos os alunos teriam que se deslocar para a sede do município para estudar, manter essas turmas nessa localidade pode representar um índice de evasão menor, além de melhorar a qualidade de vida dos alunos. A extensão funciona em uma escola do município, o Leoni Lima, em um sistema de parceria com a prefeitura de Belo Campo. Atualmente recepciona 79 estudantes no nível médio. Essa escola atende estudantes de diversas localidades da zona rural do município, dentre eles, estudantes do Quilombo do Bomba.

A sede do CETIPESF conta atualmente com dois prédios, sendo um deles o antigo Colégio Antônio Carlos Magalhães, esse espaço foi incorporado após a extinção de tal instituição. As construções das duas escolas eram vizinhas, separadas apenas por uma rua, um projeto de lei municipal permitiu o fechamento da rua e a junção dos espaços, formando um tipo de complexo. Há mais de três anos acontece uma reforma para ampliação e melhoria das salas de aula, quadra, cantina, área externa, além de construção de refeitório, laboratórios e auditório. Estrutura essencial para atender a região, uma vez que a escola funcionava com uma estrutura bastante precária, sendo constantes as reivindicações de estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar em geral para melhorias da escola. Parte da reforma acabou no final de 2023, o restante encontra-se em fase de finalização.

O CETIPESF oferece atualmente turmas regulares do ensino médio nos turnos matutino e vespertino, além do curso técnico em agropecuária, turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas do Tempo Juvenil, modalidades que são oferecidas apenas no noturno. São 287 estudantes no turno matutino, 302 no vespertino, 219 no noturno, 79 na extensão do Timbó, totalizando 887 estudantes no ano de 2023.

É importante mencionar que mais da metade dos e das estudantes utilizam o transporte escolar do município, o número exato é de 452 estudantes. Sendo assim, conclui-se que a maior parte do público da instituição é de zona rural, fato que resulta em uma série de particularidades com relação ao funcionamento e rotina das aulas. Deve-se levar em conta, por exemplo, o período de chuvas, que muitas vezes dificulta, atrasa ou até impede a chegada de estudantes à escola. Mesmo assim, o calendário seguido pela instituição costuma ser bem próximo do oficial do Estado, desconsiderando as condições específicas da região. Embora a Secretaria de Educação do Estado (SEC) afirme que os calendários das escolas estaduais devem ser flexíveis, a fim de atender demandas diversas, na prática isso não funciona. O NTE 20, por vezes, não autoriza modificações no calendário letivo, sob a justificativa de não haver transporte disponível para reposições, uma vez que o Estado não fornece o transporte escolar e os estudantes utilizam o transporte municipal em regime de parceria. Além disso, para manter o calendário escolar, algumas vezes a escola oferece aula apenas no turno matutino, gerando uma

desigualdade com relação ao número de aulas oferecidos aos estudantes da sede e da zona rural. Na prática, a escola funciona com calendários distintos, um para o turno matutino (alunos que não utilizam o transporte escolar) e outro para os alunos do vespertino e noturno (que utilizam o transporte escolar).

O quadro de funcionários de 2023 estava composto por 22 professores efetivos, 14 professores contratados em regime reda e uma coordenadora pedagógica, além de outros 37 funcionários distribuídos nas mais diversas funções, como portaria, secretaria, limpeza, cantina, dentre outras. A escola conta ainda com um diretor e duas vices diretoras.

É evidente a importância de tal instituição na cidade de Belo Campo, única responsável pela formação de adolescentes, jovens e adultos em nível médio e técnico no município. Não menos importante é ressaltar a necessidade de cuidado e zelo dela, principalmente por parte das autoridades responsáveis, uma vez que a morosidade em atender as demandas da escola é constante, o que prejudica a qualidade dos serviços prestados à população, bem como impacta no desempenho dos/as estudantes.

2.2. Perfil das estudantes da Rede Pública Estadual do Ensino Médio na Bahia, segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

Para análise do perfil geral das estudantes do ensino público da Bahia no ensino médio foi utilizado o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa do ensino médio. Trata-se de um documento normativo que tem como finalidade orientar as instituições estaduais na elaboração dos seus currículos, formulado a partir do que está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E indica que:

(...) tem como objetivo assegurar a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana integral, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade. (DCRB, 2022, p. 11)

O DCRB-BA traz uma série de dados a respeito das/os estudantes da rede pública, abordando aspectos como cor/ raça e gênero, sendo de extrema relevância para a presente pesquisa. Além de tratar da temática da educação antirracista, sob a perspectiva da educação da história da cultura africana e afro-brasileira. O documento cita as leis 10.639 e 11.645 afirmando que a educação do Estado da Bahia compromete-se na luta contra o racismo. Menciona ainda a importância de diversos movimentos, correntes de lutas antirracistas e

políticas de ações afirmativas como mecanismos importantes para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, apresentando todos esses elementos como uma forma de compromisso assumido pelo Estado no combate ao racismo.

O comprometimento com uma educação antirracista é fundamental em um dos estados com a maior população negra do país, segundo a página Poder 360:

O Nordeste tem a maior proporção de pessoas autodeclaradas pretas, com 11,4%. Em sequência, vêm o Sudeste (9,6%) e o Centro-Oeste (8,7%). Por Estado, a Bahia (21,5%) e o Rio de Janeiro (14,2%) são os que mais têm concentração de pessoas pretas. (Ferrari, SI, 2022)

Sendo a Bahia o estado com população mais preta do Brasil, não se pode ignorar as dificuldades educacionais vividas por tal população. O DCRB afirma:

A superação do racismo é uma tarefa desafiante para uma sociedade arraigada nas desumanas e desastrosas experiências coloniais, a qual tende de produzir e reproduzir nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais, nas expressões racistas, nas piadas, nos olhares, gestos e atitudes, bem como nas estruturas sociais, no mercado de trabalho, no acesso à saúde, na segurança pública e demais setores da sociedade. (DCRB, 2022, p.36)

Sendo a escola um dos espaços sociais mais importantes e frequentados pela maior parte da população – deveria ser por toda a população –, todas essas ações e atitudes racistas se manifestam em ambiente escolar, infelizmente. A educação é uma das principais responsáveis pela formação ética e moral da sociedade e é fundamental pensar no combate ao racismo a partir das instituições de ensino, em todos os níveis.

O DCRB apresenta no item Contextos indicativos: o ensino médio no Brasil e na Bahia, um panorama das matrículas do ensino médio entre os anos de 2010 a 2020, comparando os números entre Brasil e Bahia. A conclusão é de uma redução de 9,6% em contexto nacional e 5,36% no estadual, demonstrando que embora a Bahia tenha seguido a tendência nacional, a queda do estado foi menor. O documento apresenta alguns possíveis motivos para tal redução:

Importante considerar os fatores que contribuem para a redução da matrícula dos/as estudantes no Ensino Médio, como o contexto socioeconômico e cultural, as condições de acesso, a perspectiva de vida e de continuidade de estudo do jovem de 15 a 17 anos, dentre outros fatores contextuais que também podem impactar na exclusão do/a estudante nessa etapa de ensino: retenção no Ensino Fundamental, ambiente escolar não inclusivo, motivador e acolhedor, ausência de vaga na escola desejada. (DCRB, 2022, p.63)

Os fatores citados como possíveis causas para a redução das matrículas no ensino médio afetam a população mais carente economicamente e preta, conseqüentemente. Além de a maior parte desses motivos, se não todos, serem de responsabilidade política.

A manutenção da estrutura econômica capitalista que fere princípios e direitos humanos e ambientais tem nos governos total apoio e suporte para perpetua-se. Todos os itens citados no DCRB como fatores que afastam os jovens da escola estão ligados a uma estrutura segregacionista pautada em critérios econômicos, que afetam diretamente toda a organização social. O discurso adotado em tal documento não condiz com a práxis do governo da Bahia. Não é raro, por exemplo, saber sobre escolas fechadas em bairros periféricos em cidades de todo o Estado, onde números consideráveis de estudantes são obrigados a se deslocar para bairros distantes para estudar, por vezes em situações de risco, alguns simplesmente abandonam a escola.

A rede estadual é responsável por 88% das matrículas do ensino médio na Bahia, sendo 9% na rede privada e 3% na federal, sendo essa distribuição associada a condição socioeconômica da população baiana.

Com relação a raça/ cor dos/as estudantes matriculados/as o DCRB utiliza dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, lembrando que tais informações só passaram a fazer parte das matrículas a partir de 2005 frente a solicitações de movimentos sociais. Além de fornecer quantitativos a respeito do público que frequenta o ensino médio baiano, tais dados ajudam na promoção de políticas afirmativas que atendam as necessidades de tal público. O documento apresenta a redução do número de estudantes que não declaravam sua cor entre 2010 e 2020, bem como um aumento gradativo nas declarações de pardos/as e pretos/as no mesmo período.

O movimento de redução do número não declarados na Bahia, tanto do sexo feminino quanto do masculino, aconteceu mais rápido que no Brasil. De acordo com a série histórica apresentada no gráfico, desde 2013 a quantidade de declarados pardos ultrapassou a quantidade de estudantes que não faziam a autodeclaração. Esses dados apontam para uma possível implantação de política pública que representou um cuidado por parte de ambos os sexos em optar por fazer a autodeclaração da cor/raça. Mas, em 2020, em torno de 32% dos estudantes do sexo feminino e masculino ainda não declaram a cor/raça. (DCRB, 2022, p.68)

Quanto a distribuição com relação ao sexo dos/as estudantes o DCRB aponta que “em 2020, do total de 557.441 estudantes matriculados, 300.916 eram do sexo feminino (53,98%) e 256.525 (46,02%) do sexo masculino” (DCRB, 2022, p.67). Importante lembrar que 66,71% do total de estudantes encontrava-se na idade entre 15 e 17 anos, considerada ideal para cursar o ensino médio, enquanto 31,16% tinham mais de 17 anos no período.

Com relação ao número de estudantes por raça/cor e sexo, o DCRB aponta que apenas 24% declararam sua cor, havendo a predominância de pardos/as (48,1%) e pretos/as (18,9%),

dentre os que declararam. Sendo sua maioria do sexo feminino 300.916, para 256.525 do sexo masculino (DCRB, 2022, p.76).

Ainda sobre o panorama do perfil das/os estudantes apresentado pelo documento supracitado é considerada a questão das desigualdades, levando-se em conta aspectos diversos, como social, econômico, racial, questões de gênero e sexualidade. O que chama a atenção para a diversidade do público que é atendido pelo sistema educacional da rede pública estadual, bem como para a necessidade de repensar os currículos, os posicionamentos e as abordagens que acontecem em ambiente escolar. Uma vez que a proposta é aproximar escola e discentes, procurando atender suas demandas e fazer com que o ensino seja aliado no combate aos preconceitos e discriminações imbuídas na sociedade, tornando-se mais humano e mais justo, além de mais atrativo aos jovens. Segundo o DCRB, uma porcentagem considerável de estudantes afirma já terem sofrido algum tipo de prática discriminatória na escola.

Dos entrevistados, 25,8% informaram já ter sofrido discriminação na escola. Entre as discriminações, 43,4% se referem ao padrão estético, 22,4% ao racismo; 9,2% à intolerância religiosa e 9,1% à orientação afetivo-sexual. Deve-se observar ainda que, ao cruzar as informações sobre as discriminações, um único sujeito pode ser vítima de diferentes tipos de agressão, o que cria situações de difícil suportabilidade, muitas vezes provocando adoecimento psicológico e a evasão escolar. Nessa direção, é fundamental atentar para o conceito de interseccionalidade, proposto pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw e mobilizado no Brasil por intelectuais como Carla Akotirene (2020), como uma “sensibilidade analítica”, isto é, um conceito que visa “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisgênero patriarcado” (2020, p.19). (DCRB, 2022, p.77)

É incontestável a relevância de um documento referencial para a educação baiana trazer a perspectiva interseccional num contexto de combate as discriminações, evidenciando o poder das sobreposições com relação as condições humanas de suas/eus estudantes. Lembrando, sobretudo, a importância da instrumentalização teórica e metodológica sobre essas condições a respeito das imposições da sociedade capitalista e patriarcal, que se caracteriza enquanto cerceadora de direitos e que associada ao racismo segue limitando e segregando vidas.

Podemos ainda levar em consideração a interseccionalidade na abordagem a respeito das motivações que afastam os jovens da escola. Segundo o DCRB, a partir de levantamento feito na faixa etária entre 15 e 24 anos, os principais motivos que afastam as mulheres dos estudos são cuidados com crianças, idosos e atividades domésticas, já entre os homens estão principalmente a busca por trabalho e o pouco interesse pela escola (DCRB, 2022). Se pensarmos sobre a dinâmica social atual não fica difícil perceber que os motivos masculinos também podem ser motivos femininos, mesmo não se apresentando como os principais, mas o inverso não é verdadeiro, ao menos não na maioria dos casos. O que nos leva a inferir que essas

mulheres em idade escolar podem estar sujeitas a vários dos motivos apresentados, sendo as sobreposições possibilidades consideráveis e cruéis.

Numa realidade onde as perspectivas são limitadas, onde a condição social fala mais alto que os caminhos oferecidos pela educação, o que dita as regras são as necessidades mais urgentes. É difícil tentar convencer uma adolescente que precisou abrir mão da escola, que é mais importante estudar do que cuidar da casa e dos irmãos para a mãe trabalhar, por exemplo.

Existe uma parcela expressiva de jovens em idade escolar que estão fora da escola e também não exercem nenhum tipo de atividade remunerada, diversas condições contribuem para esse cenário, sendo as classes econômicas mais desfavorecidas as mais afetadas. O DCRB destaca

Além de ressaltar a heterogeneidade desse grupo – em que se verificam situações de desocupação de curto e longo prazos ou exclusão do mundo do trabalho, experiência da gravidez, problemas de saúde ou alguma incapacidade etc. –, a análise enfatiza a necessidade correlacionar a faixa etária com as diferentes vulnerabilidades a que está sujeita essa parte da população. Nesse caso, os autores destacam os jovens mais pobres, os que estão na condição de cônjuges com filho, o que têm Ensino Fundamental incompleto e aqueles situados na região Nordeste. (DCRB, 2022, p.80)

A partir do que é apontado pelo referido documento, além de todas as situações citadas como fatores potenciais na desocupação dos jovens, residir no Nordeste pode agravar tal condição. Correlacionando as informações temos um panorama nada animador para a população preta, nordestina e de classe trabalhadora, levando em conta que:

A maior taxa de desemprego no 2º trimestre foi para os pretos. Está em 10%, uma queda de 1,3 p.p. ante o trimestre anterior. A porcentagem passou de 10,1% para 9,3% (-0,8 p.p.) entre os pardos. Os brancos tiveram a menor desocupação. Está em 6,3% e também registrou queda em relação ao trimestre anterior. Historicamente, os pretos têm o maior índice de desemprego. Os brancos, o menor. (Poder360, SI, 2023)

Diante dos números e sabendo que os únicos caminhos para tentar diminuir os abismos apresentados são políticas públicas voltadas para a população mais vulnerável, principalmente a partir da educação, se torna urgente a necessidade de apresentar para esses jovens o ensino como uma possibilidade de desvio da miséria econômica, não de forma milagrosa e incondicional, mas como um caminho possível para uma vida mais digna. Além disso, o Estado deve oferecer condições para manutenção desse público na escola. Sem isso não será possível uma equiparação, ao menos com relação aos números, entre as condições das populações de brancos e negros por tão cedo.

2.3. Perfil das estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira (CETIPESF), em Belo Campo- BA – Paralelos e correlações com o ensino baiano

Com a finalidade de conhecer melhor as estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira e obter dados suficientes para traçar um paralelo com as discentes da Bahia, além de levantar informações necessárias para o prosseguimento do presente trabalho, no dia 30 de outubro de 2023 a pesquisa foi apresentada às estudantes dos segundos e terceiros anos dos turnos matutino e vespertino do CETIPESF. Por motivos de dificuldade de deslocamento, apenas as turmas da sede participaram da pesquisa, uma vez que o anexo fica à mais de 20km da sede do município.

Antes de apresentar os dados obtidos é necessário destacar algumas informações. Importante mencionar que o CETIPESF, representado pela direção e vice direção da escola, empreendeu grande apoio desde o início do processo de pesquisa, a começar pelo momento que foi necessário apresentar documentação para submeter o trabalho ao comitê de ética, além de fornecer todas as informações sobre o colégio sempre que solicitadas e dar todo suporte material possível para o bom andamento do projeto.

Cabe também ressaltar que havia o receio de não conseguir a quantidade suficiente de participantes para a investigação, porém a receptividade das estudantes foi muito boa. Em todas as turmas onde a proposta foi apresentada várias estudantes se disponibilizavam a participar, inclusive estudantes do sexo masculino demonstraram interesse em fazer parte do estudo, mas como o trabalho apresenta o recorte de gênero, não foi possível.

O projeto da presente pesquisa previa uma análise de dados por amostragem, pois devido ao tempo disponível para a realização do trabalho não seria executável a verificação de todas as estudantes do colégio. O público escolhido foi estudantes dos segundos e terceiros anos dos turnos matutino e vespertino, devido a uma maior maturidade e experiência com as questões a serem abordadas.

Conforme o que foi apresentado no primeiro capítulo, o estudo bibliográfico a respeito da luta das mulheres negras direcionou a segunda etapa do trabalho. Ao se discutir sobre as conquistas de direitos dessas mulheres, sobretudo os de caráter educacional, procurou-se apresentar um entendimento a respeito da maneira em que esses fatores se associam as questões de classe e discutir como as condições das mulheres pretas são consequências das estruturas impostas pelo capitalismo. Indispensável aqui a referência das já citadas Crenshaw (1989), Collins (2021) e Akotirene (2021) na discussão da interseccionalidade como fundamento teórico-metodológico, bem como intelectuais do feminismo negro imprescindíveis à temática

aqui abordada, como Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2011), Djamila Ribeiro (2020), Chimamanda Ngozi Adichie (2015), Bell Hooks (2019), Ângela Davis (2016), dentre outras.

Considerando a problematização teórica e pensando em dialogar com as hipóteses apresentadas, a pretensão da pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo. A aplicação dos formulários realizados com grupos de estudantes as classificou a partir da auto declaração de gênero e raça, para em seguida comparar as condições socioeconômicas das mesmas. Analisando as realidades envolvidas em cada caso e avaliando as situações de sobreposições dos marcadores sociais de gênero, raça e classe. A fim de perceber em que medida esses fatores implicam em dificuldades relacionadas a vida escolar dessas estudantes e como podem prejudicá-las educacionalmente, realizou-se a comparação dos rendimentos escolares das estudantes, com base nos boletins, análise que será apresentada no item 2.4.

Mas os critérios quantitativos não foram hipervalorizados, uma vez que fatores qualitativos podem refletir de forma igualmente prejudicial as vivências humanas. Sendo assim, elementos como a qualidade do tempo de estudo, a rede de apoio, as atividades realizadas em ambiente doméstico também foram levadas em conta.

Dentre as propostas principais da pesquisa, destaca-se a abordagem a respeito da luta da mulher negra para ter direito e acesso à educação, bem como perceber seu olhar com relação ao ensino de história na escola pública e quais seriam as contribuições ou críticas com relação a essa disciplina. Propõe-se também discutir os conceitos de cisheteropatriarcado e interseccionalidade, fundamentando e possibilitando a popularização e entendimento desses termos a fim de instrumentalizar docentes e discentes da escola pública a respeito desse objeto, o que seria fundamental. Tendo ainda a pretensão de evidenciar a ligação existente entre tal temática e as estruturas de uma sociedade capitalista e misógina, entendendo que todas essas questões não se dissociam.

Tenta-se abaixo descrever brevemente como transcorreram os processos para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, pós estudo bibliográfico, levando em conta todos os aspectos já mencionados até o momento:

1. Foram selecionadas dez estudantes negras do segundo e terceiro ano do ensino médio regular do CETIPESF em Belo Campo - BA. O critério para a seleção foi a autodeclaração racial e de gênero, seguido do desejo voluntário em participar da pesquisa.
2. Foram selecionadas dez estudantes brancas do segundo e terceiro ano do ensino médio regular do CETIPESF em Belo Campo - BA. O critério para a seleção foi o mesmo utilizado com as estudantes negras.

3. Foi realizada a aplicação de um questionário socioeconômico onde foram levantados dados a respeito das condições materiais familiares de cada estudante, tentando identificar a classe social e condições socioeconômicas a qual pertencem. Além de levantar questionamentos sobre a relação da estudante com o ensino de história e com a escola, de maneira geral. Tal questionário foi respondido através do formulário do Google.
4. Foi realizada uma entrevista com doze estudantes negras com o objetivo de identificar como é a relação dessas alunas com a escola, sobretudo com o ensino de história, além de levantar questionamentos a respeito do tempo de estudo, da qualidade desse tempo de estudo e dos possíveis fatores que possam influenciar nesse processo. Durante as entrevistas questões sobre atividades domésticas, cisheteropatriarcado, interseccionalidade e de cuidado com pessoas, como crianças e idosos também foram realizadas. Além disso, procurou-se dar voz a essas estudantes quanto a maneira como se sentem enquanto jovens, negras e de famílias trabalhadoras dentro da escola e do ensino de história, tentando perceber como essas implicações impactam ou podem impactar seu desenvolvimento educacional e seu futuro. As entrevistas foram gravadas para serem utilizadas na produção do produto desse trabalho, um documentário, item que será abordado com mais cautela posteriormente.
5. Foi realizado um levantamento das notas de nove das estudantes negras e nove brancas que participaram do questionário, a fim de verificar o rendimento educacional delas, foi preciso descartar um formulário de cada grupo devido a um erro no preenchimento. Para uma análise interseccional, o rendimento das estudantes negras e brancas foi comparado, levando em consideração também a perspectiva econômica.

Tais procedimentos possibilitaram a junção de dados e informações para a análise interseccional, no qual foi possível realizar os cruzamentos dos indicadores pretendidos, que serão apresentados a partir de agora, primeiramente sob um panorama geral.

Das estudantes que responderam ao questionário socioeconômico 45% tinham 17 anos, 35% 16 anos e 20% mais de 18 anos, sendo que 45% eram estudantes do 3º ano regular e 55% do 2º ano regular. Com relação ao turno que estavam matriculadas, 55% correspondiam ao turno matutino e 45% ao vespertino, sendo que 60% desse público residia na zona urbana e 40% na zona rural do município. Das que residiam na zona rural 5 delas eram negras e 3 brancas, o que demonstra uma maior concentração de estudantes negras na área rural do município.

Todas as participantes se declararam solteiras e nenhuma delas afirmou pertencimento

a qualquer grupo étnico cultural de povos e comunidades tradicionais. Apenas 1 das entrevistadas alega ter algum tipo de deficiência, no caso, física, o que corresponde ao percentual de 5%. A mesma se autodeclarou negra, configurando mais uma intersecção.

Com relação ao tipo de instituição que estudaram, 85% afirmaram ter estudado sempre em escola pública e 15% em instituição privada no fundamental e pública no médio, o que corresponde a apenas três estudantes, sendo que duas delas se autodeclararam brancas e apenas uma negra.

Como já mencionado anteriormente, o CETIPESF é o único colégio de nível médio do município de Belo Campo. Sendo assim, todos que pretendem estudar em instituição particular são obrigados a procurar escolas em outros municípios, principalmente Vitória da Conquista, por ser a cidade mais próxima a oferecer tal estrutura. Além disso, apenas a sede de Belo Campo oferece ensino privado em nível fundamental, o que leva todos, ou quase todos os estudantes da zona rural a recorrer ao ensino público.

Quando questionadas sobre a renda mensal da família, 50% garantiram viver com uma receita de um a dois salários-mínimos, enquanto 30% alegam receber menos de um salário, 15% viveriam com renda entre dois e três e apenas 5% com mais de cinco salários mínimos. Cruzando os dados para perceber as intersecções, identificamos que dentre a maioria que tem renda familiar entre um e dois salários, as brancas são majoritárias, sendo cinco contra quatro negras. Porém, quando avaliamos o grupo que vive com menos de um salário-mínimo as negras são cinco, enquanto as brancas são duas. Já no grupo que vive com renda entre dois e três salários só há brancas. Uma confirmação dos indicadores nacionais, que apontam as famílias negras como as que tem as menores rendas.

No entanto, o questionário apontou para uma situação diferente da exposta acima, uma exceção, a única estudante que afirmou viver com uma renda maior do que cinco salários-mínimos se autodeclarou negra. Analisando as demais informações fornecidas por ela percebe-se que, embora o pai tenha estudado até o 9º ano (antiga 8ª série), a mãe apresentou especialização como nível de escolaridade. Além disso, a mãe é indicada como a principal provedora do lar, sendo que a família é composta por quatro pessoas, duas delas tendo trabalho fixo. Não foi perguntado sobre a profissão dos pais, talvez o nível mais alto nível de escolarização da mãe, nesse caso, justifique um trabalho bem remunerado e a renda acima da média em comparação com as demais estudantes, tanto negras, quanto brancas.

Sobre a quantidade de pessoas que vivem da renda mensal da família, 35% afirmaram que seriam três, 25% que seriam quatro, 20% alegaram ser cinco pessoas, 10% duas pessoas. Empatadas em 5% a renda familiar para apenas uma pessoa e no extremo dessa realidade, a

renda familiar para mais de seis pessoas. Essa família, que tem mais de seis membros, vive com renda mensal menor que um salário-mínimo, segundo a declaração da estudante que participou da pesquisa, ela se autodeclarou negra. Tal realidade também serve para comprovar o que apontam os índices nacionais, no que tange as dificuldades enfrentadas pelas famílias negras a respeito dos obstáculos econômicos por elas enfrentados.

Com relação ao membro que mais contribui para a renda da família, 50% informaram que o pai era o maior contribuinte, 40% indicaram a mãe, empatados com 5% uma indicação da avó e uma do padrasto. O pai como maior provedor apresenta-se em seis das famílias de estudantes negras e quatro das brancas, já a mãe é citada por quatro das estudantes negras e quatro das brancas como quem mais contribui nas despesas. As que mencionaram vó e padrasto eram ambas brancas.

As estudantes também foram questionadas quanto a sua participação no contexto econômico da família, 75% delas indicaram que não trabalham e tem seus gastos custeados pelos pais ou outros responsáveis, 15% afirmaram trabalhar, mas não ser independente financeiramente. Em um empate de 5% há uma estudante que afirma trabalhar e ser responsável pelo sustento da família e outra que receberia uma bolsa, mas afirma que esta não seria suficiente para sua independência financeira.

Quando indagadas sobre a existência de alguma renda mensal individual, 50% responderam que não tem nenhuma, 20% afirmaram receber bolsa de estudos, 15% indicaram outra fonte sem especificar, 10% receberiam salário e 5% uma mesada. Das jovens que afirmaram trabalhar, três se autodeclararam negras e uma branca, uma das negras afirmou ser responsável pelo sustento da família. Indicativos que demonstram como as jovens negras estão mais suscetíveis a condições que impõe maiores dificuldades, como conciliar estudo e trabalho, por exemplo.

Das participantes, 55% indicaram que a família é cadastrada no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Dessas, seis são famílias de estudantes brancas e cinco de negras. Sendo que também 55% estariam cadastradas no Programa Bolsa Família, 35% não seriam beneficiárias de qualquer programa, uma família seria beneficiária de Prestação Continuada e uma família da Tarifa Social de Energia Elétrica, as duas últimas representando 5% cada. Os números mostram uma contradição nesse item, pois quando somadas, as 55% que indicaram estar cadastradas no programa Bolsa Família aos 5% da família beneficiária da tarifa social, mais 5% da beneficiada pela prestação continuada temos um total de 65% de famílias recebendo algum tipo de benefício do CadÚnico. É possível que as participantes tenham se confundido, ou ignorem o que é o CadÚnico, mesmo tendo sido

explicado no enunciado da pergunta no questionário. O fato é que de todas que indicaram receber algum tipo de benefício oito são de famílias negras e cinco de brancas, evidenciando mais uma vez a vulnerabilidade econômica das famílias negras.

Sobre acompanhamento de familiares em Centros de Referência do Município, 85% disseram não fazer e 15% teriam acompanhamento pelo CRAS (Centro de Referência da Assistência Social). Esse percentual corresponde a três famílias, das vinte que responderam ao questionário, nesse item, todas as estudantes que disseram ter esse tipo de acompanhamento em casa são negras. Segundo o site do Governo Federal, gov.br

O Centro de Referência de Assistência Social - CRAS é uma unidade pública de atendimento à população e são oferecidos os serviços de Assistência Social. No CRAS você pode:

- fazer seu Cadastro Único;
- ter orientação sobre os benefícios sociais;
- ter orientação sobre seus direitos
- pedir apoio para resolver dificuldades de convívio e de cuidados com os filhos;
- fortalecer a convivência com a família e com a comunidade;
- ter acesso a serviços, benefícios e projetos de assistência social;
- ter apoio e orientação sobre o que fazer em casos de violência doméstica;
- ter orientação sobre outros serviços públicos. (GOV, SI, 2023)

Observando o que já foi exposto até aqui com relação às participantes negras e brancas e relacionando com os serviços oferecidos pelo CRAS, fica evidente que as famílias das estudantes negras se encontram em condições econômicas e sociais menos favoráveis, para dizer o mínimo, quando comparadas com as famílias das discentes brancas.

Com relação a condição da moradia familiar, 90% alegam viver em habitação própria, enquanto a casa alugada e a casa cedida empataram em 5%. Apenas duas participantes, ambas brancas, disseram não morar em casa própria. Sobre a existência de outros bens ou imóveis, 40% disseram não possuir. Dessas, quatro são negras e quatro brancas. 25% teriam moto, sendo quatro negras e uma branca. 10% teriam carro, uma negra e uma branca. Representando 5% cada haveriam 5 famílias em situações diversas, uma delas possuindo moto e carro, outra possuindo terreno, a terceira possuindo carro, moto e sítio, a quarta com moto, carro, sítio e imóvel comercial e a última possuindo moto, carro e imóvel comercial. Nesses casos, com exceção da participante que afirma que a família possui terreno, todas são brancas. É possível perceber aqui que as famílias brancas concentram maior poder material, tendo condições de acumular bens de maior valor, enquanto as famílias negras, em sua maioria, não conseguem acumular propriedades ou veículos.

A maior parte das estudantes, 75% garantiram não ter idosos em seu núcleo familiar, ao passo que 20% delas convivem com um. Três delas negras e uma branca, 5% com mais de um,

sendo branca. Já as crianças menores de dois anos só fazem parte do núcleo familiar de 5% das famílias participantes, a discente se autodeclarou branca.

O nível de escolaridade dos pais também foi questionado, sendo que 35% teriam estudado da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, desse grupo, quatro das estudantes são negras e três são brancas. 25% estudou da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, seriam pais de uma discente negra e de quatro brancas. 20% concluíram o ensino médio, representando pais de três negras e uma branca. 10% tem ensino superior, correspondendo ao pai de uma negra e uma branca. E com percentual de 5%, uma resposta de estudante branca para especialização e outra indicando que o pai não estudou, nesse caso, estudante negra.

Quanto ao nível de escolaridade da mãe, 40% teriam concluído o ensino médio, quatro delas mães de estudantes brancas e quatro de negras. 20% estudaram da 5ª à 8ª série, em números também empatados de duas mães de estudantes brancas e duas negras. 15% concluíram o ensino superior, duas mães de brancas e apenas uma de negra. Por fim, 10% têm especialização, sendo uma mãe de discente branca e uma negra. Aqui observamos uma quase equiparidade – exceto pelo nível superior, onde famílias de discentes brancas tem uma vantagem. O que vem se apresentando como tendência no país, as mulheres têm estudado mais que os homens, inclusive as mulheres negras. Comparando o nível de escolaridade dos pais e das mães, constatamos a veracidade de tal estatística também na realidade dessas estudantes do CETIPESF.

A respeito da quantidade de pessoas na família com trabalho fixo obtivemos as seguintes respostas: 35% não tem ninguém no núcleo familiar com trabalho fixo, dessas famílias, quatro são das participantes negras e três das brancas. 30% tem ao menos uma pessoa empregada, outros 30% tem duas pessoas, aqui temos um empate, duas famílias de estudantes negras e duas de brancas para cada uma das situações. No último caso, uma estudante branca, representando 5% respondeu que há mais de duas pessoas empregadas em sua família. É possível notar que, ao passo que as famílias das discentes negras tem um maior número de desempregados, a única família que apresentou um índice maior de empregabilidade foi de uma estudante branca, confirmando mais uma vez as estatísticas nacionais.

Outra questão abordada tratou das atividades domésticas e de cuidados com idosos e crianças, onde 65% responderam que consideram tais atividades um tipo de trabalho e que deveria ser remunerado. Aqui, nove respostas foram de estudantes brancas e apenas quatro de negras. 20% consideram como um trabalho que não deve ser remunerado, a maioria das respostas foram de jovem negras, três contra apenas uma de jovem branca. 15% não consideram tais atividades como trabalho, três respostas, todas de estudantes negras. Muitas reflexões

poderiam ser feitas a partir do posicionamento das meninas negras diante da maneira como encaram as atividades domésticas e de cuidado com pessoas. Mas, talvez questionar sobre o porquê do pensamento de jovens brancas e negras vivendo realidades relativamente próximas ser tão diferente com relação a essa questão específica, seja um bom começo. Será que o fato de mulheres negras sempre terem exercido esse tipo de função na sociedade brasileira, inclusive servindo as mulheres brancas, pode influenciar nesse imaginário coletivo, fazendo com que meninas negras se vejam nesse lugar, como se fosse algo natural? É claro que seria necessário um estudo específico sobre isso, mas fica o questionamento.

Sobre como as atividades domésticas e de cuidado com idosos e crianças podem impactar no desempenho escolar das estudantes, 55% delas afirmaram que realizam esse tipo de tarefa, mas que seria por pouco tempo, não atrapalhando os estudos. Essas respostas foram dadas por seis discentes negras e cinco brancas. Já 35% declararam não realizar essas atividades, sendo cinco brancas e duas negras. 5% indicou que realiza as atividades por pouco tempo, mas que isso atrapalha os estudos, enquanto 5% declarou que faz as tarefas por muito tempo e que isso atrapalha os estudos, ambas jovens negras. Está claro que as estudantes negras realizam mais trabalhos domésticos que as brancas, porém, a maioria delas (nesse caso negras e brancas) não acreditam que isso possa se configurar como algum tipo de prejuízo. Talvez essa percepção esteja relacionada ao questionamento anterior, onde muitas delas não veem as atividades domésticas como um tipo de trabalho, embora seja. Assim como muitas mulheres encaram essas tarefas como se fossem obrigação delas, não levando em conta o tempo gasto para realizá-las, tão pouco o desgaste físico e psicológico de repetir diariamente atividades tão pouco valorizadas.

Ao serem questionadas sobre trabalho, 55% disseram nunca ter trabalhado, seis delas se autodeclararam negras e cinco brancas. Enquanto 45% confirmaram já ter trabalhado, cinco delas brancas e quatro negras. Atualmente, 75% não trabalham, seriam oito estudantes brancas e sete negras. Empatadas em 5% temos as demais com as seguintes ocupações: trabalho doméstico na casa de outras pessoas, uma jovem branca; trabalho no comércio, banco, transporte ou hotel, uma jovem branca; trabalho informal em casa, uma jovem negra; trabalho no lar sem remuneração, uma jovem negra; e outro, sem especificação, uma jovem negra.

Segundo as participantes que afirmaram já ter trabalhado, o que mais motivou a decisão em trabalhar foi ajudar nas despesas de casa, para 15% delas, duas jovens negras e uma branca. Ser independente foi o principal motivo para 15%, sendo duas estudantes negras e uma branca. Para 10% seria adquirir experiência, nesse caso, ambas eram jovens brancas. Com relação as motivações percebemos uma diferenciação entre as participantes negras e brancas, uma vez que

para a maioria das negras o principal motivo de ter que trabalhar seria ajudar em casa ou ser independente financeiramente, enquanto jovens brancas também indicaram a experiência profissional como um fator, levando a concluir que o trabalho não seria somente, ou necessariamente uma necessidade para elas.

Das que trabalham, 5% tem jornada de até 10 horas semanais, sendo uma estudante branca. 5% tem jornada entre 11 e 20 horas semanais, participante se autodeclarou negra. 5% entre 21 e 30 horas semanais, uma jovem branca. E 5% entre 31 e 40 horas semanais, uma discente negra.

Ainda sobre a questão do trabalho, 20% das estudantes responderam que começaram a trabalhar com idade entre 16 e 17 anos, sendo duas delas negras e duas brancas. 10% entre 14 e 15 anos, ambas estudantes brancas. Os outros 10% afirmaram ter começado a trabalhar antes dos 14, uma delas negra e a outra branca. As 60% restantes nunca trabalharam. Sobre ter que estudar e trabalhar concomitantemente, 15% delas consideram que essa condição possibilita seu crescimento pessoal, dessas, três seriam jovens brancas e uma negra. 10% afirmam não atrapalhar os estudos, uma delas negra e a outra branca. E 5%, uma estudante negra, garante que atrapalha os estudos. 70% corresponde aquelas que declararam não estarem trabalhando.

Questionadas sobre reprovação na escola, apenas 5% sinalizaram já haver sofrido uma vez, trata-se de uma estudante negra. No tocante ao tempo de estudo que dedicam em casa, 55% alegam estudar quando tem avaliações ou atividades de casa, oito delas seriam estudantes negras e três brancas. 20% estudam apenas quando tem avaliação, três delas brancas e apenas uma negra. Enquanto 15%, três estudantes, declaram estudar em casa todos os dias, todas brancas. Não há como ignorar o fato das únicas estudantes que se dedicam todos os dias aos estudos de casa serem brancas, isso associado a conclusões apresentadas anteriormente, como as situações em que as jovens negras realizam mais trabalhos domésticos que as brancas, nos levam a indagações sobre as intersecções prováveis dentro dessa perspectiva e seus impactos, não apenas no campo do desenvolvimento educacional, mas também social e psicológico.

A despeito da relação entre condição socioeconômica e a influência nos estudos, 40% julgam ser irrelevante, as estudantes negras e brancas empatam com quatro respostas cada, nesse item. 35% afirmam que sua condição econômica influencia positivamente os estudos, sendo quatro brancas e três negras. 25% acreditam que influencia negativamente os estudos, dessas, três são negras e duas brancas. Mesmo notando que, no quesito econômico como fator positivo para o desempenho estudantil, a maior parte das estudantes foram brancas, enquanto no item contrário a maior parte foi de negras, chama atenção o alto número de jovens que consideraram a condição econômica como fator irrelevante para seu desenvolvimento escolar.

Ainda mais curioso quando observado que as que responderam dessa maneira são as que pertencem as famílias de menores rendas, em sua maioria, quatro com renda menor de um salário, três com rendimento entre um e dois salários e apenas uma com renda maior que cinco salários.

Não apenas no último item avaliado, mas em diversas outras questões, as estudantes optaram por respostas que indicam certo desconhecimento, ou ao menos ingenuidade a respeito de como as questões sociais, econômicas e culturais podem influenciar suas vidas, não se tratando apenas do desenvolvimento escolar, mas indo muito além disso. Por exemplo, quando questionadas sobre as atividades domésticas e de cuidados com idosos ou crianças, várias delas não conseguiram identificar tais tarefas como um tipo de trabalho, o que é inquestionável, outras não apontaram como trabalhos passíveis de remuneração. Enquanto o DCRB identifica as atividades domésticas e de cuidado com crianças e idosos como uma das principais causas de evasão escolar no ensino médio entre as mulheres.

Embora o número de estudantes que participaram da pesquisa no CETIPESF tenha sido relativamente pequeno em proporcionalidade, se comparado ao DCRB, documento que serviu de base para a análise estadual, podemos perceber várias semelhanças entre os dados apresentados. Como as dificuldades econômicas, indicadas pelo DCRB como um dos fatores responsáveis por afetar boa parte dos estudantes da Bahia, refletindo também nos aspectos educacionais. Outra questão que aparece nas duas vertentes, trata do número de estudantes atendidos pela rede pública e pela rede privada, sendo a rede pública a que atende o maior número. No caso de Belo Campo, não apenas pelas questões econômicas, mas também pelo fato de só haver escola privada até o 9º ano do ensino fundamental.

A diferença das duas realidades com relação a idade ideal para cursar o ensino médio, que seria entre 15 e 17 anos, não é tão grande. Na rede estadual mais de 66% dos estudantes têm até 17 anos, enquanto dentre as participantes do CETIPESF, 80% têm entre 16 e 17 anos de idade, esperado que não tenham sido identificadas jovens de 15 anos, afinal as estudantes do primeiro ano não participaram da pesquisa.

É possível observar também uma desigualdade considerável nas duas abordagens, realidades sociais, econômicas e familiares bem diferentes. O que nos leva a pensar na diversidade existente no CETIPESF e nas escolas da Bahia de forma geral, onde tantas realidades se encontram e onde essas diferenças podem se transformar em divergências, muitas vezes ocasionando situações de preconceito e discriminação.

2.4. Desempenho escolar no ensino de história das estudantes negras do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineuza da Silva Ferreira: reflexões interseccionais.

A escola, por ser um dos espaços mais diversos, dinâmicos e importantes da sociedade abarca todas as problemáticas até aqui expostas, dentre tantas outras questões. É a partir da observação das distinções entre as realidades entrecruzadas no dinamismo da sala de aula que é possível notar que o comportamento, pensamento e rendimento escolar podem ser influenciados por elementos externos, como questões pessoais e de caráter socioeconômico, assim como observar que estudantes que vivem em situações mais estáveis social e economicamente apresentam um desenvolvimento estudantil mais satisfatório. Compreender como esses elementos estruturais impactam a educação, de forma especial o ensino de história, é de fundamental relevância, uma vez que, esse entendimento torna possível a elaboração de mecanismos capazes de atenuar, se não for possível resolver, abismos construídos para separar, distinguir e classificar as pessoas a partir de suas condições socioeconômicas e/ou étnicas, bem como sua identidade de gênero.

É desse entendimento em relação a uma sociedade injusta com relação à população negra, de forma mais intensa com as mulheres negras e ainda mais em casos de desvantagens materiais, além da consciência da importância da educação na vida desse público, que procura-se aqui avaliar até que ponto essa estrutura afeta a qualidade da formação de maneira geral, mas também no ensino de história, de estudantes negras da escola pública. Estudantes que, na maioria das vezes, estão sujeitas a mais de uma das variáveis citadas, ou até a todas elas.

Os problemas sociais que nos inquietam são perturbadores e persistentes, mas as tentativas de entendimento e buscas de alternativas para tentar ao menos minimizá-los são igualmente permanentes. Inquietações que refletem no campo educacional, no qual as questões sociais ressoam com força e onde nos deparamos com demandas diversas e por vezes angustiantes. Tratando de forma específica do caso do ensino médio, jovens e adolescentes que enfrentam e sentem existências de maneiras diferentes, não apenas por conta de uma subjetividade natural dos indivíduos, mas, sobretudo, porque vivenciam dinâmicas que são divergentes e muitas vezes sobrepostas.

A partir de tais reflexões e partindo de um entendimento interseccional, percebe-se que quanto maior a situação de carência social de uma estudante, provavelmente, maiores serão suas dificuldades educacionais, sendo que meninas tendem a enfrentar maiores obstáculos em seu processo de formação do que os meninos. Com relação a alguns aspectos específicos, como tempo dedicado a atividades domésticas, cuidados com crianças ou idosos, ou mesmo a

maternidade na adolescência. Outro ponto importante a se destacar é avaliar em que medida as jovens negras encarariam obstáculos ainda maiores em comparação às brancas no seu processo de aprendizagem, o que poderia acarretar um desempenho mais baixo que os das alunas brancas, especialmente aquelas que tem piores condições socioeconômicas.

Reconhecendo que o ensino médio é elemento essencial para uma aprendizagem de qualidade, além de fornecer pré-requisitos importantes para a introdução dessas estudantes no mercado de trabalho e em níveis superiores de ensino, o resultado desse quadro pode se traduzir em uma forma de manutenção do racismo vigente em nossa sociedade.

A presente pesquisa procurou analisar, através de uma pequena amostragem, o rendimento na disciplina de história de nove estudantes negras do CETIPESF, tentando estabelecer uma relação entre as notas alcançadas e as realidades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias delas. E para fins de comparação, numa perspectiva interseccional, ele foi feito com as notas de nove discentes brancas. Os resultados observados apontaram que a média na disciplina de história na primeira e segunda unidades do ano de 2023 entre as negras foi de 6,7 pontos, já entre as brancas foi de 7,25 pontos.

É importante destacar que o Estado da Bahia determina que as/os estudantes devem somar ao menos quinze pontos durante as três unidades do ano letivo, o que exige uma média mínima de cinco pontos para a aprovação. De todas as participantes apenas uma delas apresentou uma nota abaixo da mínima exigida, uma média de 3,6 pontos, essa estudante se autodeclarou negra.

Das que obtiveram notas entre cinco e seis pontos, duas delas eram negras e uma branca. Com notas entre seis e sete pontos, uma negra e quatro brancas. Com médias entre sete e oito temos duas negras e uma branca. Entre oito e nove pontos duas negras e três brancas. Por fim, com nota maior que nove pontos apenas uma estudante, negra.

A média geral alcançada por negras e brancas nos indicam uma diferença de 0,55 pontos a mais para as estudantes brancas. Embora seja uma diferença discreta, quando olhamos com mais cuidado alguns fatores, podemos concluir que as diferenças podem ser mais significativas. Avaliando por exemplo, que a média mais baixa, a de 3,6 pontos, foi de uma discente negra, enquanto ao menos quatro estudantes brancas atingiram notas acima de seis pontos, contra apenas uma negra na mesma condição.

Outro fator bastante interessante e que influenciou muito a média geral das discentes negras, deveu-se a maior nota alcançada, 9,1 que foi de uma das estudantes negras. Cruzando os dados fornecidos por ela no questionário, nota-se que sua família tem renda familiar de menos de um salário-mínimo, declarou que estão cadastrados no Programa Bolsa Família e que

ela recebe bolsa de estudos, apenas uma pessoa da casa teria trabalho fixo. Tais informações contrariam as estimativas gerais, que apresentam a mulher negra e de condição socioeconômica menos favorável como vulnerável e mais suscetível a um desenvolvimento educacional pouco satisfatório. No entanto, podemos verificar que outras questões, de caráter individual, podem ter determinado o bom desempenho escolar da estudante. No mesmo questionário citado podemos verificar que ela tem o hábito de estudar em casa sempre que tem atividades e avaliações, além disso, afirma que nunca trabalhou e que embora realize atividades domésticas, dedica pouco tempo a esse tipo de tarefas.

O fato acima é uma demonstração de que as condições mencionadas nesse trabalho e apresentadas como fatores dificultantes, que muitas vezes colocam as mulheres negras em situação de vulnerabilidade, não se estabelecem como conjunturas determinantes para o fracasso, porém é preciso perceber que são circunstâncias que tornam os caminhos muito mais difíceis para um determinado grupo. As mulheres de uma forma geral, as negras e de condições socioeconômicas desvantajosas, de maneira específica, apresentam sem dúvida uma jornada muito mais conflituosa que as outras pessoas da nossa sociedade. Isso se apresenta de diversas formas, Davis afirma que

Com frequência, racismo e sexismo convergem – e a condição das mulheres brancas trabalhadoras não raro é associada à situação opressiva das mulheres de minorias étnicas. Por isso, os salários pagos às trabalhadoras domésticas brancas sempre foram fixados pelo critério racista usado para calcular a remuneração das serviçais negras. (Davis, 2016, p. 109)

Alguns trabalhos são culturalmente destinados às mulheres, vários deles ocupados por maioria negra, como no caso das atividades domésticas e de cuidados com crianças e idosos, sendo eles, não por coincidência, os mais mal remunerados do mercado.

Não é exagero, portanto, afirmar que as mulheres negras para obterem o mesmo sucesso, ou chegar a patamares próximos ao de mulheres e homens brancos precisam se dedicar muito mais, precisam se esforçar muito mais. Trata-se, muitas vezes, de um processo de superação individual em diversos níveis, começando com as “brincadeiras” racistas e machistas na família, na rua, na escola... Depois, perpassando pela dificuldade em conciliar estudos, trabalhos domésticos e muitas vezes, trabalhos fora de casa e filhos. Além de todas as dificuldades econômicas vivenciadas pela maioria da população negra.

Retomando o caso da menor média alcançada, 3,6 pontos, de uma estudante negra que declarou ter deficiência física. Observa-se que a renda familiar da discente varia entre um e dois salários-mínimos, a mãe é a maior provedora, a família é cadastrada no Programa Bolsa Família

e possui um idoso/a em seu núcleo familiar. A estudante em questão afirma que trabalha informalmente e que sua motivação foi ajudar nas despesas da casa, além disso também realiza atividades domésticas. Importante ressaltar que todas essas condições apresentadas se destacam como fatores de suscetibilidade, demonstrando que sobrepostas podem ter grande impacto no desenvolvimento e na vida das pessoas atingidas, de maneira geral.

Porém, nem sempre esse é um entendimento de consenso amplo e irrestrito, até entre as próprias pessoas envolvidas, como já citado em outro momento do trabalho, agora de forma específica sobre o caso acima, a estudante afirmou que os trabalhos que ela realizava não interferiam no seu desempenho escolar, declarou ainda que costumava dedicar algum tempo de estudo em casa, quando em situações de atividades e avaliações. Claro que seria necessário um estudo mais aprofundado para saber as especificidades da realidade em questão, no entanto, negar que todo o contexto apresentado não influencia no desempenho escolar, contradiz todas as evidências e estimativas.

As estudantes que apresentaram uma nota mediana, entre 5,1 e 5,5 expõem uma realidade bem diferente em alguns aspectos, a começar pela renda familiar, a de uma maior que cinco salários-mínimos e a da outra menor que um salário, sendo a última beneficiária do Programa Bolsa Família. No caso da primeira, estudou o ensino fundamental em rede privada, a segunda sempre estudou em escola pública. A discente com renda familiar maior declarou não realizar atividades domésticas, já a que apresentou menor renda afirma que realiza algumas tarefas. Ambas manifestaram o hábito de estudar em casa quando tem atividades e avaliações. Não foi possível estabelecer critérios suficientes que justifiquem a similitude da nota nesses dois casos, o desempenho mediano da estudante com menor renda pode ser influenciado pelas questões aqui evidenciadas, de caráter econômico somado as obrigatoriedades das tarefas domésticas, por exemplo. No entanto, a discente de maior renda familiar, provavelmente apresenta outras circunstâncias que não puderam ser identificadas pela presente pesquisa.

Apenas uma estudante negra obteve média entre seis e sete pontos, com renda familiar entre um e dois salários-mínimos, o pai foi indicado como maior provedor de uma família de cinco pessoas. A discente não trabalhava formalmente, mas realizava atividades domésticas e afirmou dedicar um tempo para estudos em casa. Ela declarou que sua condição econômica atrapalhava seu desempenho escolar.

As duas estudantes negras que alcançaram nota entre 7 e 8 apresentaram similitudes e diferenças. No aspecto econômico, uma delas tem renda familiar entre um e dois salários-mínimos, ela afirma que trabalha e que é responsável por seu sustento, a motivação para começar a trabalhar teria sido ajudar nas despesas da casa, ela afirmou ainda que desempenha

tarefas domésticas por muito tempo e que isso atrapalha seu desempenho escolar. A segunda estudante indicou renda familiar menor que um salário para uma família de mais de seis pessoas, beneficiária do Programa Bolsa Família. Segundo a discente, ela não trabalha e realiza atividades domésticas por pouco tempo. Ambas afirmaram que dedicam tempo de estudo em casa, no caso de realização de atividades e avaliações. A partir de tais realidades é possível inferir que o desempenho das discentes foi determinado pelo empenho pessoal, onde as conjunturas econômicas não impediram o bom rendimento na disciplina de história.

Com médias entre oito e nove, duas estudantes negras em situações relativamente próximas, uma com renda familiar entre um e dois salários-mínimos, outra com renda menor que um salário. Ambas declararam nunca ter trabalhado, as duas são beneficiárias do Programa Bolsa Família e nenhuma delas teria crianças ou idosos em seu núcleo familiar. Uma das distinções está no fato de apenas uma delas ter informado realizar atividades domésticas, além disso, a mesma discente que afirmou não realizar tarefas domésticas também alega não dedicar tempo de estudos em casa, enquanto a outra assegurou estudar quando há atividades e avaliações. Parece que o bom desempenho da estudante que estuda em casa é fruto de seu esforço pessoal. No caso da segunda, não é possível sugerir nenhuma possibilidade com segurança, talvez ela se identifique com a disciplina e tenha facilidade de aprendizagem, mas são apenas especulações.

Uma vez que o caso da discente que alcançou nota superior a nove pontos já foi apresentado, seguiremos para a análise das estudantes brancas.

Nenhuma das participantes que se declararam brancas obtiveram nota inferior a cinco pontos e apenas uma alcançou média menor que seis, no caso, 5,6 pontos. A família teria uma renda entre um e dois salários, ao menos uma pessoa com trabalho fixo, sem idosos ou crianças em seu núcleo familiar e não beneficiários de programas do governo federal. A estudante afirmou que não trabalha e que realiza atividades domésticas que não atrapalham seu desempenho escolar, garantiu ainda que dedica tempo de estudo em casa quando há atividades ou avaliações.

Quatro discentes brancas apresentaram média entre seis e sete pontos, com as seguintes perspectivas: três delas teriam renda familiar entre um e dois salários-mínimos, uma com renda entre dois e três salários. A que apresentou maior renda familiar afirmou não trabalhar, a família não é beneficiária de qualquer programa do governo federal, a jovem não costuma realizar atividades domésticas e dedica tempo de estudo em casa quando tem atividades e avaliações. Com relação às outras três, apenas uma garantiu trabalhar, ela realiza atividades domésticas, afirmou estudar todos os dias; as outras duas asseguraram não trabalhar, as famílias são

beneficiárias do Bolsa Família, uma das participantes citadas realiza trabalhos domésticos e estuda em casa todos os dias, enquanto a última alega não realizar tarefas no lar, tão pouco estudar em casa.

São realidades próximas no aspecto econômico, mas que se distinguem em vários outros, ao menos os possíveis de serem observados aqui. As notas alcançadas por elas não são baixas, mas também não são consideradas altas, variam entre 6,4 e 6,8. Com exceção da estudante que alegou não estudar em casa e não realizar trabalhos domésticos – sem poder levantar argumentos seguros, nesse caso –, as demais podem manter a referida média através de dedicação individual, provavelmente.

Entre sete e oito pontos, apenas uma discente branca, com média de 7,2 pontos. Segundo informações da jovem, a renda familiar é menor que um salário-mínimo, a família é cadastrada no Bolsa Família e com exceção da maioria das outras participantes, que residem em casa própria, nesse caso a casa seria cedida. A estudante afirmou que trabalhava fora em atividades domésticas, mas que não realizava esse tipo de tarefas em seu lar. Além disso, garantiu estudar em casa quando em situações de atividades e avaliações. Parece claro que se trata de uma estudante com bom desempenho na disciplina de história devido a um esforço pessoal, pois apesar de viver uma realidade econômica não favorável e trabalhar fora de casa, consegue manter uma rotina de estudos e dedicar-se o suficiente para manter boas notas.

Para concluir as análises das notas das estudantes brancas, três delas obtiveram médias entre 8,5 e 8,9. Duas delas apresentaram uma renda familiar entre dois e três salários-mínimos, ambas afirmaram não trabalhar, mas realizariam atividades domésticas por pouco tempo, não prejudicando o desempenho escolar e as duas receberiam bolsa de estudos. Informaram também que costumam estudar em casa, uma delas estudaria todos os dias, a outra em ocasiões de realização de atividades e avaliações. A última alegou ter renda familiar entre um e dois salários-mínimos, a família seria beneficiária da Tarifa Social de Energia Elétrica. A jovem garantiu que não trabalhava e não realizava serviços domésticos em seu lar. Com relação ao tempo de estudo dedicado por ela em casa, seria em situações de realização de atividades e avaliações.

Acima temos situações que parecem mais cômodas que a da maioria das outras participantes, todas as estudantes brancas que apresentaram médias acima de oito pontos afirmam não precisar trabalhar, desempenham nenhuma ou pouca atividade doméstica, dedicam tempo de estudo em casa, além de contarem com uma renda familiar que, embora não seja alta, supri as necessidades básicas. O bom desempenho dessas discentes na disciplina de história parece justificável pelas questões aqui apresentadas, não só de caráter econômico, mas

incluindo o empenho individual das discentes com relação aos estudos. Esse conjunto de condições, que garante certa estabilidade parece interferir positivamente na atuação escolar das jovens, sendo mais fácil alcançar boas notas. Além disso, essas estudantes não teriam que lidar com situações relacionadas ao racismo, por exemplo.

As análises das notas das estudantes do CETIPESF, correlacionadas as informações oferecidas pelas mesmas através do questionário socioeconômico, possibilitou um melhor entendimento a respeito da realidade dessas jovens, tanto nos aspectos educacionais, quanto familiares e econômicos. Foi possível notar que a renda das famílias das participantes é baixa, com poucas exceções, no geral pouco varia entre brancas e negras, o que é um reflexo do perfil socioeconômico da comunidade belo-campense, onde a maior parte da população é carente materialmente. Porém, a maior parte das estudantes brancas tem uma renda familiar que, embora não seja alta, garante uma estabilidade, segurança e conforto mínimo.

Também ficou perceptível que a questão racial não se apresentou como fator determinante para o baixo desenvolvimento escolar, uma vez que a maior nota registrada pela pesquisa foi de uma estudante negra. Ficou claro que tanto para as jovens negras, quanto para as brancas, um fundamento importante para o sucesso no desempenho estudantil foi o tempo de estudo em casa, o empenho individual aparece como um diferencial na conquista de boas notas, superando a dificuldade imposta pelas questões econômicas, ao menos nessa realidade.

No entanto, não se pode negar que quando há situações de sobreposição elas interferem negativamente no desempenho estudantil, como foi o caso da menor nota, que também foi de uma discente negra, com baixa renda, com deficiência física e com um idoso em casa. Esse tipo de sobreposição exige um esforço, uma dedicação muito maior por parte de quem a sofre, dificultando todo o processo, como se fossem barreiras nas quais a pessoa precisa atravessar todos os dias, sem se cansar, porque quando se cansa é “passada para trás”. O baixo desempenho na disciplina de história pode ser apenas o resultado de um elemento, dentre tantos outros que não puderam ser verificados.

No geral é fato que as estudantes brancas apresentaram vantagem nas notas sobre as negras, mesmo discreta, ainda que a maior média tenha sido de uma discente que se declarou negra, o que não alterou o benefício das primeiras. Demonstrando assim, que mesmo com situações econômicas parecidas, em sua maioria, e uma quase igualdade no empenho individual, as estudantes brancas ainda conseguem melhor desempenho em comparação às negras.

Até aqui já foram apresentados diversos dados referentes a desigualdade, a misoginia e ao racismo no Brasil, mas há ainda um aspecto importantes a ser discutido, a questão das

doenças mentais. Segundo Carneiro:

Temos hoje, portanto, razoável radiografia socioeconômica das desigualdades raciais produzidas pelo racismo e pela discriminação. No entanto, esses diagnósticos se ressentem da ausência de estudos sobre um dos aspectos mais perversos do racismo e da discriminação racial: os danos psíquicos e, sobretudo, o golpe na autoestima que os mecanismos discriminatórios produzem nas vítimas do racismo. (CARNEIRO, 2011, p.79)

Frente a tantas pesquisas que indicam alto número de pessoas sofrendo com doenças mentais e colocam o século XXI como o período de maior acometimento desse tipo de adoecimento, não é mais possível ignorar que pessoas que passam toda sua vida sofrendo preconceito e lutando contra o racismo não sejam psicologicamente abaladas por essas condições. As consequências certamente são muitas, sem dúvidas que também se fazem sentir em níveis educacionais.

A escola tão pouco pode postergar esses fatos, uma vez que abarca todas essas realidades. Não é raro se deparar com estudantes passando mal em sala de aula, em sua maioria do sexo feminino, frequentemente vítimas de crises de ansiedade, por exemplo. E o mais sério disso tudo é que professores e os demais membros da comunidade escolar não estão preparados para se responsabilizar por tais demandas. É preciso que as escolas tenham suporte profissional também na área da psicologia para atender a essas causas, ajudando a melhorar não apenas o desempenho escolar das estudantes, mas contribuir para a formação de pessoas mais confiantes e saudáveis.

CAPÍTULO 3: DIVERSAS FORMAS DE EXCLUSÃO: IMPACTOS NA VIDA ESTUDANTIL E REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

3.1. Preconceito, discriminação e invisibilidade como formas de exclusão e violência: ponderações sobre os impactos na vida estudantil das estudantes negras.

Dos problemas raciais enfrentados pela população negra, talvez pensar em como eles afetam a humanidade dessas pessoas seja o ponto mais importante. Quando uma sociedade passa séculos repetindo não apenas situações de violências, mas também perpetuando ideias a respeito da inferioridade de um povo, criando e eternizando condições de submissão socioeconômica que mantém o povo negro nas periferias, nos subempregos, nas ruas e nos presídios, essa realidade forjada torna-se uma verdade para muitas pessoas.

Até aqui já foram citados muitos números a respeito da população negra no Brasil, eles dizem, por exemplo, que a população carcerária é de maioria negra tanto entre homens quanto entre mulheres, a população mais pobre também, os menos instruídos igualmente. No entanto, não vemos as responsabilidades sobre esses números serem admitidas pelos governos e pela população branca, que no geral, não reconhece suas condições de privilégios. Ao contrário, muitos ainda utilizam os referidos dados para instrumentalizar o discurso racista e colocar a população negra na condição de culpada, repetindo o discurso eugenista que indicava a inferioridade e degeneração moral dos povos negros. Esse tipo de pensamento é reproduzido de diversas formas, utilizando dizeres do tipo: “só podia ser preto mesmo”, em situações onde algo “errado” é feito por um negro, por exemplo.

As pessoas negras, que vivem sob esse estigma precisam esforçar-se constantemente para se convencer do contrário, são obrigadas a repetir e provar para sociedade todos os dias que são capazes, isso porque muito lhes é negado, na verdade, continua sendo negado. Muitas delas passam a reproduzir o mesmo discurso e começam a acreditar que ele é verdadeiro, em parte porque não conseguem conquistar o que almejam e de outro modo, porque também não têm representatividade, olham em sua volta e não vêem negros e negras em lugares sociais de destaque, tão pouco representando padrões de beleza. Logo, a existência torna-se muito mais difícil.

Todas essas situações, dentre tantas outras, coloca a população negra numa condição humana diferente, em parte pelo fato de terem seus direitos constantemente violados, sendo submetidos a uma desvalorização, ou até a negação de sua humanidade. Mais uma vez podemos utilizar um dizer popular para exemplificar: “preto nem é gente”. A desumanização desse grupo

étnico resulta em uma grande dificuldade de reconhecimento/ pertencimento, além de gerar um enorme entrave para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança de boa parte das pessoas negras.

Pensando em tudo isso e avaliando o desenvolvimento de um produto como ferramenta pedagógica, diante das diversas possibilidades, a escolha foi a produção de um documentário. A fim de mostrar os rostos, as cores, as vozes... E sobretudo pela capacidade de expressar a humanidade que de tantas maneiras é negada as jovens negras do nosso país, o objeto da pesquisa foi o principal fator influenciador na escolha do tipo de produto. A potencialidade dos recursos audiovisuais, a possibilidade em reproduzir sentimentos e emoções, de repetir tudo isso infinitas vezes com a mesma intensidade, representa um grande diferencial.

Um documentário pode ser uma ferramenta poderosa para visibilizar as experiências, desafios e conquistas dessas jovens, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e ressaltando a diversidade e a riqueza de suas vivências. Ao mostrar histórias reais de estudantes negras, o documentário pode ajudar a combater estereótipos e desconstruir preconceitos e discriminações presentes no CETIPESF e na sociedade. Foi avaliado também o fornecimento de um espaço seguro para que essas discentes compartilhassem suas experiências pessoais e se sentissem ouvidas, fortalecendo sua autoestima e desenvolvendo a autoconfiança.

Ao promover a humanidade das jovens negras, este documentário pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, ao mesmo tempo em que celebra a diversidade e o valor das histórias individuais. Por meio da sensibilização e da educação, podemos ajudar a promover mudanças positivas e combater as formas de exclusão e violência enfrentadas por essas estudantes. É importante lembrar que a produção de um documentário desse tipo envolve uma escuta colaborativa e respeitosa, permitindo que elas tenham controle sobre a narrativa e como são retratadas. Além disso, é fundamental garantir uma ampla diversidade de experiências, abrangendo diferentes realidades e promovendo uma escuta gentil.

Embora seja um grande desafio produzir um produto audiovisual, há motivação quando se leva em conta a possível receptividade e interação das e dos estudantes. Ao trabalhar com um público jovem fica claro que esse tipo de recurso desperta maior interesse, sendo esse também um dos fatores de peso para a escolha do produto.

Os assuntos abordados nas entrevistas da presente pesquisa se mostraram, em alguns aspectos, delicados para as entrevistadas, que por diversas vezes esboçaram muita sensibilidade as temáticas apresentadas.

As perguntas das entrevistas foram as mesmas para todas as participantes e giraram em torno de questões a respeito da relação entre elas e a escola, com a disciplina de história e

também a respeito de situações que envolvessem preconceito, racismo ou misoginia. Além disso, deixou espaço aberto para declarações livres para que elas pudessem falar sobre como se sentiam na condição de mulheres negras. Foram ouvidas onze estudantes do segundo e terceiro ano do CETIPESF dos turnos matutino e vespertino, já foi mencionado que apenas estudantes negras participaram dessa etapa, sendo aqui consideradas as que se declararam negras e pardas.

Primeiramente serão abordados os questionamentos referentes a escola e a disciplina de história. A maior parte das estudantes entrevistadas afirmou ter uma boa relação com a escola, inclusive salientando a importância da instituição em suas vidas, frisando a necessidade de estudar para aprender e ter maiores possibilidades de crescimento pessoal no futuro. Mas, aspectos relacionados a interação social também foram lembrados, falando sobre a relevância de estabelecer laços, como no trecho em destaque abaixo:

“Assim, a escola pra mim é a minha casa. Antes de começar as aulas, antes de eu sair lá de Lagoa do Timóteo, que eu estudava lá e vim pra cá, nossa, foi muito difícil pra mim. Totalmente sem amigos e também me afastou de várias pessoas por conta da deficiência que eu tenho também. E eu entrei em depressão profunda, comecei tratamento e depois da escola me ajudou muito bastante. Tenho vários amigos e me dou super bem com as pessoas aqui. Eu gosto demais”. SANTOS, Samara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (12:17 min.).

Um outro aspecto lembrado por uma das entrevistadas foi o impacto ocasionado pelo período da pandemia, quando questionada sobre sua relação com a escola, respondeu:

Assim, razoável, porque eu tinha uma relação com a escola muito boa antes da pandemia, só que depois da pandemia eu senti uma certa dificuldade em me enturmar com as pessoas. Eu tô conseguindo mais agora, no terceiro ano, dois anos depois da pandemia. Eu sinto que a pandemia atrapalhou um pouco nessa questão. SILVA, Marina. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (11:09 min.).

É possível perceber na fala das duas jovens a magnitude das relações interpessoais estabelecidas dentro do ambiente escolar. Em todas as idades isso é fundamental, porém os jovens têm uma necessidade muito maior por aceitação dos seus pares é uma fase de grandes transformações, amadurecimento e reconhecimento do mundo e do seu lugar no mundo.

A escola, por sua vez, tem um papel essencial dentro dessa perspectiva, pois é o principal local de encontro desses grupos, lugar também de troca de muitas experiências e a concentração de imensa diversidade. As instituições de ensino precisam se libertar da ideia rígida de escola como local de transferência de conhecimento e investir na construção do conhecimento e do ser humano em sentido mais amplo. Por mais que se afirme que na

atualidade isso está mudando, na maior parte das instituições ainda é assim que funciona. Os estudantes se vêm presos, com pouca ou nenhuma liberdade e quase não conseguem tempo e espaços para integração, o que resulta em desinteresse. Ademais, os currículos também são engessados, com pouca possibilidade de inclusões de temas que sejam do interesse dos estudantes.

E não é só isso, como já mencionado, as instituições de ensino abarcam grande diversidade cultural, étnica e religiosa, esses encontros são muito ricos, porém podem ser também traumatizantes para algumas pessoas. Afinal, o respeito ao diferente não é tão comum quanto deveria, os jovens aprendem a reproduzir os preconceitos existentes na sociedade, bem como os estereótipos. Uma entrevistada mencionou que:

“Bom, desde quando eu entrei no... no estadual, mudou muita coisa, né? Eu fiquei com medo. Antes, eu não tinha muita vergonha de muita coisa. Depois que eu vim pra cá, eu comecei a senti mais vergonha de algumas coisas. Ainda mais depois que eu passei na transição, que eu mudei meu cabelo, que era liso, né, com química, e que aí eu passei pra... pro cacheado, aí no começo não aceitava muito, aí eu usava outros cabelos. Tipo, lenço, essas coisas. Aí tinha gente que falava uma coisa, tinha gente que gostava, mas mesmo assim eu ficava, tipo, na média, sabe. (Entrevistadora): Que tipo de coisas falaram pra você sobre seu cabelo? – Falaram pra mim deixa o cabelo natural, que eu ficava mais bonita com o cabelo natural, mas as vezes eu entendia como de ironia, alguma coisa assim, sabe”. MACHADO, Maiara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (3:27 min.).

Nem sempre o preconceito aparece de forma violenta e explícita, diversas vezes ele se apresenta de maneira mais sutil, quase imperceptível, se manifesta em algum olhar, ou um comentário que beira ao elogio, não fosse a percepção aguçada de quem sofre com essas situações de maneira constante e consegue diferenciar perfeitamente. Porém, o que não é sutil são as marcas deixadas por uma vida marcada pelo racismo, onde as pessoas têm medo, como disse a entrevistada no trecho acima, falou em medo e vergonha. Vergonha do seu cabelo por deixar de usar química e de outras coisas que ela não especifica, mas dizer que tem medo e vergonha de ser quem se é já é um fardo bastante pesado para carregar.

É dever da escola se tornar um ambiente seguro e acolhedor, proporcionando discussões que permitam a compreensão das estruturas sociais responsáveis pela exploração de classes, das condições que resultam na perpetuação do racismo, do sexismo e da misoginia, ajudando assim a romper com esses ciclos. Afinal, se a educação não tiver como obrigação o combate aos preconceitos, quem terá?

Tratando de maneira mais específica sobre a disciplina de história, as entrevistadas

foram questionadas a respeito da sua interação com esse componente curricular, a maioria delas limitou-se a responder que gostava de história, que a “matéria era boa”, que “tirava boas notas”, ou “tirava a média”, considerando a média o suficiente para ter uma relação que pudesse ser avaliada como satisfatória, na visão das estudantes. Porém, algumas respostas merecem uma atenção maior, seja pelo teor da sugestão, seja pelo reconhecimento da importância da disciplina. Como no trecho abaixo:

“Eu gosto bastante, gosto muito e dificuldade, acho que não, não tenho. Eu amo, gosto muito de estudar história também, a história dos antepassados, da cultura negra também. Eu amo ver coisas novas em relação a isso”. (Entrevistadora): Você tira boas notas em história? (Samara): – Em história, sim. E quando eu não tiro, eu fico super decepcionada, porque eu estudo tanto e depois acabo esquecendo sobre o assunto também, mas eu gosto muito. SANTOS, Samara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (12:17 min.).

Em outro trecho, uma estudante fala que não tem uma relação muito boa com a disciplina e cita a dificuldade de compreensão em alguns assuntos – o que foi mencionado por mais de uma das participantes –, que declarou: “Mais ou menos, tenho alguma dificuldade às vezes, depende muito do assunto”. E quando questionada sobre alguma sugestão para melhorar, respondeu: “Deveria ter mais aulas de História, com certeza”. NOVAIS, Carina. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (9:36 min.).

Embora a questão da dificuldade com história não seja uma variável tão incomum, o que mais chama atenção na sugestão da estudante citada acima é a necessidade do aumento das aulas para esse componente curricular. A referida discente, no ato da entrevista, cursava o segundo ano do ensino médio, ela estudou sob o modelo do Novo Ensino Médio, que não será aqui esmiuçado, mas vale lembrar que foi alvo de muitas críticas, tanto de estudantes, quanto de professores, inclusive passará por mudanças. Uma das muitas críticas feitas a esse novo modelo de ensino foi referente a distribuição das cargas horárias das disciplinas, no CETIPESF estudantes do primeiro ano só tinham uma aula de história por semana, por exemplo. Fato que certamente contribuiu para a declaração da discente que afirmou ter dificuldade, relacionando essa condição ao número escasso de aulas de história.

Retomando a fala de Samara Santos, que destaca a importância e o prazer em estudar a história dos antepassados e da cultura negra é possível reafirmar a necessidade de aproximar o currículo da disciplina de história da realidade dos estudantes. Não só de história, claro, mas sobretudo de história, pelo caráter desse componente curricular, a missão de trabalhar elementos históricos capazes de levar os jovens a compreensão da história da humanidade e de sua própria história. Mas como é possível atingir um objetivo de tamanha magnitude sem abordar os

aspectos das histórias reais, das histórias das pessoas comuns? A representatividade é fundamental para a construção de um reconhecimento, para que esses sujeitos históricos se identifiquem nessa condição, não basta dizer aos estudantes que eles fazem parte da história é preciso mostrar essa história a eles. No entanto, os negros, indígenas e mulheres não estão lá, exceto em situações específicas, tratando de conflitos, escravidão, mazelas...

A dificuldade de jovens negras/os de se reconhecerem e de assumirem seus espaços na sociedade é tamanha que muitas vezes não conseguem identificar sua própria cor. Algumas das entrevistadas não sabiam ao certo como se autodeclarar quando questionadas sobre sua cor.

“Eu, particularmente me acho parda, mas, assim, todo mundo fala que eu sou pretinha e tal, e tipo, eu amo isso, porque tá entre a cultura negra também, e eu gosto demais, tanto que as tranças negras também. Eu amo fazer, trabalho com isso também, e é uma forma de expressar e de empoderar as mulheres negras de todo o país, né? E é isso. (...) Assim, eu tenho um pouco de insegurança com a minha cor, vou ser bem sincera. E assim, eu tenho meio que, assim, muita insegurança porque algumas pessoas falam, ah, nem é negra e vem com essa de ser preta, essas coisas. E é isso, por insegurança também eu acho parda a cor. (...) Eu acho que é mais insegurança comigo, assim, comigo mesmo, de me reconhecer, na cor ou em qualquer outra coisa, assim. Eu sou muito insegura em relação a isso. SANTOS, Samara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (12:17 min.).

Durante as gravações das entrevistas e até mesmo antes disso, no momento em que a pesquisa foi apresentada as classes, a dúvida com relação a cor da pele foi bastante comum. Algumas estudantes chegavam a perguntar qual cor deveriam declarar. Foi preciso fazer uma breve exposição em algumas salas de aula para explicar que a autodeclaração é baseada na maneira como a pessoa se reconhece ou se percebe, também foi preciso esclarecer sobre como o censo do IBGE classificava as cores do povo brasileiro, por exemplo.

No entanto, o trecho da fala da estudante citado acima nos ajuda a perceber alguns elementos relevantes, como a questão da insegurança com relação a cor da pele, onde uma série de fatores podem interferir nesse processo. Diversas pessoas podem não desejar se associar a cor negra por conta do próprio preconceito existente, ou por acreditarem que, sendo a cor da pele um pouco mais clara, ou o cabelo não sendo tão crespo, seria certo, ou mais conveniente se declarar como pardas. Inclusive porque o próprio Estado classifica as pessoas dessa forma logo quando nascem, a partir das características físicas mais explícitas. Vejamos o que disse outra estudante sobre o assunto:

Tipo assim, eu me considero negra, mas a minha identidade tem como pardo, talvez por causa que meu pai é branco e minha mãe é morena. Aí, eu acho que quando eu era mais nova eu era branca, não sei. Eu me considero negra... Mas tá como branca...É, parda. MACHADO, Maiara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (3:27 min.).

Perceptível que a estudante não hesita a respeito de sua cor, porém não entende bem o motivo de constar a cor parda em seu documento, inclusive levantando suposições a respeito da cor de sua pele quando nasceu, ou da possível interferência quanto a mistura étnica de seus progenitores. Isso explica, em parte, a confusão que muitas pessoas fazem com relação a declaração da própria cor, sem saber ao certo como deveria se declarar, ou tendo que se justificar por constar algo diferente em seus documentos.

É realmente um tanto complexo viver em um país altamente miscigenado e também racista, que nega parte das suas origens e também nega o racismo. No entanto, quando procuramos saber o quantitativo da população do país por cor encontramos a afirmativa de uma maioria negra, isso porque conta-se os números da população parda e negra juntos, ou seja, todos que não se declaram brancos.

A grande insegurança por parte de muitas pessoas ao se declarar tanto pardas quanto negras, pode ser por conta da dificuldade em entender essas definições étnicas. Afinal, quem tem direito a se declarar negra/o? Apenas pessoas de pele retinta, ou também as pessoas de pele mais clara com cabelo crespo e fenótipo africano? Ou as pessoas de pele mais clara e cabelo crespo teriam que se declarar como pardas? Mas o termo parda/o pode ser considerado “justo” ou “correto”, etnicamente falando? Quem é parda ou pardo? Os termos são tão confusos que por vezes não há consenso nem mesmo entre membros do movimento negro, ou entre os intelectuais.

Segundo a página Mundo Negro, numa matéria intitulada “Devolvam o pardo ao Movimento Negro”, a ativista e intelectual negra Carla Akotirene questiona o uso do termo pardo por pessoas que não seriam negras, onde afirma:

Os brancos brasileiros, ao estilo “morenos do Tcham” resolveram que, na verdade, são Pardos. “Ninguém aqui é Branco.” Nós sabemos que pardo não é papel, bem como *branco, preto e amarelo* são igualmente opções de autodeclaração racial para fins de políticas públicas. O pardo é a opção de cor para os “negros de pele clara”, afinal, nem todo negro tem a cor da pele Preta, correto? No entanto, depois de 25 anos juntando pretos e pardos para dimensionar o tamanho da população negra, surge nas redes sociais uma geração de “NeoPardos” - pardos não negros. Arrumem outro termo para vocês serem vistos fora da branquira brasileira, explicada por Guerreiro Ramos, um renomado intelectual do assunto. O pardo Brasileiro é negro. Tem fenótipo africano. Se você não é negro, esqueça o termo pardo. (AKOTIRENE, Carla apud ROCHA, Halitani, 2023)

Porém, em um outro artigo na página da Ecoa Uol, Giacomo Vincenzo faz uma breve análise histórica da utilização do termo pardo na matéria: *Você sabe o que é pardo? Termo já foi usado para definir indígenas e negros*, onde argumenta que o pardo já era utilizado nas

primeiras cartas de Pero Vaz de Caminha à coroa portuguesa para falar sobre os indígenas, assim chamados por ter uma pele que não era nem tão escura e nem tão clara. E citando Vítor Del Rey explica: “‘E acabou pegando para designar pessoas miscigenadas que não eram tão brancas e nem tão pretas, seja na mistura indígena, europeia ou africana’, explica o sociólogo” (REY apud GIACOMO, 2022). No mesmo artigo, com base na citação do antropólogo Gilson José Rodrigues Júnior, afirma que o termo também foi usado como separação entre brancos e não brancos, ou seja, para classificar pessoas com tons de pele que não seriam claras o bastante para serem vistas como brancas.

Tais ideias seriam baseadas em princípios eugenistas, que pretendiam embranquecer a população brasileira, buscando ao mesmo tempo um distanciamento por acreditarem em uma “superioridade da raça branca” e o clareamento do povo brasileiro a fim de uma aproximação com o padrão europeu. Ainda na referida matéria, a indígena e doutora em teoria da literatura Trudruá Dorrico afirma que houve uma negação da identidade dos povos indígenas no Brasil, Giacomo afirma que “Dorrico enxerga que a categoria pardo é uma associação colonial que buscou generalizar a diversidade de povos existentes no que hoje chamamos Brasil, mas que ainda carrega traços, até mesmo no sistema do Censo Demográfico”.

Nesse sentido, a categoria pardo foi negada durante algum tempo por movimentos que a entendiam como uma classificação pejorativa e que promoveria um distanciamento das origens étnicas para quem se identificasse como pardo, resultando na ausência de reconhecimento e pertencimento tanto com relação aos negros, como com os brancos. Portanto, utilizar a categoria pardo como classificação étnica pode ser bastante genérico e realmente indefinido e não se pode esquecer que a utilização de tal termo foi implementada pela política colonialista, seja para classificar indígenas, seja para classificar mestiços indígenas ou negros. Lauro Felipe Eusébio Gomes defende que os pardos vivem em uma espécie de limbo identitário-racial,

“Negro demais para ser branco, branco demais para ser negro”. Essa afirmação centraliza qualquer que seja o pensamento sobre a identidade racial do pardo e simboliza perfeitamente o conflito em que ele está recorrentemente. O limbo racial-identitário recebe esse nome pela obviedade do que ele é: um (não) lugar onde pardos estão, cuja característica principal é a ausência de identidade e consciência racial (a partir dessa, outras peculiaridades são geradas). (Gomes, 2019, p.70)

As pessoas não brancas que não podem se declarar negras por ter a pele mais clara e também não podem se declarar indígenas, por não serem indígenas, se deparam constantemente com uma série de nomenclaturas bastante estereotipadas, como mulata, moreninha,

marronzinha... Termos claramente racializados, mas que não determinam nenhum lugar de identidade. Em contrapartida, os brancos são simplesmente brancos, não há divisões ou outras categorias, demonstrando unidade e talvez tentando evidenciar uma superioridade racial. Gomes afirma, sobre seu trabalho que:

Nessa acepção, este texto ocorre na perspectiva da necessidade da pluralidade de vozes brasileiras, e acontece na medida em que existe uma voz instituída como universal e que, não surpreendentemente, grita do topo da pirâmide hierárquica de opressão. Essa voz, que não só grita como cala, é branca, rica, heterossexual, cisgênero, cristã e masculina, mesmo que não se perceba como tal. As vivências, existências e vozes que marcam o restante da população, forçadas ao silêncio, condensam um nó na garganta de cada cidadão que não se apresenta como padrão. (Gomes, 2019, p.67)

Partilhando perfeitamente da proposta desse trabalho, a ideia de Gomes, citada acima, endossa a discussão feita até o momento, sinalizando que o silêncio imposto a toda população marginalizada etnicamente, materialmente, intelectualmente, sexualmente, dentre tantas outras situações, nos remete ao entendimento de uma elite (bem caracterizada, como já citado) que constituiu seus privilégios a partir do processo colonial europeu, cristão e capitalista, não estando disposta a abrir mão daquilo que historicamente impuseram a partir da violência.

Tendo feito essa breve e tão necessária discussão, retomemos as considerações a respeito das entrevistas. Além dos assuntos ligados a escola, a disciplina de história e a identificação étnica das estudantes, também foram abordados temas sobre as condições da mulher, principalmente no que tange aos serviços domésticos e de cuidados com pessoas e de forma específica, a condição da mulher negra, especialmente no que diz respeito a situações de discriminação e preconceito. Quando questionadas sobre as atividades domésticas, todas as discentes afirmaram realizá-las. Algumas mais que outras, mas em algum nível todas elas faziam tarefas domésticas diariamente.

Porém, foi observado que a quantidade de tarefas desse tipo desenvolvidas pelas jovens, variava de acordo ao arranjo familiar. Nas casas onde as entrevistadas moravam com a mãe e irmãs mais velhas, ou de idade próxima, o serviço doméstico tendia a ser dividido, não sendo uma tarefa exaustiva, segundo depoimento delas. Porém, em situações em que a estudante era irmã mais velha, ou não tinha a presença da mãe, essas atividades acabavam sendo atribuídas a elas.

Um relato bastante frequente foi o de irmãos (exclusivamente do sexo masculino), mesmo mais velhos, que não contribuía com nenhuma atividade em casa, assim como o caso de alguns pais, como na citação a seguir:

Mais no caso do meu irmão, que é muito machista. Aí ele acha que só a mulher tem que fazer tudo. Aí como é só eu lá... Aí ele acha que a mulher tem que fazer tudo e o homem não tem que fazer nada. (...) Todo o trabalho em casa, tipo arrumar, fazer comida, essas coisas. MACHADO, Maiara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (11:42 min.).

A estudante não apenas demonstra indignação por conta do irmão não realizar atividades domésticas, mas identifica o comportamento como machista, destacando que na visão dele a mulher é vista como a única responsável por tais tarefas. Narrativa parecida com a de outra estudante que declarou:

Tenho, tenho tipo, dois irmãos que moram na mesma casa que eu. (...) Tipo, os dois trabalham fora e nenhum faz nada doméstico não. (...) Lá em casa assim, tipo, acho que pela criação do meu pai, tipo, como é mais antigo, pra ele coisa de casa, é coisa de mulher. Ele é machista. (...) Hoje em dia, tipo, eu saio, mas antes eu não saía porque quem podia sair era só os meninos, só os meus irmãos. OLIVEIRA, Rosileia. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (10:48 min.).

Mais uma vez o termo machista é utilizado para definir o comportamento de um homem que coloca a mulher em condições diferentes, impondo-lhe restrições ou submetendo-a a atividades culturalmente dedicadas as mulheres de maneira compulsória. Vejamos mais um caso: “Não, tipo assim... Sei lá, minha mãe sempre foi muito de boa... Até comigo mesmo que sou mulher, eu faço serviço, mas nem tanto. Mas assim, o meu irmão não fazia nada. Acho que pelo fato de ser homem mesmo”. (NOVAIS, Carina, 2023).

E em mais um caso similar, o seguinte relato:

“Eu tenho um irmão mais velho, mais velho que eu. E ele não faz as mesmas coisas que eu faço. Igual em casa, assim... eu ajeito tudo. Assim, eu ajeito a cama, eu limpo a casa, eu lavo prato. Entendeu? Aí... já ele não. (Entrevistadora): O que que ele faz? (Roberta): Nada (risos)”. SILVA, Roberta. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (11:21 min.).

Todos os depoimentos deixam muito clara a condição da mulher diante do trabalho doméstico, uma condição prescrita socialmente, onde torna-se natural a mulher desempenhar todas as tarefas no lar enquanto o homem não se vê como responsável por nenhuma delas. Como já foi demonstrado em outros momentos dessa pesquisa, os indicadores nacionais apontam que as mulheres dedicam muito mais do seu tempo a esse tipo de trabalho que os homens. E se tratando de tarefas excessivamente desgastantes e pouco valorizadas, o que torna a situação extremamente parcial, resultando em grande desigualdade.

Importante ressaltar que tais depoimentos foram relatados, principalmente, a partir de

questionamentos sobre injustiça, quando as estudantes foram questionadas sobre se sentir injustiçadas por serem mulheres, a maioria delas afirmou não sentir esse tipo de injustiça em outros ambientes, somente em casa. O que deixa explícito a desvalorização da mulher intimamente associada ao ambiente doméstico, bem como às atividades desempenhadas nesse espaço, sejam tarefas de casa, sejam de cuidados com pessoas, como crianças e idosos.

Outro fator relevante que está associado a situação da mulher frente as atividades do lar é a forma como isso interfere na vida delas fora de casa, o tempo gasto nessas tarefas é tempo que não pode ser investido em trabalho, estudo, descanso, ou relações interpessoais, por exemplo. Mesmo assim há uma tendência a normalização dessa conjuntura. Durante as entrevistas, quando as jovens foram questionadas sobre se o trabalho doméstico atrapalhava os estudos, muitas delas responderam que não, chegando a dizer que sabiam dividir bem o tempo. Porém, chegaram a se contradizer, como no trecho destacado:

Eu acho que não. Acho que não atrapalha. Mas tem que saber, né? Dividir o tempo para a escola e para o trabalho em casa. (Entrevistadora): Quando você disse que você já chegou a faltar na escola por conta, por exemplo, de lavar, ter que lavar a roupa e tal, você não acha que isso é uma forma de, em um certo nível, de interferência dessas atividades domésticas no seu estudo? (Maria Vitória): É, é. Sim. É uma forma de atrapalhar. PRADO, Maria Vitória. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (14:20 min.).

A normalização da mulher enquanto responsável pelos serviços domésticos é tamanha que as jovens entrevistadas não conseguem se dar conta que isso é um tipo de trabalho, que essas funções acabam por tomar o tempo delas, tempo que deveria estar sendo investido nos estudos, principalmente. Até quando reconhecem que tais atividades podem atrapalhar, procuram não problematizar, como se fosse algo comum. Vejamos outra situação colocada por uma das participantes:

“Em alguns momentos interfere, sabe? Tipo quando eu faço tudo, aí chega um momento eu falo: vou estudar, aí eu fico um pouco cansada, e aí eu vou dormir, sabe. Mas isso não acontece muitas vezes, é de vez em quando, de vez em nunca mesmo” SILVA, Ana Clara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (9:54 min.).

A maioria das estudantes entrevistadas afirmaram que desempenhavam tarefas para ajudar as mães nas atividades domésticas, principalmente. Talvez essa situação não as deixasse à vontade para levantar questionamentos. Afinal, problematizar poderia significar aumento de trabalho para a mãe, ou ainda gerar uma situação de desconforto familiar. Uma das estudantes declarou:

“Porque, tipo assim, a mulher tem que fazer isso em casa, eu já ouvi muito isso. Então, assim, é aquilo que a gente ouve, né? E tem que ficar calada, talvez. Que tipo de coisa que falam que a mulher tem que fazer, que você acha que não necessariamente seja sua obrigação. Tipo assim, questão de ah que você é mulher, você tem que fazer isso, tem que arrumar a casa. Só você. Mesmo na casa tendo várias outras pessoas, tipo eu e a minha mãe. Eu e a minha mãe tem que fazer tudo. E muito mais, sabe”. SILVA, Ana Clara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (9:54 min.).

É perceptível que existe uma indignação, mas que também existe um silenciamento, a discente fala em obrigação e em “ter que ficar calada”, afinal, não seria direito da mulher reivindicar mudança de algo que sempre esteve posto como dever feminino. As jovens acabam se vendo sem ter condições de reagir ou resistir a tais imposições e mesmo demonstrando certa revolta, não sabem como podem modificar tal cenário.

Ainda sobre a condição de ser mulher, uma discente relatou:

“Eu já me senti desconfortável em alguns lugares por ser mulher, por causa da roupa também, tem muita essa questão também que a roupa curta, as pessoas vão olhar, essas coisas, já senti, assim. (...) De uma forma, na academia e na rua, são os lugares que eu mais senti esse desconforto. (...) Pela roupa sim, também, as vezes pelo cabelo, as pessoas olham diferente mais é isso”. SILVA, Marina. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (11:09 min.).

Além de todas as situações até aqui expostas com relação a mulher, de preconceito, exploração, de inferiorização, dentre outras, as diversas formas de assédio, principalmente sexual, são muito comuns. O relato dessa jovem de apenas dezessete anos demonstra o quão pode ser desconfortável ser uma mulher.

Uma outra abordagem apurada durante as entrevistas, essencial a esse trabalho, está associada a temática da discriminação e preconceito racial. As discentes foram questionadas sobre já terem se sentido injustiçadas em algum ambiente por serem negras, ao passo que várias delas relataram que não, ou citaram algumas situações bem específicas. Porém, ao fazer a análise das imagens é possível verificar que aquelas que afirmaram nunca terem se sentido injustiçadas por conta de sua cor, na verdade, tem a pele mais clara, ou não tem fenótipo africano, ou ainda, não tem o cabelo crespo.

É crucial reconhecer que as experiências de discriminação racial podem variar significativamente, dependendo de como uma pessoa é percebida racialmente pelos outros. Algumas pessoas podem passar por experiências mais brandas ou, em alguns casos, podem não reconhecer prontamente situações de discriminação associadas à sua aparência física. Isso destaca a complexidade das dinâmicas raciais e a importância de tentar interpretar as respostas das entrevistadas.

Essa descoberta pode sugerir a necessidade de uma abordagem mais sensível e inclusiva ao discutir questões de discriminação racial, reconhecendo a diversidade de experiências dentro da comunidade negra. Além disso, pode ser interessante explorar mais a fundo como as percepções externas influenciam as experiências individuais, promovendo uma compreensão mais holística das complexidades associadas à discriminação racial.

Em um dos relatos sobre discriminação racial, uma das estudantes declarou:

“Teve uma vez que eu estava no mercado e aí eu tava com uma bolsa. Aí eu tipo, tava procurando meu pai no mercado. Aí eu tava, eu só acho que eu saí e entrei no Mercanoso duas, três vezes. E aí o moço, quando eu tava lá fora na porta, o moço parou e ficou do meu lado, me olhando enquanto eu tava mexendo na bolsa. E aí eu me senti desconfortável, porque muita gente entrando e saindo, mas ele veio parar do meu lado. Ele só olhou pra mim, né. (...) Era funcionário do mercado”. PRADO, Maria Vitória. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (14:20 min.).

A estudante que fez o depoimento acima tem a pele preta, esse tipo de situação é frequentemente relatado por pessoas de pele retinta, uns mais outros menos explícitos, mas todos eles perceptíveis por quem sofre o preconceito ou discriminação. Além desse tipo de circunstâncias específicas há conjunções veladas, onde não necessariamente acontece o preconceito, mas os arranjos e modelos socialmente aceitos ou impostos acabam constringendo quem não se “enquadra”. Como no caso abaixo:

“Tipo, tem gente que... não, tipo, eu mesma, aí eu olho... Aí eu acho que é bem diferente, né? Tipo assim, quando eu estou num ambiente que tem muita gente meio que padrão, né? Eu me sinto um pouco menos. (...) Eu não sei o que. Às vezes eu me comparo um pouco e vejo”. MACHADO, Maiara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (11:42 min.).

O padrão citado pela discente seria a ideia daquilo que é visto pela sociedade como bonito, ou ao menos como o esperado para que seja reconhecido socialmente como tal, uma vez que a percepção de beleza é individual e subjetiva. Mesmo assim, existe uma imposição de tipos e formas de rostos, corpos, cabelos que seriam o que a maior parte das pessoas acreditam ser belo. Essas concepções, no entanto, não são puramente subjetivas e individuais, mas são implementadas e reforçadas pelas mídias e pelas redes sociais, de uma forma geral, através de programas, publicidade e diferentes maneiras de representatividade que acabam por excluir a população negra e parda, na maior parte das vezes.

Esse cenário leva a sensação descrita pela estudante, quando diz se sentir “menos” em alguns ambientes onde, segundo ela, tem muita gente “padrão”. Esse “menos” estaria ligado a ideia de rejeição, da não aceitação social do corpo, do cabelo e demais características da

população negra, que sempre se viu como renegada, marginalizada e segredada, inclusive com relação aos padrões estéticos. Até porque tais perspectivas estéticas são definidas pelas classes sociais economicamente dominantes, no caso, pessoas brancas.

As discentes expuseram outros episódios, onde se sentiram discriminadas, até mesmo na infância, por outras crianças.

“Quando eu era criança, eu tinha 8, 9 anos, e eu fui brincar com a minha amiga, na casa dela, e ela chamou uma outra amiga dela. E eu pedi pra essa amiga dela para me emprestar a boneca dela, para eu poder brincar. E ela me disse que não, que a mãe dela não deixava ela emprestar a boneca dela pra uma pessoa negra”. SOUSA, Giselle. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (8:55 min.).

Foi relatado também caso em escola particular, onde funcionária da instituição teria tentado impedir a estudante de usar um brinquedo.

“Quando eu era mais nova eu estudava numa escola particular. E nisso, fazendo festinha e tudo mais, aí quando eu fui ficar em tal brinquedo, a moça que estava lá chegou pra mim e falou assim: você não pode brincar porque você não estuda aqui. Eu fiquei assim, eu era bem nova, então eu fiquei assim, ué como assim não posso brincar aqui? Aí eu chamei a professora, a professora que era minha professora, e falei, ah, professora, por que eu não posso brincar? A moça falou que eu não era daqui. Aí depois eu não sei o que aconteceu, a professora foi lá e me colocou no brinquedo. Sabe?! Eu era bem nova e eu lembro disso, isso é coisa que marca a vida da gente”. SILVA, Ana Clara. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (9:54 min.).

Os quadros descritos evidenciam a presença massiva da discriminação racial, em diversos ambientes, por pessoas de diferentes idades e posições sociais, desde crianças a funcionárias de instituições educacionais, demonstrando que esse cenário se perpetua a partir da proliferação de ideias e estereótipos. Inclusive, demonstrando que as crianças tendem a reproduzir os comportamentos e concepções que acessam a partir de casa, indicando a necessidade de uma educação antirracista, voltada tanto para as/os estudantes quanto para funcionárias/os.

As ideias racistas estão enraizadas na sociedade e são transmitidas ao longo das gerações. Pensar na necessidade de uma educação antirracista implica considerar programas educacionais que promovam a compreensão, a empatia e o respeito pela diversidade, ao mesmo tempo em que desconstruem estereótipos prejudiciais. É importante destacar a urgência de iniciativas e políticas que abordem a discriminação racial em diferentes níveis, desde a esfera educacional até as práticas familiares, visando a construção de uma sociedade melhor.

O combate ao racismo, inclusive no ambiente familiar é essencial, uma vez que comentários preconceituosos e depreciações são comuns em algumas famílias, como no caso abaixo, mencionado por uma entrevistada:

“Só tem uns parentes também que é racista, mas tipo, mas comigo assim nunca fez nada. (...) É porque tipo assim, eles acham que aceitam o que é da família, sabe? Tipo, meio incomodado assim, mas tem que aceitar, né? É da família, é obrigatório. (...) Já fazem alguns comentários que são racistas. (...) Tipo assim, eu lembro de uma parente minha que falou de uma dançarina de um cantor. Que na verdade falou mais do cabelo dela. E, ué, foi mais ou menos isso. Não lembro certo não”. OLIVEIRA, Rosileia. Entrevista [nov. 2023]. Entrevistadora: Thaís Ferraz Alves. Belo Campo, 2023. 1 arquivo mvi (10:48 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

A miscigenação presente na maioria absoluta das famílias do Brasil, atrelada as manifestações racistas e encaradas muitas vezes apenas como “brincadeiras”, “apelidos” e momentos de “descontração” podem contribuir para a formação de pessoas com graves problemas de autoestima, que se deparam com grande dificuldade em se acharem capazes de desempenhar qualquer tarefa, ou de perceberem beleza em si mesmas. Além da possibilidade do desenvolvimento de doenças mentais, como ansiedade e depressão.

Além de tudo que já foi dito é importante destacar alguns pontos sobre as escutas durante as entrevistas. Com relação ao interesse pela escola, algumas estudantes esboçaram um nível mediano, admitindo um certo desinteresse pelos estudos, principalmente em casa. Até mesmo afirmando que o uso do celular acabava atrapalhando o tempo de estudo, também manifestaram sobrecarga de atividades escolares em alguns momentos do ano letivo, principalmente em semanas de provas. Ainda sobre o ambiente escolar, vale ressaltar que houve declarações a respeito de situações de racismo, algumas aqui mencionadas, onde as estudantes sofreram com várias críticas. Um relato muito comum foi sobre o cabelo, onde as jovens teriam sido apelidadas por conta de utilizarem seu cabelo natural, ou ainda no período em que deixaram de alisar e passaram pelo momento da transição capilar. Mais um demonstrativo de como a escola pode ser um ambiente hostil para alguns grupos, sendo urgente a transformação dessa realidade.

Ao serem abordadas sobre as temáticas da interseccionalidade e cisheteropatriarcado as discentes, em sua maioria, disseram não conhecer os conceitos, ou “já terem ouvido falar”, mas não sabiam “explicar”. Mais que necessário explorar tais concepções, afinal, ao longo das entrevistas elas explanaram diversas circunstâncias totalmente ligadas a essas ideias. Trabalhar esses conceitos vai ajudar a instrumentalizar as jovens negras a fim de proporcionar maior suporte na luta antirracista e sexista. Podendo ainda auxiliar na percepção de casos como da jovem negra e deficiente, que relatou as suas dificuldades em conseguir um trabalho porque as pessoas resistiam a sua condição física, afirmando que ela não poderia trabalhar, ou fazendo comentários sobre sua deficiência, o que desencadeou um processo de depressão profunda e tentativa de suicídio, segundo depoimento da estudante. Ela relatou ainda que foi através de

elementos da cultura negra que conseguiu desenvolver uma atividade profissional, fazendo tranças. Essa junção de condições que a colocam nesse lugar de mulher, negra, trabalhadora e deficiente é interseccionalidade, compreender o que isso significa pode fazê-la enxergar melhor as próprias questões e possibilidades, além de se engajar nos esforços por transformações.

Do mesmo modo, o entendimento do cisheteropatriarcado potencializa o combate das mulheres com relação a melhores condições de trabalho, ou divisão justa das tarefas domésticas entre homens e mulheres. Diversas entrevistadas demonstraram receio de serem prejudicadas futuramente em seu ambiente profissional por conta da desvalorização do trabalho feminino, citaram que ainda é comum os homens ganharem mais que as mulheres em algumas funções, além do fator étnico, onde algumas acreditam que pode ser fator dificultador

Sendo assim, o despertar para a produção de um documentário capaz de dar visibilidade a questões tão importantes e possibilitar que jovens negras tenham voz para relatar suas experiências, proporcionando reflexões a respeito de comportamentos e ideias sexistas e racistas foi o que levou a efetivação desse projeto.

O documentário foi intitulado *Trajetórias interseccionais*, está disponível na plataforma do YouTube, no seguinte endereço: https://www.youtube.com/watch?v=c0CHpyuTv_w

A proposta é que possa ser visualizado por docentes e discentes, utilizando-o livremente nas aulas de história, além de outras disciplinas ou projetos que pretendam colaborar para a difusão da interseccionalidade e para o combate à misoginia e ao racismo.

Perceptível que há muito a ser feito nas escolas e na comunidade para alcançar uma convivência antirracista e desenvolver o respeito as diversidades, tendo a disciplina de História, juntamente com as demais disciplinas de humanas, papel fundamental nesse desafio. Lembrando que a área de humanas não deve ser a única a levantar essa bandeira, toda a comunidade escolar precisa se engajar, levando os questionamentos para os lares e para a sociedade de modo geral. Projetos e políticas que visem a inclusão, o respeito e a transformação social a partir do combate ao racismo são urgentes, são 135 anos desde o fim da escravidão no Brasil, mas o povo negro ainda não conseguiu viver sob as condições de liberdade supostamente oferecidas pelo Estado liberal.

3.2 Considerações sobre um ensino de história antirracista: observações sobre os processos de sobrevivência e resistência.

A presente pesquisa se predispôs a discutir temas relacionados a misoginia, as

desigualdades sociais a partir da perspectiva da exploração da classe trabalhadora e racismo. Porém, a proposta da abordagem visou a articulação entre as temáticas discutidas entendendo que elas podem se interseccionar, o que resultaria em condições de vida muito específicas e extremamente extenuantes. Levando o debate para dentro do campo educacional, como não poderia deixar de ser nesse programa, evidencia-se a necessidade de pleitear tais ideias dentro das escolas. Não que isso já não ocorra, principalmente dentro dos componentes curriculares das áreas de humanas, porém, não há dúvidas de que não é discutido de forma suficientemente efetiva, afinal as estudantes do CETI Professora Elineuza da Silva Ferreira demonstraram não conhecer conceitos como interseccionalidade e cisheteropatriarcado.

É verdade que tais conceitos podem não parecer muito comuns, ou ainda podem ser associados a grupos de militância, justificando o desconhecimento de parte significativa das pessoas, mas as jovens que participaram das entrevistas eram todas negras e nenhuma delas conseguiu definir os termos que estão diretamente associados as condições da mulher negra. Isso demonstra que a escola, a educação de uma maneira mais ampla, pode não estar dando conta de atender aos interesses das e dos estudantes.

Anteriormente, quando o DCRB foi referido, servindo como base para analisar o perfil das estudantes baianas, foi citado a imensa diversidade cultural e socioeconômica do público atendido pela rede pública da Bahia, na mesma ocasião foi citado um trecho do documento que utilizava o conceito de interseccionalidade para embasar tal argumento. Uma vez que um documento oficial do Estado reconhece a interseccionalidade como um caminho para o entendimento das diversidades existentes na rede, talvez seja a hora das escolas também abraçarem a proposta.

No entanto, não é justo responsabilizar apenas a escola pelo desconhecimento de ideias relacionadas ao povo negro de maneira geral e as mulheres negras de forma específica, afinal, como já foi mencionado, o objetivo daqueles que dominam o cenário social, político e econômico é a perpetuação dos privilégios. Uma vez que vivemos sob a liderança imposta por homens, brancos, cristãos, héteros e cis, em sua maioria, espera-se que tudo o que vá de encontro a tais padrões sejam negados, evitados ou silenciados o máximo possível. É por esse motivo que os movimentos sociais têm papel tão importante, articulando pensamentos, propostas e lutas a favor das minorias. As temáticas aqui difundidas são bandeiras de diversos movimentos sociais, que procuram efetivar políticas que viabilizam melhorias na vida de grupos historicamente excluídos e silenciados.

Entendendo que as instituições de ensino têm papel fundamental na formação dos cidadãos, reconhecendo a necessidade de ampliação do debate a respeito das diversidades e

tendo consciência da função da História como disciplina, se faz necessário alinhar as propostas a fim de garantir uma educação mais justa e uma política educacional que busque a equidade e o respeito. No entanto, isso não é possível sem que se leve em conta a implementação de uma educação antirracista, não apenas para o ensino de História, mas sobretudo para o ensino de História, considerando que tal componente curricular é responsável pela elucidação da verdade histórica e não pode esquivar-se dos embates a respeito dos séculos de escravidão e tudo que isso custou e ainda custa a população negra.

Uma abordagem antirracista na educação pode incluir a revisão e atualização dos currículos escolares para refletir de maneira mais precisa a História e as contribuições de diferentes grupos étnicos. Além disso, pode envolver treinamento para educadores e funcionários, a fim de promover ambientes escolares mais inclusivos e equitativos. Essa constatação também reforça a importância do envolvimento da família no processo educacional, incentivando pais e responsáveis a promoverem valores antirracistas em casa. A educação antirracista não é apenas responsabilidade das instituições educacionais, mas deve ser uma abordagem holística que envolve toda a sociedade.

Na verdade, a proposta de uma educação antirracista está presente no próprio Documento Curricular Referencial da Bahia, apresentado no tópico 5.1 como: *Educação antirracista, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira*. Nesse item a luta de diversos movimentos negros, desde a década de 1920 aos dias atuais é citada como responsável pelas muitas conquistas do povo negro, dentre elas as leis 10.639 e 11. 645. É referenciada ainda a Constituição do Estado da Bahia, de 1989, onde o Estado teria assumido o compromisso de combater o chamado “racismo estrutural”, também por meio da educação. Segundo a constituição,

Art. 288 - A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira. (BAHIA, 1989, pg. 103)

Conforme referência do documento, a data da determinação que garantia a inclusão de disciplina que abordasse a participação e valorização do povo negro é de 1989, no entanto, até a promulgação da lei 10.639 não era comum nenhum componente curricular desse tipo em escolas baianas. E embora o DCRB tenha recorrido a luta do povo negro, historicamente potente na Bahia, além da própria constituição baiana para afirmar que o Estado promove uma educação antirracista, isso é muito pouco. É possível observar que alguns projetos tinham e tem um foco na história do povo negro, como no caso do 20 de novembro, o dia da Consciência Negra, que

geralmente é uma data lembrada e trabalhada pelas escolas. Porém, uma disciplina específica sobre a cultura negra é algo bem incomum, mesmo depois da implementação da 10.639. Reconhecendo mais uma vez que as leis 10.639 e 11.645 são essenciais na construção de uma educação antirracista, embora muito ainda seja necessário para alcançar esse objetivo, ter leis que procuram garantir a proliferação da história e cultura da população negra e indígena é fundamental.

Sobre a necessidade de promover uma educação antirracista, o DCRB orienta que,

Indubitavelmente, a compreensão da promoção de uma educação antirracista inclui a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra, considerando as suas realidades locais e territoriais, modos e subjetividades das crianças, jovens e adultos, bem como pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias, metodologias, perspectivas e correntes teóricas, tais como: pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada, com base nas perspectivas do Movimento Mulhererismo Africana, Feminismo e Negros, considerando a interseccionalidade, entre outras perspectivas. (DCRB, 2022, p.36)

O Documento Curricular Referencial da Bahia traz a importância de instrumentalizar professores e professoras a partir de novas abordagens e metodologias que não sejam eurocentradas, ou seja, abordagens capazes de desconstruir, ou reconstruir a imagem da história a partir de perspectivas de outros povos, dos povos colonizados, dos povos escravizados e não apenas abordagens dos colonizadores, que são as mais conhecidas e mais comuns. No entanto, para que isso ocorra é preciso investimento em cursos de formação e especialização, onde o corpo docente das escolas públicas possa acessar e se apropriar de tais conceitos, uma vez que nem todos têm conhecimento sobre eles.

Além disso, não basta que esses professores se aproximem dessas ideias, como os sugeridos pelo DCRB, mas se faz necessário também a criação de materiais didáticos capazes de facilitar o trabalho em sala de aula e possibilitarem o acesso dos e das estudantes a todas essas concepções. Afinal, o que está nos livros e é conhecido pela maior parte dos estudantes são as versões tidas como “oficiais” e elas não contam as histórias dos povos excluídos. O próprio DCRB sugere que

No bojo dessas Diretrizes, para implementação e implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as principais demandas, atualmente, são: a formação de professores/as e a produção de materiais pedagógicos. Todavia, é importante ressaltar que tais desafios são postos, também, à gestão escolar e à comunidade escolar que são convidados/as a desconstruir imaginários preconceituosos, produzir materiais e conhecer outras narrativas sobre a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. (DCRB, 2022, p.37)

O caminho para a construção dessa nova abordagem histórica é claro que é através da

inclusão, não apenas de novos conceitos e temáticas que valorizem a cultura do povo negro, mas também proporcionando espaços de escuta e permitindo a efetiva participação daqueles que não tiveram o direito de contar suas histórias.

No entanto, essa participação deve ser articulada e organizada também por instituições oficiais do Estado, a fim de garantir que os materiais produzidos sejam coletados, reestruturados e distribuídos para as escolas, no intuito de expandir o conhecimento sobre as culturas negras e indígenas. Entregar a demanda de produção de materiais didáticos a professoras/es e as escolas, que já sofrem em demasia com tantos outros problemas que não conseguem solucionar sem apoio, além de enfrentar desafios relacionados a carga horária pequena em diversas disciplinas (inclusive história), não será uma boa ideia. Se esse for o caminho, provavelmente estará fadado ao fracasso e mais uma vez, a população negra e indígena terá sua história silenciada. O Estado deve assumir seu papel frente ao desafio da construção de uma educação antirracista, principalmente por conta de ter sido um dos principais responsáveis, se não o principal, pela escravidão e violências cometidas tanto aos indígenas quanto aos negros. Trata-se de um dever, o de tentar ao máximo reparar os males outrora cometidos.

Nesse sentido o DCRB afirma ainda que:

Reconhecendo que a história educacional da Bahia já acumula exemplos de conquistas importantes na luta antirracista, reforçamos que os/as profissionais da Educação, dos Sistemas de Ensino do estado e de todas as pessoas preocupadas e comprometidas com a agenda global da educação antirracista, têm como compromisso articular experiências e conteúdos curriculares sobre a História Africana, Afro-brasileira e Indígena, reconhecendo, também, as histórias dos povos europeus, como marcos fundamentais para a constituição do nosso país. (DCRB, 2022, p.38)

Mais uma vez o Estado se esquivava do dever em promover um currículo antirracista e demanda a responsabilidade aos profissionais da educação, não que esses não sejam também responsáveis pela efetivação de tal feito, porém, se as instituições estaduais responsáveis pela educação não se empenharem em oportunizar um currículo pautado no combate aos preconceitos e discriminações, além de habilitar os profissionais para tanto, pouco ou nenhum resultado poderá ser observado. Afinal, o próprio DCRB defende que,

O cenário educacional brasileiro perpassa por significativas mudanças no que se refere às políticas públicas. A diversidade na educação é uma demanda importante e que se desdobra no cenário das políticas públicas educacionais, sobretudo, para se fazer cumprir o direito à educação de qualidade social para todas as pessoas. Uma dessas políticas educacionais estruturantes, é o currículo, pois, a partir dele, são declarados os valores e conhecimentos que determinado sistema, rede ou instituição de ensino pretende conduzir uma proposta de formação de pessoas. (DCRB, 2022, p.39)

Se para garantir o “direito a educação de qualidade para todas as pessoas” é preciso

pensar no respeito às diversidades, inclusive ou principalmente a partir do currículo, como foi citado no documento, é necessário pensar em políticas públicas capazes de abarcar essa realidade.

Essa ideia de currículo não teria o objetivo apenas de impulsionar a valorização da cultura negra e indígena, mas também viabilizar o antirracismo e o respeito as diversidades. Há de se considerar que os estudantes que compõe a rede pública do ensino médio da Bahia são extremamente variados em muitos aspectos, que vão desde os estilos musicais, as orientações sexuais, ou religiosas.

Assim sendo, uma implementação curricular que proporcione a boa convivência a partir do conhecimento seria o caminho ideal. Não é possível esperar que todos os jovens busquem por si mesmos uma desconstrução dos muitos entendimentos distorcidos e que são socialmente reproduzidos, vários deles a partir das próprias famílias ou religiões. Inclusive, em alguns aspectos pode ser bem difícil para a escola implementar um currículo antirracista e pautado na diversidade, pois há famílias que podem apresentar resistência a temáticas relacionadas a religiosidade e sexualidade, por exemplo.

Tratando especialmente do respeito a diversidade religiosa, por estar intimamente ligada aos aspectos da pesquisa, é necessário considerar que as religiões de matrizes africanas são constantemente atacadas pela sociedade e por alguns integrantes nas escolas.

No primeiro capítulo dessa dissertação o cristianismo foi apresentado como um dos elementos estruturais da sociedade brasileira, sendo uma religião de origem europeia e imposta a todos os colonizados pelos portugueses. O cristianismo destacou-se por demonizar todas as religiões que não estivessem de acordo com seus preceitos, dentre elas as de matrizes africanas e indígenas. Como já mencionado, no que diz respeito ao povo negro, tudo que se ligava a eles foi considerado inferior, impuro, indesejado, demoníaco. Esse estigma é carregado até hoje.

Explorar temas ligados a cultura africana e afro-brasileira é sempre mais difícil, por vários aspectos, primeiro por conta da dificuldade em conseguir um material didático de qualidade e que seja fiel a história da cultura negra, segundo pela resistência de algumas pessoas a essas discussões. Uma das abordagens mais complicadas é justamente a religiosa, por influência da cultura cristã, a maioria da população desconhece ou conhece muito pouco sobre outros tipos de religiões, soma-se a isso o enorme preconceito com as religiões consideradas de matrizes africanas, que são entendidas por muitos como via para coisas malignas. É muito comum observarmos comportamentos de relutância e comentários do tipo “Deus me livre” ou “é macumba” quando você começa a falar sobre Candomblé, Umbanda ou Orixás. Porém, fica perceptível a incompreensão da maioria quando os assuntos começam a ser destrinchados.

É justamente esse nível de ignorância sobre outras culturas que levam a diversas formas de intolerância, inclusive religiosa. É triste observar terreiros sendo atacados e incendiados, representantes de religiões de matrizes africanas sofrendo diversos tipos de injúrias, quando não se observa o mesmo tipo de comportamento com outras religiões. Esse proceder não é fruto do acaso, é racismo. É consequência de uma série de ideias estereotipadas e falsas, reproduzidas ao longo de séculos.

O DCRB afirma que ao menos 9,2% dos estudantes da rede pública do ensino médio baiano já sofreram algum tipo de discriminação religiosa. E destaca:

Dessa forma, é importante considerar os dados supramencionados para melhor contemplar nos currículos das escolas baianas, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos, numa perspectiva laica, os conhecimentos sobre a diversidade religiosa, o respeito às religiões e o enfrentamento a quaisquer práticas de intolerância religiosa, sobretudo a intolerância e desrespeito às religiões de matrizes africanas (racismo religioso), considerando esse um tema imprescindível no Documento Curricular Referencial da Bahia, nos seus três volumes. (DCRB, 2022, p.77)

Embora a Bahia seja o Estado com a maior população negra do Brasil e por isso mesmo o maior representante dos elementos de tal cultura, a intolerância persiste. O chamado racismo religioso é um viés desse leque de manifestações discriminatórias que precisam ser combatidos. A fim de alcançar esse objetivo, além de buscar implementar um currículo antirracista e tratar das demandas aqui já mencionadas, o DCRB remete a lei 13.182/2014 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate a Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, que determina em seu Art. 1º:

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa de direitos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e demais formas de intolerância racial e religiosa. (BAHIA, 2014)

É uma lei importantíssima dentro do contexto abordado, ao estabelecer medidas para garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos, bem como o combate à discriminação racial e religiosa, a lei demonstra um compromisso em promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso. O reconhecimento da diversidade cultural e religiosa é fundamental para construir uma sociedade mais justa e tolerante. Ao abordar a intolerância religiosa como parte do escopo da lei, ela reconhece a importância de proteger as diferentes manifestações de fé e promover o respeito entre as diferentes comunidades religiosas.

A mencionada ordem, em seu Art. 2º transcorre a respeito das definições e cita: populações negras, políticas públicas, ações afirmativas, racismo, racismo institucional,

discriminação racial ou étnico-racial, intolerância religiosa, desigualdade racial e desigualdade de gênero, conceituando cada uma delas, sendo as definições de intolerância religiosa e desigualdade de gênero as mais relevantes para o presente trabalho. Quanto a intolerância religiosa, estabelece:

VII - intolerância religiosa: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência, incluindo-se qualquer manifestação individual, coletiva ou institucional, de conteúdo depreciativo, baseada em religião, concepção religiosa, credo, profissão de fé, culto, práticas ou peculiaridades rituais ou litúrgicas, e que provoque danos morais, materiais ou imateriais, atente contra os símbolos e valores das religiões afro-brasileiras ou seja capaz de fomentar ódio religioso ou menosprezo às religiões e seus adeptos; (BAHIA, 2014)

Fica claro que a intenção é evitar ou inibir qualquer tipo de ação que possa ocasionar desconforto ou mesmo algum tipo de dano a praticantes de religiões de matrizes africanas, bem como tentar tornar inaceitável o ódio religioso. O respeito deveria ser a base de todo esse processo, a religiosidade é um elemento cultural importantíssimo e extremamente individual, não é possível pensar em um grau de discernimento razoável quando existe a tentativa de proibir, diminuir ou invalidar a religião alheia.

E sobre desigualdade de gênero, determina: “IX - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais” (BAHIA, 2014). Uma lei que versa sobre igualdade racial na Bahia realmente não poderia ignorar a condição social da mulher negra, reconhecendo suas maiores dificuldades e, conseqüentemente, piores conjunturas com relação aos demais membros da sociedade.

A lei 13.182 discorre ainda a respeito da responsabilidade do Estado em divulgar dados oficiais sobre a desigualdade racial e de gênero, além de garantir a igualdade de oportunidades. Procura firmar alguns critérios para adoção de projetos e políticas públicas que visem a inclusão do público atingido pela desigualdade racial, sendo esses de caráter: reparatório e compensatório; inclusivo; otimizador. E segue definindo as condições de participação da população negra na vida econômica, social, política e cultural do Estado” propondo políticas públicas e programas de combate à desigualdade, ações afirmativas, adequação das estruturas institucionais, promoção de ajustes normativos, eliminação dos obstáculos históricos, dentre outras determinações. Afirmando quanto as ações afirmativas:

Parágrafo Único. Os programas de ação afirmativa constituem-se em políticas públicas destinadas a reparar as desigualdades sociais, étnico-raciais e demais conseqüências de práticas discriminatórias historicamente adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país e do Estado. (BAHIA, 2014)

No mesmo Estatuto foram instituídos o Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial – SISEPIR para efetivar o conjunto de ações e políticas estabelecidas pelo Estado, o Sistema de Financiamento das Políticas de Promoção da Igualdade Racial, para alocação de recursos e planejamento e a Ouvidoria de Promoção da Igualdade Racial. Prescreve-se também a respeito da vida e saúde do povo negro, onde o Estado afirma garantir esses direitos fundamentais através de “políticas sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e outros agravos” (BAHIA, 2014). Destaca-se aqui o acesso e garantia dos serviços do Sistema Único de Saúde – SUS “em todos os níveis de atenção, por meio de medidas de promoção, proteção e recuperação da saúde visando à redução de vulnerabilidades específicas da população negra” (BAHIA, 2014).

No Capítulo II que trata especificamente da Educação estipula-se que:

Art. 22 O Estado desenvolverá ações para viabilizar e ampliar o acesso e fruição da população negra à educação, cultura, esporte e lazer, almejando a efetivação da igualdade de oportunidades de acesso ao bem-estar, desenvolvimento e participação e contribuição para a identidade e o patrimônio cultural brasileiro. (BAHIA, 2014)

A partir daí discorre-se a respeito da garantia de acesso e permanência da população negra a todos os níveis de educação da rede pública da Bahia, além da participação da mesma população nos controles de políticas públicas em educação, afirmando que haverá a implementação de “programa específico de reconhecimento e fortalecimento da identidade e da autoestima de crianças e adolescentes negros” em toda a rede de ensino estadual. E determina também:

Art. 24 É assegurado aos alunos adeptos de religiões afro-brasileiras o direito de realizar atividades compensatórias, previamente definidas em ato normativo, sob orientação e supervisão pelos respectivos professores, na hipótese de necessidade de faltar às aulas em função de atividade religiosa devidamente comprovada, tendo em vista o cumprimento dos deveres escolares e o aproveitamento dos conteúdos programáticos. (BAHIA, 2014)

Algumas determinações da referida legislação são totalmente desconhecidas por discentes e docentes da rede pública da Bahia, havendo a urgência de uma ampla divulgação e empenho por parte da Secretaria de Educação e do governo do Estado em efetivar as determinações. Ademais de tudo que já foi citado sobre a lei 13.182, cabe ressaltar que o Ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena também é mencionado, com destaque ao suposto empenho do Estado em assegurar todas as condições para o seu exercício com qualidade, inclusive no que cabe a produção de material pedagógico e formação de professores. Contudo, como já foi mencionado, discentes e docentes da rede estadual seguem

aguardando por esse suporte estrutural.

Com relação ao direito a cultura, o Estado promoveria através do Sistema Estadual de Cultura o incentivo e apoio a toda produção e manifestação cultural ligada a cultura negra, além do reconhecimento dessas manifestações. Também assentiu a categoria de “mestres e mestras dos saberes e fazeres das culturas tradicionais de matriz africana, com base na Lei nº 8.899, de 18 de dezembro de 2003”, oferecendo auxílio e incentivando através de bolsas, por exemplo.

A referida lei também versa a respeito de esporte e lazer; acesso à terra; direito ao trabalho, ao emprego, à renda, ao empreendedorismo e ao desenvolvimento econômico; combate ao racismo institucional; da comunicação social; das mulheres negras; da juventude negra; do acesso a justiça; do direito a segurança pública; do combate ao racismo e intolerância religiosa; da defesa da liberdade religiosa. Todas as temáticas abordadas são de extrema importância para a população negra, e de maneira especial para a mulher negra. Nesse sentido, o Estatuto assegura políticas de promoção de igualdade, combate ao racismo e sexismo, determinando:

Art. 64 Sem prejuízo das demais disposições deste Estatuto, o Estado garantirá a efetiva igualdade de oportunidades, a defesa de direitos, a proteção contra a violência e a participação das mulheres negras na vida social, política, econômica, cultural e projetos de desenvolvimento no Estado, assegurando-se o fortalecimento de suas organizações representativas. (BAHIA, 2014)

Sem dúvida, assegurar a mulher negra, além de seus direitos básicos e essenciais, a garantia de acesso e efetiva participação na vida social, política e econômica do Estado é um caminho importante para colocá-la em uma condição socialmente mais favorável, ajudando a promover a reparação histórica tão necessária.

No entanto, como em qualquer legislação, a eficácia da lei dependerá da sua implementação efetiva, da conscientização da população e do compromisso das autoridades em garantir a aplicação das medidas propostas. A luta contra o racismo e a intolerância religiosa é um esforço contínuo que envolve a participação de toda a sociedade.

Do mesmo modo, quanto a efetivação de um currículo realmente antirracista faz-se necessário total empenho, não apenas promulgando leis e documentos que regimentem essa proposta, mas possibilitando a prática de tudo que foi legalmente assegurado. Além disso, a implementação de tal currículo seria uma estratégia valiosa para combater a discriminação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na promoção da igualdade.

Porém, não é possível pensar na consolidação de uma perspectiva educacional

antirracista sem levar em consideração o papel e a postura do corpo docente das escolas, bem como de todas as pessoas que trabalham atendendo ao público nas instituições de ensino. Isso porque não é raro situações em que muitas pessoas não estão dispostas a se envolverem, afirmam não haver necessidade de ações antirracistas, por acreditarem não haver racismo em determinados lugares, ou até resistem a esse tipo de iniciativa. Por isso é necessário insistir na necessidade de formação, não só para professores, mas para todos os trabalhadores das escolas, além da demanda de envolvimento de toda comunidade escolar e sociedade geral.

Um projeto dessa magnitude não ocorrerá do dia para a noite, após séculos de perpetuação de práticas racistas. No entanto, quanto maior for a demora em relação a expansão dos conhecimentos acerca dos direitos da população negra e a exigência do cumprimento dos mesmos, maior será o prejuízo, que há muito já se acumula.

Retomando a perspectiva do DCRB, a respeito do que o documento avalia sobre a Educação na diversidade e para diversidade, considera-se:

A escola é, em sua essência, um local diverso, de corpos, de identidades, de pertencimentos étnico-raciais de gerações, de saberes singulares e diversos. Tal ambiente envolve uma variedade cultural apresentada não apenas por diversos formatos linguísticos, mas também por diversas demonstrações de tradições, crenças, culturas, valores, posicionamentos políticos, expressões, orientações afetivo-sexuais, identidades de gênero, sexualidades e etnias variadas. (DCRB, 2022, p. 39)

Evidenciar essas diversidades pautando o respeito e acolhimento como bases do ambiente escolar é um caminho necessário para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa, onde as próximas gerações poderão se valer da construção de uma realidade fundamentada no respeito. Inclusive, promovendo um melhor entendimento sobre as intersecções sociais e das maneiras como elas afetam as existências das pessoas. O DCRFB afirma que:

O debate de questões que envolvem a diversidade e os direitos humanos, como as relações étnico-raciais, as diversidades religiosas - em especial, as oriundas de matriz africanas e afro-brasileiras -, os povos indígenas, os povos ciganos, as pessoas com deficiências (PCD), as identidades de gênero e sexualidades, bem como o enfrentamento a todas as formas de violência e de discriminação a todos os grupos sociais, considerados minoritários, devem ser pauta ou abordados de forma contextualizadas na elaboração de atividades pedagógicas que atravessam, interseccionam, promovam e possibilitam novas formas de pensar e vivenciar a educação para diversidade nas instituições de ensino, de forma leve e que não provoque sofrimento a esses grupos. (DCRB, 2022, p. 40)

Mais uma vez a necessidade de um currículo diverso, antirracista e interseccional aparece no documento como uma necessidade e um direito. Sem dúvida a efetivação de uma educação antirracista, antissexista e que combata a intolerância é apresentada pelo Estado como

uma garantia, de caráter legal, inclusive. Resta agora um real engajamento dessas políticas para que isso possa se tornar algo concreto, uma vez que ainda não podemos observar tais práticas dentro das instituições de ensino estaduais. Lembrando que cabe a todas as instâncias envolvidas no processo educacional o empenho necessário para assegurar as mudanças. Afinal, os caminhos a serem percorridos são longos e certamente haverá muitos percalços, nossa sociedade enraizou ideologias discriminatórias muito profundas, que estão sendo lentamente arrancadas e não é mais possível compactuar. Pois, como afirmou Davis (1981), “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental ter o entendimento sobre a formação de nossa nação, percebendo que a mesma foi constituída a partir de preceitos do modernismo e do liberalismo, de forma impositiva, desembocando no desenvolvimento de um patriarcado pautado na moral cristã e na concessão de diversos privilégios para um grupo minoritário e específico. Somando-se a esse padrão social a questão racial, que no Brasil foi fruto do processo de escravidão e que resultou na estruturação de grupos sociais infinitamente mais desiguais que outros.

As desigualdades latentes em nosso país resultam não apenas em dificuldades materiais para a vida dos que são diretamente atingidos, mas apresentam-se na forma de discriminações e preconceitos diversos. Atingindo negros, mulheres, trabalhadores, LGBTQIA+⁶, deficientes e todos os demais que não se enquadrem nos padrões estabelecidos. Verifica-se, no entanto, que tais condições podem ser somatizadas ou sobrepostas gerando conjunturas de extrema complexidade.

Sendo assim, o principal objetivo dessa pesquisa foi trazer uma abordagem capaz de compreender as conexões existentes nas discrepâncias sociais, evidenciando as mais atingidas, as mulheres negras. A proposta interseccional é de caráter analítico e metodológico, pretendendo a instrumentalização a partir do entendimento do entrecruzamento das condições humanas, principalmente quanto as distinções.

A miscigenação, característica da brasilidade, abarca uma série de fatores positivos, muito celebrados quando abordamos questões culturais, mas nem sempre. A diversidade é abraçada até certo ponto, observamos com frequência as violências contra as religiões de matrizes africanas, contra a população negra geralmente marginalizada nas favelas, contra as

⁶ O LGBTQIA+ termo faz referência as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais e assexuais, sendo que o mais + representa as muitas outras possibilidades de manifestações da sexualidade.

mulheres negras (as que mais sofrem violência doméstica e maiores vítimas de feminicídio). Assim como é comum notarmos que o povo negro, mesmo correspondendo a mais de 50% da população brasileira, não está representado em cargos de poder, ou de maior prestígio social.

É evidente que a escola é uma das instituições sociais mais importantes, local que agrega todo tipo de diversidade, onde a juventude se encontra e troca experiências, onde se deparam com os conhecimentos fundamentais que darão suporte para a vida profissional e pessoal. Porém, nem sempre as experiências são prazerosas ou colaboram para o desenvolvimento discente, situações de vulnerabilidade podem ser expostas, evidenciando os preconceitos e dificultando processos de aprendizagens.

O presente trabalho destacou, através da análise dos perfis das estudantes da Bahia e do CETIPESF, as condições de desvantagens empreendidas às estudantes negras, demonstrando os diversos tipos de dificuldades por elas enfrentadas, tanto de caráter econômico, quanto os relacionados as discriminações e possíveis problemas psicológicos, que podem ou não decorrer das adversidades aqui demonstradas. Ficou claro que, embora a maior parte das estudantes que participaram da pesquisa apresentem situações econômicas não muito distintas, sendo brancas ou negras, condições como trabalho doméstico e tempo de estudo foram cruciais para o bom desempenho, tendo as brancas conseguido vantagens nesses aspectos. Porém, destaca-se as diversas colocações feitas pelas estudantes negras durante as entrevistas, onde apresentaram histórias de claras manifestações racistas e misóginas. Evidenciando a necessidade de um entendimento interseccional de tais realidades, principalmente por se tratar de jovens da classe trabalhadora, expostas as sobreposições citadas.

Não é possível deixar de mencionar que, diante de tais conjunturas, a escola deve assumir uma educação de caráter antirracista, sobretudo no estado da Bahia, que tem a população mais negra do país. É importante reafirmar a existência de uma legislação nacional e estadual específica, como as leis 10.639 que torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, a 12.711 que versa sobre as cotas, a estadual 13.182 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia e o próprio DCRB que defende a importância do combate a diversos tipos de preconceitos e a implementação de uma educação antirracista. Salientando que mesmo havendo uma legislação que garante um modelo educacional pautado na valorização da diversidade e no respeito, são aspectos ainda pouco observados. Faz-se necessário o constante investimento em políticas públicas capazes de atender tais demandas, seja promovendo a formação dos docentes e demais funcionários da educação, seja através da produção e disseminação de material, ou garantindo a efetivação das legislações existentes.

Portanto é primordial que todos se empenhem em tornar possível uma escola que seja para todos, mas que seja também lugar de acolhimento, de escuta e de conhecimento de histórias que não foram contadas, de verdades que foram escondidas, de cores e vozes silenciadas. Que seja uma escola para aquelas e aqueles que poderão fazer parte de uma sociedade que preza pelo princípio da equidade.

Para além dessas questões, é urgente reconhecer as lutas das mulheres negras para ter direito ao acesso e permanência na educação, bem como perceber seu olhar com relação ao ensino de história na escola pública e pensar sobre as formas de contribuições da história enquanto disciplina. É também fundamental discutir os conceitos de cisheteropatriarcado e interseccionalidade, fundamentando e possibilitando a popularização e entendimento desses termos a fim de instrumentalizar docentes e discentes da escola pública a respeito de tais demandas. Faz-se necessário ainda evidenciar a ligação existente entre tal temática e as estruturas impostas por uma sociedade capitalista e misógina, entendendo que todas essas questões não se dissociam.

Assim, sendo possível apoiar a construção de um ensino de história mais justo, democrático e humano, considerando um processo de reflexão a partir da perspectiva das jovens negras e trabalhadoras da escola pública que poderão ter mais entendimento da sua condição e, portanto, estarem mais preparadas para lutar por melhores condições e se posicionarem frente as adversidades.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA DAS MULHERES NA LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO. SAE digital, SI. Disponível em: <https://sae.digital/historia-das-mulheres/>. Acessado em: 06/08/2023.
- A VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS NEGRAS NO BRASIL 2022. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2022.pdf> (Acesso em 29 de abril 2023).
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania*. INEP, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1315/1054>. Acessado em: 06/08/2023.
- AMORIM, Mariana. *Dia internacional da mulher*. Faculdades Oswaldo Cruz, 2021. Disponível em: https://www.oswaldocruz.br/www/view/conteudo/noticia.asp?id_conteudo=54818. Acessado em 06/08/2023.
- BAHIA, Constituição (1989), Capítulo XXIII – DO NEGRO, Art. 288. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70433> . Acesso em: 19 de jan. 2024.
- BAHIA. Lei 13.182 de 06 de junho de 2014. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13182-2014-bahia-institui-o-estatuto-da-igualdade-racial-e-de-combate-a-intolerancia-religiosa-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 de jan. 2024.
- BARROS, Luiza. III Conferência Mundial contra o Racismo. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100010. (Acesso em 29 de abril de 2023).
- BENEVIDES, Gabriel. Desemprego entre jovens cai para 16,6% no 2º trimestre. *Poder360*, 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/desemprego-entre-jovens-cai-para-166-no-2o-trimestre>. Acesso em 11/11/2023
- BOUTELDJA, Houria. Raça, classe e gênero: uma nova divindade de três cabeças. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 2, n. 2, p. 5-9, 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20686>. (Acesso em 21 ago. 2018).
- BORGES, Maia K. R. (org). *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras: relatório*. São Paulo: OXFAM; 2017. Disponível em:

https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf f» (Acesso em 29 abril 2023).

BOTTOMORE, Tom (Org.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

CAIXETA, Izabella. Brasil tem mais negros em universidades, mas eles são minoria nas empresas. Estado de Minas, Belo Horizonte, 21 mar. 2022. Diversidade. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/03/21/noticia-diversidade,1354302/brasil-tem-mais-negros-em-universidades-mas-eles-sao-minoria-nas-empresas.shtml>. (Acesso em 06 abr. 2023).

CINTRA, Éllen Daiane. Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo. 2018. 216 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONHEÇA O BRASIL – População: COR OU RAÇA. IBGE educa, c2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,9%2C1%25%20como%20pretos>. Acessado em 15/06/2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contras-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>. (Acesso em 05/01/2024).

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais. Todos pela Educação, 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais/> (Acesso em 29 de abril de 2023).

ESTATÍSTICAS DE GÊNERO: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acessado em 13/07/2023.

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA PARA O ENSINO MÉDIO (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

FARIAS, Marilin. Ensino de história e direitos humanos: a história de gênero na perspectiva interseccional e aluta da mulher negra por direitos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2021.

FERRARI, Hamilton. População cresce com mais pessoas negras e pardas. Poder360, 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/populacao-cresce-com-mais-pessoas-negras-e-pardas>. Acessado em 21/10/2023.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf> (Acesso em 29 de abril de 2023).

GIACOMO, Vincenzo. Você sabe o que é pardo? Termo já foi usado para definir indígenas e negros. Ecoa Uol, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/08/30/o-que-e-pardo-entenda-o-termo-e-sua-relacao-com-a-racializacao-brasileira.htm#:~:text=No%20%C3%BAltimo%20caso%2C%20atualmente%20o,os%20povo s%20ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil>. Acessado em 14 de jan. 2024.

GOLDIM, José Roberto. Eugenia. UFRGS, 1998. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>. Acessado em: 06/08/2023.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: O limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. Cadernos de gênero e diversidade, v. 5, p. 66-78, 2019. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930/18982>> Acesso em: 14/01/2024.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos/ organização Flavia Rios, Marcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

HOOKS, bell. Não sou eu uma mulher: mulheres negras e feminismo. Tradução da Plataforma Gueto. Disponível em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf (Acesso em 05/01/2024).

INDICADORES SOCIAIS DAS MULHERES NO BRASIL. IBGE educa, c2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acessado em: 06/08/2023.

IVO, Isnara Pereira e JESUS, José Robson Gomes de. Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla. In: Dimensões, v. 43, jul.-dez. 2019, p. 28-62.

LEI DE COTAS. GOV, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/lei-de-cotas>. Acessado em 13/07/2023.

LORDE, Audre. Irmã intrusa, idade, raça, classe e sexo: mulheres redefinindo diferença. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2015/11/traducao-idade-raca-classe-e>

sexo.html. (Acesso em 05/01/2024).

_____. Mulheres negras: As ferramentas do mestre nunca irão dismantelar a casa do mestre. 10 jul. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-as-ferramentas-do-mestre-nunca-irao-desmantelar-a-casa-do-mestre/>. (Acesso em 05/01/2024).

Mulheres brasileiras na educação e no trabalho. IBGE educa, c2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>. Acessado em 06/08/2023.

Mapa da violência de gênero. Mapa da violência de gênero, SI. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/>. Acessado em 13/07/2023.

MOURA, Carla de. As Marias da Conceição: Por um ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, Rio Grande do sul, 2018.

MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: representatividade importa!. APP Sindicato, 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mulheres-negras-na-educacao-representatividade-importa/>. Acessado em 15/06/2023.

NOGUEIRA, Carolina. Ingresso de negros em universidades aumenta 205% com Lei de Cotas. Poder360, 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/ingresso-de-negros-em-universidades-aumenta-205-com-lei-de-cotas/>. Acessado em 13/07/2023.

Qual seria o salário mínimo ideal no Brasil?. Terra, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/qual-seria-o-salario-minimo-ideal-no-brasil,6247c7d2e011ab8197cd1825b0139c67m4wz3609.html>. Acessado em 01/11/2023.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. In: CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (org.) Pensadores negros – pensadoras negras: Brasil séculos XIX e XX. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. 447 p. v. 11. (Coleção UNIAFRO)

ROCHA, Halitani. “Devolvam o pardo ao Movimento Negro” diz Carla Akotirene. 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/devolvam-o-pardo-ao-movimento-negro-diz-carla-akotirene/>. Acessado em 14/01/2024.

SALES, Alcíledes de Jesus; PASSO, José Jovino Reis. Educação uma questão de cor: a trajetória educacional dos negros no Brasil. Brasil escola, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acessado em 03/06/2023.

Serviços e informações do Brasil: acessar o Centro de Referência Social. Gov.br, 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-cras-centro-de-referencia-da-assistencia-social>. Acessado em 16/12/2023.

SILVA, Luana Lima Bittencourt. A educação das relações étnico-raciais em uma escola do campo: um estudo de caso no município de belo campo – 2018. Dissertação – Mestrado Acadêmico em Ensino do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2019.

TERRITÓRIO BRASILEIRO E POVOAMENTO: negros. IBGE, 2023. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>. Acessado em: 06/08/2023. 35

TOKARNIA, Mariana. Educação reforça desigualdades entre brancos e negros, diz estudo. Agencia Brasil, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>. Acessado em 15/06/2023.

Visão Geral. Prefeitura municipal de Belo Campo. Disponível em: <https://www.belocampo.ba.gov.br/site/dadosmunicipais>. Acessado em 30/09.

<p>12) Qual a renda mensal total da sua família? (considere a renda de todos os integrantes da família que moram na mesma residência, incluindo você) R\$</p>
<p>13) Qual o número de pessoas que vivem da renda mensal familiar: (incluindo você) <input type="checkbox"/> Uma <input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três <input type="checkbox"/> Quatro <input type="checkbox"/> Cinco <input type="checkbox"/> Outro</p> <p>14) Quem é a pessoa que mais contribui na renda mensal familiar? Cite a atividade laboral, mesmo que seja trabalho informal: <input type="checkbox"/> Você mesmo <input type="checkbox"/> Cônjuge / companheiro(a) <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Vó <input type="checkbox"/> Vô Outra pessoa, quem? _____ Especifique a atividade/profissão: _____</p>
<p>15) Qual é sua participação no contexto econômico do seu núcleo familiar: <input type="checkbox"/> Você não trabalha e seus gastos são custeados pelos pais ou outros familiares <input type="checkbox"/> Você trabalha e é independente financeiramente <input type="checkbox"/> Você trabalha, mas não é independente financeiramente <input type="checkbox"/> Você trabalha e é responsável pelo sustento da família <input type="checkbox"/> Recebe bolsa e é suficiente para sua independência financeira <input type="checkbox"/> Recebe bolsa e não é suficiente para sua independência financeira</p>
<p>16) Você possui alguma renda mensal individual? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Caso tenha marcado “SIM” informar qual das opções abaixo está de acordo com sua realidade socioeconômica. <input type="checkbox"/> Mesada fornecida pelos pais ou familiares <input type="checkbox"/> Salário <input type="checkbox"/> Pensão <input type="checkbox"/> Bolsa. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Outras. Especifique: _____</p>
<p>17) Família é cadastrada no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único / CadÚnico)? <input type="checkbox"/> Sim. Responsável pelo Cadastro Único <input type="checkbox"/> Não</p> <p>18) A família é beneficiária em algum dos programas sociais do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único / CadÚnico): <input type="checkbox"/> Programa Bolsa Família <input type="checkbox"/> Tarifa Social de Energia Elétrica <input type="checkbox"/> Programa Minha Casa Minha Vida <input type="checkbox"/> Benefício de Prestação Continuada – BPC/LOAS <input type="checkbox"/> Bolsa Estiagem <input type="checkbox"/> Outros, especificar _____</p>
<p>19) Você ou algum familiar é acompanhado por algum Centro de Referência do Município? <input type="checkbox"/> Sim, marque a opção <input type="checkbox"/> CRAS <input type="checkbox"/> CREAS <input type="checkbox"/> CAPS Quem? Citar a pessoa e o grau de parentesco: _____ <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>20) O domicílio do grupo familiar é: <input type="checkbox"/> Residência própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Financiada Quantidade de cômodos: _____</p>
<p>21) Sua família possui outros bens ou imóveis além da moradia? <input type="checkbox"/> Terreno <input type="checkbox"/> Moto <input type="checkbox"/> Chácara <input type="checkbox"/> Automóvel- modelo: _____ ano: _____ <input type="checkbox"/> Sítio</p>

()	Imóvel	comercial.
Especifique: _____		
()		Outros.
Especifique: _____		
22) Você apresenta alguma doença grave?		
()	Sim. Em caso de resposta afirmativa, especifique _____	()
Não		
23) Alguém do seu núcleo familiar apresenta doença grave?		
()	Sim. Em caso de resposta afirmativa, especifique quem: _____	
() Não		
24) Você possui no seu núcleo familiar algum idoso (pessoa com 60 anos ou mais)?		
() Sim.		
() Não		
25) Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)		
(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)		
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)		
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)		
(D) Ensino Superior		
(E) Especialização		
(F) Não estudou		
(G) Não sei		
26) Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)		
(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)		
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)		
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)		
(D) Ensino Superior		
(E) Especialização		
(F) Não estudou		
(G) Não sei		
27) Você trabalha ou já trabalhou? (Marque apenas uma resposta)		
(A) Sim		
(B) Não (Passe para a pergunta 33)		
28) Em que você trabalha atualmente? (Marque apenas uma resposta)		
(A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.		
(B) Na indústria.		
(C) Na construção civil.		
(D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.		
(E) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.		
(F) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).		
(G) Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).		
(H) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).		
(I) No lar (sem remuneração).		
(J) Outro.		
29) Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)		
Ajudar nas despesas com a casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)		
Sustentar minha família (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)		

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5) Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5) Custear/ pagar meus estudos/ cursos (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
30) Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta) (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais. (B) De 11 a 20 horas semanais. (C) De 21 a 30 horas semanais. (D) De 31 a 40 horas semanais. (E) Mais de 40 horas semanais
31) Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta) (A) Antes dos 14 anos. (B) Entre 14 e 16 anos. (C) Entre 17 e 18 anos. (D) Após 18 anos.
32) Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos? (Marque apenas uma resposta) (A) Atrapalhou meus estudos. (B) Possibilitou meus estudos. (C) Possibilitou meu crescimento pessoal. (D) Não atrapalhou meus estudos.
33) Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta) (A) Não, nunca (B) Sim, uma vez. (C) Sim, duas vezes. (D) Sim, três vezes ou mais.

Declaro que as informações prestadas são verdadeiras.

....., de..... de

Assinatura

Anexo 2: Gráficos com os resultados do Questionário Socioeconômico

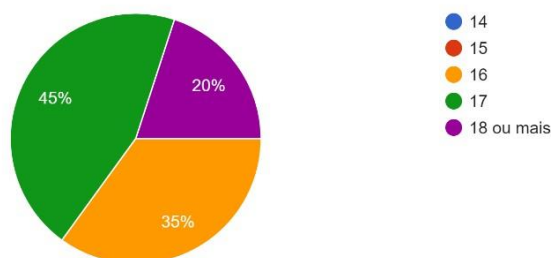


**ENSINO DE HISTÓRIA E INTERSECÇÕES
MISOGINIA/RACISMO: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGRAS
NO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA
ELINEUZA DA SILVA FERREIRA, EM BELO CAMPO-BA**



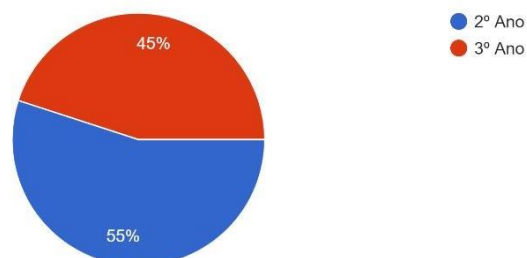
Qual a sua idade?

20 respostas



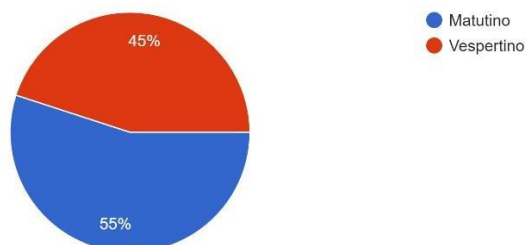
Ano/ Série que estuda?

20 respostas

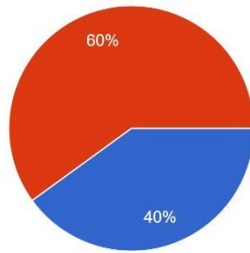


Qual o turno que estuda?

20 respostas

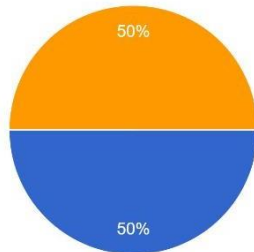


Você mora na
20 respostas



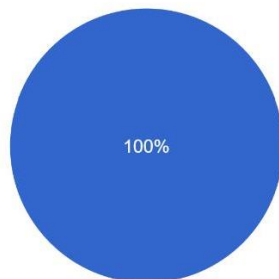
- Zona rural
- Zona urbana central
- Zona urbana periférica

Qual a sua cor?
20 respostas



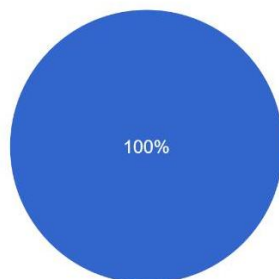
- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena
- Outra

Qual o seu estado civil?
20 respostas



- Solteira
- Casada/ Mora com companheiro
- Viúva
- Separada
- União estável

Qual o seu gênero?
20 respostas



- () feminino
- () travesti
- () mulher transexual/transgênero
- () não binário
- () gênero fluído

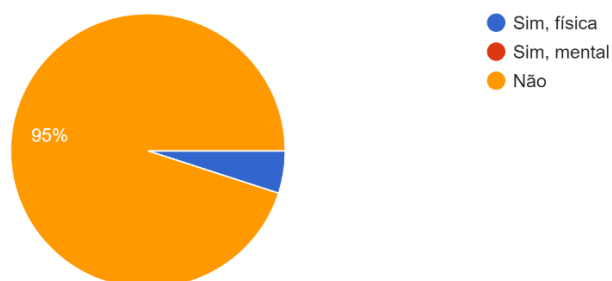
É membro de grupo com pertencimento étnico cultural de povos e comunidades tradicionais?

20 respostas



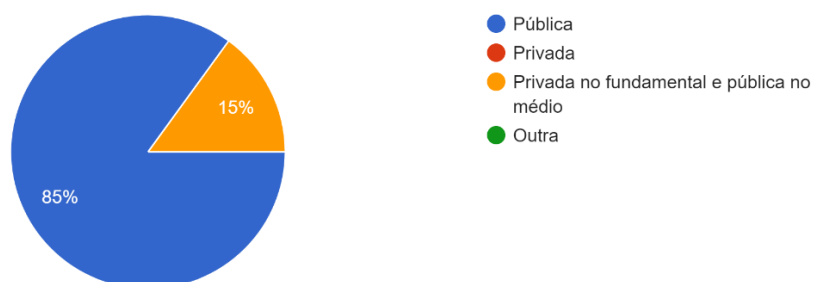
É pessoa com deficiência? (Possui algum tipo de deficiência)

20 respostas



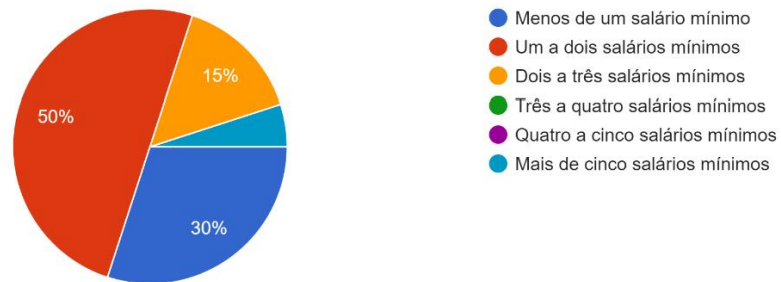
Sempre estudou em escola:

20 respostas



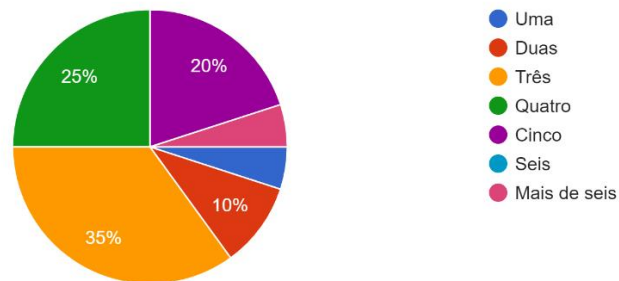
Qual a renda mensal total da sua família? (Considere a renda de todos os integrantes)

20 respostas



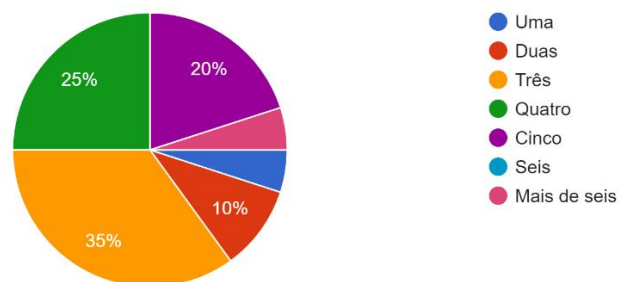
Qual o número de pessoas que vivem da renda mensal familiar: (incluindo você)

20 respostas



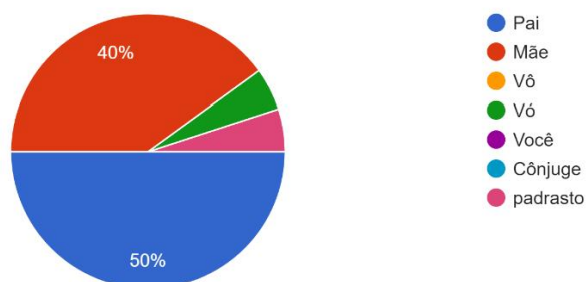
Qual o número de pessoas que vivem da renda mensal familiar: (incluindo você)

20 respostas



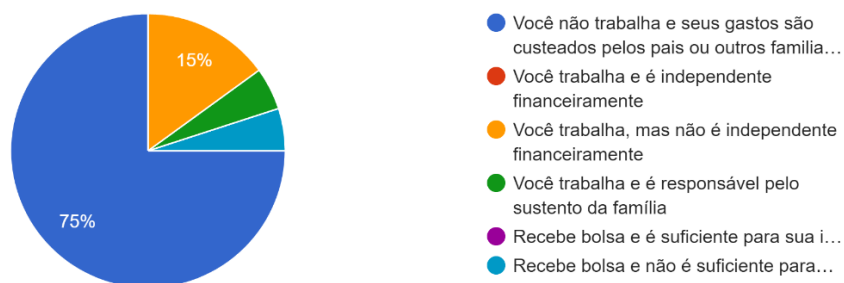
Quem é a pessoa que mais contribui na renda mensal familiar?

20 respostas



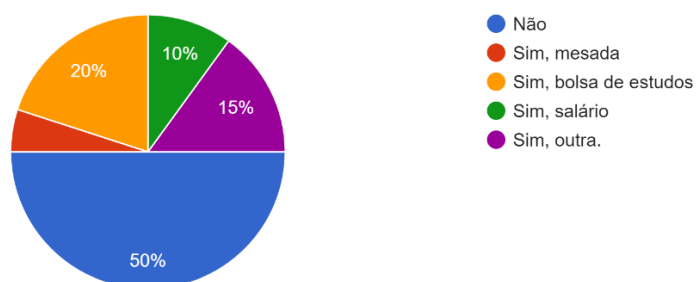
Qual é sua participação no contexto econômico do seu núcleo familiar?

20 respostas



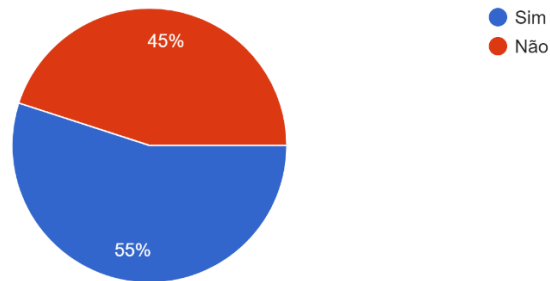
Você possui alguma renda mensal individual?

20 respostas



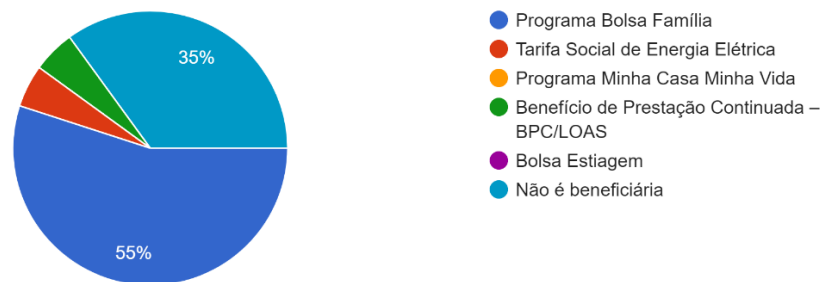
Família é cadastrada no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único / CadÚnico)?

20 respostas



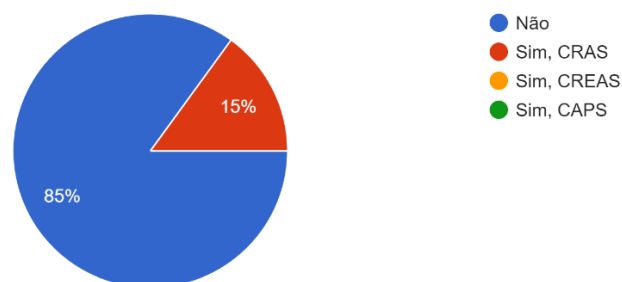
A família é beneficiária em algum dos programas sociais do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único/ CadÚnico)?

20 respostas



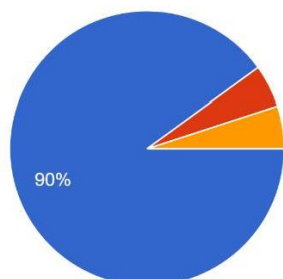
Você ou algum familiar é acompanhado por algum Centro de Referência do Município?

20 respostas



O domicílio do grupo familiar é:

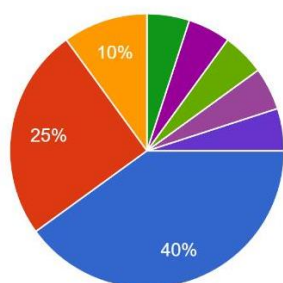
20 respostas



- Casa própria
- Casa alugada
- Casa cedida
- Casa financiada

Sua família possui outros bens ou imóveis além da moradia?

20 respostas

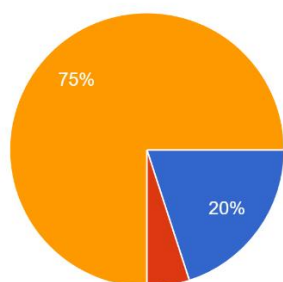


- Não
- Sim, moto
- Sim, carro
- Sim, moto e carro
- Sim, terreno
- Sim, sítio
- Sim, carro e sítio
- Sim, carro, moto e sítio

▲ 1/2 ▼

Você possui no seu núcleo familiar algum idoso (pessoa com 60 anos ou mais)?

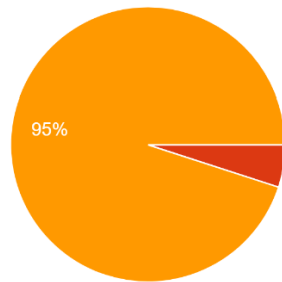
20 respostas



- Sim, um
- Sim, mais de um
- Não

Você possui no seu núcleo familiar alguma criança pequena (menor de 2 anos)?

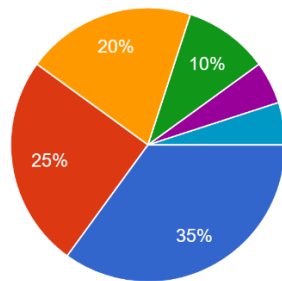
20 respostas



- Sim, uma
- Sim, mais de uma
- Não

Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

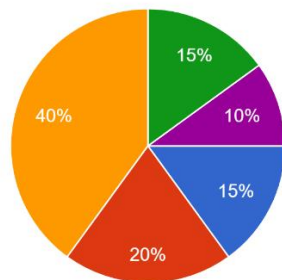
20 respostas



- Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio (antigo 2º grau)
- Ensino Superior
- Especialização
- Não estudou
- Não sei

Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

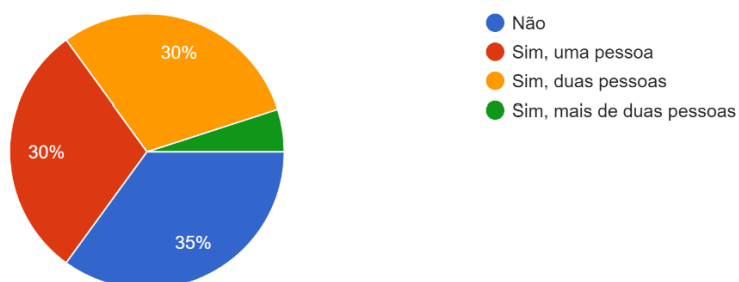
20 respostas



- Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio (antigo 2º grau)
- Ensino Superior
- Especialização
- Não estudou
- Não sei

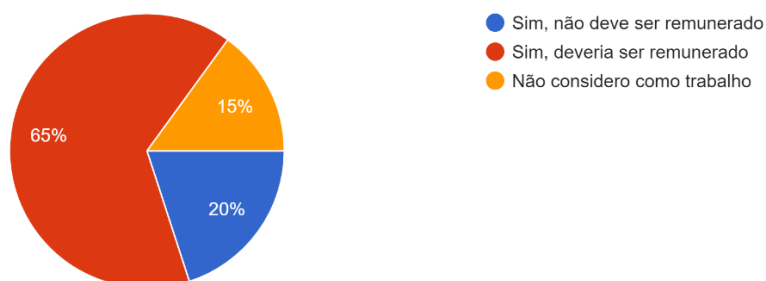
Uma pessoa ou mais em seu núcleo familiar tem trabalho fixo?

20 respostas



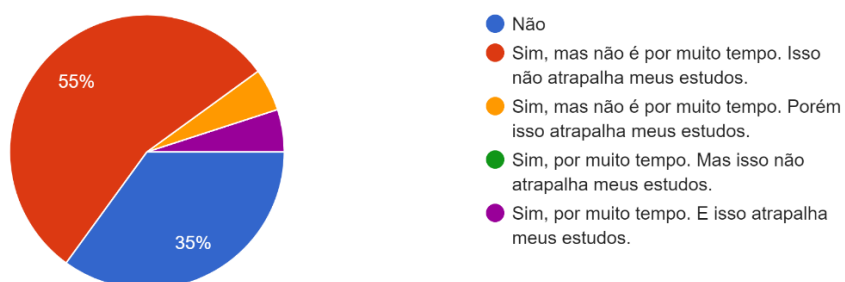
Você considera as atividades domésticas e de cuidado com idosos e crianças um tipo de trabalho?

20 respostas



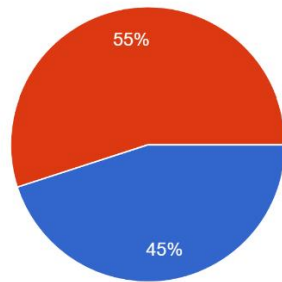
Você realiza atividades domésticas ou de cuidados com idosos e/ou crianças em casa?

20 respostas



Você trabalha ou já trabalhou?

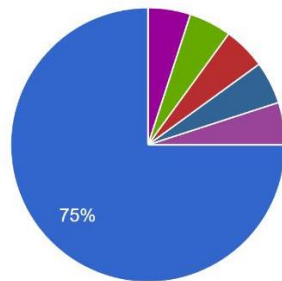
20 respostas



- Sim
- Não

Em que você trabalha atualmente?

20 respostas

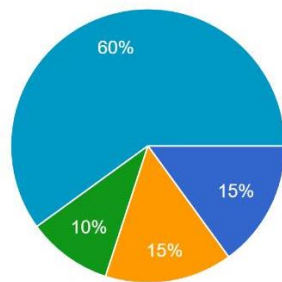


- Não trabalho
- Na agricultura, no campo, na fazenda...
- Na indústria.
- Na construção civil.
- No comércio, banco, transporte, hotel...
- Como funcionário(a) do governo feder...
- Trabalho fora de casa em atividades i...
- Trabalho em minha casa informalment...

▲ 1/2 ▼

Indique o principal motivo na sua decisão de trabalhar.

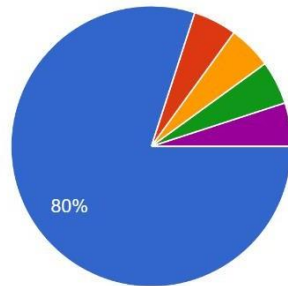
20 respostas



- Ajudar nas despesas com a casa
- Sustentar minha família
- Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)
- Adquirir experiência
- Custear/ pagar meus estudos ou cursos
- Não trabalho

Quantas horas semanais você trabalha?

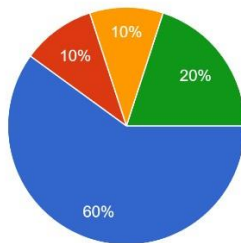
20 respostas



- Não trabalho
- Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- De 11 a 20 horas semanais.
- De 21 a 30 horas semanais.
- De 31 a 40 horas semanais.
- Mais de 40 horas semanais

Com que idade você começou a trabalhar?

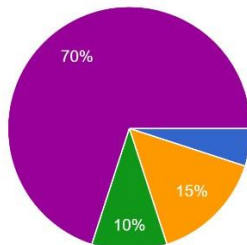
20 respostas



- Nunca trabalhei
- Antes dos 14 anos.
- Entre 14 e 15 anos.
- Entre 16 e 17 anos.
- Após 17 anos.

Como você avalia estudar e trabalhar durante seus estudos?

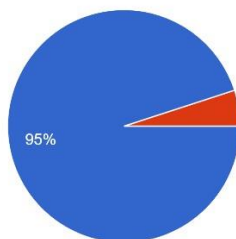
20 respostas



- Atrapalha meus estudos.
- Possibilita meus estudos.
- Possibilita meu crescimento pessoal.
- Não atrapalha meus estudos.
- Não trabalho

Você já reprovou alguma vez?

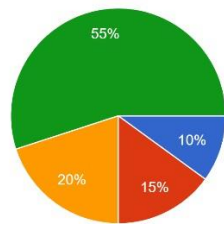
20 respostas



- Não, nunca
- Sim, uma vez.
- Sim, duas vezes.
- Sim, três vezes ou mais.

Você costuma dedicar tempo de estudo em casa?

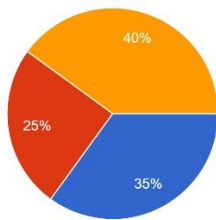
20 respostas



- Não
- Sim, todos os dias
- Sim, mas apenas quando tem avaliações
- Sim, quando tem avaliações e atividades de casa

Com relação a sua condição socioeconômica, você considera que:

20 respostas



- Influencia positivamente seus estudos
- Influencia negativamente seus estudos
- É irrelevante

Anexo 3: Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - DH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA/UESB

Roteiro de entrevista para a pesquisa: Ensino de história e intersecçõesmisoginia/racismo: vivências de estudantes negras no Colégio Estadual de Tempo IntegralProfessora Elineuza da Silva Ferreira, em Belo Campo-BA

Pesquisadora responsável: Thaís Ferraz Alves

Roteiro de entrevista

1. Qual o seu nome?

2. Qual a sua idade?

3. Qual o seu gênero?

4. Qual a sua cor?

5. Qual a sua classe social?

6. Está cursando qual ano do ensino médio?

7. Como é sua relação com a escola?

8. Como é sua relação com a disciplina de História?

9. Você tira boas notas em história?

10. E nas demais disciplinas?

11. Você costuma estudar em casa?

12. Se sim, quantas horas por dia? E quantos dias por semana?

13. Se não, por quais motivos não estuda em casa?

14. E como é sua rotina em casa?

15. Quais atividades consomem mais o seu tempo? E por quê?

16. Você ajuda a cuidar de alguém idoso/a? (Se sim, durante quanto tempo por dia/ semana?)

17. Você ajuda a cuidar de alguma criança? (Se sim, durante quanto tempo por dia/semana?)

18. Você tem irmãs ou irmãos?

19. Se sim, desempenham as mesmas atividades que você em casa? Explique.

20. Você se sente ou já se sentiu sobrecarregada por conta de excesso de atividades domésticas e/ou escolares?

21. Você se sente ou já se sentiu injustiçada em casa ou na escola por ser mulher?

22. Você se sente ou já se sentiu injustiçada em outro ambiente por ser mulher?

23. Você se sente ou já se sentiu injustiçada em casa ou na escola por ser negra?

24. Você se sente ou já se sentiu injustiçada em outro ambiente por ser negra?

25. Para você, o fato de ser mulher e negra pode te causar algum tipo de prejuízo ou desvantagem na escola ou em casa? Explique.

26. Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação por ser mulher, negra e/ou por pertencer a uma classe social menos privilegiada? Se possível, comente.

27. A sua família apoia seus estudos? (Se sim, como?)

28. Você considera que as atividades que você desempenha em casa podem atrapalhar no seu desempenho escolar? Se possível, explique.

29. As mulheres negras e pertencentes a camadas socioeconômicas menos favorecidas estão em condição de extrema desvantagem com relação aos brancos (homens e mulheres) e até mesmo aos homens negros. Você concorda com essa afirmação? Se possível, comente.

30. Você já ouviu falar em interseccionalidade? Se sim, saberia explicar o que é?

31. Você já ouviu falar em cisheteropatriarcado? Se sim, saberia explicar o que é?

32. Na condição de mulher negra, você gostaria de fazer alguma declaração com relação a escola, a sua família ou a sociedade?
