



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

LUCIANO NASCIMENTO CORSINO

**JUVENTUDE NEGRA E COTIDIANO ESCOLAR:
UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NO ENSINO
MÉDIO**

Campinas
2019

LUCIANO NASCIMENTO CORSINO

JUVENTUDE NEGRA E COTIDIANO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NO ENSINO MÉDIO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO LUCIANO NASCIMENTO CORSINO, E
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN

CAMPINAS 2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

C818j Corsino, Luciano Nascimento, 1986-
Juventude negra e cotidiano escolar : uma abordagem etnográfica no ensino médio / Luciano Nascimento Corsino. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino médio. 2. Juventude. 3. Cotidiano escolar. I. Zan, Dirce Djanira Pacheco e, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Black youth and everyday school : an ethnographic approach in high school

Palavras-chave em inglês:

High school

Youth

Everyday school

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan [Orientador]

Daniela Auad

Luciana Venâncio

Ângela Fátima Soligo

Debora Mazza

Data de defesa: 26-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0002-2591-5472>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6302527743928486>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**JUVENTUDE NEGRA E COTIDIANO ESCOLAR:
UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NO ENSINO
MÉDIO**

Autor : Luciano Nascimento Corsino

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan
Profa. Dra. Daniela Auad
Profa. Dra. Luciana Venâncio
Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo
Profa. Dra. Debora Mazza

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

DEDICATÓRIA

Agnes Mariana Goes Corsino, pessoa com quem amo partilhar a vida.

Gustavo Goes Corsino, por ser o bebê mais lindo do mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiro gostaria de iniciar pedindo desculpas às colegas e aos colegas que não estarão listados aqui. Diante da impossibilidade de contemplar todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, para este trabalho, expresso aqui meus sinceros agradecimentos, desde as pessoas que contribuíram efetivamente e de várias formas para a realização deste trabalho, até aquelas que, mesmo de longe, sem influenciar diretamente, também contribuíram para a sua realização. É de sincera e profunda consideração que reservo este pequeno espaço nesta página para expressar o quão importante estas pessoas foram, que citarei logo abaixo (e as várias que não citarei), para a realização deste saboroso e, ao mesmo tempo, árduo trabalho. Trabalho este que só foi possível com a efetiva contribuição de amigas e amigos, colegas de trabalho, professoras e professores, funcionárias e funcionários da Unicamp e tantas outras pessoas. Gostaria de agradecer, especialmente, aos meus familiares, que a todo o momento me apoiaram e me encorajaram, principalmente nos momentos em que pensei em desistir. Por me apoiarem e serem testemunhas das várias noites mal dormidas por preocupação com o bom andamento da pesquisa. E, por falar em especial, agradeço, mais que especialmente, à Agnes Mariana Goes Corsino, pela amizade, companheirismo, paciência, compreensão e, acima de tudo, por estar sempre ao meu lado me incentivando, mesmo quando isso resultou em abrir mão de finais de semana, feriados e datas festivas. Enfim, infelizmente, não posso me prolongar. A seguir, segue a lista de alguns dos nomes de pessoas que significam pequenos fragmentos e juntas/os formam o todo deste trabalho.

Profa. Dra. Dirce Zan
Prof. Dra. Áurea Guimarães
Profa. Dra. Daniela Auad
Profa. Dra. Luciana Venâncio
Profa. Dra. Debora Mazza
Profa. Dra. Ângela Soligo
Profa. Dra. Ana Lucia Guedes
Profa. Dra. Danielle Santos
Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição
Prof. Dr. Antônio Sérgio Guimarães

Prof. Dr. Georg Dey
Profa. Dra. Nicole West-Burns
Profa. Dra. Ximena Martinez Trabucco
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 1421998
Corpo docente do Programa Educação da Universidade Estadual de Campinas
Luciana, da secretaria de Pós-Graduação
Alunos/as, funcionários/as, professores/as, coordenadoras pedagógicas, vice-
diretoras e diretoras das escolas investigadas
Grupos de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade
(GPPES/Unicamp)
Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC/Unicamp)
Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos (Flores
Raras/ UFJF)
Grupo de Estudos e Pesquisas Professores Pesquisadores em Educação Física
escolar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Centre for Integrative Anti-Racism Studies (CIARS/OISE/University of Toronto)
Centre for Urban Schooling (CU/S/OISE/University of Toronto)
Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Fontális
Todos os servidores, servidoras e estudantes da Escola 1
Todos os servidores, servidoras e estudantes da Escola 2
Maria de Fátima do Nascimento Corsino
Giovane Pinheiro Corsino
Bruna Nascimento Corsino
Agnes Mariana Goes Corsino
Toda minha família
Todas as outras pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a
realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender, a partir das relações que se estabelecem entre jovens estudantes de Ensino Médio, focando na intersecção entre raça, gênero e juventude como categorias de análise, como se dá a construção de espaços de revalorização no interior da escola. Propomos o estudo em duas escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, situadas na capital. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que utilizou observação e entrevista como técnicas de coleta de dados. O trabalho está fundamentado em autores/as da Sociologia da Educação, de modo a considerar as contribuições dos estudos sobre o Ensino Médio, os estudos antirracistas e algumas inspirações advindas de Estudos Feministas para estudar o cotidiano escolar. Os dados ora analisados, suscitam, por um lado, que as duas escolas são palco de múltiplas formas de opressão simbólica de caráter racial e de gênero, que ocorrem por meio de complexas e contraditórias relações de poder no interior das relações tidas como “brincadeiras”, tanto entre estudantes como entre docentes e estudantes e também por meio de opressões institucionais, como o desconhecimento da legislação referente ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pelos professores e professoras, devido à falta de formação continuada e falta de debate sobre relações raciais e de gênero durante as aulas. Por outro lado, os dados apontam que as relações estabelecidas no cotidiano das duas escolas apresentam caminhos para a construção de espaços de revalorização e, portanto, de transformação social, como um grupo de meninas que organizaram um grupo de estudos sobre empoderamento feminino na escola 1, ou a semana da consciência negra, que obteve uma enorme repercussão e pode ser um dos motivos que desencadeou, posteriormente, a ocupação da escola 2. A pesquisa revela as diversas contradições do cotidiano das escolas investigadas, de modo a evidenciar as opressões raciais e de gênero e, ao mesmo tempo, o modo como se estabelecem espaços de revalorização das identidades juvenis.

Palavras-chave: Ensino Médio; Juventude; Interseccionalidade; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

The goal of this work is to understand the relationships established among young students of high school, with emphasis on the intersection between race, gender and youth as categories of social analysis, as if there is a construction of revaluation spaces inside the school. We studied two public high school in the city of São Paulo, located in the capital. We seek an ethnographic research, which uses observation and interview as data collection techniques. The work is based on authors of the Sociology of Education, in order to consider the contributions of studies on High School, antiracist studies and some inspirations coming from Feminist Studies to study school everyday. On the one hand, the data analyzed show that the two schools are the scene of multiple forms of racial and gender symbolic oppression, occurring through complex and contradictory power relations within the relations considered as "jokes" , both among students and between teachers and students and also through institutional oppression, such as the lack of knowledge about the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture by teachers, due to the lack of continuous education and lack of debate about racial and gender relations during class. On the other hand, the data point out that the practices of expansion of the everyday of the two schools show ways to construct spaces of revaluation and, therefore, of social transformation, like a group of girls who organize a group of studies on the feminine empowerment at school 1, or the week of the black conscience, which obtained a great repercussion and can be one of the reasons that later, the occupation of the school 2. The research reveals the different contradictions of the daily life of the schools investigated, in order to highlight the racial and gender oppression and, at the same time, the way in which spaces of revaluation of the youthful identities are established.

Keywords: High School; Youth; Interseccionalidade; Everyday School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escada de acesso às salas de aula e à sala de professores/as (Escola 1)	54
Figura 2 - Corredor de acesso às salas de aula (Escola 1)	54
Figura 3: Mural e lixeiras (Escola 1)	55
Figura 4: Bebedouro (Escola 1)	55
Figura 5: Quadra secundária (Escola 1)	56
Figura 6 e 7: Corredor de entrada dos/as funcionários/as e porta de entrada dos/as funcionários/as (Escola 1)	56
Figura 8: Muro externo (Escola 1)	57
Figura 9: Vista do lado externo (Escola 1)	57
Figura 10: Corredor de acesso às salas de aula (Escola 2)	58
Figura 11: Vista de dentro para fora da escola (Escola 2)	58
Figura 12: Corredor de acesso às salas de aula (Escola 2)	59
Figura 13 - Vista de dentro para fora da escola (Escola 2)	59
Figura 14 - Vista de dentro para fora da escola (Escola 2)	60
Figura 15 - Pátio da escola (Escola 2)	60
Figura 16 - Lado externo da escola (Escola 2)	61
FIGURA 17 - Entrada dos/as estudantes (Escola 2)	61
FIGURA 18 - Vista da área externa da escola (Escola 2)	62
FIGURA 19 - Janela da sala de aula (Escola 2)	62
FIGURA 20 - Escola 1.....	70
FIGURA 21 - Sala dos/as professores/as	71
FIGURA 22 e 23 - Salas 16,17, 18.....	72
FIGURA 24 - Entrada da secretaria.....	73
FIGURA 25 - Pátio da escola	74
FIGURA 26 - Palco onde os/as jovens dançavam hip-hop	75
FIGURA 27 - Invenção produzida pelo estudante em Dependência	76
FIGURA 28 - Muro da secretaria onde vários meninos pulavam para acessar a escola	91
FIGURA 29 - Grades da Escola 2	93

FIGURA 30 - Escola 2	93
FIGURA 31 - Pessoas presas na cela com as mãos para fora	94
FIGURA 32 - Portão de acesso dos/as funcionários/as à escola	94
FIGURA 33 - Janela da secretaria	95
FIGURA 34 - Sala dos/as professores/as	96
FIGURA 35 - Lado externa da escola	98
FIGURA 36 - Acesso às salas de aula	98
FIGURA 37 - Acesso às salas de aula	99
FIGURA 38 - Corredor onde ficam as salas de aula	99
FIGURA 39 - Cadeado do Portão da Interação.....	101
FIGURA 40 - Fundos do pátio/Portão da interação.....	102
FIGURA 41 - Lado de fora do portão da interação.....	102
FIGURA 42 - Cartazes	175
FIGURA 43 - Apresentação teatral	176
FIGURA 44, 45, 46 – Concurso de beleza afro	177
FIGURA 47 - Carro de polícia parado em frente ao portão de entrada da escola	191
FIGURA 48 - Pátio onde foi realizada a palestra sobre Pós-Colonialismo	195
FIGURA 49 - Biblioteca onde os/as jovens faziam reuniões	196
FIGURA 50, 51, 52, 53 - Escola 2	199
FIGURA 54 - Palestra sobre Pós-Colonialismo	201
FIGURA 55 - Cartaz na lateral externa da escola	201
FIGURA 56 – Recado dos/as estudantes	204
FIGURA 57 – Ocupar e resistir	204
FIGURA 58 – Reunião emergencial	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros
AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGP - Coordenadoria de Gestão de Pessoas
CIARS - Centre for Integrative Anti-Racism Studies
CONPEFE - Congresso Paulistano de Educação Física Escolar
CUS - Centre for Urban Schooling
DST – Doença Sexualmente Transmissível
DI - Desenvolvimento Institucional
EAD – Educação a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
EBTT - Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
FAEPEX – Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão
FESPSP - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
GELEDÉS - O Instituto da Mulher Negra
GEPEFE - Estudos em Educação Física Escolar
GPPEs - Grupos de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade
ISATT - International Study Association on Teachers and Teaching
NAAf - Núcleo de Ações Afirmativas
PED - Programa de Estágio Docente
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SEESP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TI - Tecnologia da Informação
TRC - Teoria Racial Crítica
VIOLAR - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Violência, Juventude e Cultura
UAB - Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Capítulo I: Contextualização.....	19
1.1. O contexto de formação do pesquisador: indícios sobre a construção do objeto.....	19
1.2. A condição juvenil e a escola como categoria de análise.....	31
1.3. Pergunta de pesquisa.....	39
1.4. Definição dos objetivos da pesquisa.....	39
1.4.1. Objetivo geral.....	39
1.4.2. Objetivos específicos.....	40
1.5. Princípios da Teoria Racial Crítica e Interseccionalidades.....	40
Capítulo II: metodologia.....	53
2.1. Análise do material etnográfico.....	67
Capítulo III: a dimensão simbólica: pode o subalterno ser ouvido?.....	70
3.1. Escola 1.....	70
3.2. Escola 2.....	91
Capítulo IV: “Lavar os corpos, contar os mortos e sorrir, a esta morna rebeldia”: escritos sobre a dimensão institucional da opressão.....	109
4.1. A lei 10.639/03 e a garantia legal dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira.....	109
4.2. Concepções dos/as jovens estudantes sobre África.....	114
4.2.1. Escola 1.....	114
4.2.2. Escola 2.....	118
4.3. O que os/as docentes sabem sobre a lei 10.639/03?	121
4.3.1. Escola 1.....	121
4.3.2. Escola 2.....	134
4.4. Concepção dos/as jovens estudantes sobre o racismo.....	151
4.4.1. Escola 1.....	152
4.4.2. Escola 2.....	157
4.5. Discursos dos/as professores/as das escolas 1 e 2 sobre a institucionalização da homofobia e do machismo na escola.....	163

4.6. Semana da Consciência Negra na escola 2: reflexões sobre a construção de uma estética negra.....	173
Capítulo V- Relações entre jovens e escola como forma de construção de espaços de revalorização.....	180
5.1. Afro, por causa do cabelo, e mento, por causa do empoderamento: o Afrontamento como um espaço de revalorização da escola 1.....	181
5.2. Pode o/a subalterno/a falar?: a ocupação da escola 2 como um esperançoso grito de socorro.....	190
5.2.1. Um acontecimento em meio a pesquisa etnográfica	192
5.2.2. A ocupação como processo de descolonização do currículo	195
5.2.3. A ocupação como espaço de confrontos e resistências: rumo a uma perspectiva de revalorização dos espaços escolares	203
5.2.4. Uma roda de conversa no interior da ocupação: um grito esperançoso contra as opressões cotidianas	211
5.3. A ocupação como um <i>grito de liberdade</i>	219
Considerações iniciais.....	225
Referências.....	229

INTRODUÇÃO

A escrita de uma tese é uma árdua tarefa, principalmente quando o tema faz parte de um desafio cotidiano para quem a está desenvolvendo. Torna-se tarefa mais complexa ainda quando o pesquisador está envolvido de modo que os diversos caminhos de seu cotidiano o levam à uma relação com o seu objeto. Ser professor da Educação Básica e Superior, pesquisador e homem negro militante potencializa e legitima ainda mais os motivos pelos quais o objeto da presente tese foi construído.

A experiência escolar como estudante, professor pesquisador, formador e gestor, mostra que ainda há muito o que fazer para que se possa atingir uma Educação igualitária, uma Educação que seja oferecida de modo justo para todos/as os/as sujeitos envolvidos/as nos processos escolarização. A experiência em anos de sala de aula e os estudos realizados no meio acadêmico convergem em mostrar que, apesar das transformações ocorridas nos últimos anos, a escola ainda tem cumprido um papel excludente, principalmente no Ensino Médio, etapa em que a população jovem deveria estar mais presente e receber uma Educação que garanta, minimamente, sua participação ativa nos processos escolares.

Mais árduo ainda, e eu também utilizaria a palavra “ousado”, é lidar com temas tão complexos como juventude, raça, gênero e cotidiano escolar em um mesmo trabalho. Ao mesmo tempo em que a escolha do objeto e dos caminhos pelos quais ele será analisado se torna um enorme desafio, incluindo os possíveis riscos, pois, cada uma das categorias abordadas possui vasta bibliografia, assim como campos de pesquisa bem definidos, espera-se que o presente trabalho possa provocar uma reflexão ainda pouco encontrada, apesar de muito incentivada, nos trabalhos acadêmicos em que a relação entre escola e juventude têm sido objeto de análise.

Ao considerar aquilo que a pesquisadora Mary Castro (1992) já enfatizava desde a década de 1990, o presente trabalho pretende apresentar um esforço no sentido de proporcionar a possibilidade de promoção de debates mais ampliados, por meio de um diálogo entre áreas complexas como raça, gênero, juventude e cotidiano escolar. Diálogo este que ainda se apresenta como desafio tanto no âmbito acadêmico, quanto no interior de movimentos sociais que lutam fortemente contra as múltiplas injustiças sociais, as quais testemunhamos cotidianamente nas diversas searas de nossas vidas.

Diante da crescente e explícita necessidade de interação entre os múltiplos olhares sobre as formas de injustiça social crescentes em nossa sociedade, o presente trabalho surge como possibilidade de promoção de um difícil, mas esperado, diálogo, segundo o qual, busca, como objetivo central, a democratização de todas as relações sociais no ambiente escolar.

A democratização das relações no ambiente escolar requer, como primeiro passo, conhecê-la, e eu arrisco dizer que nós, acadêmicos/as, professores/as, gestores/as e fazedores/as de políticas públicas, ainda desconhecemos a escola pública brasileira, principalmente naquilo que concerne o seu cotidiano, marcado por complexas relações de poder, que muitas vezes fogem da compreensão de seus/suas atores/as, mas que em outros momentos deixam de ser evidenciadas por meio de múltiplos silenciamentos que ocorrem segundo um processo de negação e falta de reconhecimento de determinados sujeitos como pertencentes àquele espaço.

Há de se pensar naquilo que Maria Victória Benevides chamou a atenção durante uma palestra de abertura em um evento sobre Educação em Direitos Humanos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no ano 2000. Segundo Daniela Auad (2006), Benevides enfatiza que uma escola não se apresenta como democrática sem que suas práticas cotidianas sejam democráticas. Este fato revela uma diferença central entre uma Educação Democrática e uma Educação para a Democracia, enquanto a primeira abrange regras e discursos democráticos, a segunda está preocupada em promover a democracia em suas relações cotidianas, entendida na presente tese como o melhor caminho para se chegar a uma educação livre de opressões raciais, de gênero e de classe.

Mergulhar no cotidiano escolar de duas escolas da rede estadual de ensino é um dos pontos deste trabalho, trata-se de um mergulho que utiliza como metodologia a pesquisa etnográfica, aquela capaz de permitir ao/à pesquisador/a, por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados, um aprofundamento sobre as características, processos, experiências, discursos e transformações próprios de determinado ambiente.

Ao mesmo tempo, busca-se lançar um olhar específico sobre o cotidiano das escolas investigadas. Para isso, são evidenciadas as interseccionalidades, que se impõe como uma necessidade para se pensar a complexidade das relações estabelecidas entre os/as sujeitos escolares submersos na escola. A perspectiva

interseccional¹ abordada no presente trabalho atua com possibilidade de perceber as múltiplas conexões nas formas de opressão, ao mesmo tempo que não se deixa perder as especificidades de cada categoria analisada.

Por meio de pesquisa etnográfica, nas duas escolas, foram realizadas observações ao longo do ano letivo de 2015, elas anotadas em diário de campo, também foram realizadas 13 entrevistas com jovens estudantes, 3 entrevistas com professoras e uma entrevista com a mediadora da Escola 1. Enquanto que na Escola 2, além das observações cotidianas, foram realizadas 7 entrevistas com jovens estudantes e 4 entrevistas com professoras e professores. As entrevistas com os/as professoras/es foram tidas como uma forma de complementação do estudo, que focou nas observações e entrevistas com os/as jovens estudantes.

O primeiro capítulo apresenta uma contextualização da presente tese, iniciando pela reflexão sobre o percurso formativo deste pesquisador, enquanto homem negro que escolheu uma trajetória acadêmica e como este caminho influencia a construção do objeto desta pesquisa. O capítulo também faz uma contextualização do que se compreende sobre o espaço estudado, ou seja, a escola enquanto categoria de análise nas pesquisas etnográficas, bem como apresenta uma reflexão sobre condição juvenil na presente tese, condição esta que permeará as análises realizadas nos últimos três capítulos.

São apresentados a pergunta de pesquisa e os objetivos definidos, bem como evidencia-se as teorias as quais foram eleitas para a fundamentação desta pesquisa, considerando, em especial, a Teoria Racial Crítica (TRC), teoria ainda pouco utilizada nos estudos sobre educação escolar no Brasil, mas que revela enorme potencial de análise tanto sobre as formas de opressão cotidianas quanto a problematização das políticas de identidade no âmbito educacional.

O capítulo 2 é responsável por justificar a escolha da pesquisa etnográfica, evidenciando o percurso metodológico construído. Neste capítulo, discute-se os

¹ Vale destacar que a perspectiva interseccional é aqui abordada no escopo de um projeto epistemológico mais amplo, a partir do qual me aproximo de autoras como Castro (1992); Kergoat (2010); Crenshaw (1991); Safiotti (2013); Collins (1989); Hooks (1990); Davis (2016). Este percurso de saber vem sendo abordado por mim e pela pesquisadora Daniela Auad a partir de trabalhos como Auad e Corsino (2018); Corsino e Auad (2016; 2014; 2012). Por mim e pela pesquisadora Dirce Zan, por meio de trabalhos como Corsino e Zan (2017; 2015^a; 2015b; 2014a; 2014b). Por mim e pelos/as pesquisadores/as do “Grupo Autônomo de Estudos e Pesquisas Professores Pesquisadores em Educação Física escolar”, por meio de trabalhos como Sanches Neto (et al., 2013); Corsino e Conceição (2016); Corsino (2017^a; 2017b); Conceição (et al. 2014; 2013; 2011); Okimura-Kerr (et al. 2013); Corsino (et al., 2011); Venâncio (et al., 2013).

caminhos escolhidos e apresenta-se pontos específicos, como as duas escolas de Ensino Médio e a quantidade de sujeitos participantes da pesquisa, entre estudantes e docentes. Além disso, estabelece-se o modo como ocorreu a análise dos dados coletados em campo.

O capítulo 3 inicia as análises dos dados, apresenta as escolas e problematiza os dados coletados com foco na construção da dimensão simbólica da opressão, que evidencia as brincadeiras entre jovens estudantes como ponto central das discriminações raciais e de gênero no cotidiano das duas escolas investigadas.

O capítulo 4 aborda a dimensão institucional da opressão racial e de gênero, com foco nas entrevistas realizadas com estudantes e professores/as, o capítulo analisa as principais formas de opressão com base na responsabilidade institucional sobre seu combate. Ao final, discute a semana da consciência negra como caminho que pode ser considerado como exemplo de espaço institucional de revalorização das opressões cotidianas em uma das escolas investigadas.

O quinto capítulo apresenta caminhos para a construção de espaços de revalorização, por meio do diálogo entre os/as estudantes e os saberes cotidianos, com vistas à dois episódios ocorridos, um na Escola 1 e outro na Escola 2, o primeiro refere-se a um grupo de jovens negras que se constituíram com o objetivo de estudar, debater e palestrar sobre empoderamento negro nos espaços da escola e o segundo foi a ocupação da Escola 2, onde este pesquisador pôde acompanhar e levantar o debate sobre as formas de opressão por meio de observações e uma roda de conversa com os/as jovens estudantes que ocuparam a escola.

Por fim, são apresentadas as considerações iniciais sobre os as análises dos dados, iniciais porque entende-se que os dados debatidos na presente tese contêm uma riqueza de conteúdo que pode ser discutido de forma constante e sob diversos olhares.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. O contexto de formação do pesquisador: indícios sobre a construção do objeto

Antes de iniciar uma abordagem mais teórica sobre o tema da presente tese, é importante situar-me enquanto pesquisador em que o percurso formativo carrega marcas que se apresentam como decisivas para as escolhas realizadas desde a graduação até a definição da realização da presente pesquisa.

Trazer informações (auto) biográficas não é tarefa simples, para isso é necessário rememorar. Há necessidade, também, de provocar situações que contribuam para as recordações, utilizar objetos como fotografias, recorrer a pessoas que possam colaborar com as recordações, enfim, as circunstâncias suscitam as lembranças. É igualmente difícil desmembrar as recordações em escritas temáticas, por isso optei para dividir o texto de acordo com a formação e, ao mesmo tempo, discorrer sobre a minha formação profissional que ocorreu, concomitantemente, de modo conectado à minha formação acadêmica.

Nasci no dia primeiro de novembro de 1986, no Hospital Santa Casa da Misericórdia, situado no Município de Guarulhos, grande São Paulo. Sou o filho mais velho de Maria de Fátima do Nascimento Corsino e Giovane Pinheiro Corsino, acompanhado de uma irmã, Bruna Nascimento Corsino, nascida em 08 de dezembro de 1990. Minha mãe, nascida em Jales, cidade do interior de São Paulo, é filha de nordestinos, com descendência africana e indígena. Meu pai, nascido na cidade de São Paulo, na Penha, é filho de mineiros, com descendência italiana.

Eu sempre estudei em escola pública, desde o chamado primário, até o fim do Ensino Médio. Apesar de não ter me empenhado como deveria, ao longo de minha trajetória na Educação Básica, eu sempre fui um menino que gostava de aprender, mesmo achando que muito do que era abordado nas aulas não fazia sentido.

Durante o Ensino Médio, estudei em uma escola da rede estadual de São Paulo, havia falta de professores/as e, ao mesmo tempo, a maioria daqueles/as que eram assíduos, praticavam a velha prática de passar lição na lousa para copiar e atribuir nota, sem muita preocupação em explicar e estabelecer maior interação entre os/as estudantes e os diversos saberes.

O curso de nível superior nunca esteve em meus planos, apesar de ser um menino que sempre “sonhou alto”, o mais alto era a realização de um curso técnico ou algo do tipo. Oriundo de uma família de classe trabalhadora, eu não fui muito incentivado a realizar um curso superior, lembro do meu pai dizendo para eu parar de querer ser quem eu não era. Na época que eu terminei a escola (no ano de 2004), não havia muitas possibilidades, pois, o Ensino Superior ainda era para poucos/as.

No terceiro ano do Ensino Médio, recebi um formulário para inscrição no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) por correio, eu sequer sabia qual seria o motivo de realizar a prova, mas me inscrevi e fui. Lembro que eu fui o último a sair da sala de aula e na questão dissertativa eu escolhi falar sobre preconceito racial, mas os dados que eu sabia eram aqueles que eu aprendi ouvindo hip-hop, como em uma música dos Racionais MC's, utilizei como epígrafe de meu texto, a introdução da música, que dizia:

60 por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras. Nas universidades brasileiras, apenas 2 por cento dos alunos são negros. A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo. Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente.

Sim, na redação eu falei sobre a minha realidade, dissertei sobre os meus vários amigos negros que, infelizmente, foram presos, alguns que até faleceram em troca de tiro com a polícia. O hip-hop pode ser considerado um movimento transformador, um movimento que, na escola, pode potencializar a emancipação de jovens de periferia, por meio das experiências, que segundo Viviane Melo de Mendonça e Kelen Christina Leite, “se traduzem em uma *práxis* de cooperação, de solidariedade, contestação, reivindicação, resistência, fundamentando uma nova cultura e uma nova sociabilidade” (MENDONÇA e LEITE, 2013, p. 83).

Apesar de não me envolver em todas as atividades desenvolvidas por eles, como por exemplo, a utilização de drogas, realização de pequenos furtos e outras, como todos eles, jovem negro e de periferia (apesar de, nesta época, ainda não me reconhecer como negro devido a um processo de embranquecimento pelo qual passamos constantemente), eu sempre acompanhei a realidade do local onde vivi e dedico minha trajetória, também, a esta nada boa experiência.

Após algumas semanas, recebi em casa duas cartas do governo federal, uma delas registrava a minha nota do ENEM, a qual lembro apenas da redação, que foi considerada com 89% de acerto. Em relação à outra carta, tratava-se de um convite para participar de um programa chamado “Programa Universidade para Todos” - PROUNI, o qual ninguém conhecia, pois era o primeiro, construído no governo Lula. Então eu resolvi me inscrever, lembro que fui com minha mãe até a casa de minha prima, pois eu não tinha computador, fiz a inscrição e escolhi a Educação Física como primeira opção.

Um mês mais tarde, recebi uma ligação, era uma funcionária da faculdade dizendo que eu fui aprovado com bolsa de estudos de 100%, que eu tinha apenas três dias para levar a documentação e fazer matrícula, pois no quarto dia seria o início das aulas. Então corri atrás dos documentos, fiz a matrícula e iniciei os estudos. Lembro que foi muito gratificante, pois fui a primeira pessoa da família a fazer faculdade, com exceção da família paterna, que era mais distante.

Lembro que, para iniciar a graduação, recebi ajuda de familiares para comprar o uniforme (pois no curso de Educação Física era necessário utilizar um uniforme) e um livro de anatomia, meu pai trabalhava dobrado para me ajudar a pagar a passagem de ônibus e das apostilas do curso, que eram muitas. Após alguns meses, consegui um emprego em uma estamperia, onde trabalhava das 07h00 às 17h30, voltava para casa correndo (literalmente), tomava banho, jantava, ia para a faculdade de ônibus e retornava para casa, chegando por volta das 00h00, o tempo que eu tinha para estudar era o horário de almoço e os finais de semana.

No curso, pude perceber que as turmas anteriores à minha tinham um currículo totalmente diferente do meu. Ao longo do primeiro ano de faculdade (2005), pude perceber que estava entre uma “briga de gente grande”, de um lado havia o discurso de que a Educação Física escolar deveria ser um meio que contribuísse para a função social da escola, de emancipação (teorias críticas/pós-críticas), de outro lado, um discurso mais conservador (teorias tecnicistas/mecanicistas), dizendo que a Educação Física não poderia abandonar a sua especificidade, abrindo mão do esporte e seus desdobramentos como a aprendizagem motora, cinesiologia, psicomotricidade, educação para a saúde.

Como era de se esperar, juntamente com um grupo de amigos/as, “comprei a briga” e decidi pelo lado da Educação Física crítica, aquela que tinha como um de seus principais objetivos a emancipação dos/as estudantes. Eu era um jovem que

gostava muito de estudar sobre os temas da Educação Física que fossem permeados por um olhar sociológico. Lembro que minhas notas, no primeiro ano, eram todas muito boas, mas eu sempre me destacava nas poucas disciplinas voltadas às Ciências Humanas e Sociais.

Dentre as disciplinas oferecidas, posso dizer que três me chamaram a atenção, uma se chamava “Prática de Ensino”, nessa disciplina, nós tínhamos a oportunidade de colocar em prática os saberes apreendidos durante as outras. A segunda disciplina se chamava “Fundamentos socioculturais da Educação Física: ênfase nos aspectos histórico-filosóficos” e, posteriormente, sua ênfase se desdobrou em “aspectos sócio-antropológicos”.

Tive a experiência de participar de diversos eventos científicos, como congressos, seminários e conferências, por meio de incentivo de alguns/mas professores/as. Interessante notar que minha participação em eventos científicos se deu desde o primeiro ano de Faculdade, o que não era muito comum para os/as estudantes daquela instituição. Lembro que o primeiro evento que participei foi o Congresso Paulistano de Educação Física Escolar (CONPEFE), sugerido pelo professor Adriano Mastroso e pelo professor Luiz Sanches Neto, professores os quais eu mais admirava no início da graduação, eles eram responsáveis pela disciplina que abordava os aspectos históricos e filosóficos da Educação Física escolar e pela disciplina que abordava os jogos e brincadeiras na Educação Física escolar, respectivamente.

Lembro que no dia do evento eu estava extremamente motivado, apesar de ainda não entender muito bem a importância de participar, eu sabia que seria um diferencial e que poderia aprofundar aquilo que eu aprendia nas aulas. Eu não queria perder nenhuma palestra, anotava tudo que eu ouvia, atentamente. Mas o que mais me chamou a atenção foi o fato de encontrar, pessoalmente, diversos/as autores/as, os quais eram abordados durante as aulas na graduação, fato que me deixou deslumbrado.

A partir de então eu estava mais motivado a continuar participando dos eventos, parte do meu salário era guardado para o pagamento das inscrições. No mesmo ano (2005), participei de um evento que, apesar de considerar muito caro para a minha renda na época, parecia valer a pena. Antes de me inscrever, perguntei para o professor chamado Luiz Sanches Neto – depois nos tornamos amigos, e participamos do mesmo grupo de estudos, escrevendo e publicando juntos até hoje

- se valeria a pena participar, então ele, prontamente, disse que se eu pudesse seria muito bom. Fiz a inscrição no Congresso Luso-Brasileiro de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa e não me arrependi de ter participado, pois foi uma ótima experiência.

Além disso, minha inserção em um grupo de estudos fundado pela professora Alessandra Andrea Monteiro foi extremamente importante, foi neste grupo, o Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEFER), que eu passei a ter a possibilidade de me aproximar com a prática da pesquisa em Educação Física escolar, inclusive na organização de eventos, como o Ciclo de Palestras sobre Educação Física Escolar, onde palestramos sobre as tendências pedagógicas da Educação Física. Os encontros do grupo ocorriam aos sábados, a Alessandra também é uma das professoras a qual eu tenho contato até hoje. Atualmente, ela coordena o curso de graduação em que trabalhei, na Universidade Ibirapuera, onde lectionei em três disciplinas: Didática da Educação Física, Legislação Esportiva e Lutas e Esportes de Combate, além de uma disciplina de Estrutura e Organização da Educação Básica, no curso de Pedagogia da mesma universidade.

Minha participação no grupo de estudos, assim como minha presença constante em eventos científicos, proporcionou maior qualidade em meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, que contou com pesquisa de campo – mesmo após ter ouvido de uma das professoras que na graduação não pode fazer pesquisa de campo, que o meu nível era para pesquisa bibliográfica - para investigar o ensino de lutas em aulas de Educação Física de escolas privadas no Município de Guarulhos. O trabalho citado foi apresentado em congresso na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - no ano de 2008, foi a primeira vez que acessei uma universidade pública – e posteriormente seu desdobramento foi publicado em formato de artigo em um periódico da área (CORSINO, 2013).

Ao longo da graduação, minha aproximação ao professor Luiz Sanches Neto também resultou em muito aprendizado. No ano de 2007, data do último ano de graduação, fui convidado a participar de um grupo chamado “Professores Pesquisadores”, trata-se de um grupo de estudos e pesquisas autônomo, composto por professores e professoras de Educação Física formados/as em diferentes universidades e vertentes pedagógicas – graduados/as, especialistas, mestres e doutores/as -, que tem como objetivo a troca de experiências e, consequentemente, a construção e divulgação de saberes na área.

Minha participação no grupo foi extremamente enriquecedora, ao mesmo tempo que permitiu uma intensificação em minha participação em eventos e publicações, contribuiu para uma reflexão mais aprofundada sobre minha atuação enquanto professor de Educação Física e minha prática pedagógica cotidiana, assim como a construção de meu projeto de mestrado. É importante ressaltar que atualmente o grupo encontra-se ativo e temos publicado livros, capítulos, artigos e participamos em eventos científicos no Brasil e no exterior, compartilhando e divulgando as experiências realizadas no âmbito do grupo.

As participações em eventos científicos e grupos de estudos, além de contribuírem para minha formação, proporcionaram-me aproximações com autores/as que o meu único contato era pelos livros e artigos que eu lia na faculdade. Entendo que isso me ampliou os horizontes para lugares que eu sequer imaginava que existiam até o ingresso no Ensino Superior – que já era uma grande novidade para mim -, como o universo acadêmico.

Após terminar a formação inicial, em dezembro de 2007, iniciei como professor eventual em uma escola de ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino de São Paulo, no ano seguinte. Eu passava o dia na escola aguardando os/as professores/as efetivos faltarem para substituí-los/as, não importava a matéria, eu substituía todas/as e me “virava” para estabelecer uma aproximação com os conteúdos de cada uma delas.

Além disso, fiquei sabendo que haveria possibilidade de conseguir aulas em outras escolas de rede estadual de São Paulo, por meio de atribuição de aula que era realizada na própria escola. Neste caso, seria para assumir aulas de escolas que não haviam preenchido o quadro de professores/as efetivos ou substituir professores/as que entraram de licença. Além de trabalhar na Escola Estadual Prefeito Antônio Pratici, eu acompanhava no site da diretoria de ensino, as escolas que promoveriam a atribuição de aulas de Educação Física. Com isso, eu ficava de escola em escola participando das atribuições, mas dificilmente eu conseguia alguma aula, pois, além de ser novo na rede e não ter pontuação suficiente, quando empatava com outros/as professores/as, com vinte e um anos de idade, eu sempre era o mais novo, a idade era o primeiro critério de desempate para atribuir as aulas.

Ao mesmo tempo, procurei um curso de especialização lato sensu, pois como se sabe, a maioria das pessoas interessadas em seguir carreira na área da pesquisa que obteve formação inicial em universidade privada, tende a procurar uma

especialização para aprofundar os conhecimentos na área em que deseja estudar, tendo em vista que a maioria das universidades privadas não possuem uma aproximação satisfatória com o universo da pesquisa e a formação para este fim acaba deixando a desejar.

O curso de especialização foi uma indicação do Adriano Mastrorosa, o professor que também me apresentou ao universo dos eventos científicos na graduação. Ele também havia realizado aquele curso, trata-se de uma pós-graduação em Sócio-Psicologia, oferecida pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP. Como eu também trabalhava aos sábados, acabei que escolhendo cursar a especialização na turma da semana, que era de terça e quinta, das 19h00 às 22h00. Eu precisava me deslocar de Guarulhos para a República, no Centro de São Paulo, como eu não tinha carro, algumas vezes eu fazia este percurso de motocicleta, mas não era sempre, minha mãe não gostava, pois achava perigoso, outras vezes eu utilizava transporte público, sendo necessário um ônibus até o metrô armênia e o metrô até a estação república.

Para complementar a renda e conseguir pagar o curso, eu comecei a trabalhar, na mesma escola que eu era professor eventual, nos dias que eu não tinha aula no curso de especialização, no período da noite. Apesar de não oferecer Educação Física neste período, o diretor gostava do meu trabalho e aceitou que eu substituísse os/as professores/as da noite, trabalhando com temas relacionados à saúde, no âmbito da Educação Física e temas relacionados à Sociologia e Antropologia no Ensino Médio, devido ao curso que eu estava fazendo. Apesar do cansaço, foi um período de muita aprendizagem, pois eu estava trabalhando com temas que iam além de minha graduação e atravessam as disciplinas das Ciências Humanas.

Em relação aos sábados, como eu precisava aumentar minha renda para continuar no curso, na mesma escola que eu trabalhava, participei de um processo seletivo para professores interessados em lecionar em um curso chamado “Gestão de Pequenas Empresas”, tratava-se de uma parceria da rede estadual de ensino com o Centro Paula Souza. Fui aprovado, fiz a formação e passei a lecionar neste curso aos sábados, para os alunos de Ensino Médio da escola. Apesar de ser um curso o qual eu não tinha a menor aproximação, pude contribuir fortemente por promover reflexão sobre a necessidade de um olhar mais humano nas empresas. Abordamos temas como lazer, democracia, cidadania, ética e outros.

No curso de especialização, ao longo do primeiro semestre do ano de 2009, pude cursar duas disciplinas: Psicanálise e Cultura e Antropologia Social. Foi na disciplina de Antropologia Social que construí as bases para a escrito de meu projeto de mestrado, que abordou as relações de gênero no cotidiano da Educação Física escolar, com ênfase na construção cultural do corpo feminino.

Ao final do primeiro semestre do ano de 2009, verifiquei que estava aberto o edital para inscrição na primeira turma do programa de mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, no campus Guarulhos. Foi neste momento que decidi participar do processo seletivo e escrevi o trabalho final da disciplina de Antropologia Social como forma de elaborar o projeto de pesquisa de mestrado.

Felizmente, fui aprovado no programa, tranquei a especialização, desliguei-me da rede estadual de ensino, onde eu trabalhava como professor de Educação Física eventual, e iniciei os estudos, no segundo semestre de 2009, como mestrando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, programa onde pude investigar sobre as relações de gênero na Educação Física Escolar como bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sob orientação da professora doutora Daniela Auad.

As atividades do programa de mestrado eram intensas, além da dissertação, eu tinha disciplinas obrigatórias no campus Guarulhos (Educação) e no campus São Paulo (Saúde), além do estágio na área da saúde, pois, obrigatoriamente, quem estava pesquisando a área da saúde deveria fazer estágio na educação e quem pesquisava na área da educação deveria fazer estágio na área da saúde. Além disso, cursei doze disciplinas, dentre obrigatórias e optativas.

No segundo semestre do ano de 2010, quando eu estava próximo a defender a pesquisa, fui chamado para atuar como professor de Educação Física na Prefeitura de São Paulo, por meio de um concurso que eu havia realizado no ano anterior. Aceitei a proposta de trabalhei na rede até o ano de 2016. Ao terminar o mestrado, fui convidado a publicar um livro na “Coleção Educação e Saúde”, da editora Cortez. Fiquei extremamente feliz com o convite, que se configurou como forma de reconhecimento ao árduo trabalho realizado ao longo dos dois anos naquela universidade, trabalho este que foi publicado como *O professor diante das relações*

de gênero na educação física escolar, no ano de 2012, juntamente com a professora Daniela Auad, a quem sou grato pela orientação no período de mestrado.

Atualmente, o livro compõe o quadro de referências bibliográficas do concurso para Professor de Ensino Básico – Educação Física, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, do concurso para Professor de Educação Física da Prefeitura de Santos e do concurso para professor de Educação Física da Prefeitura de Jundiá.

No ano de 2012, também fui chamado para atuar como professor de Educação Física na Prefeitura de Guarulhos, onde pude trabalhar durante um ano e exonerar, após receber outra proposta para atuar no curso de graduação em Educação Física do Centro Universitário Claretiano, onde iniciei minha trajetória atuando na formação docente.

Além disso, publiquei artigos, com o título *Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais*, no ano de 2014, pela Revista Educação: Teoria e Prática, o artigo *A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica*, publicado na revista ETD: Educação Temática Digital, no ano de 2017 e *Interseccionalidades, Consustancialidades e Educação: a Educação Física Escolar como boa seara para debater relações de gênero e feminismos*, publicado na Revista Estudos Feministas no ano de 2018. Assim como participei de diversos eventos científicos no Brasil e no exterior, onde foi possível compartilhar e aprofundar o trabalho desenvolvido ao longo de minha pesquisa de mestrado, bem como reflexões iniciais sobre o desenvolvimento do projeto de doutorado.

Como reflexo de minha vivência enquanto professor da Educação Básica e do Ensino Superior, assim como de minhas leituras acadêmicas, passei a buscar subsídios para estudar sobre juventude e relações étnico-raciais, temas que tanto me inquietavam. No ano de 2012, iniciei um curso de especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, promovida pela Universidade Federal de São Carlos, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), curso este que culminou em um trabalho de conclusão sobre a concepção de professores/as de Educação Física da rede Municipal de Guarulhos, sobre as relações étnico-raciais e de gênero, posteriormente publicado em forma de artigo no ano de 2013, como *Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da Educação Física escolar: percepções docentes*, pela Revista Interinstitucional Artes de Educar (CORSINO, 2013).

Passei, então, a escrever o meu projeto de doutorado sobre juventude e relações étnico-raciais e de gênero no Ensino Médio. Submeti o projeto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Violência, Juventude e Cultura (VIOLAR), na linha de pesquisa Educação e Ciências Sociais, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Fui aprovado e iniciei a pesquisa que resultou na presente tese.

Durante o primeiro semestre de 2014, participei dos encontros e debates no Laboratório de Pesquisa sobre Violência, Cultura e Juventude - VIOLAR e cursei três disciplinas na Faculdade de Educação da Unicamp: Política e Legislação Educacional Brasileira, com o Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar; Atividades Programadas de Pesquisa de Doutorado I, com a Prof. Dra. Áurea Maria Guimarães e o Seminário I: Educação, Representações Sociais e Preconceitos, com a Profa. Dra. Ângela Soligo.

No segundo semestre de 2014, afastei-me da Prefeitura de São Paulo, fui contemplado com bolsa CAPES e cursei duas disciplinas na Faculdade de Educação da Unicamp: Políticas e Desafios para o Ensino Médio, com a Prof. Dra. Nora Rut Krawczyk e com a Prof. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan, Atividades Programadas de Pesquisa de Doutorado II, com a Prof. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan e uma disciplina no programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP: Sociologia e Sujeitos Coletivos: classe, raça e etnia, com o Prof. Dr. Antônio Sérgio Guimarães. Além disso, obtive financiamento da FAEPEX-UNICAMP para participar do congresso da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) - onde sou membro associado - na Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Além de debater e enriquecer o projeto de pesquisa, pude coordenar os trabalhos de uma Sessão Temática chamada “Ensino na Sociedade Multicultural”, foi uma experiência muito enriquecedora.

No primeiro semestre de 2015, associei-me à Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros – ABPN, atuei como membro do comitê científico da 17th Biennial Conference on Teachers and Teaching – ISATT, evento realizado na University of Auckland e obtive financiamento do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e da FAEPEX-UNICAMP para participar da 2nd International Conference on Education, promovido pela Université de Montréal, no Canadá, onde comuniquei e debati o meu projeto. Além disso, passei um mês em Toronto, onde pude conversar e debater o meu projeto com professores/as da University of Toronto,

como George Dey, do Centre for Integrative Anti-Racism Studies (CIARS) e a professora Nicole West-Burns, do Centre for Urban Schooling (CUS).

Iniciei as atividades de campo de pesquisa nas duas escolas, participei do Programa de Estágio Docente (PED) na disciplina “Escola e Cultura”, que é oferecida pela Faculdade de Educação da Unicamp aos/às estudantes dos cursos de Licenciatura e participei da mesa *Diálogo entre culturas Brasil e países de língua oficial portuguesa*, evento promovido por uma parceria entre o grupo de estudos VIOLAR/Unicamp e a Universidade Traz-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

No segundo semestre de 2015, participei novamente do Programa de Estágio Docente (PED) na disciplina “Escola e Cultura”, mas desta vez fui responsável por lecionar parte da disciplina, sob supervisão da professora doutora Dirce Zan, responsável pela disciplina. Realizei as entrevistas com professores/as e alunos/as, assim como o início da transcrição e análise dos dados obtidos e a sistematização do relatório para o Exame de Qualificação, que foi realizado em outubro de 2016.

No Segundo semestre de 2016, fui organizador, juntamente com Willian Lazaretti da Conceição, do livro *Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08*, publicado pela editora CRV, no âmbito da coleção *Educação Física: formação para o cotidiano escolar* e o capítulo *Eu gosto de futebol, mas os meninos não me deixam jogar!": conflitos e resistências na quadra e no campo da educação física escolar*, juntamente com a professora doutora Daniela Auad, no livro *Educação Física Escolar e perspectivas de intervenção*, organizado por Luiz Sanches Neto, Elisabete dos Santos Freire, Tiemi Okimura Kerr e Luciana Venâncio.

Além disso, tenho atuado como parecerista ad hoc de periódicos como Revista Educação: Teoria e Prática; Revista Brasileira de Educação; Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte; Revista Ludere; Revista Educação em Perspectiva; Revista Ação e Reflexão; Revista Café com Sociologia.

Ao longo dos anos de 2015 e 2016, tentei participar do programa de doutorado sanduíche em algumas universidades, obtive aceite na Miami University, na University of Toronto e na University of Bristol, porém, não foi possível realizar por não haver bolsas disponíveis. A partir daí passei a prestar concursos públicos em institutos federais.

Ao final do ano de 2016 eu prestei um concurso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e fui aprovado em primeiro

lugar, na carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Iniciei exercício aos cinco de abril de 2017, num campus situado na cidade de Rolante, região afastada 120 quilômetros de Porto Alegre, uma cidade de aproximadamente vinte mil habitantes.

Como único docente negro do campus, ingressei ao Instituto em 05 de abril de 2017, quando tomei posse e iniciei exercício no mesmo dia, no auditório da reitoria, localizada na cidade de Bento Gonçalves. No mesmo dia, parti para a cidade de Taquara, cidade vizinha de Rolante com aproximadamente sessenta mil habitantes, onde se encontra o campus o qual trabalho atualmente. Morei em Taquara durante três meses, até que me mudei para a cidade de Rolante.

No dia seguinte, fui até o campus, conversei com a Diretora de Ensino, que me orientou com informações iniciais sobre o trabalho, providenciei o email institucional no setor de Tecnologia da Informação (TI) e tratei de questões burocráticas com a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP). Assumi as aulas de Educação Física e na semana seguinte assumi a coordenação do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf), onde pude coordenar diversos projetos e programas envolvendo raça e gênero, como o *I Seminário do Núcleo de Ações Afirmativas IFRS Campus Rolante: processos de opressão e educação escolar*, o *II Seminário do Núcleo de Ações Afirmativas IFRS Campus Rolante*, o *Programa de ações afirmativas Rolante*, que realizou diversas ações relacionadas à cultura afro-brasileira e africana e relacionadas às questões de gênero e violência contra a mulher, bem como uma pesquisa que encontra-se em desenvolvimento, sobre o desempenho de estudantes de Ensino Médio contemplados com cotas raciais no campus.

Em setembro do mesmo ano, iniciei uma experiência na equipe de gestão, assumi a Coordenação de Ensino, por convite da Diretora de Ensino e em junho de 2018, por ocasião de sua ida para trabalhar no âmbito da reitoria como pró-reitora adjunta de Desenvolvimento Institucional (DI), assumi o cargo de Diretor de Ensino, onde desempenho atividades até o período atual.

Acredito que os fatos rememorados contribuíram efetivamente para minhas escolhas intelectuais na atualidade, por meio de um processo que envolveu diferentes momentos (intelectuais e afetivos), desde o início de minha escolarização. Os fatos vão se misturando, produzindo sentidos, sentidos estes que se reorganizam e se recriam através do processo de rememoração, penso que minha experiência profissional, juntamente com outros aspectos de minha vida pessoal permitiram

minhas escolhas, que até o início da graduação, não haviam sido definidas. As escolhas pessoais, bem como da trajetória acadêmica e construção do objeto da presente tese, surgiram de minhas dúvidas, dificuldades, de anseios e leituras que são frutos de minhas “experiências formadoras” (JOSSO, 2004).

1.2. A condição juvenil e a escola como categoria de análise

Até a década de 1960, a condição juvenil² era percebida e analisada segundo critérios que se baseavam nas características de jovens de classe média, representada pelo debate que girava em torno de como seria o papel de continuidade ou transformação do sistema político e cultural que estes/as jovens recebiam em seu cotidiano. Neste sentido, evidenciava-se movimentos estudantis, movimentos contracultura e a participação de parte deles/as em partidos políticos denominados de esquerda. Posteriormente, o debate se voltou para os direitos das crianças e adolescentes em situações de risco, tema este que se impunha com enorme gravidade em nossa sociedade, fato que culminou na construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, apesar da grande e nova preocupação que se engendrava, a juventude acabou por não ser percebida, pois os debates focalizavam a infância e a adolescência, de modo a percebê-los como um mesmo segmento, deixando de lado particularidades relacionadas à juventude (ABRAMO, 2011).

Para Helena Abramo (2011), os últimos dez anos marcaram um período e que as questões relacionadas à juventude, para além daquelas mencionadas anteriormente, também passaram a ser objetos de análise aprofundada. Temas relacionados às juventudes como possibilidade de transformação política e cultural, como sujeitos de direitos e como contingente demográfico surgiram e iniciaram um processo de incorporação de um novo cenário sob o qual o conceito de juventude adquiriu centralidade em análises mais amplas e complexas no que diz respeito a sua relação com a sociedade mais ampla. Estas demandas são complementares e surgem como novas possibilidades na constituição de políticas públicas especificamente voltadas às juventudes.

² Trata-se de um conceito de exímia importância para o presente trabalho, ao passo que será um dos critérios pelos quais os/as jovens estudantes serão analisados posteriormente.

Como fruto de uma sociedade industrial moderna, a juventude é tida como um importante momento de preparação para as atividades vistas como próprias para adultos/as. A escola aparece como uma das mais importantes instituições de acolhida e preparação desta juventude, que passa a se livrar do trabalho, devido à necessidade dos ensinamentos compatíveis com aquilo que será enfrentado no futuro.

Como consequência deste modo de perceber e conduzir os/as jovens, o conceito de juventude foi atribuído a uma condição específica, que era dos/as jovens de classe média alta, a quem os/as familiares possuíam condições de manter uma “moratória social”, ou seja, um tempo de espera para maior preparação para o mundo adulto. No entanto, o debate em torno da condição juvenil que estava em evidência naquele momento, não foi o suficiente para pensar os processos pelos quais os/as jovens de periferia, por exemplo, estavam submetidos.

No entanto, em relação ao conceito de juventude, segundo um olhar fundamentado pelo pensamento sociológico, entende-se que não se trata de um dado natural e que, como um conceito historicamente concebido, é construído no âmbito de relações de poder entre as gerações. Tal percepção se fundamenta no trabalho de Bourdieu, principal responsável pela ressignificação e ampliação das possibilidades de pensamento sobre o conceito (BOURDIEU, 1983).

De acordo com Dirce Zan (2013), no Brasil, a juventude foi analisada de diversas formas e de acordo com o contexto social e político de cada período. Porém, é a partir de 1970 que passa a ser estudada segundo um olhar ampliado, trata-se do momento em que os/as pesquisadores/as da área passam a tomar como base estudiosos como Foucault, Deleuze, Guatarri, Michel de Certeau, Maffesoli e determinados/as autores/as representantes dos Estudos Culturais, na Inglaterra.

Os diversos olhares sob os quais o conceito de juventude foi submetido se tornou importante para que, além daquilo que Bourdieu chamou a atenção ao levar para o debate as questões de classe e, de certo modo, de geração, se instituísse o desenvolvimento de um pensamento que pudesse ampliar a ideia de juventude para juventudes, no plural, ao considerar as diversas facetas pelas quais as juventudes estão fadadas a se relacionar. Com base nesta afirmação, é importante mencionar que, no presente trabalho, as diversas facetas produtoras de diversas e desiguais

condições e situações juvenis em diferentes searas da sociedade, são entendidas como categorias sociais que se conectam por meio de interseccionalidades³.

Por um lado, as diversas apropriações teórico-metodológicas sobre a juventude têm permitido um olhar mais amplo tanto sobre o seu próprio conceito quanto sobre a sua relação com o cotidiano escolar. Por outro, a juventude tem sido cada vez mais percebida como uma categoria que age por meio de uma inter-relação com diversas categorias identitárias (CASTRO, 2004; SANTOS, SANTOS e BORGES, 2011; ANDRADE e MEYER, 2014).

Apesar dos inegáveis avanços registrados nas últimas décadas, a escola ainda parece encontrar cada vez mais dificuldades em dialogar com o universo juvenil e suas particularidades, fato que dificulta a sua relação com as múltiplas identidades inseridas e constituídas em seu cotidiano e fora dele.

Neste sentido, a “incomunicabilidade entre os sujeitos escolares” abordada por Paulo Carrano (2013, p.182) é uma das principais questões que estão postas no cotidiano escolar como fator que interfere diretamente na relação entre professores/as, alunos/as, gestão escolar e comunidade. É importante salientar que este conceito adquire centralidade nos processos de análise do presente trabalho, na medida em que sua complexidade será abordada segundo uma perspectiva interseccional.

A forma como os/as jovens estudantes do Ensino Médio se relacionam com os espaços escolares tem sido uma das indagações presentes no âmbito dos estudos realizados no Grupos de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPE/Unicamp), que tem se deparado com as múltiplas formas de viver a juventude, nos termos cunhados por Abramo (2011). Além disso, o citado grupo tem sido de fundamental importância para a realização deste trabalho, pois tem proporcionado leituras e debates sobre o fundamental papel da escola no processo das construções identitárias.

As múltiplas juventudes estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, os espaços escolares são transformados em espaços de sociabilidade juvenil e, muitas vezes, este movimento é visto de forma negativa por alguns dos atores/as da escola. No entanto, como aponta Juarez Dayrell (1996, p. 13), os/as estudantes “se apropriam dos espaços que, a rigor não lhes pertencem, e os ressignificam”.

³ Trata-se de um conceito central no presente trabalho, que será aprofundado posteriormente.

Ser uma jovem mulher branca, um jovem homem branco, uma jovem mulher negra, um jovem homem negro na escola, pressupõe experiências cotidianas que se diferenciam em escala desigual de valores. Quando se é uma jovem negra e pobre, por exemplo, a experiência do racismo, conectada com o sexismo e o elitismo cotidiano conforma uma particularidade a qual muitas vezes, a escola não está preparada para perceber e, quando a identifica, não está preparada para lidar.

Aos/às jovens negros/as acrescentam-se mais um tipo de opressão, que é a discriminação cotidiana e, na maioria das vezes, se revela de forma mais acentuada na escola e no trabalho. Os/as jovens negros/as parecem apresentar maior vulnerabilidade no que diz respeito ao fracasso escolar (MUNANGA, 2003; PASSOS, 2005; SANTOS, SANTOS e BORGES, 2011). Neste sentido, é importante perceber como a escola lida com as várias formas de opressão vivenciadas por eles/as, que ultrapassam as questões de classe e são marcadas pelas relações raciais e de gênero (DAYRELL, 2007).

As construções corporais, como produto das relações raciais e de gênero, são expressas no interior da escola, de modo a construir padrões, percepções, preconceitos, discriminações e violências. Os padrões corporais estabelecidos no interior das relações raciais e de gênero impõem comportamentos diferentes para homens e mulheres jovens. Práticas discursivas e relações sociais apoiadas em posições conservadoras e preconceituosas constituem sujeitos com demarcações identitárias específicas (HALL, 2003; FANON, 1983), assim como determinadas normas institucionais os/as habilitam a distintos acessos.

Os padrões corporais impostos pelas falsas representações de gênero e raça incorrem em sérias consequências no cotidiano escolar, Campos, Storni e Feres Júnior (2012) analisaram o desempenho de alunos e alunas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) por raça/cor. O documento apresentou quatro itens gerais sobre os quais se apoiou para a coleta e análise dos dados. A visão geral e perfil socioeconômico dos inscritos; taxas de participação dos jovens no exame; desempenho do ensino médio e desempenho no ENEM. Dentre os itens analisados, naquilo que diz respeito ao desempenho no ENEM, destaca-se uma enorme distância entre os/as jovens brancos e pardos/pretos.

Um primeiro aspecto apontado pelo documento mostra que há uma diferenciação significativa na idade em que jovens brancos/as e pardos/pretos realizam o ENEM. Pardos/as e pretos/as lideram o número de jovens que estão

acima dos 19 anos de idade, o que revela um sério problema que passa tanto pela necessidade de ingresso ao mercado de trabalho cada vez mais cedo, quanto pelo tipo de relação entre as escolas de ensino fundamental e médio que esses/as jovens frequentam e os processos de opressão pelos quais eles/as são submetidos/as (CAMPOS, STORNI e FERES JÚNIOR, 2012).

Além disso, o documento mostra que há, ainda, considerável distanciamento entre pardos/pretos e brancos/as em relação ao nível de renda familiar e trabalho, sendo que os primeiros apresentam uma renda mais baixa que os/as últimos/as, assim como demonstram, em sua maioria, estarem trabalhando ou terem trabalhado em algum momento da vida (CAMPOS, STORNI e FERES JÚNIOR, 2012).

Quanto ao desempenho nas quatro áreas do ENEM (Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Matemática e Ciências da Natureza e redação), em todas elas pardos/as e pretos/as estão abaixo das médias de desempenho dos/as brancos. No caso da disciplina de Matemática, apresenta-se uma diferença de 5 pontos percentuais e na redação uma diferença de 3,4 pontos percentuais. Estas são as duas áreas em que há maior distanciamento entre o desempenho de estudantes brancos/as e não brancos/as.

Da mesma forma, fundamentados na Teoria Racial Crítica⁴, Gillborn e Mirza (2000) investigaram as minorias⁵ étnicas no Reino Unido. Segundo os/as autores/as, o último censo mostrou que 80% da minoria étnica britânica está dividida entre negros caribenhos, negros africanos, outros negros, indianos, paquistaneses e bangladeshes. Para eles/as, poucas escolas no Reino Unido podem se descrever como escola de brancos na totalidade e a desigualdade na educação é um dos grandes motivos pelos quais os/as jovens são submetidos ao risco de isolamento, não participação e exclusão social ao longo da vida.

Ao corroborar com o trabalho de Charlot (1996), que discorreu sobre a relação de jovens estudantes com o saber e com a escola e transitando por uma discussão amplamente explorada pela pesquisadora Maria Helena Souza Patto no Brasil, Gillborn e Mirza abordam a discussão sobre o termo *underachievement* (fracasso), mostrando que esse conceito, que geralmente é usado para descrever as diferenças

⁴ Este conceito será abordado de modo aprofundado posteriormente.

⁵ No presente trabalho, o termo “minorias” não será abordado de forma quantitativa, mas de modo a representar os grupos submetidos aos vários processos de exclusão, como apontado pela pesquisadora norte-americana Joan Scott (2009).

no sucesso escolar, se tornou um estereótipo e tem sido apropriado de modo indevido. Eles/as apontam que os motivos do fracasso escolar, geralmente, têm sido atribuídos aos próprios/as alunos/as e suas famílias, de modo a isentar os sistemas de ensino da culpa nesse processo. No entanto, as diferenças de desempenho médio não provam o verdadeiro potencial dos grupos analisados, pois os padrões de desigualdade não são fixos. Como exemplo, eles/as apontam que os/as alunos/as afro-caribenhos e paquistaneses apresentam considerável desvantagem em relação aos alunos brancos, sendo que os padrões estabelecidos, de gênero e classe, influenciam fortemente para a desigualdade na educação escolar.

Apesar do aparente consenso, também mostrado por indicadores sociais, de que meninos e meninas negras são os/as maiores afetados com o fracasso escolar, há o fato de que esse fracasso tem sido muito mais acentuado em meninos do que em meninas. Mesmo com todos os conhecidos, não conhecidos e ora silenciados processos de subordinação e opressão das mulheres nos diversos campos e instituições, jovens negros/as têm apresentado maior vulnerabilidade no que diz respeito ao fracasso escolar (ROSEMBERG, 2001; CARVALHO, 2001; 2007). No entanto, vale citar como contraponto, que é sabido que o sexismo está presente no cotidiano escolar e aos/às meninos e meninas ainda são proporcionadas apropriações diferenciadas dos saberes escolares, como o fato de que meninas geralmente são direcionadas para as ciências humanas e os meninos para áreas oriundas das ciências exatas (MARTINEZ, 2013).

No que diz respeito aos jovens meninos negros e sua relação com o contexto escolar, a pesquisadora feminista bell hooks (2015)⁶ mostra que eles têm sido educados pela mídia e pela escola para pensar que a melhor opção e, talvez única, é o investimento na força física, ou seja, uma educação voltada ao trabalho manual. Segundo a autora, eles são alvo de uma certa deseducação.

Preparados para ser mantidos como membros permanentes de uma subclasse, para não ter escolhas e, deste modo, dispostos a matar, sempre que necessário, em nome do Estado, homens negros sem privilégios de classe sempre têm sido os alvos da deseducação. Eles foram e são ensinados que o 'pensar' não os ajudará a sobreviver. Tragicamente, muitos homens negros não têm resistido a esta socialização. Não é um mero acidente que homens negros com

⁶ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, seu nome original. A escrita em letras minúsculas foi uma solicitação feita pela própria autora e o pseudônimo bell hooks é uma homenagem à sua mãe e sua avó, que possuem estes sobrenomes.

intelectual brilhante acabaram presos, mesmo quando garotos, por serem considerados ameaçadores, maus e perigosos (hooks, 2015, 679).

Ao falar sobre a autobiografia de um menino chamado Nathan McCall, hooks (2015) mostra como os jovens negros, muitas vezes, acabam decidindo não enfrentar o contexto racista sob o qual são submetidos no interior da escola e, por conseguinte, procuram tornar-se invisíveis, num claro gesto de isolamento. Junto a isto, é possível apontar que aos jovens negros não é bem vista uma atitude de questionamento dos processos de opressão. Para hooks, em ambientes educacionais racializados, eles precisam agir de forma passiva, não podem demonstrar agressividade, pois sua raça é determinante para que eles sejam constantemente e, segundo critérios diferenciados dos demais, avaliados como possíveis bons ou maus alunos.

Eu era o único afro-americano na maior parte das minhas aulas. Quando eu me dirigia para a minha sala de aula e me sentava, os estudantes próximos a mim se levantavam e se afastavam...Lidar com os professores brancos não era melhor que isso. Sempre que possível eles evitavam manter o contato de olho a olho... Era demais para um menino de onze anos desafiar, então eu não tentei. Em vez disso, eu tentei me tornar invisível. Eu ficava comigo mesmo, mantendo-me calado durante as discussões de classe e nunca fazia perguntas nas aulas ou depois delas (...) (hooks, 2015, p. 681).

A situação relatada por hooks se coaduna com o fato de que os/as jovens estudantes ainda são percebidos/as apenas como alunos/as, isso significa que sua condição juvenil continua sendo negada após acessarem o espaço escolar. A construção de uma possível representação de aluno/a é impulsionada pelo desinteresse em conhecer as dimensões que os/as constituem enquanto sujeitos produtores/as de culturas. Tais dimensões constituem aquilo que Abramo (2011), reforçada por Dayrell, Gomes e Leão (2010) chamou de condição juvenil. Trata-se de uma perspectiva em que o/a jovem é identificado segundo o contexto histórico-geracional sob o qual ele/a vive. Neste sentido, não apenas sua condição relacionada ao contexto econômico, mas também de acordo com as diversas dimensões pelas quais sua vida está condicionada, tais como as de gênero, raça e geração.

Sendo assim, é possível dizer que a escola tem reconhecido muito mais o aluno no interior de um modelo normativo do que a juventude que o/a representa, negando a condição juvenil que é permeada por categorias construídas segundo um

emaranhado de conexões identitárias como as múltiplas relações entre raça, classe, gênero e outras (DAYRELL, 2007; LEÃO, 2011).

Além do questionamento sobre o pessimismo presente nas perspectivas reprodutivistas sobre a escola, a pesquisadora Marília Spósito (2007) aponta que as abordagens interacionistas e etnográficas sobre a escola como unidade empírica, não deram conta do universo juvenil que permeia esta instituição. Segundo a autora, estes estudos deixam de considerar a via não escolar que também é responsável pela constituição das identidades juvenis no interior da escola. Trata-se, portanto, da necessidade de que os estudos sociológicos sobre a escola a abordem enquanto “categoria analítica”, ou seja, é o tipo de investigação que além de perceber a escola como unidade empírica, pode considerar elementos que não são próprios da instituição, mas são capazes de contribuir com os propósitos da pesquisa (SPÓSITO, 2007).

Os marcadores citados representam a complexidade que envolve os processos de hierarquização entre as categorias sociais tanto na dimensão simbólica como institucional. Ao utilizar categorias de análise social como gênero, raça e juventude, pretende-se considerar aquilo que a pesquisadora Wivian Weller (2005) chamou a atenção ao tratar dos estudos sobre cultura juvenil em países como Brasil, Alemanha e Portugal. Para a pesquisadora da Universidade de Brasília, apesar da importância destes estudos na constituição de um campo de pesquisas sobre juventude, eles ainda não têm focado na busca pela compreensão das múltiplas formas de participação feminina nas práticas culturais juvenis.

Sendo assim, o problema da presente pesquisa foi construído a partir da tensão entre essas questões que estão colocadas na relação entre juventude, escola e cultura. A pergunta de pesquisa foi formulada de acordo com os pressupostos teóricos abordados, de modo a permitir, por meio de uma análise do cotidiano escolar, a construção de estratégias que permitam o desenvolvimento de uma “perspectiva de revalorização” (GOMES, 2003, p. 173).

Os dados mencionados suscitam o questionamento sobre como as diferenças hierarquizadas são construídas a partir da combinação entre as categorias raça e gênero, raça e geração, ou raça e juventude. A imbricação entre raça, gênero, juventude e outras como categoria de construção da opressão estão instaladas nas mais diversas instâncias e não se expressam apenas na escola, mas em outras

dimensões da vida social como no trabalho e em diferentes lugares do mundo, de forma muito parecida (HIRATA, 2014).

A perspectiva sobre a diferença abordada no trabalho da pesquisadora britânica Avtar Brah (2006) pode potencializar, por exemplo, o debate sobre como são construídas, mantidas ou eliminadas as desigualdades no interior da escola, a partir da consideração do caráter discursivo (HALL, 1997) na constituição das vulnerabilidades relacionadas às variadas experiências de ser mulher jovem e negra, homem jovem e negro. A experiência, neste sentido, é entendida como espaço de atribuição de significados, de formação de sujeitos (BRAH, 2006).

É neste sentido que o presente trabalho percebe o cotidiano escolar, como um espaço que há relações de poder e lutas por significados, que também se constituem no âmbito da linguagem, como um ambiente em que há práticas de dominação, mas que, ao mesmo tempo, como Henry Giroux (1983) chamou a atenção ao questionar o pessimismo presente no interior das teorias reprodutivistas, há conflitos que se expressam como formas de resistência que podem se revelar como um caminho para a transformação, que na presente tese, entende-se que é possível por meio da criação de espaços de revalorização (GOMES, 2003).

1.3. Pergunta de pesquisa

De que forma a instituição escolar se relaciona com as identidades de jovens representantes das minorias sociais comprometidas pelas opressões raciais e de gênero? Como esses jovens vivenciam o cotidiano escolar e de que modo eles se constituem e constituem essa instituição?

1.4. Definição dos objetivos da pesquisa

1.4.1. Objetivo geral

- Compreender, a partir das relações que se estabelecem entre jovens estudantes de Ensino Médio, focando na intersecção entre raça, gênero e juventude como categorias de análise, como se dá a construção de espaços de revalorização no interior da escola.

1.4.2. Objetivos específicos

- Analisar como ocorre a construção cultural do feminino e masculino e suas possíveis implicações para construção de identidades subalternas;
- Evidenciar as formas de racismo e sexismo presentes nas práticas discursivas dos sujeitos nos diferentes espaços educativos, como na sala de aula e em outros espaços escolares;
- Identificar se as escolas consideram a legislação (lei 10.639/06) e o debate atual acerca das questões relacionadas a gênero e raça nas práticas educativas;
- Analisar como um grupo de jovens estudantes percebe sua relação com a escola e seus atores em seu cotidiano.

1.5. Princípios da Teoria Racial Crítica e Interseccionalidades

A proposta desse estudo me levou a trilhar diversos caminhos em busca da compreensão do problema no contexto analisado. Para tanto, fiz aproximação com os estudos do Feminismo Negro, responsáveis por mostrar a necessidade de uma perspectiva interseccional nas análises sobre as diversas formas de opressão; os estudos da Teoria Racial Crítica, responsáveis pela incorporação das interseccionalidades aos estudos realizados no âmbito da Educação, a Sociologia da Juventude e do Ensino Médio, responsáveis por um olhar específico sobre a relação entre, Juventude, Ensino Médio e sociedade, o Antirracismo, responsável pelas análises sobre as relações étnico-raciais no Brasil, representado pelos/as seguintes autores/as:

Angela Davis; bell hooks; Daniela Auad; Danièle Kergoat; David Gillborn; Dirce Zan; Eliane Cavalleiro; Gloria Ladson-Billings; Helena Hirata; Inna Kerner; Joan Scott; Juarez Dayrell; Kabengele Munanga; Kimberlé Crenshaw; Marília Spósito; Mary Castro; Nilma Lino Gomes; Nora Krawczyk; Patrícia Collins; Paulo Carrano; Stuart Hall e outros/as.

Os estudos denominados de Teoria Racial Crítica (TRC) podem fornecer grandes contribuições para se pensar as interseccionalidades no âmbito da Educação. A TRC é uma abordagem relativamente nova, inicia-se entre 1970 e 1980 por pesquisadores/as não brancos/as nas faculdades de direito dos Estados Unidos (GILLBORN e LADSON-BILLINGS, 2013).

De acordo com os/as pesquisadores/as britânicos Gillborn e Youdell (2009), a TRC começou como uma teoria radical responsável por fazer oposição às perspectivas dominantes do sistema jurídico nos Estados Unidos. Teve como precursores grandes estudiosos/as como Derrick Bell, Richard Delgado e Kimberlé Crenshaw.

Segundo estudos como Gillborn e Youdell (2009) e Gillborn e Ladson-Billings (2010), a pesquisadora Glória Ladson-Billings é apontada como uma figura chave na inserção de outras categorias de análise social nas pesquisas sobre educação nos Estados Unidos (LADSON-BILLINGS e TATE, 1995). A partir da década de 1990, principalmente no âmbito da pesquisa realizada por Ladson-Billings e Willian Tate (1995), a TRC passa a ser abordada na educação, por meio da afirmação de que a Educação se encontrava em dívida com relação às questões raciais no contexto norte-americano.

Gillborn e Youdell abordam o conceito de Supremacia Branca como um dos aspectos centrais na construção da TRC, para o autor e a autora, é possível dizer que Supremacia Branca está para a Teoria Racial Crítica como o Capitalismo está para o Marxismo e o Patriarcado está para o Feminismo. Segundo Gillborn e Ladson-Billings (2010), a Supremacia Branca é um conceito chave abordado pela TRC, não se refere apenas a ações extremas como o neonazismo e o nacionalismo (como abordado pelos escritores convencionais), mas está intrinsecamente relacionado às ações que ocorrem no cotidiano e na política.

A TRC questiona os pressupostos do liberalismo, desbancando questões como a meritocracia, o daltonismo racial, a neutralidade, debate este que tem merecido grande atenção na atualidade no Brasil. Também faz uma crítica às leis dos direitos civis estado unidense apontando-as como leis limitadas, naquilo que concerne o combate às desigualdades (GILLBORN e YUDELL, 2009).

No Reino Unido, o caso de Stephen Lawrence foi precursor para o desenvolvimento da TRC, um jovem que foi esfaqueado por uma gangue de pessoas

brancas, esse caso revelou o racismo policial e a incompetência da justiça. Trata-se de um marco nas questões raciais do sistema jurídico britânico.

A autora e o autor apontam que tanto o caso de Stephen Lawrence no Reino Unido quanto a decisão de Brown nos Estados Unidos, que declarou a segregação racial nas escolas um ato inconstitucional, são exemplos de que apesar dos avanços na legislação, a prática do racismo ainda continua a agir fortemente. Reconhecem que os/a jovens brancos/as de classe trabalhadora sofrem inúmeras formas de opressão, mas ainda assim possuem privilégios em comparação aos/às jovens negros/as. Abordam os conceitos chave do pós-estruturalismo, como identidade, poder, discurso, agência, subjetividade, a partir de autores como Michel Foucault, Judith Butler e Jacques Derrida.

Apoiando-se nos estudos de Foucault, fornecem uma importante contribuição no que se refere ao poder disciplinar, chamam a atenção para o poder exercido para além daquele que o Estado e o judiciário possuem e o ressaltam como algo impresso ao conhecimento, aos processos e às práticas institucionalizadas. Neste sentido, a noção de discurso e sua força produtiva podem ser centrais para o pensamento sobre raça, gênero, juventude e sua relação com o cotidiano escolar.

O racismo não é percebido como um fenômeno normal na sociedade, mas como algo cotidiano, cruel, que é inquestionável pela maior parte das pessoas e, inclusive, no contexto educacional, por professores/as, diretores/as, fazedores/as de políticas educacionais (GILLBORN e LADSON-BILLINGS, 2010).

Os/as estudiosos/as da TRC se preocupam em não promover outras formas de opressão, por isso faz parte de seus princípios a análise de como os diferentes modos de opressão se relacionam, ou seja, os/as autores/as que abordam a TRC não deixam de considerar as múltiplas formas de interação entre as diversas formas de opressão. Sendo assim, raça, gênero, classe e outras são entendidas como categorias de análise que agem de forma conectada.

No Brasil, apesar de sua, ainda, pouca utilização pelos/as teóricos/as da Educação, a TRC tem sido importante como fundamentação para os estudos antirracistas no âmbito das análises curriculares e formação de professores/as, principalmente, a partir do trabalho realizado pela pesquisadora Ana Cristina Juvenal da Cruz, que analisou os projetos enviados ao *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades nas edições de 2002, 2004, 2006 e 2008 durante o mestrado no programa de

Educação da Universidade Federal de São Carlos (CRUZ, 2010) e do trabalho de Aparecida de Jesus Ferreira, que analisou a prática de professores/as de línguas em relação à pluralidade cultural como um tema transversal em sua tese de doutorado defendida na University of London (FERREIRA, 2004).

Em artigo publicado na Revista Brasileira dos Pesquisadores Negros, Ferreira (2014, p. 242) lista cinco princípios responsáveis por definir a Teoria Racial Crítica, no trabalho de Tate (1997):

1. A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico (Tate, 1997, p. 234).
2. A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça (Tate, 1997, p. 234).
3. A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas (Tate, 1997, p. 234-235).
4. A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de —*color blindness* de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade (Tate, 1997, p. 235).
5. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor (Tate, 1997, p. 235).

Em continuidade, Ferreira (2014, p. 243) mostra que o quadro apresentado foi atualizado por Milner e Howard (2013, p. 539) e dividido em algumas categorias, as quais são importantes para este trabalho, pois uma delas é vista com maior interesse e será aprofundada na sequência.

1. A intercentricidade de raça e racismo. A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA (de

Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e *status* de imigrante (ver Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998).

2. O desafio à ideologia dominante. A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes (ver Solórzano, 1997).

3. O compromisso com a justiça social. A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior (ver Delgado e Stefancic, 2000), e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza (ver Freire, 1970; Solórzano & Yosso, 2001).

4. A perspectiva interdisciplinar. A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.

5. A centralidade do conhecimento experiencial. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos —*counterstorytelling*—, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas (ver Delgado e Stefancic, 2000; Solórzano e Yosso, 2001; Yosso, 2005).

Como suscitado anteriormente, a *intercentricidade de raça e racismo* se configura como princípio central no desenvolvimento do presente trabalho, ao passo que destaca a importância de análises interseccionais na Educação. Junto a isso, e em igual escala de relevância, destacam-se os trabalhos da pesquisadora Mary Castro, que por meio do conceito de “alquimia das categorias sociais” (CASTRO, 1992) foi uma das precursoras no que diz respeito à importância de uma abordagem

interseccional aos olhares lançados sobre a produção dos sujeitos políticos no Brasil. Segundo a autora

[...] falta ainda estimular debates mais ampliados na escola sobre perspectivas de políticas e programas pedagógicos em relação às crianças e aos jovens, considerando sua diversidade e as desigualdades, segundo raça, gênero, classe e outras demarcações sociais. Cabe também refletir sobre como a escola lida e se prepara para a diversidade e colabora tanto para a formação de sujeitos de direitos, como se constitui em lugar de exercício de cidadanias, inclusive a étnico-cultural e por gênero, considerando, insiste-se, singularidades de crianças e jovens (CASTRO, 2008, p. 8).

No estudo citado, Castro (2008) apresenta dados que confirmam a necessidade de um olhar potencializado para categorias como raça, gênero e classe. Segundo a autora, considerando o público de 15 a 24 anos, para cada 100 homens brancos pobres, há 110 mulheres brancas, 211 mulheres negras e 214 homens negros.

No presente trabalho, ao tomar como pano de fundo o *intercentrismo* abordado no interior da TRC, entende-se que tanto o racismo como o sexismo são opressões presentes no cotidiano e, quase sempre, são pouco questionados ou quase nunca são tidos como objeto de reflexão no contexto educacional (GILLBORN e LADSON-BILLINGS, 2010). Ao mesmo tempo, são também compreendidos como ideologias que operam de modo institucionalizado (SOUZA, 2011; GILLBORN, 2002; SCOTT, 1995).

Para Ina Kerner, professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Humboldt de Berlim, o termo *sexism* tem origem no inglês norte-americano e foi criado por analogia ao termo *racism*, nos anos 1960. Kerner (2012, p. 46) mostra que a primeira utilização do termo ocorreu em 1969, por meio de uma citação em um texto publicado em Nashville chamado *Freedom for Movement Girls – Now*,

Os paralelos entre sexismo e racismo são nítidos e claros. Cada um deles incorpora falsas suposições sob a forma de mito. E, assim como o racista é aquele que proclama, justifica ou pressupõe a supremacia de uma raça sobre outra, da mesma forma, o sexista é aquele que proclama, justifica ou pressupõe a supremacia de um sexo (adivinha qual) sobre o outro.

Apesar de não negar a importância da citada publicação, pois se trata de dois termos que possuem diversas formas de convergência, como por exemplo, a errônea percepção de que ambos são verdades biológicas, a autora esclarece que há de se tomar cuidado, pois muitas diferenças entre ambos podem ser encontradas. Fundamentada nos estudos sobre relações de poder de Michel Foucault, Kerner desenvolveu em seu texto *Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus* no ano de 2009, uma diferenciação que se desmembra em três dimensões, a primeira é a *epistêmica*, esta, voltada para o conhecimento e seus discursos racistas e sexistas, a segunda é chamada de *institucional*, relacionada aos modos institucionalizados de exercício do racismo e do sexismo e a última, a dimensão *pessoal*, que “além de posicionamentos individuais a respeito da identidade ou da subjetividade, também abrange ações individuais e interações pessoais.” (KERNER, 2012, p. 46).

Por um lado, a autora aponta que de acordo com Nancy Fraser, enquanto racismo e sexismo convergem por serem condições sociais com uma dimensão político-econômica e com uma dimensão *cultural-avaliativa*, as relações de poder de classe seriam de origem político-econômica e poderiam ser resolvidas por uma questão de redistribuição.

Por outro lado, ela mostra que há diversos grupos, entres eles ativistas, cientistas e outros, responsáveis por rechaçar a utilização das analogias entre racismo e sexismo, inclusive das formulações que trabalham com a ideia de tripla opressão. Estes grupos afirmam que analisar racismo e sexismo em termos de analogia impossibilita a percepção dos pontos de intersecção. Como solução, eles indicam a necessidade de entender o racismo segundo uma perspectiva de gênero e, do mesmo modo, entender o sexismo segundo uma perspectiva de raça. Assim, o foco primeiro das análises deveriam estar nas múltiplas formas de entrelaçamento

Todos, ativistas e cientistas de grupos ‘raciais’ e étnicos minoritários à frente, argumentaram que entender o racismo e o sexismo como paralelos obstruía a visão para seus entrelaçamentos. Contrárias às formulações aditivas como o conceito de ‘tripla opressão’, elas sugeriam entender o racismo sob a perspectiva de gênero – *gendered* – e o sexismo como ‘racificado’ – *racialized* – e, a partir daí, diferenciar cada variante distinta de racismo e sexismo (KERNER, 2012, p. 47).

Diante do debate das duas não necessariamente contraditórias concepções, por um lado aquela que defende as analogias entre racismo e sexismo e por outro, aquela que percebe racismo e sexismo como termos distintos, Kerner (2012) se posiciona favorável a ideia de que ambas são importantes e podem contribuir para uma análise mais profunda das relações entre os termos e propõe quatro formas de diferenciação entre racismo e sexismo, que podem contribuir fortemente para uma análise interseccional: semelhanças e diferenças; acoplamentos (ligações) entre ambos; cruzamentos, entrelaçamentos ou intersecções.

O primeiro aspecto, a semelhança, está no âmbito das analogias entre racismo e sexismo, dentre alguns exemplos, Kerner aponta que as formulações da antropologia física no século XIX podem mostrar como é possível pensar essa complexa relação

[...] mas também a história da antropologia física, dentro de cujos limites foram comparados e igualados os crânios de mulheres brancas com os de homens não europeus – então vistos como pertencentes a ‘raças inferiores’ – no século XIX. Após essa primeira operação, ambos os grupos eram então comparados com homens brancos europeus e, a partir de então, as características de menor inteligência e, como contrapartida, de forte emotividade e impulsividade poderiam lhes ser atribuídas (KERNER, 2012, p. 50).

Da mesma forma, outro aspecto que Kerner chamou a atenção para descrever como racismo e sexismo foram pensados em termos de analogia, foi o modo como a sexologia do final do século XIX, também contaminada pelas pesquisas de ordem racial, contribuiu para uma relação paralela entre os termos abordados

Nesse sentido, ela põe ideias sobre supostos órgãos sexuais anormais e suposições sobre desvios sexuais em contato direto, atribuindo ambos a mulheres negras e também a lésbicas, além de criar conexões entre desejos homossexuais e os então chamados desejos ‘inter-raciais’. Em ambos os casos, uma escolha sexual anormal era atestada (KERNER, 2012, p. 50).

No entanto, a percepção de racismo e sexismo em termos de analogias estruturais foi muito questionada por promover o falso entendimento de que as opressões relacionadas ao sexismo poderiam ser reduzidas à determinados problemas raciais e vice-versa, como é possível verificar

[...] também foi instrumentalizada com intenções emancipatórias, mais precisamente por movimentos de mulheres brancas na América do Norte e na Europa Ocidental que, assim – e também ao fazerem uso de palavras de ordem como ‘as mulheres são os negros do mundo’ -, dramatizavam suas próprias questões. Esse tipo de equiparação redutora foi atacada com razão, tanto por tornar as mulheres negras invisíveis, como também por minimizar as experiências da escravidão e da exploração (KERNER, 2012, p. 50).

Naquilo que se refere às diferenças entre racismo e sexismo, fundamentada principalmente na teoria social alemã, Kerner aponta dois aspectos principais, sendo que o primeiro se trata da segregação e estratificação produzidas em contextos de racismo e sexismo, como o fato de que a relação público/privado tem um papel mais importante no sexismo do que no racismo.

O segundo aborda o valor da reprodução sexual em discursos racistas e sexistas e em seus respectivos arranjos institucionais. Para a autora, tudo aquilo que leva à reprodução da mulher está colocado no âmbito da normalidade, como a ideia de que existem apenas dois gêneros e que isso é naturalmente produzido para possibilitar a reprodução. Ela também lembra que tudo aquilo que está no âmbito das variações entre sexo, gênero e desejo é tido como anormal. Tal percepção, segundo a autora, não se aplica ao racismo, na medida em que, nessa situação, a reprodução humana não é incentivada quando se pensa nas relações inter-raciais.

No entanto, tal argumento não pode ser generalizado, tendo em vista que no Brasil, um país marcado por sua diferenciação em relação aos países racistas como Estados Unidos, as relações inter-raciais, por exemplo, são cada vez mais incentivadas, fato que não impede que o racismo continue ocorrendo, de múltiplas formas e em diversas searas da sociedade.

Os acoplamentos são abordados por Kerner como ligações estruturais entre racismo e sexismo, um de seus exemplos aponta para a percepção construída e hierarquizada sobre a diferença entre as mulheres ocidentais e as não ocidentais oprimidas.

As reflexões ora suscitadas por Kerner, no entanto, não se opõe à abordagem proposta por pesquisadoras como Collins (1989), Crenshaw (1991) e Kergoat (2010). Na verdade, as intersecções aparecem como mais um aspecto a ser considerado no interior das relações de opressão que envolvem o racismo e o sexismo. Parece que as formas de conexão entre racismo e sexismo, além de corroborar, complementam e aprofundam as perspectivas trabalhadas por estas autoras, que propõem

alternativas para se pensar as interseccionalidades ou consubstancialidades entre categorias que estruturam a opressão, que permeiam o cotidiano escolar, constroem hierarquizações segundo critérios racistas, sexistas, elitistas e lesbo/trans/homofóbicos e devem ser constantemente questionados (SILVÉRIO et al., 2010; hooks, 2013).

Além disso, Collins parece elaborar algo parecido com aquilo que Kerner problematizou em relação às formas de conexão entre o racismo e o sexismo, segundo a autora, há necessidade de uma nova visão sobre aquilo que é entendido como opressão, as conexões entre raça, gênero e classe são construídas por três dimensões principais, a *institucional*, a *simbólica* e a *individual*. A institucional, como relações sistêmicas de dominação e subordinação representadas por escolas, hospitais, agentes governamentais, fábricas e outras; a dimensão simbólica como ideologias socialmente sancionadas para justificar a opressão por meio de representações e estereótipos e a dimensão individual, que seria a construção das biografias pessoais de cada sujeito que está inserido/a nesse sistema de opressão simbólico e institucional.

Crenshaw conta um episódio em que ela estava cursando o primeiro ano da faculdade de Direito, ingressou em um grupo de estudos com dois colegas afro-americanos. Um deles foi o primeiro afro-americano a ingressar em uma prestigiada agremiação na Universidade de Harvard, que até sua chegada, não aceitava pessoas negras. Crenshaw e seu outro colega foram convidados a visita-lo e a partir daí passaram a se preparar para uma possível recepção com ações de discriminação racial da Universidade.

No dia, Crenshaw e o outro convidado chegaram e, logo na porta de entrada, seu colega anfitrião disse que não poderiam entrar pela porta da frente, o outro convidado, também colega de Crenshaw, de imediato, argumentou e lamentou o fato de negros não poderem entrar na universidade pela porta da frente, porém, o anfitrião disse que ele poderia entrar e não se tratava de discriminação racial, mas que Crenshaw, por ser mulher, estaria privada de entrar. Mas a maior surpresa ainda viria com a reação do colega de Crenshaw, que prontamente disse que se o problema era esse estava tudo bem, poderiam entrar pelos fundos.

Segundo Crenshaw, foi esse momento que despertou a necessidade de estudar mais sobre as questões de gênero, pois, apesar de ambos/as terem discutido sobre a importância de combater todas as formas de discriminação racial, naquele

instante ficou explícito que a questão de gênero sequer foi colocada em debate, a discriminação sofrida por Crenshaw foi ignorada, invisibilizada e aceita por seu colega de luta.

O texto *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*, segundo o qual Crenshaw debate, principalmente, aquilo que ela denomina de *discriminação interseccional* e, conseqüentemente, sobre como gênero e raça operam de forma conjunta na vida de mulheres negras, chama a atenção para um grande desafio no tratamento deste conceito, que é pensar as diferenças dentro da diferença.

A autora constrói um paralelo com a atuação dos direitos humanos, mostrando que nem sempre a discriminação interseccional é percebida. Para ela, a prática dos direitos humanos no campo do gênero promoveu um discurso de que previa o diálogo entre os dois campos, ou seja, que afirmava que os direitos humanos deveriam contemplar o direito das mulheres, e ao mesmo tempo, os direitos das mulheres deveriam contemplar os direitos humanos. No entanto, quando as mulheres sofriam alguma violação que não fosse de gênero, ou seja, parecida com as sofridas pelos homens, elas eram protegidas, mas quando se tratava de uma violência de gênero, ocorrida pelo fato de ser mulher, as instituições de direitos humanos não sabiam como lidar com a situação. Do mesmo modo, quando se pensa sobre as violações de ordem racial, a lógica do raciocínio apresentado perdura.

A visão tradicional de pensamento sobre a discriminação ora abordada desconsidera as sobreposições, ou seja, é incapaz de perceber as múltiplas formas de relação entre as categorias sociais que constroem a opressão. Como exemplo da discriminação interseccional, Crenshaw relata uma situação ocorrida nos Estados Unidos. Mulheres afro-americanas processaram e afirmaram terem sido discriminadas porque a empresa General Motors não as contratou. O fato é que, para atender a legislação, a empresa contratava mulheres e negros, as mulheres atuavam no escritório e os negros em linha de montagem. No entanto, os empregos nos escritórios eram atribuídos apenas às mulheres brancas, assim como as vagas na linha de montagem eram atribuídas apenas aos homens negros, por acharem um serviço que deva ser executado apenas por homens.

Neste sentido, houve um impasse no julgamento deste processo, segundo Crenshaw

O problema é que o tribunal não tinha como compreender que se tratava de um processo misto de discriminação racial. O tribunal insistiu para que as mulheres provessem, primeiramente, que estavam sofrendo discriminação racial e, depois, que estavam sofrendo discriminação de gênero. Isso gerou um problema óbvio. Inicialmente, o tribunal perguntou: Houve discriminação racial?’ Resposta: ‘Bem, não. Não houve discriminação racial porque a General Motors contratou negros, homens negros’. Se segunda pergunta foi: ‘Houve discriminação de gênero?’ Resposta: ‘Não, não houve discriminação de gênero.’ A empresa havia contratado mulheres, que, por acaso, eram brancas.

As mulheres negras, portanto, não ganharam o processo pelo fato de que não seria possível apresentar provas separadas sobre a discriminação de gênero e/ou de raça, pois a legislação não seria capaz de abranger uma discriminação interseccional, a análise sobre a violação racial estaria fundamentada unicamente na experiência dos homens negros, enquanto a análise de gênero considerava apenas a experiência da mulher branca.

Crenshaw ilustra as conexões entre as categorias sociais por meio da metáfora de um cruzamento, as ruas que se interseccionam em determinado ponto são chamadas de *eixos da discriminação*, os carros que trafegam seriam o que ela aponta como *discriminação ativa*.

De modo complementar, Kergoat (2010) utiliza os conceitos de consubstancialidade e coextensividade para mostrar como as relações sociais não podem ser entendidas de maneira mecânica, ou seja, é necessário que a análise considere a tripla dimensão – raça, gênero, classe. A autora chama a atenção para o fato de que classe, raça e gênero têm sido analisados de forma isolada, tanto no plano teórico como nas práticas sociais.

Ao abordar as intersecções, Brah e Phoenix (2004) discutem sobre as lutas entre as feministas envolvidas na luta anti-escravidão no século XIX e as campanhas pelo sufrágio. As autoras consideram o conceito de interseccionalidade como um significante do complexo, irreduzível, variado, e efeitos das variáveis que decorrem dos múltiplos eixos de diferenciação, que cruza por contextos historicamente específicos (contingente).

Trata-se, contudo, de um debate que pode contribuir e promover profunda reflexão sobre as múltiplas formas de opressão cotidiana, sobretudo aquela inserida no cotidiano escolar dos/as jovens estudantes. É importante ressaltar que o debate ora apresentado, assim como as diferentes proposições defendidas pelas autoras

citadas, é percebido no presente trabalho como complementares, de modo a contribuir fortemente para a investigação realizada na presente pesquisa. A seguir, serão aprestados os percursos metodológicos responsáveis por guiar o trabalho de campo.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

A escolha da pesquisa etnográfica se deu em razão do alto grau de complexidade requerido em uma análise que busca entender as relações sociais em determinado contexto. Entender a relação entre juventude, raça e gênero no cotidiano escolar, bem como os múltiplos processos de opressão, não é possível sem que haja percurso investigativo que se utilize de diversos instrumentos como observações, entrevistas e conversas informais, que possibilitam uma análise aprofundada sobre o tema. Entende-se que em uma pesquisa etnográfica, todas as relações estabelecidas no campo possuem igual importância no processo de coleta de dados a serem analisados. Neste sentido, não apenas as entrevistas e observações formais (aquelas previamente sistematizadas) contribuem para o estudo. Pollock (2006), por exemplo, afirma que as conversas informais são tão importantes que podem até suscitar mudanças de objetivos ao longo da pesquisa.

Inicialmente, os esforços foram voltados à escolha dos/as jovens e das escolas (campo de pesquisa). Tudo se inicia na escola em que fui professor entre os anos de 2012 e 2014, até a solicitação de afastamento para a realização da presente pesquisa, no início do mês de setembro do mesmo ano.

A EMEF Jardim Fontalis é uma escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na periferia da zona norte de São Paulo, acolhe crianças e jovens do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Ao finalizar este período de estudos, eles/as são matriculados em escolas estaduais de Ensino Médio da região. Inicialmente, os/as jovens escolhidos eram alunos/as egressos da EMEF Jardim Fontális, que deveriam ser acompanhados/as ao longo do ano letivo de 2015 em duas distintas escolas da região, onde cursam o primeiro ano do Ensino Médio.

No entanto, a escolha dos participantes da pesquisa não foi restrita aos/as jovens egressos da EMEF Jardim Fontális. Durante as primeiras observações no pátio e nas salas de aula, já foi possível identificar outros/as jovens com potencial para a participação na pesquisa.

É importante notar que a escolha de jovens ex-alunos/as de uma escola em que fui professor possui diferentes implicações para a pesquisa, principalmente em se tratando de uma pesquisa etnográfica. A primeira é que esses/as jovens são um importante ponto de partida para a escolha das escolas, que não foi aleatória, pois

se chegou a elas por meio de sua indicação de matrícula. Outro aspecto é que a escola anterior foi utilizada como uma fonte de dados prévios sobre os/as jovens e pôde contribuir para complementação de informações ao longo da pesquisa.

Para a escolha dos/as jovens participantes, foram realizadas conversas informais com os “informantes-chave” (GIL, 2010) e/ou com os/as “aliados/as” (BEAUD e WEBER, 2007), ou seja, aqueles sujeitos que por terem condições privilegiadas de se relacionar e observar o interior do ambiente de pesquisa, são capazes de fornecer informações pontuais, de modo a contribuir efetivamente com o seu desenvolvimento. Como “aliado/a”, foi considerado o diretor da escola e uma professora que manteve contato mais próximo com os/as alunos/as de nono ano no período letivo de 2014. Além disso, a escola forneceu uma lista de todos/as os/as jovens do nono ano com informações sobre qual escola de Ensino Médio cada um/a deles/as seria matriculado, fato que culminou na escolha das duas escolas estaduais.

Como critério para a escolha dos/as participantes iniciais da pesquisa, foi delimitado que seriam meninos e meninas entre 14 e 17 anos de idade, tal delimitação deve-se ao fato de que essa faixa etária corresponde a idade regular para se frequentar o Ensino Médio, e que, segundo Spósito (1997) corresponde a uma faixa etária própria da juventude. Trata-se, portanto, da “exploração”, um primeiro contato que envolve a preparação da pesquisa, é o momento em que o/a pesquisador/a seleciona os problemas, escolhe os locais de pesquisa e estabelece os contatos para a sua ida ao campo. Neste estágio, o/a pesquisador/a inicia a sua seleção e coleta inicial de dados, mesmo que ainda de forma elementar (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Ainda no primeiro momento, os/as jovens foram convidados/as a fotografar todos os aspectos que consideram relevantes no interior da escola e fora dela. As fotografias teriam legendas construídas pelos/as jovens e seriam registradas a partir do próprio aparelho de telefone celular de cada um/a deles/as ou de máquinas fotográficas que seriam emprestadas pelo pesquisador.

Não seria uma fotoetnografia, (ACHUTTI e HASSEN, 2004), mas sim um instrumento com duas funções principais: identificar o cotidiano a partir do ponto de vista dos/as sujeitos participantes e, conseqüentemente, contribuir para direcionar a pesquisa de modo que haja maior preparação e precisão no momento das entrevistas, no mesmo sentido em que Zan (2005) e Fontoura (2013), utilizaram deste recurso com jovens estudantes de escola pública.

No entanto, ao longo da pesquisa, foram identificadas diversas dificuldades para a realização das fotografias nas duas escolas, como o fato de que muitos/as não tinham o telefone celular, outros/as o possuíam, mas mesmo após combinarmos prazos para a entrega das fotografias, alegavam terem esquecido de fazer os registros ou até mesmo perdido os celulares. Por conta deste imprevisto, abandonei esta estratégia e eu mesmo passei a fotografar a escola.



Figura 1 - Escada de acesso às salas de aula e à sala de professores/as (Escola 1)

Fonte: Diário de Campo



Figura 2 - Corredor de acesso às salas de aula (Escola 1)

Fonte: Diário de Campo



Figura 3: Mural e lixeiras (Escola 1)

Fonte: Diário de Campo



Figura 4: Bebedouro (Escola 1)

Fonte: Diário de Campo



Figura 5: Quadra secundária (Escola 1)

Fonte: Diário de Campo



Figura 6 e 7: Corredor de entrada dos/as funcionários/as e porta de entrada dos/as funcionários/as (Escola 1).

Fonte: Diário de Campo



Figura 8: Muro externo (Escola 1)

Fonte: Diário de Campo



Figura 9: Vista do lado externo (Escola 1)

Fonte: Diário de Campo



Figura 10: Corredor de acesso às salas de aula (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



Figura 11: Vista de dentro para fora da escola (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



Figura 12: Corredor de acesso às salas de aula (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



Figura 13 - Vista de dentro para fora da escola (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



Figura 14 - Vista de dentro para fora da escola (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



Figura 15 - Pátio da escola (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



Figura 16 - Lado externo da escola (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 17 - Entrada dos/as estudantes (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 18 - Vista da área externa da escola (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 19 - Janela da sala de aula (Escola 2)

Fonte: Diário de Campo

Outro fato que ocorreu durante o processo de investigação, foi o “sumiço” da maioria dos/as estudantes escolhidos previamente para participação da pesquisa. Muitos/as deles pararam de frequentar a escola, alguns/mas mudaram para estados situados em outras regiões do país como o nordeste, outros acabaram desistindo sem uma justificativa aparente, como foi o caso de um dos jovens entrevistados após oito meses da coleta de dados na escola.

A partir daí, passei a concentrar os esforços para identificar os/as jovens estudantes que participariam das entrevistas. Senti que assistir aulas e observar as práticas discursivas seria a melhor estratégia para a escolha dos/as participantes. Nas duas escolas, o processo de negociação para entrar em sala de aula foi tranquilo, pois o projeto inicial já contemplava esta intenção e durante as conversas que tive com as diretoras para solicitar autorização para iniciar a pesquisa, eu explicitiei que assistir aulas comporia o processo de investigação.

Fui apresentado aos/às professores/as pelos/as gestores/as e nenhum/a se manifestou contra minha presença nas aulas. Porém, nos dias em que os/as gestores/as me apresentaram aos/às docentes, nem todos/as estavam presentes, em alguns momentos eu conversei pessoalmente com o/a professor/a e pedi para assistir sua aula. Assisti aulas em duas turmas de primeiro ano de Ensino Médio na Escola 1, no período da manhã e da tarde e duas turmas de primeiro ano de Ensino Médio na Escola 2, no período da manhã. Foram realizadas observações entre fevereiro e dezembro no ano de 2015. Com exceção dos períodos de férias escolares, feriados, semanas de participação em eventos científicos e dias de atividades obrigatórias relacionadas ao programa de doutorado.

As atividades de campo foram bastante intensas, exigiu muito de minha capacidade de organização, pois eu precisava frequentar duas escolas durante o mesmo período. Eu dividia o tempo entre as duas escolas, na maioria das vezes, eu ficava das 07h00 às 09h00 na Escola 2 e me deslocava até a Escola 1, numa distância de aproximadamente 10 quilômetros, onde passava o resto da manhã, almoçava e continuava a assistir aulas no período da tarde.

Eu entrava nas aulas de forma aleatória, ou seja, não havia uma disciplina específica para acompanhar, fato que permitiu uma observação mais ampla sobre a relações dos/as jovens com os/as docentes, o que foi de extrema importância para a escolha dos/as jovens que foram entrevistados.

Após a escolha dos/as jovens, apresentei os objetivos da pesquisa, perguntei se havia interesse e entreguei um termo de consentimento livre e esclarecido para que levassem para que os/as responsáveis pudessem autorizar e assinar. A entrevista é considerada um dos instrumentos centrais de coleta de dados e são cruzadas com as observações realizadas ao longo do ano letivo, de modo a conectar os dados obtidos nas diferentes formas de coleta da pesquisa etnográfica. Neste sentido, considera-se que observações e entrevistas não podem estar separadas,

são complementares (BEAUD e WEBER, 2007; ZAGO, 2011). As entrevistas foram gravadas em forma de vídeo e depois transcritas na íntegra para posterior análise.

A observação é um método de coleta de dados responsável por direcionar as ações e envolve uma “descrição densa” do contexto investigado (GEERTZ, 1989). Na escola, a observação se faz ainda mais complexa, pois se trata de um contexto internalizado no imaginário social (TURA, 2003), é importante deixar de lado as próprias preocupações ou estereótipos sobre o que está ocorrendo e explorar o âmbito tal como os/as participantes o percebem. Transformar em estranho o que é familiar, questionar por que é de tal forma e não de outra. Explorar o contexto ao máximo que os recursos permitirem e se apropriar do conhecimento teórico para guiar as observações são princípios fundamentais de uma etnografia escolar (WILCOX, 2006).

De acordo com Vianna (2003), as observações são aquelas em que o/a pesquisador/a investiga aspectos específicos em determinados eventos de acordo com o problema de pesquisa. Para Tura (2003, p. 184), no momento da observação, o pesquisador “estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados”. Neste sentido, as observações foram realizadas em espaços como a sala de aula e pátio da escola, dentro de um período aproximado de oito meses. No entanto, e se necessário, durante o processo poderá haver um aumento do tempo de observação (GIL, 2010).

Para a realização das observações, houve uma “formulação de questões analíticas”, estas questões são responsáveis por delimitar e nortear o processo de coleta de dados, considerando, sobretudo, o objetivo geral e os objetivos específicos. As observações foram anotadas em um diário de campo, que é um instrumento fundamental para um trabalho como este, no qual são registrados os diversos momentos da pesquisa da forma mais completa e precisa possível (TURA, 2003), para que durante a análise, sejam considerados todos os fatos correspondentes às questões norteadoras inicialmente formuladas.

Para isso, separei um diário de campo para cada escola. Eles foram companheiros inseparáveis de todos os momentos da pesquisa, desde as primeiras ligações que fiz para conversar com as coordenadoras, até as últimas entrevistas que realizei na escola. Inicialmente, a maior dificuldade foi conseguir fazer as

anotações garantindo os detalhes, pois as relações eram muito dinâmicas. Nas duas escolas, além das observações no pátio, sala dos/as professor/a e outros ambientes, eu ficava sentado na sala de aula observando e ouvindo os diálogos entre os/as estudantes, muitas falas me chamavam a atenção e, por vezes, diálogos tanto entre os/as estudantes quanto entre estudantes e docentes, que ocorriam ao mesmo tempo e em diferentes espaços da sala de aula.

Em alguns momentos, alguns/mas ficavam olhando para mim e demonstravam muita curiosidade por eu estar escrevendo intensamente. Alguns/as perguntavam o que eu estava escrevendo, outros/as perguntavam se eu estava copiando a lição da lousa e quando eu dizia que estava interessado nos diálogos deles/as, alguns/a até passavam a conversar comigo sobre o que estava ocorrendo no momento, mas, mesmo sem querer, eu pedia para parar a conversa, pois poderia atrapalhar a aula e eu não queria problemas com os/as professores/as, pois isto poderia prejudicar a aula e a pesquisa.

Percebi que havia necessidade de uma escrita que, ao mesmo tempo que fosse detalhada, deveria ser rápida, pois muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo. Algumas vezes fui obrigado a empreender um enorme esforço para rememorar o que havia acontecido para continuar os registros após a aula. Por isso, muitas vezes, acabei ficando muito tempo na sala dos/as professores/as após as aulas para rememorar e anotar com o máximo de detalhes o que havia acontecido durante as aulas. Para mim, esta foi uma das maiores dificuldades enfrentadas no campo, pois tudo era muito corrido, eu precisava sair de uma escola e chegar à outra em tempo para não perder o início da aula, possuía apenas vinte minutos para isso, pois eu mantinha o princípio de não entrar à sala depois do início da aula, fato que poderia atrapalhar a aula.

Durante o processo de observação é importante o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta, ou seja, realizei diversas formas de registro, todas as minhas impressões, observações, ideias, dúvidas, sugestões foram registradas de forma detalhada nos diários de campo. Este processo de registro pode ser decisivo para maior elucidação na análise dos resultados.

Durante o processo de levantamento de dados, o/a pesquisador/a estabelece uma possível relação entre as teorias sob a qual se fundamentou com os resultados da análise dos dados obtidos, ele/a pode trazer os pontos positivos e negativos das

análises estabelecidas sobre o objeto, e aos poucos formar a sua própria teoria. Portanto, optou-se pela etnografia escolar como metodologia central, utilizando-se de diferentes técnicas e instrumentos para a coleta e análise dos dados.

Na Escola 1, foram entrevistados/as 13 estudantes, porém, foram utilizadas apenas 6, pois nem todas as entrevistas apresentaram dados relevantes. Quanto aos/as docentes, foram entrevistadas 3 professoras. Na Escola 2, foram entrevistados/as 7 estudantes e foram utilizadas 3 entrevistas, além disso, também houve a participação de diversos/as estudantes na roda de conversa durante a ocupação, que não estava prevista no início da pesquisa. Também foram entrevistados/as 4 professores/as e todas as entrevistas foram utilizadas na pesquisa.

2.1. Análise do material etnográfico

Na pesquisa etnográfica, a análise dos dados ocorre em todos os momentos do processo de investigação, os procedimentos são variados e podem passar dos simples aos mais complexos (Gil, 2010). Para uma organização mais aprofundada da análise, imediatamente após as observações foram realizadas resenhas que foram divididas por diferentes temáticas e níveis de relevância para a pesquisa, a fim de problematizar as ideias contidas no diário de campo.

No primeiro momento, a leitura do diário de campo foi realizada com o objetivo de definição do que seria relevante para a pesquisa, seguido de um olhar direcionado pela fundamentação teórica, que permitiu definir a divisão das situações cotidianas em simbólica, institucional ou individual, ou seja, no modo como a tese está dividida.

Posteriormente, ao retomar a leitura das anotações no diário de campo, foi possível lembrar detalhes e perceber pontos importantes que não chamaram a atenção no primeiro momento, o que permitiu relacionar os dados e perceber as semelhanças entre eventos que não haviam sido detectados (BEAUD e WEBER, 2007).

É usual que após todo o processo de coleta de dados se inicie uma análise formal, sistematizada, que seja ser organizada de acordo com os tipos de dados e a forma pela qual se desenvolveu o processo de investigação. Todo o processo é

constantemente reavaliado e torna-se imprescindível estabelecer “relações e inferências num nível abstrato mais elevado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

O momento formal de análise é aquele em que após leitura exaustiva das anotações de campo e das entrevistas, inicia-se um processo de seleção dos materiais disponíveis. Este processo de seleção seguiu os critérios estabelecidos previamente, após uma primeira leitura, bem como com base na fundamentação teórica.

Assim como no diário de campo, as entrevistas foram ouvidas exaustivamente. Num primeiro momento, o objetivo foi identificar aquelas que seriam mais relevantes para a construção da presente tese. Num segundo momento e após a escolha das entrevistas que seriam utilizadas, elas foram ouvidas diversas vezes, como um exercício para apropriação e posterior organização daquilo que seria mais relevante para análise.

Para Beaud e Weber (2007), no momento da escolha do material o/a pesquisador/a não deve temer possíveis hierarquizações, ou seja, é preciso priorizar as boas anotações e escolher para a transcrição apenas as boas entrevistas, aquelas que podem contribuir efetivamente com a tese.

Para a realização das escolhas das entrevistas, Beaud e Weber (2007) mostram que o/a pesquisador/a precisa se atentar a três tipos de entrevista que geralmente estão entre as quais ele realizou. As “informativas” são rasas, os/as informantes falam em primeira pessoa e usualmente abordam apenas pontos de vista das instituições onde trabalham ou estudam, estas são as que mais podem ser descartadas. Nas entrevistas mais “pessoais” o/a entrevistado/a não se soltou muito e fala mais em seu próprio nome. As “aprofundadas” são as que mais parecem ter importância e são fundamentais para a pesquisa, elas podem ser longas ou curtas e devem ser transcritas integralmente para posterior análise.

Nesse sentido, procurou-se selecionar as entrevistas que mais se aproximaram daqueles Beaud e Weber (2007) definiram como “aprofundadas”, tendo em vista que em alguns casos, a profundidade de informações das entrevistas realizadas para a presente tese, variavam de acordo com o tipo de pergunta que era realizada no interior de uma mesma entrevista.

Os dados coletados tanto em entrevista quanto em observação foram exaustivamente lidos e analisados, esse processo, segundo Gil (2010), é importante para que o/a pesquisador/a possa se familiarizar com o material. Durante a análise,

os dados foram cruzados, comparados e confrontados, fato que enriqueceu os resultados esperados para uma análise interseccional por meio de pesquisa etnográfica (CAVALLEIRO, 2013).

Após a organização do conjunto de dados coletados, tanto em entrevistas como em observações, analisou-se a redação do texto final, tendo como foco responder à pergunta central dessa pesquisa.

CAPÍTULO III: A DIMENSÃO SIMBÓLICA: PODE O SUBALTERNO SER OUVIDO?

Como elucidado anteriormente, a escolha das escolas ocorreu a partir do acompanhamento dos/as estudantes egressos da rede municipal de ensino que foram definidos a partir do que já apresentei no segundo capítulo. Tratam-se de duas escolas públicas estaduais, ambas localizadas na zona norte de São Paulo. No entanto, não são fornecidas muitas informações sobre a localização das escolas e características dos lugares onde as escolas estão inseridas, de modo a preservar suas identidades.

4.1. Escola 1

Uma das instituições foi chamada de Escola 1, pois foi a primeira escola se ser contatada, ela está localizada no Jardim Leonor Mendes de Barros. O primeiro contato foi por telefone com a secretária, no dia 28 de janeiro de 2015. Perguntei quando eu poderia conversar com o diretor ou coordenador, pois sou pesquisador da Unicamp. Ela disse que as coordenadoras estavam ocupadas em reunião de atribuição e anotou os meus telefones. Ela também me perguntou sobre o que eu pretendia fazer na escola e eu expliquei como seria a pesquisa.

No dia 10 de fevereiro, fui até a escola e conversei diretamente com a diretora, que perguntou como seria o meu trabalho e solicitou a documentação com informações mais precisas sobre o desenvolvimento da pesquisa na escola. No dia 23 de fevereiro, conversei novamente com a diretora, que me recebeu, assinou a carta de autorização e me passou os turnos dos/as estudantes que eu indiquei inicialmente para a pesquisa e os horários de entrada, saída e intervalo.



FIGURA 20 - Escola 1

Fonte: Diário de Campo

A primeira ação na escola foi conversar com duas jovens, previamente escolhidas para participarem da pesquisa: Téeh e Sofia. Conversei com elas sobre a pesquisa e entreguei a autorização para os/as responsáveis assinarem. Ao conversarmos sobre a pesquisa, as duas apresentaram diversas questões que foram observadas por elas em sua nova escola. A Téeh disse que na escola há diversos grupos, como os/as regueiros/as, roqueiros/as e outros/as. A Sofia disse que há um menino que “enche o saco” por causa de seu cabelo⁷, mas ela leva na brincadeira.

O fato de “levar na brincadeira” é um dos aspectos merecedores de análise no presente trabalho, tendo em vista que foi possível perceber que tanto o racismo como o sexismo aparecem como brincadeira nas observações e nas entrevistas e remetem às construções culturais do corpo, tais quais têm sido objeto de múltiplas investigações realizadas por pesquisadoras como Amanda Braga (2015); Bell Hooks (2005); Carmem Lucia Soares (2005; 2006); Daniela Auad (2004); Judith Butler

⁷ É importante ressaltar que Sofia é uma menina negra de pele clara, seu cabelo é crespo e a expressão “encher o saco”, de acordo com as observações realizadas ao longo das aulas, revelou que apesar de ela mesma entender como uma brincadeira entre amigos e amigas de escola, o seu cabelo crespo era perseguido de acordo com os padrões racistas vigentes, em que o cabelo é representativo dos processos de exclusão raciais vivenciados por estudantes negros/as no cotidiano escolar.

(1990); Luciano Corsino e Daniela Auad (2012); Nilma Lino Gomes (2002; 2003); Raewyn Connel (2015; 2016); Silvana Goellner (2008) e outras tantas.

No dia oito de março, cheguei à escola e conheci a inspetora, que me recebeu muito bem, perguntou sobre a pesquisa e disse que o período da manhã é mais tranquilo do que o da tarde. Ela também disse que a prática de sair da sala de aula durante as trocas de aula é comum, mesmo não sendo “sala ambiente”⁸. Eu estava na sala dos/as professores/as com a inspetora, quando chegou uma aluna perguntando *tia, tem papel higiênico?* Ela respondeu prontamente que nem os professores/as tinham.

A resposta pode suscitar, por exemplo, a representação de que se trata de uma relação fundada numa dicotomia hierarquizada de geração, onde professores/as devam possuir superioridade e/ou preferência em relação aos/às jovens estudantes, pois ao dizer que nem os/as professores/as tinham, ela faz entender que eles/as possuem privilégios em relação aos/às estudantes e que se houvesse papel higiênico, eles/as seriam os primeiros a receberem, devido à idade cronológica e/ou posição hierárquica constituída naquele espaço.



FIGURA 21 - Sala dos/as professores/as

⁸ Sala ambiente é uma forma de organização das salas de aula em que cada matéria possui uma sala fixa, os estudantes que trocam de sala quando toca o sinal para troca de aula e os/as professores/as permanecem.

Fonte: Diário de Campo

A escola é bastante movimentada durante as trocas de aulas, os/as jovens saem da sala e só entram quando os/as professores/as chegam. Algo que me chamou a atenção foi a localização das salas 16, 17 e 18, alguns/mas alunos/as diziam que era o porão da escola. Para acessar as salas, os/as estudantes descem uma escada e há outra saída por baixo que dá acesso ao pátio, mas durante o período de aula, o portão gradeado fica trancado e só é aberto no horário de saída dos/as estudantes.

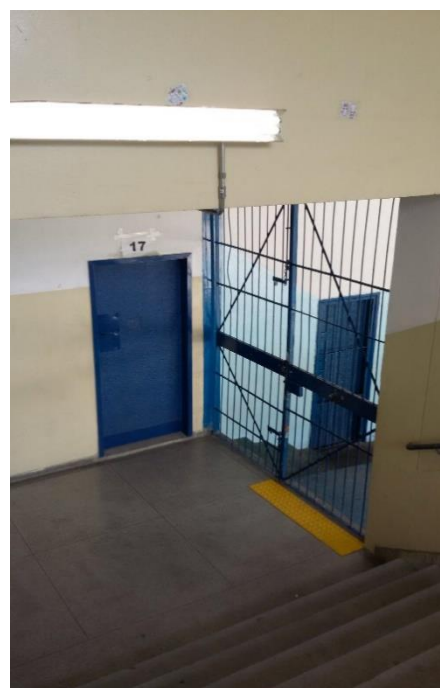


FIGURA 22 e 23 - Salas 16,17 E 18

Fonte: Diário de Campo

Não é apenas o interior da escola que apresenta uma tentativa de controle no acesso aos variados espaços, isso ocorre também no acesso de pessoas externas ao ambiente interno. Certo dia, cheguei à escola e um senhor, que não se identificou, me atendeu, dizendo que eu deveria ir até a secretaria e esperar me atenderem para ver o que eu ia fazer. Eu disse que já haviam me liberado para fazer uma pesquisa na escola, mas mesmo assim tive que aguardar a coordenadora por mais ou menos trinta minutos na secretaria para subir para a sala dos/as professores/as.

Ao conversar com a inspetora, ela disse que o 1ºH é uma turma difícil, disse que tem um professor que fala que é uma sala que ninguém é normal. A fala da inspetora chamou a atenção, pois era muito comum ouvir professores/as comentando atitudes tomadas pelos/as estudantes em sala de aula e, na maioria das vezes, isso ocorria por meio de palavras ofensivas, como chamá-los de anormais e lixos, por exemplo.

Neste sentido, tornou-se imprescindível perceber a escola como uma instituição marcada por práticas discursivas, como um campo de lutas por significados, de lutas simbólicas e de relações de poder que constroem identidades (HALL, 1997; SILVA, 2009. WOODWARD, 2009). Estas relações nem sempre são explícitas e operam também por meio do silêncio, das brincadeiras, gestos e olhares. Ao mesmo tempo que reproduzem e ditam o que é ser uma mulher e um homem, uma pessoa negra ou branca, um/a jovem e um/a adulto/a, um heterossexual, um homossexual ou uma lésbica, são e podem ser radicalmente questionadas por meio das práticas cotidianas de resistência, expressas nas diferentes linguagens (GIROUX, 1983; hooks, 2003).



FIGURA 24 - Entrada da secretaria

Fonte: Diário de Campo

No dia 23 de março, cheguei à escola, subi para a sala dos/as professores/as e fui recebido por uma inspetora que eu ainda não conhecia, ela perguntou se eu era estagiário e eu disse que estava fazendo uma pesquisa na escola, ela disse *ah! ta*

bom e me deixou na sala. No pátio, conversei com duas jovens estudantes, que me perguntaram o que eu estava fazendo na escola, falei sobre a pesquisa e elas se animaram em contribuir.



FIGURA 25 - Pátio da escola

Fonte: Diário de Campo

Durante um momento de observação no pátio, percebi que alguns/mas alunos/as de uma turma estavam dançando hip-hop no palco. Eles/as se apropriaram de um espaço, o qual não foi construído para aquele tipo de atividade, e o transformaram em um local próprio para dançar, que era utilizado, principalmente, durante os tempos de intervalo. As múltiplas formas de ser jovem estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, os espaços escolares são transformados em espaços de sociabilidade juvenil e, muitas vezes, este movimento é visto de forma negativa pelos/as atores/as da escola. No entanto, como aponta Dayrell (1996), os estudantes se apropriam dos espaços que, a rigor não lhes pertencem, e os ressignificam. Corrobora com Paulo Carrano (2013), que ao abordar a relação entre a juventude e a cidade, mostra como os espaços sociais são ressignificados e, ao mesmo tempo, transformados em territórios juvenis.



FIGURA 26 - Palco onde os/as jovens dançavam hip-hop

Fonte: Diário de Campo

No dia seguinte, ao chegar à escola, deparei-me com uma professora de química na sala dos/as professores/as, que me cumprimentou com um bom dia e, prontamente, começou a me mostrar um dispositivo inventado por um/a jovem estudante que ela orientou. Segundo a professora, se tratava de um DP (dependência), pois a escola trabalhava com “regime de promoção parcial”, cada estudante pode ter até três notas vermelhas para estar apto a avançar para o ano seguinte, caso contrário, devem realizar um projeto de pesquisa, que é executado com orientação de alguma professora. No caso que ela me explicou, o estudante desenvolveu um aparelho carregador de celular movido à energia eólica. Ela ressaltou a criatividade dele e disse que estava muito feliz, pois ele pesquisou, desenvolveu o projeto e fundamentou teoricamente.

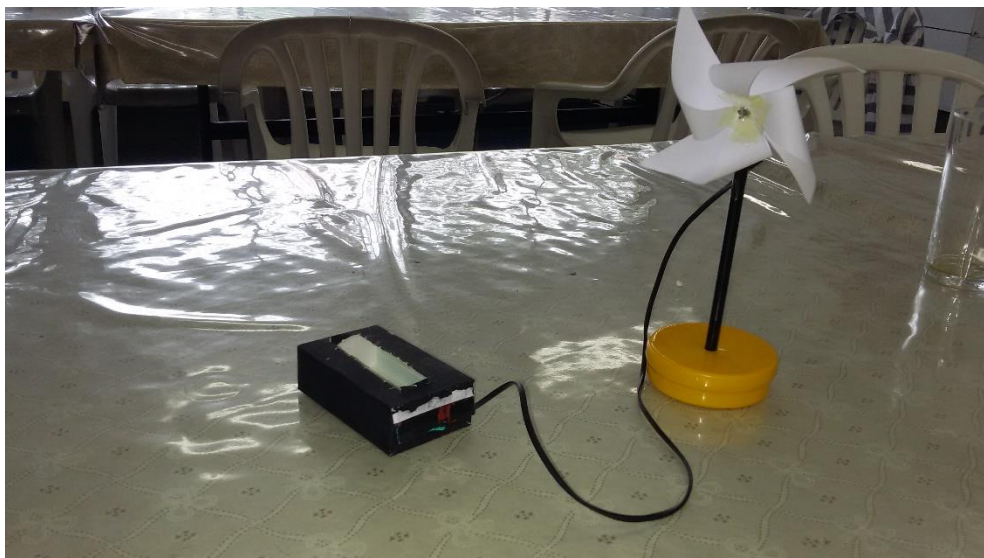


FIGURA 27 - Invenção produzida pelo estudante em Dependência

Fonte: Diário de Campo

Na sala dos/as professores/as, era muito comum ouvir professores/as comentando sobre fatos ocorridos em sala de aula que tivesse envolvido estudantes “indisciplinados/as”. Duas professoras estavam conversando ao meu lado, e comentaram sobre dois meninos do terceiro ano do Ensino Médio, uma delas disse que eram dois lixos, a outra perguntou quem era o outro, pois ela não o conhecia, então ela respondeu: *um aluno porcaria do terceiro ano*.

No dia em que daria início às observações em sala de aula, cheguei à escola às 09h26. A coordenadora me recebeu e pediu para que eu aguardasse na sala dos/as professores/as. A inspetora me passou uma lista com as salas em que o 1ºE estaria (pois a sala ambiente⁹ já havia começado), tendo em vista que eu escolhi o 1ºE de manhã e o 1ºH à tarde. A escolha do 1ºE se deu em razão de que algumas das alunas que eu havia escolhido previamente para serem entrevistadas, estavam nesta sala. Quanto ao 1ºH, a escolha se deu pelo que os/as professores/as comentavam comigo em conversas informais, sempre ressaltando que era uma sala complicada, com alunos/as indisciplinados, que *não queriam nada da vida*.

Na sala dos/as professores/as, foi interessante observar que haviam três professores e seis professoras. Eles se sentavam numa mesa e as professoras em outra, reforçando as separações de gênero construídas em nossa sociedade.

⁹ Na sala ambiente, os/as estudantes é que trocam de sala, as disciplinas possuem sala fixa.

Durante esta observação, pude refletir sobre a enorme dificuldade em relação ao trabalho cotidiano do/a professor/a, pois as relações hierarquizadas de gênero sequer foram superadas por grande parte deles/as. Auad (2004) mostra como estudantes de ensino fundamental ainda estão baseados em princípios hierarquizantes de gênero, desde a forma de se sentar na sala de aula, até as diferentes apropriações baseadas no feminino e masculino, nas brincadeiras realizadas no pátio, nos horários de intervalo.

Ao entrar à sala, durante a aula de inglês, alguns/mas alunos/as perguntaram o que eu estava fazendo, uma jovem perguntou se eu era aluno novo. A Sofia, uma jovem que já havia aceitado participar da pesquisa, disse-me para não falar para a mãe dela sobre a bagunça e eu respondi que não falaria nada, seria tudo para a minha pesquisa, ela sorriu. As carteiras estavam organizadas em duplas, eu sentei e sobrou uma carteira vazia ao meu lado, um menino chegou e pareceu ficar com vergonha de sentar ao meu lado e a menina que estava atrás de mim disse: *pode sentar, ele não morde*, eu respondi: *claro, fique à vontade* e ela respondeu, em tom de pergunta: *só morde se pedir né?*, eu sorri, fiquei em silêncio e o menino se sentou.

A professora passou uma atividade no quadro e disse que era apenas para os/as alunos/as que não tinham apostila e os/as que a possuíam deveriam utilizá-la. Ela comentou que já era para os/as alunos/as terem a apostila, pois já não estávamos mais no início do ano. A Sofia respondeu, *mas nós fomos várias vezes e eles sempre estão em reunião, nunca somos atendidos*. A professora não respondeu o questionamento da Sofia, explicou a matéria, a maioria da turma fez a atividade e parecia prestar atenção na explicação, com exceção de algumas conversas paralelas. O questionamento da Sofia permite uma reflexão inicial sobre as possibilidades ou a falta delas em relação ao diálogo entre os/as jovens e a gestão escolar.

Nas fileiras em dupla, a exemplo do que ocorria na sala dos/as professores/as, os/as jovens se sentavam separados, ou seja, as duplas eram formadas por meninos ou por meninas, com exceção de um casal que sentou junto. Fato que reforça a suposição de que, assim como ocorre no Ensino Fundamental (AUAD, 2004; 2006; CORSINO, 2011; CORSINO e AUAD, 2012), as formas de organização na sala de aula estabelecidas segundo critérios de gênero se mantêm no Ensino Médio.

Uma das meninas que estava sentada atrás de mim chamou um menino e ele se recusou a ir até ela, outro menino disse *seu viado*, logo em seguida outro colega

complementou: *hum boiola*. Após isso, todos/as se calaram e o “diálogo” não avançou. Situações como esta demonstram como as práticas discursivas estão presentes no cotidiano da escola e, muitas vezes, podem ser capazes de construir verdades por meio de afirmações sexistas, racistas, homofóbicas e elitistas.

Na sequência, a professora reclamou da bagunça do fundo (onde o diálogo relatado estava ocorrendo) e disse que quem estava bagunçando tinha apenas dez minutos para entregar a lição. As meninas que estavam atrás de mim passaram a cantar uma música de funk e bater palma junto a alguns meninos. Os meninos estavam conversando e as meninas falaram: *eae para de falar de mulher meu, vocês só falam disso e futebol*, então outro menino disse: *se tivesse falando de homem era viado*. Novamente, as falas preconceituosas aparecem com “naturalidade”, reforçam uma assumida posição de masculinidade na sala de aula e sequer são questionadas, ao mesmo tempo em que a professora utiliza a estratégia de estabelecer um tempo para a entrega das atividades, acreditando que isto eliminará a bagunça do fundo.

A grande questão colocada é que não se tratava da “bagunça pela bagunça”, havia uma discussão de gênero envolvida e que necessitava de uma intervenção específica sobre o que foi debatido, principalmente pelo fato de que estas falas, gestos, expressões, são responsáveis por construir e reforçar hierarquizações de gênero no interior da escola e fora dela (AUAD, 2004).

Ao chegar para a aula de artes no 1ºE, conversei com a professora e ela liberou a minha entrada para assistir a aula. Os/as jovens estavam respondendo a chamada, a professora não ouviu e disse para repetir mais alto, então um menino prontamente disse: *fala igual homem pô*. A professora respondeu: *essa voz grossa aí não sei não hein*, e os/as jovens começaram a gargalhar. Apesar de ser um momento de descontração, a professora se utilizou de uma fala responsável por reforçar uma representação do que é ser uma voz de menino, como se a voz grossa para os homens fosse uma regra e, ao mesmo tempo, tudo aquilo que não fizesse parte de um padrão pré-estabelecido, sexista e heteronormativo, fosse considerado anormal, como o fato de um menino ter voz “fina”.

Durante entrevista, o mesmo menino, Nando, relata ser alvo de discriminação pelo fato de o tom de sua voz não ser aquilo que se espera no interior do padrão de masculinidade socialmente estabelecido, fato que demonstra o quanto ele já estava marcado, e a construção de sua identidade tem sido prejudicada pela feminilidade

atribuída a ele devido ao tom de voz, discriminação que, como visto, foi reforçada pela professora em sala de aula

Pesquisador: Você tem algum apelido?

Nando: Tenho.

Pesquisador: Qual?

Nando: Mosca.

Pesquisador: Tem mais algum?

Nando: Não, só Mosca.

Pesquisador: Você sabe o por quê?

Nando: Por causa da minha voz, é tipo um zumbido de mosca.
(Trecho da entrevista com Nando).

Além disso, a fala da professora reforça uma equivocada percepção de que a possível anormalidade constatada na voz do jovem estudante está condicionada à uma suposta homossexualidade, pois se aproxima daquilo que é esperado de uma menina. Neste caso, é importante retomar as análises epistemológicas realizadas por Kerner (2012) em diálogo com os escritos de Antônia Olmos Alcaraz e María Rubio Gómez (2014) em sua pesquisa etnográfica, sobre a produção das desigualdades em uma escola espanhola, ao afirmarem que categorias sociais como gênero, raça e classe possuem em comum a naturalização e essencialização das diferenças como uma das formas primárias de produção de desigualdades.

A naturalização das diferenças no cotidiano escolar pode aparecer de diferentes formas, ao relatar pesquisa de doutorado, Elise Batista e Maria Teresa Campos (2015) chamam a atenção para um tema corrente no cotidiano escolar, trata-se das piadas, aquelas que humilham, ofendem e subalternizam suas vítimas. Em grande parte das vezes, são fundamentadas em preceitos naturalizantes de categorias sociais como gênero e raça, produzindo racismo, sexismo, homofobia e outros.

As autoras apontam que determinados tipos de zoação que ocorrem na escola, não raras vezes, provocam sentimentos de inferioridade e baixa autoestima nas crianças envolvidas. Estas piadas são atravessadas por padrões racistas, sexistas e homofóbicos, os quais constroem múltiplas identidades.

As brincadeiras racistas aparecem no relato de Nando, que diz sofrer com isso no cotidiano das aulas

E na escola fica 'nequinho' falando: 'Olha lá, parece um saco de lixo, um pedaço de asfalto'. Fica xingando as 'pessoa' morena, 'né'? E,

dentro da escola, as 'pessoa' fica xingando: 'A, aquele negro ali, fedido lá, olha o jeito que ele fica lá, tinha mais que tá lá na África lá, que só tem lugar de negro' (trechos da entrevista com Nando).

Nando ainda relata uma situação em que sua colega, uma menina negra, foi alvo de racismo durante as aulas e ele foi o único a apresentar um posicionamento de questionamento, considerando que os/as colegas e a própria professora entendiam que as ofensas racistas eram de brincadeira

Pesquisador: Por que você foi na diretoria? O que aconteceu?

Nando: No caso, uma menina, aí depois a menina era morena, e ela sempre ficava quietinha no lugar dela, aí tinha uns meninos que ficavam zoando ela, zoando ela, zoando ela, e eu vinha muito tempo só observando, aí teve um dia que eu me cansei, fiquei com raiva, por causa que eu também sou moreno, negro. Aí, eu fui e desci lá embaixo e falei: 'Ó diretora, 'ta' acontecendo um racismo lá em cima contra uma menina, 'tipo' um bullying, 'ta' acontecendo lá em cima com a menina e a menina 'ta' chorando'. Aí a diretoria: 'Quem é?'. Aí subi na sala, chamei todos os meninos que 'tava' zoando e eles desceram.

Pesquisador: Na sua sala aconteceu isso?

Nando: Isso, aconteceu na minha sala também já.

Pesquisador: Esse dia que você falou pra diretora, foi na sua sala?

Nando: Foi.

Pesquisador: Esse ano?

Nando: 'Uhum'.

Pesquisador: E quem foi a menina?

Nando: Uma menina moreninha, baixinha, que saiu da escola, não estuda mais aqui, foi 'pá' outra escola, foi transferida.

Pesquisador: Ela saiu da escola?

Nando: Isso, os pais dela transferiu ela, acharam melhor transferir, aí foram e transferiram.

Pesquisador: Ela foi transferida por conta disso?

Nando: É, por conta disso.

Pesquisador: E ela tinha o cabelo crespo, ela tinha as características de negra?

Nando: Isso, é uma 'neguinha' bem bonitinha.

Pesquisador: E ela mesmo não chegou a falar para a diretora?

Nando: Ela não chegava, porque ela tinha medo, ela tinha medo de acontecer alguma coisa com ela, que os meninos queriam bater nela, essas coisas.

Pesquisador: E a professora não fez nada antes de você?

Nando: Não, a professora (...) Não, porque a professora era 'tipo' achava que era modo de brincadeira, 'né'? Só que daí nós falava com

a professora, a professora não ia, até que a professora saiu da escola.

Pesquisador: A professora também saiu?

Nando: Saiu da escola, a diretora chamou, chamei a diretora, a diretora foi lá e resolveu com a professora também.

Pesquisador: Foi por causa disso que a professora saiu também?

Nando: Foi por causa disso que a professora saiu também, por causa que ela não tomou atitude, como ela era professora, ela tinha que cuidar da sala, dos alunos. E, quando aconteceu isso, ela tinha que chamar a diretora, aí não chamou, aí teve um dia que eu fui e chamei lá a diretora, aí eu fiquei uma semana sem vir 'pa' escola, por causa dos 'menino', 'tipo', 'pa' não acontecer nada comigo.

Pesquisador: Entendi. E qual matéria era a professora? Você lembra?

Nando: Era matéria de (...) química.

Pesquisador: Química?

Nando: Isso.

Pesquisador: A professora era branca ou negra?

Nando: A professora era branquinha sim. (Trecho da entrevista com Nando).

Nando conseguiu identificar que se tratava de uma situação de racismo apenas porque ele pôde se colocar no lugar de sua colega *aí teve um dia que eu me cansei, fiquei com raiva, por causa que eu também sou moreno, negro. Aí, eu fui e descí lá embaixo e falei (...)*. Segundo ele, o fato de também ser negro foi motivador para sua atitude de denunciar as discriminações contínuas que sua colega vinha sofrendo dos outros meninos de sua classe. Nando sentiu-se apto a tomar a atitude de denunciar o ocorrido, aquela situação de subalternidade enfrentada pela menina tocou Nando por sentir que as ofensas eram realizadas a um grupo social o qual ele fazia parte.

Chama a atenção o fato de que a menina acabou tendo que se transferir de escola, por medo de represálias, a escola não foi capaz de garantir sua segurança e a vítima de racismo foi prejudicada duplamente, primeiro porque nenhum docente conseguiu enxergar o que ela estava sofrendo e isso se repetiu constantemente, segundo porque ao descobrirem o ocorrido, ela teve que deixar a escola por medo daqueles que a atacavam de modo racista.

No início de uma aula de História no 1ºE, entrei à sala e a professora, identificada como Elisa, logo me falou que o grande problema era o uso de celular em aula. Falou que utiliza o livro e a apostila, pois um complementa o outro. Sendo

que nos dois materiais falta conteúdo e, além disso, disse que a apostila é voltada apenas para o ENEM.

O tema da aula era Roma Antiga. A professora Elise passou um texto sobre a invasão dos bárbaros ao império romano. Ela me entregou um livro e uma apostila para que eu visse a diferença. Uma passagem da apostila chamou minha atenção, porque na mesma atividade perguntava sobre democracia e escravidão, antigo e contemporâneo. Eram questões que abordavam a escravidão no Brasil, o direito ao voto das mulheres desde 1932 e a possibilidade de os estrangeiros votarem nas eleições no Brasil (apenas os naturalizados).

Ao final da aula, uma moça apareceu na porta da sala e perguntou se os/as estudantes queriam descer para ver uma exposição. Então a professora perguntou se eles/as teriam tempo para copiar. De repente, todas pegaram os celulares e resolveram, fotografaram a quadro e resolveram o problema do tempo. Ao presenciar a cena relatada, fiquei me perguntando o porquê de os/as jovens estudantes terem que copiar do quadro, se fotografar o conteúdo é uma possibilidade. Também passei a refletir se o problema inicialmente levantado pela professora, sobre o uso dos celulares, não pudesse ser resolvido ou, ao menos reduzido, com a utilização destes aparelhos para algum tipo de apoio em relação aos conteúdos da aula, como sugere a professora Joana

Eu acho que tudo tem o seu limite né, o aparelho celular ele pode ser utilizado de uma forma adequada dentro de sala de aula, bem como fora também, mas o professor ele tem que saber lidar com isso, a partir do momento que começar a atrapalhar a explicação em aula, aí o professor tem que ter autonomia de fazer com que o aluno entenda e perceba isso (Trecho da entrevista com a professora Joana)

Descemos para a exposição e após ver os trabalhos, conversei com a professora de História, perguntei sobre racismo na escola e ela disse que no ano passado havia um menino que se dizia neonazista. Relatou que o menino passava por alguns problemas de socialização, mas disse que atualmente não há racismo na sala de aula.

O relato da professora diverge de todos os dados analisados até o presente momento nesta tese, ao negar o racismo na sala de aula, a professora corrobora com a falsa representação de que o Brasil é um país provido de uma democracia racial, esta percepção é responsável por invisibilizar o racismo cotidiano, ao associa-lo ao

suposto menino neonazista, a professora fortalece a ideia de que para ser racismo é preciso que ocorra alguma situação que remete a um regime específico, como o apartheid na África do Sul ou o segregacionismo nos Estados Unidos. Como assinala Kabengele Munanga.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito forte na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 1999, p. 80).

Ao continuar a conversa, a professora me alertou para observar uma jovem estudante do 1ºH (período da tarde), disse que se tratava de uma menina grandona, que ficava no fundo da sala. Segundo a professora, a menina chamou um colega de macaco, é extremamente agressiva e ficava agarrando outras meninas no fundo da sala, fato que poderia ter alguma relação com sua sexualidade. Prontamente, anotei em meu diário de campo para entrevistar a jovem assim que fosse possível. Meu interesse em entrevista-la foi além do fato narrado pela professora, na verdade, desconfiei que algo estava errado na relação entre essa garota e a professora, que pareceu apresentar uma visão deturpada e preconceituosa sobre a sexualidade da jovem.

Trata-se da Cah, uma jovem de 15 anos de idade que se identifica como negra, bissexual e reside com a mãe em uma casa localizada há aproximadamente 10 minutos a pé da escola. Cah se identifica como negra *porque, tipo, minha pele, assim, é um pouco mais escura, entendeu? E eu amo ela, e prefiro que ela seja mais como negra (risos)*. Segunda ela, sua relação com os/as professores/as é boa, com exceção de alguns/mas, que parece não ser o ideal. *Com alguns “psors”, é ótima, é legal, e têm outros, que tipo, que não bate muito (...) eu acho que é por causa mais do professor ser mais fechado, tendeu? E não gosta muito de graça*. Ao ser questionada se ela já discutiu com algum/a professor/a, ela respondeu que sim, com a professora de História

Pesquisador: Você já discutiu com algum/a professor/a?

Cah: Já. Uma vez com a professora de História.

Pesquisador: Por que teve essa discussão?

Cah: Foi porque... não, na verdade não queria ter discutido com ela. Porque, tipo, eu tava meio que “moscano”, e aí ela falou que eu tava debochando dela, sabendo que, tipo, eu nem tava olhando pra ela, e tals. Aí eu, tipo, respondi ela.

Pesquisador: E o que aconteceu depois da discussão? Você chegou a ser mandada para diretoria?

Cah: Não.

Pesquisador: Só discutiram e acabou na sala, ali mesmo?

Cah: Sim, acabou na sala.

Pesquisador: E depois disso, você acha que mudou alguma coisa entre vocês duas, no sentido de conversar, da aula?

Cah: Acho que não. Acho que “tá” a mesma coisa. (Trecho da entrevista com Cah).

Importante notar que ao ser perguntada se já assinou algum livro de ocorrência ou se já teve algum problema que precisou ser resolvido na diretoria, Cah responde que sim, e relata que o ocorrido também se deu em razão de um problema iniciado na aula de História

Pesquisador: Você já assinou algum livro de ocorrência?

Cah: Já.

Pesquisador: Por que?

Cah: Porque eu tava... que eu cabulei na sala do meu amigo, aí a professora mandou meu nome pra a diretoria, aí eu fui chamada e eu tive que assinar.

Pesquisador: E por que você cabulou?

Cah: É porque eu tava na aula de história e tipo, eu não queria ter ficado.

Pesquisador: E aí você foi para a sala desse seu amigo que é de que ano?

Cah: É do 1º.

Pesquisador: E a professora do 1º ano que você foi, percebeu que você não era da sala e te mandou para mediação?

Cah: Sim.

Pesquisador: Foi para a mediação mesmo que você foi ou para a diretoria?

Cah: Foi pra diretoria.

Pesquisador: E como foi lá? Eles falaram o que para você?

Cah: Ah, conversou, perguntou por que eu tinha cabulado. E eu falei que não queria ter ficado na aula da professora, aí ela falou assim, aí explicou lá que não queria que eu fizesse mais aquilo e aí eu assinei o livro.

Pesquisador: Não chegou a ligar para sua casa?

Cah: Não.

Pesquisador: Como eles fizeram em relação ao que foi escrito? Escreveram o que aconteceu e pediram para você ler e assinar ou só para assinar?

Cah: Ela foi conversando comigo, aí ela foi escrevendo o que eu falava, aí ela falou pra quando depois que minha mãe viesse assinar, ela mostrava pra minha mãe. (Trecho da entrevista com Cah).

Cah demonstra que sua relação com a professora não é boa a ponto de ela não querer estar na aula, sua suposta rebeldia parece ter um alvo, a professora de História, a mesma professora que chamou a minha atenção para essa aluna, como se ela tivesse algum problema com sua sexualidade e isso refletisse diretamente sobre seu comportamento cotidiano.

No horário de intervalo, os/as professores/as estavam conversando sobre os/as alunos/as e uma professora comentou sobre o 1ºE, então um professor disse que esta turma tem dois trogloditas e este era o problema. Segundo ele: *são dois, um moreninho e um bonitinho, branquinho*. Então a professora respondeu questionando, e o Mano Brown? Neste caso, o modo como o professor se referiu aos jovens, demonstra uma diferenciação, que do ponto de vista racial remete à uma representação de beleza calcada nos padrões estabelecidos socialmente, segundo os quais posiciona o fenótipo europeu como o modelo de beleza mais aceito. Além disso, Mano Brown é um menino marcado como bagunceiro por alguns/mas professores/as

É possível perceber que a autodeclaração geralmente está influenciada por este discurso que estabelece o padrão de beleza a ser aceita socialmente. Mano Brown é um menino de 15 anos que se identifica como moreno e heterossexual. Durante a entrevista, percebeu-se que ele apresentava dificuldade em se expressar verbalmente, suas respostas eram todas curtas e algumas vezes bastante confusas.

Durante uma aula, Mano Brown discutiu com um colega, que fez questão de apontar sua cor de modo depreciativo *um menino e o Mano Brown estavam se atacando verbalmente e a professora falou: vocês ficam se agarrando. Eles começaram a se empurrar, o menino disse: você é uma puta, o Mano Brown respondeu: você é muito gay, o menino disse “seu preto” (DIÁRIO DE CAMPO)*. Ao ser questionado se fosse para escolher se autodeclarar entre branco e negro, ele resistiu e manteve o moreno como cor.

Pesquisador: Qual é a sua cor?

Mano Brown: É moreno.

Pesquisador: Se fosse para você se identificar como negro ou branco, qual você escolheria?

Mano Brown: Pra mim não tem essa, pra mim qualquer cor “tá” de bom tamanho.

Pesquisador: Mas se você tivesse que escolher, qual seria desses dois?

Mano Brown: Minha cor mesmo, moreno.

Pesquisador: Qual é sua orientação sexual?

Mano Brown: Heterossexual.

Pesquisador: Você tem algum apelido?

Mano Brown: Não. (Trecho da entrevista com Mano Brown).

Durante a observação de várias aulas, foi possível notar que ele sempre era o primeiro a ser chamado a atenção, mesmo que houvessem vários/as estudantes fazendo algum tipo de bagunça, como de pé, caminhando pela sala de aula, às vezes correndo ou conversando com os/as colegas em momentos de explicação dos/as professores/as ou não, como é possível verificar:

Há um menino chamado Mano Brown, sempre que ele levanta, a professora chama sua atenção (DIÁRIO DE CAMPO, 3 de setembro de 2015, aula de Geografia);

Chamo atenção para o fato de que o menino também estava sentado na cadeira, sem carteira, mas a professora não chamou sua atenção, aliás, vários meninos estavam e permaneceram em pé e nada foi dito. (DIÁRIO DE CAMPO, 3 de setembro de 2015);

O Mano Brown parece um menino que está ‘marcado’, ele não faz lição e fica mexendo no celular, assim como outros alunos, mas ele sempre é o primeiro a levar bronca. (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de novembro de 2015, aula de História);

Durante a chamada, havia uma menina sentada com o pé na cadeira e um menino sentado na mesa, mas ela chamou a atenção apenas do Mano Brown, que também estava sentado com o pé na cadeira. (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de novembro de 2015, aula de Artes);

O Mano Brown estava de pé, junto a mais ou menos cinco jovens, então a professora olhou para ele e disse: ‘você vai sentar ou vai sair?’, mas não falou para os colegas dele. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de novembro de 2015, aula de Artes)

A difícil relação com Mano Brown, pode representar, por parte dos/as professores/as, a expressão da branquitude tal qual foi abordada na pesquisa de Lia Vainer Schucman (2014), para entender os processos de subjetivação do racismo, a autora entrevista pessoas brancas e percebe que o discurso de moralidade e intelectualidade inferiores é tido como uma extensão associada ao corpo negro:

Nesse aspecto, é interessante observar, entre os sujeitos entrevistados, que a insistência em discursos biológicos e culturais com uma hierarquia (e não em uma diversidade) fornece elementos para pensar que a ideia de superioridade moral e intelectual - portanto, o racismo - ainda faz parte de um dos traços unificadores da branquitude (SCHUCMAN, 2014, p. 92).

Sua relação com os/as docentes parece bastante conturbada, ele está numa turma em que há uma maioria de estudantes brancos, seus traços raciais destoam dos demais e pelo que foi observado, este estudante é alvo de uma hipervisibilidade racial negativa, trata-se de um conceito construído com base no cotidiano escolar estudado na presente tese, que está relacionado ao fato de que quando meninos e meninas brancos/as apresentam alguma atitude negativa, não são vistos ou são menos vistos do que estudantes negros que subvertem a lógica escolar e por isso passam a ser o foco das punições.

Na aula de física, conversei com a professora e ela liberou para assistir. A professora perguntou para os/as estudantes se eles/as me conheciam e disse para eu me apresentar. Eu falei sobre a pesquisa e eles/as falaram *oi*, em seguida alguns/mas deles/as perguntaram: *como você aguenta?*, referindo-se à bagunça. Ela passou uma atividade no quadro chamada *Movimento Uniforme*. Ao meu lado, algumas meninas estavam questionando o teor da aula *muita lição na lousa* e uma delas falou *é tudo culpa da Dilma*, sua colega respondeu prontamente *nossa, que ignorância*.

De repente, Téeh¹⁰ chegou à sala batendo na carteira, ela me viu e falou *olha quem tá aí*. Perguntou se eu estava fazendo lição e foi para sua carteira, na frente!

¹⁰ Téeh foi uma das alunas escolhidas previamente, ela estudou em minha escola no ano de 2014 e a escolha dela para participação na pesquisa se deu em razão de ser uma menina negra, que sempre foi alvo de falas preconceituosas de toda ordem na escola, inclusive de professores/as, muitas vezes por seu “jeito masculinizado”. Lembro-me que em uma das reuniões de conselho de classe, uma professora questionou se ela estava apta a ser aprovada, a coordenadora disse que sim, que suas notas eram muito boas, então a professora comentou *nossa, mas o problema é o jeito dela, ela poderia ser mais menininha, sabe, suas atitudes são de menino, isso é feio*.

Tentou ajudar a professora, trocando sua cadeira. A professora falou alguma coisa que eu não entendi e os meninos começaram a vaia-la, pelo apoio prestado à professora.

Houve um embate porque a professora estava escrevendo muito rápido no quadro, um dos meninos falou: *você tá muito rapidinha* e outro menino completou: *danadinha*. A professora começou a falar para eles que na época dela era diferente, as coisas aconteciam e dava certo. Falou que *na faculdade é tudo tradicional, você escreve no caderno e não faz diferente, como dizem que deve ser*.

A Téeh disse que havia feito toda a lição, mas o problema seria entender a letra, então a professora respondeu algo que não foi possível entender (não pareceu agressivo) e os colegas vaiaram novamente. Notei que respostas mais agressivas, conhecidas pelos/as jovens como “queimões”, aconteciam com outros/as estudantes e os colegas não vaiavam. Em seguida, Téeh rompeu com um padrão do modo de se sentar feminino, com as pernas afastadas, e foi corrigida pela professora de Física, *senta direito menina!*

Os padrões masculinos e femininos são construídos socialmente e reforçados na escola, Guacira Lopes Louro chama a atenção para como meninas e meninos são historicamente construídas nos espaços escolares por meio de uma discreta e sistemática disciplinarização dos corpos femininos e masculinos

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de se sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que ‘passara pelos bancos escolares’ (...) hoje, novas regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos e psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e às novas práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 2010, p. 62).

Ao investigar o cotidiano de uma escola pública em São Paulo, Auad (2006) relata que foi possível perceber que as construções sociais sobre o masculino incorrem em problemas de indisciplina, ao passo que aos meninos geralmente é atribuída certa naturalização deste tipo de comportamento apresentado. No entanto, ao mesmo tempo, parece tratar-se de um comportamento esperado pela maioria das

professoras, enquanto que, o mesmo comportamento, quando apresentado pelas meninas, causa grande incômodo e, na maioria das vezes, maior combatividade pelas professoras e demais funcionários/as.

Homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior facilidade em recusar autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado, dos seres que possuem pênis. E pobrezinhos daqueles que desejarem ser obedientes! (AUAD, 2006, p. 33).

Não se trata, porém, de um fenômeno específico de escolas brasileiras, a disciplinarização dos corpos femininos e masculinos de forma diferenciada está presente em contextos diversos, como em escola catalãs, francesas e anglo-saxãs (AUAD, 2006). No caso observado, parece que a professora, levada pela tradicional forma de perceber as relações de gênero em nossa sociedade, foi atraída pelo fato de uma menina apresentar um comportamento estritamente atribuído aos meninos. Sentar-se com as pernas afastadas ou falar alto durante a aula, pareceu motivo suficiente para que a professora pudesse detectar algo “anormal” no comportamento de Téeh.

Interessante notar que Téeh parece se destacar nas aulas de Educação Física, onde são exigidas práticas corporais mais intensas

A professora me liberou para observar a aula. Perguntei para a Sophia sobre a sala de Educação Física, ela disse que não ia entrar na quadra porque a professora não passava nada. Durante a aula os meninos jogaram futebol com duas meninas (Teéh e outra não identificada pelo nome). Duas meninas jogaram vôlei e as outras ficaram sentadas conversando. A professora disse que a Téeh é muito boa e que participar de vários esportes. Uma menina falou que queria jogar, a professora disse para ela ir jogar com os meninos, e a menina disse que eles eram muito cavalos. O mesmo ocorreu com outra menina ao final da aula, disse que queria jogar, mas os meninos eram cavalos (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

De acordo com o que foi observado, Téeh pareceu não se importar com o fato de os meninos serem “cavalos”, constatei que ela participava de igual para igual no jogo de futebol, não havia distinção de gênero durante a vivência da atividade. Assim como a professora, muitas meninas elogiavam Téeh pelo rendimento nas práticas

corporais, muitas delas pareciam ter vontade de participar, mas não se sentiam capacitadas a concorrer fisicamente com os meninos.

Téeh é uma menina de 15 anos que é vista como uma menina que tem atitudes de meninos, como é possível perceber no relato do diário de campo: *Téeh tem uma postura considerada de menino pelos colegas e docentes, conversa em tom alto, xinga e contesta exemplo: devolve o meu apontador filho da puta, seu arrombado.* Na entrevista, identificou-se inicialmente como morena e lésbica, mas quando perguntado o que ela escolheria se fosse para optar entre branca e negra, ela escolheu negra, devido ao seu fenótipo.

Pesquisador: Qual é a sua cor?

Téhh: Sou morena.

Pesquisador: Se fosse pra você se identificar como branca ou como negra, qual dos dois você se identificaria?

Téhh: Como negra.

Pesquisador: Por que?

Téhh: Por causa da minha cor, dos meus traços, o meu cabelo, é isso.

Pesquisador: Qual é sua orientação sexual?

Téhh: Mulher, mas que gosta de mulher.

Pesquisador: Então seria homossexual?

Téhh: Sim.

Pesquisador: Você não gosta de meninos ou também gosta?

Téhh: Não, não gosto de meninos, porque até já tentei, mas não rolou, dá nojo na hora. (Trecho da entrevista com Téhh).

3.2. Escola 2

Uma das instituições, chamada de Escola 2, está situada na Vila Fidalgo, zona norte de São Paulo. O primeiro contato com a escola ocorreu no dia 28 de fevereiro de 2015 e foi por telefone, quem me entendeu foi a secretária da escola. Eu perguntei quando eu poderia conversar com o/a diretor/a ou coordenador/a, pois sou pesquisador da Unicamp e ela me pediu para ligar após 40 minutos para conversar diretamente com o coordenador.

Após 40 minutos eu retornei à ligação, o próprio coordenador atendeu, perguntou como seria a pesquisa e disse para eu aguardar, pois ele iria passar para a diretora e me retornaria posteriormente, aguardei durante várias horas e não houve retorno.

No dia 09 de fevereiro de 2015, resolvi me deslocar pessoalmente à escola para conversar com a diretora, pois após uma semana do contato por telefone ninguém havia retornado. Ao chegar à escola, havia uma fila enorme, fiquei mais ou menos uma hora esperando para ser atendido na secretaria. Durante o tempo de espera, observei que vários meninos entravam pulando um muro alto que separava a escola da rua, foi o meu primeiro contato visual com a escola.



FIGURA 28 - Muro da secretaria onde vários meninos pulavam para acessar a escola

Fonte: Diário de Campo

Ao chegar à escola, o vice-diretor (que eu ainda não sabia quem era) foi até a janela da secretaria e pediu a chave do portão dizendo *me passe a chave da gaiola*, pois o portão era trancado com cadeado e as pessoas que precisassem passar deveriam pegar a chave pela janela da secretaria, abri-lo e depois devolver a chave na secretaria, por dentro da escola. A visão inicial do lado externo da escola, juntamente com a fala do vice-diretor me chamaram a atenção para a violência da arquitetura que foi relatado em pesquisa etnográfica realizada em escola estadual de São Paulo por Possato e Zan (2015).

Havia uma separação entre o prédio que os/as jovens estudavam e o local que se localizava a diretoria, coordenação, secretaria e sala dos/as professores/as. Os acessos eram extremamente restritos, sempre com muitas grades e cadeados

trancando os portões, foi possível perceber o motivo pelo qual o vice-diretor chamou a escola de “gaiola”. Havia grades em todos os lugares, desde o portão de entrada da secretaria, até o corredor do “anexo”¹¹, onde ficam as salas de aula.

O vice-diretor me atendeu e eu falei sobre a pesquisa. Ele anotou, perguntou se se tratava de um estágio. Não contive minha indignação, pois achava que uma pessoa da área da Educação deveria saber, minimamente, a diferença entre um estágio e uma pesquisa de doutorado, expliquei sobre a pesquisa e então ele disse que iria passar para a diretora, anotou meu telefone e disse que me ligaria no mesmo dia à noite.

Ao sair da Escola 2 para me deslocar para a continuidade das observações na Escola 1, pelo lado de fora, olhei para o muro que separa a escola da rua e percebi que alguns/mas jovens em horário de intervalo, estavam com os braços para fora de uma das grades, imagens muito parecidas com fotografias de prisões superlotadas. Ao mesmo tempo em que os muros altos remetem a uma sensação de aprisionamento, procura provocar certo distanciamento do meio externo, como assinala Dayrell, em seu texto *A escola como espaço sociocultural*.

um primeiro aspecto, que chama a atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos. (DAYRELL, 1996, p. 13)

¹¹ Anexo é a forma como eu chamei o prédio onde estão as salas de aula, que é separado do prédio onde ficam a sala dos/as professores/as, a secretaria e a diretoria.



FIGURA 29 - Grades da Escola 2

Fonte: Diário de Campo

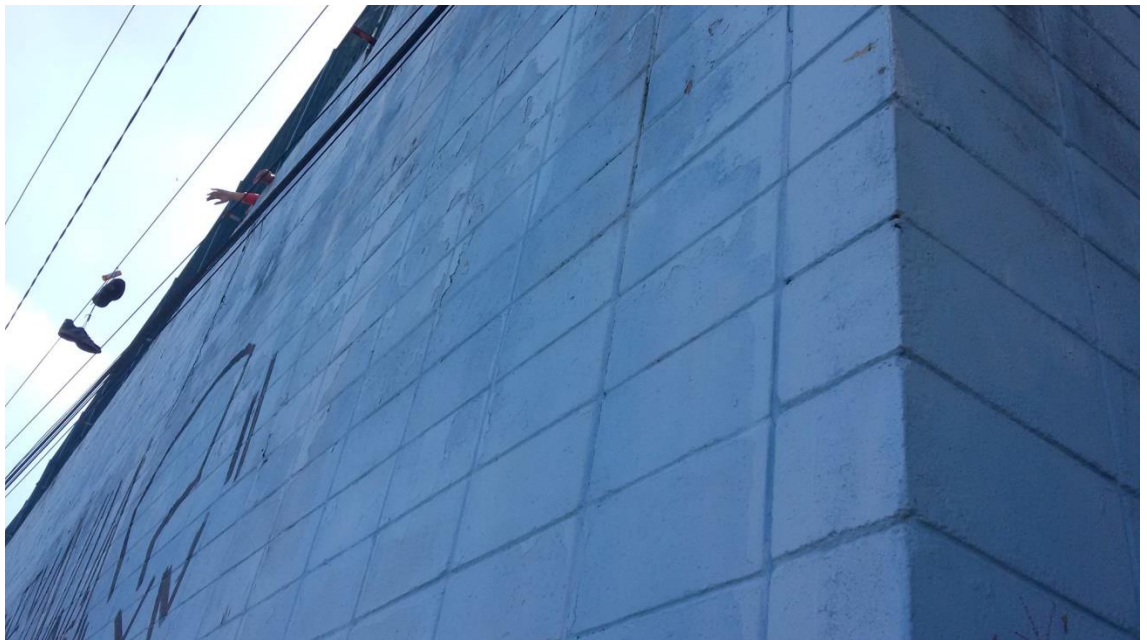


FIGURA 30 - Escola 2

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 31 - Pessoas presas na cela com as mãos para fora

Fonte: Diário de Campo: Imagem retirada da internet

http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2013/03/02/interna_politica,354130/justica-prende-poucos-condenados-no-pais.shtml

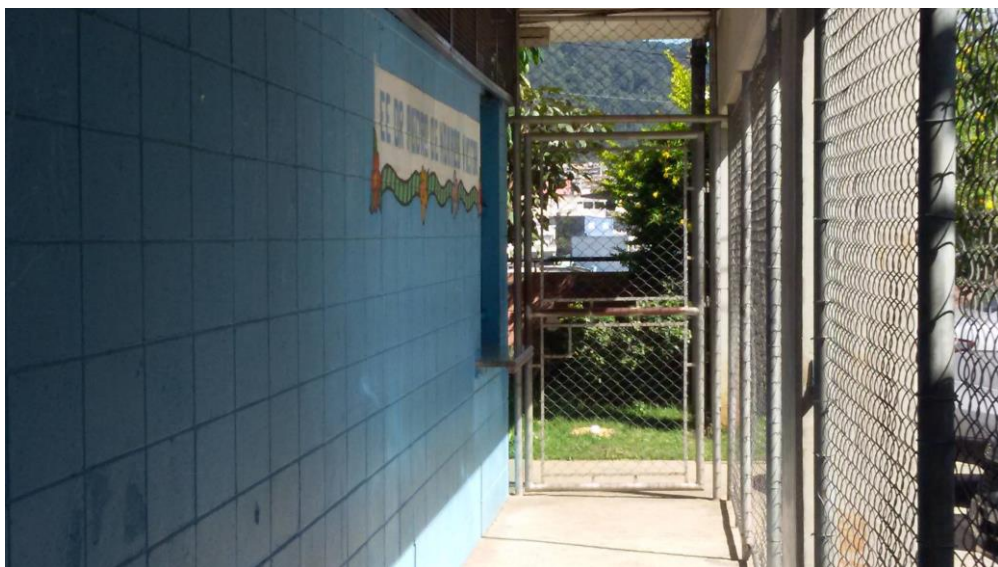


FIGURA 32 - Portão de acesso dos/as funcionários/as à escola

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 33 - Janela da secretaria

Fonte: Diário de Campo

Não houve retorno e então eu fui até a escola e conversei diretamente com a diretora, que sequer sabia sobre a minha intenção de realizar a pesquisa. Ela perguntou como seria a pesquisa, quantos dias eu teria que ir à escola e eu respondi que seria uma pesquisa longa, que eu deveria ir à escola vários dias por semana, observaria aulas ao longo do ano e faria entrevistas. Ela me disse *tudo bem* e ficou com a carta de apresentação/autorização para assinar. Pediu para que eu ligasse posteriormente para verificar se ela já havia conversado com os/as professores/as, pois eles/as precisariam estar cientes, tendo em vista que eu acompanharia algumas aulas ao longo do ano.

Outro dia, fui até a escola, conversei com a vice-diretora no período da manhã e ela não estava sabendo de minha pesquisa, era a terceira pessoa ligada à gestão da escola que eu conversava, que não sabia da pesquisa, talvez pela falta de comunicação entre eles/as. Ela ligou para a diretora, que liberou para eu conversar com as meninas que participariam. No entanto, ao procura-las na sala de aula, constatou-se, novamente, que elas não estavam presentes.

Então retornei para a sala dos/as professores/as e sentei em uma das cadeiras, havia uma professora e um professor conversando sobre os/as alunos/as de uma turma, chamando a atenção para o quanto eles possuíam dificuldade para ler e escrever, ela disse que este problema ocorre devido à falta de concentração, logo em seguida, o professor disse que eles são da geração *y* e conseguem fazer tudo ao mesmo tempo. Outra professora entreviu e disse que eles/as têm medo de

dizer o nome quando ela pergunta e, em tom de ironia, completou dizendo que parece até que ela vai fazer macumba para eles.

As práticas discursivas destes/as professores/as são, no mínimo, problemáticas, a professora que comentou que os/as jovens têm medo de dizer o nome para ela, pois parece que eles/as acham que ela vai fazer macumba, demonstra uma concepção preconceituosa sobre as religiões de matriz africana, por exemplo. Práticas discursivas como esta, são reproduzidas sem passar por nenhum processo de reflexão mais profundo. Neste caso, a situação se agrava, pois, partiu da professora, que, ao contrário, deveria ser uma das pessoas a incentivar e orientar, em sala de aula, reflexões e debates sobre os processos de discriminação cotidianos.



FIGURA 34 - Sala dos/as professores/as

Fonte: Diário de Campo

Um dos objetivos da lei 10.639/03, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por exemplo, seria o questionamento e a desconstrução, de atitudes perversas como a fala da professora citada. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode ser uma das formas pelas quais se incentiva a reflexão sobre os discursos preconceituosos sobre as religiões de matriz africana no Ensino Médio, como é possível verificar

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL 2004, p. 31).

No dia seguinte, cheguei à escola no período da manhã, onde se encontrava o vice-diretor, tentei subir até a sala de aula para conversar com as alunas, mas, novamente, me deparei com grades, correntes e cadeados trancados, não consegui acesso às salas de aula. Muito frustrado, aguardei na sala dos/as professores/as e após dez minutos tentei subir novamente, encontrei uma senhora na porta de acesso, expliquei que eu precisava ir até a sala e ela abriu o cadeado. Perguntei onde ficava o 1ºG e ela informou a sala errada, o 1ºF, a professora desta turma me orientou e eu fui até o 1ºG, onde havia um professor lecionando para 10 alunos/as, foi o que eu contei, a aluna que eu procurava não estava novamente, havia faltado.

A primeira questão a ser levantada é o descaso com o qual a instituição pública é tratada, ou seja, a organização é caótica. Ao mesmo tempo, foi um momento em que me senti desrespeitado pela dificuldade de acesso à sala de aula, imposta pelos inúmeros obstáculos, como as portas, grades e cadeados, fato que ocorre diariamente com os/as professores/as, funcionários/as e estudantes da escola.

Chamou a atenção a dificuldade que tanto os/as professores/as, alunos/as e demais funcionários/as têm para transitar na escola, há cadeados para entrar e sair do espaço, para acessar as salas de aula, para acessar a biblioteca, a sala de informática e a secretaria/sala dos professores/direção. A escola, de modo geral, emite uma sensação de aprisionamento, sequer é necessário adentrar à sua estrutura para perceber que ela possui uma aparência que remete à uma ideia de separação total entre os/as sujeitos que estão fora e os/as que estão no interior dela.

Outro aspecto, foi como a inspetora da escola me orientou, ela sequer sabia onde ficava a sala de aula que eu perguntei, ou, na pior das hipóteses, me orientou de forma errada, propositalmente. Um último ponto a ser destacado foi o pequeno número de alunos/as que eu encontrei nas salas de aula e o fato de a jovem que eu estava procurando nunca estar presente na escola e ninguém conseguir me explicar o motivo.



FIGURA 35 - Lado externa da escola

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 36 - Acesso às salas de aula

Fonte: Diário de Campo

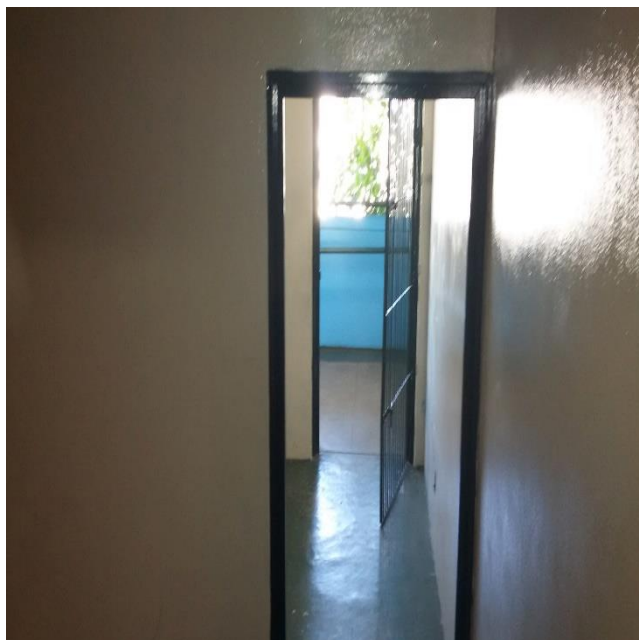


FIGURA 37 - Acesso às salas de aula

Fonte: Diário de Campo

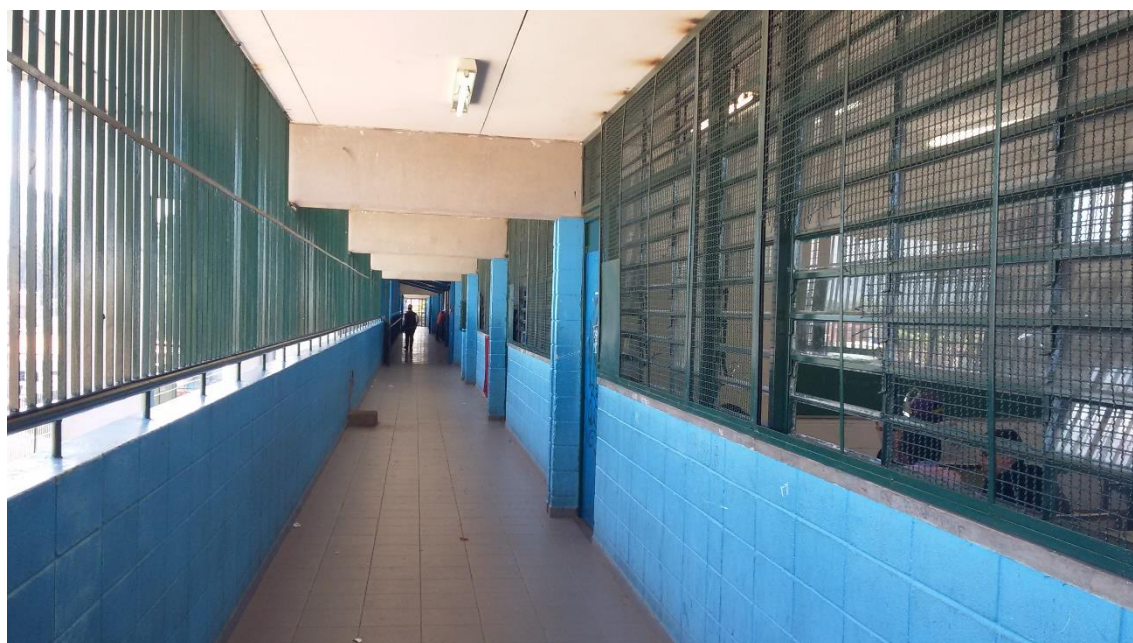


FIGURA 38 - Corredor onde ficam as salas de aula

Fonte: Diário de Campo

Conversei com uma aluna do 1ºE e ela informou que a menina que eu procurava cabulava¹² todos os dias, mas ela não sabia dizer o porquê. Ao chegar ao 1ºE, onde eu precisava conversar com outra jovem para convidá-la a participar da

¹² Trata-se de um termo utilizado pelos/as jovens em São Paulo para dizer que estão “matando aula”, ou seja, não entraram na aula para fazer outra atividade.

pesquisa, perguntei para a professora que estava na sala e ela não sabia quem era aquela aluna, disse que ela tinha ido ao banheiro *foi aquela menina que foi ao banheiro*, então eu aguardei em frente à porta da sala de aula. Ao retornar, estávamos conversando, quando chegou uma senhora e gritou com ela *volta para a sala, já foi ao banheiro?*. Ela abaixou a cabeça, interrompeu a conversa comigo e caminhou em direção à porta da sala, eu intervi e expliquei para a senhora o motivo de ela estar fora da sala, ela estava conversando comigo sobre a pesquisa e com autorização da professora.

Além da forma hostil como a inspetora se dirigiu à jovem negra que estava conversando comigo e, conseqüentemente, ignorando minha presença, acabei por atuar como um mediador, estabelecendo a comunicação que deveria ter ocorrido entre as duas. Percebe-se, a partir dessa situação, aquilo que Carrano (2011) chamou de “incomunicabilidade entre os sujeitos escolares” como um fator presente nas interações no âmbito daquela escola, como assinala o autor

A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, provocam situações de violência. Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum. (p. 202).

Neste sentido, corroborando com Paulo Carrano (2011), foi possível perceber que as relações estabelecidas naquela instituição, ocorrem segundo linguagens divergentes, as quais, na maioria das vezes, estão condicionadas àquilo que Dayrell (1996) chamou a atenção em sua pesquisa. Para o autor, o olhar homogêneo sobre os/as jovens estudantes dificulta o diálogo e, suas condições, como a de raça, de gênero, de sexualidade e econômica, acabam sendo negadas, subjugadas e marginalizadas.

Além disso, e como uma das hipóteses levantadas no presente trabalho, questiona-se se as condições de raça, gênero, sexualidade e classe social em intersecção, não são motivos pelos quais ocorre uma possível hipervisibilidade, no sentido de que as relações entre adultos/as e os/as jovens negros/as e homossexuais, por exemplo, possam ser determinantes das linguagens estabelecidas na comunicação entre eles/as.

Após conversar com a estudante, passei a observar as relações estabelecidas no pátio da escola, era horário de intervalo. Inicialmente, chamou a atenção o fato de que haviam poucos/as estudantes e, ao mesmo tempo, havia um amontoado de jovens num canto do pátio. Então perguntei a alguns/mas aluno/as do 1ºE o que estava acontecendo, eles/as responderam que ficam todos/as amontoados/as ali pelo fato de que do lado de fora tem uma “tia” que vende lanches, doces e refrigerante para aqueles/as que não fazem a refeição na escola.

Em relação à refeição, um aluno do 1ºE reclamou: *pouca gente come no intervalo, também quem vai querer comer comida nove e quarenta da manhã? Tinham que dar um café da manhã e não almoço.* Em seguida, ao se referir a uma escola da Prefeitura de São Paulo, outro jovem complementou: *Oxi, na [...] eu conheço uma escola que tem café da manhã e o almoço é meio dia, tinha que ser assim.* Durante o período de observação foi possível perceber que, apesar de todas as correntes e cadeados, vários/as jovens interagiam com pessoas que estavam fora da escola pelas brechas desse portão.



FIGURA 39 - Cadeado do Portão da Interação

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 40 - Fundos do pátio/Portão da interação

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 41 - Lado de fora do portão da interação

Fonte: Diário de Campo

Outro dia, cheguei à escola e fui até o 1ºG para falar com a Gleicy, ela havia faltado novamente, então fui até o 1ºE para falar com a Daniela e ela também havia faltado. Encontrei as duas salas extremamente vazias e retornei à sala dos/as professores/as, os/as coordenadores/as estavam lá conversando sobre como estaria difícil para as inspetoras *lá em cima*. Uma das inspetoras apareceu e disse que

eles/as teriam que dispensar uma turma, pois não havia professor/a. Durante a fala da inspetora, do lado de fora da escola, um jovem começou a bater em uma das grades porque queria entrar, mas a direção e a inspetora não deixaram, disseram que o jovem já teria perdido a vaga.

Logo em seguida, o vice-diretor chegou à sala dos/as professores/as dizendo que dispensaria às 11h30, devido à falta de professores/as. Uma professora precisava ir embora e perguntou quem teria a chave, pois havia ao menos três portões com cadeado para ela passar. Todas as situações relatadas ocorrem ao mesmo tempo e causou grande movimentação na escola.

Cheguei à escola e fui confundido com o “rapaz da formatura”, uma moça que estava na secretaria me disse que eu deveria esperar a diretora chegar. Neste momento, eu vi o vice-diretor entrar à secretaria e o chamei, ele lembrou que eu estava fazendo a pesquisa e autorizou a minha entrada. Eu aproveitei para pedir uma cópia da grade horária e ele me forneceu.

O vice-diretor conversou com os/as professores/as, dessa vez, ao invés de estagiário, ele me apresentou como mestrando, todos/as concordaram com a minha presença nas aulas, alguns/mas sorriram e me indicaram o que eles/as chamaram de “turmas complicadas” para eu realizar a pesquisa.

Ao me posicionar para entrar à sala, a professora de inglês me parou na porta e disse para eu entrar no 1ºH, por ser uma turma muito bagunceira. Eu disse que aquele dia eu precisaria entrar no 1ºE, pois, estava acompanhando um grupo de jovens. Entrei à sala, apresentei-me, sentei numa carteira e uma menina, em tom irônico, perguntou para a professora se era para entregar um trabalho sobre a Lei de Newton. O deboche daquela jovem estudante sobre o conteúdo que seria abordado na aula, remete ao trabalho de Dayrell (1996), o qual questionou a forma descontextualizada segundo a qual os conteúdos escolares têm sido tratados

Parece que a resposta está implícita: o conhecimento é aquele consagrado nos programas e materializado nos livros didáticos. O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos. (DAYRELL, 1996, p. 22).

A professora iniciou a aula percorrendo sobre um trabalho que deveria ser entregue para ela. Conversou com os/as jovens tentando estabelecer um diálogo com eles/as, mas apenas duas meninas estavam respondendo, então a professora centralizou a atividade para elas e ignorou o restante da turma.

Na aula de inglês, a turma contava com apenas dezenove estudantes, a professora chamou até o número cinco e desistiu, devido ao barulho. Conversei com alguns/mas jovens, uma delas observou que eu estava escrevendo, elogiou a minha letra e começamos a conversar. Um dos meninos disse que a professora é chata, pois é muito rígida e não deixa usar o celular, mas que tem uma professora chamada Carol, que todos gostam e fazem as atividades, pois ela é muito legal. Eu perguntei qual matéria ela lecionava e ele disse que era Sociologia.

Na troca de aula, a primeira acabou 10h40 e demorou mais de 15 minutos para o professor chegar. Neste tempo, conversei com uma aluna chamada Maria e ela me disse que o ventilador está quebrado e que ia tirar uma foto para me enviar. Alguns/mas jovens aproveitaram para “denunciar” os problemas, como janela quebrada, porta quebrada e vazamento de água com alagamento do corredor, quando chove.

Um jovem me chamou e, sorrindo, disse que havia sofrido racismo, eu perguntei porque ele achava isso, então ele disse que o colega o chamou de “macaco”, mas que era na brincadeira. Percebi que nos momentos de troca de aula, os/as estudantes ficavam no corredor e muitos/as não voltavam para a sala.

Ao iniciar uma aula de História, havia um grupo de meninos (5 jovens) no fundo da sala conversando. Algumas meninas me cercaram, colocando suas cadeiras em círculo e começaram a conversar comigo sobre os problemas da escola. Apesar de ser um momento riquíssimo, eu me senti mal por estar atrapalhando a aula e disse a elas para voltarem aos seus lugares, solicitação que foi prontamente atendida.

No fundo da sala, um grupo de meninos não estava fazendo a atividade e o professor falou para o “F” que ele falaria na próxima reunião, que este aluno estaria condenado ao primeiro ano, que ele deveria dar o exemplo. Em seguida, o professor levantou e disse para desmanchar o grupo, o jovem chamado Tropkilazz disse *foda-se*, então o professor respondeu com *foda-se você*. Mandou o menino sair da sala, chamou a inspetora e disse que ia sair da sala para chamar a ronda escolar.

Uma inspetora chegou à sala e pediu para os/as jovens explicarem a situação, eles/as falaram que o menino havia dito *foda-se* para o colega e não para

o professor, então ela disse que tentou conversar com o professor para não chamar a polícia e resolver na escola, mas ele já havia ligado. Ela também disse que a obrigação dele (professor) era respirar, descer e tentar resolver com calma, fato que demonstrou que ela estava exercendo uma função de mediadora da situação, estabelecendo um diálogo que não ocorreu no momento da discussão.

Tropkilazz é um jovem de 17 anos que se identifica como negro, heterossexual, possui dois apelidos, chocolate e super-choque, ele não gosta dos apelidos, os dois fazem referência ao seu fenótipo, menino negro, de pele escura e cabelo crespo. Em entrevista, perguntei a ele sobre o que aconteceu no dia da discussão com o professor de História

Pesquisador: Eu lembro que no começo do ano, durante as minhas observações, você discutiu com um professor de História, você lembra?

Tropkilazz: História, sim.

Pesquisador: Por que brigaram?

Tropkilazz: Porque eu ‘tava’ arrastando os ‘cara’ de bichinha, aí ele se tocou, só que eu não estava falando dele, ele estourou assim do nada, e me mandou lá pra baixo. Ai nisso ligaram para minha mãe de novo, ele quis chamar a polícia, falei não ‘fessor’, não foi com você, aí eu estourei, ‘começamo’ a discutir feio, aí ele ligou para minha mãe, ela veio aqui de novo, aí a coordenadora explicou pra ela: ‘Não Dona, não foi isso que aconteceu não, o professor ficou estourado, achou que o Tropkilazz não estava falando dele, só que estava falando dos moleques, aí o professor foi lá e estourou’.

Pesquisador: Por que você acha que ele estourou assim, se você estava falando com seus colegas?

Tropkilazz: Não sei, ele achou que estava “zoando” ele. Acho que ele é né, que ele se tocou, sei lá. Mas, ‘tipo’, eu não sou ninguém para julgar, mas também, entendeu? Eu não ia falar na frente dele, porque cada um cada um, ninguém pode julgar ninguém. Ah, você é isso, você é aquilo, não ia falar dele, ainda mais que ele é professor, né?

Pesquisador: Você chegou a assinar alguma ocorrência nesse dia?

Tropkilazz: Advertência e suspensão.

Pesquisador: Quantos dias?

Tropkilazz: Suspensão de 3 dias e advertência (...) advertência ‘memo’. (Trecho da entrevista com Tropkilazz)

Ao contextualizar o diálogo com Tropkilazz é importante apresentar dois aspectos principais, o primeiro está relacionado ao fato de que haviam cinco meninos no grupo, mas o professor acusou o Tropkilazz de tê-lo xingado. Tropkilazz era o

único menino negro do grupo, estava conversando com os colegas, mas o professor insistiu que o xingamento estava direcionado a ele.

Como professor de Ensino Fundamental e Médio, em oito anos de carreira, não lembro de ter visto algo parecido, um professor ligar diretamente para a polícia ao ser xingado por um aluno. O professor saiu da sala xingando o Tropkilazz, o chamando de marginal, dizendo que chamaria a polícia, com o celular em sua mão.

À relação hostil presenciada em sala de aula por este pesquisador, atribui-se uma carga simbólica aumentada, pois trata-se de uma relação entre um professor e um jovem negro, cotidianamente subalternizado no interior da escola, tanto pelos/as funcionários/as quanto pelos/as próprios colegas. O fato de o professor ter chamado a polícia para a resolução de uma discussão ocasionada por um xingamento é representativo da construção de um imaginário sobre o fenótipo do marginal brasileiro: homem, jovem, pobre e negro.

Durante as observações, foi possível perceber que Tropkilazz não tinha muitos amigos, raramente era visto com outros jovens, com exceção dos colegas que ele encontrava nos intervalos para dançar *black*. Tal comportamento parece comum à maioria dos jovens negros no cotidiano escolar.

Ao tratar da autobiografia de um menino chamado Nathan McCall, bell hooks (2015) aponta como os jovens negros, muitas vezes, acabam decidindo não enfrentar o contexto racista o qual se deparam no interior da escola e, por conseguinte, quando não são forçados devido às circunstâncias do contexto, procuram tornar-se invisíveis, num claro gesto de isolamento.

Eu era o único afro-americano na maior parte das minhas aulas. Quando eu me dirigia para a minha sala de aula e me sentava, os estudantes próximos a mim se levantavam e se afastavam. Lidar com os professores brancos não era melhor que isso. Sempre que possível eles evitavam manter o contato de olho a olho... Era demais para um menino de onze anos desafiar, então eu não tentei. Em vez disso, eu tentei me tornar invisível. Eu ficava comigo mesmo, mantendo-me calado durante as discussões de classe e nunca fazia perguntas nas aulas ou depois delas. (hooks, 2015, p. 681).

De acordo com bell hooks, os jovens negros têm sido educados pela mídia e escola para pensar que a melhor coisa é o investimento na força física, ou seja, uma educação voltada ao trabalho manual. Segundo a autora, eles são alvo de uma certa deseducação.

Preparados para ser mantidos como membros permanentes de uma subclasse, para não ter escolhas e, deste modo, dispostos a matar, sempre que necessário, em nome do Estado, homens negros sem privilégios de classe sempre têm sido os alvos da deseducação. Eles foram e são ensinados que o 'pensar' não os ajudará a sobreviver. Tragicamente, muitos homens negros não têm resistido a esta socialização. Não é um mero acidente que homens negros com intelectual brilhante acabaram presos, mesmo quando garotos, por serem considerados ameaçadores, maus e perigosos (hooks, 2015, 679).

Assim como Mano Brown na escola 1, Tropkillaz também parece ser alvo de uma hipervisibilidade racial negativa, apesar de ser um menino quieto, que não possuía muitas amizades, não participava das aulas e não conversa com os/as servidores/as da escola, ele sempre era o primeiro a ser visto em momentos específicos como o relatado no diário de campo: *Havia 4 meninos no fundo da sala e um na porta, um deles jogou um lápis, o menino que estava na porta xingou o Tropkillaz (o mais escuro dos quatro, dizendo que isso machuca), mas não havia sido ele.*

Ele era o primeiro a ser visto, tanto na situação em que alguém jogou um lápis no menino, quanto na situação em que não era possível identificar quem proferiu o xingamento ao professor, que saiu de um grupo de cinco meninos que estavam conversando entre si. Para piorar a situação, o fato de chamar a polícia é representativo de um processo de judicialização/militarização da escola segundo o qual a juventude negra e pobre é o principal alvo.

CAPÍTULO IV “Lavar os corpos, contar os mortos e sorrir, a esta morna rebeldia”: escritos sobre a dimensão institucional da opressão

O título do presente capítulo refere-se a uma frase da música “Lion Man” do compositor e cantor Criolo, segundo a qual faz referência ao cotidiano de uma comunidade no Grajaú, município localizado na zona Sul de São Paulo. Neste capítulo, a frase é pensada como uma metáfora representativa de um corolário construído segundo observações e entrevistas realizadas no âmbito da presente investigação ao longo do ano letivo em duas escolas de Ensino Médio na zona norte de São Paulo.

As ações expressas na frase estão localizadas no âmbito de um contexto em que o cantor nomeia como “atividades do dia”, ou seja, atividades cotidianas que se tornaram banais, não percebidas e/ou invisibilizadas de tanto serem repetidas, refeitas e naturalizadas mediante a ausência de olhares e problematizações de cunho crítico-reflexivo.

A “morna rebeldia” refere-se à falta de atitude das escolas enquanto instituições caladas diante das atrocidades vivenciadas por meio das múltiplas hierarquizações cotidianas presentes naquelas instituições. Ao mesmo tempo, o termo “lavar os corpos, contar os mortos e sorrir” é representativo do modo como as instituições têm encarado as diversas e complexas opressões estabelecidas em seu cotidiano, incapazes de estabelecer uma reação mais efetiva devido a uma apatia que reverbera num cotidiano apagado, marcado pela falta de esperança, esperança que deve ser entendida como uma conexão entre os sonhos e a realidade, no mesmo sentido em que Paulo Freire chamou a atenção em 1992, esperança que deve estar presente no contexto educativo, uma esperança que por si só não tem efeito, mas que com sua ausência não há caminho, trata-se da esperança que se constitui, que existe por meio das lutas cotidianas (FREIRE, 1992).

4.1. A lei 10.639/03 e a garantia legal dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira

É sabido que a nossa sociedade é marcada pelas profundas desigualdades engendradas pelo colonialismo e posteriormente, pelas teorias racialistas,

responsáveis por justificar “cientificamente” as ações empreendidas pelo colonialismo. De certa forma, foram percebidos avanços a partir das ideias de Gilberto Freyre, que agiu no sentido de romper com o positivismo impregnado nas teorias racialistas, de modo a considerar os aspectos sociais nas relações entre brancos/as e negros/as (MUNANGA, 2015).

No entanto, apesar do avanço empreendido pelas análises de Gilberto Freyre, ao contribuir para a ruptura do pensamento biológico sobre a raça e agregar a cultura ao debate sobre as relações raciais no Brasil, engendrou-se um mito, tanto no meio acadêmico quanto nas práticas sociais cotidianas, aquele que, por meio de uma visão romantizada das relações entre negros/as, brancos/as e índios/as, apontava o Brasil como um território privilegiado, pela possível existência de uma suposta democracia racial.

A ideia de que o Brasil é um país cuja essência de sua nação é caracterizada segundo uma miscigenação responsável pela construção de uma democracia racial, está presente tanto nos trabalhos dos mais respeitados intelectuais brasileiros (SOUZA, 2015), quanto no cotidiano das relações sociais, tal imaginário condiciona os/as jovens negros/as como alvos do mito da democracia racial, de modo a construir suas subjetividades de acordo com o racismo silencioso (SANTOS, SANTOS e BORGES, 2011).

A miscigenação é percebida e utilizada, pelo menos no discurso, como uma justificativa para o não debate sobre o racismo no Brasil, pois leva ao falso pensamento de que as misturas entre brancos/as e negros/as por si só garantem uma suposta democracia racial. O fato é que tal percepção, pelo contrário, acaba por invisibilizar o racismo simbólico e institucional cotidiano que opera intensamente no Brasil (MUNANGA, 2015; SILVÉRIO et al., 2010; GOMES, 2005).

Após a abolição da escravatura, a população afro-brasileira passou a entender que uma das possibilidades de mobilidade social seria a participação efetiva na educação formal. Porém, acabou-se percebendo que a educação oferecida até então era eurocêntrica, de modo a silenciar a história e cultura afro-brasileira e africana, por meio de um currículo colonizador (SANTOS, 2005).

Desde os anos 50, já havia reivindicações pelo direito de acesso à educação, porém, foi após a abertura política, no início dos anos de 1980, que as reivindicações do Movimento Negro passaram a agir gradualmente no âmbito educacional, questionando as diversas formas pelas quais as desigualdades raciais se

perpetuavam em seu cotidiano, por meio dos livros didáticos, de práticas discriminatórias e dos currículos.

Em sua obra “O movimento negro educador” e em seu artigo “Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça, Gomes (20017; 2012) mostra que por meio de um processo de politização da ideia de raça enquanto estrutura estruturante, o movimento negro passou a ocupar lugar *sine qua non* na constituição da educação das relações étnico-raciais no Brasil como forma de emancipação, contribuindo fortemente tanto para a estruturação do Estado quanto para a construção das relações cotidianas.

Como fruto da participação efetiva na estrutura social, o movimento negro atuou diretamente nas políticas educacionais, de modo a ser o principal responsável pela elaboração de diversas leis antirracistas em Estados e Municípios na década de 1990, como Bahia, Belém, Aracaju, São Paulo, Teresina e Distrito Federal (SANTOS, 2005). De acordo com Monteiro (2010) o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) foi intenso, mas, nesse processo, o Movimento Negro perdeu espaço e a importância de uma lei que estabelecesse o ensino de história e cultura afro-brasileira foi tida como secundária.

Após a aprovação da lei, o artigo 26º §4, estabeleceu que o tratamento da história devesse considerar as três grandes matrizes (negra, europeia e indígena) fundadoras da sociedade. Parece que a lei não foi específica o suficiente para garantir o tratamento de uma história e cultura afro-brasileira. O documento final não contemplou tudo que previa o projeto inicial, também pelo motivo de que o último relator da lei foi o senador Darcy Ribeiro, que adotava uma perspectiva Freyreana, a mais aceita entre os anos 30 e 50, tanto no meio acadêmico nacional e internacional, quanto nos principais órgãos intergovernamentais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual afirmava que o Brasil era privilegiado por ser uma democracia racial, visão que ainda perdura tanto na academia quanto nas práticas e discursos cotidianos (GOMES, 2005).

A partir da LDB, foram elaborados outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (DCNEF e DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente com os Temas Transversais, este último responsável por estabelecer o tratamento de diversas demandas de ordem cultural.

Como fruto de um amplo processo de lutas políticas e sociais pelo Movimento Negro educador e intelectuais acadêmicos e ativistas interessados no tema do antirracismo, no ano de 2003, surgiu a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e dispõe que *os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*. Publicada como uma Lei de ação afirmativa, assinada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a fim de promover a redução das desigualdades raciais e a qualidade social no âmbito educacional.

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2004) surge como uma tentativa de reparação ao racismo e busca a desconstrução do mito da democracia racial, responsável por silenciar os danos e conflitos raciais cotidianos, assim como a desconstrução da ideologia do branqueamento, responsável por construir identidades preconceituosas, que inferiorizam os/as negros/as no Brasil. A lei visa a implementação de uma pedagogia antirracista, que seja capaz de promover uma educação igualitária, ou seja, proporcionar uma educação que valorize e reconheça a importância da cultura negra na construção de uma sociedade igualitária. Para isso, entende-se que é necessário enegrecer os currículos, como aponta a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, “no processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentirem inferiorizados” (SILVA, 2010, p. 41)

Apesar da exímia importância de uma lei antirracista, que tenha como objetivo enegrecer os currículos escolares, corroboramos com o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2005), ao afirmar que a lei ainda precisa ser revista, pois apresenta falhas no sentido de não ser capaz de garantir uma formação específica para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a todos/as os/as profissionais que atuam na Educação Básica e tampouco nos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas. No entanto, é fato que, apesar do cenário precário de formação inicial e continuada, a publicação da lei tem influenciado a formação oferecida por algumas redes públicas de ensino, por exemplo, mesmo que ainda com certa timidez e resistência (CORSINO, 2015).

Gomes (2003) questiona a forma como se pensa a formação docente, pois, apesar da inegável afirmativa de que há de se preocupar com a formação, seja inicial ou continuada, é preciso se pensar sobre o que deve ser incorporado à formação

docente, principalmente quando se coloca em pauta a questão racial. Segundo a autora, trata-se do desafio de análise de produção acadêmica sobre relações raciais no Brasil e o debate sobre quais aspectos dessa produção devem ser considerados nos processos de formação. Outro desafio, de igual importância, seria a necessidade de identificar aquilo que é produzido por outras áreas em relação à questão da cultura negra, de modo a contribuir para a reflexão sobre o/a negro/a e a educação (GOMES, 2003).

Os processos pelos quais a instituição escolar tem sido submetida, como os materiais didáticos eurocentrados, formação continuada de professores/as que não contempla a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, políticas educacionais distantes da realidade dos/as jovens/as negros/as e outras, além do racismo simbólico presente nas relações cotidianas, têm produzido um conjunto de negações que são parte daquilo que é conhecido como racismo institucional.

Segundo Souza (2011), o racismo institucional não pode ser induzido a ações individuais. Essa forma de racismo, muitas vezes, não é intencional, ou seja, geralmente, o opressor não tem consciência de que está praticando. O conceito tem origem nos estudos britânicos (relatório de Macpherson) e no movimento norte-americano chamado *Black Power*. Para o autor, a superação do racismo institucional passa pela consideração da relação entre o sistema (conjunto de valores, crenças etc.) e a estrutura (burocracias, partidos políticos etc.). O racismo institucional opera nas instituições públicas e privadas. Há esquemas de subordinação que permitem que os direitos e a democracia sejam minimizados para que o racismo se sobreponha (GELEDÉS, 2015).

O Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS)¹³ conceitua racismo como uma ideologia ou um sistema, que pode operar de forma pessoal, interpessoal e institucional. Pessoalmente se refere aos sentimentos, que podem ser de superioridade ou inferioridade e as condutas possuem relação com passividade/proatividade, aceitação/recusa, o aspecto interpessoal está relacionado às ações, como falta de respeito/desconfiança, desvalorização/perseguição/desumanização, institucionalmente se refere ao

¹³ De acordo com o site do GELEDÉS, o “Instituto da Mulher Negra fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira” (<https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>).

material, que é a indisponibilidade e/ou acesso reduzido a políticas de qualidade e o acesso ao poder, que tem relação com menor acesso à informação, menor participação e controle social e escassez de recursos.

Neste sentido, o racismo institucional ganha destaque nas análises realizadas no presente capítulo, considerando a escola como instituição que deve ter como um de seus papéis o questionamento da estrutura construída pelos processos de racialização negativa da população negra na sociedade contemporânea.

4.2. O que os/as jovens sabem sobre a África?

4.2.1. Escola 1

Durante a observação de uma aula¹⁴ fomos à biblioteca, os/as estudantes sentaram-se nas cadeiras. O professor de Sociologia iniciou um trabalho sobre o conceito de cultura, falou sobre raça, eurocentrismo e abordou sobre as diferenças das pessoas indígenas e os processos de estranhamento das diferentes culturas.

Para trabalhar o conceito de relativismo, o professor apresentou uma visão generalista de que a África é um continente em que há apenas desigualdade, miséria, pobreza, a mesma visão propagada nas mídias cotidianamente, segundo ele: *os povos que vivem no continente africano, tem aqueles que comem carne de animal e outros que comem lixo, teríamos que analisar o que o levou a fazer isso*. Tal visão pode contribuir para reafirmar entre os jovens estudantes uma concepção deturpada e limitadora do continente.

O professor fala do continente africano como algo ruim, aponta que foi prejudicado pela invasão europeia, apesar de considerar os danos causados pelos processos de colonização europeu, o professor poderia ter considerado o contraponto ao proporcionar uma reflexão sobre a riqueza história, artística e cultural africana.

O professor comentou sobre o funk, indicando que é algo ruim para a sociedade, *por mais que o ministro da cultura reconhece, funk não é cultura*. Uma menina perguntou sobre a “cultura americana”, apontando que tudo está no Brasil,

¹⁴ Trata-se de uma observação de uma aula de Sociologia, realizada na turma do 1º ano E, no dia 01 de setembro de 2015, período da manhã.

então prontamente o professor comentou *isso é bom, você não come no McDonalds?* Então a menina insistiu, *mas e no nazismo?* O professor começou a explicar sobre a vida de Adolf Hitler. Um menino perguntou *ele era gay né?* e o professor respondeu: *lá na marinha tem muito contato com homem*, eles riram e o menino comentou *que papo é esse aí gominho*, referindo-se a um personagem gay da tv que, segundo ele, parecia com o professor.

O professor disse que na prova vai cair o conceito de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. Os alunos perguntaram se poderiam esperar o sinal no pátio, o professor disse que não e perguntou se eles queriam ir para a sala, ninguém quis, então ele passou um vídeo *afinal, o que é cultura?* Os conceitos apresentados durante a aula apareciam de modo confuso, acompanhado de uma visão deturpada do continente africano.

A visão deturpada sobre a África, bem como o modo confuso como o professor apresenta este continente aos/às estudantes, é representativo daquilo que se (des) conhece sobre este lugar. Durante as entrevistas, evidenciou-se que mesmo com a lei 10.639/03, a escola ainda é um local em que a aprendizagem sobre História e Cultura africana e afro-brasileira são quase nulas.

Ao responder se já houve alguma matéria que abordou o racismo no Ensino Médio, Cah e Mano Brown disseram que sim, enquanto que Bela disse que já, mas foi bem pouco, Nando e Ruiva disseram que não. Cah, Mano Brown e Téeh disseram que viram África em Geografia e Bela em Sociologia, fato que demonstra o quão o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem sido negligenciado no Ensino Médio, mesmo após a lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e torna o ensino obrigatório em todos os componentes curriculares.

Ao responder à pergunta “o que você sabe sobre a África? ”, Cah afirma que é um país, aponta que aprendeu isso na internet e que é um lugar que passa por muito sofrimento, mas exalta sua beleza:

Pesquisador: O que você sabe sobre a África?

Cah: Que ele é um país, muito (...) pra mim ele é um país muito bonito. Porque, tipo, apesar de tudo o que ele passa, da falta de água, da falta de (pensativa), dessas coisas, ele é um país muito bonito, entendeu? Ele é um país tem que também, que, ele é muito habitado por muitas pessoas, e tipo, que ele passou muitas fases também.

Pesquisador: Você tem ideia de que fases são essas?

Cah: Que já teve terremoto, que teve lá na África também. Teve a falta d'água, teve muita, teve, ah, não sei, que eu lembre foi isso.

Pesquisador: Você falou que é um lugar muito bonito. Onde você aprendeu isso?

Cah: Na internet, eu vi umas fotos também que eu vi na internet.

Pesquisador: E na escola, você chegou a aprender alguma coisa boa sobre a África?

Cah: Sim, teve uma dança que eu fiz, mas foi na outra escola. Teve uma apresentação sobre uma dança lá africana.

Pesquisador: Que você achou legal?

Cah: Ahãm. (Trecho da entrevista com Cah)

Após dizer que a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana foi praticamente inexistente durante as aulas no Ensino Médio, Bela indica que sabe apenas que este lugar foi palco do tráfico de pessoas escravizadas e que tem muitos animais, apresentando uma visão romântica vista, na maioria das vezes, em desenhos animados e filmes:

Pesquisador: E o que você sabe sobre a África?

Bela: África? Sei muita coisa não (risos). Tem uns animais lá, que é uns animais grandão, tem bastante gente negra, que antes, quando, os branco lá pegou os negro pra servi de escravo, sei essas coisa.

Pesquisador: E onde você aprendeu?

Bela: Na escola, na escola. (Trecho da entrevista com Bela)

Assim como Bela e Cah, Nando afirma que a África é um lugar em que há muita fome, miséria e ressalta que tudo que ele aprendeu sobre a África foi fora da escola. Ruiva diz que não sabe absolutamente nada.

Pesquisador: Você sabe alguma coisa sobre a África?

Nando: Sei um pouco sobre a África, pelo (...) pelos jornais, 'né'? Que aparece lá, umas crianças 'magra', morrendo de fome, que não tem o que comer.

Pesquisador: Então tudo que você sabe sobre a África foi fora da escola que você aprendeu?

Nando: Foi fora da escola que eu aprendi.

Pesquisador: E você sabe alguma coisa boa sobre a África?

Nando: Não.

Pesquisador: Você sabe alguma coisa sobre a África?

Ruiva: Nada. (Trecho da entrevista com Ruiva)

Téeh afirma que não sabe nada sobre a África, mas que na antiga escola, quando cursava o Ensino Fundamental em uma escola da Prefeitura de São Paulo, ela ouvia falar em sala de aula, mas que atualmente não ouve mais e que tudo que sabe sobre a África é que há fome e sofrimento, e que foi aprendido na escola e na televisão.

Pesquisador: O que você sabe sobre a África?

Téhh: Hoje eu acho que não sei mais nada, porque eu esqueci (risos).

Pesquisador: Alguma coisa que tem na África, onde fica, qualquer coisa que você saiba?

Téhh: Só sei que o pessoal de lá passa muita fome, essas coisas. Minha mãe fala até hoje ela fala, se não for comer, não desperdiça, porque tem gente precisando e “tals”. Mas, agora onde aconteceu, onde fica, não sei.

Pesquisador: Onde você aprendeu isso que você acabou de falar?

Téhh: Bom, eu aprendi na minha antiga escola e em casa, na televisão você vê bastante.

Pesquisador: Você já aprendeu alguma coisa boa sobre a África?

Téhh: Não.

Pesquisador: Nada?

Téhh: Não. (Trecho da entrevista com Téhh)

Ao corroborar com os/as demais estudantes, Mano Brown destaca o sofrimento e a falta de estrutura do continente africano e indica que aprendeu isso na matéria de geografia, não tendo aprendido nada de bom sobre a História e/ou Cultura deste lugar.

Pesquisador: O que você sabe sobre a África?

Mano Brown: Que lá é o pessoal pobre, que não tem muita estrutura.

Pesquisador: Onde você aprendeu isso?

Mano Brown: Na matéria de geografia.

Pesquisador: Você já aprendeu alguma coisa boa sobre a África na escola?

Mano Brown: Sobre a África (...) Se eu não me engano, acho que não. (Trecho da entrevista com Mano Brown).

Os dados corroboram com a pesquisa realizada na cidade de Campinas e publicada na Revista Brasileira de Pesquisadores Negros por Ângela Soligo e outros pesquisadores (SOLIGO, et al, 2018), as autoras mostram que apesar de o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aparecer nos currículos formais e

demais documentos oficiais, devido a políticas educacionais como a lei 10.639/03, seu ensino de fato ainda não adentrou ao espaço escolar como deveria.

No caso da escola 1, o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, segundo os/as estudantes entrevistados/as, ocorre ainda de forma precária, reproduzindo um imaginário de miséria e sofrimento, um cenário típico do que é mostrado na grande maioria dos filmes e mídias em geral. Não há de se estranhar que a escola ainda tenha tratado o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de modo precário, os dados das entrevistas corroboram com aquilo que Munanga (2015) chama a atenção, ao pontuar que o ensino da história ainda desconsidera a África enquanto um lugar provido de uma história positiva

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de descendência europeia (MUNANGA, 2015, p. 25).

Além disso, este tema tem sido abordado apenas em disciplinas específicas das ciências humanas, como sociologia e geografia e de modo superficial, ao contrário do que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que assinala que “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2004, p. 35), enfatiza as de Artes, Literatura e História, mas não isenta os outros componentes curriculares.

4.2.2. Escola 2

A exemplo dos/as estudantes entrevistados na escola 1, os/as estudantes da escola 2 reproduziram as concepções sobre a África, bem como apontaram que, institucionalmente, a escola não promove reflexão sobre a História e Cultura da África. Júlia alega ter tido algo sobre o tema em Sociologia e História, Dandara e Tropkilazz dizem que nunca tiveram nada sobre a África. Tropkilazz diz que nunca

viu nada sobre a África e a relaciona com a fome e com uma doença que ele chamou de ebola:

Pesquisador: Você já teve alguma matéria que falou sobre a África?

Tropkilazz: Não.

Pesquisador: Não teve ou não lembra?

Tropkilazz: Acho que sim, acho que você 'tá' falando da doença lá, do ebola. Na África tem esse negócio de doença.

Pesquisador: O que você sabe sobre a África?

Tropkilazz: Acho que é um País pobre, entendeu? Tem muita doença, tem sei lá, são muito pobre. As vezes não tem onde comer, tem muita criança sofrendo, sei lá. É até triste, a gente aqui de boa e eles lá sofrendo, sem comida, aqui se nós pedir comida, enche o prato, a gente pode jogar o prato fora, e lá eles não tem o que comer. A gente tem que começar pensar em relação a isso, entendeu?

Pesquisador: Onde você aprendeu isso que você falou?

Tropkilazz: Ah, comigo 'memo', entendeu? A gente vê na rua, entendeu? A gente aprende com os erros.

Pesquisador: Em relação ao que você falou sobre a África, onde você aprendeu? Onde você ouviu falar?

Tropkilazz: Em casa e no jornal. Eles ficam falando (...)

Pesquisador: E na internet?

Tropkilazz: Na internet não, eu não sou muito social não.

Pesquisador: Você já aprendeu ou ouviu falar alguma coisa boa sobre a África na escola, dos professores, das matérias?

Tropkilazz: Boa, não. Só coisa ruim, só. (Trecho da entrevista com Tropkilazz)

Dandara corrobora com Tropkilazz, relata não conhecer nada sobre a África e relaciona o lugar com a fome

Pesquisador: O que você sabe sobre a África?

Dandara: Ah, eu nunca parei pra pesquisar isso e saber.

Pesquisador: Nunca parou pra procurar alguma coisa, nem nada?

Dandara: Não.

Pesquisador: Mas você tem alguma ideia?

Dandara: Só algumas coisas que eu vi na televisão, que muitas crianças lá sobre, por causa de fome, essas coisas só que eu vi na televisão.

Pesquisador: Você aprendeu na televisão?

Dandara: É.

Pesquisador: Você então nunca ouviu nenhuma coisa boa sobre a África ou já?

Dandara: Não que eu me lembre.

Pesquisador: Na escola então (...)?

Dandara: Não, não ouvi “tipo” sobre África. (Trecho da entrevista com Dandara)

Julia discorda de Tropkilazz e Dandara e relata que estudou a África em História e Sociologia, acrescenta o tema da escravidão e chama a atenção para algo que ainda não havia aparecido nos relatos, ela diz que estudou sobre cultura africana, como comidas típicas e vestimenta, apesar de não aprofundar sobre esse ponto e não apontar em qual disciplina aprendeu. O relato de Julia pode ser considerado um pequeno avanço, tendo em vista que até o momento, o conhecimento sobre a África apresentado pelos/as estudantes esteve restrito à uma imagem de fome, miséria e doenças.

Pesquisador: Você já teve alguma matéria que falou sobre a África?

Julia: Já, já tive história e sociologia.

Pesquisador: E o que você sabe sobre a África?

Julia: Ah, eles falam sobre a escravidão, como eles eram sequestrados e trazidos em navios negreiros, de como era a situação deles nos navios. Ah, já tive aulas também de (...) como eu posso dizer? De como eles vivem lá, comida típica, jeito de se vestir.

Pesquisador: Então teria uma diferença da escravidão, que seria algo ruim, mas por outro lado você também aprendeu coisas boas sobre a África?

Julia: Sim, aprendi muitas coisas sobre a África. (Trecho da entrevista com Julia)

Diante dos relatos e do, mesmo que tímido avanço na fala de Julia, impõe-se um questionamento, cuja resposta deva ser alcançada: será que aquilo que Julia demonstra ter apreendido em suas aulas sobre comidas típicas e vestimenta afro-brasileira e africana está relacionado à apropriação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como uma política institucionalizada? Os dados sugerem que não, tendo em vista que, segundo a estudante, apenas as disciplinas de História e Sociologia abordaram a questão. De todo modo, é possível verificar e relacionar às entrevistas realizadas com os/as docentes, o que eles/as sabem sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana enquanto política que institucionaliza a reflexão sobre a África, bem como se eles/as inserem esse tema no currículo escolar.

4.3. O que os/as docentes sabem sobre a lei 10.639/03?

Três docentes da escola 1 e três docentes da escola 2 foram questionados/as se conheciam a lei 10.639/03, a lei torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana por todas as disciplinas em todo o território brasileiro.

4.3.1. Escola 1

Joana, uma professora de 22 anos de idade, trabalha há pouco menos de um ano, iniciou na escola 1 em agosto, foi formada em Letras Português/Inglês no ano de 2015, não possui pós-graduação, mas cursa especialização em Psicopedagogia. Heterossexual, é frequentadora da religião Testemunha de Jeová e foi escolhida para participar da pesquisa pelos comentários dos/as estudantes, que sempre faziam questão de exaltar suas aulas e apontar que gostavam da forma como acontecia. Joana possui o fenótipo branco, mas se identifica como negra por perceber que possui descendência africana (...) *se eu fosse me caracterizar eu não me caracterizaria como branca, eu me caracterizaria como negra, meu avô é negro, meu avô é afrodescendente (...).*

Ao perguntar sobre a situação atual de Joana na escola, ela afirma fazer parte da “categoria O”¹⁵, uma categoria de docentes que parece ter muitas desvantagens trabalhistas

Pesquisador: Qual é a sua situação nessa escola?

Joana: Sou categoria O

Pesquisador: O que é categoria O?

Joana: (risos) Categoria O é basicamente, se você conseguir pegar aula na diretoria de ensino aí você atua ou como professor substituto ou você pega algumas aulas e fica, mas na verdade não é uma categoria bem definida né, porque não tem, éhhh, como eu posso dizer? meios próprios de trabalho que sejam conclusivos que você possa ficar ali permanentemente na escola, nem o que os professores geralmente ganham, como efetivo ou que tenham outras cargas, aí fica meio...

¹⁵ A “Categoria O” foi construída pelo governo da rede estadual de São Paulo a partir da Lei Complementar 1.093/2009 que tem como objetivo estabelecer a contratação de docentes temporários.

Pesquisador: E não tem todos os direitos que os professores efetivos têm?

Joana: Isso. E também nem sempre você sabe se você vai permanecer ali ou não, é meio bagunçado (risos). (Trecho da entrevista com Joana).

Quanto à sua relação com os/as jovens, a professora aponta que se trata de uma boa relação, que se relacionam respeitosamente e cita o diálogo como importante ferramenta para uma convivência satisfatória, bem como para estimular o interesse dos/as jovens pelos conteúdos das aulas.

Pesquisador: Como é a sua relação com os alunos?

Joana: Bom (risos), eu acho que é boa né, pelo meu modo de ver, primeiro porque eles me tratam de modo respeitoso e eu também trato eles assim, eu acho que sou mais amiga deles do que só aquela professora sabe, porque tem muito professor que não quer amizade com os alunos né, não quer uma conversa a mais, é aquilo, vai passar o conteúdo e já era, nas minhas aulas não, embora eu tenha alguns alunos ainda né, no caso, assim, no 1ºE, que a gente tava citando, eles são alunos que se tornaram meus amigos, a gente teve alguns conflitos no dia a dia mas eu caracterizo isso como algo que ao longo do tempo vai se tendo mesmo por divergências talvez, do meu jeito de ser, também do deles também, mas eu acho que é boa. (Trecho da entrevista com Joana).

Segundo Joana, mesmo que tivesse a oportunidade, não deixaria o magistério e atribui à esta decisão o gosto por ensinar e aprender, colocando-se em uma posição de docente que permite a troca e está aberta ao diálogo com os/as jovens estudantes, afirmando que a docência é algo que ela escolheu

Pesquisador: Se você tivesse oportunidade, você deixaria o magistério?

Joana: Não, acho que não, é uma coisa que eu gosto muito, eu não deixaria

Pesquisador: Por que você não deixaria?

Joana: Apesar de ainda ser um ensino meio defasado e ter muita desorganização, eu acho que é uma coisa que eu gosto, eu gosto de ensinar e de ser ensinada, porque eu acho que os alunos ensinam muito, eu acho que eu to aprendendo muito, eu não gostaria de deixar isso pra traz, primeiro porque eu acho que eu tenho muita informação pra passar e muita informação pra receber e esse meio de informações que a gente passa e recebe é uma coisa que eu quis e

que eu escolhi, então eu não deixaria de lado. (Trecho da entrevista com Joana).

Joana relata que conhecia a lei 10.639/03 de modo muito superficial, pois pôde estudar sobre ela durante a graduação, que ainda está em andamento, também demonstrou que conhece a lei 11.645/08, que prevê o ensino de cultura indígena, informando, inclusive, que iria trabalhar as leis com os estudantes durante suas aulas

Pesquisador: É difícil né? Você conhece a lei 10.639/03?

Joana: Sim, sei falar pouco sobre ela, mas eu sei que eu estudei um pouco sobre ela, eu mesma, porque eu ia retratar com os alunos sobre essa lei. Que teve até uma mudança né, nessa lei. Antes era outro, outro código (risos).

Pesquisador: Mudou pra 11.645/08.

Joana: É.

Pesquisador: Que na verdade, o que você sabe sobre essa mudança?

Joana: Então, não sei. Eu não sei muito falar sobre ela. Na verdade eu li, mas não sei retratar muito sobre.

Pesquisador: Que na verdade, ela passa a incluir a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena.

Joana: Eu sei que foi, é passou a ser obrigatório, mas eu acho que é, é uma coisa separada, meio que separada da outra né?

Pesquisador: São duas leis, são duas leis diferentes.

Joana: Isso.

Pesquisador: E como você conheceu essa lei. De onde surgiu a ideia de ir atrás dessa lei? Como você ficou sabendo dela?

Joana: Na verdade, na universidade a gente não estudou muito sobre esse tipo de lei, é, separadas, assim, por categorias, porque a gente tem a LDB, mas a gente não, os professores não abordaram muito sobre essa lei. Eles abordaram mais sobre deficiência auditiva, visual, e acho que foi pouco retratada essa parte principal. Inclusive a gente teve literatura africana, eu também, na verdade, eu que fui procurar mesmo, pra poder, primeiro pra mim saber, porque eu gosto muito de literatura africana e eu não sabia nem que era obrigatório no ensino, assim, no ensino em si em geral, pra todos os professores, eu achava que tinha que ser específico, e aí não, era abordagem geral. Olhando eu já gostei do assunto, eu já queria trabalhar literatura africana, então eu comecei a pesquisar e eu que fui atrás na verdade.

Pesquisador: Então antes de conhecer a lei, você achava que era algo que fosse específico para uma disciplina de história por exemplo?

Joana: Isso. (Trecho da entrevista com Joana).

Joana relata que conhece literatura africana porque buscou por iniciativa própria, mas não teve nada que aprofundasse o estudo sobre esse tema durante suas aulas na graduação e tampouco foi oferecida pela instituição onde trabalha como curso de formação continuada. Além disso, Joana corrobora com a lei, ao afirmar que todos/as os/as docentes deveriam trabalhar história e cultura afro-brasileira e africana, apontando que o conhecimento sobre este tema é de central importância para a eliminação das discriminações cotidianas, fato que relaciona a aprendizagem dos saberes às opressões cotidianas no interior da escola e fora dela.

Joana: 'Aham'. E nem todos trabalham né?

Pesquisador: Nem todos trabalham.

Joana: Assim, deveria ser bem trabalhado.

Pesquisador: Então na faculdade você quase não teve nada sobre isso?

Joana: A gente teve literatura africana, trabalhou muito, e eu acho que o trabalho que a gente teve sobre literatura africana foi muito bom, só que acho que ainda faltou alguma coisa, alguma coisa que, as leis que a gente aprendeu ali, de diretrizes e bases não foi muito bem definida, não aprofundou muito.

Pesquisador: Então você de fato procura aplicar a lei em suas aulas, mas a partir da literatura africana, principalmente, né? Pelo o que eu entendi.

Joana: 'Aham'.

Pesquisador: E você acha que o currículo da rede estadual oferece subsídios para aplicação dessa lei? Então você disse que foi atrás, foi buscar a literatura africana, principalmente. No currículo do estado, no currículo oficial, nas apostilas, enfim, tem alguma coisa sobre isso?

Joana: Olha, eu sinceramente, se tiver eu não percebi mesmo, porque a gente vê pouco, por exemplo, livro paradidático ou até as apostilas que vem do governo não vi muito retratado sobre o assunto.

Pesquisador: Então você acha que o ensino de história e cultura afro-brasileira é importante!?

Joana: Muito importante.

Pesquisador: Por que?

Joana: Porque através da cultura, que é uma cultura brasileira também, né? A gente pega todas essas questões culturais e reúne como um bloco só e ajuda com que os alunos, eles tenham uma visão aberta, né? Com todas as culturas existentes, que não é só cultura africana, não é só cultura brasileira, e entender também que a cultura africana inserida aqui no Brasil, ela ajudou em outras, outras áreas, né? Muito maiores do que só a visão que eles têm que é aquela pouquinha. Também acho que ajudaria muito a trabalhar o preconceito existente. Preconceito, eu acho até que pela falta de

conhecimento que os alunos têm disso, e que acaba, assim, por não ser muito trabalhado, eles acabam tendo a visão distorcida, uma visão mais preconceituosa do que tudo de não falar sobre o assunto, porque acho que ainda 'se eu falar na palavra negra vai ser preconceito', 'se eu falar alguma coisa do tipo vou ser preso'. Pra um aluno essa é a visão que ele tem. Se fosse trabalhada mais ele entenderia que o samba, o pagode, vem de culturas como essa, né? A feijoada que o aluno come sempre, então eu acho que deveria ser trabalhado bem mais pra ele entender e pra ele conhecer também a cultura que é dele, apesar de ele não saber que ele usa no cotidiano, todos os dias ele usa, e ainda não sabe o que é essa cultura, da onde vem, porque. (Trecho da entrevista com Joana).

Ana é uma professora efetiva de Geografia na Escola 1, de 40 anos de idade, católica, heterossexual, que se identifica como branca. Formada em Geografia no ano de 2004, Ana também possui formação em Pedagogia e uma especialização lato sensu em Ensino de Geografia. Leciona há aproximadamente 10 anos e procura se atualizar por meio de cursos e leituras específicas. Segundo a professora, a rede estadual oferece cursos para atualização, alguns na modalidade EAD (Educação a Distância) e outros de forma presencial, porém, no cotidiano não há formação, as reuniões de ATPC acabam sendo utilizadas apenas para informes gerais e conversas específicas sobre alguns/mas estudantes.

Pesquisador: E você se atualiza por meio de cursos, palestras, oficinas?

Ana: Sim, eu sempre faço aqueles cursos da EFAPE e leitura.

Pesquisador: E por que você decidiu a carreira de docente?

Ana: Porque eu gosto, eu gosto.

Pesquisador: E você leciona a quanto tempo?

Ana: 10 anos.

Pesquisador: A escola que você trabalha ou a rede, a rede estadual, oferece algum tipo de formação continuada?

Ana: Sim, oferece. Esses cursos da EFAPE, né? Tem umas coisas assim.

Pesquisador: São cursos a distância?

Ana: Sim, tem a distância e tem presencial também. Mais é pra atualização mesmo.

Pesquisador: No cotidiano mesmo, tem alguma formação? Algum tipo de reunião que vocês fazem?

Ana: Ah, não.

Pesquisador: Tem o ATPC, né? O ATPC que vocês fazem.

Ana: Mas...

Pesquisador: Geralmente não...?

Ana: É mais pra informar o que 'tá' acontecendo. É mais pra compartilhar as questões que a gente vive no cotidiano com os alunos, mas formação, de, de, não. Lei, essas coisas, não. (Trecho da entrevista com Ana).

Ana afirma que sua relação com os/as estudantes é boa, mas que geralmente há algum problema de indisciplina, porém, não quis especificar como ela estabelece essa relação e nem relatou nenhum tipo de problema de indisciplina que tenha ocorrido ao longo do ano letivo.

Pesquisador: Como é a sua relação com os alunos?

Ana: Boa.

Pesquisador: De forma geral é boa?

Ana: Boa.

Pesquisador: Geralmente tem algum, você já teve algum problema com aluno?

Ana: Ah, sim, sempre tem, problema de indisciplina com aluno. Por questão de disciplina, mal comportamento deles.

Pesquisador: Entendi. Esse ano já teve alguma coisa?

Ana: Sempre tem, né? Sempre tem, problema de indisciplina, que eles não faz lição, celular, fala demais.

Pesquisador: Entendi. Mas de forma geral é ...

Ana: É problema que todo mundo tem em sala de aula. Não tem quem não tem problema na sala de aula, não existe isso. Todo mundo tem problema na sala de aula.

Pesquisador: Entendi. Mas de forma geral é uma relação boa.

Ana: É boa, a gente se dá super bem.

Ao ser questionada se conhece a lei 10.639/03, Ana afirma que sim, que é uma lei que cai em concursos e que a conheceu em um curso preparatório, mas inicialmente não responde ao questionamento de forma adequada e demonstra não conhecer o conteúdo da legislação de fato. Além disso, Ana nunca viu nada sobre a lei durante a graduação, que terminou no ano de 2004, um ano após sua publicação.

A professora de Geografia relata abordar a lei em suas aulas e entende que o conteúdo está diluído, porém, não explicita como isso está diluído e nem sobre como ele aparece nas aulas, apenas relata abordar a formação da população brasileira pedindo para que os/as estudantes retratem a diversidade da população brasileira em quadrinhos.

Pesquisador: E você conhece a lei 10639/03?

Ana: Sim.

Pesquisador: O que você sabe sobre ela?

Ana: Através de cursinho preparatório pra concurso.

Pesquisador: Você conheceu essa lei a partir disso?

Ana: A gente estuda né, porque sempre faz parte. É isso. Faz parte das bibliografias dos concursos, né? Todo concurso, 'tá' essa lei.

Pesquisador: Entendi. Na sua graduação não chegou a ter nada sobre isso?

Ana: Não, porque, na minha graduação, acho que não tinha ainda. Quando é?

Pesquisador: Ela é de 2003.

Ana: É, então, 'tava' no final do último ano, já tinha tido essas disciplinas.

Pesquisador: 2004 né?

Ana: É, então. Não abordou, não chegou a abordar.

Pesquisador: O currículo ainda não contemplava né?

Ana: Não.

Pesquisador: 'Tá'. E você procura aplicar essa lei nas aulas? Como que é?

Ana: Então, essa questão, como eu te falei, quando você 'tá' abordando o conteúdo, você joga dentro né?

Pesquisador: Faz parte do conteúdo.

Ana: Assim, solta não, solto é muito difícil falar, solta eu não falo. Mas quando eu 'tô' dentro do conteúdo eu já...

Pesquisador: Você aborda essa questão?

Ana: Abordo tudo, a questão da formação da população brasileira, aí você vem falando de toda. Aí eu peço também, sempre peço pra eles fazerem, mas isso é mais no Fundamental, Fundamental você pode ter mais criatividade pra trabalhar do que no Médio, Médio são mais preguiçosos, se eu pedisse pro Médio, é, é, eles não fazem tanto quanto o Fundamental, então, é, população faz parte do currículo do nono ano, né? Aí eu peço pra eles fazer e fica até bonito, a história em quadrinhos, ilustrada, demonstrando a diversidade que a gente tem aqui. Aí eles vão fazendo, começa com índio, com português, né? O negro, e aí eu cito algumas, as mais, que tem mais né? Eles vão fazendo, toda a historinha e a caricatura certinha. Tem uns que faz certinho, você olha, você vê, você bate o olho, não precisa nem ter título, você sabe que é a diversidade. Eles fazem, o nono ano, agora o Médio já... a noite, é que eu trabalho a noite, né? Então a noite você tem mais, eles não participa tanto como de manhã, eu creio que de manhã eles poderiam participar mais né? Pessoal 'tá' mais ativo de manhã. (Trecho da entrevista com Ana).

O relato da professora Ana é representativo daquilo que é chamado de democracia racial no Brasil e que, por muito tempo, foi considerado a identidade nacional. Ao dizer que aborda a formação da população brasileira e que cobra que

seus/as estudantes a represente por meio da diversidade de nosso país, a professora demonstra uma visão romântica da sociedade, aquela cunhada por Gilberto Freyre e todos os adeptos da miscigenação enquanto algo representativo da diversidade e da democracia racial no Brasil (MUNANGA, 2015).

Além disso, Ana refere-se aos/as estudantes do Ensino Médio como mais preguiçosos que os do Ensino Fundamental, sem explicar o que de fato a faz pensar dessa forma, mas que indica um olhar biologizado sobre a adolescência, que generaliza e naturaliza o comportamento dos/as jovens estudantes, considerando aquilo que Bourdieu (1983) chama a atenção em seu texto “A juventude é apenas uma palavra” ao questionar a juventude enquanto categoria biológica e problematizá-la enquanto um tempo social.

Elisa, uma professora de 52 anos de idade que leciona História e Geografia na Escola 2, formada em Estudos Sociais com habilitação em História no ano de 1989, também fez graduação em Geografia e uma em Pedagogia, além de um curso de especialização em Administração Escolar e um curso em Psicopedagogia. A professora Elisa relata que procura se atualizar de diversas maneiras, como a realização de cursos, pesquisas na internet, documentários e outros. No entanto, ela afirma que não é adepta dos cursos oferecidos pela rede estadual de São Paulo pelo fato de que são cursos à distância, que segundo ela, é a única modalidade de cursos que é oferecida pela rede

Olha, a rede estadual, ela fornece muitos cursos online, tá? Vou ser sincera, é, eu não sou adepta desses cursos online, eu gosto mesmo da carteira da escola. Então, eu deixo por último, eu faço o que eu posso fazer fora, tá? Pesquisar ou mesmo ler, ou assistir, ir buscar fora do online, né? Em extremo assim, a parte, aí no acaso eu participo dos cursos online oferecidos pelo estado. (Trecho da entrevista com Elisa).

Elisa relata que está no final de sua carreira como docente, ela já teve a oportunidade de deixar a carreira, mas decidiu não o fazer. Ao ser questionada sobre sua relação com os/as estudantes, ela aponta que é *tão complicado*, parece que ela tem uma grande preocupação em conversar sobre aquilo que ela chama de *realidade social*,

Pesquisador: Tá legal. E como é a sua relação com os alunos e as alunas?

Elisa: Olha, é tão complicado. Eu sou muito tímida em sala de aula, viu, pra começar. E eu procuro conversar com eles e todo o tempo, toda aula está refletindo, e sempre eu tô preocupada em passar pro aluno porque ele vai estudar aquela matéria, porque eu própria se eu tiver que dar império romano pra um aluno, ele tem que saber porque ele vai estudar aquilo e que reflexão ele pode tá fazendo daquilo. Então eu procuro sempre tá iniciando a aula retomando alguma coisa ou impondo uma importância a qual, é, a necessidade dele saber aquela matéria, né? Às vezes eu começo, eu falo muito, eu gosto muito de falar sobre a realidade social, não é? (Trecho da entrevista com Elisa).

Ao mencionar a realidade social como objeto de reflexão constante em suas aulas, a docente aponta que uma de suas principais preocupações é a reflexão sobre a família. Para a professora, muitos/as estudantes passam por um período difícil pelo fato de seus pais e mães estarem se separando, ela afirma que conversa bastante com os/as estudantes que passam por essa situação e, muitas vezes, com seus pais e suas mães também, faz questão de ressaltar que inicia o ano letivo relembrando da máxima bíblica *amar o próximo como a ti mesmo*

Pessoal, eu cito muitos exemplos, não é? Sobre conhecimento, sobre a própria família, eu ponho a família lá em cima né? Tá? E procuro também conscientizar o aluno que, é, da importância dos estudos, por que? Porque nem todos eles vem com a família formada, não é? Nem todos eles tem uma formação de pai e mãe, eu também procuro ajuda-los nesta parte. Que você tem um pai e mãe, brigando, se matando debaixo de um teto, é, é importante que se separem, né? Que se tenha paz pra viver. Então eu cito até exemplos pra eles sobre, tem um aluno, principalmente as crianças, né? As crianças são bastante revoltadas com essa questão do pai ir embora. Agora em outubro, novembro, a gente passou por um problema sério com um aluno e a gente, e eu fiquei sabendo, a mãe dele veio, chorou muito e disse assim: 'meu marido foi embora com outra e essa outra não quer que ele tenha contato com a família, só que ele tem um filho pré-adolescente né?' Até eu pedi pra escola chamar o pai dele, porque ele tava chorando constantemente em aula, ele tava descontando, tava agressivo com os colegas, tal, e aí tive que conversar com ele, falei assim: 'ora, papai e mamãe não vivia bem? Melhor separar, tá certo? Você precisa conscientizar disso, você daqui a pouco é um rapaz, a gente tem que viver em paz e harmonia dentro de uma casa.

Não deu certo? Não deu certo, eu sei que é difícil'. Então costumo citar exemplos pra eles, não é? Estar conversando com esse lado. Com pré-adolescente, com adolescente já é um tanto mais difícil, esse pessoal do Ensino Médio, você falar, ele vem de uma educação, é, de tecnologias, então ele não vai ter interesse mesmo que o professor fala, o que o professor as vezes fala ele nunca ouviu do pai e da mãe. 'Amar o próximo como a ti mesmo', eu não começo o ano letivo sem essa matéria, tá? 'Amar o próximo como a ti mesmo', sabe o que é isso? Sabe onde tá? Não fui eu que inventei, tá num livro sagrado, e muitos não sabem do que eu tô falando, então a própria família é cúmplice, não é? Digamos, na pouca disponibilidade do filho em querer aprender, em melhorar. Outra coisa que eu pego muito no pé é em reunião de pais, incentivar os filhos, animar os filhos, ser amigo dos filhos, isso eu também, eu não começo a reunião de pais sem repetir isso aí, essas coisas, sabe? Filho é, tem que ser amigo, tem que ser próximo de nós. Se você não pode ser bom pra um filho seu, nesse mundo, você veio fazer o que? Você pôs um filho no mundo, você não pode ser bom? Você não pode ser exemplo pra ele? Que que você veio fazer nesse mundo? Não é? (Trecho da entrevista com Elisa).

A professora de História relata que em sua relação com as jovens estudantes, ela procura conversar bastante, de modo a alertar, constantemente, que as meninas precisam se valorizar. Segundo a professora, houve uma situação em que haviam poucos/as estudantes na sala de aula e ela estava ouvindo a conversa entre uma menina e seus colegas. No relato, ficou explícito que apesar de a professora demonstrar interesse em ajudar a menina, que supostamente estaria ouvindo *besteiras* de seus colegas, ela tomou uma atitude de culpabilização da menina, ao passo que a pediu para mudar de lugar e sequer dirigiu a palavra aos colegas da jovem.

Eu dou muito conselho, muitos não gostam, alguns acham que eu sou uma pessoa chata, tal, e outras não, os jovens principalmente, né? As meninas, eu procuro valorizar muito a mulher, pra, pra, pras meninas, é, se valorizarem mais, não é? A gente vive numa sociedade, quer ou não, machista, infelizmente, não é? E ela é machista, nossa sociedade é machista, então pra autovalorizar as meninas, eu procuro sempre tá falando mesmo, né? Sempre tá incentivando, não é? E tem uma frase que provavelmente elas não vão esquecer, eu sempre costumo falar pras mocinhas, 'príncipe encantado não existe, cuidado! Tem que estudar, mocinha, tem que se preparar!', né? Então eu costumo sempre tá alertando as meninas, não é? Esse ano mesmo teve um problema, não lembro qual é a sala

agora do Ensino Médio, eles falaram tanta bobeira pra mocinha e eu tava aqui ouvindo, foi um dia que tinham pouquíssimos alunos, porque eles emendaram o feriado prolongado, e a mocinha lá dando risada e eu escutando eles falando, falando, e eu pedi pra ela vir pra frente, né? Falei: 'por favor, moça, você senta pra cá! Eu não tô gostando das conversas que eu tô ouvindo', 'ah, por que que eu tenho que ir?', eu falei: 'porque você tem que se valorizar mais', aí ela falou: 'ah, mas eles são meus amigos, eles me respeitam', eu falei: 'não é essa conversa que eu estou ouvindo, então vamos conversar melhor? Vamos refletir sobre o que tá acontecendo?', não é? Aí eu fiz ela sair do meio dos amigos, dos colegas, né? Falei: 'são seus amigos, tem que saber se colocar'(...). (Trecho da entrevista com Elisa).

Elisa foi perguntada se conhecia a lei 10.639/03, no primeiro momento, sua fala foi confusa, ela não tratou especificamente da lei e relacionou diversos fatos à sua aplicação, como as aulas em que ela procura falar sobre a miscigenação, enfatizando que provavelmente, nenhum/a dos/as estudantes sejam brancos/as. Ao final, ficou explícito que ela entende que diversas “brincadeiras” que envolvem a questão racial, entre os/as jovens estudantes, não são ofensas racistas, mas sim brincadeiras que ocorrem pelo fato de eles/as terem afinidade. O discurso da professora sobre a miscigenação, somado à representação de que as brincadeiras racistas são apenas brincadeiras, reforça aquilo que foi chamado de mito da democracia racial, parece que ela está reproduzindo um discurso responsável pela invisibilização das relações racistas em nosso país, um discurso que não permite que o racismo seja desvelado e combatido nas diversas searas da sociedade

Pesquisador: Entendi. E você conhece a lei 10639/03?

Elisa: É, então, como já, como eu havia comentado, né? Ela fala sobre a questão cultural, né? Afrodescendente e cultura no ensino, não é? E é muito positiva, eu acho que sim, tem que ser trabalhado isso, porque pelas estimativas, até 2050, nós teremos 60% da população parda no Brasil, não é? Se você verificar dentro de uma sala de aula, você vai ter poucos brancos puros, assim, sem miscigenação, a maioria já é miscigenado, e eu ensino isso pra eles, né? Eu ainda falo, 'branco puro nesta sala ...', quando a gente fala sobre escravidão, quando a gente fala sobre preconceito racial, né? Eu sempre falo sobre a questão da miscigenação, 'tá?' 'O que é miscigenação? Branco, negro e índio e o amarelo, enfim', 'e o que é isso professora?', eu falo: 'isso é que você não é um branco puro, eu não sou, fulano não é, ciclano não é', então a gente sai procurando

na sala, na turma quem é o branco puro, não é? Agora, vamos ver, 'você não é branco puro, me fala sobre suas descendências', o próprio aluno fala mesmo, 'ah, meu avô era índio', 'ah, meu bisavô é negro', ou 'meu avô é negro', 'meu pai é negro', 'minha mãe é branca', não é? Eu falei: 'então, vocês estão vendo? Não existe a pureza, o puro branco', mesmo porque o branco não é do Brasil, do Brasil é o índio, o branco veio da Europa, né? Veio do velho continente. Então, o natural do brasileiro é o indígena, né? A pele morena, o branco veio pra cá, então a gente começa a falar sobre essas questões antropológicas né? Pra conscientizá-los que nós somos mistura, não é? E que até isso, isso eu deixo bem claro, até metade do século XXI, mais da metade da população vai ser parda, o branco puro, ele vai deixar de existir, ele vai ser em pequena quantidade, não é? Então eu acho um absurdo, eu procuro embutir essa reflexão neles, 'ué, porque, por que o racismo? Por que criticar, por que falar, por que você branco? Ah, negro, por que, o racismo, se é racismo, é raça', então não tem que funcionar não só contra o negro, também contra o branco, o indígena, não é? Então a discriminação ela não é só contra o negro, então tudo isso a gente tem que 'tá' ensinando, embutindo neles pra ele 'tarem' refletindo. Que na maioria das vezes a problemática mesmo cai sempre mesmo pro lado do negro, não é? Entre os jovens tem muita, é, muita brincadeira, agora de ofensa, pra ofender mesmo, o preconceito mesmo, não é? Vai ter uma festa, eu convido os colegas brancos da sala e os negros não, acho que aí não, aí não existe, eles tem amizade na mesma proporção, acho que quando eles não tem amizade, é, é, são questões de afinidade mesmo, eu não vejo, eu não vejo, olha, professor, pode ser que eu esteja errada, 'tá'? Mas é assim que eu vejo, não é? Quando ele fala, quando ele brinca com a colega negra ou com 'ôh, negão', não é? É mais assim, ele fala mais porque é uma característica física da pessoa, e não é pra ofender, não é? Com exceção desse impasse aí do cabelo duro, 'você é um cabelo duro, preto, tal', foi de fato pra chegar no fundo mesmo e ofender a pessoa, pela questão da briga. Pesquisador: Não foi proposital né? (Trecho da entrevista com Elisa).

Ao perceber que a pergunta inicial não foi respondida, resolvi insistir e perguntar novamente. Então a professora demonstrou não conhecer a lei, apesar de dizer que aborda em suas aulas, utiliza como justificativa para a necessidade de sua aplicação a frase que já havia citado anteriormente para se referir à sua relação com os/as estudantes e o modo como ela os/as aconselha. Elisa diz que a frase bíblica *amar o próximo como a ti mesmo* é motivação para a aplicação da lei, mas em nenhum momento demonstra conhecer sobre o que trata a lei, pelo contrário,

demonstra uma visão deturpada do debate acadêmico sobre a questão racial ao afirmar que não existem raças, mas apenas a raça humana.

Pesquisador: E em relação a lei, como você conheceu, onde você ouviu falar, ou foi numa formação que você teve?

Elisa: Olha, quando eu fiz a psicopedagogia, e também, a gente não tratou muito sobre a questão histórica afro né? Na psicopedagogia, mas em relação assim, a gente aprende a lidar, em terapias, a conhecimentos em relativo a tudo, a preconceito de uma forma geral. Então a gente não separa o preconceito contra o negro, pra 'tá' estudando, psicopedagogicamente falando, né? Mas, além da faculdade, também no currículo escolar, né? Então no curso pedagógico, preparação pedagógica de outra escola, a importância, o nosso currículo, currículo do estado, nós temos um livro, o livro do professor, sobre as questões pedagógicas e curriculares, o qual nós utilizamos em sala de aula, não é? O livro do aluno, nós temos o do professor também, e através dali a gente teve conhecimento sobre a questão da história afrodescendente embutida no histórico do currículo escolar e a importância também né?

Pesquisador: Então no próprio currículo do estado tem alguma coisa, não é?

Elisa: Tem alguma coisa sim.

Pesquisador: Entendi. Então você procura aplicar a lei em suas aulas?

Elisa: Procuro, nossa, eu sou assim, muito adepta, como eu digo 'amai ao próximo como a ti mesmo', não foi eu que inventei isso, né? Então, é, nós somos todos iguais perante Deus, a raça é humana, inclusive, a questão de você 'tá' designando, falando sobre a raça negra, a raça branca, a raça amarela, a raça indígena, é errado, porque a raça é de animal. Raças é animal, não é? No caso, nós, é a raça humana, não é? Então é uma distinção genética simplesmente, não é? Então isso eu também, eu procuro, tal, 'tá' embutindo pra que eles reflitam, é ser humano, né? Independente da característica física.

Pesquisador: Então você acha que de fato é importante trabalhar com essa questão da cultura afro-brasileira!?

Elisa: Acho, totalmente. (Trecho da entrevista com Elisa).

Entende-se que o conceito de raça conhecido pela professora participante da pesquisa não está de acordo com aquilo que está previsto na lei 10.639/03, ao contrário, trata-se de uma visão biológica atualmente questionada no âmbito dos estudos sociológicos e até mesmo rechaçada pela própria Biologia. Ao reforçar que existe apenas a raça humana, desconsiderando outras raças, ela reforça uma visão biológica do conceito, que para Guimarães (2008), ainda é a mais aceita na genética

É mister mencionar, todavia, que ainda hoje, na genética, há disputa sobre a existência ou não de 'raças' para designar populações humanas. Prevalece, entretanto, a opinião de que não existem raças humanas e que formamos todos uma única raça (GUIMARÃES, 2008, p. 20).

É sabido que ainda há controvérsias até mesmo no meio acadêmico e inclusive nos estudos sociológicos. Enquanto há aqueles/as que defendem o não uso do termo raça, e tal fato se deve a dois principais motivos, o primeiro pode estar relacionado à negação da existência de raças humanas pela Biologia e o segundo pela possibilidade de que a utilização do termo seja um reforçador das desigualdades, também há aqueles/as que se posicionam a favor da utilização da raça como um conceito sociológico, pois entende-se que o termo pode ser utilizado a favor da desconstrução das ideias que servem como fundamentação para as hierarquizações (GUIMARÃES, 2005).

O uso da raça como um conceito sociológico é o mais aceito pela academia atualmente, inclusive, a construção da lei 10.639/03 tem como base este conceito, pois apesar da constatação de que não existem raças biológicas passíveis de hierarquização, as relações sociais ainda se baseiam em critérios raciais como base para a construção das diversas formas de discriminação. Para Guimarães (2008) trata-se de entendê-la em termos analíticos, ou seja, como um conceito que permite uma análise mais abrangente dos fenômenos sociais e das construções das "verdades" a partir das práticas discursivas. Como assinala o pesquisador: "São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (GUIMARÃES, 2003, p. 96) ".

4.3.2. Escola 2

Wilson é um professor de vinte e oito anos de idade, trabalha há três anos como professor eventual¹⁶ na escola 2, formado em História no ano de 2013, não

¹⁶ Professor/a eventual é o termo utilizado para se referir àqueles/as que são contratados como substitutos na rede estadual de São Paulo

possui pós-graduação, mas pretende cursar um mestrado em Ciências da Religião. Heterossexual, diz seguir a religião adventista e foi escolhido para participar da pesquisa por sua proximidade com os estudantes e pela grande quantidade de aulas que ele aplicava para todas as turmas, pois o índice de professores faltantes era muito alto. Ele se autodeclara como negro, devido ao fenótipo e às suas aproximações culturais.

Pesquisador: E porque você se identifica como negro?

Wilson: Porque eu nasci, assim, eu nasci negro, a cor né, então. E não só a questão da cor, mas a identidade né, me identifico culturalmente. Questão cultural. (Trecho da entrevista com Wilson)

Wilson não pretendia ser professor, mas devido às circunstâncias, ele acabou por iniciar na docência e utilizou sua prática cotidiana para trabalhar sua timidez, ele também relata que sente satisfação em lecionar por saber que está ajudando jovens estudantes de periferia, tendo em vista que se identifica pelo fato de também ser morador de uma zona periférica.

Pesquisador: E por que você decidiu a carreira na docência?

Wilson: É, na verdade, eu fiz história para fazer, trabalhar na área da pesquisa, e caiu que, calhou que eu vim parar na docência e precisava trabalhar porque eu era um pouco tímido, precisava desinibir. Então na área da docência também foi pra desinibir e também pra ajudar, como eu moro na periferia eu vejo muitas pessoas, dos jovens, é, é, é, serem drogados, então assim, nada melhor que o professor, ter um professor pra ajuda-los né. Basta tá ali pra vivenciar o que eles vivem e o mundo deles pra tentar trazer pro nosso e ajuda-los né. (Trecho da entrevista com Wilson)

Sua relação com os/as estudantes parece ser muito boa, segundo o docente, o diálogo é uma importante forma de aproximação com o/a jovem estudante, que raramente tem alguém que faça este papel na família. Wilson relata ser um professor que não vê problema em ser amigo dos/as jovens estudantes, pois isso o faz bem e, ao mesmo tempo, supre uma necessidade dos/as estudantes, que querem ser ouvidos/as

Pesquisador: E você pretende, é, essa pergunta eu já fiz. Como é a sua relação com os alunos e alunas?

Wilson: É, é mais perfeita. Ela não é perfeita, mas amigável possível. É, eu tento ser amigável com eles, ser amigo deles, do que além de ser professor, você tem que ser amigo dos alunos. Educado, (inaudível), assim, mas mútua liberdade, tudo a liberdade, liberdade até um certo ponto, não confunda com libertinagem. É, acho que assim, o professor tem que ser, além dele ser professor ele tem que ser amigo assim, na verdade o professor é um pai e uma mãe né. Porque geralmente a mãe desses alunos não tem ... o pai e a mãe senta, conversa com eles, então, assim, na verdade eu me intitulo mais como um, um o pai deles né, meio que o pai deles, o próprio psicólogo que senta aqui, escutam, escuto as dificuldades, os problemas deles né, que a, que eles reclamam, vamos supor que os professores não tem, não tem essa, essa, essa, essa força de vontade de escutá-los, não tem esse tempo para escutá-los né, porque os professores não gostam de falar com eles, só quer saber de xingar. Na verdade, eles só querer ser ouvidos né.

Pesquisador: Você acha que pensando no relato desses alunos eles acham, na maioria, eles acham que não tem muito esse diálogo com os professores?

Wilson: É, na maioria, alguns não. Na verdade, poucos dão essa liberdade de dialogar né. Na maioria só querem chegar aqui e fazer o trabalho e “vamo embora” né. Não querem dialogar, dialogar, é conversar, saber como é que ele tá. As vezes o aluno vem aqui até você pra conversar, pra falar alguma coisa assim, pra puxar uma conversa, pra depois ali, e alguns simplesmente não tão nem aí, fala: “ah, é vagabundo, sei que”, as vezes o menino está naquela situação que não vê outra alternativa. (Trecho da entrevista com Wilson)

Apesar de achar que sua profissão é importante e pode contribuir com os/as jovens da periferia que ele se identifica, Wilson relata que se tivesse a oportunidade, deixaria o magistério, apontando que sua motivação seria a falta de valorização financeira

Pesquisador: Se você tivesse a oportunidade, você deixaria o magistério?

Wilson: Deixaria.

Pesquisador: Por que?

Wilson: É, coisa que não somos valorizados né? A questão da valorização do professor. Então professor que quer ter uma vida melhor, financeiramente, pensando na questão financeira, você, infelizmente você... esse pessoal de saúde também, é, seria apropriado deixar a questão do magistério né? Porque hoje em dia, é, não só as escolas públicas, mas as escolas particulares estão, os alunos são os mesmos né? Só muda a classe social, então alguns professores tão deixando o magistério por conta disso, e eu se tivesse oportunidade deixaria sim pra uma melhoria, pra melhorar de vida, questão melhoria financeira. (Trecho da entrevista com Wilson)

Ao ser questionado sobre a lei 10.639/03, Wilson afirma que a conhece, mas que não sabe muito sobre ela, segundo o docente, durante o curso de graduação, houve uma passagem superficial sobre a lei e por faltar um aprofundamento sobre seu conteúdo, ele não aplica do modo como deveria, em suas aulas.

Pesquisador: Entendi. E você conhece a lei 10.639/03?

Wilson: Ouvi falar dessa lei.

Pesquisador: E o que você sabe sobre ela?

Wilson: Pouca coisa, ouvi falar meio por cima, assim, não, não, nunca procurei é, aprofundar, né?

Pesquisador: “Uhum”. E como você conheceu?

Wilson: É, comentário dos professores, na internet né? Reuniões, na faculdade também, a gente leu algumas coisas sobre a lei 10639, só que assim como na faculdade as coisas são muito corrida, então assim, eu li pouca coisa, então não sei muito, não profundi muito, né? Sobre essa questão da lei 10639.

Pesquisador: E você procura aplicar em suas aulas?

Wilson: É, como eu não conheço tanto, então não procuro, procuro, não aplico, né? Vou aplicar o que eu conheço, né?

Pesquisador: Sim. Então você acha que, por exemplo, na graduação deveria abordar um pouco mais sobre essa questão?

Wilson: Deveria abordar um pouco mais, na questão da lei 10.639, porque a graduação é um pouco rápida né? Você tem que ali, você está, está, estudando ali, é um pouco rápida, então, não tem tempo de estudar, assim, você chega em casa trabalhar, trabalhar, sai daqui, trabalha até tarde, não dá tempo de você ler diretamente, né? Essa lei 10.639. (Trecho da entrevista com Wilson)

Para Wilson, a correria do cotidiano e a falta de tempo não permite que ele aprofunde sobre a lei e possibilite sua aplicação nas aulas. Além disso, ele entende que o currículo da rede estadual não oferece subsídios para a aplicação da lei, apesar de afirmar que sua abordagem é de extrema importância, pois enxerga que a história e cultura africana estão relacionadas à formação do Brasil.

Pesquisador: E você acha que o currículo da rede estadual oferece subsídios para aplicação da lei?

Wilson: É, não, acho que não.

Pesquisador: E você acha que o ensino de história de cultura afro-brasileira e africana é importante?

Wilson: Com certeza, totalmente importante, porque o negro, ele faz parte, do, como eu posso dizer, da formação do Brasil, né? Então

assim, é, então tem que ser abordado, porque todos nós temos sangue de negros né? Tanto negro quanto indígenas né? Indígena, então assim, é, tem que ser abordado sim, totalmente abordado, nas aulas né? E tem que ser abordado sim, totalmente, cada dia abordar e falar dos polos africanos, da origem deles, é, de onde veio, de onde era e tal, e abordar, tem que ser abordado, totalmente. (Trecho da entrevista com Wilson)

Antonieta, uma professora de vinte e nove anos de idade, trabalha há pouco mais de quatro anos, é formada em Sociologia, não possui pós-graduação, mas realizou intercâmbio em uma universidade espanhola durante a graduação, já tentou e continua concorrendo vaga para realizar o curso de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Heterossexual, é frequentadora da religião de Umbanda e foi escolhida para participar da pesquisa devido à frequência enorme de comentários dos/as estudantes, que sempre faziam questão de exaltar suas aulas e apontar que gostavam da forma como eram conduzidas. Antonieta se identifica como mulher negra e ressalta que o reconhecimento enquanto mulher negra é um processo bastante difícil, mas que sua família a ajudou bastante, em especial seu avô, que era militante do movimento negro em uma cidade no interior de São Paulo

Porque para mim, é uma questão de, além de ter descoberto isso só com 22 anos, né? Porque a gente sabe o quanto é difícil esse processo de se identificar enquanto mulher negra e esse processo de você a todo momento, é, não tentar se colocar como tal, porque a gente sabe o que que isso traz, mas eu me identifico enquanto mulher negra, não só pelas minhas questões físicas, mas também pelas minhas questões culturais, pela minha religião, pela minha formação enquanto mulher, enquanto cidadã, e acho que principalmente em relação a minha ancestralidade, é, os meus avós, eles sempre fizeram questão de deixar isso muito marcado, principalmente meu avô, é, de como, é, meu avô sempre fez parte do movimento negro de Campinas, então sempre foi uma discussão muito tranquila em casa, porém, o meu processo para me assumir como mulher negra não foi tão tranquilo assim, porque a gente sabe muito bem, é, olha para essas meninas, em relação a textura do cabelo e coisa e tal, então para mim, foi meio que um processo de autoconhecimento, e aí eu me encontrei enquanto mulher negra (Trecho da entrevista com Antonieta).

Para além da questão racial, mas considerando a conexão existente, Antonieta relaciona seu processo de reconhecimento, também ao fato de ser mulher,

afirmando que se trata de um processo de formação enquanto mulher negra. Segundo Antonieta, a formação da identidade da mulher negra é extremamente difícil, elas sofrem desde muito cedo, quando passam a ser “ensinadas” que em nossa sociedade ser mulher negra não oferece nenhum privilégio e a escola tem desenvolvido um papel central na construção de identidades que silenciam, negam e subalternizam a negritude, como é possível perceber em seu relato ao ser questionada se já sofreu violência na escola

Na primeira infância, a minha mãe sempre foi empregada doméstica e ela trabalhava numa casa no centro da cidade, em Campinas, e pra ficar mais fácil pra ela me pegar na escola, ela me matriculou numa escolinha, numa creche, né? Pública, no centro da cidade, porque ficava próximo de onde ela trabalhava, é numa escolinha do centro, e as meninas eram todas brancas, do cabelo liso, e eu não, e aí era, pra mim, assim, eu não ia com o cabelo solto pra escola, de jeito nenhum. Minha mãe fazia trança, amarrava, fazia aqueles pituquinha, mas eu não ia com o cabelo solto de jeito nenhum. É, por vergonha mesmo, e a única vez que eu fui com o cabelo solto, é, foi, foi difícil, porque a gente tá falando de uma criança de seis anos, e pelo o que minha mãe conta, assim, e pelo o que eu me lembro, é, eles começaram a chamar de cabelo de bucha, né? Cabelo ruim, parece um guarda-chuva, imagina isso pra uma criança de seis anos, e aí eu cheguei em casa chorando muito, muito, e foi a partir dos seis anos que eu comecei a alisar o cabelo, e aí eu fiz minha mãe comprar na época um tal de Amaci-hair Kids, fedido pra caramba, e aí não alisava totalmente, mas a ideia era que deixasse o mais murcho o possível e aí começou o processo de tentar embranquecer, pra mim foi muito doloroso, porque, tanto é que depois eu sai dessa escola, mas aí o estrago já tinha sido feito, e aí eu passei até os 21 anos, fazendo pelo menos relaxamento na raiz, então assim, pra mim a questão racial, ela sempre muito, muito mais próxima. (Trecho da entrevista com Antonieta).

Como assinalado pela professora Antonieta, juntamente com a família e as mídias, a escola é uma instância de socialização responsável pela construção da identidade desde muito cedo, pesquisadoras como Eliane Cavalleiro (1999) e Daniela Auad (2004), ao realizarem pesquisas etnográficas sobre relações raciais e de gênero em escolas públicas de São Paulo, ressaltam que se trata de ambientes em que práticas discursivas sobre os corpos produzem, cotidianamente, significados que constroem hierarquizações de gênero e raça, por meio de complexas relações de

poder e múltiplas invisibilidades nas relações entre estudantes e professores/as e entre os/as próprios/as estudantes.

Na mesma direção, ao realizar pesquisa etnográfica numa escola de Minas Gerais, Nilma Lino Gomes (1996; 2011) entrevistou professoras negras a fim de verificar se os discursos raciais e de gênero em suas histórias de vida e formações acadêmicas influenciavam a prática pedagógica. A autora encontrou, por meio de sua pesquisa, a presença de múltiplos discursos preconceituosos sobre os corpos. Segundo a autora, expressões como *Esta aluna é negra, mas é tão inteligente!*, *Eu pensava que a professora do meu filho fosse assim... mais clarinha!* circulam na escola e constroem identidades negativas (GOMES, 1996, p.69).

Ao abordar a questão das construções identitárias em outro trabalho (GOMES, 2003), a autora ressalta que assim como todas as identidades, a identidade negra é construída socialmente e, a autoidentificação, seja qual for a identidade, demonstra uma situação de pertencimento a determinado grupo social. No entanto, ela questiona como seria pensar essa questão, ao colocar em jogo a identidade racial, pois é sabido que em nossa sociedade, as pessoas são educadas para serem brancas, ou seja, são ensinadas desde muito cedo que aquilo que está relacionado à população negra não é bom

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa situação? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171).

Assim como Wilson, Antonieta não pretendia ser professora, ela estava cursando a graduação, quando sentiu a necessidade de trabalhar por motivação financeira e acabou iniciando a docência em uma escola pública, fato que depois ela reconheceu ter sido uma decisão acertada.

Foi um puro, como, digamos assim, acidente (risos). Na verdade, em 2010, eu estava na faculdade ainda, coincidentemente foi o ano que eu fui para o intercambio, mas, assim, acabaram todas as bolsas da faculdade, não tinha mais bolsa para cotista, e eu entrei por cotas, é, não tinha mais bolsa alimentação, e eu não arrumava emprego, tava

no meio da graduação, aí então não tava conseguindo emprego, e aí o governo abriu lá, como categoria O, aí eu e uns amigos olhamos um pro outro e falamos: “vamos”, né? Porque, “vamos”, é o que a gente consegue se manter para terminar a graduação, então foi meio que no susto, assim, eu lembro até hoje da minha primeira aula, e o pânico, porque eu não dormi um dia antes, como a gente sabe, no governo do estado, as atribuições são terríveis, desrespeito aos professores, e parecia bingo, né? E aí, você entrava numa sala, e eles falavam “oh, você tem essa, essa vaga”, não sabia nem onde era a escola, nem quantas aulas eu daria, e aí peguei uma escola chamada P., que coincidentemente ficava no mesmo bairro, lá em Guarulhos, perto da Unifesp, e peguei a primeira carga lá, de 22 aulas, de Sociologia, mas eu me lembro que tinha entrado, nem tinha começado a fazer as matérias da licenciatura, então foi meio que no susto. (Trecho da entrevista com Antonieta).

Apesar de a docência não ter sido uma escolha prévia em relação ao período de graduação, assim como Joana, professora de Língua Portuguesa na escola 1, Antonieta demonstra que sua relação com os/as estudantes é de parceria, apresentar seu exemplo de vida é uma das estratégias da professora para se aproximar dos/as jovens. Parece que o diálogo é uma das formas de alcançar o sucesso e contribuir para o estabelecimento de uma relação de proximidade

Ah, eu acho, é uma relação de parceria. Normalmente, eu sempre começo as minhas aulas me apresentando para eles, dizendo de onde eu venho, né? E eu falo para eles que a ideia da aula, porque pro Ensino Médio é outra linguagem, né? E eu até brinco com eles, falo “Oh, as vezes vocês vão até escutar um pouco de palavrão, ou vão me escutar um pouco de gíria, mas a ideia é que vocês entendam a matéria, e é exatamente por isso que eu adoto esse tipo de linguagem”. E é realmente uma relação de parceria mesmo, falar para você que eu já tive ao longo da minha trajetória algum problema em sala de aula é mentira, mesmo com aluno, dito, né, pelos estereótipos, que são atribuídos a ele, é, o mais problemático. Eu nunca tive problema de desrespeito, eu nunca tive problema de indisciplina mesmo, né, que pode chamar, e eu até gosto mesmo de uma sala indisciplinada. Que sala muito quietinha a discussão não rola, né? E assim, nunca tive esse problema mesmo, porque sempre comecei, assim, minhas aulas, é, dizendo para eles que o mandamento de qualquer quebrada é o respeito, e eles entenderam muito bem essa linguagem, porque é um local que eles nasceram e o local que eles vivem, então eles conseguem entender essa linguagem. (Trecho da entrevista com Antonieta).

Mesmo que pudesse, Antonieta não deixaria a carreira do magistério, ao dizer que essa decisão parece loucura, ela justifica sua escolha por acreditar em uma Educação transformadora da sociedade.

Antonieta: Não! (risos) Parece loucura, mas não.

Pesquisador: Por que?

Antonieta: Porque, para mim, eu acredito na transformação de uma sociedade. E para mim, essa transformação só acontece através da educação. Eu acho a escola o espaço de transformação. (Trecho da entrevista com Antonieta).

A crença na possibilidade de transformação social de Antonieta soma-se ao conhecimento e vontade de trabalhar abordar questões relacionadas ao racismo com seus/as estudantes. Ao ser questionada se conhecia a lei 10.639/03, Antonieta não hesitou em relatar que a lei foi objeto de sua monografia na graduação em Ciências Sociais e se demonstrou preocupada por entender que não tem sido cumprido pela maioria dos/as professores/as

Antonieta: É, a lei 10639 foi é, foi a minha monografia da faculdade, e depois se você quiser, eu mando pra você, tá?

Pesquisador: Eu quero.

Antonieta: Hahaha, é, na verdade é, a, eu trabalhei a lei na monografia como é, chamava “Lei 10639/03 e o desafio da formação docente”. E eu entendo a lei como um passo extremamente importante, mas ao mesmo tempo que me preocupa muito, porque o que eu consigo perceber da Lei 10639, se o professor não tem um posicionamento em relação a isso, você não tem nenhuma lei que o obrigue de fato a trabalhar com a temática, da história da cultura africana e afro-brasileira. E isso me causa muita, é, muito desespero, porque em 2013 eu cheguei a perguntar pros meus alunos, a lei fez dez anos, é, e eu perguntei pros alunos quantas vezes eles tinham estudado história da África e dos afro-brasileiros, a construção cultural e identitária do Brasil e eles perguntaram para mim que era a primeira vez que eles tinham ouvido falar sobre isso foi na minha aula, em Sociologia, depois que você já está nove anos na escola. Então era para eles terem começado a ver desde que eles entraram na escola, aquele era o primeiro ano que estavam vendo. E essa é uma afirmativa que ainda acontece, né? Isso em 2013. (Trecho da entrevista com Antonieta).

Ao contrário do que relatou a maioria dos/as docentes entrevistados, Antonieta conheceu a lei durante a graduação em uma universidade pública, durante um

processo de descoberta de sua negritude, em uma disciplina, que para sua surpresa, era eletiva, pois ela acredita que pela importância do tema, necessidade e obrigatoriedade de inserção nos currículos escolares, ela deveria se apresentar como uma disciplina obrigatória

Pesquisador: E como você conheceu a lei? Foi na graduação?

Antonieta: Foi, foi na graduação. Na verdade, foi, foi quando o professor, o José Carlos, ele estava trabalhando, tinha uma eletiva na Unifesp, chamada 'Cultura Afro-brasileira', e eu percebi que foi bem no momento que eu me descobri uma mulher negra, né? 'Vamo' entender como é que funciona isso. E aí ele deu, foi por conta da graduação, mas não era uma disciplina obrigatória, nem para a licenciatura, o que me causou mais estranheza ainda, por que eu pensei: 'oras, se é uma lei que era pra ser aplicada dentro da escola, então ela teria que ser, essa teria que ser uma disciplina obrigatória, né? Pra toda licenciatura e não é'. Né? Então isso me causou muita, muita estranheza e por isso eu fui estudar a lei 10639 e descobri que os professores formados antes de 2003 não eram obrigados a terem nenhuma capacitação para algum curso específico pra essa lei. Então o professor que foi formado, que se formou antes de 2003, professor de História, de Sociologia, principalmente, não necessariamente ele conhecia essa lei, se ele não conhece, automaticamente ele não trabalha na sala de aula, né? Ou a maior parte deles não trabalha. (Trecho da entrevista com Antonieta).

Antonieta procura aplicar a lei em suas aulas e divide os conteúdos de acordo com o ano, no primeiro ela aborda o racismo e o etnocentrismo, no segundo ela aprofunda as desigualdades raciais e no terceiro ela aborda as políticas públicas

Pesquisador: Sim. E você procura aplicar a lei em suas aulas?

Antonieta: Sim, a todo momento, principalmente no primeiro ano, a partir do terceiro bimestre que é quando a gente fala de etnocentrismo né? Então eu sempre falo pra eles a questão do etnocentrismo e do racismo, falo para eles que são os irmãos, etnocentrismo e racismo. E aí a gente vai desenrolando todo o conceito de etnia e de raça, né? O porque que ele surge, como forma de dominação, porque dessa dominação, e isso no primeiro ano. E no segundo ano também a gente fala muito sobre isso, eu apelidei o segundo ano carinhosamente como o ano da desgraça, porque é o ano que a gente vê as desigualdades no Brasil. E o terceiro ano eu falo pra eles que é o ano de resolver problema, que a gente fala sobre política. E aí eu acabo tocando com eles, acabo destinando um bimestre inteiro pra falar sobre a importância dos movimentos sociais, e principalmente a

importância do movimento negro, né? Que a Lei 10639 nada mais foi um processo de luta desse movimento,

A forma de divisão dos conteúdos relatado por Antonieta corrobora com o que foi observado durante uma aula no primeiro ano

A professora disse para os alunos que esse ano é o ano da desgraça, pois eles precisam ver as desigualdades de gênero, classe racial e que o filme 'Crash: no limite' os ajudaria a entender como começar essas desigualdades. (DIÁRIO DE CAMPO).

Nice é uma professora de 43 anos de idade, heterossexual, evangélica e tem dúvidas sobre sua raça/cor. Ao ser perguntada sobre com ela se autodeclara, a professora diz, em tom de brincadeira, que é branca no documento, mas que na realidade não sabe. A dúvida levantada pela professora, e depois respondida por ela mesma com a frase *É uma mistura bem brasileira, é isso que eu vejo, eu sou à brasileira*, parece estar relacionada àquilo que tem sido abordado em diversos momentos desta pesquisa, a miscigenação como ponto central na formação da sociedade brasileira, somada aos estudos responsáveis por produzir e ratificar o discurso de que o país seria provido de uma democracia racial.

Pesquisador: Qual é a sua cor?

Nice: No registro é branca, mas eu não sei se eu sou branca (risos)

Pesquisador: Você se considera branca?

Nice: Não, não me considero branca, porque meu avô é negro, meu pai é uma mistura com índio, com certeza eu não sou branca (risos). Eu só não sofro preconceito, né? Negro. Mas eu não sou branca, não me identifico como branca.

Pesquisador: Mas você se identifica como alguma coisa no sentido de...

Nice: Eu num. É uma mistura bem brasileira, é isso que eu vejo, eu sou a brasileira. (Trecho da entrevista com Nice).

A professora de Filosofia é Bacharel em Teologia no ano de 2004, graduada em Filosofia no ano de 2008 e ainda pretende cursar uma pós-graduação em Ciências da Religião. Nice não é efetiva na Escola 2, assim como Joana na Escola 1, ela é categoria O, uma categoria que tem muitas dificuldades, pois não têm estabilidade e sequer tem a garantia de que terá trabalho a cada ano letivo

Pesquisador: Em que ano você se formou?

Nice: Primeira graduação foi em 2004, segunda graduação em 2008, e é isso.

Pesquisador: Quais foram as duas graduações?

Nice: Primeira, bacharelado em Teologia, segunda em Filosofia.

Pesquisador: E você possui alguma pós-graduação?

Nice: Ainda não, pretendo.

Pesquisador: Você pretende fazer o que?

Nice: Ciências da religião.

Pesquisador: Especialização ou mestrado?

Nice: Mestrado. Metodista ou onde eu namoro (risos).

Pesquisador: E qual a disciplina você leciona nesta escola?

Nice: Aqui, Filosofia.

Pesquisador: E qual a sua situação nesta escola? Efetiva?

Nice: Não, eu sou categoria O. Eu tenho todo aquele dilema da categoria O, a instabilidade, preocupações sempre com o próximo ano, porque você nunca sabe se você terá aula, ou enfim, então assim, a categoria muito ruim, né? É isso.

Nice procura se atualizar por meio de leituras e participação de eventos. Por ser categoria O, ela não tem direito de participar dos cursos de atualização oferecidos pela rede estadual de São Paulo. Além de lecionar há 8 anos, Nice é pastora e relata não ter planejado tornar-se professora, mas que as circunstâncias da vida a levaram até essa profissão.

Pesquisador: E você se atualiza por meio de cursos, palestras, enfim, participação de oficinas, você procura sempre se atualizar?

Nice: Sim, além de ler bastante, volta e meia eu 'tô' fazendo um. Participo de uns eventos, né?

Pesquisador: E porque você decidiu a carreira docente?

Nice: Na verdade não foi uma escolha. Eu fiz Teologia, com a ideia de ser pastora, hoje eu sou pastora, só que assim, diferente do mercado, que as pessoas apresentam por aí, que pastor ganha muito dinheiro, nosso, no que eu me formei, da forma que eu entendo, não se ganha dinheiro. Eu precisava de um outro, uma outra forma de me sustentar, então eu aproveitei que eu já estava apaixonada por Teologia, e eu queria na verdade, além do sustento, eu queria provar que uma forma filosófica a ideia da Teologia que eu pratico. Então eu fiz isso, e aí juntei essas duas questões, e com os trabalhos que eu já fazia na área cristã, que era indo pras comunidades, lidando com pessoas e tal, então eu uni tudo isso. O que eu queria de, de, da ideia do que eu gosto e lidar com gente, então onde é que eu encontro mais gente todos os dias? Na escola, e eu tenho perfil, tenho afinidade com adolescentes, então eu gosto bastante, então acho que seria esse o ponto. A princípio, não pensei em ser professora, certo? Mas as coisas foram acontecendo, e acabei vindo pro

magistério, né? E hoje estou aí, por conta de vários, várias coisas que ocorreram, não é?

Pesquisador: Trajetória, né?

Nice: Isso.

Pesquisador: E você leciona a quanto tempo?

Nice: 8 anos. No Estado.

Pesquisador: E a escola ou a rede que você trabalha oferece algum tipo de formação?

Nice: Olha, as vezes, ele tem assim, o estado, ele tem alguns curso. No entanto, ele não é acessível a categoria, ele é acessível aos efetivos, então a gente sempre fica na berlinda, não é?

A relação de Nice com os/as estudantes para ser de muito diálogo, suas aulas chamaram a atenção durante as observações, a professora iniciou o trabalho apenas em agosto, pois os/as estudantes estavam sem aula de filosofia em uma das turmas em que fiz as observações. A relação entre a professora e os/as estudantes, inicialmente, foi bastante conturbada, pois houve certa resistência por parte da turma. No entanto, após algumas aulas, os/as jovens perceberam que a professora, ao menos, olhava para eles, cumprimentava e tentava dialogar, atitudes que não eram comuns durante aulas com outros/as professores/as. Ingressar na escola no segundo semestre e ganhar a confiança, atenção e respeito dos/as estudantes, ou pelo menos de parte deles/as, é considerado um grande avanço, tendo em vista que naquela escola praticamente não havia relação entre alguns/mas docentes e estudantes, o diálogo era praticamente inexistente.

A aula começou 11h05, a professora se apresentou como eventual, falou bom dia, o nome dela é Nice. Explicou sobre o problema com horário e disse que ficará com as aulas de Filosofia. Os/as estudantes disseram que até o momento houve apenas uma aula de Filosofia.

A professora iniciou a aula explicando sobre a palavra filosofia, escreveu no quadro a palavra em grego, o que chamou muita atenção dos/as alunos/as, que participaram ativamente.

O aluno M. que havia me falado que gostava de matemática relacionou Pitágoras com a matemática, após a professora mencioná-lo como fundador da palavra filosofia.

Durante a aula, os/as alunos/as se divertiram bastante, ao responder à pergunta da professora, sobre alguma palavra que remetesse a filosofia.

A professora conversou com os alunos sobre o formato de aula, dinâmico e extrovertido, falou para os/as jovens que copiar não é aprender.

No final da aula, o K. chegou e ficou nervoso porque cabulou a aula de filosofia, depois me falou que sempre cabulava essa aula porque não tinha professor/a de filosofia. (DIÁRIO DE CAMPO)

Da mesma forma, o primeiro dia de aula na outra turma que eu observava foi tenso, era tida pelos/as professores/as e demais funcionários/as da escola como uma das piores turmas. Realmente, raramente se conseguia perceber participação dos/as jovens durante as aulas, eram pouquíssimas disciplinas que haviam estudantes participando, mesmo porque, também eram pouquíssimas as disciplinas em que os/as professores dialogavam com os/as jovens.

A professora entrou, os alunos estavam muito agitados, a professora tentou quebrar o gelo, pois os/as meninos/as estavam falando bom dia e ela respondeu em japonês e eles começaram a rir.

Ela perguntou como era o nome do Tropkilazz, uns 5 meninos responderam 'super choque'.

A professora perguntou o nome do L. e ele não quis dizer, então ela o chamou de 'periquito' e disse que se ele não disser o nome será chamado de periquito, então ele disse que a chamaria de 'vovozona'. Então ela falou 'ta bom periquito' e ele respondeu 'ta bom então vovozona'.

A professora comentou sobre a música e o L. disse 'eu só escuto a realidade do mundo', 'nóis não ostenta'. Um colega disse 'você escuta rebolation'.

A professora disse 'quem quer aprender vem aqui pra frente', uns 10 alunos fizeram uma meia lua em volta dela e um aluno do fundo disse pra mim 'ta vendo né, ela só vai ensinar quem ta na frente' e o L. disse 'não tem essa, tem que ensinar todo mundo'.

O L. jogou um papel no meio do círculo e a professora disse 'é sério mesmo que os recalcados aí vão jogar papelzinho?', um menino respondeu 'recalcada é você'.

O João voltou para a sala. A professora disse que 'coitado daquele que acha que lição boa é escrever na lousa', pois o L. havia dito 'cadê a lição?'.

No círculo, a professora pediu para eles fecharem os olhos, abaixarem a cabeça, pensarem numa planta (tamanho, formato, flores, entorno, céu, detalhes) e desenhar o que viram. A maioria ficou concentrada na atividade, que os/as desafiou e os/as deixou com dúvidas sobre qual seria o próximo passo.

Após os desenhos, a professora analisou e contou características deles a partir dos desenhos. Ao finalizar a aula um menino disse pra mim: 'viu lá professor, quando a professora troca ideia como é diferente'. Durante a atividade, percebi que alguns/mas jovens

começaram a se inserir no grupo dos que 'queriam' aprender.
(DIÁRIO DE CAMPO)

A professora Nice demonstrou, de fato, buscar uma aproximação maior com os/as jovens. Por meio de diferentes estratégias, ela procurava caminhos para estabelecer um diálogo com eles/as. Ao ser questionada sobre como era sua relação com os/as jovens estudantes, ela corrobora com as observações e afirma que num primeiro momento é uma relação tensa, com enfrentamentos, mas que depois eles/as passam a entender a forma como ela trabalha e cedem à relação. Nice admite não atingir a totalidade dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, entende que a questão central é a construção de uma relação de respeito.

Pesquisador: Entendi. E como é a sua relação com alunos e alunas?
Nice: De modo geral, a princípio parece que há um embate, né? Uma pessoa olham pra mim assim, com cara de brava, e você percebeu né, naquele dia? Aquela era uma sala muito difícil, então no primeiro momento acontece uma certa rigidez, e depois que eles entendem como que funciona, como que eu funciono, a gente, é, acaba caminhando muito bem. Então, não é logico que não é 100%, mas eu diria que uns 60/70% dos alunos acabam entendendo e a gente acaba tendo uma relação muito boa em sala de aula. Porque penso eu que, a princípio você tem que trabalhar a questão da ordem, eles têm que entender quem é a autoridade, não né o autoritário, mas a autoridade na sala de aula e depois eles entenderem que eu 'tô' ali pra poder ajuda-los. Então uma ideia de respeito, se eu entender quem é esse aluno, se ele me entender, a gente vai conseguir um bom desenvolvimento. (Trecho da entrevista com Nice).

A relação entre Nice e os/as estudantes revela que ela procura aproximação dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, ela passa a ser uma referência que proporciona uma relação que eles raramente vivenciam nessa escola, a relação de respeito com os/as professores/as. Nice foi questionada se conhece a lei 10.639/03 e disse que não lembrava pelo número, então eu a lembrei que se trata de uma lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo nacional, foi aí que a professora disse que já ouviu falar sobre essa lei. A professora diz que tem uma colega de história e ficou sabendo que é uma lei que precisa ensinar história africana, mas reconhece que não sabe muito sobre ela.

Pesquisador: E você conhece a lei 10639/03?
Nice: Nunca de lei eu memorizo nada.

Pesquisador: É uma lei que aborda o ensino de história e cultura afro-brasileira, a torna obrigatória em todo o currículo nacional.

Nice: Já, já ouvi falar. Só não sabia o número tal, é, mas sei que existe.

Pesquisador: E o que você sabe sobre essa lei?

Nice: Não, só sei que, é, eu tenho uma colega que é professora de História, e eu sei que você precisa falar sobre a história dos africanos, que é importante você trabalhar sobre isso. Mas, então, ou seja, sei muito pouco.

Pesquisador: 'Tá'. Mas onde você ouviu falar? Em formação? Onde foi?

Nice: Não, de uma colega mesmo de História. Que ela falou, 'agora a gente vai ter que trabalhar sobre isso'.

Pesquisador: Então na escola mesmo, nas reuniões, ATPC, nunca foi abordado sobre essa questão?

Nice: Não.

Ao ser questionada se procura aplicar a lei em suas aulas, a professora de Filosofia reconhece que, apesar de abordar a questão, acha difícil o fato de ter que trabalhar uma temática sobre a qual ela não está envolvida e que não se sente preparada. Ainda questiona a ausência de formação oferecida pela rede estadual de São Paulo, que ao inserir conteúdos como o racismo no currículo, deveria oferecer alguma reflexão aos/às professores/as

Pesquisador: E você procura abordar essa lei de certa forma em suas aulas?

Nice: Olha, falar sobre o negro, né? Falar sobre a nossa história, volta e meia, porque minhas aulas como elas são muito 'ahn' aspirais, vai e volta, vai e volta, com relação a alguns assuntos, então volta e meia eu 'tô' falando sobre isso, embora eu não tenha assim, gabarito, não é? Porque eu acho que a pessoa tem que 'tá' muito envolvida com isso, que aí no caso vou citar a Antonieta de novo, mas até onde eu posso fazer, eu tenho feito pra que as pessoas possam se olharem e se respeitarem, né?

Pesquisador: E você acha que o currículo da rede estadual oferece subsídios pra aplicação dessa lei? Pensando, por exemplo, no currículo de Filosofia, que é sua área, será que ele chama a atenção pra isso? Traz, enfim, possibilidades para fazer um trabalho pensando no ensino de história e cultura afro-brasileira, o que você acha sobre isso? A rede estadual em si, pensando nestas questões.

Nice: O currículo em si, não abro, mas penso que quando nós estamos fazendo, estamos na sala de aula ou estamos aqui, a gente pode aproveitar as brechas, quais são as brechas? Nós temos dentro do currículo o assunto, o racismo, vai lá e faz esse trabalho, porque se, nós não temos projetos vindos do estado que fale sobre isso, não

tem ninguém que venha aqui, por exemplo, que nos traga uma formação sobre este assunto que é novo, né? Esse assunto é novo, mas se você tiver interesse, você não está fugindo da grade curricular, você que tem que buscar informação, mas dentro dessa, desse tema que faz parte do currículo, o racismo, acho que você consegue. Quando você fala sobre o preconceito você consegue fazer alguma coisa, embora, como eu te falei, isso é muito crua nisso, eu precisava de uma formação sobre esse assunto, seria muito bacana se as pessoas trouxessem pra nós professores.

Pesquisador: Sim. E no caso a rede não traz esse tipo de formação.

Nice: Não.

Pesquisador: Como você falou, a prioridade é para professores efetivos.

Nice: Sim.

Pesquisador: E talvez nem sempre esse assunto é abordado.

Nice: Não, eu não vejo abordagem. Que o que eu vejo é o professor falando alguma coisa ou outra, mais da vivência, mas assim, não vejo, e olha que em oito anos de estado, eu sempre estou em escola diferente todo ano, então eu já dei aula em várias escolas e eu não vejo, não vejo.

Pesquisador: E a lei já tem mais de dez anos né?

Nice: É então, e eu não vejo. Devia já estar né?

Pesquisador: É.

Como visto, a possibilidade de formação oferecida é restrita para determinadas categorias de docentes, sua omissão incorre em menos possibilidades de realização de cursos e atividades de formação e pode estar relacionada à menor oportunidade de acesso à reflexão sobre os processos de opressão cotidiano no interior da escola, de modo a contribuir fortemente para a potencialização do racismo, sexismo, homofobia e elitismo no interior das relações entre estudantes, professores e professoras. Além disso, mesmo os/as professores/as efetivos não possuem uma formação continuada adequada, que permita uma reflexão maior sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por exemplo.

Tanto opressor/a como oprimido/a¹⁷ estão sujeitos a reprodução de valores racistas, sexistas, homofóbicos e elitistas, na medida em que até as possibilidades de enxergar esses processos lhes são omitidas. Na rede estadual de ensino de São Paulo, os docentes são categorizados/as em letras, o/a docente classificado como categoria O é aquele/a que é contratado/a por tempo determinado e que possui

¹⁷ Professores, professoras, alunos/as e membros/as da gestão escolar podem ser considerados opressores/as e/ou oprimidos/as nesta lógica de funcionamento das opressões.

menos privilégios, ao contrário do/a efetivo/a, que é aquele/a que possui os maiores privilégios por ter ingressado via concurso público – como maiores possibilidades de acesso à formação oferecida pela rede.

A falta de conhecimento da lei, bem como a não oferta de formação sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana potencializa o racismo, ou melhor, institucionaliza o racismo cotidiano na escola, não apenas por meio de piadas e brincadeiras entre estudantes e/ou até mesmo docentes, mas pela falta de reflexão sobre o conjunto de conhecimento produzidos no âmbito do continente africano, que atravessa influencia e constrói a economia, a cultura, as artes, as manifestações da cultura corporal e outras tantas áreas no Brasil. Dessa forma, o racismo atinge tanto estudantes quanto docentes, na instituição escolar, e muitas vezes, sequer conhecem seu conceito, como é possível perceber o próximo item.

4.4. Concepção dos/as jovens estudantes sobre o racismo

Conceituar o racismo não é uma tarefa fácil, aliás, não é comum que as pessoas dialoguem sobre questões raciais no cotidiano das relações sociais. Basta conversar com uma pessoa num ponto de ônibus sobre alguma situação de racismo que teve repercussão nas mídias, que logo será percebido o modo como essa pessoa entende o racismo no Brasil, cada sujeito o percebe de uma forma diferente. Atribui-se ao racismo, múltiplos e distintos significados, fato que reforça a necessidade de que a escola seja uma instituição capaz de oferecer a reflexão sobre esse tema.

Ao tratar do racismo, Fernando Santos de Jesus, Joselina da Silva e Nicácia Lina do Carmo chamam a atenção para o fato de que o racismo “não é uma ideologia, mas um conjunto de ideologias sociorraciais que se recriam em diferentes regiões e regimes políticos” (JESUS; SILVA; NINA, 2018, p. 138).

Segundo Munanga (2004), o racismo foi criado por volta de 1920 e até hoje não há consenso sobre sua definição, nem na academia, nem no domínio do saber popular. Para o pesquisador, talvez este seja um dos motivos pelos quais é tão difícil combatê-lo. Ora, não seria coerente uma proposta de solução ao racismo, tanto no interior da escola quanto fora dela, sem que seu conceito fosse conhecido.

A premissa também pode ser válida no contexto educacional, não é raro encontrar reportagens sobre instituições de ensino que tentaram promover atividades

na semana da consciência negra, sem o devido conhecimento sobre o conceito de racismo e sua história, e acabaram por reforçar determinadas formas de opressão advindas de relações raciais hierarquizadas¹⁸.

Procurou-se, portanto, entender o que os/as jovens estudantes e os/as professores participantes da pesquisa entendiam sobre o conceito de racismo, considerando, sobretudo, a responsabilidade que a escola tem, enquanto instituição, sobre a necessidade de formação tanto dos/as professores/as quanto dos/as estudantes. Ao serem questionados se existe racismo no Brasil, os/as estudantes divergiram em suas respostas, apesar de todos/as dizerem que sim, eles/as demonstram não conhecer o que é o racismo, misturando com outras formas de discriminação ou preconceito.

4.4.1 Escola 1

Cah, uma menina negra, estudante da Escola 1, conceitua o racismo como uma forma de discriminação pela cor da pele e fenótipo, de modo geral, e complementa dizendo que há visibilidade apenas quando pessoas famosas sofrem. Ela afirma que existe racismo no Brasil e na escola, mas alega nunca ter presenciado nenhuma situação.

Pesquisador: Em sua opinião, o que é racismo?

Cah: Racismo, é (risos) nossa meu Deus do céu. Racismo pra mim é um, eu acho que é um negócio, é uma forma, assim, que não devia ter, tendeu? Porque eu acho que no fundo, no fundo, todos somos iguais, e muito dessas pessoas que são julgadas, são pelas... julgam muito pela cor de sua pele e pela característica da pessoa. E o racismo devia ter mais atenção, assim, porque ele não devia ser só quando alguém da mídia sofre com isso, tendeu? Ele devia ter mais firmeza... tendeu?

Pesquisador: Visibilidade...

Cah: Visibilidade, tendeu?

Pesquisador: Você acha então, que é um tema que não é muito falado?

Cah: Sim.

Pesquisador: Você acha que existe racismo no Brasil?

Cah: Muito.

¹⁸ A título de ilustração, veja o caso de uma escola no Rio de Janeiro no seguinte endereço: <https://www.revistaforum.com.br/colégio-no-rj-faz-crianças-usarem-black-face-para-homenagear-consciência-negra/>

Pesquisador: E na escola?

Cah: Na escola... eu acho que sim. Tem sim.

Pesquisador: Você já presenciou alguma situação de racismo fora da escola?

Cah: Não, eu acho que não.

Pesquisador: E dentro da escola?

Cah: Dentro da escola também não. Eu pelo menos nunca vi.

Cah relata que tem apenas uma matéria que aborda o racismo, a Sociologia, porém, não lembra do que foi discutido por ter sido há muito tempo. Apesar de Cah afirmar que nunca há situações de racismo dentro da escola e sequer presenciou algo do tipo fora dela, ela se contradiz ao citar uma situação em que foi alvo de racismo por uma colega que, em tom de brincadeira, disse que seu cabelo era duro, Cah ressaltou que não gostou da “brincadeira” e afirmou que esse tipo de discriminação não ocorre na escola. Talvez a falta de entendimento sobre o que é racismo tenha provocado em Cah a reflexão de que ela nunca havia presenciado uma situação de racismo antes, mas como é possível perceber em seu relato, mesmo sem saber, ela descreve uma situação em que foi alvo de racismo devido ao seu cabelo, como uma brincadeira

Pesquisador: Você já teve alguma matéria que falou sobre o racismo?

Cah: Sociologia.

Pesquisador: Você lembra do que foi conversado?

Cah: Não, foi há muito tempo. (risos)

Pesquisador: Mas você me explicou o que é racismo, o seu ponto de vista. Você acha que essa ideia que você tem sobre o racismo, de que só aparece quando são com pessoas famosas que sofrem. Você acha que você aprendeu isso com a sociologia? Ela chegou a contribuir, ela que construiu esse pensamento, como você construiu essa ideia?

Cah: Não, tipo, a sociologia me deu mais um pouquinho de raciocínio sobre o racismo, mas praticamente, pelo o que eu já tinha visto, entendeu? Eu já tinha essa ideia também.

Pesquisador: Alguém já falou mal sobre a cor da sua pele e sobre seu cabelo, mesmo que de brincadeira?

Cah: Sim

Pesquisador: Já? E como foi isso?

Cah: Foi, tipo, ah, tava com meus amigos, tendeu? Aí eles falaram, uma falou ‘ah, não sei o que, o cabelo duro’. Tipo, nossa, não tem graça, desnecessário esse negócio aí. E falou: ‘ah, depois é brincadeira’. Não foi uma brincadeira, tipo assim, que eu gostei, tendeu? Aí eu falei: não.

Pesquisador: Foi aqui na escola?

Cah: Não, foi na rua. Foi numa casa de uma amiga minha.

Pesquisador: E na escola tem isso?

Cah: Não. (Trecho da entrevista com Cah).

Ao corroborar com Cah, Téeh afirma que o racismo existe no Brasil, e trata-se de uma forma de bullying, ocorrido devido a uma agressão, que pode ser física ou verbal. No entanto, ela parece confundir o racismo com outras formas de agressão, usualmente nomeadas de bullying. Assim como Cah, Téeh não acha que o racismo ocorre dentro da escola e tampouco com ela, mas também cita um colega que faz “brincadeiras” que, segundo ela, podem ser consideradas racistas, associando a comentários sobre o cabelo das meninas negras.

Este modo de perceber o racismo, relacionando a outras opressões, pode estar relacionada com o deslocamento de seu conceito na década de 1970, quando, segundo Munanga (2004), com a decaída do conceito de racismo biológico, o racismo passou a ser relacionado com qualquer forma de injustiça social, como racismo contra a mulher, contra jovens, contra homossexuais, contra pobres, contra militares e outros.

Além de confundir com o conceito de bullying, Téhh confunde o conceito de racismo com um preconceito inspirado numa perspectiva consumista. Seu amigo falou mal de uma colega de Téhh na frente dela, pelo fato de que seu tênis era mais velho e a marca não era tão cara quanto a do tênis que ele usava.

Pesquisador: Em sua opinião, o que é racismo?

Téhh: Racismo é tipo um bullying, quando você sofre, alguém te xinga, tanto verbalmente, quanto fisicamente.

Pesquisador: Você acha que existe racismo no Brasil?

Téhh: A, existe, contra cores, contra jeitos, tudo.

Pesquisador: E na escola?

Téhh: A, na escola é meio que difícil.

Pesquisador: Você já presenciou alguma situação de racismo?

Téhh: Comigo não, nem com meus amigos. Não, um amigo meu, ele pratica com os outros, só que sem os outros saber, ele fala mal quando a pessoa passa na frente dele, ele começa a falar mal.

Pesquisador: Por que ele fala mal?

Téhh: Porque ele é idiota (risos).

Pesquisador: Você poderia dar um exemplo de algo que ele falou mal de alguém?

Téhh: Sim, o tênis da menina, ele fala direto do tênis dela, só porque ele usa um ‘Vans’ e ela ‘tava’ usando um ‘Nike’ e o ‘Nike dela não

‘tava’ muito novo e ele falou: Olha o *boot* daquela menina, que não sei o que’; ‘Olha para o cabelo dessa’. Começa a zoar as meninas, entendeu? Ele é meio sei lá.

Pesquisador: Por cor da pele ele também já zuou?

Téhh: Não, cor da pele não.

Pesquisador: Fora isso, teve alguma situação que você chegou a ver fora da escola ou dentro da escola ou na sua sala?

Téhh: A, zuando a pessoa, só porque a pessoa é fofinha e ‘tals’.

Pesquisador: Alguém já falou mal sobre a cor da sua pele ou seu cabelo, mesmo que de brincadeira?

Téhh: Não.

Pesquisador: Nem de brincadeira?

Téhh: Não, até hoje não. (Trecho da entrevista com Téhh).

Para Munanga (2004, p. 10), a prática de classificação de qualquer opressão como racismo, pode se constituir em uma “armadilha ideológica”, à medida que o termo se torna banal devido sua generalização, ao tentar explicar outras formas de opressão e, com isso, gerar uma tentativa de atribuir o racismo a tudo. Percebe-se, contudo, que algo parecido tem ocorrido com a utilização do termo “bullying”, que tem sido banalizado no interior das escolas e tem dificultado a identificação do tipo de violência exercido, desconsiderando suas especificidades e, conseqüentemente, dificuldade a forma de lidar, tanto com o oprimido como com o opressor.

Nando confirma aquilo que Cah e Téeh disseram sobre o racismo no Brasil, afirma que existe racismo na escola, mas ao contrário do que afirmaram Cah e Téhh, Nando relata que já presenciou situações tanto na escola quanto fora dela. Segundo Nando, dentro da escola, colegas ficam xingando e construindo apelidos para outros/as colegas negros/as. Fora da escola, ele relata que uma menina branca e uma menina negra estavam discutindo e a branca a chamou de “preta macaca”, até entrarem em vias de fato.

Pesquisador: Em sua opinião, existe racismo no Brasil?

Nando: Existe.

Pesquisador: E na escola?

Nando: Na escola também existe.

Pesquisador: E você já presenciou alguma situação?

Nando: Eu já presenciei já, na escola e fora da escola também.

Pesquisador: Como foi fora da escola?

Nando: Foi ‘tipo’, uma menina branca e a outra era morena, aí elas começaram a discutir, aí uma começou a falar: ‘A, sua preta, sua macaca’. Aí a outra começou a gritar: ‘A, mas você tá falando o que aí, olha sua família também’. Aí começou uma bater na outra.

Pesquisador: Isso foi fora da escola?

Nando: Isso foi fora da escola.

Pesquisador: E dentro da escola?

Nando: E na escola fica 'neguinho' falando: 'Olha lá, parece um saco de lixo, um pedaço de asfalto'. Fica xingando as 'pessoa' morena, 'né'? E, dentro da escola, as 'pessoa' fica xingando: 'A, aquele negro ali, fedido lá, olha o jeito que ele fica lá, tinha mais que tá lá na África lá, que só tem lugar de negro'.

Pesquisador: Isso na escola?

Nando: Isso na escola. (Trecho da entrevista com Nando).

Nando também aponta que houve debate sobre o racismo na matéria de Sociologia, mas também não sabe explicar o que é debatido durante as aulas e como o racismo aparece enquanto conteúdo. Ele parece estar consciente que é vítima de racismo e relata uma situação em que ele foi discriminado pelos colegas em sala de aula

Pesquisador: Você já teve alguma matéria que falou sobre o racismo?

Nando: Já, fala muito sobre o racismo na matéria de sociologia.

Pesquisador: O que fala? O que vocês conversam?

Nando: Nós conversa mais com o professor, né? Porque o professor já, ele já chamou pra passar um texto, aí nós já se baseia pelo texto que ele passou, né? Só que nós conversa mais com o professor, ele senta na cadeira, faz uma rodinha lá e fica debatendo com ele, porque o racismo é isso (...)

Pesquisador: Alguém já falou mal sobre a cor da sua pele ou seu cabelo, mesmo que de brincadeira?

Nando: Já.

Pesquisador: O que por exemplo?

Nando: Tipo, a cor da minha pele, os meus colegas, eles ficam falando: 'Ó lá (inaudível), deita no chão pra ver se você não some, se ficar escuro você some'. Que nem esses dia, faltou luz aqui na escola, aí falaram: 'Cadê o Nando? Cadê o Nando? Ele sumiu, sumiu'. Porque eu era negro, né? Eu era moreno, aí tipo ficou escuro, aí falou que eu sumi.

Pesquisador: E o que você fez?

Nando: Eu, ué, levei na brincadeira, né?

Pesquisador: A professora chegou a presenciar isso?

Nando: Não, porque não tinha professor, ela tinha saído pra ir lá embaixo, na diretoria, que chamou ela, aí nós ficou na sala. (Trecho da entrevista com Nando).

Ao contrário de Téhh e Cah, Nando parece aproximar-se mais do conceito de racismo, mesmo que ainda de modo superficial, ele consegue identificar que o racismo pode estar relacionado à cor da pele, às características físicas.

Mano Brown, aquele jovem que foi identificado como vítima de uma hipervisibilidade racial negativa, afirma que existe racismo no Brasil e na escola, mas aponta que na Escola 1 nunca foi alvo de racismo. Apesar de relatar um caso em que foi chamado de preto, ele alega ter ocorrido como forma de brincadeira.

Pesquisador: Em sua opinião o que é racismo?

Mano Brown: Racismo é uma pessoa preconceituosa, que tem vergonha da cor da pele do próximo.

Pesquisador: Você acha que existe racismo no Brasil?

Mano Brown: Existe.

Pesquisador: E na escola?

Mano Brown: Na escola mais ou menos, mas tem sim.

Pesquisador: Você já presenciou alguma situação de racismo?

Mano Brown: Já, na minha antiga escola.

Pesquisador: O que aconteceu?

Mano Brown: Tinha dois alunos brigando, aí o outro não gostou e aí começou xingar de preto, macaco.

Pesquisador: E nessa escola?

Mano Brown: Essa escola até hoje não.

Pesquisador: Você já teve alguma matéria que falou sobre racismo?

Mano Brown: Já, acho que de história.

Pesquisador: Você lembra o que foi falado?

Mano Brown: Não, é 'tipo' passava livro de história antiga sobre o racismo, como era antes, antigamente.

Pesquisador: Alguém já falou mal sobre a cor da sua pele ou seu cabelo, mesmo que de brincadeira?

Mano Brown: Já, de brincadeira já, mas faz tempo.

Pesquisador: Que tipo de coisa?

Mano Brown: 'Tipo', sai daí seu preto, não sei o que, mas de brincadeira.

Pesquisador: Nessa escola já?

Mano Brown: Não. (Trecho da entrevista com Mano Brown).

4.4.2 Escola 2

As percepções dos/as jovens estudantes sobre o conceito de racismo na Escola 2 se coadunam com o que foi observado na Escola 1, Tropkilazz associa o racismo ao julgamento pela cor da pele, aponta que existe racismo no Brasil, mas quando questionado se há racismo na escola, Tropkilazz afirma que nunca viu, por isso acha que não existe, apesar de dizer que também nunca se deparou com uma cena racista fora da escola. No entanto, ao ser questionado, acaba considerando que

o fato de seu apelido ter sido construído a partir de uma comparação entre ele e um personagem negro de desenho animado, pode ter alguma conotação racista sobre sua cor ou cabelo crespo

Pesquisador: Em sua opinião, o que é racismo?

Tropkilazz: Racismo é “tipo” você olhar a pessoa e julgar pela cor, entendeu? Do jeito que ela se veste, o jeito que ela é, entendeu?

Pesquisador: Você acha que existe racismo no Brasil?

Tropkilazz: Sim, muito racismo.

Pesquisador: E na escola?

Tropkilazz: Na escola até que não, pelo menos o que eu vejo não.

Pesquisador: Você já presenciou alguma cena de racismo?

Tropkilazz: Não, na escola não.

Pesquisador: E fora da escola?

Tropkilazz: Não, também não.

Pesquisador: Você já teve alguma matéria que falou sobre o racismo?

Tropkilazz: A professora de sociologia.

Pesquisador: Você lembra o que foi conversado?

Tropkilazz: Ah, ela ficou falando lá, não lembro não. Mas ela falou sobre esse negócio aí.

Pesquisador: Alguém já falou mal sobre a cor da sua pele ou o seu cabelo, mesmo que de brincadeira?

Tropkilazz: Não.

Pesquisador: Por exemplo, você me falou que um dos seus apelidos é Super-choque e é por conta do seu cabelo. Fala como é seu cabelo, porque como eu estou gravando áudio para as pessoas saberem a sua descrição.

Tropkilazz: Dread, eu tenho cabelo crespo, entendeu? Meio Dread, meio trancinha, então como o Super-choque tem esse tipo de trancinha, entendeu? Me chamam assim, também porque sou negro, então acho que tem um pouco a ver com o racismo também.

Pesquisador: Então você acha que pode haver racismo nesse tipo de fala?

Tropkilazz: Sim, só por causa da cor, porque tenho do cabelo crespo. (Trecho da entrevista com Tropkilazz)

Dandara também afirma que existe racismo no Brasil e na escola, ela afirma que a ação do racismo está relacionada ao fato de chamar a outra pessoa de “neguinha” ou atacar o cabelo de forma pejorativa. Parece que a relação entre racismo e cabelo aparece nos relatos de praticamente todas as meninas entrevistadas, trata-se, de fato, de um potente marcador da opressão racial na escola e fora dela.

O entendimento de Dandara sobre o racismo corrobora com o de Téhh, da Escola 1. Ao associa-lo a uma opressão sofrida por um amigo gay, Dandara relaciona uma atitude homofóbica ao conceito de racismo, sua percepção corrobora com a pesquisa de Wellington Santos, que ao investigar a concepção sobre raça e racismo de estudantes de pedagogia em uma universidade em Goiás, percebeu-se que o conceito de racismo ainda está relacionado ao de preconceito

Sobre o racismo, ocorreram momentos em que demonstraram confusão entre os conceitos de racismo e preconceito: seria o preconceito contra gays um tipo de racismo? E a discriminação por ser obeso pode estar no mesmo tipo de discriminação contra negros? (SANTOS, 2018, p. 564).

Os relatos que confundem o conceito de racismo e, conseqüentemente, impedem um trabalho específico de combate e/ou prevenção, se coadunam com uma visão construída na década de 1970 em que as diversas formas de opressão eram tidas como racismo (MUNANGA, 2004).

A noção ora desenvolvida por Dandara, apesar de avançar pelo fato de ela saber que há algo de errado naquela relação de subalternização, também há problema conceitual, na medida em que ela não consegue perceber a diferença entre uma atividade racista e uma atitude homofóbica, remetendo à década de 1970, como lembrou Munanga (2004).

Pesquisador: Em sua opinião, o que é racismo?

Dandara: Quando (...) deixa eu ver (...) 'Tipo', eu sou negra, vamos se dizer, aí tem uma pessoa branca, chega em mim e 'tipo' fica tirando sarro, falando 'a, ela é neguinha, que não sei o que', tem cabelo duro', essas coisas. Quando a pessoa é lésbica, gay, muita pessoa não gosta também. Tem gente que bate, por causa disso e eu acho isso uma bobagem, eu acho que os outros tem que ser do jeito que quer, ninguém tem que julgar.

Pesquisador: Você acha que existe racismo no Brasil?

Dandara: Sim, muito.

Pesquisador: E na escola?

Dandara: Eu vejo muito. Teve o meu amigo que ele é gay, teve um menino que ele tava passando junto comigo e aí o menino pegou e começou a xingar ele, 'tipo' de bicha, de baitola, começou a falar essas coisas pra ele. Aí ele começou a chorar, pegou se sentir mal, entendeu? Aí eu peguei e falei um monte para o menino, que eu acho que isso não tem nada a ver, os outros tem que ser do jeito que quer, ninguém tem que falar nada.

Pesquisador: Foi aqui na escola?

Dandara: Foi.

Dandara relata que presenciou atitudes racistas com uma colega de sua escola, destacando o cabelo crespo como um fator de motivação para ataques verbais como chama-la de *cabelo duro*. Além disso, ela mesma já foi alvo de racismo devido ao cabelo e à cor da pele. Dandara alisa o cabelo, mas alega que hoje se arrepende e que não seria possível recuperar a textura do cabelo que tinha antes de seu primeiro alisamento, aos 8 anos de idade. História e Sociologia são as disciplinas que, segunda a jovem, abordavam algo sobre racismo e que podem ter sido os lugares que oportunizaram à Dandara, reflexão sobre sua própria identidade enquanto mulher negra

Pesquisador: Em relação a cor da pele, cabelo, essas coisas, você já presenciou alguma situação de racismo?

Dandara: Já.

Pesquisador: Que tipo de situação?

Dandara: Teve uma menina aqui na escola que ela tem 'problema', só que eu não sei o nome. E aí os outros ficavam tirando sarro dela, pelo jeito dela, porque 'tipo', ela não falava com ninguém, ela é 'tipo' na dela, porque aconteceu muita coisa com ela. A coordenadora me explicou o que tinha acontecido com ela, aí muita gente começou a falar coisa pra ela, começava a tirar sarro da cara dela, fazendo brincadeira de mau gosto.

Pesquisador: Ela era negra?

Dandara: Ela é morena, não é muito escura, mas é morena.

Pesquisador: Quando tiravam sarro dela, zoavam, tinha alguma coisa a ver com o fato da cor da pele dela, do cabelo, alguma coisa assim?

Dandara: Do cabelo, porque era crespo. Aí ficavam zoando ela, chamando de 'cabelo duro', começaram a falar um monte de coisa pra ela.

Pesquisador: Isso foi esse ano ou ano passado?

Dandara: Ano passado.

Pesquisador: Ela era da sua sala?

Dandara: Era.

Pesquisador: Ela faltava muito?

Dandara: Não, quase sempre que ela 'tava' andando com alguém, era sempre com a inspetora, sempre tinha alguém andando com ela, por causa disso.

Pesquisador: Você não lembra o nome dela?

Dandara: É G., eu acho.

Pesquisador: Você já teve alguma matéria que falou sobre racismo?

Dandara: Sociologia, a professora falava muito. Deixa eu ver (...) A professora de história falava. Acho que era as que mais falava era elas duas.

Pesquisador: História e sociologia?

Dandara: E uma professora eventual também falava bastante.

Pesquisador: Sabe de qual matéria ela era?

Dandara: Não, ela só falava que era eventual.

Pesquisador: O que era conversado? Você lembra?

Dandara: A, ela falava que a sociedade hoje em dia 'tava' muito diferente, que tudo era motivo de preconceito, qualquer coisa os outros já queriam fazer preconceito. Eu não lembro muita coisa que ela falou.

Pesquisador: Alguém já falou mal sobre a cor da sua pele ou se cabelo, mesmo que de brincadeira?

Dandara: Já.

Pesquisador: O que?

Dandara: 'Tipo' brincando, os meninos da minha sala ficavam falando 'A, o cabelo dela é duro, que não sei o que', ficava falando 'A, ela é neguinha'. Mas, eu sabia que era brincadeira.

Pesquisador: Você não ligava?

Dandara: Não.

Pesquisador: Eu percebi que você alisa o cabelo, né?

Dandara: 'Aram'

Pesquisador: Por que você alisa?

Dandara: Eu comecei alisar quando eu era pequena.

Pesquisador: Quantos anos mais ou menos você tinha?

Dandara: Acho que era uns 8.

Pesquisador: Por que?

Dandara: Porque, 'tipo' meu cabelo era cacheado, só que ele armava, aí eu não gostava e pedi pra minha mae alisar. Só que agora eu sinto muita falta.

Pesquisador: Você sente falta dele cacheado:

Dandara: 'Aram', queria ele cacheado de novo.

Pesquisador: Não dá mais para voltar?

Dandara: Não, pelo menos eu não consigo mais.

Julia parece concordar com Tropkilazz e Dandara ao afirmar que existe racismo no Brasil e na escola e o que sabe sobre isso aprendeu na aula de Sociologia, com a professora Antonieta, que também participou desta pesquisa. Ela avança naquilo que Tropkilazz e Dandara relatam e aprofunda a noção de racismo, associando à cor da pele e ao cabelo enrolado. Julia também diz que não presenciou racismo na escola, mas assume que pode ter ocorrido de forma mascarada, ou seja, sem que ela tenha percebido. A jovem traz um elemento importante que ainda não foi discutido por nenhum/a estudante e afirma que aprendeu na aula de Sociologia. Trata-se do racismo institucional, que é evidenciado por ela, por meio da naturalização do racismo e a falta de acesso ao trabalho e à universidade.

Pesquisador: Em sua opinião, o que é racismo?

Julia: Racismo é quando a pessoa discrimina, julga, fala que é feio, enfim, que é ruim, não só eu, mas todas as pessoas que são como eu, 'tipo', eu tenho a pele escura e o cabelo enrolado e aí a pessoa fala que todas as pessoas que tem a pele escura e o cabelo enrolado são pessoas feias e são pessoas más, isso pra mim é racismo.

Pesquisador: Você acha que existe racismo no Brasil?

Julia: Sim.

Pesquisador: E na escola?

Julia: Na escola eu nunca cheguei a presenciar, até porque não tem alunos negros na minha sala. Não, tem sim, tem, mas eu não cheguei a presenciar nenhum tipo de racismo. Pode ter sido um racismo mascarado, enfim. Alguma coisa que não ficou tão claro pra mim, a ponto 'deu' perceber, só que eu não cheguei a ver, mas com certeza deve existir.

Pesquisador: Quando você fala em racismo mascarado, eu poderia entender como alguma forma de racismo que é feita a partir de brincadeiras, de que parece que não é nada, mas acaba sendo ou não?

Julia: Sim, por brincadeiras de outros alunos. Assim, eles falam 'tipo', ah, ela é negra, tem o cabelo escuro, mas ela é minha amiga, sabe? É isso pra mim é racismo, eles fazem como se fosse uma coisa natural, mas não é (...).

Pesquisador: E fora da escola, você já chegou a presenciar alguma situação de racismo?

Julia: Já, transito: 'Ah, seu neguinho'; 'Ah, seu preto'. Tem muita coisa assim.

Pesquisador: Você já teve alguma matéria na escola sobre racismo?

Julia: Sim, Sociologia.

Pesquisador: O que foi conversado? Você lembra?

Julia: Lembro, lembro sim. Foi conversado isso que eu acabei de falar, sobre a naturalização de um ato racista, enfim, de como os negros são tratados e foi visto estatísticas, tipo de emprego, de negros que entram na faculdade, foi visto coisas assim.

Pesquisador: Alguém já falou mal sobre a cor da sua pele e seu cabelo, mesmo que de brincadeira?

Julia: Sobre meu cabelo, sofri bullying da 5ª série até a 8ª sobre em relação ao meu cabelo, porque meu cabelo é cacheado, então (...)

Pesquisador: Aqui na escola você já teve alguma situação parecida?

Julia: Sim, na escola mesmo.

Pesquisador: Você já alisou o cabelo?

Julia: Já, várias vezes.

Pesquisador: Por que?

Julia: Porque as pessoas falavam e eu me sentia mal e aí eu alisava.

Pesquisador: Mas agora você não alisa mais?

Julia: Não, não aliso mais. Se a pessoa não gosta, problema é dela.

Não é apenas a vítima que muitas vezes não percebe o racismo, como apontado por Julia, mas também o agressor, que em alguns momentos, pratica o racismo de modo a não perceber a gravidade daquilo que está fazendo, o que é comum no cotidiano escolar, devido ao fato de os/as jovens ainda estarem passando por um processo de formação e, para agravar a situação, terem pouca ou nenhuma informação sobre o racismo enquanto forma de discriminação. O desconhecimento do que é o racismo talvez seja um dos motivos pelos quais o agressor sequer entenda

o que está fazendo. Mauro Fernandes trabalha com o conceito de racismo inconsciente, ao abordar esse conceito, ele refuta a ideia de racismo invisível, na verdade, trata-se de uma complementação, pois para ele, muitas vezes, o racismo é praticado de modo que a pessoa que o pratica sequer consegue perceber o que está fazendo, pois ele só é evidenciado quando se trata de um xingamento ou alguma ação explícita.

Essa face mais oculta da discriminação racial parece inofensiva aos olhos dos educadores, mas é a mais perversa do racismo no Brasil. Justamente ela, por ser, inconsciente e cotidiana, naturaliza-se e estrutura as relações sociais de uma sociedade miscigenada, que vai do branco ao preto, passando pelo negro, mulato, pardo, mestiço, moreno. Quanto mais próximo dos extremos – branco/preto – o indivíduo é classificado e mais ou menos oportunidades lhe são negadas ao longo da vida (FERNANDES, 2015, p. 32).

Com visto, trata-se de uma situação usual das duas escolas investigadas, o racismo aparece por meio de brincadeiras ofensivas, que na maioria das vezes, a vítima percebe que algo está errado, apesar de quase sempre achar que pelo fato de ser uma brincadeira, é preciso aceita-la. Na mesma direção, a escola enquanto instituição responsável por tratar dessa questão, quando o faz, age de forma ineficiente e, na maioria das vezes, o debate sobre o racismo fica a cargo dos/as professores/as de História e Sociologia, que nem sempre conseguem aprofundar as discussões de modo satisfatório.

4.5. Discursos dos/as professores/as das escolas 1 e 2 sobre a institucionalização da homofobia e do machismo na escola

Ao serem questionadas se acham que existe machismo e homofobia na escola, todas as professoras da Escola 1 e os/as professores da Escola 2 disseram que sim, porém, Ana e Elisa afirmaram que o machismo está menos que a homofobia. Para elas, o machismo não está tão presente no cotidiano da escola, como assinala a professora Ana: *o machismo, acho que nem tanto, mas a homofobia sim, bastante.*

Posteriormente, as professoras foram perguntadas se sabem de que modo acontece a prática da homofobia e do machismo na escola, Nice focou na família e

sociedade, afirmando que, provavelmente, trata-se de um aprendizado que ocorre desde as relações familiares até aquilo que se aprende socialmente.

Primeiro que a nossa sociedade, ela ainda é machista, então se ela é machista, esses nossos alunos, eles vêm de um contexto machista, familiar, eles trazem isso pra nós, né? E então sempre tem essa coisa de que o homem é melhor do que a mulher, não importa, isso 'tá' impregnado, né? E a homofobia, ainda, por mais que, hoje nós tenhamos leis, é igual a questão do negro, nós temos leis e tal, mas talvez, não só pelo machismo, mas por nós termos uma sociedade cristã, embora eu seja cristã, mas uma sociedade cristã que não tem sido aplicado o cristianismo verdadeiro na sociedade, traz então esse problema, implicação grave com relação ao machismo e a homofobia, não sei se você está me entendendo. (Trecho da entrevista com Nice, escola 2).

Wilson afirma que as relações machistas e homofóbicas são constantes nas brincadeiras cotidianas. Ana corroborou com Wilson ao dizer que aparece por meio de piadas, como também foi visto durante observações realizadas na Escola 2: *Os meninos conversam com xingamentos e provocações, quase sempre se referem a sexualidade para tentar ofender os colegas: seu viado, seu gay, vai dar o cu.* (DIÁRIO DE CAMPO).

. Como visto no terceiro capítulo desta tese e confirmado pelos/as professores/as entrevistados/as, as brincadeiras e piadas, muitas vezes, são máscaras capazes de invisibilizar as constantes relações de opressão racial e de gênero no cotidiano escolar de jovens estudantes de Ensino Médio. A professora Ana diz que aparece as opressões por meio de brincadeiras aparecem de forma constante: *Ah, eles, piada. Através de piadinhas, de brincadeiras, né? Aparece bastante.* Na maioria das vezes, essas opressões não são perceptíveis para os/as estudantes, aqueles/as que são vítimas sofrem e algumas vezes aceitam porque é apresentado como brincadeira e aqueles/as que oprimem, muitas vezes, não percebem o quão cruel pode ser a “brincadeira” que ele/as está fazendo.

Estão. Brincadeiras, até da forma bem direta mesmo, aluno chegando falando um pro outro 'Ou seu gay', 'Ta vendo aquele gay?'. Usando o machismo, ah, os meninos querem que as meninas, é, quer ficar com uma, quer ficar com várias e aquela que ele ta ficando, quer ficar com ela também e ela tem que aceitar que ele ta ficando com várias, que ele é o homem, ele é o macho alfa, então ele tem que ter várias mulheres, entendeu? E se ela não aceita ele acha válido bater,

entendeu? Ameaçar, porque ele é o macho, então ela tem que obedecer, entendeu? (Trecho da entrevista com Wilson, escola 2).

Apesar de entender que tanto a homofobia quanto o machismo estão presentes no cotidiano escolar de forma constante, Antonieta percebe uma relação maior de tolerância com a homossexualidade entre os/as jovens estudantes do que com o machismo.

Sim. Curiosamente, em relação a homofobia, eu não consigo perceber, percebo, um aluno ou outro, mas eu percebo eles muito mais tolerantes com a questão da homossexualidade, do que com a questão da menina com short curto. Por exemplo, a Escola 2 tem essa característica, que eu acho muito bacana e ao mesmo tempo preocupante. A gente tem alguns alunos que já disseram que são lésbicas e que são gays, inclusive, tem namorados e namoradas dentro da escola. E eu não percebo, é, uma, percebi, mas muito pouco, muito sensivelmente, é, alguns alunos apontando o dedo, fazendo piadinha, ou então olhando torto pra esses alunos, que são homossexuais, mas a menina quando ela aparece com short curto ou quando ela aparece com decote, a questão do 'passar a mão', nesse tipo de coisa, é mais latente. Então assim, mais visível, o machismo é mais visível do que a homofobia. (Trecho da entrevista com a Antonieta, escola 2).

Ao contrário do que a Antonieta, professora da Escola 2 afirmou, Elisa, professora da Escola 1, disse que a homofobia está mais presente e faz uma relação com o racismo, ao apontar que a homofobia acontece mais que o racismo, afirma que acontece entre os/as estudantes, mas que ela não chegou a presenciar, Elisa também afirma não concordar com a relação entre duas pessoas do mesmo sexo, evidencia isso para os/as estudantes, mas afirma que ela respeita e todos/as precisam respeitar.

Acho que a homofobia está mais presente que o racismo, infelizmente. Também é uma questão também de que você não vê alguém falando: 'vou lá reclamar porque sofri homofobia', eu não vejo assim, isso não acontece, né? Mas existe, digamos, uma repulsa normal ou até mesmo proposital por parte de alunos em relação aos alunos, não é? Aos alunos com problemas de homofóbicos, então, mas eu não presenciei assim, discussão, problemas maiores por causa dessa questão. Eu acho assim, os alunos não aceitam, mas respeitam, inclusive é isso que eu passo, eu procuro passar dessa

forma, 'ah, professora, você concorda com isso e aquilo', eu falo: 'olha, eu não concordo, mas eu respeito', então isso é bastante consciente entre eles, eles sabem que eles têm que respeitar, não é? Mas te falar que o pensamento deles é mais homofóbico do que racista, não é? Infelizmente. (Trecho da entrevista com a Elisa, escola 1).

Joana relata que estudantes homofóbicos acabam se afastando dos/as colegas homossexuais, apesar de ela não ter vivenciado situações como essa, a professora relata que ouviu muitas pessoas falarem sobre isso e que em uma das turmas que ela leciona, este problema não existe, pois há uma aluna homossexual e ela é muito bem tratada pelos/as colegas.

Existe. Por exemplo, se alguns alunos veem que tem algum aluno homossexual, alguns não querem se aproximar, alguns acham que é extremamente errado, nem conversam com os outros. Ainda tem isso, os xingamentos que eles têm, falam, né? O famoso bullying por exemplo, que eles acabam fazendo. Eu não vivenciei muito aqui na escola, mas eu já ouvi falar, já ouvi falar sobre isso. Aqui, por exemplo, no primeiro E, tem uma aluna que ela era né? Homossexual e os alunos respeitavam, tratavam bem ela né? Super respeito entre eles, mas em outras salas ainda havia esse, né? (Trecho da entrevista com a Joana, escola 1).

Ao serem questionados se abordam o tema machismo e homofobia durante as aulas, Nice disse que sim, mas deu um exemplo confuso sobre como ela trata a questão do adultério em suas aulas. Wilson apontou que não, mas que procura abordar em conversas particulares, ou seja, quando os/as estudantes o procuram para conversar sobre algo que envolva estes temas, isso mostra que, de certa forma, Wilson se apresenta como um professor que está aberto ao diálogo, apesar de não levantar o debate de modo intencional.

Sim, sim, eu falo, as vezes eu tenho, dou alguns exemplos, por exemplo, sobre a lei sobre o adultério, que não é crime, o porquê que antes era crime, porquê que hoje já não é mais, e porque que deveria voltar a ser, mas com uma outra roupagem, é porque nós temos uma ótica machista, né? Então a gente precisa sempre falar sobre isso, né? (Trecho da entrevista com Wilson, escola 2).

Antonieta afirma que trabalha esses temas em suas aulas e Ana aborda a homofobia quando trata de população, mas alega não ter muito machismo e por isso não conversa sobre isso durante as aulas.

Não, é, não. Homofobia sim, na questão quando eu 'tô' trabalhando população, agora com o machismo, não tem muito, isso aí eu não abordo não, mas a homofobia sim.

Pesquisador: Homofobia sim.

Ana: Sim, a gente sempre conversa sobre isso.

Pesquisador: Conversa.

Ana: Conversa, é, é, né? Pra eles respeitarem (Trecho da entrevista com a Ana, escola 1).

Elisa não respondeu e acabou falando sobre a importância de tratar de temas como a AIDS, pareceu relacionar a questão dos relacionamentos com as DSTs, mas sua resposta não foi adequada para a pergunta, insistiu em falar sobre como ela aborda a AIDS com os/as estudantes, e pede para eles/as pesquisarem sobre como o cantor Cazuza morreu, quando tinha a doença. Parece ter uma visão preconceituosa que relaciona a homossexualidade à AIDS.

(...) Pra você ver, na década de 80, as pessoas morriam de AIDS facilmente e hoje em dia tem tratamento. Pronto, Luciano, a partir daí, 'ah, professora, AIDS', eu falei assim: 'eu vou pedir que vocês entrem na internet e pesquisem sobre o cantor Cazuza', você acredita que muitos não sabiam da AIDS? Das consequências, das causas, alguns tinham ideia, alguns sabiam, e das consequências a maioria não sabia. Então, você entra numa sala de jovens de 15 anos, que eles acham que sabem tudo e não sabem, né? Aí nós fomos falar sobre isso, sobre a questão, eles voltaram né? Eu até questionei 'e aí, férias, muito namoro, tal, cuidado, hein, gente, tal. Fica pensando que você é o bom, não é? Porque você namorou A, B e C, 'tá' todo mundo te paquerando, as meninas também, não fica pensando que vocês estão numa boa, não. Vamos falar sobre as causas das doenças', aí 'ah, professora, vamos falar', 'gente, eu tenho que voltar lá no Renascimento que eu pus aqui na lousa', 'professora, deixa o Renascimento pra depois, vamos falar...', falei 'vamos, vamos falar porque alguém daqui já viu o cantor Cazuza no final da doença?', ninguém tinha visto, falei: 'então vejam, vejam, depois vocês vão ver, vão pensar bastante sobre a questão do desenvolvimento sexual, da questão do namoro', não é? Aí começamos a falar sobre estas coisas, né? Aí eu falei sobre doenças sexualmente transmissíveis e de exemplos que eu tenho, que eu soube, não é? Na década de 80, uma pessoa se suicidou, porque tinha problema, é, de doença venérea

que não tinha cura, não é? Então a gente lá na faculdade, pesquisas, a gente fez na questão social, então engloba uma série de coisas, pra mim aquela época que o Cazuza morreu, nossa, foi um choque, foi um choque na década de 80, a fase final do cantor, pela doença, então eu falei 'gente, muito cuidado com a saída de vocês, com os namoros, prevenção é tudo. Então aquela aula a gente parou pra conversar sobre isso, não é? E a gente conversou também sobre política, e os alunos muitos foram contra essa questão da política, eles são revoltadíssimos com a questão da corrupção, não é? Procuro embutir valores também assim, pra eles estarem refletindo sobre a questão do que se gasta o dinheiro no Brasil, se gasta em quê? Olha aí agora, desemprego, né? Hoje eu tava ouvido boa parte das pessoas estão usando o SUS, não é? A referência de saúde pública, porque não podem mais pagar convenio, aí eu pensei: 'e tudo aquilo que foi construído pra copa do mundo ano passado, e o dinheiro gasto?', então eles também tem essa consciência, eles também acham que o governo procede mal nessas questões de ajuda econômica e social. Muitos têm essa conscientização sim. (Trecho da entrevista com a Elisa, escola 1).

A professora Joana fez um debate com os/as estudantes para fazer um exercício de como dialogar, argumentar, então eles/as fizeram pesquisa sobre, dentre outros temas, a homossexualidade, parte do grupo deveria argumentar contra e parte a favor, independentemente do que de fato achavam sobre o tema.

A gente conversou muito sobre diversos temas, inclusive a gente fez um debate no terceiro bimestre, eu fiz com o primeiro E um debate, vários assuntos, pra ver, na verdade, eu estava explicando pra eles, é, como eles podiam dialogar, né? Aí o debate era assim: uns ia ser a favor, outros iam ser contra, só que tinha uns que "mas professora, eu não sou a favor", "mas você vai ser a favor desse assunto, porque eu quero saber o que você vai pesquisar pra poder abordar isso, como que vai refutar aquilo que ele tá falando". Então, e aí alguns alunos começaram a abordar alguns temas, como homossexualismo, suicídio, e outros diversos também, só que não deu tempo muito da gente trabalhar sobre o assunto, a gente mais retratava assim em sala algumas conversas que a gente tinha, mas não deu tempo de fazer muita coisa. (Trecho da entrevista com a Joana, escola 1).

Ao serem questionadas sobre quem participa mais das aulas, a professora Nice relatou que as meninas trabalham mais, ou seja, elas executam mais as atividades demandadas, têm mais compromisso. Mas meninos e meninas dialogam em igual escala de proporção. Para Wilson, meninas participam mais, mas os meninos

são mais prestativos. Para Antonieta, depende do tema, quando ela trabalha questões de gênero, por exemplo, meninas se posicionam de forma mais intensa, meninos também participam, mas nunca conseguem se posicionar e contrapor aquilo que as meninas levantam e que sempre está relacionado a como elas se sentem em relação à forma como são tratadas pelos meninos, mas quando a questão é desigualdade de renda, meninos se posicionam mais. Para Ana, meninas participam mais e para Elisa, a participação ocorre de forma equilibrada. Joana corrobora com Ana e relata que geralmente as meninas acabam participando mais.

Não, as meninas sempre, elas trabalham mais, quando é pra entregar trabalho. A parte didática, a parte pratica né? As meninas acabam tendo mais compromisso. Agora com relação a participação, com relação a diálogo, os meninos tão ali junto com as meninas. Porque como meu trabalho na sala, aqui, na escola, é trabalhar a ideia do pensamento, então, e como a forma que eu abordo é sempre partindo deles pra depois entrar na filosofia propriamente, quando eu consigo, né? Então, eles são muito, participam a vontade na sala, os grupos que dá pra trabalhar isso, ficam à vontade na sala, então nesse sentido, eu diria que são iguais. Mas pra trabalho, normalmente eu tenho mais atividades das meninas do que dos meninos. (Trecho da entrevista com a Nice, escola 2).

Ah, é, acho que as meninas são mais, os meninos são mais prestativos, as meninas são mais dispersas né? Ah, acho que é a questão da idade também e tal, mas um assunto que me interessa é elas participam mais. (Trecho da entrevista com a Wilson, escola 2).

Depende do tema (risos). Depende do tema. Quando o tema é questão de gênero, as meninas se posicionam muito mais, muito mais mesmo. E aí, elas apontam dele e falam mesmo “óh, você fulano falou tal coisa outro dia e eu acho que isso é machismo”. Então as meni (...) elas falam muito sobre como elas são tratadas pelos meninos, né? Então, as meninas se posicionam muito. Os meninos até tentam, e é uma aula incrível, assim, porque os meninos até tentam dar uma justificada, mas assim, é unânime, todas as meninas abafam o grito deles, elas abafam a justificativa deles. E quando a questão é de renda, a questão é desigualdade de renda, os meninos se posicionam mais, eles falam mais. (Trecho da entrevista com a Antonieta, escola 2).

De forma igual a participação. Nós temos alunos assim, que são muito interados, que tem interesse mesmo, participam, que sabem. Temos meninos e meninas e temos meninos que não quer saber de nada, igual eu te falei, sobre um aluno, determinado aluno do primeiro H,

que eu questioneei várias coisas e ele nem me respondeu e nem abriu o caderno em aula nenhuma ...

Pesquisador: Esse aluno chegou depois né?

Elisa: Esse aluno chegou depois, ele chegou depois, deu alguns probleminhas, mais fora da sala do que dentro da sala né?

Pesquisador: Ele tem problema de indisciplina também?

Elisa: Assim, se eu te falar que ele conversa, que ele baderna, que ele anda, que ele xinga, que ele briga, que ele responde, não. Mas ele não faz nada. Ele procura 'tá' sempre no celular. Então é na mesma proporção, viu. Nós temos meninos e meninas que tem interesse, então não posso te falar: 'ah, os meninos são mais interessados, não'. Tem a mesma proporção. (Trecho da entrevista com a Elisa, escola 1).

No 1ºE, era no geral, assim, tanto os meninos, quanto as meninas. Mas em algumas outras salas eram mais as meninas do que os meninos.

Pesquisador: Então em outras turmas as meninas acabavam participando mais.

Joana: Mais. (Trecho da entrevista com a Joana, escola 1).

Nice relata que geralmente os meninos não pensam no futuro, eles não se importam muito, já as meninas sabem que terão menos privilégios, como um salário menor, por exemplo, e acabam se dedicando muito mais nas atividades escolares, de modo geral. A professora chama a atenção para o fato de as meninas terem que ser mais responsáveis desde cedo, por uma pressão social, parece que a professora está corroborando com o fato de que os padrões de gênero socialmente estabelecidos, são determinantes para as escolhas que as meninas devem fazer no interior da escola e fora dela, como ser *educadinha* ou *bonitinha*

Eu acho que 'tá' no subconsciente delas, por causa da sociedade, de que elas precisam ser melhor, porque mesmo sendo melhor na sociedade, elas ainda ganham menos, eu não sei se ainda elas tem essa consciência, mas deve 'tá' no subconsciente de que precisa-se fazer algo diferente, porque o menino estudando ou não estudando, de alguma forma ou de outra, se ele for por exemplo, cobrador de ônibus, ele vai ganhar mais do que a menina que estudou, certo? Então talvez exerce no subconsciente. O menino, ele não se importa muito, ele só vai se importar o dia, a maioria né? Ele só vai se importar quando de repente ele se ver com uma responsabilidade de uma casa, por exemplo, numa situação de adulto. Fora isso, ele não, ele não tem o prospecto pro futuro. Tem um grupo muito pequeno de meninos que pensam pro futuro, conversa com eles, eles já estão

vislumbrando o que eles querem fazer, mas a maioria não, e as meninas talvez pela própria cultura, pela disciplina do lar, né? Você tem que fazer isso, porque depende de você, a comida, a roupa, não sei o que, não sei o que, não sei o que, não é? Então ela já vem sendo moldada de que ela precisa se sobressair, ela precisa ser a 'educadinha', ela precisa ser a 'bonitinha', embora nós tenhamos vários, várias encrenca de meninas por aí, mas eu acho que de modo geral essas que produzem, eu acho que é por causa desse nosso, o que a sociedade é né? (Trecho da entrevista com Nice, escola 2).

Ana corrobora com Nice ao dizer que a maior participação das meninas nas atividades escolares pode estar relacionada à formação delas, como *ser mais certinha*. Para Ana, além de fazer mais que os meninos, as meninas são mais caprichosas e relata uma situação de uma turma que meninos e meninas sentavam-se separados na sala de aula,

Eu não sei, talvez seja, é, formação delas, aquela coisa de, né? Ser mais certinha, tudo, eu acho que as meninas participam mais do que os meninos.

Pesquisador: Então você acha que, por exemplo, a educação que elas tem é diferente dos meninos no sentido de cobrar mais pra fazer as atividades?

Ana: É, talvez seja isso, é, talvez seja isso, né? Eu acho que as meninas participam muito mais que os meninos. Claro que tem bastante menino que participa, né? Mas em geral as meninas faz mais, são mais caprichosas do que os meninos.

Pesquisador: Como tem meninas que não são?

Ana: Ah, tem menina, que pelo amor de Deus, viu? Não faz nada, tem meninos que se destaca, né? Tem meninos maravilhosos. Eu tinha uma sala ano passado interessante, aqui, primeiro ano, primeiro ano H, era muito engraçado, nunca vi isso, é, era uma sala muito conflituosa no início do ano, aí depois separou, alguns mudaram pro, pra outras escolas, outros foram pra noite, né? E aí assim, eles eram divididos, de um lado sentava os meninos, de um lado sentava as meninas. Eles não misturava com elas, de jeito nenhum, aqui sentava os meninos e lá sentava elas, inclusive eles começaram nessa sala, e eles, é, eles participavam, ele fazia tudo, os meninos, e elas não faziam, poucas fazia alguma coisa, os meninos fazia tudo, a maioria, fazia tudo, nem que copiava um do outro, mas fazia, é mais a maioria fazia. Aí um dia eu perguntei pra eles 'por que que vocês não mistura com elas?' (risos), eles 'ah, elas são muito chatas', e não misturava. Teve uma vez que tinha um só com elas, ele inclusive era homo, né? Só ele 'tava' do lado delas, aí passou um tempo ele veio pra cá, do lado dos meninos, elas ficaram sozinha, bem separado mesmo, metade da sala era menina, eu não sei como que eles continua esse

ano, que eles foram pra manhã, e a outra era meninas. Não sei, achei interessante porque eu nunca vi isso. Trecho da entrevista com a Ana, escola 1).

Joana também converge com Nice e Ana, ao dizer que os meninos se comportam de modo menos esperado do que as meninas e que elas participam mais das atividades desenvolvidas nas aulas, mas afirma não saber o porquê isso ocorre

Não sei explicar, mesmo. Olhando, não faço a menor ideia.

Pesquisador: De forma geral os meninos são mais bagunceiros, também.

Joana: Não diria. As meninas também são. Sei muitas meninas bagunceiras.

Pesquisador: Mas elas acabam participando mais.

Joana: Participando mais. (Trecho da entrevista com a Joana, escola 1).

Interessante notar que as meninas parecem participar mais das aulas do que os meninos, porém, como chamou a atenção a professora de Sociologia Antonieta, em relação à alguns conteúdos, eles parecem participar menos, isso pode variar de acordo com as atividades e temas que são trabalhos. Corsino e Auad (2012), identificaram, por exemplo, que nas aulas de Educação Física, as meninas participavam muito menos do que os meninos, dentre diversos fatores, isso também se deve ao fato de que os conteúdos abordados pelos professores eram tidos, historicamente e socialmente, como masculino, e que a falta de reflexão sobre isso, reforçava a falta de envolvimento das meninas nas aulas, mas que quando os professores abordavam conteúdos relacionados aos temas que não eram considerados masculinos, havia uma participação maior das meninas nas aulas.

Do mesmo modo, há de se refletir sobre o porquê, na maioria das vezes, as meninas apresentam mais dificuldades em matemática do que os meninos, fato que implica na pouca participação delas nesses espaços de saber. Para Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (2009), isso ocorre devido as construções de gênero que são responsáveis por impor uma educação limitada para as meninas na matemática devido aos discursos correntes que as desestimulam nas ciências exatas de modo geral, na medida em que à elas a naturalização do desempenho é socialmente determinada e, ao mesmo tempo, aos meninos, há um processo de incentivo às ciências exatas, também motivado por um discurso que naturaliza o desempenho deles nessa área e, conseqüentemente,

hierarquiza ao atribuir ao masculino uma possível e potencial superioridade para o raciocínio lógico. Nesse sentido, entende-se que a participação de meninas e meninos nas aulas podem variar, dependendo de diversos fatores e, inclusive as relações de gênero constituídas em nossa sociedade.

4.6. Semana da Consciência Negra na escola 2: reflexões sobre a construção de uma estética negra

Eu tenho orgulho da minha cor
Do meu cabelo e do meu nariz
Sou assim e sou feliz
Índio, caboclo, cafuso, crioulo!
Sou brasileiro!

(Trecho da música Sucrilhos, autor Criolo)

O trecho da música acima revela uma reflexão sobre a estética negra, uma forma pouco comum de se assumir negro ou negra em um país que foi colonizado, um lugar onde pessoas africanas foram trazidas e cruelmente escravizadas, torturadas e assassinadas friamente de diversas formas, um lugar em que ainda é muito difícil ser homem negro e mulher negra.

É sabido que a falta de valorização da estética negra é causada, também, como resultado de um processo de escravização pelo qual a população negra foi vítima no Brasil. Movimentos tímidos de reparação foram construídos, como políticas de identidade na década de 1990, mas só houve investimento real em ampliação e fortalecimento nos anos 2000, por ocasião do governo Lula, com a criação de leis e órgãos específicos para o tratamento dessa questão, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Identidade Racial (SEPPIR).

As políticas construídas durante o governo Lula, com a exímia contribuição do “movimento negro educador” (GOMES, 2012; 2017), têm possibilitado, de forma inegável, o reconhecimento da negritude nas diversas instituições de nosso país. Na escola 2, os debates sobre a questão racial ora suscitados, revelam enorme identificação dos/as estudantes com o tema, além de permitir o reconhecimento de si enquanto população negra que sofre devido a um processo histórico e social.

Durante conversa com estudantes, fiquei sabendo que a escola elegeu três dias para atividades relacionadas à semana da consciência negra. No primeiro dia, a escola estava alagada, devido a uma chuva forte que caiu na madrugada, não haviam muitos/as funcionários para enxugar, alguns/mas professores/as puxaram a água com rodo, mas mesmo assim demorou muito até que o piso ficasse em condições de circulação, fato que atrasou muito e mudou a programação inicialmente pensada.

A professora Antonieta foi a grande responsável pela organização do evento. Em entrevista, ela ressalta a importância de uma atividade como a que desenvolvida na escola 2, para ela, os/as estudantes tiveram uma grande oportunidade de refletir sobre a questão racial e de gênero durante as atividades do evento

Pesquisador: Sim. E como foi a semana da consciência negra na escola?

Antonieta: Incrível (risos). Aconteceu de tudo, aconteceu enchente na escola, é, um dia antes choveu muito e tinha uma peça de teatro para ser encenada, mas eu percebi um envolvimento por ter sido o primeiro ano, é, eu percebi o envolvimento maciço dos alunos, inclusive os alunos não-negros. A gente tem um aluno incrível, o Raí, que ele é do terceiro ano, e assim, a vontade dele de discutir aquilo, né? Foi muito legal uma conversa que a gente teve, porque ele virou pra mim e falou assim: 'Antonieta, eu não sou negro, mas eu vivo num bairro periférico e eu vejo isso que você fala nas aulas todos os dias, não acontece comigo, mas eu consigo perceber que acontece com meu vizinho, eu consigo perceber que acontece na escola.' Então assim, a semana foi incrível, é, foi toda estruturada com ele, né? A única coisa que eu fiz foi ficar na hora do intervalo, porque as oficinas, a Gisele deu oficina de, da boneca Abayomi, tinha oficina de turbante, tinha uma roda de conversa sobre estética, tinha uma roda de discussão sobre genocídio da juventude negra, onde a gente analisava algumas letras de rap, principalmente do Racionais e Facção Central, e tinha ah, e eles queriam porque queriam falar a questão da religião, eles queriam falar sobre intolerância religiosa, então funcionou, é, foram quatro dias né? Três dias e meio, acho que foram três dias, cada dia tinha as suas oficinas, uma na parte da manhã, uma antes do intervalo e outra depois. E eles poderiam se inscrever nessas oficinas, né? Que eram oficinas que eram ofertadas todos os dias. Então, 'ah, no primeiro dia eu quero fazer a boneca e quero participar da roda de genocídio. No segundo dia eu quero fazer parte da roda de intolerância religiosa e quero...'. Ah, tinha o Antônio também, o professor de Geografia, incrível também, que ajudou muito a gente, assim, e o Marco tava trabalhando a questão, por exemplo, da formação das periferias geograficamente. E aí exibia o filme,

esqueci o nome, da Regina Casé, 'Que horas ela volta?', foi então, aí ele pegou esse tema, filme, então era a exibição do filme e a discussão sobre o filme depois. É, então assim, foi uma coisa, é, foram três dias. Os professores adoraram porque só ia os alunos que tinham se inscrito nas oficinas. (Trecho da entrevista com a professora Antonieta).

Percebi que haviam poucos/as docentes ajudando a organizar o pátio e as salas de aula, enquanto uma grande parte estava na sala dos/as professores/as conversando. Alguns/mas professores/as que participaram da organização estavam dialogando e então me enturmei, eles/as me falaram que na escola *a Antonieta é a professora que puxa as coisas, faz atividades diferenciadas, organiza as atividades*, referindo-se às atividades como a semana da consciência negra.

Pelo que eles estavam conversando, foi possível compreender que apenas uns/umas três professores/as organizam tudo, os/as outros/as não se envolviam, como foi possível constatar na sala dos/as professores/as, onde estavam vários/as deles/as sentados conversando sobre assuntos pessoais. Durante a entrevista, a professora Antonieta chamou a atenção para o fato relatado, corroborando com o que foi observado:

Quem tava coordenando as oficinas, eram eu, a BA, o Antônio, o Fernando que era o professor de Física, e eu acho que o Wilson, então quer dizer que eram cinco professores tomando conta dos alunos enquanto os outros ficavam literalmente na sala dos professores, porque eles não tiveram, me desculpa, mas é uma coisa que me revolta. Eles não tiveram nem a capacidade de subir pra ver o que estava acontecendo lá em cima. Quando eu desci na sala dos professores eles estavam vendo lingerie. A escola toda mobilizada na semana da consciência negra, os alunos com uma discussão política, social, econômica, tomando uma consciência, além de consciência de classe, uma consciência racial, as meninas se posicionando em relação a questão de gênero, e aí o resto dos professores lá embaixo vendo lingerie ou sei lá o que. Então pra mim foi absurdo. Absurdo, mas ao mesmo tempo, perceber que se a gente não tava fazendo aquele movimento, aqueles meninos não iam para escola e iam ficar lá na rua, fazendo sabe Deus o que (Trecho da entrevista com a professora Antonieta).

A professora Antonieta questiona a postura dos/as professores/as que não participaram da organização nem antes e nem depois do evento. Este fato reforça a

ideia corrente de que história e cultura afro-brasileira tem sido abordada no interior da escola apenas por aqueles/as professores/as que já possuem alguma familiaridade com o tema ou que o fazem por militância, que também é importante, mas não deve ser a única motivação. Já aqueles/as que não possuem nenhuma aproximação com o tema, não se veem como pessoas capacitadas ou até mesmo sequer conhecem a necessidade de abordagem deste tema e muitas vezes acham que apenas as disciplinas de História e História da Arte devem abordá-lo.

As atividades ocorriam de forma simultânea nas salas de aula, dentre as atividades realizadas no primeiro dia, haviam cine debates, com apresentação de documentários como: “Vista a minha pele”, “Por uma outra globalização”, “A que horas ela volta?” e outros. Chamou a atenção o fato de que estava presente em uma das salas de aula uma média de 40 jovens, o número máximo de vagas divulgado anteriormente nos cartazes espalhados pela escola.

Em contraste com o cotidiano das aulas nas observações realizadas ao longo do ano letivo, que eu contava uma variação entre 8 e 15 estudantes em cada aula, totalmente desestimulados, com exceção das aulas de Sociologia, que eu percebia que na troca de aula diversos estudantes apareciam e entravam para participar. A semana da consciência negra pareceu ser mais proveitosa, do ponto de vista de participação quantitativa e qualitativa dos/as jovens do que todo o período letivo que passei observando aulas.

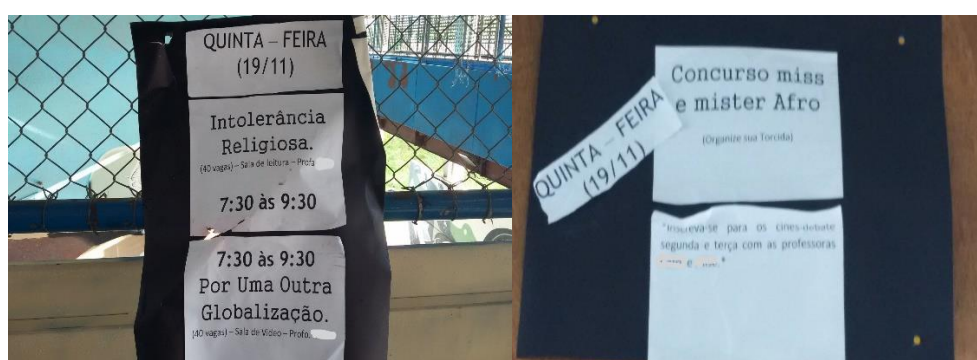


FIGURA 42 – Cartazes

Fonte: Diário de Campo

A adesão à atividade foi impressionante, tanto naquilo que se refere à quantidade de estudantes presentes, quanto na participação entusiasmada nos momentos de debate sobre o documentário, os/as estudantes pareciam

empolgados/as, não estavam ali por nota ou obrigação, como faziam nas aulas ao longo da semana, foram porque o conteúdo das atividades realmente fazia sentido para eles/as, que demonstraram que já estavam estudando sobre aqueles temas ao longo do ano, fazendo relação com o que estudaram nas aulas de Sociologia durante os debates.

Após os documentários, os/as docentes que mediavam os debates faziam questionamentos para que os/as estudantes passassem a refletir e estabelecer relações entre o conteúdo dos vídeos e o cotidiano deles/as. Algo que chamou a atenção, foi o fato de que a diretora da escola estava presente em uma das atividades, ela gostou de um documentário sobre a questões racial e disse aos/as docentes que estavam presentes (Geografia, Sociologia e Filosofia) que eles/as deveriam aproveitar que este debate foi iniciado e no próximo ano eles/as deveriam trabalhar a questão da identidade.

Prontamente, Antonieta respondeu: *Na verdade esse é um trabalho que eu faço todos os anos, desde que eu cheguei nessa escola*, demonstrando que faltava à diretora, conhecimento sobre como o trabalho estava sendo desenvolvido naquela escola. Ela não respondeu à provocação e pareceu concordar com a observação de Antonieta.

Houve também um teatro afro, não pude participar e verificar o que de fato ocorreu ali, pois quando cheguei à escola a peça já estava se encerrando, mas percebi que os/as próprios estudantes estavam apresentando. Sob o olhar atento de estudantes e docentes, pude tirar uma foto antes que as pessoas se dispersassem



FIGURA 43 – Apresentação teatral

Fonte: Diário de Campo

Também ocorreu um concurso de beleza afro, foi um momento muito interessante que possibilitou a reflexão sobre estética afro-brasileira, além de permitir

os/as estudantes negros/as que pudessem estabelecer relação entre sua própria estética ao que é considerado belo em nossa sociedade. Trata-se de um importante momento de empoderamento dos jovens negros/as na escola, capaz de contribuir na construção de uma identidade positiva dos/as jovens negros/as.



FIGURA 44, 45, 46 – Concurso de beleza afro

Fonte: Diário de Campo

O trabalho desenvolvido pelos/as poucos/as docentes é uma evidente tentativa de implementação da lei 10.639/03, além das atividades realizadas ao longo dos dois dias, durante os debates foi possível perceber que os posicionamentos dos/as estudantes faziam relação com conteúdos abordados nas aulas, sobretudo, as de Sociologia.

Apesar da variação de temas nos documentários, como intolerância religiosa, pobreza e outros, percebeu-se que o foco estava nas discussões sobre a estética da população negra combinada com o empoderamento feminino, suscitados principalmente por documentários como “Vista minha pele” e “Espelho, espelho meu”, era um tema que insistia em aparecer durante os debates que atravessavam a questão das identidades e não faltavam exemplos de situações envolvendo os/as jovens estudantes, tanto na escola quanto fora dela, suas experiências raciais surgiam em todos os momentos como um grito de socorro.

Amanda Braga (2015), mostra como as representações sobre estética negra muda ao longo da História, a autora apresenta continuidades e descontinuidades sobre aquilo que se coloca socialmente em relação à estética da população negra. Para ela, os discursos sobre a beleza negra variam ao longo do tempo e vão se transformando de acordo com as representações que são construídas em cada período.

Para demonstrar o modo como a história reinventa a si mesma, a questão do nariz é exemplar: repleta de variáveis e nuances. A esse respeito, conforme vimos no segundo capítulo deste livro, Gilberto Freyre falará de uma ‘deformação relativa’, ou, ainda, de uma ‘deformação induzida’, considerando que havia um processo de achatamento do nariz, em detrimento de um nariz que seria ‘naturalmente chato’. E isso se daria, ainda segundo o autor, por diversos fatores: primeiramente, teria uma finalidade higiênica; além disso, uma finalidade estética; e por fim, seria uma forma de negação de um padrão branco, isto é, o achatamento do nariz representaria uma alteridade que fazia frente ao padrão valorizado na Europa. Assim, embora nos jornais da época houvesse uma gama de expressões que caracterizavam o nariz –desde ‘nariz achatado’ até ‘nariz um pouco afilado’ -, é possível considerar que o padrão de beleza almejado fosse, por fim – talvez anteriormente à miscigenação da cor, das estéticas, dos discursos – o nariz chato. (BRAGA, 2015, p. 232).

Apesar disso, foi possível perceber que escola é um local em que as variações sobre a beleza negra também apareciam, muitas meninas assumiam o cabelo crespo, por exemplo, e isso, muitas vezes, soava como um insulto, como se elas fossem “abusadas” em assumir seu cabelo e mostrar para todas/as sua beleza. As atividades realizadas nestes três dias confrontavam uma ordem estabelecida, confrontava um padrão de beleza socialmente aceito neste tempo, talvez isso explicasse a pouca participação de docentes e demais funcionários/as da escola.

Aliás, ao longo de todo o ano letivo, nesta escola, foi possível perceber que a presença corporal – a presença preta, a pobre, a que desvia uma ordem heteronormativa - dos/as estudantes incomodava, essa presença, por si só, era resistência, resistência a uma forma institucionalizada de racismo, sexismo, homo-lesbo-transfobia e, portanto, uma estética pautada numa perspectiva de revalorização.

Capítulo V- Relações entre jovens e escola como forma de construção de espaços de revalorização

Apesar das diversas formas de opressão cotidianas identificadas ao longo do presente trabalho, foi possível verificar, em alguns momentos, nas duas escolas, a construção de espaços específicos capazes de questionar as hierarquizações das diferenças, impregnadas no cotidiano das relações estabelecidas no interior das escolas. Os questionamentos ocorriam de modos distintos, como atividades propostas por professores/as de forma individualizada, até iniciativas de estudantes que não estavam satisfeitos com as relações usualmente estabelecidas.

Ao propor uma ruptura na perspectiva reprodutivista das desigualdades sociais na escola, o pesquisador Bernard Charlot (2001) chama a atenção para a necessidade de uma reflexão sobre o modo como os/as estudantes que sofrem opressão se mobilizam no interior da escola. Para o autor, o ponto chave está na relação entre os/estudantes (sujeito) e o saber. Essa relação é bastante complexa e pode contribuir fortemente para entender, por exemplo, por que estudantes que possuíam péssimas notas e acabaram evadindo, retornam à Escola 2 para ajudar na mobilização da ocupação¹⁹,

No presente capítulo, os lugares de questionamento das diferenças hierarquizadas que se apresentam como formas de opressão racial e de gênero, as quais os/as jovens estudantes são os/as mais afetados, são chamados de espaços de revalorização, conceito trabalhado pela pesquisa Nilma Lino Gomes, com o objetivo de sinalizar os lugares de construção de identidades raciais positivas. Estes lugares são construídos com base na mobilização de professores/as e estudantes que são colocados em posições de subalternidade nas diversas atividades escolares.

No entanto, no presente trabalho, este conceito é pensado como espaço de resistência, capaz de reconfigurar as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Neste sentido, as duas escolas têm proporcionado a reflexão sobre as relações raciais e de gênero de modo não institucionalizado, em espaços muito específicos, criados por professores/as (por meio de iniciativas individuais ou em pequenos grupos de professores/as interessados/as nos projetos) e/ou por iniciativas dos/as próprios/as estudantes. Entende-se que estas iniciativas reconfiguram as relações

¹⁹ O processo de ocupação da Escola 2 será abordado neste capítulo.

entre os/estudantes e os saberes abordados nas escolas, que até então, ocorria de forma hierarquizada, ou seja, na maioria das vezes, os/as jovens estudantes não eram ouvidos, a relação deles/as com os saberes escolares ocorria por via de mão única, da instituição para eles, ao passo que aquilo que eles/as produziam, na escola e em outros espaços da vida social, era desconsiderado.

Estes espaços produzidos, na maioria das vezes, de modo não institucionalizado, são percebidos como espaços de revalorização, na medida em que proporcionam novos olhares sobre as relações raciais e de gênero no cotidiano escolar e uma tensão entre aqueles/as que entendem a escola como uma instituição conservadora e aqueles/as que são subalternizados cotidianamente pela falta de uma abordagem que promova o diálogo entre os saberes discentes (considerando aqueles produzidos nos diversos espaços sociais os quais eles frequentam) e os saberes acadêmicos.

5.1. Afro, por causa do cabelo, e mento, por causo do empoderamento: o Afrontamento como um espaço de revalorização da escola 1

Cheguei à Escola 1, num dos últimos dias de aula do ano letivo, a coordenadora me recebeu, sua primeira fala foi: *está tendo uma palestra sobre o que você está pesquisando, se quiser ir lá pode ir, será naquela sala*, apontando o dedo para a porta da sala, que estava há uns cinco metros de nós. Apesar de minha proposta de pesquisa incluir apenas estudantes de primeiro ano de duas turmas de Ensino Médio, aceitei a sugestão e, prontamente, me dirigi até o local para verificar o que estava ocorrendo, bati na porta e entrei, pois, entendia que em uma pesquisa etnográfica, as situações imprevistas do cotidiano poderiam contribuir e até mesmo direcionar a pesquisa para outros caminhos.

No interior da sala, haviam 5 jovens estudantes conversando em círculo (4 meninas e 1 menino), então me apresentei como pesquisador e pedi para me aproximar para acompanhar a conversa, minha solicitação foi atendida. Sentei-me na roda de conversa e percebi que elas estavam debatendo, sobre a subalternização da mulher negra na sociedade, chamando a atenção para as dificuldades da mulher negra no mercado de trabalho e ao, mesmo tempo, apontando a necessidade de empoderamento, Sabrina liderava a conversa.

Logo, uma das meninas me perguntou: *e você, o que está pesquisando mesmo?* Então expliquei que estava acompanhando as atividades da escola desde o início do ano e que meu interesse era sobre o tema que elas estavam conversando. Foi aí que Sabrina se colocou à disposição para contribuir e eu as convidei para participarem de uma entrevista. Todas aceitaram, mas apenas Sabrina conseguiu marcar um horário, pois o ano escolar havia praticamente terminado e a maioria delas trabalhava e morava longe da escola.

Então combinamos um dia e fomos até à escola para a realização da entrevista, chegando lá, Sabrina, uma menina de 17 anos de idade, estudante do terceiro ano do Ensino Médio na Escola 1, que se autodeclara como negra e se apresenta como heterossexual, aponta que também é chamada de Nega e/ou Negona. Sabrina afirma que não gosta do apelido, especialmente, por ser chamada de “negona”, mas que hoje ela não liga mais, pelo contrário, acha que o apelido é lindo, pois aceita o fato de ser uma mulher negra, grande e alta

Pesquisador: Qual a sua raça/cor?

Beatriz: Eu sou negra.

Pesquisador: E porque você se identifica como negra?

Sabrina: Ah, porque é a minha cor, eu sou negra e é isso que eu tenho que ser. Tenho que ser verdadeira.

Pesquisador: E qual é a sua orientação sexual?

Sabrina: Eu sou hetero.

Pesquisador: Você tem algum apelido?

Sabrina: ‘Nega’, ‘Negona’.

Pesquisador: E você tem algum problema com algum dos apelidos ou não?

Sabrina: Não, não tenho nenhum problema. Antes até eu tinha, mas hoje não tenho nenhum.

Pesquisador: Porque você tinha?

Sabrina: Eu tinha, porque ‘negona’ feria de algum modo. Porque eu achava muito feio. Mas hoje eu acho lindo.

Pesquisador: Porque você mudou de ideia?

Sabrina: Porque eu percebi que era uma coisa que eu não tinha que ligar. É uma coisa que eu sou. Se realmente eu sou uma negona, eu sou grande alta e é isso (Trecho da entrevista com Sabrina).

Sabrina afirma gostar da escola atual e indica que se trata de um lugar em que ela tem liberdade de expressão, um lugar que a proporcionou a oportunidade de se reconhecer enquanto cidadã. Parece que, por ter estudado em uma escola particular

e conhecido seus problemas, ela construiu um olhar positivo sobre a escola pública em que está se formando atualmente

Sabrina: Hum, 'a escola 1' é uma escola muito boa sim, aprendi muita coisa boa aqui. Eu tenho minha liberdade, eu tive minha liberdade de expressão aqui, aprendi muita coisa aqui também. Acho que é uma escola muito boa.

Pesquisador: O que você quer dizer quando você fala que teve sua liberdade expressão aqui?

Sabrina: Ah, eu me garanti muito nessa escola, aprendi muita coisa aqui, com os professores, com os alunos também, aprendi a me identificar. É uma escola muito boa (Trechos da entrevista com Sabrina).

Ao fazer uma comparação com a escola antiga, uma escola privada onde cursou todo o Ensino Fundamental, Sabrina ressalta que sofria muito mais racismo do que na atual, lugar em que foi mais aceita

Pesquisador: Entendi. Em sua opinião quais são as principais diferenças e semelhanças entre a escola atual e a escola antiga?

Sabrina: Ah, eu estudava na escola particular. E nela eu sofria bastante, porque, tipo, eu era a única negra na escola. A única negra da escola não, a única negra da sala. Ahn, então, tipo, foi bem difícil para mim, foi uma fase bem difícil. E quando eu vim para escola pública, eu sei lá, eu acho que fui mais aceita, não sei. Ao meu ver eu fui.

Pesquisador: E então você sofreu muito preconceito na escola particular?

Sabrina: Exatamente (Trecho da entrevista com Sabrina)

O grupo que Sabrina estava conversando naquele dia, era um grupo autônomo formado com a maioria de meninas negras e tinha como objetivo estudar sobre o empoderamento da mulher negra. O fato de a escola autorizar a construção do grupo e abrir a possibilidade delas realizarem palestras sobre o tema para os/as demais colegas, foi fundamental para que Sabrina construísse um olhar positivo sobre a escola

O que eu mais gosto na escola? Acho que da gente realmente ter essa liberdade assim, de falar o que a gente pensa, de poder fazer palestra, de poder, é, hum, fazer... poder tocar música, da gente poder falar com os diretores, falar com os coordenadores sobre o que a gente quer fazer. Ah, não sei, acho que é muito bom (Trecho da entrevista com Sabrina).

Apesar de elogiar a escola em que estuda, Sabrina relata que já foi alvo de preconceito racial por diversas vezes, e corroborando com as diversas observações e entrevistas realizadas, ressalta que, juntamente com o turbante, seu cabelo foi motivação central para os diversos e raivosos olhares lançados sobre ela.

Pesquisador: E você foi alvo de preconceito por se vestir de modo que as outras pessoas consideram normal?

Sabrina: Olha, eu acho que eu já sofri o preconceito. Não sei, sim, sim. Porque quando eu vim com turbante, tipo me olharam assim de um jeito estranho, sabe? Tipo 'nossa, que que é isso?', sabe? Macumbeira, como eles falam, assim. E só, mas eles ficam só entre eles, eles não querem partilhar isso, mas também se partilhassem, eu já falo: eu denunciaria sim, porque, tipo, é uma coisa horrível que pode fazer com uma pessoa, então...

Pesquisador: Então você percebeu mais pelos olhares?

Sabrina: Isso, exatamente. Quando eu também vim com meu cabelo, tirei as tranças e vim com o meu cabelo crespo, também me olharam diferente assim, mas depois de um tempo, eu vi que as pessoas iam aceitando isso, assim, para a minha parte, assim, iam aceitando. Porque o que a gente mais vê na escola também são cacheados, não vê crespos, então, acho que, foi diferente para eles, entendeu? Aí eu não sei.

Pesquisador: Entendi. Aí também mais por olhares?

Sabrina: É.

Pesquisador: Não chegaram a falar?

Sabrina: Não chegaram a falar, não. Mas eu vi um olhar, que tipo assim, não eram bom, eram de ruindade mesmo.

A indignação no modo como Sabrina relata as situações de ódio sobre seu cabelo e seu turbante, revelam o que ela entende por racismo. Em seu relato, Sabrina diz que racismo é uma forma de discriminação, um preconceito que não deveria existir, ela consegue mostrar-se indignada por meio de suas expressões e agitações ao tocar nesse tema durante a entrevista. Para Sabrina, o racismo é muito forte no Brasil e está no interior da escola. Interessante notar que para ela, não há necessidade de expressar verbalmente, um olhar pode revelar uma forma de manifestação do racismo, Sabrina consegue enxergar aquilo que algumas docentes e estudantes dos primeiros anos demonstraram não perceber durante as entrevistas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o lugar de onde Sabrina fala permite a experiência nos termos postulados por Brah (2006), ou seja, uma experiência que

está no campo da atribuição de significados, uma experiência formadora, capaz de construir sujeitos e mostrar como o racismo está presente no cotidiano da escola

Pesquisador: Em sua opinião, o que é racismo?

Beatriz: Racismo para mim é uma indignação. Assim acho que não deveria ter, mas infelizmente com o passado, a gente vê a realidade é essa que a gente tem, né? De ter o racismo, que é um preconceito, assim, que eu não consigo entender, mas infelizmente tem, né? De branco e negro, e essas coisas.

Pesquisador: Você acha que existe no Brasil, racismo?

Sabrina: Muito, muito. Só que as pessoas não querem ver.

Pesquisador: E na escola?

Sabrina: Na escola também. Porque eu acho também, que é uma coisa de olhar, assim também. Eu acho que não é só uma coisa de você de falar, é uma coisa de olhar. A pessoa te olha de uma forma diferente, você sente que ela não tá te querendo ali naquele lugar. Então para mim, um olhar pode ser (inaudível).

Pesquisador: Você já passou por essa experiência?

Sabrina: Já, já.

Pesquisador: E você já presenciou alguma situação dessa, com algum colega fora da escola e dentro da escola?

Sabrina: Já, eu também já sofri racismo fora da escola, que foi quando eu tava no fundamental. Eu tava atravessando a rua, ia atravessar a rua na verdade, e minha amiga tava do outro lado da rua, e o motoqueiro, ele passou, assim, bem rápido, é, o sinal não tava aberto ainda, mas eu vi que eu podia passar, mas ele passou muito rápido e falou: 'macaca'. Ai eu fiquei muito chateada aquele dia e eu não contei para ninguém, não contei para minha mãe. E, tipo, porque eu não me aceitava, eu não me aceitava, então, tipo, eu tinha certeza que se eu falasse ou contasse para alguém, iam rir da minha cara, não ia me ajudar, alguém ia rir da minha cara, então, tipo, eu resolvi ficar na minha.

Apesar do relato que evidencia experiências de racismo, Sabrina parece ter resolvido para si as situações vivenciadas. Além disso, demonstra estar passando por um importante processo de formação enquanto mulher negra, corroborando com o ocorrido com a professora Antonieta. Sabrina parece se sentir mais à vontade na escola atual e um dos motivos, segundo ela, é o fato de ter mais liberdade e se relacionar com outras meninas negras:

Pesquisador: E hoje você se aceita?

Sabrina: Exatamente.

Pesquisador: Você acha que ter vindo para uma escola pública, no caso, foi essa, teve alguma influência nessa aceitação?

Sabrina: Ah, eu não sei. Eu tenho certeza absoluta (risos). Porque, tipo, depois que eu vim para escola pública, eu tipo, eu vi muitas meninas, que elas se identificavam como negras. Eu me identificava

como morena. Porque a gente vê isso, a gente ouve isso, então eu falava com certeza “eu não sou negra”. Até então, sabe, eu não, particularmente eu não gostava de ser chamada de negra. Hoje em dia, eu gosto sim, porque, é a minha cor, e tipo me representa e muito. Então eu acho que as meninas deveriam ver ser chamada de negra não é uma coisa ruim, é uma coisa ótima, uma coisa muito boa. Morena que é horrível. (Trecho da entrevista com Sabrina)

Sabrina afirma que apesar das várias ofensas raciais que surgem por meio de piadas na sala de aula, raramente os/as professores/as intervêm, confirmando as observações de aulas realizadas ao longo do ano letivo.

Pesquisador: E você já chegou a perceber algum tipo de intervenção de algum professor em relação a esse tipo de piada, esse tipo de coisa?

Sabrina: Eu acho que não, eu acho que professor não tem (inaudível) muito com isso.

Pesquisador: Você acha que deveria intervir?

Sabrina: Eu acho que com certeza, por mais que ele não soubesse de nada, acho que ele deveria falar: “oh, tem que respeitar seus colegas, sei lá o que”, sabe? Mas que ele, qualquer coisa, ele deveria falar qualquer coisa.

Pesquisador: E você nunca chegou a levar uma situação assim, para um professor também?

Sabrina: Não, eu sempre, eu sempre fui, tipo, de falar o que eu pensava, então eu nunca cheguei para um professor e “oh, tem um coleguinha que tá me enchendo o saco”. Eu sempre falei, eu sempre respondi.

Pesquisador: Você mesmo tentava resolver?

Sabrina: É, eu sempre, tentei, resolver a situação né. Agora se a pessoa quis me ouvir. (Trecho da entrevista com Sabrina).

Como era de se esperar, Sabrina se destaca entre as estudantes entrevistadas dos primeiros anos, quando questionada sobre o que conhece sobre o continente africano, colocando-se na contramão do que a maioria deles/as afirmou conhecer. Sabrina não seguiu o usual discurso de que a África é um lugar de pobreza, miséria e sofrimento, ao contrário, evidenciou aspectos culturais e históricos, demonstrando uma visão positiva deste continente, apesar de ainda superficial. No entanto, ela diz que não foi no ambiente escolar que aprendeu o que sabe, mas por meio de pesquisa autônoma em sites e redes sociais pela internet, questionando o fato de não ter a oportunidade de fazer essas reflexões durante as aulas

Pesquisador: E o que você sabe sobre a África?

Sabrina: Meus antepassados vieram de lá, então, eu sei bastante coisa. Que os negros não são só escravos, e eles eram reis e rainhas e isso, no Brasil, a gente vê muito negro antepassado como escravo, como submisso, e então eu nunca vi isso na matéria de história, sociologia, filosofia, que falasse uma coisa boa sobre o nosso antepassado, entendeu?

Pesquisador: Entendi. Então na escola você não teve nenhuma matéria que falasse algo bom sobre a África?

Sabrina: Não.

Pesquisador: E onde você aprendeu isso que você falou, dessas coisas boas que havia rainhas e reis?

Sabrina: Então, eu aprendi mais na internet, assim, pesquisas (risos).

Pesquisador: Pesquisando sozinha?

Sabrina: “Aham”, eu li bastante também. Eu leio bastante sobre isso e eu tenho, é, tenho páginas no Facebook também que eu sigo o Geledés, não sei se você já ouviu falar, que ele posta bastante coisa sobre, é, os nosso ancestrais e “tals”, sobre o movimento negro, sobre o racismo. Então eu acho muito importante a gente pesquisar sobre isso. A gente não tem isso nas escolas, infelizmente.

Pesquisador: E você acha que deveria ter?

Sabrina: Com certeza. (Trecho da entrevista com Sabrina).

Ao considerar os relatos de Sabrina, entende-se que, em comparação aos/às outros/as estudantes entrevistados/as, ela possui um olhar diferenciado sobre o cotidiano escolar naquilo que diz respeito às relações raciais e de gênero. Sabrina gosta de estudar essas questões por si própria, parece que foi assim que ela se constituiu como mulher negra, mas é consciente de que a escola como instituição tem obrigação de proporcionar esse debate. Além disso, Sabrina desempenha um papel autônomo na escola e lidera um grupo de estudos que oferece palestras sobre empoderamento negro.

Pesquisador: Sim. Semana passada, eu lembro que eu cheguei numa sala e te vi ministrando uma palestra, pro pessoal.

Sabrina: ‘Uhum’.

Pesquisador: Eu queria que você falasse um pouco sobre isso, como que é o grupo, se é iniciativa sua, da escola. Como que surgiu isso? Como que funciona?

Sabrina: Então, o ‘Afrontamento’ ele surgiu da minha parte, assim, eu sempre quis fazer, sempre não, que nem eu disse: esse ano comecei a generalizar tudo, queria generalizar tudo, queria falar sobre tudo. Mas em partes, sobre a gente, sobre a nossa cultura, sobre a nossa cor da pele, sobre, sobre o nosso cabelo, então, tipo, eu, eu quis realmente apresentar a gente na sociedade e acho que o melhor lugar seria a escola. E tipo, eu nunca pensei assim. ‘Óh’, teve cinco

peessoas na sala, mas para mim foi ótimo ter só cinco pessoas na sala, porque elas puderam me ouvir, elas com certeza vão trazer mais gente e tipo, eu fico muito feliz que elas, a Mabi, principalmente. A Mabi, ela se interessou bastante, sobre isso, também esse ano, até, que nem eu, até então a gente não era assim, sabe? Mas quando eu comecei também a ir no rolê 'black', é, e eu comecei a ver muita gente se identificando com a cor da pele, é, é, se identificando com o seu cabelo e eu falei: 'gente, mas eu não sou assim. Por que eu não sou assim? Por que eu não me identifico também, que nem eles? Por que eu não tenho essa força'. Ai eu acabei tendo essa força esse ano, comecei em março, assim. Minha avó também falecida sempre falou: 'ai, seu cabelo é tão lindo, porque você não deixa ele solto?' E 'tals'. Ahn, e tipo, eu nunca tive essa coisa de me identificar, mas esse ano eu consegui e tive essa iniciativa de fazer essa palestra, o 'Afrontamento', me interessei mais pelas mulheres, né, negras na sociedade e as meninas se interessaram bastante (...).

Sabrina: Ah, sim, com certeza. Eu garanto para você que o ano que vem eu queria continuar sim com o 'Afrontamento', porque, tipo, eu acho que é uma coisa muito importante que a gente não tem na escola, não tem se evoluído, então, como eu te disse, a gente não fala muito sobre racismo, não fala sobre o preconceito, discriminação, a gente não fala sobre o cabelo um do outro, sobre a cor um do outro, sobre a cor da pele um do outro. Então, tipo, sobre o sexo um do outro, então, tipo, eu queria juntar tudo isso numa coisa só. E eu queria que as pessoas também tivessem essa liberdade, de se identificarem, então acho que com esse projeto, eu acho que vai ter gente que vai se identificar, e é isso que eu quero, que as pessoas se identifiquem com elas mesmo, entendeu? Que elas sejam diferentes e foda-se. (Trecho da entrevista com a Sabrina)

Fiquei curioso quanto ao nome utilizado para o grupo e questionei de onde surgiu. Como sugere o título deste texto, Sabrina diz que ela mesma construiu o nome de modo a associar o "afro" ao cabelo e o "mento" ao empoderamento. No entanto, perguntei se não havia nenhuma relação com o verbo afrontar, Sabrina respondeu que sim, que tem uma relação ao modo como a questão racial se apresenta na sociedade

Pesquisador: Quando eu ouvi você falar 'Afrontamento', eu fiquei pensando no 'Afro' sim, e no sentido de afrontar, no sentido de...

Sabrina: De se colocar na sociedade.

Pesquisador: ... de romper com padrões.

Sabrina: É.

Pesquisador: De afrontar mesmo.

Sabrina: Mas o empoderamento é isso mesmo. É, o empoderamento negro é mais para isso realmente, é para você ter esse lugar, esse espaço na sociedade. Então por isso que eu quis fazer essa palestra. Você tem esse espaço na sociedade, só que você não sabia, mas hoje você sabe, você tem esse espaço. (Trecho da entrevista com a Sabrina)

O relato de Sabrina sobre a relação entre o “afro” e a ideia de afrontar é bastante coerente. Para ela é uma forma de se posicionar na sociedade e compara o empoderamento, com um modo de se perceber enquanto sujeito que tem direito à determinados espaços sociais.

Quanto ao espaço que a escola proporcionou à Sabrina para a realização desta conversa que ela chamou de “palestra”, ela diz que pediu para a coordenadora e ela deixou, mas que a escola não deu nenhum suporte à sua iniciativa e que ela organizou tudo. Ela também chamou outras pessoas que são familiarizadas com o tema para ajudar, mas não foi possível, então ela assumiu a fala sozinha.

Pesquisador: Entendi. E por parte da escola? Foi tranquilo marcar essa palestra? Eles deixaram?

Sabrina: Foi, a coordenadora achou super de boa, falei pra ela, ela vai ter uma palestra sobre empoderamento da mulher negra, que era o tema, ‘ahn’ aí ela falou: ‘não, tudo bem’. Até então não ia vim, eu não ia falar nada, até então ia falar umas pessoas que eu conheço, a Carolina, que é feminista, Carolina não, Caroline, que é feminista que eu conheço ela e também tem, teve essa, esse empoderamento também e a BA que ela também é feminista e elas, e eu chamei elas para elas virem aqui, falar sobre com as meninas e ‘tals’ só que elas não puderam. Aí elas falaram: ‘Sabrina, faz você, você vai se dar bem e tals’. Aí eu falei: ‘ah, vou falar né, não vou deixar de lado’, que eu acho muito importante.

As atividades desenvolvidas por Sabrina no âmbito do grupo formado por ela e pelas meninas negras que encontrei naquele dia, revelam uma dimensão capaz de transgredir as opressões institucionais, demonstrando um paradoxo, na medida em que surge um grupo minoritário no interior da escola para questionar os processos segundo os quais a própria escola tem negligenciado ao sequer promover sua reflexão e, ao mesmo tempo, propor a ampliação desse debate no interior da escola.

A escola, neste sentido, apresenta-se como uma instituição de enorme complexidade, pois ao permitir que ocorra um movimento que se diz produtor de empoderamento negro, possibilitando o uso de seu espaço físico pelas estudantes,

ao mesmo tempo, não oferece subsídios institucionais para a construção efetiva deste grupo.

Além disso, a escola contemporânea tem falhado no apoio à valorização e ao reconhecimento das diversas identidades em seu cotidiano. Como aponta Roberta Guilherme de Melo em seu texto “O processo de empoderamento da mulheres negras”, ao dizer que a escola não contribuiu com o seu processo de reconhecimento enquanto mulher negra *se fosse depender do universo escolar para conhecer minha história, morreria sem saber* (MELO, 2012, p. 135), mas, ao corroborar com Gomes (2003; 2012; 2017), destaca a importância dos diversos espaços de revalorização externos ao ambiente escolar, que podem se constituir enquanto lugares formativos, como movimentos, grupos específicos de formação, salões de cabeleireiro e diversos outros, os quais foram e podem ser determinantes para o processo de empoderamento da população negra no interior da escola e fora dela, como foi o caso de Sabrina, ao afirmar que a internet contribuiu para seu processo de formação enquanto mulher negra por meio de sites e páginas nas redes sociais.

5.2. Pode o/a subalterno/a falar?: A ocupação da escola 2 como um esperançoso grito de socorro

Um dia parado pra pensar porque todos olham pra mim com essa cara de nojo
 dizem que não sou capaz de lutar por aquilo que penso
 dizem que nunca vou vencer
 Todos falam mal da minha roupa
 do jeito que eu falo
 do jeito que eu amo,
 do jeito que eu sou
 mas ninguém sabe o que é viver a minha vida,
 ninguém sabe o que é passar por tudo aquilo que eu passei
 todos são robôs de terno, todos iguais
 (Trecho de música produzida por Laís, negra, lésbica, 17 anos)

O ano de 2015 foi marcado pelo fenômeno das ocupações de duzentas e treze²⁰ escolas da rede estadual de São Paulo. No dia vinte e seis de outubro, a

²⁰ Segundo Januário (et al., 2015), não há um número exato do total de escolas ocupadas, enquanto a SEE-SP diverge para baixo, dados coletados na internet divergem para cima. No entanto, os/as

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) anunciou que noventa e quatro escolas da rede seriam fechadas e os/as estudantes seriam transferidos/as para escolas no entorno. O plano seria parte de um programa que ficou conhecido como “reorganização escolar”, anunciado pelo governo no dia vinte e três de setembro do mesmo ano. Segundo Januário et al. (2016) e Campos et al. (2016), a SEE-SP utilizou dois argumentos centrais para justificar a necessidade da reorganização, a possível diminuição do número de matrículas e um estudo²¹ responsável por indicar que os/as alunos/as que estudassem em escolas de ciclo único teriam uma melhora de 10% em seu desempenho.

Não demorou para que instituições como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e diversas universidades públicas²² se posicionassem contra o plano de reorganização, questionando desde a ausência de diálogo com as instâncias e os sujeitos afetados diretamente, até a falta de critérios científicos para sua execução (JANUÁRIO et al., 2016; CAMPOS et al., 2016). Ao lado disso, os/as estudantes também organizaram uma resposta. No dia dez de novembro, a primeira escola da rede foi ocupada. Em seguida, o número de escolas ocupadas passou a crescer. Estima-se que mais de duzentas escolas foram ocupadas em toda a rede estadual.

Nesse mesmo período, alguns/mas jovens da escola 2 decidiram ocupa-la. Em razão do desenvolvimento da presente pesquisa, que estava em fase final de coleta de dados, entrevistas e observações, passei a acompanhar a ocupação. Durante os dias em que os/as estudantes permaneceram no interior da escola, o movimento da ocupação foi o principal foco da pesquisa e diante das incertezas, as ações do trabalho de campo deste pesquisador passaram a ser acompanhar este processo até o seu encerramento.

autores/as afirmam que 213 é o número mais fiel possível, apesar de considerarem que há possibilidade de este número ter sido maior.

²¹ O estudo foi conduzido pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (JANUÁRIO et al., 2016; CAMPOS et al., 2016)

²² Importante registrar o estudo divulgado por um grupo de professores da Universidade Federal do ABC (SP), intitulado: Análise da Política Pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo, divulgado em novembro de 2015. (disponível em <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-sp-anc3a1lise-da-ufabc.pdf>)

5.2.1. Um acontecimento em meio a pesquisa etnográfica

Desde fevereiro de 2015, o cotidiano de uma escola estadual na cidade de São Paulo, aqui nomeada Escola 2, era acompanhado semanalmente. Durante esse período, buscávamos compreender como os/as jovens, segundo sua condição de raça e gênero, se relacionavam com a escola. Entretanto, no dia oito de dezembro daquele ano, ao chegar à escola para entrevistar uma professora conforme combinado com o pesquisador, foi possível perceber, ainda do lado de fora, que havia um grupo de professores/as e vários carros para fora do estacionamento. Tratava-se de uma movimentação totalmente diferente da rotina com a qual estava acostumado, que era chegar à escola e encontrar um cenário tranquilo no lado externo.

Ainda sem saber o que estava ocorrendo e ao observar a movimentação diferente, peguei o celular para fazer fotografias, caso fosse necessário, pois optei por continuar a pesquisa etnográfica. Nesse momento, a ação se deu em consonância com o que Ludke e André (1986) apontam em seu artigo sobre etnografia escolar, ou seja, é preciso considerar que em estudos etnográficos as circunstâncias e os caminhos escolhidos acabam se modificando e, culminando, algumas vezes, na mudança de hipóteses e até objeto definido inicialmente. Neste sentido, o foco estava voltado às incertezas do campo de pesquisa, àquilo que deveria ser descoberto naquele instante.

Deslocando-se ao redor da escola, o pesquisador encontrou um carro de polícia parado em frente ao portão de entrada, a uns cem metros de onde estava a movimentação, no portão do estacionamento dos/as funcionários/as.



FIGURA 47 - Carro de polícia parado em frente ao portão de entrada da escola

Fonte: Diário de Campo

Deixando o carro na rua, não muito próximo à entrada da escola, caminhei até o local em que os/as professores/as estavam e fui recebido pela coordenadora, que viu o celular em sua mão e logo disse: *não pode filmar, nem tirar foto*. Foi então que perguntei: *por que?* Ao que ela respondeu: *Porque a escola foi invadida*. Dirigi-me até o portão do estacionamento para verificar o que acontecia e deparei-me com uns/umas quinze professores/as inconformados/as, numa postura clara de oposição ao movimento, discutindo com alguns/mas jovens que por vezes apareciam no portão, do lado interno à escola.

A coordenadora estava transtornada, dizendo aos/às professores/as para olharem os carros “estranhos”, não deixarem filmar e tomarem cuidado com o carro da APEOESP, parecia não saber como lidar com aquela situação. Também estava presente a vice-diretora, o coordenador e a diretora da escola. Ao mesmo tempo em que ocorria aquela movimentação, este pesquisador procurava observar o máximo de reações e diálogos, tentando registrar a situação de conflitos que se colocava, considerando que as observações são aquelas em que se investiga aspectos específicos em determinados eventos, de acordo com o problema de pesquisa (VIANNA, 2003).

Para Tura (2003, p. 184), no momento da observação, o pesquisador “estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados”. No mesmo sentido, Oliveira (2013), aponta que em uma pesquisa etnográfica, há um desafio que está colocado nos processos interpretativos, segundo os quais devem ser consideradas variáveis como as diferentes condições dos/as investigados/as.

O processo interpretativo, na investigação educacional, apresenta-se como um desafio não só metodológico, mas também institucional, considerando o que está em jogo. As posições que os sujeitos ocupam, neste campo, remetem a estruturas demarcadas, hierarquizadas e verticalizadas. A dificuldade de estabelecer um diálogo, assentado na assimetria que se constitui entre pesquisador e pesquisado, explicita-se exponencialmente quando tratamos de uma pesquisa que se desenvolve num ambiente institucional, no caso, a escola (OLIVEIRA, 2013, p. 276).

Conforme o tempo foi passando, foi possível perceber que algumas professoras estavam no interior da escola junto aos/às estudantes. Eram a professora de Filosofia (Mirtes), a de Sociologia (Antonietta) e outra que não foi

identificada naquele momento, mas depois descobriu-se que era a professora de Artes (BA). Pelo lado de dentro da escola, no portão do estacionamento, uma das professoras disse, em tom de ironia, que havia uma pastora e um padre lá dentro, depois foi possível descobrir que se referia a um professor de História e a uma professora de Filosofia.

Os/as professores/as e a direção chamaram o Conselho Tutelar, que por sua vez, chamou a polícia. A conselheira chegou e pediu para entrar, disse que elas queriam ajudar os/as jovens da ocupação. Então um dos jovens disse que ela entraria sim, mas que deveria esperar a chegada da advogada que os/as acompanharia. Após meia hora de espera, um jovem abriu o portão e elas entraram, logo chegou a polícia e, em seguida, uma advogada de defesa dos/as estudantes. Antes da chegada da advogada, alguns/mas pessoas, dentre professores/as, mães e funcionários/as, estavam extremamente exaltados/as, o que provocou alguns momentos de discussão e até de agressões com empurrões entre eles/as.

Alguns/mas diziam que havia droga e bebida do lado de dentro da escola, sem sequer ter tido acesso a esse espaço. Muitos/as estavam pedindo para alguns/mas familiares ali presentes que chamassem outras famílias e quebrassem os cadeados para retirar os/as jovens à força. Nesse contexto, apareceu um martelo e uma chave de fenda e um pai tentou quebrar, mas uma professora não deixou, disse que poderia trazer problemas para os/as professores/as.

Durante um bom tempo, ficaram conversando no interior da escola: diretora, conselheira e advogada. Após saírem, a diretora conversou com algumas professoras, dizendo que eles/as (os/as jovens) liberariam a entrada da secretaria e dela para poderem encaminhar algumas pendências da administração, fazer as matrículas e outras atividades, desde que acompanhadas por algum/a dos/as jovens ocupantes, o que ela não aceitou, como foi anotado no diário de campo: *imagina ser escoltada por um menino de quinze anos*. Logo em seguida, com tom de superioridade, outra professora complementou: *analfabeto ainda*. A situação relatada remete às relações de poder hierarquizadas, costumeiramente estabelecidas no interior da escola, onde os/as jovens, pobres, negros/as, homossexuais e analfabetos/as, muitas vezes, acabam por serem vistos em um papel de submissão (VALVERDE e STOCCO, 2011). De certo modo, sinaliza também uma relação hostil e desrespeitosa para com os/as jovens, que por muitas vezes, como no caso dessa

escola, são desconsiderados/as como sujeitos sociais, com posicionamentos, ideias e opiniões sobre a instituição e o cotidiano escolar.

Uma das professoras (que tinha cabelo volumoso cacheado) foi até o estacionamento com alguns/mas dos/as jovens/as que ocuparam a escola e, ao ver a cena, uma professora loira de cabelos lisos, que estava ao lado do pesquisador protestando contra a ocupação, gritou: *olha o cabelo dessa daí*, num claro tom racista. Essa manifestação remete à pesquisadoras como hooks (2005) e Gomes (2002; 2003) que produziram diversos estudos sobre as construções culturais do corpo, tendo o cabelo como objeto de análise sobre as hierarquizações raciais. Para essas autoras, o cabelo tem sido uma das formas mais cruéis na demarcação das identidades raciais. Na escola, por exemplo, a partir das observações e entrevistas desta tese, é possível afirmar que meninas de cabelo crespo tem sofrido racismo cotidianamente.

Depois da confusão, passei a procurar uma forma de aproximação com o grupo responsável pela ocupação. Almejava uma aproximação e inserção na ocupação para dar continuidade ao trabalho investigativo. Após conversar com a professora BA, que estava do lado de dentro do portão, me apresentou, falei sobre a pesquisa e que estava apoiando a ocupação. Foi então que a professora disse que eles/as tinham programação de oficinas e palestras abertas ao público, sendo que uma delas seria uma palestra sobre movimento negro no Brasil e EUA. Surgiu daí uma oportunidade de acompanhamento das atividades no interior da ocupação.

5.5.2. A ocupação como processo de descolonização do currículo

A notícia de que haveria uma palestra aberta ao público na escola, foi central para a inserção deste pesquisador na ocupação. Quando cheguei ao local, em 10 de dezembro, dia da primeira palestra, havia uma mãe do lado de fora. De repente, apareceu um menino, que a atendeu e a orientou sobre a matrícula, dizendo que ela deveria aguardar até o fim da ocupação: *agora você precisar esperar terminar a ocupação e voltar aqui*.

Dirigindo-me para o garoto, eu disse que estava lá para assistir a palestra. O estudante então abriu o portão e me convidou a entrar. No interior da ocupação, estavam todos/as à espera da palestra, cujo tema seria “Pós-colonialismo”. Essa foi

uma atividade realizada por uma professora de Filosofia, que não conhecia a escola e ficou sabendo da ocupação por meio de amigos/as.

Todos/as estavam muito desconfiados/as, vários/as jovens me perguntavam sobre quem era e o que estava fazendo ali na ocupação, o que era sempre respondido falando da pesquisa e dizendo que estava interessado em acompanhar a ocupação, como pesquisador e como um apoiador do movimento. Neste primeiro momento, a opção foi por não fazer anotações ali na escola, mas deixar para fazê-las posteriormente, por meio da rememoração dos fatos, pois o clima era de muita desconfiança, medo e incertezas.

Nesse primeiro momento, ainda não foi possível acessar todos os lugares que estavam sendo utilizados pelos/as jovens. Foi autorizado apenas acessar o pátio, onde seria realizada a palestra e, a sala onde funcionava a biblioteca, onde eles/as faziam reuniões.



FIGURA 48 - Pátio onde foi realizada a palestra sobre Pós-Colonialismo

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 49 - Biblioteca onde os/as jovens faziam reuniões
Fonte: Diário de Campo

No pátio, a palestrante pediu a todos/as que fizessem um círculo e passou a descrever diversos processos atuais de colonialidade. Por um lado, sua fala corroborou com o que Miranda (2016) destaca quando chama a atenção sobre como os processos de colonização estão presentes nas diversas searas da sociedade, tais como a economia, o conhecimento, os livros didáticos e os currículos escolares. Pode-se, de certo modo, afirmar que estes estão mergulhados no interior de processos mais amplos, profundos e complexos, como o saber e o poder (GOMES, 2012). Trata-se, portanto, de uma perspectiva responsável pela construção de um discurso subalterno que está inserido, de diversos modos, na subjetividade dos povos não ocidentais, também conhecida como “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005)

Por outro lado, o posicionamento da palestrante enfatizou e indicou o contexto das ocupações como um processo possível de descolonização das escolas, processo este que segundo Gomes (2012), tem ocorrido gradualmente ao longo do tempo, na medida em que os/as excluídos/as passam a organizar-se tanto individualmente quanto coletivamente, em busca de mudanças paradigmáticas, principalmente naquilo que diz respeito às políticas de identidade.

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são

marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional (GOMES, 2012, p. 104).

O contexto da palestra provocou a manifestação de alguns/mas dos/as estudantes. Um deles/as falou sobre as grades da escola como forma de opressão e sobre a relação entre os/as professores/as e os/as jovens, apontando o fato de que é comum os/as professores/as não deixá-los/las ir ao banheiro ou beber água e, ressaltou que em determinados momentos, sentem-se tratados/as como animais. Chama a atenção o relato desse jovem, é importante mencionar que, segundo Santos (2005), a desumanização é uma das formas primárias do racismo brasileiro.

Ao tratar os/as estudantes como animais, o currículo escolar reforça a necessidade de sua descolonização, ou seja, como assinalou Gomes (2012), é preciso que haja uma mudança de paradigma que seja capaz de expor os conflitos, os confrontos, as relações de poder e promover um profundo processo de reflexão e ações cotidianas voltadas à justiça social, este pode ser um começo para que a escola construa espaços de revalorização.

Ao complementar o comentário do jovem, uma professora que não foi identificada disse que o prédio tem, aproximadamente, dez anos e as grades começaram a ser colocadas há uns dois anos. O motivo seria o fato de os/as jovens tentarem entrar ou sair da escola sem autorização. Outro jovem chamou a atenção para o fato de que era possível encontrar estudantes nos corredores durante o período de aula e argumentou: *se ele não entra na aula é porque a aula não o motiva, não havia identificação.*

Similar ao que foi observado em duas outras pesquisas (ZAN e POSSATO, 2014) é possível concluir que os discursos de dominação e poder estão expressos nas grades das escolas. Nesse sentido, cabe afirmar que a escola para a população pobre de nosso país, tem cumprido uma função fundamental de disciplinamento e controle, se contrapondo a qualquer possibilidade de contribuição para a construção da autonomia e liberdade dos sujeitos. (p. 2189)

Ao mencionar as grades da escola como uma forma de colonização do currículo escolar, a professora e o jovem estudante da Escola 2 indicam uma contradição nas ações e a possibilidade de subverter essa lógica disciplinadora e controladora. Enquanto as grades são colocadas para que os/as estudantes não

entrem ou não saiam da escola sem autorização, muitos dos/as que entram não se sentem à vontade em permanecer na sala durante as aulas. Esses últimos, se recusam a sair da escola, formam grupos de sociabilidade e se apropriam dos espaços escolares, tais como os corredores e a eles dão novos usos e sentidos. Tal fato se coaduna com o estudo de Dayrell (1996), ao mostrar que os/as jovens ressignificam os espaços escolares, de modo a legitimar as múltiplas culturas juvenis inseridas neste contexto.

Julia: Eles já tentaram aqui, faz um ano, ano passado, a gente já tentou, porque tinha um projeto aqui na escola de Agente Jovem, não sei se você ficou sabendo que tinha e tal, que a gente fazia coisas, “tipo” jogar ping pong, ter a escola da família. E aí, não deu certo porque ficou bagunçado, sabe? Os alunos queriam cabular aula pra ficar aqui em baixo, eles mexiam nas coisas que não era pra mexer e perdiam, quebravam. E aí, como teve esses problemas, então quando entrou uma nova diretoria, eles vetaram isso. Vetaram também o AJ (Agente Jovem) e também o grêmio estudantil, que no momento a gente não tem na escola, a gente tinha o grêmio e “tals”, só que quando mudou a diretoria, eles vetaram, porque tinha aquela coisa de não ter muitas regras no grêmio estudantil que precisava, “tipo”, os alunos do grêmio estudavam de manhã e eles trabalhavam aqui à tarde, ajudavam aqui à tarde, e aí a tarde eles poderiam entrar no horário, eles não precisariam entrar 13 hr como todos os alunos, eles entravam 15 hrs, depois do intervalo, só que eles começaram a querer entrar nesses horários que eles deveriam estar estudando, e aí a diretoria ficou sabendo e não teve grêmio estudantil. Mas eu acho muito interessante essa ideia do grêmio estudantil, porque o aluno participa mais da escola, ele ajuda, ele “tá” sempre ali e os inspetores podem contar. Eu falo, porque eu já participei, então eu gostava bastante, uma pena que teve que encerrar.

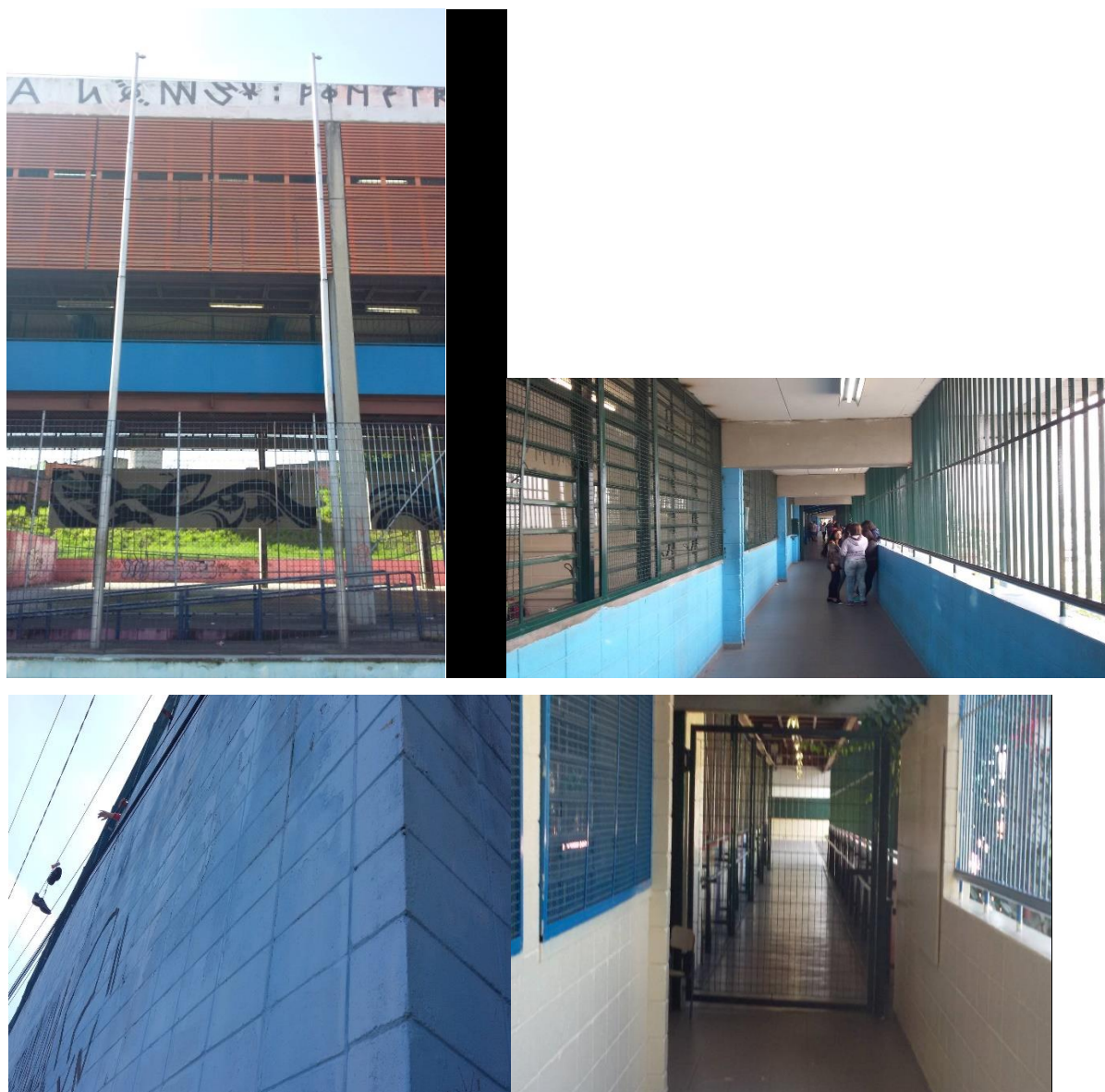


FIGURA 50, 51, 52, 53 - Escola 2

Fonte: Diário de Campo

Ao falar sobre o constante retrocesso segundo o qual a escola estava passando, principalmente no que se refere aos direitos dos/as estudantes, um dos jovens comentou que a vice-diretora havia dito que queria acabar com o grêmio, pois não fazia parte do projeto da escola naquele ano. Segundo o jovem, a equipe que formava o grêmio insistiu por sua continuidade, mas a direção o boicotou. De certo modo, trata-se de um processo de colonização dos espaços de decisão, ou seja, dos espaços segundo os quais o exercício do poder é percebido como mais legítimo.

Além disso, vale ressaltar aquilo que o professor Wilson relatou sobre a falta de autonomia do grêmio estudantil

Pesquisador: E o que você acha em relação ao grêmio?

Wilson: Ah, é, precisa dar mais autonomia a eles, né? Precisa mais, é, é, porque são bons, os garotos são bons, têm boas ideias. É, a escola não precisa boicotá-los né? Então as coisa boicota algumas ideias dele, né? Deixa eles dá asa a imaginação dele, deixar eles criarem e botar em prática. Só que com um certo limite, até que eles podem e tal. (Trecho da entrevista com o professor Wilson)

Espaços como o grêmio escolar, podem ser entendidos como possibilidades de construção de outros sentidos. Como afirma Carrano (2012), um dos motivos pelos quais a falta de diálogo está presente no contexto escolar, passa pela ausência de políticas adequadas, causando o que ele chama de “incomunicabilidade entre os sujeitos escolares”. Parece que a escola tem reforçado a incomunicabilidade entre os sujeitos escolares ao não proporcionar uma formação para a autonomia no grêmio escolar, como é possível perceber no relato de Antonieta

Pesquisador: “Uhum”. E a escola possui grêmio estudantil?

Antonieta: Não. Quer dizer, em tese, até possui, mas atuante, não. Para você ter ideia, eu não sei quem são os membros do grêmio.

Pesquisador: “Uhum”. E o que você acha sobre o fato de não ter?

Antonieta: Triste. Triste e ao mesmo tempo, é, de uma forma, você corta eles, né? Você poda essa participação deles, e partindo daquilo que eu acredito, que a escola é deles, para eles, é, não faz sentido eles estarem longe daquilo que eles tão vivendo todos os dias, né? E eu acho muito triste, eu fico muito triste por eles não terem essa participação tão atuante, mas acredito que essa participação não seja atuante, porque não foi despertada, porque não foi conscientizado a eles, que o grêmio é um órgão autônomo e que eles não devem, é, obrigação a direção, né, eles não devem abaixar a cabeça para direção. E eu me pergunto muitas vezes, se eles sabem disso, se alguém já falou isso para eles. Eu percebo a direção com muito medo dessa autonomia dos estudantes, justamente por conta de todo o movimento, é, dos secundaristas que tá acontecendo, a gente vai, claro, falar para eles a verdade, né? Eu percebo, uma, o medo.

No entanto, segundo o autor Carrano (2012), são as práticas produtoras de sentido, aquelas que proporcionam a participação efetiva dos/as jovens nos variados espaços escolares, como aqueles que necessitam de tomadas de decisão. As participações autônomas dos processos de decisão foram vivenciadas e potencializadas durante o período de ocupação.



FIGURA 54 - Palestra sobre Pós-Colonialismo

Fonte: Diário de Campo

No 11 de dezembro, ao chegar à escola, encontrei um aluno colocando um cartaz na lateral do prédio. Após fotografá-lo, dirigiu-se até o portão do estacionamento, que era o local por onde os/as jovens entravam e saíam da escola. No mesmo dia, estava prevista uma palestra, que teria como tema “Educação na atualidade”, a professora passou um vídeo chamado “A escola é um saco”²³ e dialogou sobre o direito de acesso à universidade pública. Com estranheza, foi possível observar que haviam poucos/as jovens na palestra. Ao indagar sobre o motivo, uma estudante respondeu que eles/as ficavam se revezando na ocupação e que naquele horário muitos/as tinham ido até suas casas para retornarem mais tarde. Dessa forma, não deixavam a escola vazia.



FIGURA 55 - Cartaz na lateral externa da escola

Fonte: Diário de Campo

²³ Trata-se de uma animação produzida por Gustavo Horn e tem como objetivo promover uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qrXk_U0aORo)

Desde a primeira palestra, dois aspectos foram recorrentes e chamaram a atenção, sempre apareciam nas falas dos/as estudantes, a arquitetura da escola e o relato das aulas marcadas pela mera reprodução de textos no quadro para serem copiados pelos/as estudantes. Uma jovem falou que eles/as ficam desestimulados pelo fato de que a maioria das aulas é apenas para copiar lição e relacionou a tarefa com o trabalho mecânico de uma fábrica, apontando que a tarefa que lhes cabia, enquanto alunos/as, era apenas a repetição de um movimento.

Um estudante comparou o ensino daquela escola com o ensino da escola de dança urbana que ele participa. Ele disse que as duas escolas trabalham de forma mecânica, mas na dança eles podem criar, ao mesmo tempo em que o/a professor/a explica a construção histórica do movimento. Ao questionar o paradigma da escola atual, ele disse que os/as professores/as *precisam ser mais educadores/as do que professores/as*. Em seguida, a professora BA, que estava apoiando o movimento de ocupação, realizou uma crítica aos conteúdos do currículo, disse que eles se repetem de modo tradicional, apontou que a História da África, por exemplo, não é abordada durante as aulas.

Os questionamentos destes/as jovens remetem à uma escola precária, mecanizada e colonizada nas relações estabelecidas, em sua arquitetura e na relação com os saberes. A ocupação realizada pelos/as jovens estudantes desta escola é indicativo de que, para além de questionar a reorganização anunciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), eles/as estão reivindicando a descolonização de um espaço em que a relação entre os/as estudantes e os/as atores/as da escola, bem como sua própria arquitetura, não têm proporcionado um diálogo capaz de possibilitar uma relação democrática que todos/as possam intervir e contribuir para sua transformação.

5.2.3. A ocupação como espaço de confrontos e resistências: rumo a uma perspectiva de revalorização dos espaços escolares

Ao dirigir-me até a escola para verificar como estava a ocupação, percebi que havia um homem no portão que chamava por alguém no interior da escola. Ao se aproximar, cumprimento-me e um jovem estudante nos atendeu e nos convidou a entrar. Foi então que retornei e disse que precisava trancar o carro antes, ao que o

homem prontamente reagiu: *não precisa, o meu também tá aberto, aqui ninguém mexe nas nossas coisas, pode ficar de boa, se alguém mexer nós vai atrás e recupera.*

Após o início da conversa, foi possível perceber que se tratava de um representante do “morro”, como os/as jovens diziam. Ele queria saber o que estava ocorrendo na escola, disse que a comunidade comentou que a escola estava privando as pessoas de fazerem matrícula e isso poderia ser um problema para o morro. Então os dois garotos que os estava acompanhando explicaram que a situação não era essa. Disseram que eles conversaram com a direção da escola, que se recusou a fazer as matrículas enquanto ela estivesse ocupada. Fato que foi presenciado por mim no dia em que houve uma situação tensa entre os/as professores/as e o Conselho Tutelar.

Então o representante do morro se apresentou como integrante de uma facção criminosa e disse que a única coisa que ele pedia era que ninguém mexesse em nada na escola e que não levassem nada para casa, pois a escola era da comunidade. Disse que o morro e a comunidade apoiam a ocupação porque eles sabem que o movimento é para a melhoria e será bom para seus/suas filhos/as e das pessoas da comunidade.

A conversa continuou e foi possível perceber que ele queria mais informações sobre o que estava ocorrendo dentro da escola. Nesse momento, o pesquisador passou a ajudar os/as jovens na sua argumentação. Falaram sobre os espaços da escola que devem ser disponibilizados para a comunidade e não são, bem como sobre as verbas que chegaram na escola e não se sabe como foi gasta, pois não houve a prestação de contas por parte da direção. Uma professora também começou a argumentar, falou sobre a necessidade de retirar o mato e perguntou quem poderia contribuir disponibilizando o trabalho pessoal e/ou material. O rapaz quis conhecer as pessoas que estavam ali e então, me apresentei professor de uma escola vizinha (a escola da Prefeitura de São Paulo na qual eu estava vinculado na época, embora afastado em razão do doutorado), e falei sobre a pesquisa que desenvolvia naquela instituição escolar. Nesse momento, o morador perguntou sobre quais seriam os benefícios de uma pesquisa como essa para a escola.

Foi explicado que a escola terá acesso aos resultados da pesquisa e que, de certo modo, esse trabalho poderá colaborar para que a equipe da escola rediscuta sua organização com o objetivo de melhorar a relação entre os/as funcionários/as e

os/as estudantes. O morador pareceu satisfeito e disse que era para os/as jovens apoiarem esse trabalho porque se tratava de mais um professor que está junto à luta deles/as. Foi um momento de alívio. O rapaz se despediu do grupo e foi embora. Os/as jovens agradeceram a minha ajuda e então eu pude entrar na escola e fazer algumas fotografias.

Caro Professor

Se você está descontente
com sua profissão, frustrado pela
falta de valorização no
Estado, e fica contando os dias
desde o começo do ano pra ter
férias.

Não reclame por
estarmos lutando por uma educação de qualidade,
afinal deveria ser a sua luta também.

ass: Alunos e Alunas de Luta.

FIGURA 56 - Recado dos/as estudantes

Fonte: Diário de Campo



FIGURA 57 - Ocupar e resistir

Fonte: Diário de Campo

No dia 15 de dezembro, os/as estudantes enviaram uma mensagem pelo *whatsapp* para avisar sobre uma reunião emergencial que ocorreria às 20h00 com o objetivo de conversar sobre os encaminhamentos da ocupação. Chegando à escola, subi até a sala onde eles/as estavam. Os/as estudantes/as formaram um semicírculo

e três deles/as sentaram-se em uma mesa de frente para o grupo. Era possível notar que eles/as possuíam um livro para registrar as reuniões. A mesa era composta por duas meninas e um menino. Essa situação reforça o que vinha sendo registrado desde o início da ocupação, ou seja, havia uma participação intensa de meninas nos processos de organização e decisão no interior da ocupação.

Na reunião, haviam oito meninas, cinco meninos e uma professora, sem contar os/as que foram chegando durante a reunião. Eles/as eram extremamente organizados/as, a fala era por inscrição, cada pessoa tinha dois minutos para falar e este tempo era cronometrado pelos/as membros/as da mesa. Havia uma pauta que previa quinze minutos para informes, quinze minutos para assuntos específicos, quinze minutos para divisão de responsabilidades e quarenta minutos para apresentação das reivindicações.

De certo modo, é possível afirmar que além da escola investigada, o formato de assembleia foi aderido por todo o movimento de ocupação em São Paulo como forma de manter uma organização democrática e teve como inspiração o manual de ocupação “Como ocupar um colégio?”, documento produzido pela Frente de Estudantes Libertários para descrever a experiência argentina, inspirada pela luta dos/as estudantes chilenos/as (JANUÁRIO et al., 2016).

Na assembleia, iniciaram com informes, comentaram sobre escolas que foram desocupadas e algumas que estavam programadas para a desocupação. Receberam uma informação de que o governador iria mandar a polícia invadir as escolas que permanecessem durante o período do Natal, para realizar uma desocupação em massa.



FIGURA 58 - Reunião emergencial

Fonte: Diário de Campo

Nesse momento, informaram da suspeita de que os celulares estivessem grampeados e que, em razão disso, não era para passar informações importantes por mensagens ou ligações. Comentaram sobre algumas cartas que estavam chegando para eles/as assinarem, com a justificativa de ser essa uma forma de comprovar o recebimento de doações de alimentos. Um estudante disse que, na verdade, está escrito na carta que a pessoa concorda em sair da escola e abrir mão da ocupação e pediu, como prevenção, para que ninguém assinasse nenhum tipo de documento que chegasse à ocupação.

Comentaram que a equipe de gestão da escola trabalharia na escola no dia seguinte, após acordo realizado. Um dos meninos disse que é preciso tomar cuidado ao transitar no entorno da escola, pois tinham notícia de que haviam pessoas seguindo os jovens, principalmente viaturas da polícia, que ficavam rondando a escola o tempo todo. Um deles ressaltou que foi seguido, abordado pela força tática e questionado se ele era ocupante, o que ele teria negado.

Os/as jovens estavam pensando no momento de desocupar a escola, estavam com muito medo, ressaltaram que é preciso desocupar juntamente com todas as escolas que ainda estavam ocupadas, para não ficar como foco e não sofrer violência da polícia. Em seguida, definiram responsabilidades e de quem seriam as tarefas de limpeza e segurança ao longo da semana.

Quanto às reivindicações, eles/as conversaram sobre o que deveriam solicitar em diálogo com a direção da escola, pois estava prevista uma reunião para conversar diretamente com a diretora sobre o que eles/as estavam reivindicando com a ocupação. Sendo assim, definiram a seguinte lista:

Lista de reivindicações:

- *Troca de alguns/mas funcionários (direção, inspetora, professores/as);
- *Aulas extracurriculares (intervalo e finais de semana);
- *Prestação de gasto mensal liberado para os/as alunos/as (conselho de escola);
- *Melhorar as aulas (falta diálogo com professores/as);
- *Reformulação dos horários de intervalo;
- *Dedetização na escola;

- *Pista de skate no lugar do matagal e bancos de concreto no lugar do barranco (Segundo uma professora, esta estrutura está prevista na planta da escola);
- *Remanejamento de professores/as;
- *Estrutura física para pessoas deficientes;
- *Utilização da biblioteca, com profissional para atendimento;
- * Ventiladores;
- *Grêmio Escolar.

Durante a reunião, era comum perceber conversas paralelas, brincadeiras que não eram bem vistas pelo restante dos/as jovens e até mesmo discussões sobre algum outro tema, que não havia relação com o foco central da reunião, atitudes como estas eram chamadas por eles/as de *caso de família*. Nos momentos em que as discussões iniciavam, muitos/as deles/as diziam: *sem casos de família, perde o foco da reunião*. Na reunião foi comunicado também a pesquisa que estava em andamento na escola e aproveitei para anunciar o desejo de realizar um encontro de grupo para poder conversar com os/as estudantes, o que foi muito bem recebido e todos/as aceitaram participar.

No dia 16 de dezembro, ao chegar à escola para a realização da roda de conversa com os/as estudantes, foi possível perceber que as pessoas da gestão estavam na instituição trabalhando e, ao mesmo tempo, alguns/mas jovens/as estavam controlando a entrada e saída de todos. Ao presenciar aquela cena, apesar de estar acompanhando a ocupação desde o seu início, chamou a atenção, pois foi a primeira vez que se pôde presenciar uma cena representativa da desconstrução das relações de poder anteriormente estabelecidas naquela escola, em que as interações entre adultos/as e jovens estavam assentadas em princípios hierarquizantes. Enquanto estava na sala de reuniões fotografando o quadro de atividades, o vice-diretor apareceu e, com aparência de quem estava irritado, pediu para os/a jovens abrirem a porta para ele ir embora, pois eram eles/as que possuíam a chave e o controle de entrada e saída da escola.

Após a realização da roda de conversa, por volta das 23h00, quando se organizava para ir embora, percebi que alguém começou a chamar no portão. Dois meninos desceram e, após uns cinco minutos, chegou a informação de que haviam homens armados do lado de fora e que eles iam entrar para atirar em todos/as que estavam na ocupação. O semblante dos/as jovens mudou totalmente, o medo estava

estampado no rosto deles/as que, desesperados/as, passaram a organizar tudo para que não parecesse bagunçado. Um dos meninos subiu e disse que eles queriam que a professora descesse para conversar. A professora desceu, além dela estava junto um metroviário que apoiava a ocupação e eu, os/as únicos/as maiores de 18 anos no grupo.

Durante o tempo em que a professora passou conversando com os rapazes, coube a mim o papel de tentar acalmar os/as jovens, o que foi muito difícil, diante da tensão que se espalhou naquele ambiente. Alguns/mas dos/as meninos/as foram para o outro lado da escola e constataram que, de fato, haviam homens cercando a escola. Enquanto isso, outros meninos e meninas estavam traçando uma estratégia de fuga, caso os rapazes entrassem atirando na escola, o que não parecia muito viável, pois a escola possuía muros altos e cercas fechadas com cadeados em todos os lugares, além do cerco feito pelos homens.

Após aproximadamente cinquenta minutos de conversa, um dos rapazes subiu com os meninos, entrou na biblioteca, espaço em que o grupo estava e conversou com as/os estudantes. Disse que recebeu uma ordem para apagar as luzes e atirar em todos/as, porque foram reclamar para eles dizendo que “invadiram” a escola para fazer bagunça, usar drogas, beber e depreda-la. No entanto, segundo ele, os meninos disseram que havia professores/as no interior da escola e ele resolveu entrar e conversar. A partir de sua entrada, disse que viu que estava tudo organizado, não havia droga e nem bebida, que havia professores/as e disse: *se tem professor é porque não tem bagunça*.

O homem orientou os meninos a divulgar a ocupação, chamar a comunidade para fazer as atividades da escola e mostrar que o que eles estavam fazendo era bom para todos/as. Ele disse que entendeu e que a filha dele ia estudar lá, comentou que eles/as deveriam procurar outro modo de protestar, como parar uma avenida, por exemplo, pois mexer com política é mexer com o morro e se atraíssem polícia para lá seria complicado porque tem muita gente que deve muitos anos de cadeia.

Depois de uns vinte e cinco minutos conversando com os meninos, o rapaz desceu. Um outro rapaz da comunidade estava conversando com outro estudante. Eles também subiram e o estudante mostrou a organização da escola. Ficaram muito tempo conversando e foram embora. Os estudantes comentaram depois ter percebido que os visitantes estavam com os olhos muito vermelhos, que deveriam estar drogados.

Após esse episódio, os/as jovens/as mostraram a pauta da reunião e explicitaram quais reivindicações deveriam apresentar para a diretora, que iria à escola no dia seguinte. Finalmente, por volta da 01h30 da manhã, todos haviam deixado a escola e eu pude ir embora.

No dia 17 de dezembro, ao chegar à escola, foi possível perceber que os/as jovens haviam desocupado e a direção tinha reassumido seu posto de trabalho. No dia seguinte, chegou a informação de que haveria uma reunião na casa de um dos jovens ocupantes. Além dos/as jovens, havia um professor, duas professoras e uma estudante de letras da USP que participava de um movimento estudantil. Eles/as conversaram sobre a experiência da ocupação, sua importância e as principais dificuldades pelas quais passaram. Também discutiram sobre os próximos passos, como a participação em manifestações, etc. Disseram que no dia da desocupação, eles/as saíram da escola com um documento assinado pela diretora comprometendo-se a fazer as mudanças solicitadas.

A experiência no interior da ocupação mostrou que o ambiente hostil observado no cotidiano da escola ao longo do ano letivo foi modificado durante o período de ocupação. Os/as estudantes que são nomeados/as como os/as desordeiros/as e desinteressados/as, se mostraram organizados/as e com grande disposição colaborativa para preservar e defender a instituição escolar.

O processo de ocupação proporcionou uma difícil condição para os/as professores/as e a gestão, que foram questionados/as em sua autoridade. Tal questionamento pode ser considerado como parte de um processo de descolonização do ambiente escolar, pois trata-se de uma forma de transformação efetiva das relações autoritárias cotidianamente estabelecidas no interior da escola, e constatadas ao longo de pesquisa realizada naquela escola.

Sentindo-se ultrajados, gestão escolar e alguns/mas docentes colocam-se em oposição ao movimento estudantil, sem nem mesmo conseguir abrir-se para o diálogo e a compreensão das razões dos/as estudantes. De certo modo, é possível afirmar que as representantes da instituição, apresentaram-se como uma ameaça ao movimento estudantil, da mesma forma como as lideranças do crime organizado presente naquela comunidade.

Foi, no entanto, graças ao apoio de algumas docentes, alguns/mas colaboradores/as externos, como a advogada que se dispôs a atuar em defesa dos/as

jovens, e a possibilidade de convencimento da comunidade, que lhes trouxe respaldo e a possibilidade de manterem-se durante os intensos quatorze dias de ocupação.

É notável o papel de destaque e liderança que as meninas adquiriram nesse movimento. Durante o tempo de nossa presença na escola, desenvolvendo a pesquisa de campo para a presente tese, não havia sido observado outro momento de tamanho destaque nas relações estabelecidas entre as jovens meninas e os diversos processos educativos. No entanto, na ocupação, meninas negras, lésbicas e bissexuais assumiram importantes lideranças nos processos de organização e de tomada decisão, fato representativo de como a ocupação da escola produziu um outro ambiente de aprendizagem, mais participativo e democrático.

5.2.4. Uma roda de conversa no interior da ocupação: um grito esperançoso contra as opressões cotidianas

Como prometidos pelas/as estudantes que estavam na ocupação da Escola 2, combinamos um dia e fizemos uma roda de conversa, foram realizados debates sobre quatro temas principais, racismo, violência contra a mulher, homossexualidade e redução da maioridade penal. No entanto, nesta pesquisa, elegeu-se tratar dos debates sobre a questão racial e de gênero, com ênfase naquilo que eles pensam sobre o cotidiano escolar.

É importante ressaltar que estávamos num momento extremamente complexo, havia uma tensão muito grande no ambiente, pois ao mesmo tempo que fazíamos o debate, precisávamos ficar atentos/as às demandas esperadas e inesperadas, como por exemplo, a chegada repentina de policiais que transitavam no entorno da escola, moradores/as contrários/as à ocupação que apareciam para tentar quebrar os cadeados e/ou até mesmo os/as colegas e estudantes que chegavam e saíam a todo o momento para fazer os revezamentos.

Em meio ao clima de tensão que tomava conta do ambiente, iniciou-se com a apresentação do documentário “Cores e botas”²⁴, trata-se de uma estratégia para

²⁴ Sinópsse: Joana tem um sonho comum a muitas meninas dos anos 80: ser Paqueta. Sua família é bem sucedida e a apóia em seu sonho. Porém, Joana é negra, e nunca se viu uma Paqueta negra no programa da Xuxa. “Cores & Botas” discute os padrões estéticos estabelecidos pela mídia e sua influência na formação das crianças, padrões incoerentes com o povo brasileiro, tradicionalmente miscigenado, provocando também uma reflexão acerca da construção da auto-imagem da família negra. Ficha técnica: Duração: 16 min; Direção: Juliana Vicente; Ano: 2010; Documentário (curta-

introduzir a temática racial e de gênero e, assim, despertar o interesse de participação dos/as jovens. Então perguntei o que eles/as entenderam sobre o documentário e sem dificuldades, um jovem prontamente se posicionou

éhh, eu percebi nesse vídeo sobre o racismo né, porque é uma criança negra e muito fã da Xuxa, eu percebi e eu acho que o sonho dela é ser paqueta né, ela foi fazer um teste na escola e só tinha ela, ela era uma negra e todos os brancos passaram, menos ela, o que eu entendi foi isso (Reginaldo, branco, heterossexual, 16 anos).

O debate sobre o documentário prosseguiu sem posições contraditórias, todos/as eles/as concordaram com a ideia de que o objetivo central do vídeo era mostrar uma situação em que uma criança estava sendo vítima de racismo na escola, que por sua vez, mantinha um padrão europeu na escolha das atividades, como é possível perceber na fala de G.

[...] no momento em que ela coloca no psicológico dela que o branco é a estatura padrão para uma pessoa boa, a estatura padrão que é uma pessoa de verdade, uma pessoa que possa ser famosa, que possa ir pra mídia, como a mídia nossa muitas vezes tem mais pessoas brancas que pessoas negras, ela passa ahhh, isso automaticamente cria na criança um afeto com aquela cor, onde ela passa a querer ser daquela cor, e ela se frustra cada vez mais ao ver que aquilo é impossível porque é bem a definição que tá na mídia, essa parte de racismo, não só pela parte da criança em si, mas também pela parte tanto dos pais as vezes né, quanto da mídia, porque a mídia ela, como já visto, tem muita gente branca, muita gente clara.

Em seguida, passamos a conversar sobre a África, eles/as foram questionados sobre o que sabem sobre esse continente e se a escola aborda o tema África durante as aulas, sobre essa questão foi possível construir a categoria *lugar precário*, pois todos/as corroboram com a ideia de que o que eles/as sabem sobre a África é apenas que se trata de um lugar em que falta moradia, alimentação, saúde, ou seja, ela é tida como um lugar em que impera a miséria, a fome e a morte. Diferentemente dos/as estudantes dos primeiros anos entrevistados/as no capítulo sobre a análise institucional, eles/as apontam em tom crítico o fato de não estudarem

a África enquanto conteúdo escolar, demonstrando que sabem que deveria ser abordado de outro modo

A África em si é um continente, pra mim é um lugar que as pessoas passam fome, na minha opinião, por ser negros acho que as pessoas não se importam deles estarem passando fome, com a situação que eles estão passando (Reginaldo).

Do mesmo modo, quando questionados sobre o que a escola trabalha sobre a África, foi consenso de que não há uma abordagem sistematizada sobre a temática, parece que os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira e Africana esbarram na ideia usualmente disseminada nas mais diversas instâncias de socialização, como pelas mídias, por exemplo, de que se trata de um lugar precário. As falas dos/as estudantes revelam a percepção coletiva de que *eles [os/as professores/as] trabalham muito pouco* (Lilian, negra, heterossexual, 18 anos), como complementa um dos jovens ocupantes

São coisas, tipo, geralmente óbvias, que é a situação precária e a dificuldade de acesso, várias coisas tipo, muito gerais [...] Eles não têm uma estrutura, eles não têm uma estrutura exata de conhecimento sobre a África (Gustavo, negro, heterossexual, 15 anos).

Ao desconsiderar as identidades inseridas no cotidiano escolar, a escola age por meio de um padrão em que predomina uma supremacia branca²⁵, o que incorre no tratamento preconceituoso e a ausência de conteúdos relacionados à História e Cultura Afrobrasileira e que podem ser responsáveis por produzir alunos/as desestimulados e diminuir as possibilidades de uma aprendizagem significativa (MUNANGA, 2001).

Quando passamos para o tema “racismo cotidiano”, todos/as eles/as corroboram com as entrevistas realizadas tanto com docentes quanto com estudantes das duas escolas investigadas, foram enfáticos ao confirmar que o racismo está presente tanto nas relações sociais corriqueiras, como no interior da escola. Um dos aspectos os quais chamou a atenção diz respeito à dimensão corporal *é, eu acho que tem relação, também tem a aparência e pra ser exato*

²⁵ Para um aprofundamento do conceito de supremacia branca, verificar Gillborn e Youdell (2009) e Gillborn e Ladson-Billings (2010).

também pela cor também, ‘não gosto da cor preta, cor negra’, então várias pessoas racistas são racistas, acho que é mais pela cor (Reginaldo).

Como ressalta a pesquisadora Gevanilda Santos e suas colaboradoras, para além de todas as dificuldades próprias da juventude, os/as jovens negros/as têm encontrado mais um tipo de dificuldade que é a discriminação cotidiana e, por vezes, é mais acentuada na escola e no trabalho. Na competição por uma vaga de trabalho, por exemplo, os/as jovens negros/as ainda possuem uma desvantagem que são as exigências por uma “boa aparência” ou “ter um bom currículo” (SANTOS et al., 2005). Ou seja, é possível afirmar que juventude, raça, classe e gênero agem como categorias conectadas, num processo que agrava a opressão sofrida pelos/as jovens negros/as de classe trabalhadora (KERGOAT, 2010).

Ao relatar depoimentos de pessoas entrevistadas em um salão de cabeleireiros em sua tese de doutorado, Gomes (2003), aponta que essas pessoas, na maioria das vezes, acabam citando a escola como um espaço negativo na construção de identidades negras, sendo a cor da pele e o cabelo crespo características que agem com grande potencialidade nesse processo e são considerados como marcadores identitários de inferioridade, como é possível verificar

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético (GOMES, 2003, p. 173).

Do mesmo modo, Abramovay e Castro (2006) demonstram que o cabelo tem sido um forte marcador de identidades raciais hierarquizadas em diversas escolas do país. Elas citam exemplos de situações ocorridas em escolas em que os discursos sobre o cabelo acaba sendo uma forma de constituição de identidades inferiorizadas, como foi o caso de uma turma de Ensino Médio em uma escola particular no Distrito Federal, que adotou um personagem negro que utilizava o cabelo no estilo rastafári em suas camisetas. Segundo a autora, alguns alunos não gostaram do cabelo do personagem e faziam comparações dele com usuários de maconha.

Os relatos dos/as jovens ocupantes indicam que a percepção corporal é uma das formas pelas quais tanto o racismo como o sexismo usualmente se manifestam no cotidiano escolar, ou seja, trata-se daquilo que Raewyn Connel (2016) chamou de “corporificação social”. Para a autora, corporificação social é um processo coletivo e refletivo sobre como os corpos se envolvem nas dinâmicas sociais e como as dinâmicas sociais influenciam os corpos.

Ela chama a atenção para a colonização como uma forma peculiar de reconfiguração dos corpos nas periferias globais. Nessa perspectiva, o corpo deve ser percebido como um produto histórico, determinado pelas dinâmicas sociais. A corporificação social é tida como forma de configurar as relações sociais com base na expressão corporal, de modo que seja atravessada por opressões de gênero, raça e classe. A repercussão dessa forma de percepção das construções corporais com base nas relações sociais calcadas nos processos de colonização aparece na fala de Laís

pra quem me conhece tipo faz tempo eu tinha o cabelo grandão, o meu cabelo era igualzinho o da Paula, cheio e cacheado pra caramba, assim, as pessoas olhavam pra mim e falavam olha o cabelo duro, essas coisas tipo eu nem ligava, eu tava pouco me lixando, mas com o tempo aquilo se torna uma coisa chata, acaba se tornando, eles acham que foi uma brincadeira, acaba se tornando ofensivo, a pessoa acaba ficando meio que depressiva por causa dos apelidos constrangedores e se a gente fizer isso na sala de aula na frente de outras pessoas é muito mais constrangedor, éhhh, e aqui na escola pelo menos eu não sofri tanto assim, mas teve um pouquinho de preconceito (Laís, negra, 17 anos, lésbica).

Ter o corpo, especialmente a cor da pele e o cabelo, como referência na construção simbólica e institucional do racismo, é uma questão corriqueira no cotidiano escolar, tanto nas relações entre professores/as e estudantes, como nas relações entre os/as próprios/as jovens. Em sua pesquisa, Elise Helena de Moraes Batista e Maria Teresa de Arruda Campo chamam a atenção para as piadas racistas contadas e recontadas no cotidiano escolar, aquelas que humilham, ofendem e inferiorizam. Elas analisam exemplos de “zuação” que ocorrem na escola e que, não raras vezes, provocam sentimentos de inferioridade e baixa autoestima nas crianças, principalmente aquelas de cunho racial, sexista e homofóbica (BATISTA e CAMPOS,

2015). Naquilo que diz respeito às relações entre professora e aluna, uma jovem apresenta um relato pontual que mostra o tratamento preconceito em sala de aula

Tem uma professora nossa e ela é racista, tanto que tem algumas pessoas negras na minha sala e ela chama as pessoas de macaco, éhhhh, de ladrão, de marginal, se aparece um branco ela trata com carinho, carinho entre aspas né, mas ela tipo trata com diferença sabe (LAÍS).

Em contrapartida, Gomes (2003) aponta que há espaços em que tanto o cabelo crespo como a cor da pele são ressignificados e se constituem como espaços de revalorização, tais como os movimentos sociais, salões étnicos e alguns contextos familiares. Ora, será que a escola enquanto instituição responsável por uma abordagem igualitária não pode se constituir segundo uma “perspectiva de revalorização”? (GOMES, 2003, p. 173).

Não se trata, porém, de uma pergunta que pode ser facilmente respondida, nenhum avanço no que tange a urgente incorporação de uma “perspectiva de revalorização” da escola enquanto instituição foi percebido. As falas dos/as jovens, ao abordar o racismo cotidiano, se misturam e, muitas vezes, se confunde com a ausência do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que revela, de certo modo, resultados da institucionalização do racismo, pois parece não haver ações coletivas para sua abordagem durante as aulas. Ao contrário, o trabalho acaba sendo concentrado em algumas professoras sensíveis ao tema, o que por um lado, produz grande resultados, mas por outro, atinge apenas as turmas em que a professora atua. Para o jovem Gustavo, [...] *do horário da tarde são poucos professores que tratam desse assunto, já no horário da manhã como, por exemplo, eu, a Lilian já viu, o Wilson já vimos, já tivemos muitas palestras enfatizando com a Antonieta [...]*.

Parece que a professora Antonieta é conhecida pela sua representatividade nos temas relacionados à cultura afrobrasileira na escola, os/as jovens fazem questão de mencioná-la como professora que aborda esse tema de modo recorrente e ao longo do ano nas aulas de Sociologia, como insiste a jovem Lilian, ao se referir à professora como alguém que geralmente aborda essa questão durante as aulas: *é, sempre com a Antonieta*.

Ao abordar as questões de gênero, perguntei se eles/as achavam que existia violência contra a mulher em nossa sociedade, prontamente, todos/as concordaram e iniciaram seus discursos para justificar o motivo pelo qual entendem que existe,

não só achar como ter certeza, de que a grande maioria das mulheres, por que por mais que estejamos em evolução (...), ainda vivemos num país muito machista, por exemplo, a pouco tempo tivemos a primeira mulher presidente do Brasil e ela já está sendo criticada, consequentemente pelos erros, mas isso só deixa o Brasil mais machista, porque pelos erros dela as vezes muitas pessoas só vão pensar, se a gente colocar outra mulher de novo não dar merda, como é muito dito, não vai dar problema, sempre vai ter algo de errado, então a questão da mulher sofrer agressões, não só físicas, como verbais, psicológicas e ela vem de toda a sociedade, independente de onde ela apontar sempre vai ter isso, pra mulher arrumar emprego a remuneração da mulher e do homem é totalmente diferente, são coisas totalmente diferentes, as mulheres hoje em dia mudou um pouco, mas ainda tem menos direitos do que os homens, que é algo muito errado, são vários aspectos, vários pontos, que por serem intocados eles sempre vão ser algo que dificultam a situação da mulher (Trecho do relato de Gustavo na roda de conversa)

Em seguida, Laís se posiciona, corroborando e complementando o relato de Gustavo

Tanto que a mulher hoje em dia é até mais fácil arrumar emprego, ser chefe de alguma coisa, mais o homem sempre tem aquela visão machista de que a mulher não é capaz de fazer as coisas sem um homem do lado, a mulher, o homem fala assim, porque eu trabalho no braço, eu pego a enxada, eu vou lá, eu faço, eu construo, mas ninguém, eles olham pra mulher e falam assim, 'você não é capaz de fazer isso', mas eu conheço mulheres que fazem as mesmas coisas que homens fazem e algumas delas até melhor do que homens fazendo, então isso é questão de muito machismo

Foi interessante notar que ao contrário do que ocorreu no debate sobre as questões raciais, quando passamos a discutir sobre questões de gênero relacionadas ao sexismo, as contradições nas concepções dos/as jovens ocupantes pareciam se evidenciar com mais frequência e as discussões ficavam mais intensas, principalmente, diferentes posicionamentos nas falas entre meninos e meninas.

Com certeza, porque como tinha dito, por eu achar as mulheres frágeis num certo momento de trabalho, na outra parte também, em defesa eu também acho porque o homem eu acho que ele tem muito

mais força que a mulher, muito mais músculo, vamos dizer, então a mulher por ela ser muito delicada, muito frágil ela não vai aguentar um soco, não vai aguentar um tapa de um homem, porque o homem tem a mão pesada, a mulher não, a mulher tem o costume mais de ser mais delicada.

Enquanto Reginaldo demonstrou uma visão sexista, de modo a naturalizar o discurso que tentava explicar o porquê de a mulher sofrer violência, todas as meninas e mulheres presentes, prontamente, demonstraram discordar, com diversas expressões corporais e questionamentos: *ao mesmo tempo em que Laís sorri ironicamente, a professora BA cerrou o punho e sorriu, demonstrando discordar, logo, todas as outras fizeram comentários de difícil identificação, discordando da fala de Reginaldo.*

Da mesma forma, as contradições parecem se intensificar em decorrência da necessidade de convivência entre eles/as no mesmo espaço de ocupação, fato que gerou reflexões e debates durante a conversa que fizemos naquele momento, reflexões estas que deveriam estar presentes de modo mais intenso no cotidiano das aulas nessa escola, mas como foi apresentado nos capítulos anteriores, o diálogo e os debates sobre questões raciais e de gênero entre a maioria dos/as professores/as e os/as jovens eram raros, diferentemente do que mostrou o cotidiano da ocupação

Irna: Meu hoje a gente, aí o K e o B eu acho ou o O, eles tavam varrendo la embaixo, aí eu e a L. chegou e tinha que colocar umas cadeiras aqui pra cima, aí eles falou assim: 'não, fica aí varrendo, que varrer é coisa de mulher...', não foi isso que eles falaram?

B: Não, eles falaram ah só porque vocês são homens, vocês vão levar? a gente falou ah vocês querem levar, aí vocês falaram 'não a gente prefere varrer'.

Até mesmo a divisão de tarefas entre meninos e meninas era problematizada no interior da ocupação, a roda de conversa proporcionou retomar as experiências e refletir sobre elas, porém, percebe-se que as reflexões já estavam presentes durante as relações estabelecidas entre os/as jovens naquele espaço, relações estas que, mesmo que entre jovens que possuíam maior bagagem política, não eram neutras, mas se apresentavam como complexas relações de poder (AUAD, 2004), que ora construía e reforçavam as hierarquizações, ora promoviam processos de reflexão capazes de desconstruir padrões racistas e sexistas que estavam presentes nas relações entre eles/as.

O relato de Irna demonstra que há uma disputa e o que está em jogo é quem seria responsável por varrer e quem será responsável por levar as cadeiras. Nessa disputa, os padrões hierarquizantes de gênero indicariam que as meninas tivessem que varrer e os meninos levarem as cadeiras, como forma de considerar uma lógica que se justifica numa falsa representação que essencializa o gênero (KERNER, 2012) e determina que à mulher de ser atribuído serviço doméstico ao homem os serviços pesados, como se o serviço doméstico não fosse igualmente pesado.

Segundo Auad (2004), no cotidiano escolar, é comum que as crianças que cruzam as fronteiras estabelecidas, transgredindo os padrões de gênero, sejam tidas como estudantes que desviavam certa normalidade socialmente estabelecida e, por isso, necessitavam de uma atenção mais individual para a correção dos “desvios”. No cotidiano da ocupação, ocorria um movimento contrário, aqueles/as que reproduziam padrões hierarquizantes, logo eram corrigidos/as pelos/as colegas que, prontamente questionavam e promoviam um processo de reflexão mais profundo.

5.3. A ocupação como um *grito de liberdade*:

Eu acho que foi um grito dos alunos de liberdade, de colocar, de virar pra gestão e dizer ‘dá licença que o espaço é nosso’, eu acho que o contexto estava propício pra isso (...) (Trecho da entrevista com a professora Antonieta).

O trecho da entrevista com a professora Antonieta revela que ela percebe a ocupação na Escola 2 como um grito de liberdade dos/as estudantes. Para ela, os/as jovens estudantes estavam reivindicando um espaço que era deles/as, mas que, ao longo dos anos, a escola vinha negando de forma sistemática. Antonieta também chama a atenção para a tensão que se colocava durante o período de ocupação.

Os/as estudantes que, em sua maioria, eram menores de 18 anos, muitos de 14 a 16 anos de idade, assumiram um enorme desafio ao enfrentaram uma situação complexa em que a qualquer momento poderiam ser vítimas de professores/as que eram contra o movimento, pessoas da comunidade e os próprios policiais, que estavam rondando a escola constantemente, como é possível verificar no relato da BA.

Então, as dificuldades que a gente teve foram muitas, mas principalmente com outros professores que não concordavam com o

movimento, é, alguns problemas com a comunidade, mas foram problemas um pouco menores e foram contornados quando os alunos conseguiam conversar com a comunidade, que é deles, né? Que é onde eles moram, eles vivem, então sempre que tinha esse contato com a comunidade, é, por mais que as pessoas até não concordasse ou precisassem de algum serviço da secretaria, que na verdade foi o maior problema com a comunidade, eles não conseguiam serviços da secretaria, embora os alunos tenham oferecido que a secretaria funcionasse normalmente, é, o maior problema foram os professores, né? Mesmo a polícia quando aparecia, a ronda escolar, aparecia todos os dias, só perguntavam se ‘tava’ tudo bem, perguntavam o número de pessoas que tinha na ocupação e ia embora. (Trecho da entrevista com a professora BA).

Neste sentido, Antonieta relata que o fato de alguns/mas professores/as terem se posicionado favoravelmente ao movimento de ocupação foi determinante para que os/as jovens estudantes se sentissem um pouco mais seguros com a situação.

acho que a ocupação da Escola 2, principalmente, pra mim, a visão que eu tenho dos alunos, foi que eles pela primeira vez entenderam que aquele espaço era deles, né? E isso pra mim, foi, foi incrível, e mais incrível ainda, foram as discussões que foram abordadas durante a ocupação, a questão da organização deles, com medo também, não tenho dúvida nenhuma, eles também tiveram medo, a gente sabe o que é ocupar uma escola. E pra mim, eu também tive medo, porque o que é ocupar uma escola, dentro de uma periferia, em que você tem todos os professores contra os alunos, e o meu maior medo era a represália que esses meninos iriam sofrer e sofreram, pós ocupação. Então assim, o meu medo era: qual o tratamento, como os professores vão tratar esses meninos? E eu fiz questão de me posicionar, assim como a BA, assim como o M, é, do lado deles, porque eles precisavam sentir que tinha professor do lado deles também, porque foi extremamente violenta a ação dos professores e da comunidade, de parcela da comunidade não de toda a comunidade, mas de parcela da comunidade nitidamente manipuladas pelos professores, inclusive fizeram reunião tentando chamar advogado pra ver o que poderia, como poderia prejudicar os alunos e a gente, né? E aí viu que não tinha brecha nenhuma, porque era um movimento legítimo dos alunos, é, mas assim, eu acho que naquele momento os alunos perceberam que eles não tem abaixar a cabeça, né? E se na escola tem uma hierarquia, se eles tem uma participação dentro da escola, essa participação é atuante e eu acho que essa questão de entender a escola aí, acho que a partir da ocupação eles entenderam. ‘Eu pertença a esse espaço’. (Trecho da entrevista com a professora Antonieta).

Antonieta entende que um dos grandes motivos pelos quais ocorreu a ocupação foi o fato de que os/as estudantes não tinham seu espaço garantido na escola. Parece que a professora entende que a autonomia dos/as estudantes/as era negada constantemente nas relações cotidianas daquela escola e com a ocupação eles puderem mostrar o contrário. Nesse sentido, Antonieta mostra que o objetivo da ocupação estava além do questionamento sobre a política de “Reorganização Escolar” proposta do governador do Estado de São Paulo naquele momento.

É, eu acho que assim, claro que tava tendo todo um movimento, né? Dos secundaristas, mas a Escola 2 especificamente, é, eu acho que a ocupação, além de fazer parte de um movimento muito maior, é, eu acho que os alunos quiseram dar um recado pros professores. Eu acho, eu tenho essa visão da ocupação. Um recado muito bem dado, tanto é que no final da ocupação ficou nítida a cara de frustração dos professores, porque eles achavam que os alunos iam quebrar tudo, e a escola foi entregue impecável, inclusive com todos os cadeados, né? E eu acho, pra mim, o recado que foi passado foi, é, ‘você não, não valorizaram, você não, é, você não são capazes de perceber o quanto nós somos, é, autônomos, o quanto a gente sabe o que tá fazendo, e o quanto a gente já pode pensar por si só. Não nos subestime’. Porque pra mim, essa é a sensação. Os alunos a todo momento sempre foram subestimados, por alguns professores, e piadinhas e conversas de sala de professores, e eles sabiam isso, até em sala de aula mesmo. E eu acho que foi bem isso, assim, pra mim a ocupação da Escola 2 foi um ‘dá licença que o espaço é nosso’. (Trecho da entrevista com a Antonieta).

É importante ressaltar que os/as estudantes que estavam participando daquele movimento são exatamente aqueles/as que eram marcados por não querer estudar, faltar muito, não fazer as atividades, possuir notas ruins, terem reprovado um ou mais anos e até mesmo estudantes evadidos/as que retornaram àquele espaço especialmente para contribuir com o processo de ocupação. Somado a isso, há o fato que a maioria dos/as estudantes participantes daquele movimento, eram meninos negros, meninas lésbicas, bissexuais, meninas negras, todos e todas elas moradores/as do morro, que certamente passavam por incontáveis momentos de discriminação por sua condição de classe, raça e gênero no cotidiano daquela escola.

Bom, a escola por si só, é um ambiente chato, né? Um ambiente quadrado, é um ambiente que não tem expressão, que não tem

espaço pra criação, pra, não tem espaço pra nada, né? Só pra você ser mais um número e eu acredito que os alunos perceberam, os jovens, os alunos perceberam nesses movimentos, nesse movimento de ocupação, é, é, que ali era um espaço que eles podiam ser eles mesmos, que eles podiam dialogar, com os professores que ‘tavam’ apoiando de maneira horizontal e, e, e isso fez, e também muitos alunos que eram evadidos ou que nem eram evadidos, mas que não ficam na sala de aula, mas ficam no corredor, né? São alunos que tem um vínculo emocional também, né? E que foi criado por um trabalho de uma coordenadora que já havia saído da escola inclusive, mas que fez um bom trabalho nesse de criar um vínculo emocional com os alunos com a escola de cuidado e tal, e aí acho que eles perceberam que esse movimento de ocupação podia ser uma maneira de cuidar da escola tanto que a gente eles dizem, disseram né? Disseram que aprenderam mais em quinze dias de ocupação do que durante um ano inteiro letivo, porque os diálogos que foram travados, as pessoas que eles conheceram, os contatos que eles tiveram com estudantes de outras escolas, de outras regiões é, foi mais importante, foi mais válido, construiu mais pra eles do que ficar sentado na sala de aula é, mas, aí eu não sei se já posso emendar? (Trecho da entrevista com a professora BA).

Ao contrário do que foi possível identificar nas entrevistas dos/as estudantes dos primeiros anos, mesmo taxados como aquelas/as que não gostavam de estudar, os/as ocupantes possuíam uma consciência de sua condição e dos processos de subalternização promovidos pela escola e pela sociedade, de modo geral, muito maior do que os/as jovens do primeiro ano entrevistados ao longo do período letivo. Parece que os/as membros da gestão da escola e alguns/mas professores/as não acreditavam que os/as jovens poderiam desenvolver consciência política a ponto de reivindicar o direito à participação nas atividades escolares e tomar a frente da construção de um movimento de ocupação, por exemplo.

Conversando com os alunos, é, depois eles contaram pra gente, né? Que no momento que eles foram anunciar pra direção da escola e consequentemente pros professores que eles estavam ocupando a escola, a reação da direção, inclusive gravado em vídeo, é como se não tivessem acreditando, assim, como se os alunos, ali, não fossem capazes de entender tudo que ‘tava’ acontecendo, né? No Estado, tudo que ‘tava’ acontecendo na política, né? E tudo que acontecia ali que os alunos não tinham capacidade de perceber tudo isso e de se mover e se manifestar de alguma forma, né? De reagir. Então assim, a reação dos professores, dos diretores da escola, foi de, a primeira, assim, foi de não acreditar que isso era possível, e aí depois foi de muita revolta e de entender como a ocupação, esse movimento de

maneira pessoal, né? Na verdade isso até hoje, assim, eles entendem que foi uma afronta pessoal, que não tinha a ver com o que 'tava' acontecendo, né? No Estado. (Trecho da entrevista com a professora BA).

O que Antonieta e BA não apontam explicitamente, mas que os resultados desta pesquisa indicam, é que dentre os motivos pelos quais alguns/mas estudantes desta escola resolvem realizar a ocupação, pode haver uma relação entre as opressões constantes identificadas e problematizadas na presente pesquisa - inclusive a negação do espaço escolar aos/às jovens citado por Antonieta - e ao mesmo tempo - os espaços de revalorização, gerados pela Antonieta e alguns/mas professores/as ao longo do ano letivo, como forma de despertar os/as estudantes para a realidade opressiva da escola.

Ora, certamente, nenhuma das pessoas, incluindo os/as professores/as, que frequentavam a Escola 2 durante o período de ocupação, diria que a forma como aqueles/as estudantes negros/as, lésbicas e bissexuais se pronunciavam seria um modo escrachado²⁶ de se expressar, fato que, seguramente, ocorria no período letivo anterior à ocupação. Os/as professores que ficaram contra a ocupação, aqueles/as que “pelas lentes conservadoras e heterocentradas, só se vê o escracho” (AUAD e BICHARA, 2016, p. 105), mediram forças e tentaram de variadas formas e sem êxito, boicotar o movimento.

(...) mais ai depois que acabou a ocupação, assim, seguiram assim várias, vários problemas que alguns voltaram a se afastar, alguns pararam de estudar, alguns foram penalizados, repetiram de ano por conta da ocupação também, é, alguns perderam vaga por conta da ocupação, é, então, alguns foram expulsos mesmo da escola por conta da ocupação, então, assim, o que eles passaram emocionalmente reverberou depois de maneira negativa para eles e alguns foram estudar em outras escolas, é, e acho que agora que eles tão começando a tipo, se equilibrar novamente e voltar a estudar ou voltar pra escola, né? (Trecho da entrevista com a professora BA).

²⁶ Trata-se de uma referência ao texto “Diversidade e gênero na formação docente: das potentes intersecções das categorias sociais aos equívocos do slogan”, publicado por Daniela Auad e Fernanda Bichara no livro “Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação”. Por ocasião do texto, Auad e Bichara (2016) destacam que uma professora do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal localizada na região sudeste, utilizou o termo “escrachar” para, de modo homofóbico se referir à forma como a homossexualidade estava sendo tratada na universidade pelos/as estudantes.

BA acredita que após a ocupação, foram consumadas diversas formas de perseguição aos/às jovens estudantes que participaram do movimento.

Eu acredito que tenha sido sim uma maneira de perseguição, é, uma maneira de punição, é, quando a gente foi repor esses quinze dias, né? Que não foram letivos, que a gente foi repor em janeiro, e na verdade quem repôs de verdade foram só os professores que ‘tava’ na ocupação, que ajudaram, que apoiaram, porque a gente soube por baixo, assim, que os outros professores foram só assinar pontos, por exemplo. E aí como a gente sabia que a gente ia cumprir, a gente ia cumprir esses quinze dias aí letivos, né? que aconteceram né? de outra maneira, porque eles aprenderam muito, mas que não aconteceram pro Estado, é, a gente chamou os alunos, não só os alunos que participaram da ocupação, mas de maneira geral e tal, e teve um aluno que foi, né? Que era um aluno da escola, e foi pra um dia de aula, né? De reposição, e ele foi convidado a se retirar, porque ele já não tinha mais a matrícula dele ali. E aí, assim, todo mundo ficou ‘como assim?’ é, e aí foi atrás, a família foi ver o que tinha acontecido e tal, e a matrícula dele tinha ‘pulado’ pra outra escola, né? Misteriosamente. Então, é, houve caso de aluno, também, que foi, que faltou, começou a ano letivo 2016 e foi pra escola depois que falou, sei lá, os cinco primeiros dias da primeira semana de aula, e quando foi pra escola foi expulso, foi empurrada pra fora da escola, é, que disseram que ela já havia perdido a vaga, é, e os alunos que foram, que ‘tavam’ matriculados na escola, que entraram dentro da sala de aula, e que eram utilizados de maneira sutil pelos professores, assim, vários relatos deles de professores falando abertamente assim, na sala, sobre a ocupação, falando que era coisa de vagabundo e tal, e tendo aluno dentro de sala de aula que participou da ocupação, né? Então, todas essas foram maneiras de represália acredito, né?

Considerando o que é chamado de “espaços de revalorização”, aquelas atividades, momentos, aulas, projetos, eventos, entende-se que é possível que sejam criados espaços capazes de promover aos/as estudantes uma reflexão crítica sobre a própria realidade em que estão inseridos/as e, de certo modo, pode proporcionar caminhos para a transformação social. O movimento de ocupação na Escola 2 apresentou-se como um grande lugar de revalorização do espaço escolar, que questiona sua lógica reprodutivista e produz conhecimento por meio da participação autônoma dos/as jovens estudantes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerações iniciais porque entende-se que os dados revelados na presente pesquisa suscitam continuidade de análises, ao investigar as relações cotidianas nas duas escolas, percebe-se uma potente dinâmica de construção de significados, que são construídos, reproduzidos, questionados e recriados a todo o instante. Fato que demonstra a complexidade do cotidiano escolar.

Questões como as brincadeiras que reforçam as opressões raciais e de gênero, a ausência do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as diferentes concepções acerca do conceito de racismo machismo e homofobia, bem como a falta de diálogo entre docentes e jovens acerca destes conceitos apareceram desde o início das observações nas duas escolas, fato que motivou o direcionamento das perguntas nas entrevistas, adquiriu centralidade e norteou a presente pesquisa.

O capítulo sobre a dimensão simbólica, revela que há, no cotidiano das relações das duas escolas, um racismo velado, hipócrita, herdado pelo processo de construção de um país em que as relações estão assentadas numa falsa ideia de democracia racial, responsável por tornar invisíveis e aceitáveis os processos de opressão dentro dos quais está implícita a subalternização dos sujeitos, que ao terem suas diferenças naturalizadas no mais profundo e cruel sentido, passam a aceitar e assumir as condições as quais lhes são impostas, tornando-se incapazes de sequer enxergar o racismo, o sexismo, a homofobia enquanto conteúdo central de uma suposta e conveniente “brincadeira”, suposta porque o termo é apenas a máscara utilizada para esconder a discriminação, conveniente porque seduz o/a subalterno/a de modo que ele/a se sinta, *à priori*, envolvido/a de modo positivo nas relações desiguais às quais ele/a é o alvo.

Quanto à dimensão institucional da opressão, os dados sugerem que tem sido difícil encontrar exemplos em que os processos de reconstrução identitárias sejam parte de um programa desenvolvido pelas duas escolas, em que todos/as os/as funcionários/as, ou pelo menos a maioria, tenham participado da organização e sejam responsáveis por sua execução, em diálogo com os/as estudantes. Ao contrário, os dados analisados mostram que nas duas escolas, as ações de revalorização dos espaços, seja de gênero, raça ou numa perspectiva que elas se interseccionam, ocorrem de forma isolada, geralmente executada por pequenos

grupos de professores/as ou estudantes/as simpatizantes dos temas tratados, fato que descaracteriza as ações como institucionais e, pelo contrário, institucionaliza as opressões cotidianas devido à ausência de reflexão e, para agravar, em alguns momentos, a ocorrência de ações diretas e assumidas de opressões que evidenciam indivíduos ou grupos, discriminam e legitimam a opressão cotidiana nas escolas.

Os dados ora apresentados revelam que tanto nas observações como nas entrevistas, os/as jovens estudantes das duas escolas apontaram para a necessidade de diálogo com a escola, diálogo este que se mostrava presente em alguns momentos e na maioria deles se mostrava inexistente. No entanto, percebeu-se que a falta de diálogo predominou e a juventude, enquanto um tempo social que exige um olhar específico para os/as jovens, principalmente naquilo que diz respeito às relações raciais e de gênero cotidianas, não se fez presente.

As análises permitem evidenciar a complexidade da relação entre os/as jovens e a escola, se por um lado as escolas investigadas têm agido de modo antidemocrático, não possibilitando ampla participação nas tomadas de decisão, assim como reforçando uma estrutura em que racismo, sexismo e homo/lesbofobia se apresentam como formas de opressão simbólicas e institucionalizadas, por outro lado, foi possível constatar que são diversos os modos pelos quais alguns professores/as se permitem transgredir as regras institucionais de modo a possibilitar e reconhecer as diversas identidades juvenis as quais transitam pelos espaços do cotidiano escolar (hooks, 2013; GOMES, 2003), de modo a constituir jovens críticos/as e reflexivos sobre a própria realidade onde estão inseridos/as.

Estes momentos são constituídos por iniciativas individualizadas, como o grupo “Afrontamento” na Escola 1, que foi capaz de produzir um questionamento interno na escola, pois além de levantar um debate inexistente no cotidiano das aulas, foi capaz de compartilhar o conhecimento produzido no interior do grupo aos/as estudantes por meio de palestras e conversar informais e a semana da consciência negra na Escola 2, liderada pela professora Antonieta, que desenvolveu um trabalho contínuo sobre a questão racial durante suas aulas ao longo do ano, bem como a ocupação, que ocorreu logo após a semana da consciência negra e contou com a participação de um grande número de jovens negros/as e lésbicas, de modo a refletir um *grito esperançoso* rumo a uma escola mais democrática e menos opressiva. Fato que direciona para novos olhares no que diz respeito às possibilidades de construção

de espaços de revalorização positiva das identidades juvenis negras no cotidiano do Ensino Médio.

Família, participação em espaços políticos, atuação de um professor ou uma professora, construção de amizades, relacionamento amoroso ou envolvimento com a questão racial via estética, como é o caso dos salões étnicos abordados por Gomes (2003), podem ser exemplos de espaços e/ou instâncias de socialização que agem fortemente para uma ressignificação positiva da identidade negra. Estes espaços estão atuando no cotidiano escolar de diferentes maneiras, sem que as instituições percebam a importância da promoção de um diálogo constante. Há de se olhar para os/as jovens com curiosidade, eles/as trazem questões importantes para se debater no cotidiano escolar e considerar as demandas dos/as jovens é uma forma de praticar o diálogo e tornar a escola um ambiente mais democrático.

Apesar da escola, de certo modo, se manter firme a essa proposta de padronização e hierarquização cotidiana, uma nova geração de estudantes, docentes e funcionários, de modo geral, tem se surgido, de modo a possibilitar um posicionamento que procura resistir às opressões cotidianas e buscar uma relação de diálogo no interior da escola. As demandas dos movimentos negro e feministas, por exemplo, trazem desafios para o interior da escola, provocando rupturas nos processos de homogeneização, expondo e reivindicando atenção às suas condições raciais, de gênero, de classe e geração, de modo a suscitar o reconhecimento das diferenças no interior da escola, mesmo que às custas de transgressões, embates e enfrentamentos diretos com as “autoridades” da escola. Nesse sentido, as escolas estudadas revelam-se como lugares de disputas identitárias, relações de poder e disputas por sentidos e significados, os quais constroem as relações de conflito encontradas em seu cotidiano.

Ao considerar os pressupostos teóricos e estudos empíricos sobre o cotidiano escolar no campo das relações raciais, de gênero e juventude tratados na presente pesquisa, entende-se que a hipótese desta tese é de que apesar das instituições se constituírem como espaços reforçadores e construtores das hierarquizações ora apresentadas e discutidas na presente pesquisa, elas revelam a ambiguidade do cotidiano escolar, ao passo que diversas ações, sejam atitudes isoladas de professores/as, sejam reivindicações de transformação da escola realizadas por jovens estudantes ou até mesmo pela organização de movimentos autônomos no interior da escola, há possibilidades de espaços afirmativos capazes de proporcionar

transformação social nas escolas de Ensino Médio e que um olhar mais atencioso para essas iniciativas pode e deve institucionalizar as ações que se impõem como possibilidades de construção de uma escola mais democrática, que seja capaz de ressignificar o diálogo com os/as jovens e que além de ouvi-los/as, os/as deixem ensinar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Caderno de campo digital: antropologia em novas mídias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 273-289, jan./jun. 2004.

ALCARAZ, Antonia Omos. GOMEZ, María Rubio. Imaginarios sociales sobre “la/el buen y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. In. TIRADO, Pilar Cucalón. **Etnografía de la escuela y la interseccionalidade**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

ANDRADE, Sandra dos Santos.; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias. **Educar em Revista**. n. 1, 2014, p. 85-99. 2014.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e coeducação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003.

_____. **Educar meninas e meninos: relações de gênero a escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AUAD, Daniela; BICHARA, Fernanda. **Diversidade e Educação: dos equívocos do slogan às potentes intersecções das categorias sociais**. In. CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da. **Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação**. Curitiba, UTFPR Editora, 2016.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, p. 1, 2018.

_____. Interseccionalidades educação física escolar: alguns apontamentos. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. (Orgs.). **Educação Física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016.

AUAD, Daniela; SALVADOR, Raquel Borges. Políticas Públicas e Coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista. **ORG & DEMO**. Marília, v. 16, p. 37-58, 2015.

BATISTA, Elise Helena de Moraes; CAMPOS, Maria Teresa de Arruda. Rir do outro: o fascismo das piadas racistas no cotidiano. **Horizontes**, v. 33, n. 3, p 37-46, jul./dez. 2015.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. In **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Arco Zero Limitada, 1983.

BRAGA, Amanda. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos, práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I a woman? revisiting interseccionality. **Journal of International Women's Studies**, v. 5, pp. 75-86, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: MEC/SEPPIR, 2004.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. n. 26 p. 329-376, 2006.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and subversion of identity**. Londres: Routledge, 1990.

CAMPOS, Antônia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CAMPOS, Luiz Augusto; STORNI, Tiago; FERES JÚNIOR, João. A cor do ENEM 2012: comparações entre o desempenho de brancos, pardos e pretos. **Textos para discussão GEMAA IESP-UERJ**, n. 8, 2014, pp. 1-16.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, vol. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. 2007. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. RJ: Editora Vozes, 2007.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre os líderes do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos em Salvador. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n.º 0, 1992.

_____. **Gênero e Raça**: desafios à escola. Versão on line: <http://www.smeec.salvador.ba.gov.br/documentos/genero-raca.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2008.

_____. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1999. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, p.47-63, Maio 1996.

_____. A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociológica**, n.8, Julho/Dezembro, 2002.

_____. Os Jovens e o Saber, Perspectivas Mundiais. 1 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

COLLINS, Patricia Hill. **Toward a new vision**: race, classe and gender as categories of analysis and connection. Center of Research on Woman, 1989.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; CORSINO, Luciano Nascimento; SANCHES NETO, Luiz; VENANCIO, Luciana. O currículo da rede pública do Estado de São Paulo - Brasil e a proposta de sistematização de conteúdos temáticos por professores-pesquisadores de Educação Física. In: **Congresso ISATT 2014 - Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem**, 2014, Braga. Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem, 2014. p. 647-655.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; CORSINO, Luciano Nascimento; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Autonomia Profissional de Professores-Pesquisadores em Educação Física. In: **II Congresso de Educação Física do Sul da Bahia I Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física III Encontro Estadual dos Coordenadores de Educação Física das DIRECs da Bahia**, 2013, Ilhéus. II Congresso de Educação Física do Sul da Bahia, 2013.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OLIVEIRA, Leandro Pedro de; CORSINO, Luciano Nascimento; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Autonomia docente no mundo contemporâneo: apontamentos de um grupo de professores pesquisadores em Educação Física. In: **VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio Paulista de Educação Física**, 2011, Rio Claro. Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2011. v. 17.

CONNEL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. 3 ed. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSINO, Luciano Nascimento. A concepção de professores de Educação Física sobre o tratamento das lutas no ensino fundamental. **Revista Digital Buenos Aires**. Buenos Aires – Año 18, n. 181, junio, 2013.

_____. O Badminton como possibilidade para a (co)educação física escolar: caminhos e perspectivas. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla. (Org.). **Educação Física no ensino**

fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). 1ed.Curitiba: CRV, 2017, v. 29, p. 191-206.

_____. Raça, gênero e a lei 10.639/03: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v1, n. 2, pp. 247-262, jun-set, 2015.

_____. Vamos brincar de capoeira? caminhos para a construção de uma educação física antirracista. In: OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. (Org.). **Educação Física no ensino fundamental I: perspectivas de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.** 1ed.Curitiba: CRV, 2017, v. 26, p. 101-116.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Eu gosto de futebol, mas os meninos não me deixam jogar!?: a educação física como campo de intervenção em conflitos e resistências na escola. In: SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elizabete dos Santos; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana Venâncio. (Org.). **Educação física escolar e perspectivas de intervenção.** 1ed.São Paulo: CRV, 2016, v. 7, p. 37-.

_____. **O Professor diante das Relações de Gênero na Educação Física Escolar.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: teoria e prática.** v. 24, p. 57-75, 2014.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. (Org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. 1. ed. São Paulo: CRV, 2016. 142p.

CORSINO, Luciano Nascimento; OLIVEIRA, Leandro Pedro de; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A trajetória de um grupo de professores pesquisadores em Educação Física. In: **VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio**

Paulista de Educação Física, 2011, Rio Claro. VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2011. v. 17.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 26-48, 2017.

_____. Arquitetura escolar e juventude: uma análise em duas escolas da rede estadual de São Paulo. In: **VI Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira - JUBRA**, 2015, Rio de Janeiro. Caderno de Resumos das Comunicações, 2015a.

_____. Culturas juvenis, juventude e relações raciais no Ensino Médio brasileiro: apontamentos no âmbito dos documentos oficiais. In: **Congresso ISATT 2014 - Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem**, 2014, Braga. Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem, p. 1234-1241, 2014a.

_____. O cotidiano escolar e as relações étnico-raciais e de gênero: um diálogo possível e necessário. In: **VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura**, 2014, Rio Grande. VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero, 2014b.

_____. The intersectionality in the relationship between youth and school in high school: notes on an ethnographic research. In: **2nd International Conference on Education**, 2015, Montréal. 2nd International Conference on Education, 2015b.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, vol. 43, n. 6, pp. 1241-1299, 1991.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, n. 38, set./dez, pp. 237-253, 2010.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, Mauro. **Raça e gênero na educação**: a cor e os cabelos na construção da identidade da mulher. Curitiba: Appris, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública Cuiabá**, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago, 2012.

_____. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 14, julho/outubro. pp. 236-263, 2014.

FOUNTOURA, Fabrício Luiz. **Juventude e escola**: um estudo a partir da visão dos estudantes. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GELEDES. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILLBORN, David. **Education and institutional racism**: an inaugural professorial lecture by David Gillborn. Institute of Education, University of London, London, 2002.

GILLBORN, David; LADSON-BILLING, Gloria. Educação e teoria racial crítica. In APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Critical Race Theory. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGRAW, Barry (Orgs.). **International Encyclopedia of Education**. v. 6, pp. 341-347. Oxford: Elsevier, 2010.

GILLBORN, David; MIRZA, Heidi Safia. **Educational Inequality**: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. London: Ofsted, 2000.

GILLBORN, David; YOUDELL, Deborah. Critical perspectives on race and schooling. In: BANKS, James A. **The routledge international companion to multicultural education**. Oxon: Routledge, 2009.

GIROUX, Henry. Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. In: GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e**

sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, jan./jul, pp. 167-182, 2003.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**. v. 6, n. 7, pp. 67-82, 1996.

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

_____. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HIRATA, Helena. Gênero, raça e classe: interseccionalidades e consubstancialidades das relações sociais. **Tempo Social**. São Paulo, v. 6, n. 1, pp. 61-73, 2014.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba**, janeiro-fevereiro de 2005.

_____. Escolarizando homens negros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 23, v. 3, p. 406, set-dez, 2015.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

_____. **Yearning**: race, gender and cultural politics. MA: South End Press, 1990.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antônia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, n.9. abr. 2016.

JESUS, Fernando Santos de; SILVA, Joselina da; NINA, Nicácia Lina do Carmo. Implementação da lei 10.639/03: o olhar de um negro intelectual. **Revista da ABPN**. v. 10, edição especial. Caderno Temático: História e Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola. pp. 135 – 158, maio, 2018.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP** (86): 93-103, 2010.

KERNER, Inna. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 93, julho, 2012.

LADSON-BILLINS, Gloria; TATE, Willian F. **Towards a critical race theory of education**. Teachers College Record, New York, v. 97, n. , p. 47-67, 1995.

LEÃO, Geraldo.; DAYRELL, Juarez Tarcísio.; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINEZ, Carmen Rodriguez. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In. SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo** (Org.). Porto Alegre: Penso, 2013.

MELO, Roberta Guilherme. O processo de empoderamento das mulheres negras. In. BARBOSA, Chindalena Ferreira; SAMPAIO, Gerson Sérgio Brandão; BARBOSA,

Samoury Mugabi Ferreira. **Juventudes Negras do Brasil**: trajetórias e lutas. Observatório de Juventudes Negras, 2012.

MENDONÇA, Viviane Melo de. O Plano Municipal de Educação e a ideologia de gênero: cenas e discursos da mídia e a discriminação de jovens LGBTTT nas escolas. **Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação**. V. 13, n, 2, 2017.

MENDONÇA, Viviane Melo de; LEITE, Kelen Christina. Uma análise sobre as relações entre educação, juventude e movimentos sociais: o hip-hop brasileiro. **Impulso**, Piracicaba. v. 23, n. 56, pp. 73-85, jan.-abr. 2013

MIRANDA, Cláudia. Sobre outras pedagogias e discursos insurgentes. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. (orgs.). **Educação Física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.635/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2015.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MUNANGA, Kabelenge. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, pp. 20-31, dez. 2015.

_____. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 2003

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. n. 5. p. 15-23, 2004.

OKIMURA KERR, T; SANCHES NETO, Luiz; VENANCIO, Luciana; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; CORSINO, Luciano Nascimento; ULASOWICZ, Carla. Professores-pesquisadores: uso de vinhetas para análise de suas práticas pedagógicas relacionadas às demandas ambientais da educação física. In: **XII Seminário Educação Física Escolar - A prática docente da Educação Física Escolar: da inspiração à ação**, 2013, São Paulo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2013. v. 1. p. 17.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. v. 17, n. 3, pp. 271-280, set/dez. 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. Escolarização de jovens negros e negras. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

POLLOCK, Mica. Race wrestling: struggling strategically with race in educational practice and research. In: SINDLER, George; HAMMOND, Lorie. **Innovations in educational ethnography**: theory, methods, and results. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OKIMURA KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Audrei J. Z.; FRANCA, André L.; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica. C.; FREITAS, Tatiana P. Demandas ambientais na educação física escolar: Perspectivas de adaptação e de transformação. **Revista Movimento**. v. 19, p. 309-330, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Wellington Oliveira Santos. Discursos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais: estudo de caso em uma turma de graduação. **Revista da ABPN**. v. 10, edição especial. Caderno Temático: História e Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola. pp. 549 - 571, maio, 2018.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosangela. A Juventude negra. In: BRANCO, Pedro Paulo Marconi; ABRAMO, Helena Wendel (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. (Coleção Educação para Todos).

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: um estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e sociedade**. v. 1, n. 26. pp. 83-97, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

_____. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13 n. 1, p. 216, jan./abril 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros: africanidades. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto et al. Relações étnico-raciais. In: MISKOLCI, Richard (Org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EDUFScar, 2010.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Imagens do corpo na educação**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOLIGO, Ângela Fátima et al. A consolidação da lei 10.639 no município de Campinas-São Paulo: experiências e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 265-294, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/433>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SOUZA, Arivaldo S. de. Racismo institucional: para compreender o conceito. **Revista da ABPN**. v. 1, n. 3, p. 77-87, jan., 2011.

SOUZA, Jessé de. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito de gênero e educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 22, n. 32, 2009.

SPÓSITO, Marília. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (orgs.) **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. RJ: Editora Vozes, 2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marilia Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. In: BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (Orgs.). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla; CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OLIVEIRA, Leandro Pedro de. Professores - pesquisadores de Educação Física: questões investigativas compartilhadas a partir do contexto da Educação Básica brasileira. In: **I International Conference on Teacher Education/ IV Seminário de Formação de Professores, 2013**, Uberaba. Aprendizagem sem fronteiras Learning without borders, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

WELLER, Vivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tonar visível. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, janeiro-abril, 2006.

WILCOX, Kathleen. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In: VELASCO, Honorio M.; CASTAÑO, Maillo F. Javier

Garcia; RADA, Ángel Díaz de. **Lecturas de antropología para educadores**: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Editorial Trotta, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Currículo em tempos plurais**: uma experiência no Ensino Médio. 2005. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. Estudos sobre juventude no Brasil dos últimos 50 anos. In. MIRANDA, Estela M.; BRYAN, Newton Paciulli. (coord.). **Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e; POSSATO, Beatris Cristina. Espaços cerrados: as marcas da violência e do controle na arquitetura das escolas. **Revista e-Curriculum**. v. 12, n. 03, pp. 2176 - 2191, outubro/dezembro. 2014