



**“UM CORPO SEM AMPARO”: OLHARES PARA A TRAJETÓRIA DE
MENINAS DOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PORTO ALEGRE**

**“UN CUERPO SIN APOYO”: MIRA LA TRAYECTORIA DE NIÑAS EN
LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCUELA PRIMARIA**

**“A BODY WITHOUT SUPPORT”: LOOKS AT THE TRAJECTORY OF
GIRLS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

Amanda Dória de Assis¹

Natacha da Silva Tavares²

Elisandro Schultz Wittizorecki³

RESUMO

Neste trabalho visamos discutir elementos que atravessam e constituem as experiências de meninas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras. A partir disso, compreendemos que alguns elementos, como: deboches relacionados aos cabelos, exclusão, currículo eurocêntrico - afetam a experiência das meninas negras nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Interseccionalidade. Educação. Currículo.

RESUMEN

El artículo discute género y raza en la educación básica en escuelas de Porto Alegre (Brasil). Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, utilizando como instrumento la entrevista. Desde ese punto de partida, desde un punto de vista

¹ Doutora em Ciências do Movimento Humano. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Doutora em Ciências do Movimento Humano. Rede Municipal de Ensino de Viamão. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Doutor em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

interseccional, podríamos entender que debido a diferentes mecanismos - bromas, humillaciones, deslegitimación de la cultura afrobrasileña en la escuela - la subjetivación es diferente entre niñas blancas y negras.

PALABRAS-CLAVE: Género. Interseccionalidad. Educación. Currículo

ABSTRACT

In this article We aim to discuss elements that demonstrates girls experiences on early years of elementary schools on the municipal education programs in Porto Alegre. Methodologically, this is a qualitative research, using the interview as an instrument. From this starting point, from an intersectional point of view, we could understand that due to different mechanisms - jokes, humiliation, delegitimization of Afro-Brazilian culture at school - subjectivation is different between white and black girls.

KEYWORDS: Gender. Intersectionality. Education. Curriculum.

Considerações Iniciais

Esse texto apresenta um recorte de tese que analisou modos de subjetivação de meninas em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Na ocasião, o estudo analisou o modo pelo qual as meninas vêm se produzindo nesta etapa de ensino e suas interfaces nas aulas de Educação Física. O argumento geral da tese foi que o currículo dos anos iniciais, mais que alfabetização letrada, ensina uma leitura binária de gênero projetada pela racionalidade ocidental moderna. Isso se efetiva na constituição binária dos espaços, dos materiais escolares e pelo controle das/os estudantes, que por meio de ofensas misóginas e homofóbicas controlam a manutenção da heteronormatividade. Ainda, o estudo evidenciou que os processos de racialização atravessam a vivência das meninas na infância, levando a diferentes formas de modo de subjetivação entre as meninas negras e meninas não negras.

Diante disso o objetivo deste texto consiste em discutir elementos que atravessam e constituem as experiências de meninas nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de uma perspectiva interseccional de gênero e raça.

Cabe ressaltar que, Segundo Nilma Gomes (2010), o conceito de raça deve ser visto como um significado político e identitário. Inegavelmente sabe-se que na construção das sociedades, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social, e na forma como as pessoas negras e as pessoas brancas são vistas e tratadas no Brasil.

De acordo com Silvio Almeida (2021), mesmo com a demonstração por parte dos estudos de sequenciamento de genoma tenham mostrado que não há diferenças biológicas que justifiquem os tratamentos discriminatórios entre os seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. Conforme Almeida:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial a qual pertencem. (ALMEIDA, 2021, p. 32).

Nessa perspectiva, em nossas pesquisas de gênero que tematizam mulheres, consideramos fundamental não universalizar e não homogeneizar as mulheres, pois isso omite as desigualdades impostas pelo racismo, classismo e demais marcadores da diferença (LORDE, 2021). Atentas a isso, reafirmamos que é importante ampliar o debate interseccional, visto que vivemos em um país misógino, racista, com altos índices de feminicídios, assédio sexual e demais violências contra mulher.

Indicadores sociais das mulheres no Brasil, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, apontam que as mulheres atingem um nível de qualificação no Ensino Superior que é maior que o dos homens, entretanto, isso se refere a mulheres brancas. Segundo consta no documento, —há uma considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres negras, a qual evidencia que a cor ou a raça é um fator preponderante na desigualdade educacional. (IBGE, 2018)⁴.

No contexto pandêmico causado pelo coronavírus⁵, em 2020, uma mulher foi assassinada a cada 7 horas no Brasil. A maioria das vítimas são mulheres declaradas como pardas, de 35 a 39 anos, com renda de até um salário-mínimo. É isso que aponta o levantamento do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que se baseia em dados das secretarias de segurança públicas estaduais. No total, foram registrados 1.350 casos de feminicídio no país.

⁴ Disponível em < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf> > acesso em 01 out. 2021

⁵ A Síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-COV-2) é uma doença causada pelo coronavírus. A disseminação desse vírus em escala mundial causou a pandemia da Covid-19. Os primeiros casos de COVID-19 apareceram no final de 2019 na China. No dia 11 de março de 2020, devido à sua disseminação no mundo a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Somam-se a esses dados, outras tantas desigualdades raciais e de gênero em diferentes contextos, como no acesso ao emprego formal, renda, acesso à saúde. São muitas as diferenças no Brasil por conta destes marcadores. Outrossim, na atual conjuntura política, o conservadorismo se assevera, disseminando discursos de ódio, propagando violências, além de fomentar retrocessos em relação aos direitos humanos e tentativas de barrar as discussões de gênero.

Ressaltamos que indiscutivelmente nas últimas décadas os movimentos feministas, movimentos negros, LGBTQIA+⁶, movimento indígenas empreenderam lutas que já modificaram bastante a vida desses grupos que historicamente foram/são marginalizados. Inclusive esse estudo que apresentamos é fruto do acúmulo dessas lutas e das teorizações que vêm rompendo com os limites impostos pelo patriarcado branco. Contudo, com o panorama apresentado anteriormente, o qual abarca algumas violências e desigualdades de raça e gênero, entendemos que ainda há muitos problemas a serem enfrentados.

Diante disso, consideramos importante empreender discussões interseccionais. Em especial, tratamos aqui de analisar de modo interseccional os anos iniciais do ensino fundamental. Nas discussões que apresentaremos, abordamos temas trazidos pelas professoras colaboradoras da pesquisa, entrelaçando com questões que nos são caras acerca da situação das meninas no Brasil. Preconceito, violência, trabalho doméstico são alguns dos apontamentos feitos. Para tornar mais compreensível o debate feito nas discussões e a pesquisa, apresentaremos na sequência deste texto uma fundamentação teórica dos estudos de gênero. Na sequência trazemos aspectos relacionados às decisões metodológicas. Logo depois apresentamos a discussão que emergiu a partir da pesquisa. Por fim, fazemos nossas considerações finais.

Estudos de gênero: do feminismo hegemônico excludente ao feminismo interseccional

Visto as falácias envolvendo as discussões de gênero na contemporaneidade, importa destacar que gênero, como conceito, se modificou de várias maneiras nas últimas décadas. Algumas questões, como “O que é mulher?”, “Existe mulher universal?” -, impulsionaram o aprofundamento do debate sobre gênero, produzindo

⁶ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais.

diferentes vertentes de estudos de gênero, tais quais: estudos feministas (marxista, negro, interseccional, transfeminismo), estudos sobre masculinidades, estudos gays e lésbicos, teoria queer.

A elaboração do conceito gênero como ferramenta analítica se deu em um contexto histórico marcado por muitas mobilizações sociais e pela insurgência da chamada segunda onda feminista na América do Norte em meados dos anos 1970. A emergência de gênero e do movimento feminista foi sendo constituído, entre outras coisas, pelo aumento da inserção das mulheres na universidade. Este aumento também levou as mulheres a pesquisarem mais sobre suas próprias experiências relativas à feminilidade, estimulando os chamados estudos de mulheres, que se ocupavam daquilo que deriva do fato de ser mulher na sociedade.

No final do século XIX, despontaram vários questionamentos acerca dos estudos de gênero e do ativismo feminista hegemônico (branco). Dentre eles, estavam as críticas do movimento de mulheres negras, as quais eram críticas ao movimento feminista hegemônico, visto que se tratava de um movimento excludente, pois as mulheres negras não eram representadas por estes movimentos.

O movimento das mulheres negras ganhou mais notoriedade na década 1980, nos EUA. Dentre as muitas mulheres desse movimento, destaco a ativista Angela Davis, que desde a década de 1970, enfrenta o racismo, o sexismo, a lesbofobia. Conforme Davis (1984), um compromisso sério com empoderamento de mulheres que historicamente estão submetidas à invisibilidade, deve se preocupar não só por empregos, mas condições de trabalho digno, violência racista, falta de moradia, legislação migratória (p. 17). Ao encontro disso, é pertinente a leitura de Audre Lorde:

A violência se entrelaça no tecido diário de nossas vidas – no supermercado, na sala de aula, no elevador, no consultório médico e no pátio da escola, vem do encanador, do padeiro, da vendedora, do motorista, do caixa do banco, da garçonete que não nos serve. Como mulheres, compartilhamos alguns problemas; outros não. Vocês temem que seus filhos cresçam, se unam ao patriarcado e deponham contra vocês; nós tememos que nossos filhos sejam arrancados de dentro de um carro e sejam alvejados no meio da rua, e vocês darão as costas para os motivo pelos quais eles estão morrendo. (LORDE, 2021, p. 148).

Foi nesse contexto que bell hooks passou a defender a produção de teorizações emergentes da experiência das mulheres negras, pois ela relata que tanto a teorização

feminista hegemônica – feminismo branco – quanto os movimentos negros não davam conta de compreender a situação das mulheres negras, tampouco tinham propostas para superação dos problemas enfrentados pelas mulheres negras. Por isso, bell hooks (2017, 2019) salienta o quanto é importante a construção de uma teoria que partisse da experiência, da realidade em que viviam os negros e principalmente as mulheres negras. A partir disso, a teoria possibilitaria compreender a situação que vivem, reconhecer que não é um dado natural ser e viver daquele modo. Ainda, essa compreensão poderia possibilitar meios de engajamento, de resistência, de luta que pudessem transformar a realidade.

No Brasil, os trabalhos da Lélia González também apontam para as diferenças marcantes entre as mulheres brancas e as mulheres negras, ao analisar a posição das mulheres negras no período pós abolição no Brasil. A pesquisadora observa que “continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde, e à moradia (GONZALEZ, 2020, p.281)”. Nesse sentido, ela compreende que após a abolição da escravatura, foi se estabelecendo outras divisões raciais de trabalho: às mulheres negras lhes eram atribuídos os papéis sociais de domésticas – abrangendo atividades que marcam seu (suposto) lugar natural como empregada doméstica, merendeira, servente. E também seu papel de mulata, o qual lhe conferiu um lugar de objeto de exploração a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (GONZALEZ, 2021, p. 44).

Diante das tantas questões que atravessam a posição das mulheres negras na sociedade, Lélia Gonzalez (2021) adverte que era flagrante o atraso político do feminismo brasileiro, na medida em que são liderados por mulheres brancas de classe média, silenciando a discriminação racial. Sueli Carneiro (2003) também aponta questionamentos nas reivindicações feministas, indagando:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... (...) quando falamos em garantir as mesmas oportunidades de emprego para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para

que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para quais os anúncios de emprego destacam “exige-se boa aparência”. (CARNEIRO 2011, n.p.).

As análises de Gonzalez, Carneiro, Davis, hooks jogam luz para as intersecções entre raça, gênero e classe (muito antes da disseminação dos estudos de gênero interseccionais). Nessa esteira, Davis (2017) alerta que as raízes do sexismo e da homofobia se encontram nas mesmas instituições econômicas e políticas que servem de base para o racismo. Com isso, a autora analisa que na maioria das vezes os mesmos círculos extremistas que causam violência contra as minorias étnicas são responsáveis pela erupção de violências motivada por preconceitos sexistas e homofóbicos (DAVIS, 2017, p. 22).

As pesquisadoras e ativistas políticas referenciadas anteriormente foram e são importantes na militância das mulheres negras frente aos constantes ataques que vinham tanto das mulheres brancas, que não lhes davam espaço, quanto dos homens negros, que desconsideravam as lutas femininas nos espaços negros.

Diante destes problemas entre os coletivos, Grada Kilomba (2020) afirma que as reivindicações de feministas negras não é classificar as estruturas de opressão, fazendo com que as mulheres negras tenham que escolher entre se unirem com os homens negros ou com as mulheres brancas - escolhendo entre raça e gênero -, mas ao contrário, Kilomba (2020) ressalta que as reivindicações são para “tornar nossa realidade e experiência visíveis tanto na teoria quanto na história” (KILOMBA, 2020, p. 108).

Em síntese, entendemos que as pesquisadoras e ativistas negras chamavam atenção para as demandas e vulnerabilidades vivenciadas pelas mulheres negras, que carregavam (e ainda carregam!) o peso da escravidão, enquanto que as mulheres brancas reivindicavam por direitos civis iguais aos dos homens. Ademais, destaco que na atualidade, o feminismo negro tem sido um movimento importante na analítica das relações de gênero e na consolidação de direitos humanos. O aborto e a cultura do estupro⁷, por exemplo, que recorrentemente são alvos de debates na mídia e de ações jurídicas e religiosas, são temas fundamentais a serem discutidos pelo feminismo negro, haja vista a objetificação das mulheres negras, maiores vítimas de abuso e exploração sexual.

⁷ De acordo com a ONU Brasil (2016), cultura do estupro é o conjunto de maneiras pelas quais uma sociedade culpa as vítimas de assédio ou de uma violência sexual e, desse modo, normaliza o comportamento sexual violento dos homens.

Já viramos o milênio, mas preciso ressaltar que as lutas das mulheres negras e de outras tantas, como as mulheres transsexuais, mulheres indígenas, mulheres lésbicas, ainda seguem necessárias. Portanto, o uso de gênero como categoria analítica mostrou que era preciso considerar que não existe “a mulher” como uma categoria universal, mas mulheres vivendo em condições sociais variadas em termos de raça, classe social, idade/geração, sexualidade, religião, entre outros marcadores sociais da diferença.

Assim, hoje há uma pluralidade de estudos de gênero. De acordo com a pesquisadora transfeminista Helena Vieira (2019), a desnaturalização de uma identidade unitária da mulher levou à denúncia da multiplicidade das experiências resultantes no que socialmente se chamava de mulher e na impossibilidade de uma resposta categórica e universal à pergunta aparentemente simples “o que é ser mulher?”.

Nessa direção, os estudos feministas interseccionais têm se consolidado como ferramenta analítica potente na cena contemporânea. A interseccionalidade considera as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, faixa etária. Ao revisitar esse conceito, Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021) destacam que a centralidade das análises interseccionais é a analítica das relações de poder, “a interseccionalidade se esforça para olhar o poder sob vários ângulos”, investigando como as relações de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais cotidianas.

Fundamentada no acúmulo de estudos destas mulheres, apresentaremos neste artigo uma análise do percurso de meninas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo com ênfase os marcadores de gênero e raça.

Caminhos Metodológicos

Este estudo se constitui como uma pesquisa qualitativa, pós-crítica, realizada a partir de entrevistas com docentes e trabalhadoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Porto Alegre (RMEPOA).

A respeito da pesquisa qualitativa como metodologia para estudos no campo da educação, Triviños (2015) afirma que desde a década de 1970 é crescente o interesse pelos aspectos qualitativos em educação na América Latina. Ainda, o autor discorre que o ensino sempre se caracterizou pela realidade qualitativa, apesar das pesquisas em educação serem frequentemente apresentadas de modo quantitativo, como as taxas de

não alfabetizados e o número de matrículas. No Brasil, André (1995) elucida que as pesquisas qualitativas na área da educação tornaram-se bastantes populares a partir de 1980. Desde então, tem aumentado cada vez mais a produção acadêmica de pesquisas qualitativas.

Em relação às entrevistas, Rosa Hessel salienta a importância, em um estudo pós-crítico, de olhar as entrevistas como eventos discursivos, complexos, forjados não somente pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento da entrevista e posteriormente, na sua escuta e análise (2002, p. 120). Entendo, portanto, que enquanto evento discursivo, o interesse, as análises não são sobre a pessoa que está sendo entrevistada, mas sim da ordem discursiva, pois aquilo que as colaboradoras falam está inserido em uma racionalidade específica.

De acordo com a pesquisadora Kamila Lockmann (2013), a opção por entrevistas e análises de práticas discursivas escolares não nos afasta daquilo que efetivamente acontece nas escolas, uma vez estaremos analisando as práticas escolares, a partir daquilo que se diz, das regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação das práticas discursivas escolares. É preciso compreender que a atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se fala sobre o saber pedagógico, sobre avaliação ou inclusão escolar constitui determinadas verdades que moldam formas adequadas de agir na escola ou de ministrar uma “boa aula”.

Quanto ao formato e organização da entrevista, optamos por realizar entrevista semiestruturada. Assim, realizei previamente um roteiro de perguntas sem, no entanto, concebê-lo de modo fixo. Na medida em que estava entrevistando e escutando o que me traziam as colaboradoras, fui flexível em suprimir ou reformular algumas questões. Esta postura flexível não está relacionada com pouco rigor metodológico, como nos diz Veiga-Neto (2009) [...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido (p.89). No caso específico do uso das entrevistas semiestruturadas, temos um ponto de início, mas não sabemos o final, os caminhos pelos quais as colaboradoras entrevistadas vão nos levar.

Ao fazer a transcrição, também são importantes as reflexões de Andrade (2012). A pesquisadora, a partir da transcrição das coisas ditas, relata que aprendeu a impossibilidade da reconstrução ou reintegração da narrativa do modo como foi enunciada. Isso porque, ao ser dito e tornar-se público, o enunciado coloca-se fora daquele que enuncia, fazendo parte de um outro contexto e outro tempo. Podendo ser (re)inventado na análise da pesquisadora

Colaboradoras da pesquisa

A escolha dos sujeitos colaboradores se deu pensando em abranger sujeitos de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre. Assim, selecionamos escolas municipais de três grandes regiões da cidade: zona sul, zona leste e zona norte. Destacamos que usamos como critério de escolha dos sujeitos a localização das escolas, mas não se tratará de um pesquisa realizada em escolas, e sim como professoras e demais trabalhadores/as de escolas municipais de Porto Alegre.

O contato inicial foi através das escolas: foi enviado um e-mail para as instituições convidando trabalharas/es dos anos iniciais para participar da pesquisa. Também houve divulgação em grupos do WhatsApp das escolas e de grupos de municipais/as de Porto Alegre.

A partir disso, a concretização da pesquisa contou a participação de onze trabalhadoras em educação, de cinco regiões diferentes de Porto Alegre. São trabalhadoras com formações e funções diversas nos anos iniciais, como: professoras referências, professoras de educação física, professoras de artes, orientadora dos anos iniciais e dos anos iniciais. Abaixo apresentamos um quadro com uma síntese de informações das colaboradoras.

TABELA 1: dados das colaboradoras da pesquisa.

Colaboradoras ⁸	Função	Formação
Sandra	Referência	Magistério e Pedagogia
Viviane	Ed física	Licenciada em educação física, Mestra em Ciências do Movimento Humano.

⁸ Todos os nomes são fictícios.

Silvana	Ed física	Licenciada em educação física, Mestra em Ciências do Movimento Humano.
Maria Rita	Referência	Pedagogia
Carolina	Ed física	Licenciada em Educação Física
Frida	Ed física	Licenciada em Educação Física, Especialização em .. Mestra em
Simone	Ed física	Licenciada em educação física, Mestra em Ciências do Movimento Humano
Rosângela	Artes	Licenciada em arte-educação, especialistas...
Angela	Orientação e volante	Pedagoga.
Patrícia	Supervisão e prof EFi	Licenciada em educação física.

Fonte: entrevistas.

Produção dos dados da pesquisa

Foram realizadas onze entrevistas, com as onze colaboradoras mencionadas anteriormente. A maioria das entrevistas foi realizada online via *Google Meet* no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021.

A escolha dessa plataforma se deu visto a adesão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ao *Google Suite for Education*, visto as demandas por dispositivos de interação social durante a pandemia. Assim, o *Google Meet* ficou disponível à comunidade da UFRGS para realização de aulas, pesquisas e demais atividades acadêmicas online. A condição de pesquisadora desta instituição me proporciona, portanto, usufruir deste recurso que permite a gravação das reuniões feitas no *Google Meet*.

Estimamos a partir do roteiro de entrevista semiestruturada, que as entrevistas durariam em média 45 minutos. Todavia, o tempo médio das entrevistas realizadas via *Google Meet* foi de 1h30min. Também queremos destacar que durante as entrevistas por *Google Meet* houve muitas intercorrências no decorrer da realização das mesmas, por conta da oscilação do sinal de internet, tanto de nossa parte, quanto das colaboradoras. Ainda, acontecimentos pessoais ocorriam ao longo da entrevista. Também, ocorreram momentos em que as colaboradoras precisavam resolver questões pessoais, como as demandas maternas.

Com todas essas situações extraordinárias causadas pela realização da pesquisa na pandemia, consideramos que dentro dos limites possíveis, a realização das entrevistas por videochamada foram significativas. A transcrição das entrevistas gerou um total, em média, de duas a duas páginas e meia de texto escrito para cada entrevista realizada.

Cuidados éticos

Os cuidados éticos durante a realização desta pesquisa seguiram os seguintes passos, ancorados nas recomendações da Resolução 466/2012 do CNS: Aceite para participar da pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 1); Substituição dos nomes verdadeiros das/os professoras (es) demais colaboradoras/es das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades; Devolução das entrevistas para as/os colaboradores/as para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julgassem necessário; Cuidado nas descrições e interpretações de modo a evitar gerar prejuízo moral e constrangimento às instituições e aos colaboradores; Compromisso com a divulgação das discussões resultantes da pesquisa a todos os envolvidos durante a pesquisa.

Sendo uma pesquisa realizada com humanos, a pesquisa contou com aprovação da Comissão de pesquisa da Escola Superior de Educação Física (COMPESQ) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Estes foram os procedimentos envoltos na concretização da pesquisa. Em seguida, apresentaremos nossas análises resultantes da empiria produzida.

Discussão

Apresentamos nesta seção as discussões que emergem das entrevistas com as professoras colaboradoras. A intenção é compreender elementos que atravessam e constituem as experiências das meninas estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Inicialmente apontamos aspectos relacionados aos contextos em que situam-se as escolas da RMEPOA. Em seguida, abordaremos questões mais específicas ao cotidiano das escolas, como micro agressões sofridas pelas meninas negras. Por fim, analisamos aspectos mais relacionados ao currículo no plano objetivo.

“Dores de todos os tipos: Frio. Fome. Violência.”: sobre o contexto em que vivem as estudantes.

Dores de todos os tipos não é a frase que gostaríamos de abrir uma discussão, no entanto esse enunciado também enuncia um pouco da trajetória das alunas. São meninas, crianças, que desde cedo vivem com “dores de todos os tipos” (entrevista professora Patrícia). Assim, antes de tratar de questões específicas da escola, apontamos inicialmente questões acerca do contexto em que as estudantes vivem, compreendendo que é importante analisar alguns aspectos sociais que afetam a vida das alunas de escolas da rede municipal de ensino de POA.

As escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) se situam em zonas periféricas da cidade de Porto Alegre. Conforme a pesquisadora Simone Costa (2017), que realizou estudos nos territórios periféricos e no trabalho docente na RMEPOA, a formação das periferias em Porto Alegre tem origens em políticas de planificação e higienização da cidade no início do século XX, que removiam as populações empobrecidas (oriundas de fluxos migratórios campo-cidade devido ao crescimento industrial) para as bordas dos centros, semelhante ao processo brasileiro de formação das periferias urbanas.

Alguns bairros onde ficam as escolas municipais, são lugares majoritariamente habitados por pessoas negras, como mencionado pelas professoras Rosângela e Patrícia. Isso é explicado pelo racismo estrutural brasileiro (ALMEIDA, 2021), que entre os mecanismos de higienização das cidades urbanas fez um verdadeiro *apartheid* nas cidades. Para Lélia Gonzalez “um dos legados da escravização diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é, à sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos.” (GONZALEZ, 2021, p. 35), pois não houve de fato medidas para a superação do sistema escravocrata. A falsa democracia racial não passava/passa de uma falácia, haja vista que as formas de dominação e exploração de negras/os não acabaram com a abolição, elas apenas se modificaram. Nessa direção, Silvio Almeida (2021), entende que racismo se articula com a segregação social, ou seja, há divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, periferias (ALMEIDA, 2021, p. 48).

Isso ocorreu em Porto Alegre, onde as populações negras foram historicamente relegadas aos territórios mais desprovidos de serviços básicos, integrando boa parte dos grupos que sofreram políticas de remoção. Em três bairros da capital, sendo um deles onde se localiza uma das escolas de uma professora colaboradora, mais de 38% dos habitantes são autodeclarados negros (sendo que este índice é de 20% para o conjunto da cidade).

Na atualidade, Pinheiro (2017) entende que a noção de periferia é manifestação de fronteiras socioeconômicas e culturais, para além dos distanciamentos topográficos que possamos delimitar. São locais em que vivem comunidades carentes que não têm acesso ao saneamento básico, água potável todos os dias, saúde bucal, acesso a locais que possam ser praticados esportes, cultura e lazer. Ainda, sofrem com transporte público cada vez mais precário e caro. Nos últimos anos, cada vez menos serviços sociais são disponibilizados nesses contextos, visto o desmonte dos serviços públicos. Outro problema recorrente, conforme o relato de algumas colaboradoras, é que têm épocas que são reincidentes os toques de recolher nas comunidades. Muitas delas, inclusive, já ficaram presas na escola durante tiroteios próximos às escolas.

Diante disso, durante as entrevistas, muitas colaboradoras falaram sobre aspectos sociais que passam as alunas. Entre as falas, retomamos o que disse a professora Patrícia ao narrar algumas dificuldades em dar aula, por conta das questões vivenciadas pelas crianças, segundo ela nos diz

“Enfrento muitos problemas como professora. Desde problemas de questões econômicas. Crianças que chegam sem chinelo, chegam com fome. Crianças desagasalhadas. Dor de dente, meu deus, é direto dor de dente. Ai criminalizam as mães. Por que não criminalizam o Estado? Não tem dentista no posto. Estão destruindo os programas de saúde da família. Também ninguém pergunta dos pais ou do governo. São dores de todos os tipos, frio, fome e isso da questão violência, crianças que sofrem com a mãe sendo violentada, elas mesmas né, as crianças sofrem violências. Sofrem dormindo com todos da família na mesma cama”.

Professora Patrícia - Educação Física

As questões trazidas pela professora Patrícia apontam a vulnerabilidade em que vivem as crianças de sua escola. Vulnerabilidade essa imersa no sucateamento dos serviços públicos, que entre outras coisas, tem se efetivado na terceirização de trabalhadoras/es de locais públicos, como nos postos de saúde; no fechamento de alguns

órgãos, como o fim de delegacias da mulher nas zonas periféricas, dificultando o acesso de mulheres residentes de zonas distantes do centro a fazerem denúncia e/ou buscarem ajuda. Essas questões se agravam por ocorrerem nesses locais em que a população depende majoritariamente dos serviços públicos.

Além disso, como relatado pela docente referida, as violências domésticas são ainda um grande problema social, não somente pela violência explícita que se materializa nos abusos, nas violências físicas; mas também é notório nas demais assimetrias entre homens e mulheres, sendo as mulheres as mais responsabilizadas pelo trabalho doméstico. São as mulheres as mais responsabilizadas pelas crianças na escola. Sobre isso, conforme a orientadora Ângela narra que:

“A maioria absoluta são as mães que cuidam. E algumas são as avós. Teve uma vez que fui olhar na secretaria o registro das crianças e 4 alunos não tinham nome do pais no registro. Me chamou atenção, porque em uma turma ter 4 alunos, é muito”.

Professora Ângela – orientadora

Em relação às violências sexuais, a professora Maria Rita também contou seu estranhamento quando ingressou na rede municipal, pois enfrenta uma realidade muito difícil na escola onde trabalha situada em uma vila na zona leste. De acordo com a professora referência Maria Rita, as crianças vivem em situações de muita vulnerabilidade. Ainda, relata casos de alunas com doenças sexualmente transmissíveis.

“Tenho alunos com muitos problemas. Alunas abusadas. Das crianças, as gurias são as que mais sofrem. Eu tive uma aluna de sete anos com sífilis.”

Entrevista professora Maria Rita - referência

A professora Rosângela de arte-educação também falou sobre violência sexual, relembrando o que sua aluna sofreu.

“Eu tenho um caso de uma aluna que não apareceu mais na escola, e eu perguntei dela, se foi adotada. Depois de um tempo soube que ela sumiu porque teve que reconstruir o ânus dela. Ela era violentada pelo avô.”

Entrevista professora Rosângela - Arte educação

Consideramos significativo mencionar que das onze entrevistadas, nove professoras comentaram sobre casos de abusos sexuais e demais violências sofridas por

suas alunas. No entanto as falas das professoras nas entrevistas apontam que não há um trabalho desenvolvido acerca destas questões nos anos iniciais. Conforme a professora Viviane,

“No 2º e 3º ciclo⁹ isso (sexualidade) é tratado, mas no 1º ciclo não. E essas coisas estão bombando no 1º ciclo. A gente não sabe como fazer, faço na minha aula algumas coisas, mas como projeto não tem.” Entrevista professora Viviane – Educação Física

A professora Simone relata que:

“A gente leva para a orientação e depois fica sem saber o que aconteceu, é visto na escola como só mais um caso.”
Entrevista professora Rosângela – Educação Física.

Deste, entendemos que as violências de gênero e racismo também constituem os modos de vida das alunas. Embora essas duas questões sejam constitutivas do todo social, nas periferias isso se assevera, na medida em que são produtos e produtoras da imobilidade social, pois se soma ao preconceito racial as dificuldades de ampliar a escolarização; a violência misógina; o sucateamento dos serviços públicos nas zonas periféricas, como fim de delegacias da mulher nesses locais.

Posto isso, buscamos trazer nessa seção alguns fatores que constituem modos de vida das alunas de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. São crianças que desde cedo são afetadas pelo sucateamento dos serviços públicos, descaso dos governantes e violências diversas.

Um corpo muito sem amparo: meninas negras na escola

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental já é possível perceber a consolidação de discriminações diferentes tanto entre as meninas, quanto entre meninas e meninos negros, que por sua vez produzem posicionamentos diferentes às crianças. De acordo com a professora Silvana

“Ouvir piadinhas entre as crianças, de gênero, de raça. Principalmente as questões de raça com as meninas, como o cabelo feio, cabelo ruim. Os xingamentos de raça são mais direcionados a elas, não sei se por estar com machismo junto, ou por ser formas de

⁹ O segundo ciclo corresponde as turmas de quartos e quintos anos do ensino fundamental, e o terceiro ciclo corresponde às turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental.

dominação. Mas isso é algo que me impressiona e me deixa bastante em dúvida sobre os trabalhos que vou fazer”.

Entrevista professora Silvana – Educação Física

A professora Frida também falou sobre racismo na entrevista:

“Os maiores sofrem bastante com racismo já. E eles já percebem, e sofrem com isso fora da escola. Entre os menores, do I ciclo¹⁰ também aparece já preconceito. Tem racismo de meninas brancas para as meninas negras. As crianças produzem preconceitos entre elas mesmas”.

Entrevista professora Frida – Educação Física

A professora de Arte-educação também comenta que a escola onde atua, situada em um conjunto habitacional, é majoritariamente composta por estudantes negras/os. Ao comentar sobre esse contexto, a docente evoca suas memórias para contar problemas de racismo na escola, e as diferenciações entre os preconceitos e ofensas entre as crianças, conforme suas demais características físicas, principalmente pelas características do cabelo. Também relata suas questões pessoais para sustentar a ideia de que ser branca com cabelo afro é diferente de ser negra com cabelo afro.

*“E eu falo com propriedade, pois como eu tenho cabelo crespo e sou adotada, eu sempre ouvia e sentia isso. “Nega do cabelo duro, pixaim, cabelo ruim”, isso que tenho privilégio social da pele branca. Já a minha menina da escola, negra, ela tem cabelo afro, geralmente não é pintado, tem as questões financeiras, é pobre. Então ela prende o cabelo. Eu vejo que são meninas sem amparo. **Um corpo muito sem amparo** ali no primeiro, segundo, terceiro ano”.*

Entrevista professora Rosângela – Arte-educação

Grifamos em negrito “um corpo sem amparo”, pois essa fala afetou-nos no momento em que a professora falou isso. Ela nos remete a essa ideia de fragilidade, vulnerabilidade, ao entendimento do quanto as meninas negras estão sujeitas ao olhar do outro. E do quanto o corpo é apreendido pelas leis culturais, sociais. Isso ocorre por conta da sociedade ocidental ser marcada por uma racionalidade centrada na fisicalidade pura, como analisa Oyèrónke Oyewùmí (2021), que argumenta que o corpo materializa as leis sociais, sendo elas justificadas pela biologia que tratou de classificar, hierarquizar as diferenças expressas visualmente pelos corpos. Com isso, as diferenças

¹⁰ O I ciclo corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

vistas nos corpos, também implicam em modos diferentes de regulação, gestão dos sujeitos.

Outro ponto que destacamos acerca dessa demarcação física, é em relação aos cabelos. As piadas relatadas pelas professoras mostram como os cabelos são alvo de deboches e de discriminações. Na atualidade, há uma quantidade maior de produtos destinados a cabelos crespos, bem com uma maior circulação na mídia de imagens de mulheres negras com cabelos soltos. Porém, conforme a fala da professora Rosângela, é possível compreender o quanto se agrava aos problemas raciais, as questões de classe, na medida em que as condições sociais em que as estudantes vivem, dificulta que obtenham produtos capilares específicos para cuidar dos cabelos (cuidar conforme os parâmetros socialmente aceitáveis).

De acordo com Camila de Jesus (2019), a indústria da estética como um todo tem voltado os olhos nos últimos anos para população negra, grupo que ao longo de décadas foi excluído de qualquer possibilidade de realce dos seus traços negróides. Todavia, a autora problematiza que os novos modelos de beleza que se impõem não favorecem a maioria da população negra que possui cabelos crespos e só aumenta nestes indivíduos o sentimento de inferioridade por não conseguirem se incluir nos modelos considerados mais aceitáveis.

Nilma Gomes (2002) discute trajetórias escolares, cabelo e reprodução de estereótipos. Para a autora, a relação que a escola estabelece com corpo negro, sobretudo com os cabelos, vincula-se aos preceitos higienistas, alegando que as crianças precisam “arrumar” o cabelo. Segundo Gomes, escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se (GOMES, 2002, p.45). Assim, de acordo com a referida pesquisadora, muitas vezes as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo negro podem ocorrer na escola, onde há uma abertura para vida social mais ampla, para além da família.

Com isso, apesar das muitas discussões sobre educação para as relações étnico-raciais terem emergido nos últimos anos por conta do movimento negro que tem lutado por direitos, justiça e reparação, as falas das professoras entrevistadas denunciam episódios de racismo na escola com crianças ainda pequenas. Por vezes explícitos, por meio de deboches racistas, outras vezes de forma não tão explícita, como narrou a professora Viviane ao comentar que quando faz uma rodinha na aula de Educação

Física, “tem crianças que não dão as mãos para crianças negras” (entrevista professora Viviane). Relatou a professora de Arte-educação que muitas meninas negras não desenhavam meninas negras, mesmo que usassem lápis de diferentes tons de pele, as crianças, em sua maioria, pintam com lápis supostamente cor de pele no tom rosa claro, fazem cabelos lisos, olhos azuis.

Outro apontamento das professoras foi em relação ao suposto modo mais “maduro” das meninas. Como mencionado pela professora Sandra:

“As meninas dão um salto e maturidade 10 vezes maior que os guris”.
Entrevista Professora Sandra – referência

Muito dessa interpretação da professora de que as meninas são mais maduras, vincula-se a essa ideia do senso comum de que as meninas amadurecem mais cedo e os meninos são mais infantis. No entanto, no contexto em que a professora expressou essa visão de que as meninas são maduras, havia referência do quanto elas ajudam mais nas aulas, no cuidado da sala, dos seus materiais. O que nos leva a entender que essa ideia de maturidade está atrelada ao quanto desde cedo as meninas já têm outras procurações e responsabilidades. Estar mais madura nos remete ao trabalho reprodutivo, que por sua vez é efeito do ideal de feminilidade que atribuiu às mulheres status de cuidadora. A naturalidade com que encaramos essa narrativa de meninas maduras pactua para efetiva exploração do trabalho das meninas desde cedo.

Além do trabalho doméstico, analisando mais especificamente as falas relacionadas às alunas negras, outro ponto acerca da narrativa de meninas maduras está relacionado à interpretação de que as meninas seriam mais sexualizadas. Como expressa a professora Ângela:

“As meninas amadurecem antes e tem uma questão da sexualização bem precoce, isso atrapalha também.”
Entrevista Professora Ângela –Orientadora

A partir dessas falas, não intencionamos questionar se as meninas são ou maduras, são ou não sexualizadas. O que problematizamos é a tendência de significar as meninas como maduras, seus corpos como sexualizados, sobretudo as meninas negras.

Lélia Gonzalez (1982), já nos dizia que as mulheres negras, além das opressões em comum sofridas como as mulheres brancas, também carregam o estigma de ter seu

corpo como objeto de exploração a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (p. 44). Como nos lembram Joice Nielsson e Maiquel Wermuth, ao analisarem a biopolítica da cultura do estupro no Brasil, a própria história brasileira se constitui mediante o estupro.

Da chegada dos portugueses e do estupro das mulheres indígenas, que dá início à tão enaltecida miscigenação do povo brasileiro, à chegada de negros e negras para servirem em sistema de escravidão aos senhores da casa grande, no que se incluía a violência sexual, cujo fruto, se houvesse, seria mais um escravo da fazenda como todos os outros. Para o escravizador, mulheres negras eram bens móveis sub-humanos, apenas “carnes” das quais eram proprietários. (NIELSSON; WERMUTH, 2018).

Com esses argumentos, endossamos o quanto os atravessamentos de diferentes marcadores da diferença, em especial aqui apontamos raça e gênero, afetam a vida de meninas escolares desde o início de suas jornadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além da alfabetização, há inúmeras aprendizagens sobre padrões de beleza, posições sociais, modos de ser. Diversas formas de regulação recaem sobre as meninas, como apontamos anteriormente, somada às discriminações raciais, que como alerta Kilomba (2020), não ocorrem uma ou duas vezes na vida, mas frequentemente. São episódios acumulados que mostram um padrão histórico de abuso racial.

Currículo em pauta

No Brasil, houve algumas tentativas de reparação do racismo por meio de ações afirmativas e de instituição de leis como a Lei nº 10.639/03, a qual regulamenta o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino, e a Lei nº 11.645/08, que acrescenta história e cultura indígena nessa regulamentação. Apesar disso, outro ponto levantado pelas professoras é a dificuldade de trabalhar na escola algumas manifestações culturais de matriz africana.

De acordo com a professora Rosângela, sua escola localiza-se em um território fortemente constituída de evangélicos, inclusive a direção da escola é constituída de evangélicas, por conta disso ela tem dificuldade de trabalhar alguns elementos da nossa cultura

“A escola tole! “funk bagaceiro e tal”. Se elas (as meninas) rebolem, ali na comunidade elas são rechaçadas, ainda mais com as evangélicas.”

Entrevista professora Rosângela – Arte-educação

Ao encontro disso, a professora Patrícia também mencionou que no bairro onde atua, há uma forte identidade negra, existem escolas de samba do bairro, centros de religião de matriz africana. Entretanto, a professora comentou sobre os conflitos recentes:

“A questão cultural lá é muito forte. As religiões de matriz africana, a escola de samba. Essa questão é muito forte lá na comunidade. Tem uma história muito viva lá. É importante citar também a ampliação das igrejas pentecostais, tendo um pouco de conflito agora de território.”

Entrevista professora Patrícia – Educação Física

Quando perguntamos se a escola abraça a cultura da comunidade, a professora explicou que

“A escola é dividida em grupos. Têm grupos de professores resistentes na escola, que acham que isso é menos importante. Mas algumas professoras tentam trabalhar algumas coisas. Tem algumas colegas que bancam trabalhar com danças de cultura africana na escola.”

Entrevista professora Patrícia – Educação Física

Com essas falas, de professoras de diferentes localizações, é possível visualizar a ampliação das religiões pentecostais, as quais têm empreendido juntamente com alianças políticas um forte movimento antigênero (BIROLI, MACHADO E VAGGIONE, 2020). Ainda, como apontado pela professora Patrícia, as disputas religiosas nos bairros em que há mais identificação com a cultura negra, pode provocar mais apagamentos ainda da cultura negra em Porto Alegre. Essas questões afetam também o currículo, que enquanto campo de disputa (SILVA, 2015), o currículo deslegitima certos conhecimentos e culturas em detrimento de outros.

Acontece que historicamente, como nos diz Kilomba, esse sistema racista vem desqualificando vozes, culturas, o que corrobora com a estabilização da posição de objetificação das/os negras/o, de outridade.

A dificuldade de modificação dessa racionalidade branca parece ser mais difícil pelo fato da própria constituição do corpo docente da escola, majoritariamente ser identificado (e se identificar) como branco. Esse fator me parece que também afeta o

modo como essas questões são abordadas na escola, por conseguinte, afeta a trajetória das crianças.

Acerca do corpo docente na RMEPOA, importa destacar também que em 2003, Porto Alegre foi a primeira capital do Brasil a implementar políticas afirmativas por meio da reserva de vagas em concursos públicos para provimento de seu quadro funcional. De acordo com Carolina Schneider (2021), atualmente constam no quadro de professores do município 3.636 matrículas, destas, 2.398 foram nomeadas a partir do concurso de 2003, sendo que 286 são de professores cotistas. Diante disso, Schneider (2021) buscou compreender quais implicações para a educação das relações étnico-raciais podem ser observadas a partir da inserção de professores e professoras negros e negras cotistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Em seu extenso estudo, fica evidenciado o quanto as/os docentes negras/os são as/os que efetivam com mais frequência e profundidade atividades em educação antirracista que as/os docentes não cotistas.

Entendemos que estes dados, somados aos relatos das professoras colaboradoras do estudo que realizamos, apontam entraves para efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais. Por conseguinte, isso afeta também as experiências das estudantes na escola, sobretudo das estudantes negras.

Em suma, foi possível pensar a partir das entrevistas o quanto ainda há por meio de diferentes mecanismos – piadas, humilhações, deslegitimação da cultura africana na escola, e silenciamento docente diante da educação para as relações étnico-raciais – uma diferenciação no modo como se produz diferenciação de gênero, raça, que é ampliada pelas questões de classe.

Considerações finais

Neste estudo discutimos elementos que atravessam e constituem as experiências de meninas nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma perspectiva interseccional de gênero e raça. Ressaltamos que se trata de uma pesquisa realizada no período de 2020 a 2021, durante a crise sanitária e social causada pelo COVID-19. Na ocasião, ficaram escancaradas as diferenças de gênero, sobretudo raça no nosso país. Pessoas negras, quilombolas, indígenas foram diretamente afetadas pelo vírus racista que há séculos é estruturante das desigualdades no Brasil. Foi nesse contexto que

realizamos a pesquisa. Ressaltamos isso, pois a pesquisa qualitativa não é isenta das implicações pessoais nas quais passaram pesquisadoras e colaboradoras da pesquisa.

Dito isso, foi possível analisar que desde os anos iniciais do ensino fundamental, muitas discriminações, violências afetam as meninas, sobretudo as meninas negras. A trajetória das meninas na escola ainda está condicionada ao olhar dos outros, na medida em que há leis sociais implícitas aos diferentes corpos, estabelecidas pela regularidade dos enunciados de gênero, raça, infância que permeiam a escola. Os padrões hegemônicos da branquitude ainda permanecem no imaginário social como sendo norma. A partir disso, cabelos são vistos como “cabelo ruim”, corpos são excluídos de uma rodinha onde precisam ser dadas as mãos, cores de peles pretas e pardas são menos representados nos desenhos.

Sinalizamos também o quanto a própria noção de infância é modificada conforme os marcadores de raça e gênero, visto que as meninas desde cedo já são vistas e tratadas como supostamente mais maduras, sendo mais responsabilizadas com trabalho doméstico, por exemplo. Ainda, meninas negras são desde pequenas vistas, narradas como sexualizadas. Em contrapartida os meninos são os infantis.

Outro ponto a ser questionado é o currículo, visto que ainda há muitos entraves para efetiva implementação da educação para as relações étnico-raciais. Currículos ainda colonizados, pautados nas versões eurocêntricas, afetam também o percurso de estudantes negras/os na escola.

Para além do caráter denunciativo, os elementos trazidos nesse estudo nos dão pistas para pensar na implicação da escola, sobretudo do que se passa nos anos iniciais, na engrenagem que engendra esse contexto de desigualdades e violência.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ANDRADE, Sandra.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. Boletim epidemiológico 27. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. Disponível em <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 17, nº 49, p. 117-133, 2003.

_____. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher na América Latina. 2011**. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 10 jan. 2021 .

COLLINS, Patricia. **Interseccionalidade**. Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza.- 1.ed. -São Paulo: Boitempo, 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e política**; tradução Heci Regina Candiani. - ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escrivência de dupla face. In: MOREIRA, N.B.; SCHNEIDER, E. (Orgs.) **Mulheres no Mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. 1ed. João pessoa: Idéia/editora universitária 2005.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016**. São Paulo: FBSP, 2020.

GOMES, Nilma Lino . Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Cadernos ANPAE** , v. 1, p. 1-13, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Lingüísticos e Políticos da Exploração da Mulher**. 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association. Pittsburg 1979.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020

HESSEL, Rosa M. B. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro DP&A, 2002

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática libertadora, 2 ed. São Paulo: 2017

HOOKS, bell.. **Teoria feminista: Da margem ao centro**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2019.

JESUS, Camila Moreira de. O estilo afro em evidência: problematizando as novas hierarquias da indústria de beleza para cabelos crespos. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 12, p. 199-212, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: Gisele Ruiz Silva; Paula Corrêa Henning. (Org.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. 1ed. Rio Grande: FURG, 2013, v. 18, p. 41-52.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre / Simone Costa Moreira**. -2017. 207 f. Orientador: Luís Armando Gandin. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017.

OYĚWUMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.

PINHEIRO, Leandro R. Itinerários versados: redes e identizações nas periferias de Porto Alegre. **Cadernos Ihu Idéias (UNISINOS)**, v. 15, p. 03-22, 2017.

SCHNEIDER, Carolina Chagas. **Cotas raciais no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais**. 186f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2021.

VIEIRA, Helena. O transfeminismo como resultado histórico das trajetórias Feministas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). 2018, **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 251-367.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; NIELSSON, Joice Graciele. A carne mais barata do mercado: uma análise biopolítica da cultura do estupro 199 no Brasil. **RFD-Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, n. 34, p. 171-200, 2018.

Recebido em maio de 2023.

Aprovado em agosto de 2023.