



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAFAELA DA COSTA SOUZA

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS ACERCA DA INFLUÊNCIA DO
RACISMO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

FORTALEZA

2024

RAFAELA DA COSTA SOUZA

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS ACERCA DA INFLUÊNCIA DO
RACISMO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S235n Souza, Rafaela da Costa.
Narrativas de mulheres negras acerca da influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar / Rafaela da Costa Souza. – 2024.
143 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Relações de gênero. 3. Raça. 4. Histórias de vida. I. Título.
CDD 370
-

RAFAELA DA COSTA SOUZA

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS ACERCA DA INFLUÊNCIA DO
RACISMO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 24/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Igor de Moraes Paim
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dr.^a Antônia Gabriela Pereira de Araújo
Harvard University (HU)

“O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos / A memória bravia lança o leme: / Recordar é preciso” (Evaristo, 2008, p. 9).

“[...] e quando falamos temos medo / que nossas palavras não sejam ouvidas / nem bem-vindas / mas quando estamos em silêncio / ainda assim temos medo / Então é melhor falar / lembrando-nos / de que nunca fomos destinadas a sobreviver” (Lorde, 2020, p. 84).

“Falarei do lugar da escrava. Do lugar dos excluídos da res(pública). Daqueles que na condição de não cidadãos estavam destituídos do direito à educação” (Carneiro, 2023, p. 9).

RESUMO

Esta dissertação propõe um diálogo entre os estudos que abordam as relações de raça e de gênero e a teoria da avaliação da aprendizagem escolar. Tal articulação contribui para o entendimento de como o processo avaliativo reforça a manutenção de práticas racistas, com implicações, em particular, no desenvolvimento da subjetividade de meninas e jovens negras. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras. Especificamente, pretendemos: 1) determinar os fatores que podem interferir no desempenho escolar de estudantes negras; 2) apresentar o modo como ocorrem as avaliações da aprendizagem desses sujeitos nas escolas brasileiras e 3) verificar a relação entre o racismo e a autopercepção de discentes negras a respeito de suas capacidades cognitivas. Realizamos, então, uma investigação descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa narrativa. A respeito dos dados, empregamos o questionário eletrônico e a entrevista narrativa como instrumentos de coleta e adotamos a análise de conteúdo para a interpretação. A amostra foi constituída por 4 mulheres negras, indicadas por pessoas do convívio particular da pesquisadora. Como resultados, identificamos que os principais fatores que afetam o desempenho escolar de alunas negras são: 1) as representações de mulheres negras nos livros didáticos e de literatura; 2) as relações sociais no meio escolar e 3) a ameaça dos estereótipos. As narrativas das participantes, porém, concentraram-se no segundo fator, devido à dificuldade envolvida na percepção de práticas discriminatórias mais sutis. No âmbito das interações sociais, por vezes, o alicerce da relação pedagógica, para alunas negras, é a recusa, que induz à exclusão. Tal perspectiva, que está relacionada às representações sociais dos(as) docentes acerca de estudantes negros(as), interfere no modo como ocorre a avaliação da aprendizagem escolar desse grupo, caracterizada pelo: 1) elogio à tarefa, ao invés da pessoa; 2) uso de critérios avaliativos superficiais e subjetivos; 3) percepção dos erros, em detrimento dos acertos; 4) atribuição de notas mais baixas e 5) críticas à pessoa, no lugar da tarefa. Importa ressaltar que tais aspectos são aplicados de maneira contrária na avaliação de discentes brancos(as). Por fim, verificamos que as memórias de racialização vividas durante a infância/adolescência, na escola, podem interferir nas autopercepções de mulheres negras, na fase adulta, levando-as a não se reconhecerem como inteligentes. Assim, este trabalho provoca uma ruptura no discurso da neutralidade do processo avaliativo e expõe a perversa trama imposta a meninas e jovens negras nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; relações de gênero; raça; histórias de vida.

ABSTRACT

This dissertation proposes a dialogue between studies that deal with race and gender relations and the theory of school learning assessment. This articulation contributes to the understanding of how learning assessment strengthens the maintenance of racist practices, with implications, particularly, for the development of the subjectivity of black girls and young black women. In this sense, the main purpose of this research was to analyze the influence of racism in the school learning assessment process of black female students. Specifically, we aimed to: 1) determine the factors that may interfere with the school performance of black female students; 2) present how the learning assessments of these students occur in Brazilian schools and 3) verify the relationship between racism and the self-perception of black female students regarding their cognitive abilities. We then carried out a descriptive and exploratory investigation, with a qualitative approach, using narrative research as technical procedures. Regarding the data, we used the electronic questionnaire and the narrative interview as collection instruments and applied content analysis for interpretation. The sample consisted of 4 black women, nominated by people close to the researcher. As results, we identified that the main factors that affect the school performance of black female students are: 1) the representations of black women in textbooks and literature; 2) social relationships at school and 3) stereotype threat. However, the participants' narratives focused on the second factor, due to the difficulty involved in perceiving more subtle discriminatory practices. In the context of social interactions, sometimes the foundation of the pedagogical relationship, for black female students, is refusal, which leads to exclusion. This perspective, which is related to teachers' social representations of black students, affects the way in which the school learning assessment of this group occurs, characterized by: 1) praise for the task, rather than the person; 2) use of superficial and subjective assessment criteria; 3) perception of mistakes, to the detriment of successes; 4) giving lower grades and 5) criticism of the person, rather than the task. It is important to highlight that these aspects are applied in the opposite way in the assessment of white students. Finally, we found that memories of racialization experienced during childhood/adolescence, at school, can interfere with the self-perceptions of black women in adulthood, leading them to not recognize themselves as intelligent. Thus, this study breaks with the discourse of neutrality of learning assessment process and exposes the perverse plot imposed on black girls and young black women in Brazilian schools.

Keywords: learning assessment; gender relations; race; life stories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>A redenção de Cam</i> (1895), óleo sobre tela	33
Figura 2 - Os arquétipos associados às mulheres negras brasileiras	39
Figura 3 - Matéria jornalística referente ao “Dia da Abolição da Escravatura”	41
Figura 4 - Linha do tempo referente a leis e atos normativos brasileiros que, no século XIX, proibiam ou limitavam o acesso de pessoas escravizadas à educação pública institucionalizada	47
Figura 5 - Fases da análise de conteúdo	77
Figura 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 1)	138
Figura 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 2)	138
Figura 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 3)	139
Figura 9 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 4)	139
Figura 10 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 1)	140
Figura 11 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 2)	140
Figura 12 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 3)	141
Figura 13 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 4)	141
Figura 14 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 5)	142
Figura 15 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 6)	142
Figura 16 - Mensagem final de agradecimento ao sujeito pela sua participação	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre as características da avaliação da aprendizagem escolar e do exame escolar	45
Quadro 2 - Comparação entre a forma de avaliar a aprendizagem escolar de alunos(as) brancos(as) e negros(as)	61
Quadro 3 - Dados referentes aos sujeitos da pesquisa	70
Quadro 4 - Fases da entrevista narrativa	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diferença de desempenho dos(as) estudantes, por raça/cor, na avaliação de Língua Portuguesa do Saeb 2019 (nível básico de aprendizado)	49
Gráfico 2 - Diferença de desempenho dos(as) estudantes, por raça/cor, na avaliação de Matemática do Saeb 2019 (nível básico de aprendizado)	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHSD	Altas Habilidades ou Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Cagece	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-UFC	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	PRÓLOGO: QUE ESTA SUBLIME TRAVESSIA SEJA UMA SUBLIMAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	20
2	RACISMO: A EXPOSIÇÃO DOS PÉS DE BARRO DA SOCIEDADE OCIDENTAL	28
2.1	Racismo à brasileira e as representações sociais de mulheres negras	36
3	INCLUIR OU DISCRIMINAR? A DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	44
3.1	As representações de mulheres negras nos livros didáticos e na literatura nacional	52
3.2	As relações sociais na escola	57
3.3	A ameaça dos estereótipos	65
4	METODOLOGIA	68
4.1	O tipo de pesquisa	68
4.2	Os sujeitos	69
4.3	Procedimento de coleta dos dados	71
4.3.1	<i>Questionário eletrônico</i>	71
4.3.2	<i>Entrevista narrativa</i>	72
4.4	Aspectos éticos	76
4.5	Procedimento de análise dos dados	76
5	ANÁLISE DOS DADOS	79
5.1	Conhecendo os sujeitos	79
5.1.1	<i>Carmélia</i>	79
5.1.2	<i>Lótus</i>	83
5.1.3	<i>Niara</i>	86
5.1.4	<i>Lélia</i>	88
5.2	As narrativas dos sujeitos a respeito das relações sociais na escola	91
5.2.1	<i>A relação com os(as) outros(as) alunos(as) e as estratégias adotadas diante das situações de discriminação racial</i>	91
5.2.2	<i>A relação com os(as) professores(as) e as estratégias adotadas diante das situações de discriminação racial</i>	98

5.2.2.1	<i>O processo de avaliação da aprendizagem escolar dos sujeitos</i>	102
5.3	A autopercepção dos sujeitos a respeito de suas capacidades cognitivas	106
5.4	A dificuldade envolvida na percepção de práticas discriminatórias sofisticadas	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC	133
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	138

PRÓLOGO: QUE ESTA SUBLIME TRAVESSIA SEJA UMA SUBLIMAÇÃO

“O racismo ronda a [minha] existência na condição de um fantasma desde o nascimento” (Souza, 2021, p. 16). Quando meus pais chegaram em casa, vindos da maternidade, comigo nos braços, muitos familiares estavam nos aguardando. Meu tio – uma criança de então 9 anos, irmão caçula da minha mãe –, tomando a frente, perguntou:

– E aí, a menina é *branca* ou é *preta*?

Ao constatar que eu, ainda recém-nascida, era preta, sugeriu que me dessem Qboa¹ para beber, assim, eu deixaria de ser suja. Essa história, recontada inúmeras vezes ao longo dos anos, sempre foi motivo de riso para meus parentes.

Outro tio – esse, irmão do meu pai –, ao examinar meus traços faciais, comentou:

– O nariz não nega que é da família.

A curiosidade “inocente” do meu tio materno e a observação do paterno refletem a ansiedade que meu nascimento provocou nas duas famílias, pois sou filha de um casal inter-racial: mãe branca e pai negro. Do meu pai, herdei a pele escura, os olhos grandes, o nariz achatado e os lábios grossos. Da minha mãe, as covinhas no rosto e o cabelo ondulado.

Quando jovem, minha mãe sonhava em cursar Medicina. Tentou o vestibular duas vezes, mas, ao não ser aprovada, acabou desistindo. Desde que nasci, ela assumiu a tarefa, não remunerada, de ser dona de casa. Meu pai, durante a adolescência, abandonou a escola para trabalhar. Anos depois, concluiu a Educação Básica pelo Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e desejava prestar o vestibular para Direito, porém, diante das dificuldades da vida, deixou a ideia de lado. Atualmente, é funcionário de uma empresa que presta serviços terceirizados à Companhia de Água e Esgoto do Ceará (Cagece), na função de desobstruir e limpar redes de esgoto.

Acreditando que a educação é um caminho para a ascensão social, meus pais transferiram para mim os próprios sonhos de ingressar no Ensino Superior – e ainda cultivam grandes expectativas de que terei um “futuro brilhante”. Assim, minha rotina de estudos sempre foi rígida e acompanhada de investimentos financeiros e emocionais.

Estudei em boas escolas. Na Educação Infantil, meus pais me matricularam em uma pequena escola particular, localizada em nosso bairro – hoje, sei o quanto foi difícil eles conseguirem pagar as mensalidades em dia. No início do Ensino Fundamental, fui aprovada no exame seletivo de um Colégio Militar. Mesmo sendo uma instituição pública, o fardamento, que precisávamos comprar, era absurdamente caro. Então, meu pai fez um empréstimo – foram anos para

¹ Marca de água sanitária.

terminar de pagar – e providenciou uma farda bem maior que meu número, a fim de que servisse durante muito tempo.

Nessa escola, o padrão econômico dos(das) meus(minhas) colegas era superior ao meu, ainda assim, todos os anos, eu estava entre os(as) “melhores alunos(as)”. Eu tirava notas altas, realizava todas as atividades propostas com empenho e, embora tímida, era participativa. Os(as) professores(as) diziam que eu era uma *negra de alma branca*. “É aquela história, ela é pretinha, mas é inteligente²” (Gonzalez, 2020, p. 319).

Meus(minhas) colegas de turma disputavam entre si para fazer os trabalhos em grupo comigo. Eu os(as) ajudava com as lições, explicava as matérias, até escrevia, por eles(elas), cartas de amor. Apesar disso, eu me sentia excluída. Nunca fui convidada para suas festas de aniversário ou para ser “o par” de alguém nas quadrilhas juninas. Se, por acaso, eu os(as) encontrasse fora da escola, muitos(as) fingiam nem me conhecer. Eu não tinha amigos(as).

Na 2ª série do Ensino Médio, eu consegui uma bolsa para estudar na turma olímpica de uma renomada escola particular de Fortaleza-CE, frequentada, essencialmente, pela classe média alta. Diferente do Colégio Militar, no início, os(as) demais alunos(as) foram amáveis comigo. Eles(elas) me incluíam em grupos de estudos, nos quais eu não era a responsável pela instrução – nós estudávamos juntos. Também me chamavam para ir ao shopping e a shows – que nunca fui porque não tinha dinheiro. O fato é que fizeram com que eu me sentisse querida.

Certo dia, um “amigo” próximo me deu um apelido: *macaca* – e os demais passaram a me chamar assim. Depois disso, durante as conversas, quando eu falava, eles(elas) me interrompiam e imitavam um macaco, o que provocava riso geral. No ano seguinte, a “brincadeira” ficou mais intensa. Começaram a desenhar um macaco, na lousa e na cadeira em que eu sentava, e a me ligar, perguntando quanto custava o quilo da banana. Também insistiam em saber onde eu morava e eu mentia – não queria que soubessem que era na favela. Algumas vezes, no ônibus, tive a impressão de estar sendo seguida. No desespero, descia na Beira Mar e, só depois de ter certeza que não estavam me vigiando, pegava a condução para casa. Mesmo assim, eu os(as) via como amigos(as). Quando zombavam de mim, eu até ria com eles(elas) – mas sentia vergonha de ser negra, da profissão dos meus pais e do bairro em que morávamos.

Em uma das aulas de História do Brasil, o professor mencionou um ditado presente na obra de Freyre (2003, p. 72): “branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”. Sem demora, o mesmo “amigo” que me apelidou de macaca olhou para mim e disse:

² Essa frase foi dita por Lélia Gonzalez (1935-1994) – uma importante intelectual negra, filósofa, antropóloga, escritora, professora e política brasileira –, durante uma entrevista ao jornal *O Pasquim*, em 1986, ao ser questionada sobre como havia alcançado uma posição social de prestígio.

– Como você se sente sabendo que não serve *pra* casar?

A turma inteira caiu no riso, inclusive o professor.

Na semana seguinte, houve a devolução das provas dessa mesma disciplina. O professor costumava chamar o nome dos(as) alunos(as) que tinham obtido nota máxima e esses(as) deveriam ir buscar o exame na sua mesa. Logo após dizer o meu nome, ele emendou:

– A mulatinha não serve *pra* casar, mas até que se garante, né?

Enquanto eu andava pela sala, ouvia gargalhadas e imitações do som de um macaco. O caminho até a mesa parecia não ter fim. Geralmente, as piadas não me incomodavam, porém, naquele momento, tive vontade de chorar e desejei não estar ali. Eu não consegui me defender e não fui defendida por ninguém.

Após essa e outras situações, eu não queria mais assistir às aulas. Caso faltássemos, nossos pais/responsáveis eram comunicados, mas os(as) professores(as) não faziam chamada – a frequência era controlada pelo cartão magnético que passávamos na catraca de entrada da instituição. Então, comumente, eu ia à escola, registrava a presença e ficava na biblioteca. Passei a ter dificuldade em algumas matérias e fiquei insegura quanto à minha capacidade intelectual. No final do Ensino Médio, de muitas maneiras, eu me sentia inferior àquelas pessoas.

Ingressei na universidade pública bastante fragilizada. Como não sabia nomear minhas dores, caminhei sem palavras por muito tempo e quase acreditei que era um fracasso, apenas um corpo exótico que não merecia ocupar aquele espaço. Não caberiam, nas páginas desta dissertação, todos os episódios de racismo que lá vivi e presenciei. Contudo, registro uma grande conquista: eu me formei em Pedagogia.

Em 2022, durante o processo examinativo de um concurso, para o cargo de professor(a), experienciei uma situação destoante referente à minha raça: fui eliminada da seleção, na etapa de heteroidentificação, por “não apresentar características de pessoa negra, potente alvo de discriminação racial”. Dos baques que sofri na vida, esse foi um dos piores. Conscientemente, eu me inscrevi nas vagas reservadas às cotas por entender que tal direito também é meu. Ao ser desclassificada, não perdi apenas a oportunidade de ingressar no serviço público – eu estava preparada para uma eventual reprovação –, perdi minha cor, e isso me doeu/dói na alma.

Após o resultado, por algumas semanas, eu evitei me olhar no espelho porque tive a impressão de estar “clareando”. Não achei que havia mudado de cor, mas fui tomada pelo pânico de perceber o que as pessoas pareciam saber desde o meu nascimento: que eu era suja, que o marrom-avermelhado da minha pele podia ser removido com água sanitária.

Fui empurrada a um estado de alienação, a um *limbo racial* que não pode ser explicado por um sistema binário – o branco e o preto representam apenas pontos extremos de uma

escala que traz em si diversos matizes de cor. O cabelo, que herdei da minha mãe, é um traço embranquecido que me constitui *mestiça*. No cenário social, essa característica tornou minha vida menos difícil – não tenho dimensão das dores sofridas por mulheres negras de cabelo crespo/cacheado. Porém, com exceção dessa particularidade, o meu fenótipo é predominantemente negro. A textura do meu cabelo nunca me poupou do racismo porque não posso destruir os muros impostos pela cor da minha pele. Para mim, não há a opção de ser “lida” socialmente como branca nem de usufruir dos privilégios dessa classe.

Decidi dar entrada em um processo judicial contestando a decisão da banca de heteroidentificação. A fim de demonstrar que sou “potente alvo de discriminação racial”, fui impedida a relembrar as histórias de racismo que sofri. Memórias traumáticas emergiram como as lavas de um vulcão, provocando muita dor. Ao mesmo tempo, pude enxergá-las como episódios de violência e decidi que, de alguma maneira, seriam ressignificadas.

Então, comecei a ler sobre relações raciais e feminismo negro. A aproximação com essa literatura foi um divisor de águas: tudo ganhou sentido. Isso não tornou minha vida mais fácil, porém eu me sinto mais fortalecida e consciente do lugar social que ocupo. “Surgiu aí o sujeito. Enquanto sujeito, surgiu a possibilidade de *tornar-me negra*” (Souza, 2021, p. 18). Ser negro(a) vai além da comprovação do visível e envolve experiências sociais e políticas, que tornam relativa qualquer definição fixa a respeito da cor da pele³. Logo, exige de nós o compromisso da resistência, do resgate das nossas histórias e da invenção de novas possibilidades (Almeida, 2019; Gonzalez, 2020; Souza, 2021).

O meu espírito estava inquieto. Nesse entremeio, minha orientadora sugeriu que eu mudasse o tema da pesquisa de mestrado e explorasse a avaliação educacional sob a perspectiva racial – ao invés do panorama das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), proposta com a qual ingressei no Programa de Pós-Graduação. Era um passo desafiador, pois eu não tinha domínio do conteúdo e o prazo de conclusão da pesquisa é limitado. Lembrei, então, do conceito de sublimação: mecanismo de defesa do ego através do qual a dor pode ser canalizada em uma atividade socialmente produtiva (Freud, 2006). Assim, arrisquei transformar a sublime travessia deste exercício acadêmico em um ato de sublimação.

Embora o novo rumo da pesquisa tenha sido motivado por minha experiência como mestiça, ao ser eliminada do concurso na fase de heteroidentificação, decidi não abordar a questão da mestiçagem, pois percebi que não conseguiria, no tempo de pesquisa que me restava, tratar com profundidade de um tema tão complexo. Mesmo ciente da existência de níveis de desi-

³ É preciso pontuar, contudo, que quanto mais próximo da brancura o indivíduo estiver, maior será a aceitação social e quanto mais distante, a probabilidade que aumenta é a da rejeição (Bento, 2022; Carneiro, 2023).

igualdade sociopolítica na escala de negritude, neste texto, não estabelecerei distinção entre pessoas pretas e pardas⁴, ao contrário, utilizarei o termo *negro(a)*, correspondente à união entre essas duas categorias – conforme a Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010).

Também deliberei que não iria dissertar sobre os obstáculos enfrentados por pessoas pardas para acessar a política de cotas raciais. Essa escolha resultou de outra limitação: eu não podia fugir da linha de pesquisa da Pós-Graduação, na qual já estava inserida, que é *avaliação educacional*. Portanto, optei por trabalhar com as lembranças dos episódios de racismo vividos na escola, buscando compreender a influência de tal cenário no processo de avaliação da aprendizagem.

Ao resgatar minhas memórias, percebi a existência de situações, no contexto avaliativo, em que as variáveis “raça” e “gênero” foram mais relevantes do que a “aprendizagem” e o “desempenho” – por exemplo, no episódio ocorrido na aula de História do Brasil, citado anteriormente. Ao reproduzir o ritual de exibição dos(as) alunos(as) que obtiveram nota máxima nas avaliações, o objetivo do professor era promover uma motivação (Luckesi, 2021). No entanto, sob as mesmas circunstâncias, enquanto os demais foram aplaudidos, eu fui ridicularizada – e isso se deu por uma razão específica: sou mulher e negra. Independentemente do meu desempenho, aos olhos daquele grupo, eu era o arquétipo da *mulata*.

O quadro de racismo, ao qual fui submetida, provocou um decréscimo nas minhas notas, em avaliações subsequentes, e abalou minha autoestima – passei a buscar a “invisibilidade” para evitar ser humilhada novamente. A interseccionalidade entre os marcadores de raça e de gênero coloca mulheres negras em uma posição vulnerável. Desde a infância, somos levadas a introjetar o discurso de que não merecemos atenção nem cuidado e de que nos cabe a subalteridade. Mesmo quando alcançamos destaque por nossa competência intelectual, essa conquista tende a ser diminuída, pois, entre outras razões, não é esperado que sejamos capazes de voar, cognitivamente (Carneiro, 2021; Cavalleiro, 2023; Gonzalez, 2020; Marcelino, 2018).

Com base nessa compreensão, o tema da pesquisa foi sendo desenhado. Porém, algumas decisões precisavam ser tomadas, como a definição dos sujeitos. Inicialmente, pensei em desenvolver um estudo autobiográfico, mas percebi que deveria ir além da minha história. Em primeiro lugar, para não individualizar experiências de racismo. Em segundo, porque eu tive privilégios que não são comuns a todas as mulheres negras. Apesar das limitações sociais, sobretudo financeiras, minha família sempre apoiou e custeou meus estudos, moramos em casa

⁴ Categorias referentes à cor/raça empregadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), que, além dessas duas, adota outras três classificações: branco, amarelo e indígena.

própria, dispus de acesso à rede pública de saúde, tive uma alimentação adequada, estudei em boas escolas e ingressei em uma universidade federal. Então, decidi convidar mulheres negras, que foram vítimas de racismo na escola, para compartilhar suas narrativas e, assim, construirmos um conhecimento, racional e emocional, alicerçado em nossas *escrevivências*⁵ (Evaristo, 2020).

“Escrever é uma maneira de sangrar” (Evaristo, 2018, p. 109) e, neste texto, através de relatos viscerais, jorra sangue negro e feminino. Nossas memórias, vertidas em sangue, transbordam vida, com um objetivo preciso: recontar, para reconstruir de maneira inclusiva, o processo de avaliação da aprendizagem escolar.

Por fim, gostaria de pontuar que escrevi a presente dissertação em primeira pessoa, seguindo a tradição de intelectuais negros(as) – como Fanon (2008), Gonzalez (2020), hooks⁶ (2019), Kilomba (2019), Lorde (2020), Souza (2021), entre outros(as). Ora utilizei a primeira pessoa do singular, ora do plural. A escolha da primeira opção ocorreu nos momentos em que o discurso esteve associado à minha subjetividade. Todavia, por uma questão ético-política, o texto está essencialmente na primeira pessoa do plural. Assim o fiz por dois motivos: 1) em respeito aos(às) autores(as) que fundamentaram a base teórica deste trabalho, à minha orientadora, a amigos(as) e aos sujeitos da pesquisa – foram muitas as mãos que possibilitaram a concretude deste resultado e 2) pela consciência de que “[...] não posso falar na primeira pessoa do singular de algo dolorosamente comum a milhões de mulheres” (Gonzalez, 2020, p. 140).

Isso posto, passemos para a pesquisa propriamente dita.

⁵ “Escreviver significa contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas” (Soares; Machado, 2017, p. 206).

⁶ bell hooks (1952-2021) foi uma escritora feminista negra, professora, artista e ativista estadunidense. Destaco-a entre os(as) demais para enfatizar que a escrita de seu nome, em letras minúsculas, não é um erro de grafia, mas uma opção pessoal, denotando o desejo de que a atenção dos(as) leitores(as) seja voltada somente às suas obras.

1 INTRODUÇÃO

A inspiração para esta pesquisa adveio de minha história de vida como mulher negra. Embora isso tenha me tornado mais sensível diante da investigação, dispus-me ao exercício de “estranhar o que é familiar” e busquei ampliar minha perspectiva através da seguinte problemática: qual a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras? Nesse sentido, convidei mulheres negras para narrar os episódios de racismo, vivenciados por elas nas escolas, durante a infância e a adolescência, e refletir se tais ocorrências afetaram a maneira como foram avaliadas e os seus desempenhos escolares.

Por conseguinte, esta dissertação propõe um diálogo entre os estudos que abordam as relações de raça e de gênero, de modo interseccional – como as pesquisas de Carneiro (2011, 2023), Gonzalez (2020) e Kilomba (2019) –, e a teoria da avaliação da aprendizagem escolar – representada por Hadji (1994, 2001), Hoffmann (2001) e Luckesi (2005, 2011, 2021). Tal articulação contribui para o entendimento de como o processo avaliativo realizado nas escolas brasileiras reforça a manutenção de práticas racistas, com implicações no desenvolvimento da subjetividade de discentes negros(as) – em especial, de meninas e jovens negras.

Não tenho a pretensão de limitar ao racismo as causas que interferem no resultado das avaliações da aprendizagem escolar de alunos(as) negros(as). Por outro lado, defendo que esse fator não deve ser ignorado, principalmente, quando observamos a existência de uma constante nos dados educacionais: tal grupo apresenta os piores índices de desempenho, reprovação e evasão (Carvalho, 2004, 2005, 2009; Castro; Abramovay, 2006; Louzano, 2013; Marcelino, 2018; Rosemberg, 2005).

Considerando o total da população brasileira, com 25 anos ou mais de idade, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2016, divulgados pelo IBGE (2016), indicaram uma diferença relevante no nível de instrução entre pessoas brancas e negras. O percentual de homens brancos e mulheres brancas sem instrução e/ou com o Ensino Fundamental incompleto era de 34,7% e 33,9%, respectivamente; ao passo que o de homens negros correspondia a 51% e o de mulheres negras a 47%. Quanto às taxas de conclusão do Ensino Superior, observamos uma disparidade racial semelhante. Registrou-se o percentual de 20,7% para homens brancos e 23,5% para mulheres brancas; homens negros e mulheres negras apresentaram, nessa ordem, 7% e 10,4%.

Tal estatística revela que os homens negros e, em sequência, as mulheres negras correspondem à maior porcentagem da população sem instrução e/ou com o Ensino Fundamental incompleto; além de estarem situados entre os que menos finalizam o Ensino Superior. Em

melhor situação, estão as mulheres brancas, acompanhadas dos homens brancos. A leitura desses dados também evidencia que o resultado das mulheres negras se aproxima mais dos homens negros do que das mulheres brancas. Ou seja, no caso das desigualdades educacionais, a variável raça é preponderante ao gênero.

Nas últimas décadas, a diferença no *acesso* à escola por discentes brancos(as) e negros(as) diminuiu consideravelmente. Entretanto, isso não garante as mesmas *oportunidades* para os dois grupos porque “[...] o processo de exclusão ocorre depois da entrada no sistema educacional” (Louzano, 2013, p. 112). Para se escolarizarem, pessoas negras trilham um caminho mais sinuoso do que pessoas brancas e isso não está relacionado a impedimentos cognitivos, mas a uma exclusão simbólica (Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 2023; França, 2017; Matos; França, 2021).

Ressaltamos que, embora os indicadores educacionais mais críticos sejam os de homens negros, os sociais revelam um prejuízo para as mulheres negras. Ainda segundo os dados do PNAD (IBGE, 2016), no Brasil, do total de pessoas com 14 anos ou mais de idade, 28,3% de homens brancos e 30,2% de mulheres brancas atuavam em serviços informais; enquanto a porcentagem de homens negros equivalia a 39,8% e a de mulheres negras a 43,7%. A respeito das taxas de desemprego, o percentual de desocupação entre homens brancos e mulheres brancas era de 21,5% e 26,1%, respectivamente; essa proporção se mantinha para homens negros, 26%, mas para mulheres negras chegava a 35,2%. Quanto ao rendimento médio de pessoas ocupadas, homens brancos ganhavam R\$ 3.087,00 e mulheres brancas R\$ 2.234,00; em contrapartida, homens negros recebiam R\$ 1.624,00 e mulheres negras R\$ 1.283,00.

Esses números testemunham que as mulheres negras seguem concentradas nos trabalhos informais, integram a taxa mais elevada de desemprego e recebem os menores salários, mantendo-se, na sociedade brasileira, entre a categoria mais explorada (Carneiro, 2011; Gonzalez, 2020). Diante de tais resultados, questionamos: que mensagem é transmitida para meninas e jovens negras? Qual é o retorno que elas têm de sua dedicação educacional?

Kilomba (2019, p. 190) indica que por não sermos “[...] nem brancas nem homens representamos um tipo de ausência dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade”. Para atingirmos um bom desempenho escolar, concluirmos um curso de graduação, ingressarmos no mercado de trabalho formal e recebermos uma remuneração equivalente à dos demais grupos, precisamos nos esforçar mais do que mulheres brancas e homens brancos e negros. Ainda assim, não temos garantia de que nossas capacidades serão reconhecidas.

O cerne de tal conjuntura não está vinculado a ações individuais, mas à estrutura da sociedade capitalista. Integrada a esse sistema, a avaliação da aprendizagem escolar é um dos

mecanismos que reforça o estigma de que pessoas negras estão destinadas ao fracasso. Sob o manto da neutralidade e da democracia, apresenta-se um cenário no qual o mesmo instrumento é aplicado a todos(as) os(as) alunos(as). Logo, as oportunidades de sucesso/fracasso escolar também são vistas como iguais para todos(as) – resultantes do esforço, interesse e capacidade de cada um(uma). Essa percepção ignora, por exemplo, que o racismo pode interferir, negativamente, no modo como discentes negros(as) são avaliados(as) pelos(as) professores(as) (Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 2023; França, 2017; Patto, 2022).

Ao longo da história do Brasil, o racismo foi negado e, devido a sua “inexistência”, desconsiderado como uma questão teórico-prática relevante. As vítimas foram impelidas a ignorar suas queixas, enquanto o país figurava como uma democracia racial. Atualmente, essa pauta vem sendo revelada às escâncaras, suscitando discussões e ações voltadas à justiça social (Carneiro, 2011; Vaz, 2022). A presente pesquisa, ao problematizar o processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras, traz tal debate para o cenário educacional e produz um discurso contra-hegemônico, que desestrutura o lugar social a nós destinado. Nesse sentido, justifico a importância histórica, social e política deste trabalho.

Diante de tal definição, também procuramos investigar a relevância teórica do tema. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura em duas plataformas: 1) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 2) o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na aba de busca dos referidos portais, usamos as seguintes palavras-chave: “avaliação da aprendizagem” e “gênero” e “raça”. Como resultado, identificamos 4 publicações: 3 dissertações e 1 tese.

Em 2006, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Vanda Lúcia Sá Gonçalves defendeu a dissertação intitulada *Tia, qual é o meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros*. Tal pesquisa – realizada com 4 docentes do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais de Cuiabá – teve como objetivo geral apresentar as percepções dessas profissionais acerca do desempenho escolar de estudantes negros(as). Para a coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos: observação participante e entrevistas semiestruturadas. O estudo demonstrou que, de modo geral, as professoras tinham uma concepção negativa sobre os(as) alunos(as) negros(as) e que o racismo era uma das variáveis que prejudicava o desempenho escolar desse grupo.

No ano de 2009, na Universidade de São Paulo (USP), Patricia Martins Penna apresentou a dissertação *Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades*. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de São Paulo, a partir da observação da rotina de uma sala do 4º ano do Ensino Fundamental e da aplicação de questionários e entrevistas se-

miestruturadas com a professora e os(as) alunos(as) da turma. O seu principal objetivo foi conhecer as estratégias de visibilidade e invisibilidade elaboradas pelos(as) discentes, levando em conta fatores como raça e gênero. Entre outros resultados, a autora constatou que a maioria dos alunos negros (do sexo masculino), independentemente do desempenho, tinha sua visibilidade associada à indisciplina.

Em 2020, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Otávio Henrique Teixeira titulouse-se como mestre com a dissertação *O processo de ensino-aprendizagem e suas relações com as expectativas docentes acerca do desempenho escolar*. Esse trabalho teve como intuito averiguar as expectativas dos(as) professores(as) sobre o desempenho escolar de suas turmas, com base nas diferenças/semelhanças raciais entre eles(elas) próprios(as) e os(as) alunos(as). Para tanto, através do modelo logístico multinível, analisou os microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 2017, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio, das escolas públicas brasileiras, municipais e estaduais. Então, evidenciou que o racismo pode afetar as expectativas dos(as) docentes, ao passo que as similitudes raciais tendem a influenciar, positivamente, as percepções de professores(as) negros(as) acerca da capacidade cognitiva de alunos(as) negros(as).

No ano seguinte, em 2021, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rosileia Lucia Nierotka doutorou-se com a tese *Desigualdade de oportunidades no Ensino Superior: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS*. Assentada nas relações entre gênero, raça e classe social, tal investigação explorou as dificuldades dos(as) discentes quanto ao acesso, permanência e conclusão dos cursos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Nesse sentido, considerou as notas de ingresso – pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2010 a 2018 – e, no mesmo intervalo temporal, o desempenho acadêmico e as taxas de evasão institucionais. Os resultados indicaram que não há diferenças significativas entre o desempenho de alunos(as) cotistas e não-cotistas e que fatores institucionais – como a ausência de assistência estudantil e a não participação em atividades extracurriculares – são os que mais interferem na evasão acadêmica, com notável prejuízo para os homens negros.

Esses trabalhos, embora representem um incontestável avanço na compreensão sobre raça e gênero no contexto avaliativo, evidenciam também a escassez de estudos na área. Visando ampliar tais achados, retomamos as buscas no site Google Acadêmico, utilizando as mesmas palavras-chave supracitadas. Encontramos 27 artigos, relativos a pesquisas quanti e qualitativas desenvolvidas em diversos estados brasileiros.

Através desse levantamento, descobrimos que, no cenário nacional, o debate sobre a assimetria entre as variáveis cor/raça e desigualdades educacionais é relativamente recente –

com início no final da década de 1980, por meio da atuação de ativistas e educadores(as) negros(as) (Hasenbalg; Silva, 1990; Rosemberg, 2005). Entre os resultados apresentados, detivemos nossa atenção em um aspecto particular: a constatação da diferença entre a forma de avaliar alunos(as) brancos(as) e negros(as) (Carvalho, 2004, 2005, 2009; Castro; Abramovay, 2006; França, 2017; Marcelino, 2018; Matos; França, 2021; Patto, 2022; Silveira *et al.*, 2015).

Observamos, contudo, que, mesmo no conjunto de estudos sobre a relação entre cor/raça e desempenho escolar, poucos exploravam as desigualdades de gênero na análise da situação. Desses, já escassos, a maioria restringia-se a alunos negros do sexo masculino. Após uma busca minuciosa, não encontramos nenhum trabalho que apresentasse as narrativas de mulheres negras sobre a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar. Assim sendo, defendo o valor teórico-acadêmico desta dissertação, que, ao aprofundar os achados de outros(as) pesquisadores(as), supre uma lacuna e aproxima-se da tão almejada originalidade.

Percebi que havia definido um caminho, mas algo ainda me incomodava: o pensamento de que a presente pesquisa, por estar amparada em histórias subjetivas, não teria validade científica. Refleti muito sobre como poderia conduzir a investigação de maneira neutra, até que aprendi que a neutralidade acadêmica não existe. A ciência imparcial, objetiva e universal oculta a violência imposta por lugares de poder. Durante séculos, acadêmicos brancos negaram nossa condição de sujeito e tornaram-nos objetos de pesquisa – eles nos descreveram, nos classificaram, desenvolveram teorias que roubaram nossa humanidade e nos instituíram como outro(a). Resistimos, mas tentaram/tentam silenciar nossas vozes, privar nossa representatividade e invalidar nossos saberes (Kilomba, 2019).

Por causa do racismo, nossas experiências são singulares e isso nos leva a perceber, investigar e avaliar a realidade sob outras perspectivas e metodologias (Fanon, 2008; Gonzalez, 2020; Souza, 2021). Ao contrário do academicismo clássico, nas pesquisas que realizamos, nós nos nomeamos e indicamos nossos “[...] locais de fala e de escrita, criando um novo discurso, com uma nova linguagem [...]. Um discurso que é tão político quanto pessoal e poético” (Kilomba, 2019, p. 58).

Tal entendimento me fez perceber a dimensão deste trabalho e compreender as razões pelas quais escrevo. Em síntese, escrevo para contribuir epistemologicamente com os estudos no campo da Avaliação da Aprendizagem Escolar. Escrevo para alertar a comunidade educacional sobre a atuação do racismo em práticas avaliativas, como parte de uma cultura naturalizada e não assumida. Escrevo para pôr o dedo em uma ferida que ainda não foi cicatrizada e “[...] jogar no rosto da casa-grande o que é que nos foi feito” (Evaristo, 2020, n. p.). Escrevo

para que mulheres negras possam aprender a nomear suas dores e saibam que não estamos sós – em sintonia com a cosmovisão africana ubuntu, “eu sou porque nós somos”. Por fim, escrevo por causa do valor que este texto tem para mim; e, nessa travessia, “[...] eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (Kilomba, 2019, p. 28).

Diante do exposto, o *objetivo geral* desta pesquisa é analisar a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras. Como *objetivos específicos*, pretendemos: 1) determinar os fatores que podem interferir no desempenho escolar de estudantes negras; 2) apresentar o modo como ocorrem as avaliações da aprendizagem desses sujeitos nas escolas brasileiras e 3) verificar a relação entre o racismo e a autopercepção de discentes negras a respeito de suas capacidades cognitivas.

Propomos, então, uma investigação descritiva e exploratória (Gil, 2002), de abordagem qualitativa (Minayo, 2007), utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa narrativa (Clandinin; Connely, 2015). Para a composição da amostra, estabelecemos os seguintes critérios: 1) ser mulher; 2) se autoidentificar como negra (preta ou parda); 3) ter sido vítima de racismo na escola; 4) ter experienciado a prática de avaliação da aprendizagem e 5) ter disponibilidade para narrar sua história. A pesquisa foi realizada com 4 participantes – quantidade determinada durante o processo de investigação – e, para encontrá-las, contei com a indicação de pessoas do meu convívio particular.

A respeito da coleta dos dados, optamos pelo emprego de dois instrumentos, ambos pré-testados: questionário eletrônico e entrevista narrativa. O questionário, criado através da ferramenta Google Forms, contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e 13 perguntas, abertas e fechadas, relativas a informações pessoais e educacionais. A entrevista narrativa (Schütze, 1992 *apud* Jovchelovitch; Bauer, 2003), estruturada a partir de um tópico temático, permitiu que as informantes pudessem contar suas histórias de maneira livre e espontânea. Mediante escolha das mesmas, uma das entrevistas foi realizada presencialmente e as demais, de modo virtual, por meio da ferramenta Google Meet, com duração variada – entre 20 minutos e 2 horas, aproximadamente.

As informações decorrentes do questionário foram tabuladas no Microsoft Excel e, posteriormente, transformadas em texto, compondo o perfil dos sujeitos, no capítulo de análise. Para a interpretação dos dados resultantes das entrevistas narrativas, adotamos a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Inicialmente, transcrevemos os áudios e enviamos os textos para as respectivas participantes. Uma vez aprovados, iniciamos a exploração do material e determinamos as categorias de análise. Por fim, confrontamos os relatos dos sujeitos com a base teórica desta pesquisa, construindo um conhecimento novo.

Visando subsidiar a discussão delimitada pelos objetivos geral e específicos, organizamos a dissertação em seis seções, sendo, esta introdução, a primeira. Para o estudo de fenômenos sociais, Marx (2013) apresentou um caminho metodológico: buscar no passado, “ao arripio da história”, as referências para compreender os pensamentos e condutas do presente. Seguindo essa linha, o capítulo 2, *Racismo: a exposição dos pés de barro da sociedade ocidental*, inicia situando a origem histórica do conceito de raça, com o intuito de compreender as razões pelas quais, na sociedade ocidental contemporânea, o racismo é estrutural. Como embasamento, tomamos os estudos de Almeida (2019), Carneiro (2023), Kilomba (2019), entre outros(as).

Sob tal perspectiva, o racismo é percebido como um processo tanto político quanto histórico, tendo particularidades relacionadas ao meio no qual se desenvolve. Por isso, no subcapítulo 2.1, *Racismo à brasileira e as representações sociais de mulheres negras*, abordamos as especificidades de tal fenômeno no cenário nacional e a construção histórica dos arquétipos relativos às mulheres negras brasileiras. Nesse propósito, recorreremos, principalmente, aos trabalhos de Carneiro (2011, 2023) e Gonzalez (2020).

No capítulo 3, *Incluir ou discriminar? A dimensão sociopolítica da avaliação da aprendizagem escolar*, pontuamos que o processo avaliativo, empreendido nas escolas brasileiras, contribui para a manutenção das desigualdades raciais. À vista disso, indicamos três aspectos que podem afetar, de maneira específica, o desempenho escolar de alunas negras. Esses pontos foram aprofundados nos seguintes subcapítulos: 3.1) *As representações de mulheres negras nos livros didáticos e na literatura nacional*; 3.2) *As relações sociais na escola* e 3.3) *A ameaça dos estereótipos*. Utilizamos, como base teórica, as análises de Cavalleiro (1998, 2023), Hadji (1994, 2001), Hoffmann (2001), Luckesi (2005, 2011, 2021), Silva (2011, 2021), Souza (2018) e outros(as).

No capítulo 4, retomamos e aprofundamos a discussão metodológica contida nesta introdução. Assim, evidenciamos o tipo de pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos, os aspectos éticos e os procedimentos escolhidos para a coleta e a análise dos dados.

O capítulo 5 foi reservado à análise dos dados coletados. Inicialmente, expusemos uma breve biografia de cada sujeito. Em seguida, com foco nas relações sociais atuantes na escola, discorreremos sobre a interferência das práticas de discriminação racial no desempenho escolar das participantes, no modo como foram avaliadas e na constituição de suas autopercepções como pessoas inteligentes. Também evidenciamos uma questão recorrente nos discursos: as estratégias adotadas diante da violência sofrida. Por fim, comentamos acerca da dificuldade envolvida na percepção de abordagens discriminatórias mais sofisticadas, como às disseminadas pelos livros didáticos e de literatura e às presentes no contexto situacional avaliativo.

Finalizando a estrutura textual desta dissertação, no capítulo 6, sintetizamos os resultados encontrados. Em ligação aos objetivos do estudo, indicamos os fatores que podem interferir no desempenho escolar de alunas negras, especificamos a forma como são avaliadas e revelamos que as práticas de discriminação racial têm potencial para minar suas autopercepções a respeito da própria capacidade cognitiva. Por fim, indicamos caminhos para futuros estudos, a fim de ampliar a discussão iniciada na presente pesquisa.

2 RACISMO: A EXPOSIÇÃO DOS PÉS DE BARRO DA SOCIEDADE OCIDENTAL

A história do Ocidente – com as grandes navegações, a consolidação do sistema capitalista, o colonialismo e o neocolonialismo, a ascensão de regimes totalitários e, mais recentemente, a mundialização – revela a maneira como foram sendo desenvolvidas ideologias⁷ com a pretensão de aprisionar grupos racializados em posições de inferioridade. Não se pode, portanto, compreender a sociedade ocidental contemporânea à parte dos conceitos de *raça* e de *racismo* (Almeida, 2019; Bento, 2022).

A concepção de *raça*, como uma forma de categorizar seres humanos, não corresponde a quaisquer características biológicas. Esse termo é uma construção social e política, que surgiu em meados do século XVI, atrelado à modernidade. Em sua essência, há interesses, disputas, poder e decisão, que fundamentam uma visão negativa acerca de determinados grupos, conforme seus aspectos fenotípicos e culturais (Almeida, 2019; Carneiro, 2023; Devulsky, 2021; Du Bois, 2020; Gonzalez, 2020; Guimarães, 1999).

Para que possamos perceber a relevância social obtida pela *raça* é preciso delinear a maneira como foi construída a noção de *homem*⁸. Embora nos pareça natural, esse conceito também é um produto da modernidade e se assenta sobre uma complexa construção filosófica. Na Idade Média, o campo de preocupações remetia ao medo e à insegurança que se colocavam à sobrevivência; logo, ser humano era pertencer a uma comunidade político-religiosa. O período subsequente, Idade Moderna, caracterizou-se por uma profunda transformação da antropologia filosófica e de estruturas simbólicas e materiais, levando à ascensão da Renascença. Tal movimento propiciou a construção discursiva de resgate à autoestima do homem europeu – que se lança ao mar (dominando seus “monstros”) e contempla a si próprio como centro do universo, mediante a exclusão de outros povos e culturas (Almeida, 2019; Augusto, 1994).

No século XVIII, sob os ideais iluministas de valorização das ciências e da razão, houve uma reinterpretação da realidade, através da qual o homem deixou de ser somente sujeito cognoscente e se tornou também objeto de investigação. Grande parte do conhecimento produzido na época proveio da observação das distintas particularidades humanas: “[...] enquanto ser vivo (Biologia), que trabalha (Economia), pensa (Psicologia) e fala (Linguística)” (Laplantine, 2003, p. 40). Nesse sentido, o discurso científico do Século das Luzes legitimou uma compreen-

⁷ “Nas sociedades de classes, a ideologia é uma representação do real, mas necessariamente falseada, dado que é necessariamente orientada e tendenciosa” (Althusser, 2005, p. 55, tradução nossa).

⁸ O gênero (masculino) e o número (singular) estruturam a ideia de universalidade atribuída ao *homem* – branco, europeu e heterossexual.

são filosófica que permitiu a comparação e a classificação de agrupamentos humanos (Almeida, 2019; Andrade, 2017).

Em tal conjuntura, foram empreendidas as grandes revoluções liberais burguesas – por exemplo, as Revoluções Inglesas (1640-1688) e a Revolução Francesa (1789-1799) –, que, a pretexto de alcançar a liberdade e garantir a autonomia individual dos sujeitos, impuseram o fim do regime absolutista e possibilitaram a ascensão do capitalismo. Tais revoluções reorganizaram o cenário europeu – social, cultural e economicamente – e instituíram o triunfo da “civilização”. No século seguinte, essa mesma “civilização” direcionou as luzes do Iluminismo para além das fronteiras da Europa, dando início ao eclipse do colonialismo. Os povos que não correspondiam ao espelho de homem universal eram vistos como primitivos, atrasados e inumanos; assim, em nome da razão, foram aviltados, espoliados, escravizados e mortos (Almeida, 2019; Andrade, 2017; Mbembe, 2018).

O conceito de raça surge nesse momento para justificar a visível incoerência entre os ideais do Iluminismo e o caminho de morte e destruição provocado pelo colonialismo. No decorrer do século XIX, o positivismo sofisticou a tese de classificação de seres humanos ao expor que aspectos biológicos e condições ambientais poderiam explicar as diferenças morais e cognitivas entre as raças. Assim, propagou-se a ideia de que “[...] a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência” (Almeida, 2019, p. 20). Tal compreensão constituiu o chamado *racismo científico*, cuja pretensão era provar, através da Ciência, a hierarquização natural entre os povos (Carneiro, 2011; Cavalleiro, 2023; Munanga, 2003; Santos, 1984; Vaz, 2022).

Com o intuito de firmar a *categoria branca*, os europeus – que são heterogêneos em sua história, cultura e aparência física – precisavam de um elemento externo que indicasse um contraste incontestável. À vista disso, no contexto colonialista, a cor da pele tornou-se o principal elemento para distinguir o valor dos indivíduos. Esse processo introduziu as “[...] noções de ‘bárbaros’, ‘pagãos’, ‘selvagens’ e ‘primitivos’, [evidenciando] a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica” (Bento, 2022, p. 28). Através dessa perspectiva, os povos não-europeus foram vistos como exóticos e ameaçadores (Carneiro, 2011, 2023; Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020; Nogueira, 1998).

Hegel (1770-1831), entre outros filósofos, chegou a afirmar que os africanos viviam “[...] em uma ferocidade bestial inconsciente de si mesma, em uma selvageria em estado bruto” (Laplantine, 2003, p. 31). O negro passou a ser classificado como “coisa que fala”, e, nessa condição, deveria ser domado. Embora percebesse o sistema escravagista como injusto, Hegel consentia que, no caso dos africanos, era necessário, pois se tratava da transição para um pata-

mar superior na escala biológica. As características de “ferocidade”, “bestialidade”, “selvageria” e “brutalidade” revelam um ponto central na elaboração da categoria branca: a associação do negro a animais (Almeida, 2019; Carneiro, 2011, 2023; Devulsky, 2021; Kilomba, 2019; Munanga, 2015).

As representações sociais do negro (Moscovici, 1978), construções que o encarceram em uma categoria inumana, foram um dos mecanismos que se prestaram à naturalização da superioridade europeia. Representar é uma ação intrínseca ao homem, relativa à busca pelo entendimento do mundo que nos rodeia. Nesse caminho, estabelecemos categorias, imagens e opiniões para descrever ou referir-se a fatos, objetos e pessoas. Todavia, as representações sociais possuem “[...] um sentido para além da apreensão e conceituação, pois são sistemas mentais criativos e autônomos que constroem o real” (Souza, 2005, p. 62) – embora não espelhem, necessariamente, a realidade e sim a forma como esta foi elaborada social, cultural e historicamente (Moscovici, 1978, 2007).

Uma das representações mais significativas provenientes do período colonial, que se perpetuou até os dias de hoje, é a correspondência entre o negro e o macaco (Carneiro, 2023; Souza, 2021). Tal analogia se faz efetiva não por ter fundamento biológico, mas devido à relevância das representações sociais referentes à raça, através da qual “[...] uma cadeia de palavras e imagens, por associação, se tornam equivalentes: africano - África - selva - selvagem - primitivo - inferior - animal - macaco” (Kilomba, 2019, p. 130).

Essa cadeia de associação pode ser analisada como um mecanismo de deslocamento empreendido pela sociedade branca. Segundo a teoria psicanalítica, o deslocamento é um processo de transferência de energia de determinada imagem mental para outra, de tal maneira que a segunda imagem substitui a primeira (Laplanche; Pontalis, 1991; Maia, 2009). Na sequência mencionada por Kilomba (2019), através do deslocamento, a categoria “macaco” converteu-se em símbolo de “africano”, naturalizando-se no imaginário social. Tal organização impõe ao negro uma interdição – “[...] enquanto ser humano, sujeito de direito, sujeito moral, político e cognoscente” (Carneiro, 2023, p. 121) – e o retém no campo do não ser.

Em meados do século XIX, no contexto da Segunda Revolução Industrial, houve a primeira grande crise do capitalismo, em decorrência da necessidade de matéria-prima e mão-de-obra barata e da ampliação do mercado consumidor. As potências mundiais da época, impulsionadas pela política imperialista, invadiram e dominaram a África e a Ásia. Tal processo, conhecido como neocolonialismo, foi oficializado durante a Conferência de Berlim (1884-1885), que firmou a divisão e partilha do continente africano entre os países europeus. Ideologicamente, o neocolonialismo encontrou eco no darwinismo social e apresentou-se como uma “missão

civilizatória e humanitária”, que poria fim ao tráfico negreiro e garantiria a proteção e a elevação moral dos autóctones, fadados ao subdesenvolvimento (Almeida, 2019; N’krumah, 1967).

A discussão sobre raças humanas, nos anos iniciais do século XX, resultou no surgimento da raciologia. Para essa pseudociência, os indivíduos brancos, negros e amarelos foram gerados a partir de processos diferentes – o que justificaria o “fato” de os brancos apresentarem maior aptidão intelectual e propensão à honestidade e à criatividade, sendo, portanto, superiores às demais raças. Tal discurso, gradativamente, migrou do meio acadêmico para o social e serviu de base para os movimentos nacionalistas em ascensão, como o nazismo. A crença em uma “raça ariana” legitimou, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a exterminação de cerca de 11 milhões de pessoas – a maioria judeus (Cunha, 2000; Munanga, 2003).

Somente no final do século XX, a partir de pesquisas realizadas nas áreas da Biologia e Antropologia, foi comprovada a inexistência orgânica de raças humanas. Porém, a noção de raça permanece como um fator social e político, limitando o acesso de grupos racializados a direitos fundamentais, inclusive, em muitos casos, à vida. Nessa perspectiva, a comprovação científica, que invalida a tese de superioridade/inferioridade biológica e cultural entre seres humanos, não impede o racismo, pois essa prática não apresenta raízes na razão⁹ – embora esteja assentada sobre uma racionalidade¹⁰ (Almeida, 2019; Carneiro, 2011, 2023; Guimarães, 1999; Munanga, 2003; Vaz, 2022).

Ao negro foram/são atribuídos estigmas oriundos de um juízo acrítico que sinaliza desconfiança, repulsa, intolerância e ódio, constituindo o *preconceito racial*. Quando uma ação envolve tratamento desigual, em decorrência do pertencimento ou não do indivíduo a um grupo racializado, verifica-se a *discriminação racial*. O *racismo*, por sua vez, é uma ideologia essencialista que surge do preconceito e se materializa através de práticas sistemáticas de discriminação racial. Devido ao seu aspecto sistêmico e por estar atrelado ao poder político, o racismo não corresponde a uma ou várias ações discriminatórias, mas a um processo que interfere na organização e na estratificação da sociedade, culminando em privilégios e desvantagens – nos cenários político, econômico e interpessoal – determinados pela raça (Almeida, 2019; Cavaleiro, 2023; Gonzalez, 2020; Kilomba, 2019; Munanga, 2003; Santos, 1984; Souza, 2021).

No racismo, o *outro* é o “diferente” dos que têm o poder de se designar como padrão – e o padrão é o branco, apresentado como sinônimo de “[...] pureza artística, nobreza estética,

⁹ Tal constatação pode ser observada na descrição de Fanon (2008, p. 110): “[...] eu fui odiado, detestado, desprezado, não pelo vizinho da frente ou pelo primo materno, mas por uma raça inteira. Eu competi contra algo irracional”.

¹⁰ O racismo, para Munanga (1998, p. 48 *apud* Almeida, 2019, p. 45), “[...] não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia”.

majestade moral [e] sabedoria científica” (Nogueira, 1998, p. 101). A construção da identidade branca pode ser explicada através do mecanismo de projeção, no qual o indivíduo atribui ao outro as características que reprime e recusa a identificar em si próprio. Esse processo decorre de uma cisão: apenas a parte “boa” do ego é percebida como o *eu*; assim, o sujeito é envolto em uma “bolha” de qualidades positivas, a despeito de qualquer horror presente em sua história. Em contrapartida, a parte “ruim”, fração da psique que foi cindida, é projetada e localizada no *outro*, visto como antagonista do *eu* (Kilomba, 2019; Laplanche; Pontalis, 1991).

Isso não significa que “[...] há uma essência branca impressa na alma de indivíduos de pele clara que os levaria a arquitetar sistemas de dominação racial” (Almeida, 2019, p. 47). Porém, as consequências das ações anti-humanitárias praticadas no passado por esse grupo perduram no presente, como revela o conceito de *branquitude* (Bento, 2022; Schucman, 2015). Branquitude é uma ideologia, construída pela falácia da superioridade branca, que resulta em privilégios simbólicos e concretos, como uma herança colonial, para *todos* os brancos. É fato que alguns usufruem de tais vantagens mais do que outros, em decorrência da atuação de múltiplos dispositivos de opressão, mas o espólio se estende a todos os beneficiários¹¹ – ainda que, convenientemente, muitos queiram se eximir da responsabilidade sobre sua posição social¹² (Bento, 2022; Carneiro, 2023; Gonzalez, 2020; Vaz, 2022).

Para o negro, inserido no cenário da branquitude, “[...] a cor opera como metáfora de um crime de origem, [sendo] uma espécie de prova, marca ou sinal que justifica a presunção de culpa” (Carneiro, 2023, p. 125). Por representar uma coletividade estigmatizada, o indivíduo é socialmente julgado e punido de forma preventiva: não se trata daquilo que ele(ela) fez, mas do que pode vir a fazer (Foucault, 1979, 2001; Moscovici, 1978, 2007). A diversidade de características que constitui as identidades desaparece diante do fator *negro*. O negro chega primeiro: antes do gênero, da idade, da profissão e dos bens materiais. Tais dimensões são resgatadas *a posteriori* da verificação de que o indivíduo é negro, *mas* “confiável” (Carneiro, 2023).

Assim, as representações sociais do negro surgem como uma fantasia branca. Nesse imaginário, o negro é irracional, ameaçador, violento, perigoso, mau, problemático, malicioso, preguiçoso, sujo, exótico e feio. Sobre o último atributo, a estética branca determina que o negro é também o *outro* do belo e promove a discriminação racial de seus traços físicos: o cabelo crespo é “duro” e “ruim”; os lábios carnudos se convertem em “beiços” e o nariz largo em “for-

¹¹ Por exemplo, se duas pessoas, “[...] possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação), excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado será desfavorável aos não brancos” (Gonzalez, 2020, p. 35).

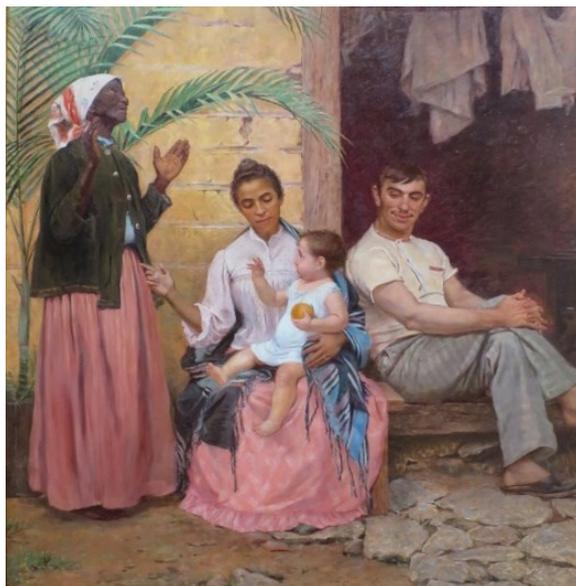
¹² “O branco de hoje não é mais o responsável pela escravidão, mas ele tem a responsabilidade de equilibrar a sociedade em que vive. Ninguém escapa do passado” (Kilomba, 2017, n. p.).

nalha”. Esses e outros aspectos atuam na desvalorização do corpo negro, com influência, inclusive, sobre o próprio negro, que, ao olhar para si através da ótica branca, rejeita o que vê (Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020; Kilomba, 2019; Souza, 2021).

O estado de rejeição, ao atingir o nível do desespero, pode levar a pessoa a uma relação persecutória consigo mesma. A imagem de si é uma construção apoiada na experiência de prazer, desprazer ou dor imposta pelo corpo. Para que o sujeito venha a amar e cuidar desse corpo, é preciso que o mesmo seja pensado e experienciado como espaço e fonte de prazer; enquanto os episódios de sofrimento, que são inevitáveis, devem ser atribuídos à casualidade ou à ação de agentes externos. Quando o corpo não é absolvido do sofrimento que inflige, ele se torna uma permanente fonte de dor. A tensão mental provocada por esse quadro resulta em tentativas de extinguir o epicentro do problema (Nogueira, 1998; Souza, 2021).

Entre os esforços realizados pelo negro para estancar o que sangra estão os processos de metamorfose do corpo, de maneira dolorosa e caricata, por exemplo: a utilização de produtos químicos para alisar o cabelo, cosméticos para clarear a pele e pregadores de roupa para afilar o nariz (Gonzalez, 2020; Kilomba, 2019). Outra iniciativa é a pretensa destruição dos traços fenotípicos negros em gerações futuras, através da união e procriação com pessoas brancas. “O filho mulato e o neto talvez branco representam uma louca vingança, suicida e homicida, contra um corpo e uma raça” (Souza, 2021, p. 31). Tal aspiração foi retratada na pintura brasileira intitulada *A redenção de Cam* (1895), de Brocos (1852-1936), exposta na figura 1.

Figura 1 - *A redenção de Cam* (1895), óleo sobre tela



Fonte: Edusp¹³ (2018).

¹³ Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

Da esquerda para direita, o quadro apresenta uma mulher negra retinta, de pés descalços sobre o chão de terra, erguendo as mãos para os céus, em agradecimento pela prece atendida. Ao lado está sua filha, uma jovem também negra, porém de tom mais claro. A moça leva os pés calçados, entre a terra e o batente da porta, e em seu colo segura um bebê branco, que ocupa o centro da tela. Os três fecham um núcleo narrativo: através da miscigenação, o branqueamento geracional foi alcançado. No canto direito, está o pai da criança, um homem branco, que possibilitou a “salvação” daquela família. Ele está sentado na soleira, calçado, pisando em um chão de pedra, de costas para as duas mulheres, olhando de maneira esgueirada para o filho e sorrindo satisfeito (Lotierzo, 2013).

O título da obra remete à narrativa bíblica presente no livro de Gênesis, segundo a qual Cam, em zombaria, expõe aos seus irmãos, Sem e Jafé, a nudez de seu pai, Noé, que estava embriagado. Por conseguinte, o patriarca lança sobre o neto, Canaã (filho de Cam), e sua descendência a maldição de ser servo dos servos de seus tios (Bíblia, Gn. 9,20-27). Durante a Idade Moderna, entre os argumentos criados para justificar a escravização, atribuiu-se aos negros a linhagem de Cam. A pintura de Brocos, produzida nos anos iniciais do regime republicano brasileiro, indica que a “redenção” dos afrodescendentes só seria obtida através da extinção de sua raça – expiação pela morte (Lotierzo, 2013; Souza, 2021).

Ainda sobre as ações empreendidas pelo negro, na tentativa de forçar o seu corpo a ser socialmente aceito, citamos a mudança comportamental. Enquanto rejeita o comportamento que percebe como próprio de sua raça, o negro dedica-se a copiar os supostos predicados brancos. A seleção e incorporação dessas qualidades divide a identidade do sujeito em duas partes: uma branca e outra negra – sendo a última constantemente reprimida pela primeira, o que impede sua identificação com a *negritude*¹⁴ (Césaire, 2010). Tal sujeição consubstancia a figura do *negro de alma branca*, ou seja, do negro “ajustado”, detentor de um alter ego branco. Além disso, o indivíduo é induzido a redobrar o esforço nas atividades às quais se dedica, a fim de *ser o melhor* para compensar o “defeito” de sua cor (Carneiro, 2011, 2023; Gonzalez, 2020; Souza, 2021).

Não importam, entretanto, as estratégias de escape adotadas pelo negro, a ideologia racista sempre irá submetê-lo à posição de *outro*, dificultando o desenvolvimento de um *eu* que lhe seja próprio. Essa condição foi descrita, da seguinte maneira, por Fanon (2008, p. 106): “O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia

¹⁴ De acordo com Césaire (2010, p. 109), “[...] a negritude pode ser definida como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade. [...] Ela é um despertar, despertar de dignidade. Ela é uma rejeição, rejeição da opressão. Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade. Ela é também revolta”.

que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo?”. Conforme o excerto, podemos perceber o quão doloroso é o impacto corporal provocado pelo racismo que, cirúrgica e violentamente, separa o sujeito da construção identitária que ele poderia vir a ter. Tal separação, estrategicamente arquitetada, pode ser entendida como um *trauma* (Kilomba, 2019; Mota, 2019).

A palavra trauma provém do grego τραύμα e significa ferida ou lesão em que há o rompimento da pele devido à violência externa. Assim sendo, esse conceito é utilizado para designar um evento intenso “[...] que se define pela incapacidade em que se encontra o sujeito de reagir a ele de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica” (Laplanche; Pontalis, 1991, p. 522). Segundo Freud (2016), a consciência opera como uma fronteira entre dois mundos, o externo e o interno, propiciando ao indivíduo a assimilação de excitações (estímulos do exterior) e a percepção de prazer e desprazer (provenientes de seu aparelho psíquico). O estado de consciência conta com um escudo de proteção, que, pelo princípio da constância¹⁵, permite a passagem apenas de uma quantidade suportável de excitação. Em uma experiência violenta e inesperada, a convergência de excitações ultrapassa a tolerância admitida e provoca a ruptura dessa barreira, ocasionando o trauma.

Na teoria da memória¹⁶, Freud (1976) sustenta que todas as experiências significativas para o sujeito ficam registradas. Todavia, enquanto algumas permanecem inacessíveis ao nível da consciência, por causa do mecanismo de repressão¹⁷, as que resultam de traumas se mantêm incessantemente presentes. “Não se pode simplesmente esquecer e não se pode evitar lembrar” (Kilomba, 2019, p. 213). O racismo nos obriga a reviver o traumático passado colonial. E não se tratam de episódios individuais e isolados, mas do acúmulo de ocorrências coletivas e imprevisíveis, que revelam um padrão histórico de violência racial (Devulsky, 2021; Federico, 2021; Kilomba, 2019).

Essa violência encontra arrimo no imaginário social e é difundida por estruturas como a escola, os meios de comunicação e, recentemente, os algoritmos das redes sociais. Embora os argumentos científicos que embasavam o racismo tenham sido refutados, na cultura popular ainda prevalecem certas crenças, por exemplo, a de que os negros são mais aptos para atividades manuais e mais inclinados à criminalidade (Carneiro, 2023; Gonzalez, 2020). De onde surgem as ideias que minimizam a desigualdade racial? Por que normalizamos o fato de que os negros

¹⁵ “Princípio [...] segundo o qual o aparelho psíquico tende a manter a nível tão baixo ou, pelo menos, tão constante quanto possível a quantidade de excitação que contém” (Laplanche; Pontalis, 1991, p. 355).

¹⁶ Teoria que “[...] trata de processos a princípio inconscientes e que, eventualmente, podem ganhar acesso à consciência” (Bocchi; Viana, 2012).

¹⁷ Também chamado de recalque. É o principal mecanismo de defesa do ego, cuja atuação impede que cheguem à consciência pensamentos, sentimentos, recordações e desejos que provoquem sofrimento e/ou sejam perigosos para o indivíduo (Fiori, 1981; Laplanche; Pontalis, 1991).

constituem a maioria dos trabalhadores em situação insalubre, das vítimas de agressão policial e da população carcerária? O que nos leva a pensar que “[...] as coisas estão ‘fora do lugar’ ou ‘invertidas’ quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?” (Almeida, 2019, p. 40).

Para responder essas questões, partimos da teoria de que o racismo é *estrutural* (Almeida, 2019), ou seja, é parte integrante e consequência da estrutura da sociedade capitalista – que não se estabelece na dignidade da vida humana, mas na busca pelo aumento de lucros. O racismo não é a ausência de conhecimento sobre o outro ou uma manifestação social patológica, mas uma expressão “normal” da organização da sociedade ocidental, que viabiliza sua reprodução sistemática. As perguntas levantadas no parágrafo anterior indicam as representações sociais do negro e isso não é acidental, faz parte de um projeto de poder (Almeida, 2019; Bonilla-Silva, 2013; Carneiro, 2023; Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020; Kilomba, 2019).

De acordo com a perspectiva estrutural, o racismo contém em si um processo político e outro histórico. Em relação ao primeiro, o próprio Estado promove um quadro de “pânico social”, criando meios de incorporar práticas racistas ao cotidiano. Para tanto, constrói a imagem do criminoso. Esse inimigo, que ameaça o bem-estar coletivo, ganha um rosto e uma cor, veiculados pelos meios de comunicação. A política do medo justifica as leis de tolerância zero, levando ao aumento das detenções e das mortes contra aqueles identificados como perigosos. A população, amedrontada e convencida da necessidade de segurança, acata as medidas repressivas. Esse é o cenário da situação de grupos racializados na sociedade ocidental contemporânea (Almeida, 2019; Carneiro, 2023; Kilomba, 2019).

O racismo desdobra-se também em processo histórico, ligado às especificidades das diferentes formações sociais. A constituição dos Estados nacionais não ocorreu ao acaso, é fruto de um projeto político. Ainda que haja uma articulação entre as realidades a nível internacional, nacional, regional e local – que permita explicar o desenvolvimento e relevância do conceito de raça na sociedade ocidental –, as distintas formações políticas, econômicas, institucionais e culturais de cada território são essenciais para determinar a condição atribuída aos grupos racializados (Almeida, 2019). É nessa perspectiva que iremos discorrer, a seguir, sobre as características do racismo à brasileira e as representações sociais de mulheres negras no cenário nacional.

2.1 Racismo à brasileira e as representações sociais de mulheres negras

Como posto anteriormente, o racismo é um fenômeno que não ocorre de modo uniforme. Portanto, para entender sua atuação em determinado Estado nacional, é preciso conhecer

as particularidades envolvidas na formação daquela sociedade. No Brasil, o racismo está ligado à estrutura política e econômica, constituindo a identidade do país e estipulando uma organização social racialmente hierárquica. Após 388 anos de escravização, a instituição da República, em 1889, contribuiu para que o racismo fosse institucionalizado, através de duas ideologias: o *branqueamento* e a *democracia racial* (Almeida, 2019; Gonzalez, 2020; Schwarcz, 2014).

Durante os períodos colonial e imperial, o evolucionismo foi a principal base científica utilizada para “provar” a superioridade da raça branca e justificar o trabalho escravo (Patto, 2022). Entretanto, o fim do sistema escravagista e o início do processo de nacionalização impôs uma nova preocupação aos intelectuais da época: em que medida a herança sociocultural negra afetaria a construção identitária da nação? Na direção contrária, indagamos: como os(as) negros(as) poderiam ser transformados(as) “[...] em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não havia mudado?” (Munanga, 1999, p. 51).

Nesse cenário de transição, além do evolucionismo, a ideologia positivista também esteve presente de maneira incisiva, fundamentando a continuidade da espoliação de pessoas negras – que, embora legalmente livres, permaneceram restritas a um lugar social subalterno e marginalizado. A Lei Áurea, sancionada em 13 de maio de 1888, não propiciou a cidadania para os ex-escravizados nem para os seus descendentes. Essa parcela da população, considerada adequada para o serviço forçado, foi tida como incapaz de assumir quaisquer funções no âmbito do trabalho livre (Carneiro, 2023; Gonzalez, 2020; Patto, 2022). Assim, eclodiu uma massa de excluídos(as) – os(as) quais foram obrigados(as) à “[...] disputar sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica, em uma sociedade secularmente racista” (Moura, 2014, p. 219).

Alimentando essa realidade, teóricos como Sílvio Romero (1851-1914) e Nina Rodrigues (1862-1906), por exemplo, defendiam a relação entre “*branqueamento*” e “progresso”. Em outras palavras, eles apontavam o embranquecimento gradativo da população como a única alternativa para o desenvolvimento do país – sob o argumento de que os mestiços de pele clara seriam menos piores do que os de pele escura. Assim, de 1890 a 1930, a política oficial brasileira favoreceu a imigração europeia, com o intuito de substituir a mão de obra negra e, paulatinamente, destruir essa raça, econômica e fisicamente (Bueno; Saint Clair, 2023; Carneiro, 2023; Gonzalez, 2020; Patto, 2022).

A partir da década de 1930, o discurso ancorado no racismo científico foi sendo substituído pela tese socioantropológica da *democracia racial*. Vários estudos, voltados a explicar a formação histórica-social do Brasil, se mostraram mais críticos a respeito da atuação dos fatores políticos e econômicos sobre a organização das classes sociais – superando as proposi-

ções de Sílvio Romero e Nina Rodrigues. Entre tais autores(as), citamos Gilberto Freyre (1900-1987), cuja obra *Casa-Grande & Senzala* (1933) foi bastante reconhecida e divulgada. À época de seu lançamento, esse livro foi visto como um manifesto em defesa do negro. Porém, ao legitimar “[...] a ideia de ‘doçura’ nas relações entre senhores e escravos e negar que as condições de vida do negro sob a escravidão tinham sido adversas” (Patto, 2022, p. 132), promoveu uma distorção histórica e reforçou o preconceito racial (Almeida, 2019; Schwarcz, 2014).

Nesse sentido, Freyre foi um dos principais responsáveis por instituir o mito de que havia uma democracia racial no Brasil, decorrente do processo de miscigenação entre três raças: branca, negra e indígena. A matriz triangular, constituinte do povo brasileiro, seria a evidência de harmonia nas relações raciais – percepção que induz ao entendimento de que, neste país, não existe racismo e, portanto, os casos de violência contra o negro são isolados. Como representação social, esse mito, ao mesmo tempo, liberta a branquitude da responsabilidade sobre as condições adversas impostas à população negra e oculta a realidade vivenciada por esse último grupo, que passa a ser culpabilizado pela precariedade de sua situação (Almeida, 2019; Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 2023; Gonzalez, 2020; Patto, 2022; Schwarcz, 2014).

De acordo com Almeida (2019), o conceito de “desigualdade racial” foi sendo convertido em “diversidade cultural” e tal discurso se fixou de modo tão intenso no imaginário popular que foi incorporado à identidade brasileira. Além da função social, o mito da democracia racial também tinha um propósito político. O seu surgimento, no contexto do Estado Novo – período em que o Brasil se lançou no capitalismo industrial –, contribuiu para manter a questão racial fora da discussão política, além de expor o país, no cenário internacional, como um exemplo de tolerância e capacidade civilizatória (Carneiro, 2011, 2023; Patto, 2022).

Essa conjuntura constitui o *racismo à brasileira*, também identificado como *racismo disfarçado* – um fenômeno que ocorre de maneira silenciosa, dificultando a conscientização de suas intencionalidades, ao contrário do que se observa nas sociedades de *racismo aberto*. O racismo aberto (encontrado, principalmente, nos países de origem germânica e anglo-saxônica) estipula que, independentemente da cor da pele, quaisquer pessoas que possuam um ancestral negro também são negras. Conforme tal compreensão, a miscigenação é um processo inadmissível, tendo em vista que à branquitude interessa preservar sua “pureza”. Portanto, de forma explícita, opera-se a segregação racial de todos(as) aqueles(as) que não são brancos(as) (Cavalleiro, 2023; Gonzalez, 2020; Moura, 2014; Munanga, 1996).

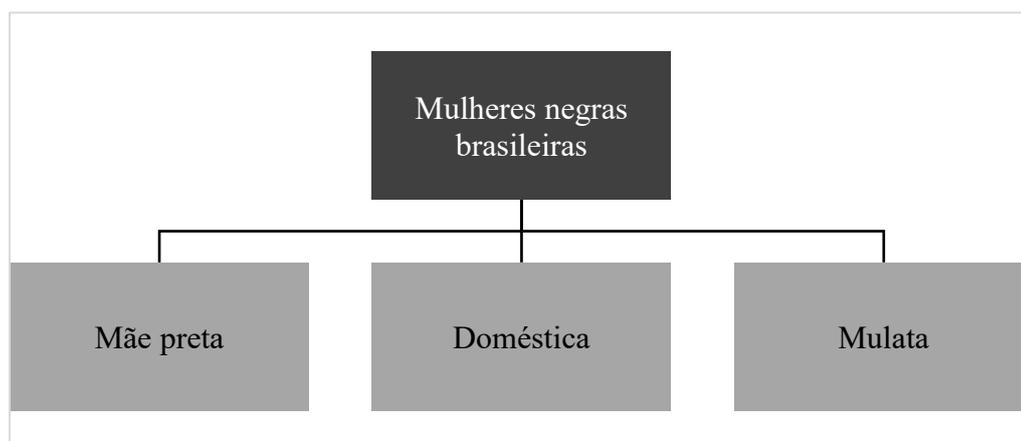
Em contrapartida, reiteramos que, no Brasil, houve um estímulo à miscigenação e, por isso, a segregação racial foi menos intensa, sendo possível constatar a convivência contígua de pessoas de diferentes raças e etnias. No entanto, o racismo disfarçado não é inofensivo, ao

contrário, é tão ou mais violento do que o racismo aberto, pois além de subjugar os sujeitos à subalternidade, ainda os induz à alienação sobre tal condição. Sutilmente, os aparelhos ideológicos do Estado – entre esses, a escola – reproduzem os princípios e valores da branquitude como universais e superiores. Assim, pessoas negras têm sua raça negada, ao passo que internalizam a vontade de embranquecer (Castro; Abramovay, 2006; Gonzalez, 2020).

O racismo à brasileira enaltece a miscigenação, mas oculta que grande parte desse processo resultou do estupro cometido contra mulheres negras e indígenas. O conceito de *interseccionalidade* (Crenshaw, 2017) permite-nos compreender que a articulação do racismo com o sexismo causa um efeito particularmente violento sobre mulheres negras, com desdobramentos que nos prejudicam em todas as instâncias sociais¹⁸ (Carneiro, 2004, 2023; Gonzalez, 2020; Kilomba, 2019). Importa ressaltar que essas duas dimensões não operam de maneira isolada, mas interdependente. Isso significa que não podemos separar as categorias “raça” e “gênero”, pois ambas atuam em conjunto, produzindo o *racismo genderizado* (Essed, 1991 *apud* Kilomba, 2019).

As representações sociais de mulheres negras foram sendo costuradas, por séculos, através de estigmas racistas e sexistas, que nos restringem à subalternidade e “[...] estreitam nossos horizontes de intervenção e existência no mundo” (Devulsky, 2021, p. 104). No imaginário brasileiro, essas representações decorrem, diretamente, dos arranjos sociais estabelecidos durante os períodos colonial e imperial, perfazendo, de acordo com Gonzalez (2020), três arquétipos: o da *mãe preta*, o da *doméstica* e o da *mulata* – conforme consta na figura 2.

Figura 2 - Os arquétipos associados às mulheres negras brasileiras



Fonte: elaborado pela autora com base em Gonzalez (2020).

¹⁸ É preciso ter cuidado para não reduzir o “ser mulher” a uma dimensão universal. Mulheres negras, por exemplo, sofrem, “[...] como outras mulheres, os efeitos da desigualdade sexual, mas a questão racial impõe uma inferiorização ainda maior” (Gonzalez, 2020, p. 109).

No cenário da casa-grande, as mulheres negras escravizadas eram divididas, essencialmente, em dois grupos: as trabalhadoras do eito e as mucamas. Na primeira categoria, encontravam-se àquelas que eram mandadas para as plantações. Sob a ameaça do açoite, em uma jornada que se estendia do nascer ao pôr do sol, elas desempenhavam funções produtivas semelhantes às dos homens negros. Contudo, além da violência decorrente do trabalho forçado, eram vítimas de abuso sexual por parte dos seus “proprietários” e dos feitores (Gonzalez, 2020). “Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas” (Davis, 2016, p. 20).

Como uma forma de repressão, o estupro exprimia o domínio absoluto sobre o corpo das mulheres negras. Todavia, no contexto da democracia racial, difundiu-se a narrativa de que elas consentiam e incentivavam os avanços sexuais – classificados como “amor da senzala”. Tal discurso intencionava não apenas diminuir a violência praticada pelos homens brancos, mas também converter o conceito de “estupro” em “miscigenação”. Reiteramos que as mulheres negras, na condição de objetos de posse, tinham os seus corpos violados por agentes de dominação, que possuíam poder, inclusive, sobre suas vidas. Para elas, fugir ou recusar o ato sexual não eram opções. Portanto, defendemos que, na relação entre a casa-grande e a senzala, não havia espaço para “amor” nem “prazer” (Davis, 2016; Gonzalez, 2020; Ribeiro, 2018).

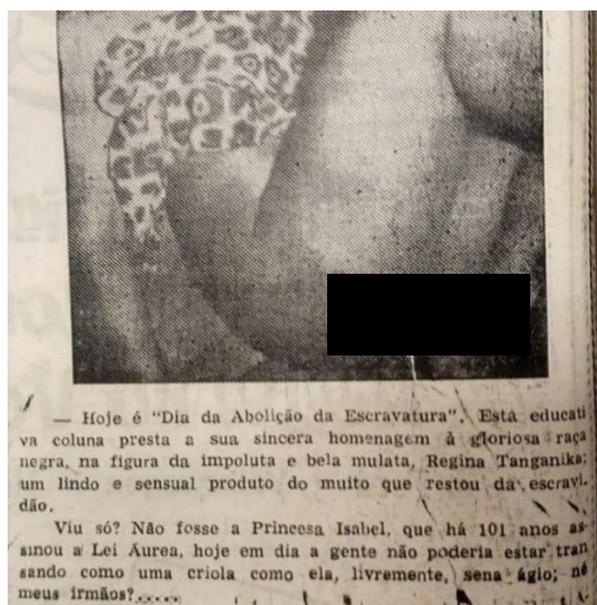
Nesse cenário, as mulheres negras eram exploradas tanto como mão de obra quanto como reprodutoras – destinadas a ampliar o número de escravizados(as). Porém, em nenhuma das duas situações, os estereótipos atribuídos às mulheres brancas poderiam ser aplicados a elas. Mulheres negras não eram consideradas “delicadas” nem “frágeis” para o trabalho braçal e, na condição de mães, não gozavam de cuidados especiais. Segundo Davis (2016, p. 19), “[...] a exaltação ideológica da maternidade, tão popular no século XIX, não se estendia às escravas” porque, para os(as) seus(suas) “proprietários(as)”, elas não passavam de animais reprodutores, cujo valor monetário envolvia sua capacidade de procriar (Davis, 2016; Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020; Saldanha, 2021).

Além do objetivo de aumentar, quantitativamente, a mão de obra servil, a maternidade forçada impunha outra função às mulheres negras: servir como amas de leite para a prole de seus(suas) senhores(as). Tal posição configura o arquétipo da *mãe preta* – “[...] símbolo da existência madura da mulher negra como um sujeito despido de desejos e absolutamente despojado de vida própria” (Devulsky, 2021, p. 105). Atribuía-se, às mães-pretas, a função de mucamas. Elas se dedicavam à amamentação e ao cuidado das crianças brancas (do nascimento à primeira infância) e eram responsáveis por todo o trabalho doméstico – encargo do qual procede outro arquétipo relacionado às mulheres negras, o da *doméstica* (Gonzalez, 2020).

A concepção de que o trabalho doméstico corresponde ao “lugar natural” de mulheres negras se estendeu até os dias atuais. “Trata-se de uma invariável desde o período da escravidão, revelando a permanência nas mesmas atividades realizadas na cozinha da casa-grande” (Bento, 2022, p. 81). No entanto, a continuidade dessa prestação de serviços não é apenas um resquício da escravização, mas resultado da organização social capitalista, que, como vimos, tem o racismo como um de seus elementos estruturantes. Por isso, atualmente, no Brasil, o trabalho doméstico é o setor que concentra o maior número de mulheres negras – que correspondem a cerca de 63% do total de pessoas atuantes na área, conforme o levantamento realizado, em 2019, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (Carneiro, 2011, 2021; Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020; Moura, 2014).

Por fim, ainda como decorrência do estupro de mulheres negras, mencionamos a figura da *mulata*. Entre os três arquétipos, esse foi o mais utilizado como prova da existência de uma democracia racial no Brasil, posto que representa a “união” entre o branco e o preto. Além dessa questão, sobre a imagem da negra mestiça foi projetado o desejo reificante da masculinidade branca, induzindo à hipersexualização de nossos corpos e gestos (Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020; Saldanha, 2021). Tal aspecto pode ser verificado na figura 3, que apresenta uma matéria do jornal *Diário dos Campos*, divulgada no dia 13 de maio de 1989, em “homenagem” à Abolição da Escravatura.

Figura 3 - Matéria jornalística referente ao “Dia da Abolição da Escravatura”



Fonte: Imagens e História¹⁹ (2023).

¹⁹ Disponível no perfil do Instagram intitulado @imagens.historia: <https://www.instagram.com/p/Cs924oSNA3g/?hl=pt-br>. Acesso em: 30 abr. 2024.

De modo explícito, o jornal estampa a imagem de uma “mulata” seminua, com um discurso popularesco que a expõe, meramente, como objeto sexual – segundo consta no seguinte trecho: “[...] um lindo e sensual produto do muito que restou da escravidão. Viu só? Não fosse a Princesa Isabel [...], hoje em dia a gente não poderia estar transando como uma crioula como ela, livremente” (Jornal Diário dos Campos, 1989 *apud* Imagens e História, 2023). A condição de vulnerabilidade imposta às mulheres negras, desde o período escravagista, originou o estigma, enraizado no imaginário nacional, de que somos “assanhadas”, “fogosas”, “imorais”, entre outros adjetivos que, violentamente, nos reduzem à dimensão sexual e nos exibem como indignas do amor e do matrimônio (Gonzalez, 2020; Ribeiro, 2018; Saldanha, 2021).

Em *Casa-Grande & Senzala*, Freyre (2003, p. 72) cita um ditado popular que sintetiza as representações sociais das mulheres negras na sociedade brasileira: “branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”. Podemos concluir, a partir desse provérbio, que as mulheres negras são vistas sob o signo do “corpo, sem mente” (hooks, 1995) – um corpo superexplorado, ora economicamente (em serviços de baixa remuneração), ora sexualmente (tendo sua existência associada ao prazer masculino). Portanto, sustentamos que a afirmação de que existe uma democracia racial no Brasil é falaciosa, nada mais que uma invenção para mascarar o racismo estrutural desta sociedade (Almeida, 2019; Carneiro, 2011, 2023; Cavalleiro, 2023; Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020).

A tese de que as relações raciais eram harmônicas começou a ruir a partir da década de 1950. O alicerce para tal discussão adveio de uma pesquisa, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que culminou na criação da Escola Paulista de Sociologia, representada por Florestan Fernandes (1920-1995), Octavio Ianni (1926-2004), Oracy Nogueira (1917-1996), entre outros. Esse movimento promoveu uma nova interpretação da sociedade brasileira, evidenciando o seu desenvolvimento excludente, com base nas acentuadas desigualdades socioeconômicas entre pessoas brancas e negras, e, assim, contribuiu para a desestruturação da ideologia da democracia racial (Castro, 2020; Cavalleiro, 2023).

Apesar de se opor às desigualdades raciais e viabilizar a construção de uma consciência nacional sobre o racismo, a Escola Paulista de Sociologia – principalmente, na figura de Florestan Fernandes – estabeleceu que a escravização “deformou” a personalidade de pessoas negras, tornando-nos incapazes de pensar e agir como sujeitos livres. De acordo com tal entendimento, nos anos iniciais da República, os membros desse grupo foram socialmente marginalizados porque não tinham condições de competir com os(as) imigrantes europeus(europeias), que estiveram a salvo da “deformação” (Fernandes, 2008). A essa compreensão distorcida da

realidade, Bento (2016, 2022) denominou de “cegueira conveniente da branquitude”, argumentando que, em geral, pessoas brancas têm dificuldade de enxergar a opressão promovida pelo grupo ao qual fazem parte.

Em 1978, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU) – um grupo político organizado que lutou, de maneira contundente, para desmistificar o discurso nacional a respeito das questões raciais e suscitar a valorização das raízes africanas na identidade de pessoas negras. O papel desempenhado pelo MNU, ao longo dos anos, foi de extrema relevância, “[...] sensibilizando, inclusive, os setores não-negros para a discussão do racismo e suas práticas” (González, 2020, p. 101). Entre outras pautas, a educação antirracista foi uma das principais reivindicações desse movimento (Gomes, 2017; González, 2020; Guimarães, 2003).

Na mesma direção, sustentamos que uma das maneiras de romper os estereótipos e promover a conscientização racial é através da educação. Contudo, não podemos ter uma visão ingênua a esse respeito, pois a escola pode tanto favorecer a manutenção da discriminação racial (assegurando a superioridade da branquitude sobre os demais grupos racializados) quanto alterar os rumos sociais (Carneiro, 2011; Cavalleiro, 2023; Saviani, 1997). Assim, no próximo capítulo, discutiremos sobre a avaliação da aprendizagem escolar – um mecanismo, aparentemente neutro, que tem o potencial de reforçar os preconceitos raciais, trazendo implicações deletérias para o desenvolvimento da subjetividade de alunas negras.

3 INCLUIR OU DISCRIMINAR? A DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Epistemologicamente, avaliar corresponde à ação de analisar a realidade com o propósito de subsidiar decisões (Luckesi, 2021). À vista disso, é um processo intrínseco ao ser humano, como sujeito que pensa, elabora planos, faz escolhas e age de modo intencional – dia após dia, nós avaliamos e somos avaliados. No ambiente escolar, a avaliação é um componente basilar do processo de ensino e aprendizagem, sendo um mecanismo de acompanhamento e assistência do desenvolvimento educacional dos(as) discentes (Carvalho; Rodrigues; Fonseca, 2018; Depresbiteris, 1989; Luckesi, 2005).

É preciso ter em mente que a aprendizagem é um constructo, ou seja, é uma criação da “[...] mente humana e não pode ser diretamente observada, apenas inferida a partir de suas manifestações” (Davaglio; Santos, 2017, p. 775). Quando avaliamos a aprendizagem escolar, na realidade, medimos o desempenho em tarefas pretensamente associadas a tal processo, que indicam a aquisição de conhecimentos, habilidades ou valores correspondentes aos objetivos pedagógicos estabelecidos. Esse fenômeno, portanto, pode ser influenciado por variáveis de natureza socioeconômica, cultural, educacional, familiar e pessoal (Matos; França, 2021; Pasquali, 2007; Souza, 2018).

O objetivo central da avaliação da aprendizagem escolar é viabilizar a melhoria do processo educativo. Ao fornecer informações compreensíveis e proveitosas acerca das conquistas e dificuldades dos(as) estudantes, a avaliação permite verificar se o desenvolvimento dos(as) mesmos(as) ocorreu conforme o esperado e, a partir daí, auxiliá-los(as) a alcançar estágios de conhecimento qualitativamente mais elevados. Se os resultados forem satisfatórios, os(as) docentes poderão dar continuidade ou aprofundar a discussão da temática, se insatisfatórios, deverão reorientar sua prática pedagógica, de modo a garantir que os(as) discentes aprendam o indispensável (Depresbiteris, 1989; Hadji, 1994, 2001; Hoffmann, 2001; Luckesi, 2005, 2021).

Com base nessa concepção, podemos chegar a duas conclusões. A primeira diz respeito ao valor dos erros – como instâncias tão relevantes quanto os acertos. Os erros são inerentes à aprendizagem humana e não devem ser considerados falhas, mas fontes de informação²⁰. A segunda refere-se à imprescindibilidade de tomar uma decisão a partir dos resultados obtidos. Segundo Hadji (1994, p. 190), “[...] avaliar implica uma relação de impossível indife-

²⁰ Não pretendemos promover uma apologia dos erros, contudo, defendemos que esses não devem ser vinculados à culpa e à punição, mas vistos como “[...] percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir” (Luckesi, 2011, p. 200).

rença”, portanto, essa ação não pode ser concluída após a verificação e julgamento da realidade. Semelhante a uma bússola, a prática avaliativa aponta uma direção, que demanda o encaminhamento a procedimentos subsequentes, a fim de conduzir o(a) educando(a) à efetiva aprendizagem (Demo, 2010; Depresbiteris, 1989; Hadji, 2001; Hoffmann, 2001; Luckesi, 2011, 2021).

No meio escolar, porém, predomina o entendimento de que avaliar consiste apenas em atribuir notas ou conceitos aos(as) discentes. Por conseguinte, instrumentos de medida têm sido utilizados com a função de aprovar ou reprovar. Em evidente desvirtuamento da avaliação, muitos(as) professores(as) servem-se das provas para “[...] estabelecer padrões homogêneos de sucesso e fracasso, obstaculizar os processos de aquisição do conhecimento e excluir” (Hoffmann, 2001, p. 61). Essa prática, equivocadamente qualificada como avaliação da aprendizagem, corresponde ao exame escolar (Demo, 2010; Luckesi, 2005, 2011; Vasconcellos, 1995).

De maneira sucinta, no quadro 1 apresentamos as principais diferenças entre esses dois conceitos.

Quadro 1 - Comparação entre as características da avaliação da aprendizagem escolar e do exame escolar

Avaliação da aprendizagem escolar	Exame escolar
Diagnóstica	Classificatório
Processual e dinâmica	Pontual e estático
Inclusiva e democrática	Seletivo e antidemocrático
Prática pedagógica interativa e dialógica	Prática pedagógica unilateral e autoritária

Fonte: elaborado pela autora com base em Luckesi (2005, 2011).

A avaliação da aprendizagem escolar apresenta as seguintes particularidades: 1) é *diagnóstica*: o real desempenho dos(as) discentes subsidia a tomada de decisões pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem dos(as) mesmos(as); 2) é *processual e dinâmica*: considera a evolução gradativa para a compreensão dos resultados, ou seja, ainda que, no momento da avaliação, os(as) alunos(as) não possuam determinados conhecimentos ou habilidades, com a devida intervenção, poderão vir a tê-los; 3) é *inclusiva e democrática*: sua função não é segregar os(as) estudantes entre melhores e piores, mas indicar o caminho através do qual todos(as) podem alcançar o aprendizado e 4) demanda uma *prática pedagógica interativa e dialógica*: educadores(as) e educandos(as) precisam manter uma interação próxima e contínua, para que juntos(as) possam alcançar os objetivos almejados (Luckesi, 2005, 2011).

Os exames escolares, por outro lado, têm características opostas às da avaliação da aprendizagem: 1) são *classificatórios*: sua finalidade é aprovar ou reprovar os(as) discentes; 2)

são *pontuais e estáticos*: levam em conta apenas as respostas que foram dadas durante a aplicação das provas – pouco importa se os(as) alunos(as) sabiam o conteúdo e confundiram-se ou se saberão depois; 3) são *seletivos e antidemocráticos*: promovem a marginalização e a exclusão daqueles(as) que são julgados(as) como menos capacitados(as) e 4) respaldam uma *prática pedagógica unilateral e autoritária*: em suas mãos, os(as) professores(as) dispõem de um instrumento de poder – como responsáveis pela decisão dos resultados, eles(elas) podem utilizar-se dos exames para impor uma relação alicerçada no autoritarismo (Luckesi, 2005, 2011).

Os exames escolares são marcados por violência simbólica. Essa questão tem raízes profundas, que estão arraigadas não apenas em certas etapas de ensino, em uma escola específica, em uma turma ou disciplina, mas na totalidade do sistema educacional – que, por sua vez, está vinculado a determinada estrutura social. A escola, da maneira como conhecemos atualmente, tem sua origem ligada à Idade Moderna e, conseqüentemente, ao advento do sistema econômico capitalista, cujos valores foram absorvidos por essa instituição (Luckesi, 2011; Vasconcellos, 1995).

Inegavelmente, a escola existia antes desse período, todavia, na modernidade, instituiu-se uma mudança substancial em sua função: a de capacitar e disciplinar os indivíduos para a ordem social e o trabalho (Vasconcellos, 1995; Saviani, 1997). Ajustando-se a tais finalidades, os exames escolares passaram a ser utilizados como um mecanismo de controle, assumindo, portanto, um caráter autoritário, seletivo e excludente. Tal conformação, que ainda perdura no presente, segue as prescrições pedagógicas estabelecidas, principalmente, pelos padres jesuítas (século XVI), com a *Ratio Studiorum* (1599), e por John Amós Comênio²¹ (1592-1670), através da *Didática Magna* (1632) (Luckesi, 2005, 2011, 2021).

Nesse contexto pedagógico, a denominação dos instrumentos utilizados para medir o desempenho dos(as) discentes era prova ou exame escolar. O conceito de avaliação da aprendizagem surgiu posteriormente – data de 1930 e foi cunhado por Ralph Tyler²² (1902-1994). No Brasil, a transição entre tais termos teve início na década de 1960. Enquanto *exames escolares* caía em desuso, *avaliação da aprendizagem* ganhava espaço no vocabulário educacional e, em 1996, foi incorporada na legislação nacional²³, com a promulgação da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa determinação reflete uma mudança na esfera jurídica, mas não na prática. Ao longo dos anos, de maneira generalizada, avaliação da aprendi-

²¹ Foi um notável bispo protestante, escritor e educador tcheco; considerado o “pai da Didática moderna”.

²² Foi um pesquisador, escritor e professor estadunidense. Trouxe importantes contribuições para o campo avaliativo, sendo a ele reputado o título de “pai da avaliação educacional”.

²³ À vista disso, ao longo da presente dissertação, utilizaremos apenas o termo *avaliação da aprendizagem*, ainda que a prática corresponda ao exame escolar.

zagem passou a designar quaisquer aferições da performance escolar, sem corresponder ao seu real significado (Luckesi, 2005, 2011, 2021).

A atual forma como a avaliação da aprendizagem é praticada nas escolas brasileiras valida a concepção de *meritocracia* (Luckesi, 2005, 2011; Vasconcellos, 1995). A partir do entendimento de que as oportunidades educacionais estão equitativamente disponíveis para todos(as), vende-se a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar decorre apenas do esforço individual. Logo, os resultados negativos são interpretados como consequência do desinteresse, despreparo e/ou incompetência dos(as) discentes – enquanto os reais motivos que interferem na aprendizagem são anuviados (Bento, 2022; Carneiro, 2011, 2023; Demo, 2010; Patto, 2022; Vaz, 2022).

Evidentemente, não podemos responsabilizar a escola por todos os problemas sociais, mas precisamos estar atentos(as) ao fato de que essa instituição carrega em si os conflitos do meio no qual está inserida. A discriminação dos(as) estudantes entre “capazes” e “incapazes” decorre não apenas do resultado das avaliações, mas também das representações concebidas antes desse processo, a partir da visão do(a) avaliador(a). Nesse sentido, alguns grupos discentes têm mais vantagens que outros. A escola, inserida e integrada a uma sociedade estruturalmente racista, proporciona experiências diferentes para alunos(as) brancos(as) e negros(as), em notória desvantagem aos(às) últimos(as), que têm menos oportunidades de se sentirem acolhidos(as) e respeitados(as) (Almeida, 2019; Bento, 2022; Kilomba, 2019; Vaz, 2022).

O cenário educacional brasileiro reflete a construção histórica de uma organização social racialmente hierárquica, que produziu “[...] uma concentração do conhecimento formal. Assim, os altos níveis de escolaridade se mantiveram, ao longo dos séculos, como acúmulo de privilégios transmitidos no interior do mesmo grupo étnico-racial” (Vaz, 2022, p. 30). No decorrer do século XIX, leis e atos normativos proibiam ou limitavam o acesso de pessoas escravizadas à educação pública institucionalizada – como podemos verificar na figura 4, que aponta alguns documentos legais vigentes nesse período.

Figura 4 - Linha do tempo referente a leis e atos normativos brasileiros que, no século XIX, proibiam ou limitavam o acesso de pessoas escravizadas à educação pública institucionalizada

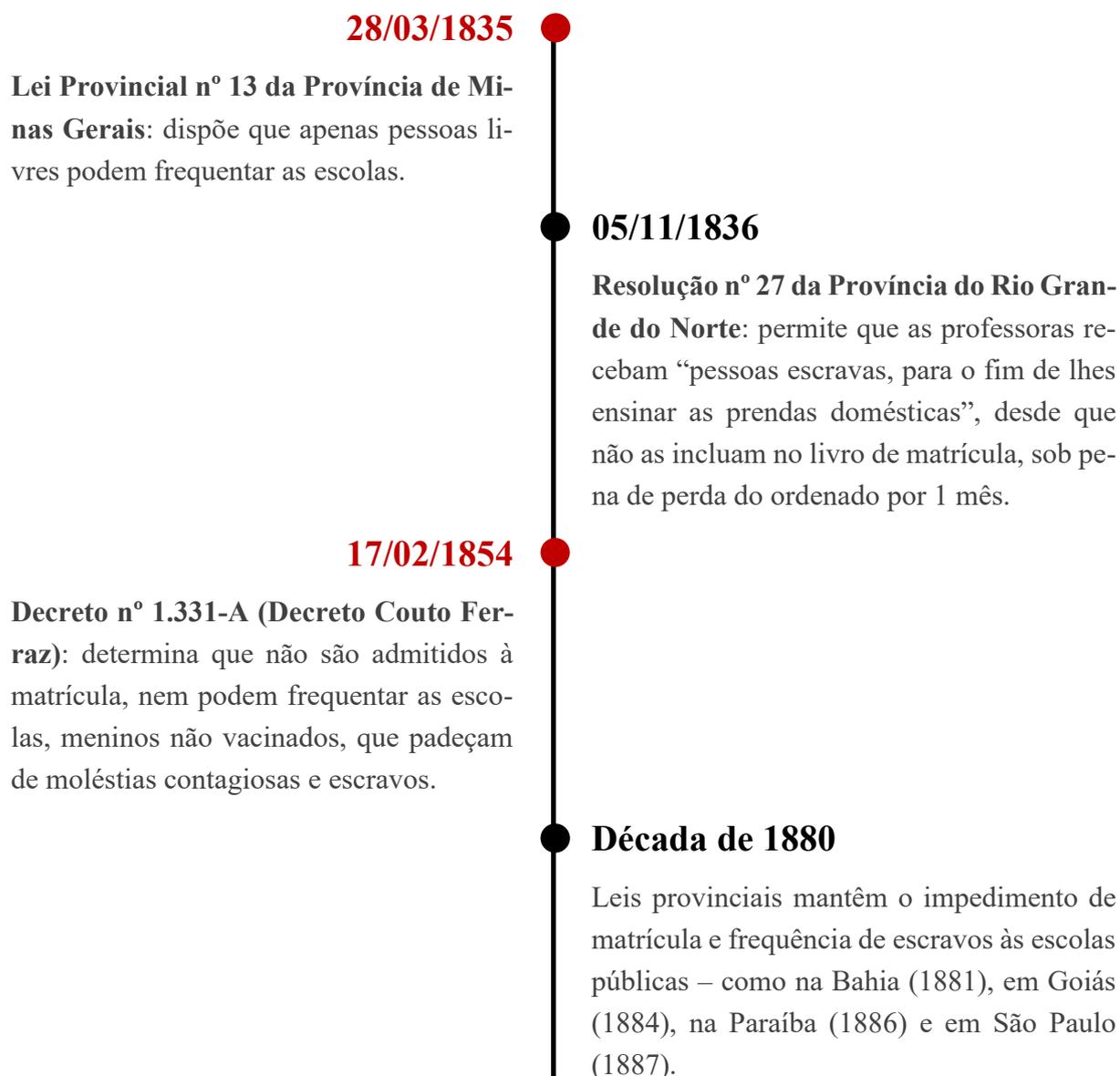
(continua)

● 25/03/1824

Constituição Política do Império do Brasil: estabelece a gratuidade da instrução primária a todos os *cidadãos*, entretanto, os escravos não eram considerados cidadãos.

Figura 4 - Linha do tempo referente a leis e atos normativos brasileiros que, no século XIX, proibiam ou limitavam o acesso de pessoas escravizadas à educação pública institucionalizada

(continuação)



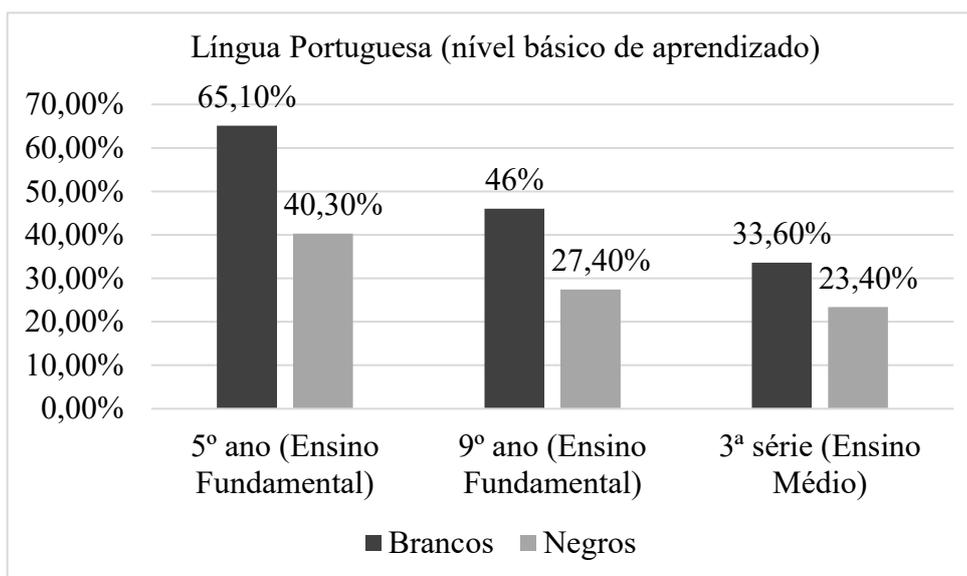
Fonte: elaborado pela autora com base em Vaz (2022).

Todos esses dispositivos foram revogados em 1888, com a promulgação da Lei Áurea. Porém, a Constituição Republicana de 1891 não conferiu o direito universal à educação. A ausência dessa medida prejudicou, especialmente, a população negra recém-liberta, visto que o analfabetismo era um impedimento para a inserção desse grupo no mercado de trabalho. Assim sendo, desde os anos iniciais do século XX, uma das principais pautas de luta do movimento negro consistia na garantia do acesso de pessoas negras à escola pública. Tal conquista só foi alcançada através da Constituição Federal de 1988, que introduziu um novo ciclo no caminho da justiça racial (Gomes, 2017; Vaz, 2022).

A despeito dos avanços alcançados, perdura a desigualdade educacional, com notável prejuízo para os(as) negros(as). É preciso reiterar que essa condição não é somente um legado do sistema escravagista, mas resultado de um fenômeno multicausal, que estrutura as esferas política, econômica e cultural. Quando o direito à educação foi alcançado, o cerceamento passou a ocorrer por meio da restrição ao ensino de qualidade. “O sucateamento do ensino público coincide com a afirmação social de uma classe média branca que pode pagar pela qualidade da educação que receberá” (Carneiro, 2023, p. 109). Via de regra, paralela a cada conquista democrática, verifica-se uma rearticulação política voltada a manter a exclusão racial (Carneiro, 2011; Gomes, 2017; Marcelino, 2018; Santos *et al.*, 2013; Vaz, 2022).

No presente momento, a evidência da inclusão escolar de estudantes negros(as) restringe-se à presença física, ao passo que, para nós, predomina o sentimento de inadequação a esse ambiente (Carneiro, 2011, 2023; Cavalleiro, 2023; França, 2017). Tal circunstância se reflete nos dados educacionais, como pode ser observado nos gráficos 1 e 2, que mostram o resultado das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb²⁴, em 2019. Em termos percentuais, as informações referem-se à diferença de desempenho entre alunos(as) brancos(as) e negros(as), de escolas públicas e privadas em todo o território nacional, que estão no nível básico de aprendizado – ou seja, que adquiriram o “mínimo de conhecimento necessário” acerca dos conteúdos de sua série.

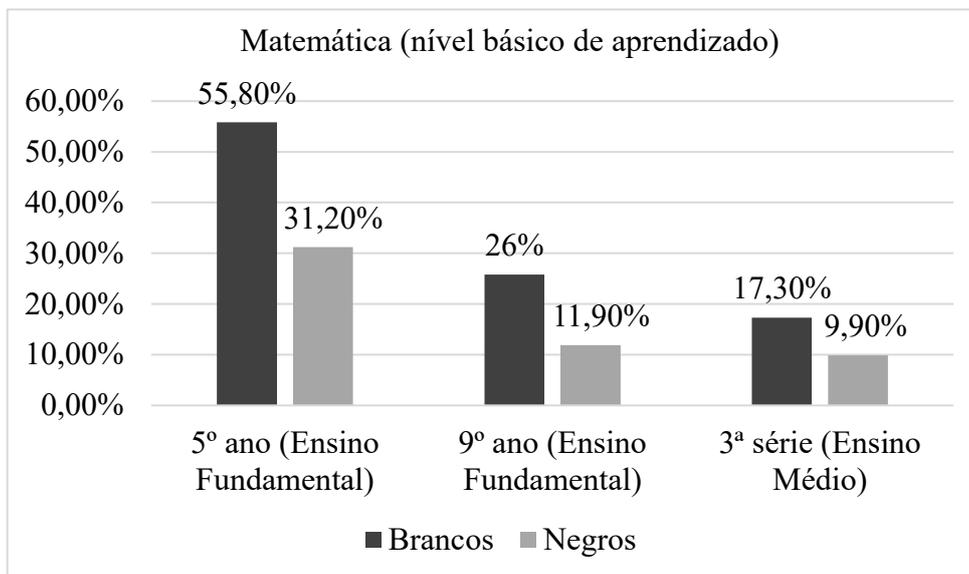
Gráfico 1 - Diferença de desempenho dos(as) estudantes, por raça/cor, na avaliação de Língua Portuguesa do Saeb 2019 (nível básico de aprendizado)



Fonte: Saeb (2019).

²⁴ Conjunto de avaliações externas, aplicadas em todos os estados brasileiros, com o objetivo de verificar a qualidade do ensino nacional.

Gráfico 2 - Diferença de desempenho dos(as) estudantes, por raça/cor, na avaliação de Matemática do Saeb 2019 (nível básico de aprendizado)



Fonte: Saeb (2019).

Essa amostra indica uma notável diferença no resultado das avaliações dos discentes conforme seu grupo racial. Porém, que fatores estão por trás desses dados? Tal discrepância indica uma incapacidade cognitiva ou reflete o modo como os estudantes negros(as) estão inseridos(as) nas escolas? Diante da constatação de um déficit na proficiência desse alunado, “[...] que não ocorre na mesma extensão com crianças e jovens brancos, é razoável que os condicionantes desse prejuízo sejam buscados em processos vivenciados singularmente por tal público” (Castro; Abramovay, 2006, p. 133).

Sumariamente, a medição do desempenho escolar pode sofrer a interferência de três variáveis: 1) a inadequação dos instrumentos de avaliação; 2) o maior ou menor acúmulo de conhecimento acerca do que está sendo medido e 3) a influência de aspectos situacionais (Souza, 2018).

A respeito da primeira variável, sublinhamos que um instrumento inadequado, ao fornecer dados irreais, conduz a uma tomada de decisão distorcida, sendo desastroso para o processo avaliativo (Luckesi, 2005). Diante disso, vários estudos sobre a avaliação da aprendizagem escolar propõem alternativas técnicas, encontrando soluções para o problema em águas rasas. Não temos a intenção de afirmar que essa questão seja irrelevante, todavia, é preciso mergulhar mais fundo. Desprovidos de seu uso político, os instrumentos avaliativos constituem uma problemática pedagógica que não é tão complicada de ser resolvida. Portanto, ainda que extremamente necessário, é insuficiente elaborar avaliações tecnicamente perfeitas, estabelecer critérios bem definidos e registrar a evolução dos(as) discentes de forma sistemática e contínua.

Se objetivamos um ensino democrático, precisamos estar atentos(as) também à dimensão socio-política da avaliação²⁵ (Hoffmann, 2001; Vasconcellos, 1995).

Sobre a segunda variável, reiteramos que a organização educacional é atravessada por crenças preconceituosas e discriminatórias referentes às questões raciais, que sustentam o estigma de que pessoas negras estão destinadas ao fracasso. Entre outros argumentos, defende-se a tese de que esse grupo tem menos conhecimento intelectual e menos capacidade de adquiri-lo, devido ao seu histórico de opressão, que o condiciona à pobreza econômica, cultural e cognitiva. De fato, a conjuntura imposta pelas desigualdades sociais, que têm raízes históricas, pode influenciar a trajetória escolar de estudantes negros(as), mas as dificuldades enfrentadas por esse alunado não podem ser reduzidas a problemas pertinentes à pobreza, desconsiderando o pertencimento racial (Castro; Abramovay, 2006; Rosemberg, 1998).

Segundo Munanga (2002 *apud* Castro; Abramovay, 2006), há três mecanismos que atingem, de maneira deletéria, o desempenho escolar de estudantes negros(as): 1) a presença de textos e imagens estereotipadas em livros didáticos e paradidáticos – que expõem o negro em uma posição de inferioridade –, bem como a insuficiência de discussões sobre a importância desse grupo para a formação social brasileira; 2) o estabelecimento de relações conflituosas entre os(as) alunos(as), marcadas por “brincadeiras”, apelidos pejorativos e xingamentos de cunho racial e 3) a adoção de diferentes comportamentos e formas de avaliação por parte dos(as) docentes, a depender do grupo racial dos(as) estudantes.

Partindo dessa teoria, distinguimos dois fatores, de ordem microestrutural, que podem afetar, de maneira exclusiva, o resultado das avaliações da aprendizagem escolar de alunas negras: 1) a introjeção de princípios racistas através das representações de mulheres negras nos livros didáticos e na literatura nacional e 2) a influência das relações sociais presentes no meio escolar, tendo em conta a interação dos(as) discentes entre si e a postura assumida pelos(as) professores(as).

É preciso considerar, ainda, a interferência dos aspectos de ordem situacional, que correspondem à terceira variável. Embora indispensável, a análise exclusiva dos fatores supracitados pode induzir à aceitação tácita de que pessoas negras têm menos capacidade devido a causas externas. Diante de um resultado inferior, opera-se a transferência de “culpa” do indivíduo para a sociedade e esse deslocamento “[...] mantém intocada a crença na inferioridade rela-

²⁵ A ineficácia de um instrumento avaliativo é um fator que atinge, de forma negativa, todos(as) os(as) alunos(as). No entanto, mesmo diante de instrumentos aparentemente neutros e objetivos, como as avaliações em larga escala, alunos(as) negros(as) obtêm resultados inferiores a alunos(as) brancos(as). Tal ocorrência nos mostra que há razões mais complexas por trás dessa trama. Assim, para que possamos entender os aspectos que afetam, estritamente, estudantes negras, não nos deteremos na análise dessa variável.

tiva no momento da avaliação” (Souza, 2018, p. 23). Assim, é relevante ponderarmos, também, o impacto da *ameaça dos estereótipos* (Steele; Aronson, 1995). Tal fenômeno indica que, durante a realização de avaliações, pessoas pertencentes a grupos estigmatizados podem ser tomadas pelo medo de que o seu desempenho confirme os estereótipos a elas atribuídos – condição que as induz a ter, de fato, um decréscimo em sua performance (Pereira, 2009; Souza, 2018).

Em síntese, apontamos três fatores que podem interferir no desempenho escolar de alunas negras – sendo, os dois primeiros, de ordem microestrutural, e o último, de ordem situacional: 1) as representações de mulheres negras nos livros didáticos e na literatura nacional; 2) as relações sociais no meio escolar e 3) a ameaça dos estereótipos. A seguir, dissertaremos sobre cada um desses pontos, em respectivos subcapítulos.

3.1 As representações de mulheres negras nos livros didáticos e na literatura nacional

Como a mulher negra é representada nos livros didáticos e na literatura brasileira? Que histórias estão sendo contadas e quem as escreve? Quando penso, a partir de minhas vivências escolares, nas representações de pessoas negras nos livros didáticos, o cenário que me vem à mente é o da escravização. A recorrência desse contexto referencial não era casual, tendo em vista que a seleção e a apresentação dos conteúdos ocorriam pela perspectiva do colonizador e não pela do sujeito negro (Gonzalez, 2020; Silva, 2011).

No Brasil, o livro didático é um direito de todos(as) os(as) alunos(as), garantido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sendo, por vezes, a única fonte de conhecimento utilizada na escola. Entretanto, na condição de mercadoria, está sujeito aos interesses do capitalismo. Sob uma suposta neutralidade, os conteúdos legitimam a superioridade da história, da ciência e da cultura europeia, em detrimento das demais civilizações – promovendo a introjeção de uma visão distorcida da realidade na mente dos(as) discentes (Cavalleiro, 2023; Oliveira, 2017; Quijano, 2005; Ribeiro, 2017).

É notória a ausência, nos livros didáticos, da história dos povos do continente africano no período anterior à chegada dos europeus, como se tal episódio fosse o marco de existência dessa sociedade. Via de regra, não há uma apresentação sobre os antigos reis e rainhas da África, tampouco sobre as manifestações culturais ou a organização político-econômica desse território. Nas raras vezes em que a temática é abordada, o enfoque se dá pela perspectiva eurocêntrica e o conteúdo é retratado de modo fragmentado, descontextualizado e superficial. Quanto à atual condição da África, até poucos anos atrás, imperava a percepção de que esta se resumia à miséria, à fome, à violência e a enfermidades (Fernandes, 2005; Oliveira; Sampaio, 2022).

Gradual e significativamente, a história oficial ajudou a moldar a memória involuntária que associa o negro ao trabalho escravo e aos serviços mais desqualificados na estrutura social. Por exemplo, na narrativa acerca dos períodos colonial e imperial no Brasil, a evidência recai nas relações de produção, na estrutura da casa-grande e na figura dos senhores de engenho e dos barões do café. As mulheres negras, em particular, ocupam o plano de fundo, sendo retratadas como bens materiais e servas passivas – a escrava do eito, que assentia com o serviço compulsório e a violência física, e a mucama/mãe-preta resignada (Branco, 2005; Freitas; Jesus, 2021; Nascimento, 2016).

No decurso da escravização, a luta das mulheres negras, ao lado dos homens negros, foi imperativa – tanto no âmbito individual (através das práticas de aborto, suicídio e assassinato dos senhores) quanto coletivo (com as insurreições urbanas e a instituição dos quilombos). No cenário abolicionista, tal resistência teve um papel fundamental, mas a historiografia se limita a apresentar esse evento como resultado da concessão humanitária e altruísta do governo imperial, na figura da Princesa Isabel. Após a Proclamação da República, nas páginas dos livros de História do Brasil, o negro simplesmente desaparece (Branco, 2005; Cavalleiro, 2023; Freitas; Jesus, 2021; Gonzalez, 2020). Isso “[...] nos mostra que precisamos entender sobre memória coletiva, mas também sobre amnésia coletiva. As sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer” (Bento, 2022, p. 39).

Na literatura nacional, a realidade não é diferente. Por séculos, essa esfera foi ocupada por uma elite branca e masculina, da qual advinham as representações literárias de mulheres negras – apoiadas nos estereótipos de corpo-trabalho, “[...] corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor” (Evaristo, 2005, p. 52). Diferente do lugar destinado às mulheres brancas, as negras não ocupavam a posição de heroína, tampouco de musa. Eram personagens sem voz, desejos ou pensamentos, circunscritas a papéis de subordinação, exotização e hipersexualidade (Fernandes, 2023; Gonzalez, 2020; Hogemann; Justino; Carvalho, 2020).

A *mulata* é o arquétipo da mulher negra mais recorrente na literatura brasileira, presente em textos do século XVII à contemporaneidade. Sua presença oscilava entre a irresistível sensualidade e a libertinagem. Portanto, ocupava a posição da “outra” – àquela que serve para aventuras e relações extraconjugais, mas não para o casamento (Evaristo, 2005; Hanciau, 2002; Hogemann; Justino; Carvalho, 2020).

Como exemplo, indicamos Rita Baiana, personagem do romance naturalista *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo (1857-1913). Nessa obra – que apresenta o aumento populacional e o surgimento de habitações populares no Rio de Janeiro –, Rita é reduzida a uma sexualidade perigosa, que provoca o desejo masculino e perturba a ordem social, conforme podemos

constatar no seguinte trecho: “[...] era o veneno e era o açúcar gostoso; [...] ela era a cobra verde e traíçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doída, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos” (Azevedo, 2019, p. 78).

No mesmo livro, encontramos o arquétipo da *doméstica* na figura de Bertoleza, outra moradora do cortiço. Diferente de Rita Baiana, tal personagem é exposta como uma mulher preta retinta, cuja principal característica é o trabalho braçal, realizado de modo subserviente – aspecto constantemente reforçado na narrativa. Azevedo (2019, p. 15-16) assim a caracteriza: “Bertoleza trabalhava forte [...], às quatro da madrugada estava já na faina de todos os dias [...]. Varria a casa, cozinhava, vendia ao balcão na taverna [...]. E o demônio da mulher ainda encontrava tempo para lavar e consertar, além da sua, a roupa do seu homem”.

Já o arquétipo da *mãe-preta* está presente nas obras de muitos escritores do modernismo, especialmente entre as décadas de 1930 e 1960, como manifestação do saudosismo que nutriam pelas tradições aristocráticas. Entre esses, citamos José Lins do Rego (1901-1957). Em seu romance *Menino de engenho* (1932), situado no período do ciclo do açúcar, o autor evidencia o perfil de fidelidade e submissão atribuído a mulheres negras sob o estereótipo da mãe-preta. Tais personagens são retratadas, ao mesmo tempo, como “animais domésticos” e como a prova da existência de uma confraternização entre as raças, em notória deturpação da realidade (Evaristo, 2005; Roncador, 2008).

Nessa perspectiva, Rego (2012, p. 71-72) escreve:

As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho [...]. E ali foram morrendo de velhas. Conheci umas quatro: Maria Gorda, Generosa, Galdina e Romana. O meu avô continuava a dar-lhes de comer e vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. As suas filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor à casa-grande e a mesma passividade de bons animais domésticos. [...] a mãe de leite de D. Clarisse, a tia Generosa, fazia as vezes de minha avó. Toda cheia de cuidados comigo, brigava com os outros por minha causa.

A literatura infanto-juvenil também é permeada ora pela ausência, ora pela presença de personagens negras retratadas de forma inferiorizada. No Brasil, esse ramo literário surgiu no final do século XIX – um período de exaltação da nacionalidade e de reconfiguração familiar, marcado pela preocupação com a formação das crianças e adolescentes brancos(as), segundo valores cívicos e morais. Assim, “[...] a literatura infantil brasileira foi um produto oriundo da ascensão da burguesia e nem por um momento citou, mesmo que de forma tangencial, a criança negra” (Silva; Silva, 2011, p. 4). Apenas na década de 1980, encontramos crianças negras como personagens principais em livros literários (Silva; Silva, 2011; Zilberman, 2003).

Na categoria infanto-juvenil, as mulheres negras ocupavam papéis secundários. Reiteradamente, eram representadas na função de empregada doméstica, com um lenço cobrin-

do os cabelos e um avental sobre o corpo gordo. Elas não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam aquilo que escutavam – como se não possuíssem consciência ou pensamentos próprios, reforçando a imagem de subalternidade (Lima, 2001; Sousa, 2021).

Um exemplo desse quadro é Tia Nastácia, personagem da série literária *O Sítio do Picapau Amarelo* (1920-1947), de Monteiro Lobato (1882-1948). Tia Nastácia é empregada de uma família branca e, ao longo de quase toda a trama, permanece na cozinha – apresentada como lugar de desqualificação social. Sempre que ela contava suas histórias, era censurada pelos ouvintes, que a depreciavam e contestavam o conteúdo e a verossimilhança das narrativas (Castilho, 2004; Sousa, 2021). No livro *Reinações de Narizinho* (2014), Lobato classifica-a como “negra de estimação” e, na obra *Memórias de Emilia* (2009), descreve-a de maneira estigmatizada, como podemos conferir no seguinte trecho:

Burrona! Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. [...] Esta burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo insisti. E ela, com esse beirão todo: ‘Não tenho coragem... É sacrilégio...’. Sacrilégio é esse nariz chato (Lobato, 2009, p. 69).

A construção da narrativa histórica e a ilustração de personagens literários caricatos repassam para os(as) estudantes, sutilmente, a mensagem de que mulheres negras não são capazes de ocupar funções sociais de prestígio nem de atingir o mesmo patamar socioeconômico de pessoas brancas. Na ausência de uma discussão crítica, como alunas negras percebem suas próprias capacidades cognitivas? Que expectativas nutrem a respeito de seu futuro profissional? Tal conjuntura, ao afetar a autoestima, pode ter influência no desempenho escolar das mesmas, além de induzi-las à vergonha e à autorrejeição de seu pertencimento racial (Castilho, 2004; Freitas; Jesus, 2021; Gonzalez, 2020; Ratts *et al.*, 2007; Silva, 2011, 2021).

A datar dos anos de 1980 – período de abertura política no Brasil, após o regime de ditadura militar (1964-1985) –, diversos ativistas do movimento negro seguiram uma trajetória político-acadêmica. Esses intelectuais se dedicaram, por exemplo, a investigar a existência do racismo nas práticas pedagógicas (Gonçalves, 1985), a analisar os estereótipos raciais presentes nos livros didáticos (Silva, 1995) e a defender a relevância da inclusão da história africana no currículo escolar (Cunha Jr., 1997). Entre os resultados de tais demandas, citamos a implementação da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas – alteração que provocou uma série de mudanças nas representações de pessoas negras nos livros didáticos e de literatura (Castro; Abramovay, 2006; Gomes, 2017; Silva, 2011).

Os artigos 26-A e 79-B, da referida lei, sustentam que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003).

Em consonância com essa prescrição, desde 2005, os editais do PNL D exigem que os livros didáticos contemplem a história e a cultura africana e afro-brasileira. Além disso, determinam que personagens negros(as) sejam representados(as) realizando as mais diversas funções sociais, inclusive praticando atividades de lazer – visto que, antes, eram ilustrados apenas trabalhando. A instituição do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem ao falecimento de Zumbi dos Palmares²⁶ (1655-1695), promove uma reparação histórica, através do reconhecimento da luta da população negra por sua liberdade. Todas essas conquistas visam contribuir para a afirmação identitária e a construção de representações sociais positivas acerca desse grupo (Freitas; Jesus, 2021; Oliveira; Sampaio, 2022; Silva, 2021).

Quanto ao cenário literário, também houve um grande avanço. No final da década de 1980, escritoras negras estabeleceram “[...] o desenho de novos perfis na literatura brasileira, do ponto de vista do conteúdo e da autoria” (Evaristo, 2005, p. 54). Tais produções constituem um discurso único, assentado na autorrepresentação – a mulher negra deixa de ser um corpo descrito pela visão alheia e passa a ser o sujeito que descreve a si próprio (Oliveira; Sampaio, 2002; Silva, 2021). Entre essas autoras, destacamos Conceição Evaristo (1946-), com as seguintes obras: *Ponciá Vivêncio* (2003); *Becos da memória* (2006) e *Olhos d’água* (2014).

Citamos, ainda, duas escritoras precursoras da literatura afro-brasileira que, anterior aos anos de 1980, de maneira revolucionária e em direção oposta à produção nacional, apresentaram um retrato da sociedade brasileira sob o olhar da mulher negra. São elas: Maria Firmina dos Reis (1822-1917), com o romance abolicionista *Úrsula* (1859), e Carolina Maria de Jesus (1914-1977), entre outras obras, com o relato autobiográfico *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960).

Acerca da literatura infanto-juvenil, atualmente, há uma grande diversidade de livros voltados à valorização da história, cultura e identidade negra. Desses exemplares, indicamos: *As tranças de minha mãe* (2018), de Ana Fátima Cruz dos Santos (1986-); *Betina* (2021),

²⁶ Foi o último e mais conhecido líder do Quilombo dos Palmares (a maior comunidade quilombola do período colonial brasileiro).

de Nilma Lino Gomes (1961-) e *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes* (2023), de Kiusam Oliveira (1965-).

Apesar dos inegáveis avanços, no cotidiano escolar, essas mudanças não foram implementadas de maneira efetiva e persiste o discurso discriminatório. Mesmo após a instituição da Lei nº 10.639/2003 e sob o crivo do PNLB, é possível encontrar livros didáticos que carregam mensagens racistas. Além disso, na maioria das publicações, os conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira não são apresentados de forma aprofundada e, em comparação ao espaço ocupado (em textos e imagens) por personagens brancos, há pouca representatividade de figuras negras – prevalecendo a invisibilidade desse grupo. Por fim, apenas raras vezes, as obras literárias trabalhadas na escola são escritas por e sobre pessoas negras (Freitas; Jesus, 2021; Oliveira; Sampaio, 2022; Silva, 2011, 2021; Sousa, 2021).

Muitos(as) professores(as) negligenciam e questionam as razões de se ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira. A discussão sobre a questão racial acaba ficando limitada ao Dia Nacional da Consciência Negra – retratado, por vezes, como uma celebração folclórica. Entre outros argumentos, apontam que tal abordagem impõe uma “ditadura das minorias”, privilegiando o segmento negro e discriminando os demais. Tal suposição é, no mínimo, um equívoco, pois “[...] já existe uma parte da sociedade brasileira que durante séculos vem sendo privilegiada: a população branca” (Castro; Abramovay, 2006, p. 324). Reconhecer a contribuição de pessoas negras para a formação da sociedade brasileira não promove a discriminação racial, ao contrário, o silêncio e a ocultação dessa realidade é que contribuem para o racismo (Castro; Abramovay, 2006; Freitas; Jesus, 2021; Oliveira; Sampaio, 2022; Silva, 2011, 2021; Sousa, 2021).

Essa conjuntura nos mostra que ainda há um longo caminho a ser percorrido, o que justifica considerarmos as representações de mulheres negras nos livros didáticos e na literatura brasileira como uma das causas que pode afetar o desempenho escolar de alunas negras. Tais fatos também revelam a dificuldade dos(as) docentes em adotar uma prática pedagógica que integre a diversidade étnico-racial existente em sala de aula – aspecto que será aprofundado na próxima subseção.

3.2 As relações sociais na escola

Diversas pesquisas, voltadas a averiguar a atuação do racismo no ambiente escolar, revelam a existência de uma hierarquia racial entre os(as) alunos(as), bem como a omissão dos(as) professores(as) diante de condutas discriminatórias.

No mestrado, Cavalleiro (1998) investigou a ocorrência da discriminação racial na Educação Infantil. A partir de observações em sala, com turmas de quatro a seis anos, ela constatou que, nessa faixa etária, crianças negras já haviam internalizado uma visão negativa acerca da própria identidade racial. Por outro lado, crianças brancas desenvolviam um senso de superioridade – além de serem mais acolhidas e elogiadas pelos(as) professores(as), nas circunstâncias em que xingavam crianças negras (com atribuições negativas referentes à cor da pele), não eram repreendidas por isso.

Castro e Abramovay (2006) efetuaram uma pesquisa, em âmbito nacional, cujo objetivo era verificar o impacto do preconceito racial no desempenho escolar de alunos(as) negros(as). Tal estudo evidenciou a recorrência de apelidos de cunho racista na interação entre os pares – mecanismo que subtraía o *nome próprio* de discentes negros(as). Segundo o observado pelas pesquisadoras, uma das formas de reação a esse quadro, por parte das vítimas, era a absorção dos rótulos e a “[...] fuga da identificação com o grupo racial negro” (Castro; Abramovay, 2006, p. 202).

Gadioli (2017), em sua dissertação, ao analisar a influência da cultura material escolar na constituição da identidade racial dos(as) alunos(as), reforça as constatações de Cavalleiro (1998) e de Castro e Abramovay (2006). De acordo com a pesquisadora, termos como “cabelo ruim”, “carvão” e “macaco(a)” ainda fazem parte do léxico de ofensas utilizadas para inferiorizar estudantes negros(as). Assim, em uma situação de embate entre os(as) discentes, “vencem” aqueles(as) que recorrem a apelidos pejorativos ou proferem xingamentos racistas.

Nas pesquisas mencionadas, a maioria das ações discriminatórias ocorreram na presença dos(as) professores(as), sem que houvesse qualquer interferência por parte deles(as). Inclusive, muitos(as) resistiam em qualificar as agressões como racismo e afirmavam tratar-se de uma *brincadeira* comum no cotidiano estudantil – uma troca mútua e consensual de provocações, que não se limitava a alunos(as) negros(as). Embora percebessem “[...] a existência do preconceito racial na sociedade, contraditoriamente, negavam que ele estivesse presente na escola, como se no tecido social doente, a escola representasse uma célula sã” (Carneiro, 2011, p. 75).

Reiteramos que há uma hierarquia racial na relação entre os(as) discentes, portanto, é ilógico o argumento de que existe uma troca indiferenciada de ofensas. Apelidos pejorativos e xingamentos racistas fazem parte de um processo interativo deletério, que não atinge todos(as) da mesma maneira. Tais ações têm efeitos específicos em crianças e jovens negros(as), podendo ocasionar o desinteresse pelos estudos, a dificuldade de aprendizagem, a queda no desempenho escolar, o absenteísmo e a evasão, além de comprometer a autoestima e o desenvolvimento da identidade racial dos(as) mesmos(as) (Cavalleiro, 1998; Gadioli, 2017).

Entre os(as) docentes que admitiam a existência do problema, havia aqueles(as) que culpavam as próprias vítimas e/ou responsabilizavam, individualmente, os(as) estudantes identificados(as) como agressores(as). Nessa perspectiva, indicavam o revide como possível solução e, somente diante da ocorrência de violência física, realizavam intervenções pontuais. Tais estratégias suprimem o dever dos(as) educadores(as) de orientar os(as) discentes sobre as regras de interação social e revelam o despreparo desses(as) profissionais em promover uma educação antirracista – o que pode reforçar a continuidade de práticas discriminatórias no meio escolar (Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 1998; Coelho, 2006; França, 2017; Gadioli, 2017).

Especificamente sobre a associação entre a questão racial e a de gênero, os estudos evidenciam que alunas negras, de modo recorrente, convivem com a hostilidade e o desprezo de alunos brancos e negros, de alunas brancas e, por vezes, de outras alunas negras. Não raro, elas têm de enfrentar o isolamento e a solidão – intensificados pelo tratamento que recebem dos(as) professores(as) (Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 1998; Gadioli, 2017).

Em virtude da valorização social do fenótipo branco, uma das principais formas de insulto contra meninas e jovens negras diz respeito à questão estética, sobretudo, ao cabelo crespo/cacheado. Historicamente, sob o rótulo de “ruim”, o cabelo afro foi estigmatizado como um indício de sujeira, desordem e primitividade. À vista disso, tornou-se alvo de piadas e passou a ser associado à palha de aço – popularmente conhecida, no Brasil, pela marca Bombril. O processo de alisamento capilar surgiu como uma alternativa para apagar a “repulsiva marca da negritude” (Castro; Abramovay, 2006; França, 2017; Gadioli, 2017; Kilomba, 2019; Paes, 2019).

Em contrapartida, o cabelo afro tornou-se um símbolo político – uma forma de “[...] protesto contra a opressão racial” (Kilomba, 2019, p. 127). Nos últimos anos, diversas mudanças na tendência de beleza favoreceram o enaltecimento dos traços negros. Essa revolução (não apenas estética, mas também social) alcançou o universo da moda, a indústria de cosméticos, a mídia, as redes sociais e as ruas. Assim, muitas mulheres aderiram à transição capilar, ou seja, interromperam o uso de procedimentos químicos e/ou térmicos, que alteravam a estrutura dos fios, para que seus cabelos retomassem a curvatura natural (Devulsky, 2021; Roriz, 2023).

Atualmente, porém, esse movimento passa por uma involução, principalmente, devido à ascensão da tendência Y2K – que representa um retorno aos padrões estéticos dos anos 2000, em que a imagem feminina ideal correspondia a ser magra e ter os cabelos lisos. Nas redes sociais, é possível perceber a nova moda: mulheres que haviam passado pela transição capilar estão alisando os fios novamente. De acordo com o Google Trends, de 2014 a 2017, no Brasil, houve um crescimento de 70% nas buscas por “transição capilar”. Já entre 2020 e 2022, as

pesquisas indicaram o contrário: a procura por “cabelos lisos” e “alisamento de cabelos cacheados” aumentou 119% e 176%, respectivamente (Roriz, 2023). Portanto, não podemos desconsiderar os impactos dessa regressão sobre a autoestima de alunas negras.

Na escola, os constrangimentos aos quais esse grupo é submetido não se restringem a apelidos pejorativos e xingamentos racistas. Outra adversidade que crianças e jovens negras enfrentam corresponde às expectativas dos(as) professores(as) em relação à capacidade intelectual, habilidades e condutas das mesmas (Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 1998; França, 2017; Ziviani, 2010).

Uma pesquisa realizada em escolas estadunidenses, por Crenshaw, Ocen e Nanda (2015), a respeito da violência contra meninas negras, revelou que os(as) docentes dedicam menos atenção a essas alunas, sob a justificativa de que elas são “maduras e autossuficientes”. A desigualdade atitudinal que lhes é imposta tem um impacto significativo sobre suas aprendizagens, levando-as, inclusive, à evasão escolar.

No mesmo cenário, Epstein, Blake e González (2017) efetuaram outro estudo, direcionado à avaliação da influência do fenômeno de adultificação no desenvolvimento de crianças e jovens negras. As autoras demonstraram que, em comparação às meninas brancas, as negras são julgadas pelos(as) professores(as) como “menos inocentes” – principalmente na fase entre o final da infância e o início da adolescência. Reforçando os achados de Crenshaw, Ocen e Nanda (2015), ratificaram que, no ambiente escolar, predomina o entendimento de que meninas negras não necessitam de atenção, cuidado nem incentivo, pois são mais independentes e têm mais conhecimento sobre temas adultos (como sexo) do que aquelas de outras inscrições raciais.

Nas escolas brasileiras, verifica-se uma realidade bem próxima à encontrada no contexto estadunidense. Em sua tese, Ziviani (2010) investigou os processos que favorecem a segregação de crianças e adolescentes negros(as) no ambiente escolar. Ao observar o comportamento docente, a pesquisadora percebeu uma distinção a respeito da expectativa direcionada aos(as) estudantes negros(as): esses(as) não eram vistos como bons leitores nem escritores e suas produções eram desvalorizadas. Ao se dirigirem a tais alunos(as), muitos(as) professores(as) utilizavam insultos e termos pejorativos. Costumeiramente, afirmavam que os meninos negros eram agressivos e se referiam às meninas negras como “safadas”.

Nesse sentido, questionamos: como os(as) docentes podem avaliar alunas negras se delas nada esperam? A avaliação educacional deve ocorrer tanto vertical quanto horizontalmente, isto é, os conhecimentos adquiridos pelos(as) estudantes devem ser averiguados com base na consideração à dignidade humana (Harber, 1998; Luckesi, 2005, 2011). O julgamento de que crianças e jovens negras são “safadas” e não merecem atenção nem incentivo está vinculado

ao preconceito racial e, desde o início, exclui esse grupo do processo de ensino e aprendizagem. Se o ponto de partida da avaliação educacional é o acolhimento do(a) sujeito, podemos concluir que alunas negras, de modo geral, não estão sendo avaliadas adequadamente.

No processo de relação pedagógica, esperamos que os(as) professores(as) assumam uma postura de neutralidade e respeitem todos(as) os(as) educandos(as) em suas diferenças. Porém, nas interações entre os sujeitos, a racionalidade é um estado ilusório (Hadji, 1994; Perrenoud, 1993). Na condição de seres sociais, tais profissionais são influenciados(as) por valores e estigmas estabelecidos socialmente – como o preconceito racial, que pode os(as) levar a ter “antipatia” por estudantes negros(as) sem razões aparentes (Cavalleiro, 2023).

Ainda que de maneira inconsciente, os(as) docentes instituem tipologias que restringem os(as) alunos(as) a determinadas categorias: inteligente/néscio(a), bem-comportado/agressivo, recatada/safada. Os rótulos estão relacionados às expectativas que esses(as) agentes possuem acerca de cada grupo, condicionando sua conduta em sala de aula. Segundo Rosenthal e Babad (1985 *apud* Souza, 2018, p. 87), “[...] quando esperamos certos comportamentos dos outros, somos propensos a agir de forma a tornar esses comportamentos prováveis”. Isto é, as expectativas, ao manifestarem-se através de atitudes (postura corporal, tom de voz e expressões), impõem tratamentos diferentes aos(às) discentes (França, 2017; Pereira, 2009; Souza, 2018).

À vista disso, estudos demonstram que há uma divergência na forma de avaliar a aprendizagem de alunos(as) brancos(as) e negros(as) – sintetizada no quadro 2 –, que não está relacionada à qualidade dos instrumentos avaliativos utilizados, mas à postura dos(as) professores(as).

Quadro 2 - Comparação entre a forma de avaliar a aprendizagem escolar de alunos(as) brancos(as) e negros(as)

Forma de avaliar a aprendizagem de alunos(as) brancos(as)	Forma de avaliar a aprendizagem de alunos(as) negros(as)
Elogio à pessoa	Elogio à tarefa
Critérios de avaliação específicos e objetivos	Critérios de avaliação superficiais e subjetivos
Tendência à percepção dos acertos	Tendência à percepção dos erros
Atribuição de notas mais altas	Atribuição de notas mais baixas
Crítica à tarefa	Crítica à pessoa

Fonte: elaborado pela autora com base em Carvalho (2004), Cavalleiro (1998) e França (2017).

Cavalleiro (1998), em sua pesquisa de mestrado (mencionada anteriormente), indicou a existência de uma diferença sutil no modo como crianças brancas e negras são avaliadas.

Nas turmas que acompanhou, ela percebeu a repetição de determinada postura por parte das docentes. Durante a correção das atividades, às crianças brancas, o *elogio* era direcionado *à pessoa* – através de adjetivos como “inteligente” e “esperto(a)”. Por outro lado, os elogios destinados às crianças negras referiam-se *à tarefa* – “está certo” ou “está bom”.

Na citação a seguir, a autora descreve uma das situações que presenciou:

A menina Denise (negra) leva a sua atividade para ser avaliada pela professora, que lhe diz: ‘Isso. Está certo!’. A menina volta para a sua cadeira. Depois de cinco minutos, se dirige novamente até a professora para mostrar-lhe a lição. A professora diz: ‘Está bonita!’. A menina sorri e volta para o seu lugar. Mais uma vez, a menina caminha até a mesa da professora, que lhe diz: ‘Já disse que está bonita!’. A menina volta para a sua cadeira (Cavalleiro, 2023, p. 75).

Antes do ocorrido, ao corrigir a mesma atividade de uma menina branca, a professora declarou: “Você é maravilhosa. Parabéns!” (Cavalleiro, 2023, p. 75). Diante de uma demonstração desigual de afeto, a insistência de Denise pode indicar o desejo de ser elogiada de maneira semelhante à colega de sala. Todavia, esse objetivo – que, possivelmente, teria sido importante para sua autoestima – não foi alcançado. Na distância entre os dois polos, crianças negras introjetam a mensagem de que, a despeito do esforço realizado, não são dignas de admiração.

A investigação conduzida por Carvalho (2004), entre outros resultados, apontou a interferência na prática avaliativa das opiniões de professoras, do Ensino Fundamental, a respeito das relações raciais e de gênero. Embora não tenha identificado preconceitos explícitos, a pesquisadora percebeu um tênue cruzamento entre “[...] opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados” (Carvalho, 2004, p. 259). As consequências desse quadro se tornaram particularmente críticas diante da ausência de critérios específicos e objetivos no processo de avaliação da aprendizagem escolar.

Como instrumentos avaliativos, eram utilizadas provas, trabalhos individuais e em grupo e tarefas de casa. Entretanto, para a definição das notas, além do domínio dos conteúdos, considerava-se a participação e o comportamento dos(as) estudantes em sala de aula. Esse resultado não distinguia os problemas de aprendizagem dos disciplinares, cujos critérios se baseavam na *subjetividade* das docentes – que, conforme supracitado, sofre a influência de estigmas sociais. Assim, os(as) alunos(as) com menor desempenho escolar, e que também apresentavam mais problemas de comportamento, “coincidentemente”, eram os(as) negros(as).

Reiteramos que a avaliação é uma ação dialógica e deve estar ligada ao compromisso político do(a) professor(a) com a aprendizagem do(a) aluno(a). Portanto, é incabível nesse processo a consideração de questões disciplinares, ainda mais sob critérios subjetivos – com o risco de cair na arbitrariedade do(a) avaliador(a) e tornar-se um instrumento de premiação ou

castigo (Demo, 2010; Depresbiteris, 1989; Hadji, 1994, 2001; Hoffmann, 2001; Luckesi, 2005, 2011).

Para enfatizar o quanto a subjetividade pode afetar o resultado das avaliações, citamos o trabalho desenvolvido por França (2017), que analisou a atuação dos(as) docentes na discriminação racial sofrida por crianças negras. A pesquisadora solicitou a estudantes de Licenciatura que corrigissem uma redação, atribuindo-lhe uma nota de 0 a 10. Cada avaliador(a) recebeu um documento que continha: 1) a apresentação do estudo e as instruções sobre o processo a ser realizado; 2) a imagem de uma criança, identificada como autora do texto – aleatoriamente, para alguns, foi anexada a fotografia de uma criança negra, para outros, a de uma criança branca; 3) a redação, com um campo destinado à nota e 4) um questionário referente aos critérios avaliativos utilizados.

Todos(as) os(as) participantes avaliaram a *mesma redação*. Havia apenas uma variação: o fenótipo da criança apresentada na fotografia. Ainda assim, as *notas* atribuídas à criança branca foram *mais altas* do que às da criança negra. Quanto aos critérios avaliativos, para a primeira, consideraram a relevância do tema, coesão textual, argumentação e criatividade; para a segunda, adequação às regras gramaticais, caligrafia e, principalmente, esforço. A diferença entre os parâmetros é sintomática. Subjetivamente, espera-se que crianças brancas pensem de forma inteligente – perspectiva traduzida na nota mais elevada e na adoção de *critérios avaliativos específicos*. Por outro lado, a escolha de *critérios superficiais* para a análise do texto da criança negra revela que a ação foi baseada “[...] na expectativa de fracasso ou mesmo na crença em sua incapacidade de gerar um produto de qualidade” (França, 2017, p. 163).

Tais pesquisas também apontaram que os(as) professores(as), de modo geral, costumam ser mais afetuosos(as) e nutrem expectativas positivas em relação a discentes brancos(as). Com frequência, esse grupo é incentivado a participar das aulas e têm suas dúvidas esclarecidas. Nas avaliações, a percepção recai sobre os *acertos*, enquanto os erros são julgados como esquecimento, equívoco ou desatenção, e o parecer avaliativo costuma contar com *críticas* construtivas referentes à *tarefa*, incluindo sugestões de melhoria (Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 1998; França, 2017; Marcelino, 2018).

De maneira oposta, com alunos(as) negros(as), os(as) docentes tendem a ser menos afetuosos(as) e possuem expectativas negativas. Durante as aulas, quando esse grupo se envolve nas discussões ou tenta tirar suas dúvidas, por vezes, é censurado ou ignorado. No processo de avaliação, a atenção volta-se para os *erros*, interpretados como ignorância, incapacidade ou desinteresse, ao passo que as *críticas* vão além da tarefa e se convertem em um ataque à *pessoa* (Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 1998; França, 2017; Marcelino, 2018).

As expectativas e o modo de agir dos(as) professores(as) podem provocar mudanças comportamentais nos(as) estudantes. Tal circunstância, conhecida como *Efeito Pigmeleão* (Rosenthal; Jacobson, 1989), alude à fatalidade: uma falsa “profecia” estimula o desenvolvimento de condutas que tornam a expectativa original verdadeira – ainda que incorreta. Essa ocorrência reforça a concepção inicial, pois os eventos por ela suscitados servem como prova de sua veracidade. No cotidiano escolar, os melhores desempenhos tendem a ser alcançados pelos(as) alunos(as) dos quais se esperam tais resultados; em contrapartida, àqueles(as) sob expectativas negativas costumam confirmar o ceticismo²⁷ (Depresbiteris, 1989; França, 2017; Pereira, 2009; Perrenoud, 1993).

Crianças e jovens negros(as), ao serem alvo do descrédito dos(as) professores(as), geralmente, recorrem a duas alternativas: 1) a *autoeliminação*: convencidos(as) de que possuem baixas chances de sucesso escolar, sentem-se desmotivados(as) a estudar – condição que se reflete no resultado de suas avaliações – e podem, inclusive, vir a desistir da escola e 2) a *busca por reconhecimento*: a fim de superar as crenças preconceituosas, das quais são alvo, esforçam-se para obter um rendimento escolar mais elevado (Castro; Abramovay, 2006).

A respeito do primeiro ponto, reiteramos que, de modo geral, o resultado das avaliações educacionais de alunos(as) brancos(as) é superior ao de alunos(as) negros(as) – conforme exposto, anteriormente, nos gráficos 1 e 2. Todavia, para a maioria dos(as) professores(as), não há qualquer relação entre as práticas de discriminação racial e o desempenho escolar. Para justificar tal diferença, atribuem a culpa a dois fatores: 1) a falta de esforço, interesse e capacidade intelectual de crianças/jovens negros(as) e 2) a “desestruturação” socioeconômica das famílias negras. Assim, a escola se exime da responsabilidade de promover a aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as), evidenciando que a inclusão da diversidade é uma prática que se limita ao discurso (Carvalho, 2004; Castro; Abramovay, 2006; Rosemberg, 2005).

O segundo ponto trata-se de um processo que, apesar dos resultados obtidos, é “[...] inevitavelmente exigente para o aluno, podendo cercear o acesso às redes de convivência e amizade existentes na escola” (Castro; Abramovay, 2006, p. 277). Além disso, mesmo quando discentes negros(as) alcançam notas máximas e se destacam intelectualmente, tendem a ser ignorados, pois é patente o favorecimento que os(as) docentes direcionam a alunos(as) brancos(as) (Cavalleiro, 2023). Essa situação pode ser observada no excerto abaixo – referente à narrativa autobiográfica de Ribeiro (2018, p. 8) sobre o período escolar:

²⁷ Não devemos, contudo, acreditar que os(as) estudantes são seres passivos e que a influência exercida pelos(as) docentes ocorre de maneira homogênea entre eles(elas) – também é preciso levar em conta as diferentes características individuais (Pereira, 2009).

Em 1988, precisei insistir para fazer a leitura principal no Dia do Livro. A professora havia escolhido uma colega de classe branca de cabelo liso, que não lia bem. Eu já lia com fluência, mas mesmo assim a professora relutou. Já estávamos bem perto do dia da apresentação e a outra menina ainda não evoluía nos ensaios, então a professora não teve opção a não ser me escolher.

Não intencionamos fazer acusações individuais, tampouco reduzir o(a) professor(a) à imagem de vilão(vilã) – sendo o(a) causador(a) do baixo desempenho escolar e da exclusão de alunos(as) negros(as) – nem à de vítima – impossibilitado(a) de realizar mudanças devido às desigualdades estruturais. Nosso objetivo é suscitar uma reflexão sociológica sobre a responsabilidade coletiva, imbricada no exercício da docência, de promover uma educação antirracista. Nesse sentido, entre outros benefícios, o(a) professor(a) pode contribuir para a redução do efeito da ameaça dos estereótipos no processo de avaliação da aprendizagem escolar de estudantes negros(as) – temática que será discutida no subcapítulo a seguir.

3.3 A ameaça dos estereótipos

Conforme supracitado, mulheres negras são duplamente estigmatizadas, tanto pelo gênero quanto pela raça. Essa situação impõe uma desvantagem social e, no espaço escolar, tende a trazer prejuízos à socialização, à aprendizagem, à autoestima e à autopercepção desse grupo. Entre as variáveis que podem afetar o resultado das avaliações da aprendizagem de alunas negras, além das que já foram citadas, reiteramos que é necessário considerar também a interferência dos estereótipos no contexto situacional avaliativo (Pereira, 2009; Silva; Pereira, 2009; Souza, 2018).

Desde a década de 1960, estudos na área da Psicologia apontam que o momento no qual a avaliação da aprendizagem está sendo realizada corresponde a mais um obstáculo para os membros de grupos estigmatizados, devido ao *priming cognitivo*. Esse efeito, desencadeado por estímulos ambientais (*prime*), é responsável pela ativação de memórias que provocam respostas emocionais (Abelson; Frey; Gregg, 2004). Assim, a pessoa pode apresentar um prejuízo em seu desempenho, caso seja induzida a pensar, antes da avaliação, nos estigmas atribuídos ao grupo que ela pertence. A essa situação específica, Steele e Aronson (1995) denominaram de *ameaça dos estereótipos* (Pereira, 2009; Silva; Pereira, 2009; Souza, 2018).

Tal fenômeno decorre do medo, inconsciente, que alguns indivíduos têm de confirmar, através do próprio desempenho nas avaliações, os estereótipos referentes ao seu grupo social (Steele; Aronson, 1995). Portanto, independentemente das histórias de vida, da capacidade intelectual ou mesmo do nível de preparo, a ameaça dos estereótipos está relacionada ao contex-

to situacional avaliativo e provoca efeitos distintos “[...] em sujeitos estigmatizados e não-estigmatizados, distorcendo a relação entre capacidade e desempenho dos primeiros, mas não dos últimos” (Souza, 2018, p. 22).

Ao investigarem esse fenômeno, Steele e Aronson (1995) efetuaram uma pesquisa, que consistia na aplicação de exames com estudantes de uma prestigiada universidade estadunidense. Em uma das etapas, aleatoriamente, dividiram os(as) participantes em dois grupos: o de controle e o de experimento. Ao primeiro grupo, informaram que o teste era apenas um simulado, sem objetivo diagnóstico. Nessa condição, não houve diferença significativa entre os resultados obtidos pelos(as) alunos(as). Em contrapartida, no grupo experimental, advertiram que a prova tinha a função de medir a capacidade intelectual de cada um(uma). Sob tal *ameaça*, os(as) discentes negros(as), em comparação aos(às) brancos(as), tiveram um decréscimo estatisticamente relevante em suas notas (Souza, 2018).

Os pesquisadores concluíram, ao aprofundarem o estudo, que a informação sobre a finalidade do teste foi o gatilho que ativou, nos(as) discentes negros(as), o seguinte pensamento: “pessoas negras não são inteligentes”. O medo de comprovar tal estereótipo provocou a sensação de ansiedade durante a realização do exame e, conseqüentemente, afetou o desempenho desse grupo. Outras pesquisas, realizadas posteriormente, comprovaram esses achados e ressaltaram que a ameaça dos estereótipos, embora seja um fenômeno sutil e difícil de ser detectado, interfere, negativamente, no resultado das avaliações da aprendizagem de estudantes pertencentes a quaisquer grupos estigmatizados (Souza, 2018).

Importa ressaltar que esse conceito “[...] não pressupõe que os sujeitos tenham ansiedade ou baixa expectativa internalizada a respeito de si mesmos, aponta antes para a natureza situacional da desvantagem impingida a grupos estigmatizados em contextos avaliativos” (Souza, 2018, p. 31). Também é preciso salientar que nem todo elemento, presente em determinado ambiente, assume o caráter de estímulo e, mesmo quando há a incitação de uma resposta emocional, essa não se manifesta da mesma maneira para todos os indivíduos, pois está ligada à história de vida e às características particulares de cada um (Pereira, 2009).

Nesse sentido, é preciso esclarecer que os fatores, que tendem a interferir no desempenho escolar de alunas negras, não prejudicam esses sujeitos na mesma medida nem atuam de forma isolada. O impacto advindo dos princípios racistas presentes nos livros didáticos e na literatura nacional, da hierarquia racial entre os(as) estudantes e da conduta dos(as) docentes são apenas elementos de uma complexa equação, cujo resultado pode se refletir no momento da avaliação da aprendizagem, através da ameaça dos estereótipos (Pereira, 2009; Silva; Pereira, 2009; Souza, 2018). Portanto, para alcançar os objetivos traçados pelo presente trabalho, defen-

demostramos a importância de considerar tanto a atuação de cada um desses fatores quanto suas interações mútuas.

Por fim, sublinhamos que, entre as orientações para reduzir o efeito desse fenômeno, os(as) autores(as) indicam a necessidade de desconstruir os estereótipos e compor novas representações sociais. Embora essa responsabilidade não seja exclusiva dos(as) professores(as), a posição estratégica que ocupam em sala de aula favorece a instituição de mudanças – um pequeno passo, inserido em uma luta ampla e coletiva, em direção à educação democrática e antirracista (Pereira, 2009; Souza, 2018).

4 METODOLOGIA

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico utilizado neste estudo, evidenciando o tipo de pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos participantes, os aspectos éticos e os procedimentos escolhidos para a coleta e a análise dos dados.

4.1 O tipo de pesquisa

A respeito da *abordagem*, esta pesquisa se caracteriza como *qualitativa*, a qual “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21). Na pesquisa qualitativa, os dados obtidos são descritivos, o processo é mais valorizado do que o produto e não se busca uma verdade única (Lüdke; André, 2015). Tal escolha se justifica pelo fato de que a presente investigação está alicerçada em narrativas biográficas, ou seja, em dados que não podem ser quantificados porque procedem da percepção e reflexão das participantes sobre a realidade social vivenciada por elas. Pontuamos, ainda, que este trabalho não propõe generalizações nem esgota o conhecimento acerca do tema.

Com referência aos *objetivos*, a presente pesquisa pode ser classificada como *descritiva* e *exploratória*, pois parte da descrição de um fenômeno pouco investigado, identifica a relação entre as variáveis e, sob um novo ponto de vista, promove o aprofundamento do tema, tornando-o mais acessível (Gil, 2002). Por fim, quanto aos *procedimentos técnicos* empregados, elegemos a *pesquisa narrativa*, que busca investigar a forma como as pessoas interpretam os fatos e lhes conferem significado, de acordo com seus princípios e valores (Clandinin; Connelly, 2015). Esse delineamento nos possibilitou definir o procedimento de coleta e análise dos dados mais adequado aos objetivos traçados.

Apoiamo-nos na compreensão de que todas as experiências humanas podem ser traduzidas na forma de narrativas e, apesar “[...] do desempenho da linguagem estratificada, essa é uma capacidade universal” (Jovchelovitch; Bauer, 2003, p. 91). As narrativas aqui apresentadas são biográficas. Isso quer dizer que são relatos de acontecimentos, organizados e significados pelos sujeitos, que se fixaram como experiência e fazem parte de suas histórias de vida (Larbov, 1997). Nessa condição, não devem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, mas vistas enquanto representações da realidade sob o ponto de vista das narradoras (Silva *et al.*, 2007).

As narrativas biográficas revelam a interação entre os mundos externo e interno de quem as conta (Marques; Satriano, 2017). Por conseguinte, permitiram-nos conhecer uma dupla dimensão acerca das participantes: 1) o passado, o presente e as expectativas futuras de cada

uma, em cruzamento com os diferentes contextos situacionais em que estão inseridas e 2) suas subjetividades, tornando a dimensão dos sentidos e emoções um conhecimento científico.

Tal perspectiva vai ao encontro do recurso metodológico da *escrevivência* (Evaristo, 2020). Na condição de sujeitos históricos, ao compartilharem suas vivências individuais, as mulheres que participaram da pesquisa assumiram a posição de um “eu” que evoca um “nós”. Assim, pudemos conhecer a realidade a qual esse coletivo é submetido, o que nos possibilitou identificar a forma como ocorrem as avaliações da aprendizagem escolar de alunas negras e que fatores podem interferir no resultado desse processo.

Essa conjuntura implica, ainda, na participação ativa de todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa. A ação de narrar promove “[...] um ‘mergulho interior’, [que] vai além das lembranças e favorece a reflexão consciente e a elaboração de questões internas” (Marques; Satriano, 2017, p. 382). A partir desse “mergulho”, verificamos se o racismo pode atuar na auto-percepção de discentes negras acerca de suas capacidades cognitivas. Ao captar a vida que pulsa através da fala de outras mulheres, eu pude assimilar o que estava sendo dito conforme as experiências que tive e dar uma nova interpretação às minhas próprias histórias – exercício que também pode ser realizado pelos(as) leitores(as) deste texto (Silva *et al.*, 2007).

4.2 Os sujeitos

Inicialmente, salientamos que esta é uma “pesquisa centrada em sujeitos” – no caso, mulheres negras –, enquanto seres sociais, políticos e individuais (Mecheril, 1997 *apud* Kilomba, 2019). Tal concepção prescreve que é o sujeito quem deve contar, (re)definir, refletir e produzir significados acerca de sua própria história. Se mulheres negras “[...] têm o direito capital de serem reconhecidas como sujeitos, então também devemos ter esse direito reconhecido dentro de processos de pesquisa e de discursos acadêmicos” (Kilomba, 2019, p. 82). Assim, defendemos que a construção do estudo sob esse ponto de vista é imprescindível.

O fato de eu ser uma mulher negra permitiu que as participantes se sentissem mais à vontade para narrar suas memórias, levando à produção de um conhecimento gerado a partir da “relação entre iguais” (Essed, 1991 *apud* Kilomba, 2019). Com os sujeitos da pesquisa, compartilho a dor de viver em uma sociedade racista e, em decorrência disso, de ter sido alvo de situações discriminatórias na escola – o que me possibilitou uma identificação com as histórias narradas e maior entendimento sobre as mesmas. Tal condição foi essencial, pois “[...] informantes negras/os são reticentes em discutir suas experiências de racismo com uma/um entrevistadora/entrevistador branca/o” (Kilomba, 2019, p. 83).

Afirmo que não assumi uma postura de distanciamento frente ao “objeto” de investigação. Compreendo que toda pesquisa, na qualidade de atividade humana, reflete os valores, princípios e predileções do(a) pesquisador(a), segundo sua conjuntura social e histórica (Lüdke; André, 2015). Isso não significa que concordei, acriticamente, com tudo o que foi dito pelas participantes, mas que ouvi suas histórias com profundo respeito e pude solicitar detalhes sem que isso provocasse uma reação defensiva (Kilomba, 2019). Tampouco quer dizer que este trabalho está fundamentado em opiniões pessoais. Todas as informações aqui apresentadas possuem uma base teórica, resultante da análise de documentos, dados estatísticos e pesquisas de campo realizadas por outros(as) estudiosos(as).

Para a composição da amostra, estabelecemos os seguintes critérios: 1) ser mulher; 2) se autoidentificar como negra (preta ou parda); 3) ter sido vítima de racismo na escola; 4) ter experienciado a prática de avaliação da aprendizagem e 5) ter disponibilidade para narrar sua história. Cumprindo tal definição, não desconsideramos a participação de mulheres negras com diferentes idades, níveis de escolaridade e ocupações profissionais, o que proporcionou a diversidade dos sujeitos. Para encontrá-las, pedi indicações a pessoas do meu convívio particular.

Assim sendo, a presente pesquisa foi realizada com 4 participantes. Os nomes, com os quais serão identificadas ao longo do trabalho, são fictícios e foram escolhidos por elas (menos o de Lélia, que deixou essa decisão a meu critério), garantindo o anonimato de suas identidades. No quadro 3, encontram-se informações gerais a respeito de cada uma, incluindo o pseudônimo, idade, identidade racial, grau de instrução e profissão.

Quadro 3 - Dados referentes aos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Raça	Grau de instrução	Profissão
Carmélia	63	Preta	Ensino Fundamental	Empregada doméstica
Lótus	38	Parda	Ensino Superior	Auxiliar de vendas
Niara	33	Parda	Ensino Médio	Desempregada
Lélia	28	Preta	Ensino Superior	Engenheira Civil

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O número de sujeitos foi definido no decorrer da pesquisa. Contudo, desde o início, sabíamos que essa quantidade seria pequena, em virtude das especificidades da entrevista narrativa (instrumento escolhido para a coleta dos dados), que a torna mais apropriada para se trabalhar, em profundidade, com poucas histórias (Muylaert *et al.*, 2014).

A quantificação exata, porém, resultou de dois fatores. O primeiro diz respeito à dificuldade de encontrar os sujeitos. De 12 mulheres negras que contatamos, somente 4 afirma-

ram ter sofrido racismo na escola. De fato, não podemos declarar que toda aluna negra foi submetida a situações discriminatórias. Mesmo assim, insistimos nos limites desta pesquisa, pois o sofrimento daquelas que foram feridas e marcadas pelo racismo não pode ser visto como “[...] um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia, uma vez que vivem e sentem um problema que ninguém reconhece” (Carneiro, 2023, p. 110). É preciso considerar, ainda, que o racismo, por vezes, não é percebido pela própria vítima; o que não significa que não tenha efeitos deletérios sobre ela (Cavalleiro, 2023).

Por fim, observamos que, apesar das singularidades, as narrativas de todas as participantes se concentraram na questão das relações sociais na escola. Esse fato foi essencial para o desenvolvimento de uma “trajetória coletiva”, na análise dos dados, mas, para evitar a repetição de informações, decidimos pela pausa na busca de novos sujeitos.

4.3 Procedimento de coleta dos dados

Para a coleta dos dados, optamos pelo emprego de dois instrumentos: 1) questionário eletrônico e 2) entrevista narrativa. O processo de elaboração e a aplicação de cada um deles será evidenciado nas subseções a seguir.

4.3.1 *Questionário eletrônico*

Como posto anteriormente, para constituir a amostra da pesquisa, recorri a pessoas do meu convívio particular, que indicaram potenciais participantes e enviaram, para as mesmas, o link do *questionário eletrônico*, criado através da ferramenta Google Forms (ver apêndice B). Tal instrumento nos permitiu selecionar os sujeitos, conforme os critérios estabelecidos, e traçar seu perfil pessoal e educacional, na etapa de análise. Após a seleção, entrei em contato com as informantes, individualmente, por e-mail. Eu me apresentei, expliquei os objetivos e as etapas do estudo e as convidei para participar da entrevista.

O questionário foi dividido em dois blocos. No primeiro, correspondente à página de abertura, trouxemos o TCLE – com uma breve apresentação da pesquisa, os direitos das participantes e a declaração do meu compromisso ético como pesquisadora (ver apêndice A). Para seguir adiante, o sujeito deveria cumprir dois requisitos obrigatórios: 1) informar o seu e-mail (com o intuito de que, ao final do preenchimento, pudesse receber uma cópia automática do TCLE) e 2) assinalar um campo afirmando que leu o termo e concordou em participar, voluntariamente, da investigação.

O segundo bloco compunha-se de 13 questões, abertas e fechadas, de preenchimento não obrigatório, relativas a informações pessoais e educacionais. No processo de elaboração, tivemos o máximo de cuidado para que os itens fossem redigidos de maneira clara, direta, sucinta e não induzissem ao direcionamento das respostas. Também atentamos para que as perguntas seguissem uma sequência lógica, no sentido de continuidade do pensamento, “[...] permitindo que se aprofundassem no assunto gradativamente” (Lüdke; André, 2015, p. 42).

Em versão preliminar, o questionário foi submetido a um pré-teste, a fim de ser validado (Gil, 2002). Nesse sentido, convidamos 5 mulheres, da área da Educação, para respondê-lo e compartilhar conosco suas impressões. Unanimemente, elas nos informaram que a redação das questões, bem como a quantidade e o tempo necessário para preenchê-las, pareciam-lhes adequados. Contudo, uma das participantes relatou que se sentiu confusa após a pergunta final, pois não tinha certeza se o questionário havia sido respondido na íntegra. Percebemos, então, a necessidade de reformular a última questão, com o propósito de indicar a finalização daquela etapa e direcionar para a próxima. Também acrescentamos uma mensagem de agradecimento ao sujeito pela sua colaboração – exibida após o envio do formulário.

Por se tratar de uma ferramenta on-line, embora seguro, o questionário eletrônico apresenta o risco inerente ao acesso à internet. Na intenção de minimizar esse problema, vinculei o instrumento à minha conta de e-mail pessoal e somente eu tive acesso ao banco de dados. Quanto às informações, utilizamos, na fase de análise, unicamente àquelas concedidas pelas participantes, de forma íntegra.

4.3.2 Entrevista narrativa

No segundo momento da pesquisa, conduzimos uma *entrevista narrativa*, que “[...] se caracteriza como uma ferramenta não estruturada, visando à profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194). Diferente de outros tipos de entrevista, com base em questões pré-definidas, esse método de investigação propõe que a discussão ocorra a partir de um tema, o qual pode ser desenvolvido da maneira como o(a) entrevistado(a) julgar mais conveniente. Então, a narrativa surge como um discurso natural, construído pelo sujeito de forma livre e espontânea (Jovchelovitch; Bauer, 2003; Ravagnoli, 2018; Santos; Bortolin; Alcará, 2020).

Nessa perspectiva, consideramos tal instrumento o mais adequado para nos ajudar a ouvir as memórias das participantes e acompanhar as significações que atribuíram às próprias experiências. Cientes de que recordar histórias de racismo pode provocar dor e ansiedade, bus-

camos proporcionar um ambiente confortável e seguro para elas. Assim, tiveram a liberdade de escolher o modo (presencial ou virtual) e o local de aplicação da entrevista, as quais foram previamente agendadas. Com exceção de Carmélia (cujo encontro foi presencial, em sua residência), as entrevistas foram realizadas virtualmente, por meio da ferramenta Google Meet, com duração variada – entre 20 minutos e 2 horas, aproximadamente.

A entrevista narrativa, embora possua a abordagem flexível, deve seguir uma lógica estrutural, a fim de viabilizar um esquema autogerador de histórias. Dessa forma, Schütze (1992 *apud* Jovchelovitch; Bauer, 2003) sugeriu cinco fases para sua aplicação, às quais são associadas regras específicas, como pode ser observado no quadro 4. Tal esquema oferece ao(à) entrevistador(a) uma orientação didática, tendo em vista a construção de uma narrativa densa e rica em informações. Portanto, buscamos segui-lo à risca.

Quadro 4 - Fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de <i>questões exmanentes</i>
1. Iniciação	Formulação do <i>tópico inicial</i> para a narração Emprego de auxílios visuais (opcional)
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização (coda)
3. Fase de perguntas	Somente “que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de <i>questões exmanentes</i> para <i>imanentes</i>
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch; Bauer (2003).

A etapa de *preparação* corresponde a ações que devem ser tomadas antes da aplicação da entrevista narrativa. De antemão, buscamos compreender, profundamente, o tema que

iríamos investigar e, com apoio na revisão de literatura, elaboramos *questões exmanentes*, isto é, perguntas de partida relacionadas aos objetivos traçados. Tais indagações não foram realizadas, diretamente, às participantes – serviram apenas de roteiro, que indicou os possíveis rumos das narrativas e nos auxiliou a construir um tópico inicial expressivo e coerente (Jovchelovitch; Bauer, 2003; Muylaert *et al.*, 2014; Ravagnoli, 2018; Santos; Bortolin; Alcará, 2020).

Nesse sentido, formulamos as seguintes questões:

- 1) Como era o seu desempenho nas avaliações da aprendizagem escolar?
- 2) Na sua percepção, as situações de racismo que você vivenciou na escola tiveram alguma interferência em seu desempenho escolar?
- 3) Na escola, você teve contato com autores(as) negros(as)? E com livros de literatura que trouxessem mulheres negras como protagonistas?
- 4) Como era a sua relação com os(as) professores(as)? E com os(as) colegas de sala?
- 5) Você costumava ser elogiada pelos(as) professores(as)?
- 6) Você costumava ser escolhida para participar das atividades propostas pelos(as) professores(as) em posição de destaque?
- 7) Como era a sua experiência com trabalhos em grupo?
- 8) Você se via como uma aluna inteligente?

Na etapa de *iniciação*, a partir das questões exmanentes, definimos o *tópico inicial* (ou *questão gerativa*), voltado a direcionar as narrativas. Para tanto, consideramos que esse tópico deveria ser claro, amplo e solicitar detalhes – mas sem citar informações indexadas (como nomes, datas e locais específicos). Esse cuidado esteve relacionado ao intuito de estimular a contação de uma história espontânea (sem elaboração prévia), que fosse organizada, desenvolvida e significada pelas próprias narradoras (Jovchelovitch; Bauer, 2003; Muylaert *et al.*, 2014; Ravagnoli, 2018; Santos; Bortolin; Alcará, 2020).

De acordo com tais critérios, nosso tópico inicial foi o seguinte:

*Eu estou pesquisando sobre a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras e gostaria de ouvir sua história. Da maneira que achar mais conveniente, você pode me falar sobre as suas **lembranças do período escolar**, especialmente, como era seu **desempenho**, sua **relação com os(as) professores(as)** e com os(as) demais **alunos(as)**, os **livros** que você tinha acesso e também sobre os **episódios de racismo** que sofreu. Pode levar o tempo que quiser, pois tudo que você desejar compartilhar me interessa.*

Também realizamos um pré-teste nessa fase, com a intenção de avaliar tanto a questão gerativa quanto minha postura como entrevistadora-ouvinte. Contamos, então, com a cola-

boração de uma psicóloga, que foi entrevistada e nos comunicou o seu parecer. Ela afirmou que a questão estava apropriada aos objetivos da pesquisa e concedeu orientações sobre como eu poderia realizar uma escuta atenta e acolhedora, interagindo com as participantes sem interferir no discurso das mesmas.

Posteriormente, dei início à condução das entrevistas com os sujeitos. Introduzi cada encontro com uma explicação acerca do processo que seria realizado. Logo após, pedi a permissão das participantes para gravar os áudios (a fim de que o registro das falas fosse o mais fiel possível, visando a uma análise adequada) e assegurei que seriam informadas sobre seu início e finalização. Para tal propósito, recorri a duas ferramentas: 1) o gravador de voz do meu celular, no caso de Carmélia (entrevista presencial) e 2) o recurso de gravação nativa do meu computador, com as demais (entrevistas on-line).

Em sequência, adentrando na fase de *narração central*, apresentei a questão gerativa e iniciei a gravação. Nesse instante, as participantes ficaram livres para contar suas histórias. A fim de evitar o condicionamento das respostas, minha intervenção foi mínima. Não interrompi o discurso em nenhum momento, apenas as ouvi com sincera atenção e busquei as encorajar através de interjeições de concordância (como “sim” e “hã-hã”), além de acenos com a cabeça. Procurei, ainda, respeitar o tempo de fala de cada sujeito e permaneci atenta ao sinal de coda²⁸ (Jovchelovitch; Bauer, 2003; Muylaert *et al.*, 2014; Ravagnoli, 2018; Santos; Bortolin; Alcará, 2020).

Durante a narração central, com ciência das participantes, tomei notas em um diário de campo, as quais foram utilizadas na *fase de perguntas*, visando conhecer os detalhes que não ficaram suficientemente claros e induzir a continuidade da narrativa. Com tal exercício, pretendi traduzir as questões exmanentes em *imanes* (indagações elaboradas a partir do discurso das informantes, com linguagem semelhante à apresentada por elas). Nesse sentido, perguntei, por exemplo: “Você mencionou que sua relação com os colegas de sala..., gostaria de falar um pouco mais sobre o assunto?” Em algumas entrevistas, as questões exmanentes e imanes se sobrepuseram; em outras, não tiveram qualquer relação entre si. Portanto, embora apoiadas em um esquema pré-definido, as perguntas surgiram do próprio enredo narrativo (Jovchelovitch; Bauer, 2003; Muylaert *et al.*, 2014; Ravagnoli, 2018; Santos; Bortolin; Alcará, 2020).

Encerrada a fase de perguntas, questionei aos sujeitos se haveria algo que gostariam de acrescentar. Diante da negativa, interrompi a gravação e prossegui para a última etapa, a *fala*

²⁸ O termo *coda* quer dizer finalização, separação de uma sequência em duas partes complementares (uma anterior e outra posterior). Em uma entrevista narrativa, a coda indica a conclusão da narração central – precedida pelas etapas de preparação e iniciação e precedente da fase de perguntas e fala conclusiva (Muylaert *et al.*, 2014).

conclusiva. Em algumas entrevistas, para sintetizar os acontecimentos e obter informações específicas, senti a necessidade de fazer perguntas pontuais, utilizando os seguintes advérbios interrogativos: “por quê?”, “quando?” e “onde?”. Em outras, devido à completude do que foi narrado, apenas agradei a participação e finalizei o processo (Jovchelovitch; Bauer, 2003; Muylaert *et al.*, 2014; Ravagnoli, 2018; Santos; Bortolin; Alcará, 2020).

Imediatamente após cada entrevista, organizei o material coletado (indicando o dia e o horário) e escrevi, no diário de campo, um breve relato sobre o processo. Depois, realizei a transcrição literal dos áudios e enviei os textos para as respectivas participantes, de modo que pudessem acrescentar ou retirar quaisquer informações que desejassem.

4.4 Aspectos éticos

Durante todo o processo de pesquisa, prezamos pela postura ética, de modo a zelar as histórias de vida que nos foram confiadas e assegurar a validade dos dados coletados (Lüdke; André, 2015).

Nesse sentido, garantimos às participantes o sigilo de suas identidades, não apenas através do uso de nomes fictícios, mas também da omissão de informações que pudessem identificá-las. Certificamos, ainda, que teriam controle, inclusive de veto, sobre a publicação – portanto, os dados analisados neste trabalho tiveram a autorização das mesmas. Tanto o questionário quanto a entrevista narrativa foram criteriosamente elaborados e pré-testados, com o intuito de evitar o direcionamento e a manipulação das respostas. Por fim, buscamos sempre evidenciar as razões que fundamentaram cada decisão tomada.

O projeto que estruturou esta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil no dia 24 de novembro de 2023 e obteve o parecer de aprovação, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP-UFC), em 15 de fevereiro de 2024, sob o seguinte número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 77120623.8.0000.5054. Tal informação pode ser conferida no anexo A.

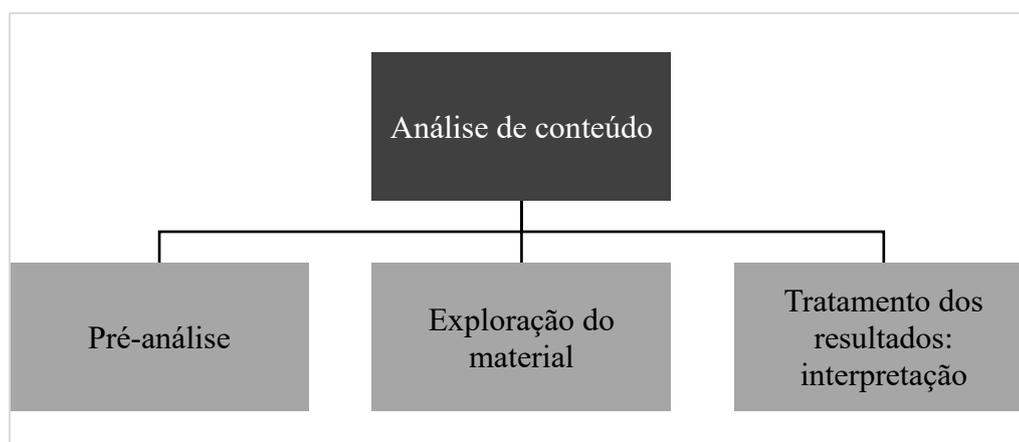
4.5 Procedimento de análise dos dados

Conforme supracitado, o questionário eletrônico foi construído com uma dupla pretensão: 1) selecionar as participantes, de acordo com os critérios estabelecidos para esta pesquisa e 2) delinear o perfil pessoal e educacional das mesmas. Assim, após definirmos a amostra, empreendemos a tabulação dos dados no Microsoft Excel.

Inicialmente, criamos uma planilha nesse programa, com colunas correspondentes às seguintes variáveis: nome fictício, idade, naturalidade, gênero, raça, profissão, grau de escolaridade, tipo de escola que estudou no Ensino Fundamental e Médio e curso de graduação. Cada linha recebeu uma numeração equivalente à que constava no Google Forms e foi preenchida com os dados coletados. Por fim, tais informações foram transformadas em texto e, somadas às obtidas nas entrevistas e àquelas registradas no diário de campo, compuseram o perfil dos sujeitos, no capítulo de análise.

Acerca das entrevistas narrativas, compreendemos que, na qualidade de “[...] técnicas para gerar histórias, podem ser interpretadas de distintas formas” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195). Portanto, como procedimento de análise, decidimos adotar a *análise de conteúdo*, proposta por Bardin (1977), tendo em vista que se trata de uma técnica refinada, que possibilita, de modo objetivo, a inferência de produções textuais. Então, seguimos as etapas indicadas pela autora (sintetizadas na figura 5), bem como suas respectivas recomendações.

Figura 5 - Fases da análise de conteúdo



Fonte: elaborado pela autora com base em Bardin (1977).

Na etapa de *pré-análise*, dedicamo-nos a cumprir duas tarefas: 1) a *escolha dos documentos* e 2) a *preparação do material* (Bardin, 1977). Nesse momento, verificamos os dados coletados e decidimos analisar todas as entrevistas realizadas. Uma vez definido o *corpus*, realizamos a transcrição literal dos áudios e enviamos os textos para as respectivas participantes. Após a aprovação das mesmas, releemos o material e acrescentamos os apontamentos que havíamos registrado no diário de campo.

Posteriormente, na etapa de *exploração do material*, estabelecemos codificações – processo relativo à definição de códigos que permitem decompor, classificar e agrupar segmentos textuais que apresentam aspectos semelhantes, facilitando a interpretação do conteúdo (Bardin, 1977). À vista disso, determinamos três diretrizes: 1) *unidade de registro*: a análise do texto

dar-se-ia a partir de temas, conforme a identificação do núcleo de sentido das sentenças; 2) *regras de contagem*: realçaríamos cada tema com uma cor diferente e 3) *categorização*: os fragmentos do texto que apresentassem a mesma cor, em virtude de suas similaridades de sentido, seriam agrupados nas respectivas categorias temáticas.

Durante a revisão de literatura, para sistematizar o levantamento teórico, definimos categorias fundamentadas em conceitos. Por outro lado, as categorias que analisaremos no próximo capítulo estão assentadas nos dados coletados. Embora haja uma aproximação entre esses dois âmbitos, os instrumentos da pesquisa revelaram aspectos que não haviam sido considerados inicialmente. Assim, as categorias de análise deste trabalho são as seguintes:

5.1 Conhecendo os sujeitos

5.1.1 Carmélia

5.1.2 Lótus

5.1.3 Niara

5.1.4 Lélia

5.2 As narrativas dos sujeitos a respeito das relações sociais na escola

5.2.1 A relação com os(as) outros(as) alunos(as) e as estratégias adotadas diante das situações de discriminação racial

5.2.2 A relação com os(as) professores(as) e as estratégias adotadas diante das situações de discriminação racial

5.2.2.1 O processo de avaliação da aprendizagem escolar dos sujeitos

5.3 A autopercepção dos sujeitos a respeito de suas capacidades cognitivas

5.4 A dificuldade envolvida na percepção de práticas discriminatórias sofisticadas

Após o processo de exploração do material, cada uma das categorias estabelecidas continha recortes das entrevistas. Então, adentramos na última etapa de análise, relativa ao *tratamento dos resultados e interpretação*. Buscamos não apenas apresentar uma síntese das narrativas, mas também confrontar tais relatos com a base teórica desta pesquisa. Desse modo, ao inferir os significados por trás do discurso, construímos um conhecimento novo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados coletados através do questionário eletrônico e das entrevistas narrativas. Inicialmente, traremos uma breve biografia de cada sujeito. Em seguida, com foco nas relações sociais atuantes na escola, discorreremos sobre a interferência das práticas de discriminação racial no desempenho escolar das participantes, no modo como foram avaliadas e na constituição de suas autopercepções como pessoas inteligentes. Também evidenciaremos uma questão recorrente nos discursos: as estratégias adotadas diante da violência sofrida. Por fim, comentaremos acerca da dificuldade envolvida na percepção de abordagens discriminatórias mais sofisticadas, como às disseminadas pelos livros didáticos e de literatura e às presentes no contexto situacional avaliativo.

5.1 Conhecendo os sujeitos

Como mencionado anteriormente, nesta pesquisa, dedicamo-nos a ouvir as narrativas de quatro mulheres negras (de diferentes idades, tons de pele, graus de instrução e profissões), que compartilham o fato de terem sido vítimas de racismo na escola. Ultrapassando as lembranças do cotidiano escolar, cada interlocutora compartilhou uma síntese de suas histórias de vida. Portanto, decidi iniciar a análise apresentando suas respectivas *escrevivências*, organizadas cronologicamente. Composto essas histórias, também busquei esclarecer como ocorreram as entrevistas e quais foram os meus principais pensamentos, medos e equívocos – para que os(as) leitores(as) estejam cientes do peso de minha subjetividade no desenvolvimento do estudo.

5.1.1 Carmélia

Era uma tarde de sábado quando estive na casa de Carmélia para realizar a primeira entrevista da pesquisa. Não poderia ser outro dia. Carmélia, mulher preta, de 63 anos, trabalha como empregada doméstica. Durante a semana, ela dorme no trabalho e vai para sua própria casa apenas nas sextas-feiras à noite. Aos domingos, dedica-se às atividades da igreja. Portanto, sábado era o dia mais adequado para conversarmos.

Carmélia é mãe de um grande amigo meu. Quando pedi a esse amigo que indicasse uma mulher negra, com o perfil necessário para compor a amostra da pesquisa, ele retornou dizendo que sua mãe gostaria de participar. Carmélia abandonou a escola ainda durante a infância.

Embora tenha tentado retornar várias vezes, ao longo dos anos, não chegou a concluir o Ensino Fundamental e tem dificuldade para escrever. Por essa razão, o questionário eletrônico foi respondido com a ajuda do filho, o qual digitou suas respostas. No momento em que os contatei para marcar a entrevista, fui convidada para ir à casa deles.

Eu estava ansiosa por esse encontro. Já conhecia Carmélia pessoalmente, mas não sua história de vida. Quando cheguei ao portão de sua casa, ela mesma me recebeu. “O sorriso dela foi tão encantador e respondeu ao meu boa tarde de uma maneira tão efusiva que, para quem busca histórias, aquela atitude afixava o desejo dela de conversar comigo” (Evaristo, 2011, p. 39). Fui chamada para entrar e conduzida até a cozinha. A mesa estava posta – à minha disposição havia bolo, café e diversas frutas, tudo organizado com capricho. Eu me senti acolhida e percebi que ela estava disposta a conversar, sem qualquer pressa.

Após uma xícara de café, expliquei o objetivo da pesquisa e o passo a passo da entrevista narrativa, informei que faria anotações no diário de campo e pedi sua permissão para gravar a conversa (através do gravador de voz do meu celular). Ela concordou, porém, quando mencionei que o estudo seria realizado com mulheres negras, notei certo desconforto, que foi verbalizado no início da entrevista. Carmélia enfatizou, excessivamente, que gostava de sua cor (preta) e de seu cabelo (crespo) – uma afirmação da qual parecia tentar se convencer –, como pode ser observado no trecho abaixo:

Eu gosto muito da minha cor. Graças a Deus, *num* tenho nada contra não. Eu *num* desejaria ter nascido com outra cor. Gosto mesmo da minha cor. Amo meu pai e minha mãe por terem me dado a oportunidade de ter vindo assim. De vez em quando, eu alisava meu cabelo, mas só porque eu acho... O *problema* é que, quando você se levanta de manhã, dá muito trabalho *pra* pentear, sabe? Aí, quando você alisa, você quase *num* precisa *tá* se preocupando *pra* pentear, porque ele já *tá* bem lisinho. Então, só passa o pente, a escova e tudo. É só nesse sentido, sabe? Mas eu amo meu cabelo e têm pessoas com o cabelo pior que o meu, *né*? É é uma coisa de nascença. A minha mãe tinha o cabelo liso e alguns dos meus irmãos nasceram com o cabelo liso. Já eu tive a graça de ter puxado meu pai e sou feliz. Agora, se o meu pai tivesse o cabelo bem lisinho, aí eu ia achar ruim. Mas eu puxei o lado dele e *num* fico achando ruim de ter nascido com o cabelo assim não. Eu amo meu cabelo e minha cor!

A explicação demasiada, assim como os fragmentos do discurso em que ela menciona “têm pessoas com o cabelo *pior* que o meu” e “se o meu pai tivesse o cabelo *bem lisinho*, aí eu ia *achar ruim* [ter o cabelo crespo]”, pareceu-me uma estratégia de formação reativa²⁹. Nesse instante, tive receio que Carmélia alinhasse sua fala ao que eu, supostamente, gostaria de ouvir. A fim de não induzir sua resposta, tentei controlar minha ansiedade e apenas acenei com a cabeça, incentivando-a a prosseguir a narrativa.

²⁹ Mecanismo de defesa do ego em que os sentimentos reais do sujeito são recalçados e substituídos por outros, absolutamente opostos (Laplanche; Pontalis, 1991).

E ela prosseguiu. Minuciosamente, contou sobre a infância em Itarema (município em que nasceu, localizado no estado do Ceará, a 210km de Fortaleza). A partir da descrição de sua rotina, Carmélia introduziu as experiências escolares que teve quando era menina. Ela acordava, todos os dias, com o céu ainda escuro. O caminho de sua casa até a instituição pública em que estudava era longo e, devido à ausência de transporte, tinha de ser percorrido a pé. Constantemente, seus pais pediam que ela ajudasse nas tarefas domésticas e no trabalho na roça. Por isso, sua ida à escola dependia da quantidade de serviço acumulado e, quando retornava, precisava se dedicar a tais afazeres. Nesse cotidiano, quase não havia tempo para os estudos.

Quando Carmélia cursava os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma professora causou o que ela denominou de “bloqueio” – evento traumático, sobre o qual não recorda com precisão e cujos sintomas recalcados persistem em sua dificuldade de escrever. Diante da perseguição dessa professora, buscou o apoio dos pais, mas a postura deles a deixou ainda mais desamparada. Consequentemente, ao custo de sua educação, ela passou a trabalhar na agricultura, em tempo integral, conforme relata a seguir:

Quando a gente chegava lá [na escola], *as professora era boa e tinha um bom atendimento com a gente, mas teve uma [professora branca] que ela num me aceitava pela minha cor. Aí, até hoje, eu tenho um bloqueio, eu num consigo escrever direito por causa dela, sabe? Quando era no outro dia, eu num queria ir pro colégio. Aí eu falava pro meu pai e pra minha mãe que num ia. Meu pai é mei ignorante, sabe? Nunca foi pessoa assim de... Ele num sabia o que era as lei, né? Também, naquela época... E ele: então, se num quer ir pro colégio, vai me ajudar trabalhar no roçado. Aí eu preferia ir trabalhar na enxada com ele e deixei de ir pro colégio, porque eu já tinha medo de chegar no colégio e ver essa professora. Até hoje, eu sinto o bloqueio. Aí eu fiquei trabalhando com ele, ajudando ele e num estudei mais lá no interior não.*

Apesar do desejo de estudar, a escola sempre esteve em segundo plano na vida de Carmélia. Desde a infância, foi o trabalho que direcionou sua trajetória, diretamente ligado à garantia de sua sobrevivência e a de sua família. Aos 16 anos, ela deixou a casa de seus pais e foi morar em Fortaleza-CE, após receber uma oferta de emprego para trabalhar como empregada doméstica – por indicação de sua tia e de suas irmãs mais velhas, que já exerciam, na capital, a mesma função. Ela passou a morar na casa de seus patrões e, nesse novo contexto, viu a oportunidade de retomar os estudos. Assim, trabalhava durante o dia e, à noite, assistia às aulas, em uma turma de EJA.

Alguns meses depois, ela abandonou a escola, novamente. Nesse ponto da narrativa, enfatizou que o motivo da desistência não foi o “bloqueio” por parte de quaisquer professoras, mas a falta de tempo para se dedicar aos estudos e a exaustão física resultante do trabalho. Ainda tentou voltar a estudar outras vezes, mas, na maioria delas, o trabalho foi o fator que a levou à evasão escolar. Os impedimentos variavam conforme a residência na qual trabalhava: em al-

gumas, isoladas do centro urbano, não havia escolas próximas; em outras, os patrões a proibiam de sair à noite.

Aos 29 anos, ela se casou. Antes do “grande dia”, em que foram ao cartório e seguiram para o casamento religioso comunitário, Carmélia tinha visto o noivo poucas vezes. O casamento foi arranjado por sua irmã mais velha, sob a justificativa de que ela teria casa própria e poderia contar com o sustento do futuro marido. Seguindo esse conselho, contraiu matrimônio, o qual se mantém até hoje, e teve 2 filhos. Por anos, deixou de trabalhar como empregada doméstica e dedicou-se à maternidade e à função de dona de casa.

Quando os filhos eram adolescentes, ela voltou a estudar (até o presente momento, foi a última vez) – atendendo ao convite de uma moradora do seu bairro, que é professora e estava buscando alunos para compor uma turma de EJA. Segundo Carmélia, essa foi a experiência mais proveitosa e satisfatória que teve na escola, pois, com tempo para se dedicar aos estudos e o incentivo da professora, aprendeu Matemática básica e melhorou suas habilidades linguísticas (tanto a leitura quanto o uso oral da Língua Portuguesa). No entanto, ao final de 2 anos, o projeto foi encerrado e ela interrompeu os estudos, mesmo contra sua vontade.

Há cerca de 15 anos, Carmélia voltou a trabalhar como empregada doméstica – para complementar a renda familiar, diante das dificuldades financeiras. Ela descreveu as condições do atual emprego, detalhadamente, e, com esse relato, encerrou a narração central. Então, dei início à fase de perguntas, registradas no diário de campo. Indaguei se, na escola, ela havia estudado sobre o povo e a cultura negra. Também pedi que ela falasse sobre sua relação com os(as) outros(as) alunos(as) e se aprofundasse um pouco mais na questão do “bloqueio”, ocorrido durante a infância. Sua resposta a esse último pedido foi a seguinte: “Vixe, minha *fia*, eu *num* me lembro não. Já faz muito tempo... É, *num* me lembro mesmo não, acredita? (riso)”.

Anteriormente, Carmélia havia associado o “bloqueio” a sintomas físicos que a impediam de escrever. Ou seja, a memória da violência sofrida no passado, ainda que inacessível à consciência, manifesta-se em sua realidade através da somatização³⁰. Ao observar a inviabilidade da narrativa, presumi que tal experiência se tratava de um trauma e fui tomada pelo medo de induzir um gatilho emocional, com o qual eu não saberia lidar. Na luta interna para não deixar transparecer minha tensão, decidi encerrar a entrevista. Agradei à Carmélia por sua participação, mais uma vez, e avisei que iria desligar o gravador.

Havia, no entanto, uma informação que ela gostaria de acrescentar. Freando minha pressa e reduzindo minha ansiedade, ela pediu que eu não desligasse, pois iria revelar o seu

³⁰ A somatização refere-se à “[...] expressão de fenômenos mentais como sintomas físicos (somáticos)” (Dimsdale, 2022, n. p.).

grande sonho. Assim, Carmélia finalizou sua áudio-gravação mediante estas palavras: “Eu sempre trabalhei como empregada doméstica porque *num* tinha capacidade de arrumar outro emprego melhor, por causa do meu grau de estudo, mas meu sonho era ser enfermeira e cuidar de pessoas idosas. Eu queria dizer desse meu grande sonho. É importante, *né?*”.

Não sei se consegui disfarçar minha tristeza ao ouvir essa confidência. Sem desconsiderar a atuação de outras questões sociais, o “fracasso” escolar de Carmélia, cujo germe foram as atitudes racistas de sua professora, é a régua que mede a distância entre o atual exercício como empregada doméstica e o sonho de ser enfermeira geriatra. Submersa nessa reflexão, desliguei o gravador, após quase 2 horas de entrevista. Então, confirmei a relevância de seu sonho e aproveitei para questioná-la se pensava em retornar à escola. Respondeu que não. Estava feliz por ter compartilhado o grande sonho de sua vida, mas se sentia muito cansada para voltar a estudar. Nossa conversa ainda se estendeu por algum tempo, sobre assuntos diversos. Na despedida, ela insistiu para que eu levasse as frutas para minha casa. Levei. Não iria fazer essa desfeita.

5.1.2 *Lótus*

Lótus é uma mulher parda, de 38 anos. Estudamos juntas na graduação, em Pedagogia, e tornamo-nos grandes amigas. Por essa razão, hesitei em convidá-la para participar da pesquisa – tive receio de que o nosso vínculo emocional interferisse no processo da entrevista e na análise dos dados. Quando pedi, a outras amigas da faculdade, que encaminhassem o questionário eletrônico para potenciais sujeitos, todas perguntaram se eu já havia entrado em contato com Lótus. Decidi eu mesma fazer o convite, sem intermediários(as), ao qual ela aceitou prontamente. Nesse período, Lótus estava morando em Beberibe (município do estado do Ceará, localizado a 82km da capital, Fortaleza) e trabalhando na loja de sua tia, com a venda de plantas, vasos e artigos de jardinagem. Então, combinamos que a entrevista seria realizada pelo Google Meet, em um sábado à tarde, quando ela estivesse de folga do serviço.

Apesar de nossa proximidade, nunca havíamos falado sobre racismo e eu conhecia apenas fragmentos esparsos de sua história escolar. Ainda assim, eu estava preocupada e introduzi o diálogo ponderando as palavras, a fim de não influenciar o seu discurso. Papeamos, brevemente, acerca de assuntos pessoais e, logo em seguida, apresentei o objetivo da pesquisa e os procedimentos da entrevista narrativa, avisei que faria uso de um diário de campo e requeri sua autorização para gravar a conversa (por intermédio do recurso de gravação nativa do meu computador). Após o seu consentimento, dei início à segunda entrevista deste trabalho. A fala preliminar de Lótus foi a seguinte: “Amiga, você sabe que eu vou ser muito sincera com tudo, *né?*”.

Ato contínuo, de maneira firme e espontânea, ela foi descortinando suas lembranças e dissipando minhas inquietações.

Antes de narrar sua história, Lótus fez uma crítica ao sistema de avaliação educacional brasileiro – mais preocupado com as notas do que com a efetiva aprendizagem dos(as) estudantes. Em seguida, ela falou sobre suas vivências em recortes anacrônicos, da Educação Infantil ao Ensino Superior (não necessariamente nessa ordem), abordando também sua atuação em sala de aula, como professora. Esse discurso foi dividido em dois momentos. A princípio, Lótus direcionou a fala, especificamente, para a questão da avaliação da aprendizagem, destacando como se sentia nos dias de prova, o seu desempenho escolar e a sua relação com os(as) colegas de sala e os(as) professores(as). Porém, ela foi interrompida pela tia, que solicitou sua presença na loja, para resolver algumas demandas.

Lótus não demorou e logo continuamos a entrevista. Eu havia anotado a última frase que ela disse antes de sair e perguntei se gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre aquele ponto. Então, ela concluiu sua fala censurando a incoerência entre o discurso teórico de muitos(as) professores(as) universitários(as), a respeito do processo de avaliação da aprendizagem, e a prática pedagógica desses(as) profissionais. Posteriormente, Lótus relatou os casos de racismo que sofreu nas diversas etapas e níveis de ensino. Para facilitar a leitura, irei apresentar, a seguir, a sequência temporal dos eventos citados e não a ordem narrativa.

Embora seja natural de Fortaleza-CE, Lótus morou com sua família, da infância ao início da fase adulta, em Itapebussu (distrito do município cearense de Maranguape, localizado a 61km da capital). Seus pais, ambos agricultores, sempre tiveram muito zelo pela sua educação – tanto que ela aprendeu a ler aos 4 anos, em casa, com sua mãe.

Durante toda a Educação Básica, Lótus estudou em escolas públicas, localizadas no bairro em que morava. Na condição de aluna, era bem-comportada, estudiosa, criativa e tirava boas notas, mas, em geral, não recebia qualquer reconhecimento dos(as) docentes; ao contrário, chegou a sofrer perseguição. Na Educação Infantil, foi vítima de violência física, psicológica e moral por parte de uma professora, que, diante das demais crianças, a jogou contra a parede e a chamou de “negrinha mentirosa”. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Lótus passou a ser agredida verbal e fisicamente por outros(as) alunos(as), com os(as) quais estudava. Ao buscar ajuda, a solução oferecida pela docente foi deixá-la trancada em sala de aula, sozinha, durante o recreio – ou seja, ela foi castigada por ser vítima de racismo.

Ao narrar esse último episódio, Lótus foi tomada pela emoção, levando-nos às lágrimas. Eu não consegui conter minha revolta. Ignorando as recomendações de não intervir durante a narração central, expressei o quanto me doía saber que ela tinha passado por aquelas situa-

ções. Diante do longo silêncio que se seguiu, fiz algumas perguntas referentes à postura da professora e à atitude de seus pais. Acerca da segunda questão, ela respondeu o seguinte:

A minha mãe é uma pessoa simples. Ela queria me dar o estudo que ela não conseguiu ter e que tanto ansiava. O que é que ela dizia? Eu chegava e: ‘Mãe, eu apanhei na escola...’, ‘Pois bata de volta!’. Eu não tinha condições de bater de volta, não era da minha índole. Eu não conseguia revidar, eu só conseguia me proteger (gesticulação colocando os braços no rosto, em posição de defesa). ‘Peia não mata!’. Ela dizia isso porque ela queria que eu tivesse um futuro, entende? Ela não sabia como agir, amiga. Não sabia... Se no meu tempo era segregado, imagina no tempo dela? Pobre e preto não tinha vez. Nós éramos agricultores, filhos de agricultores. Então, a gente aprendeu a lidar com o racismo engolindo o choro e indo apanhar mais.

Embora recebesse o apoio familiar referente aos estudos, Lótus percebe a dificuldade de sua mãe em lidar com o racismo, por ela própria ser vítima dessa situação. Dando continuidade à narrativa, Lótus afirmou que os casos de violência só diminuíram nos anos finais do Ensino Fundamental e atribui essa mudança à puberdade – momento em que a atenção dos(as) alunos(as) estava voltada para outras preocupações, como o início da fase de namoro. Desse ponto em diante, a entrevista fluiu livremente, semelhante a um diálogo informal. Não me prendi às anotações do diário de campo, as perguntas foram surgindo de maneira orgânica, conforme a história se desenvolvia.

A respeito do Ensino Médio, Lótus relatou que, na escola em que estudava, a maioria das aulas ocorreu através do Telecurso 2º grau³¹ – conforme podemos observar na citação a seguir: “A gente estudava por uma TV, com horário fixo *pra* passar a aula. Se perdesse, não tinha como voltar e ver de novo. Ou você anotava tudo que dava, e rápido, ou nada feito. Tinha livro? Não. Às vezes, aparecia uns materiais didáticos *pra* dividir entre dois, três alunos”. Lótus sente que tal formação foi deficitária e a deixou despreparada para o Ensino Superior. Essa foi uma das causas pelas quais ela postergou, por mais de uma década, o sonho de ingressar na universidade e, mesmo após sua admissão, sentia-se intimidada, incapaz de ocupar aquele espaço e inferior aos(às) demais estudantes.

Por fim, após cerca de 1 hora e 20 minutos, Lótus encerrou sua narrativa evidenciando que, na condição de professora, sua maior luta é em defesa das crianças “marginalizadas”, por ela própria ter sido uma. Assim, em sala de aula, busca combater o racismo e quaisquer outras formas de discriminação.

Como supracitado, a fase de perguntas foi diluída no percurso da conversa e a única indagação que fiz à Lótus, no âmbito das questões exmanentes, foi sobre o seu contato, durante

³¹ O Telecurso 2º Grau foi um programa nacional de Educação à Distância (EaD), iniciado em 1978, “[...] fruto da iniciativa da Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, de São Paulo, essa por meio do seu Departamento de Ensino” (Micheloto, 2006, p. 37).

o período escolar, com autores(as) e livros que abordassem a história e/ou a cultura negra. De fato, neste diálogo, não segui à risca o roteiro da entrevista narrativa. Porém, ao contrário do receio que senti antes do processo, entendo que não houve uma falha metodológica, pois o discurso de Lótus foi direcionado pela questão gerativa e movido pelo sentimento de partilha – de maneira honesta, ela falou tudo que queria falar.

5.1.3 Niara

Conheci Niara, pessoalmente, há alguns anos, em um evento social organizado por uma amiga em comum – que a chamou para participar desta pesquisa. Nesse dia, conversamos rápida e casualmente. Não chegamos a manter contato. Por isso, imaginei que ela não lembraria de mim, mas eu me enganei. Tão logo entramos na sala virtual (a entrevista ocorreu pelo Google Meet), ela comentou sobre a nossa breve interação. Fiquei aliviada. Embora fosse a terceira entrevista do estudo, eu estava nervosa, pois cada encontro era singular, em suas múltiplas particularidades. Essa “introdução”, entretanto, estabeleceu o curso da conversa, que seguiu de maneira descontraída.

Niara é uma mulher parda, de 33 anos. Atualmente, está desempregada (uma condição temporária, como enfatizou) e estudando para concursos (ação a qual se dedica durante toda a semana, por isso, nossa conversa ocorreu em um sábado de manhã). Ela demonstrou bastante clareza sobre seus objetivos e deseja, em breve, ingressar no serviço público. Conversamos, rapidamente, sobre os planos para o futuro e, após esse prelúdio, iniciamos a entrevista.

Segui as etapas de apresentação: especifiquei o objetivo do estudo e a metodologia da entrevista narrativa, comuniquei que utilizaria um diário de campo e solicitei sua autorização para gravar a conversa (através da ferramenta de gravação nativa do meu computador). Ela assentiu. Logo após, perguntou se poderia desligar a câmera, pois assim se sentiria mais à vontade para falar. Respondi que não havia problema, o importante era que ela se sentisse confortável. Pensei em desligar minha câmera também, mas lembrei que o uso da imagem, durante a narração central, facilitaria o encorajamento paralinguístico³². Então, perguntei à Niara se eu poderia manter a câmera ligada. Ela repetiu minhas palavras e disse que importava apenas eu ficar confortável. Rimos. Em seguida, iniciei a gravação.

Niara introduziu sua história contando que nasceu e sempre morou em um bairro periférico de Fortaleza-CE. Apesar das dificuldades financeiras, seus pais se empenharam para

³² Referente aos aspectos não-verbais presentes na comunicação oral, por exemplo, as pausas, o tom da voz, o ritmo da fala, o riso, os gestos corporais, entre outros elementos.

que ela estudasse em escolas particulares (instituições de médio porte, próximas à sua residência), certos de que, assim, ela teria uma boa instrução e um futuro diferente daquele que lhes era imposto pelas limitações sociais.

Ela aprendeu a ler com sua mãe, antes de ingressar na escola e, desde então, a leitura tornou-se sua grande paixão. Com certo ressentimento, lembrou o desejo de ser a oradora da turma, na cerimônia de formatura do ABC³³, mas a professora elegeu outra criança para a função. Ela não interpreta essa ocorrência como um ato de discriminação racial, mas de “favorecimento familiar”, pois a aluna escolhida, mesmo apresentando dificuldades de leitura, era filha da professora. Niara permaneceu nessa instituição da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa época, estudava de manhã e, no contraturno, além de realizar as atividades escolares, ajudava a mãe e a tia no trabalho de costura, sendo responsável pela decoração das roupas com lantejoulas e paetês.

No Ensino Médio, ela foi estudar em outra escola, localizada em um bairro vizinho ao seu, no período da tarde. Estava ansiosa por essa transição, mas o processo de adaptação sucedeu-se de maneira difícil e suas expectativas foram frustradas. Como a instituição anterior não ofertava a última etapa da Educação Básica, os(as) demais alunos(as) também passaram por essa mudança. Coincidentemente, duas antigas colegas de sala foram estudar em sua nova turma. Niara pensou que, por terem uma vivência em comum, ficariam próximas, mas isso não aconteceu. Se antes, ela tinha poucos amigos, na nova escola, ficou completamente isolada – o que favoreceu, ainda mais, as práticas de discriminação racial.

Pouco antes do início das aulas da 2ª série do Ensino Médio, como presente de seu pai, ela ganhou uma prancha de cabelo – objeto que foi o marco de um período de compulsão. Nos dois últimos anos escolares, quase todas as manhãs, repetitivamente, ela alisava o cabelo, em detrimento de seu tempo de estudo. Tal atividade, que estava diretamente envolvida com o desejo de ser aceita pelos(as) demais alunos(as), trouxe prejuízos ao seu desempenho escolar – o que a levou a ficar de recuperação, na 3ª série, e a ser reprovada no vestibular, para a faculdade de Letras.

No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, ela ingressou em um cursinho popular e tentou o vestibular novamente, no qual foi admitida em uma universidade pública, para o curso desejado. Entretanto, após dois semestres, acabou desistindo, pois se sentia incapaz e deslocada, como se não pertencesse àquele espaço. Nesse momento da história, eu fui tomada pela

³³ A formatura do ABC é um evento que marca a conclusão da primeira fase da Educação Básica. Entre as atividades realizadas durante a cerimônia, de praxe, um(uma) dos(as) alunos(as) assume a função de orador(a) da turma – geralmente, o(a) escolhido(a) é aquele(a) que domina a leitura e possui a melhor oratória.

indignação e, embora não tenha interrompido a narração, verbalmente, falhei em conter minhas expressões faciais, o que provocou uma quebra no discurso. Ela percebeu o meu estado e me consolou através das seguintes palavras:

É, eu sei. É revoltante, *né?* Eu também acho. Mas fica tranquila, não se preocupa não. Eu *tô* bem (riso). Teve um tempo que eu evitava pensar nisso porque eu me sentia... Eu me sentia mal, eu me sentia uma grande fracassada, sabe? Mas, hoje em dia, eu vejo que isso faz parte da minha história e *tá* tudo bem. Eu não posso mudar o que já passou, mas posso evitar que isso aconteça de novo, *né?* No futuro. Tipo, agora, eu realmente *tô* focada em só estudar *pra* concurso, mas assim que eu tiver minha estabilidade, pretendo voltar *pra* universidade e concluir o curso. Eu não penso mais em ser professora nem nada assim, mas eu quero concluir, sabe? Por orgulho e também porque eu gosto muito da área, claro.

Após essa breve interrupção na narrativa, Niara prosseguiu sua história e compartilhou que, quando desistiu da faculdade, começou a trabalhar no comércio. Por cerca de 10 anos, atuou como vendedora em uma loja de roupas, mas foi demitida em 2020, no início da pandemia de Covid-19. Quando perdeu o emprego, fez um curso de Corte e Costura on-line e pensou em continuar trabalhando na área, de maneira independente. Entretanto, por incentivo de seus pais, ela decidiu se dedicar aos estudos voltados a concursos públicos.

Nesse ponto, Niara encerrou a narração central. Em seu discurso, ela descreveu cada etapa escolar com uma riqueza de detalhes. Contou sobre os casos de racismo que vivenciou, enfatizando sua relação com os(as) professores(as) e com os(as) demais alunos(as), e como isso afetou o seu desempenho escolar. Portanto, na fase de perguntas, eu me limitei a apenas uma questão, referente aos livros que ela teve acesso na escola. Indaguei se ela havia lido autores(as) negros(as) e/ou obras que trouxessem mulheres negras como protagonistas.

Depois de sua resposta, perguntei se ela gostaria de acrescentar mais alguma informação. Diante da negativa, encerrei a gravação, que durou pouco mais de 1 hora. Novamente, agradei sua disponibilidade para participar da pesquisa. De maneira solícita, ela se colocou à disposição, caso eu tivesse dúvidas ou precisasse de ajuda com quaisquer problemas relacionados ao estudo. Ainda conversamos por algum tempo. Retomamos a discussão acerca dos planos para o futuro e compartilhamos sugestões literárias. Nós nos despedimos combinando de tomar um café, presencialmente, após a defesa da dissertação. Aguardo.

5.1.4 *Lélia*

Lélia é uma mulher preta, de 28 anos, natural de Fortaleza-CE, engenheira civil. Ela trabalha com um grande amigo meu, que a convidou para participar deste estudo. Entre os sujeitos, Lélia foi a única com a qual eu não havia tido qualquer contato antes da pesquisa. Contudo,

sua história foi a que eu mais me identifiquei – senti como se ouvisse fragmentos de minha própria vida, recontados a partir de cenários diferentes, ambientados na mesma sociedade racilizada.

Durante sua narrativa, eu também me lembrei da seguinte frase, proferida por Lélia Gonzalez (2020, p. 319): “A única saída que eu encontrei, para superar esses problemas, foi ser a primeira aluna da sala. É aquela história, ‘ela é pretinha, mas é inteligente’”. Daí adveio a inspiração para o nome fictício aqui utilizado, Lélia, indicado por mim. Quando recebi sua inscrição, através do questionário eletrônico, reparei que as respostas referentes aos campos “nome” e “nome fictício” eram as mesmas. Posteriormente, por e-mail, expliquei o porquê da utilização desse recurso e perguntei se ela gostaria de escolher um pseudônimo, ao que respondeu que deixava a decisão a meu critério. Nesse caso, sugeri que fosse *Lélia* e lhe enviei a referida frase. Além de concordar, garantiu que, de fato, a sentença poderia ter sido dita por ela.

Lélia marcou nossa conversa para uma sexta-feira, às 12 horas, em seu intervalo do almoço, através do Google Meet. Como uma constante em todas as entrevistas, nesta eu também fui tomada pela ansiedade. Tive receio de atrapalhar sua refeição/descanso e pensei que ela poderia não se sentir à vontade para expor detalhes de sua história pessoal com uma desconhecida. Acerca da última ponderação, me veio à mente o trecho de um livro chamado *Quatro estações* – um título oportuno, tendo em vista que a entrevista de Lélia era a quarta e última da pesquisa –, no qual o autor afirma:

Você pode fazer revelações que lhe são muito difíceis e as pessoas te olharem de maneira esquisita, sem entender nada do que você disse nem por que eram tão importantes que você quase chorou enquanto as estava contando. Isso é pior, eu acho. Quando o segredo fica trancado lá dentro não por falta de um narrador, mas de alguém que compreenda (King, 2013, p. 321).

Então, recordei os conselhos da psicóloga que colaborou com esta pesquisa, no pré-teste da entrevista narrativa, e decidi confiar na escuta atenta e acolhedora para demonstrar meu respeito e empatia pela história de Lélia. Quando entramos na sala virtual, fui recebida com um sorriso receptivo, que anuviou minhas inseguranças. Lélia reiterou que estava no horário do almoço e perguntou sobre a duração da entrevista. Garanti que ela teria total liberdade acerca dessa questão. Em seguida, de maneira sucinta, expliquei o objetivo do estudo e o processo da entrevista narrativa, informei que utilizaria um diário de campo e pedi permissão para gravar nosso encontro (por meio da ferramenta de gravação nativa do meu computador). Após o seu consentimento, iniciamos a entrevista.

Lélia contou sua história objetivamente. Logo no início do discurso, mencionou que foi uma aluna de destaque, reconhecida por sua competência intelectual, e não teve dificuldades

quanto às disciplinas escolares. Em seguida, ressaltando o gosto pela leitura, indicou as escolas em que estudou com base na biblioteca de cada uma das instituições. Ressaltou, ainda, o apoio e o esforço financeiro de seus pais, para que ela tivesse acesso a uma educação de qualidade.

Na Educação Infantil, Lélia frequentou um pequeno colégio particular, no qual não havia biblioteca, situado no bairro em que morava. Durante o Ensino Fundamental, foi transferida para outra instituição, um pouco maior, também particular, que contava com uma biblioteca – onde ela leu todos os livros disponíveis. Por fim, cursou o Ensino Médio Integrado, junto com o curso Técnico em Edificações, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que possuía uma ampla biblioteca, de “acesso ilimitado”, segundo suas palavras.

Dando continuidade à narração, Lélia enumerou as situações de racismo vivenciadas na escola, ponderando que, apenas na fase adulta, teve dimensão da violência sofrida, ao “olhar de fora” o cenário escolar, em seus pormenores. Entre tais episódios, revelou que os(as) colegas de sala se aproximavam dela apenas em época de provas ou de trabalhos escolares, com o interesse de obter boas notas. Porém, enfatizou que, durante o Ensino Fundamental, tinha uma grande amiga – uma menina que, mesmo sendo branca, foi isolada do convívio com os(as) demais alunos(as), devido à amizade com Lélia.

Lélia encerrou a narração central evidenciando o desconforto que sente no ambiente de trabalho, pois, muitas vezes, além de não ser reconhecida como engenheira, é submetida a situações constrangedoras – como ter que usar o elevador de serviço, ao invés do social, nos empreendimentos que visita. A esse respeito, ela afirmou:

Eu sou engenheira, mas quando eu chego *num* lugar, a pergunta nunca é se eu sou engenheira. No máximo, me veem como a técnica, mas nunca como engenheira. Tem condomínio que, se eu *tiver* sozinha, eu não posso subir no elevador social, eu tenho que subir pelo elevador de serviço, por mais que eu esteja... Eu não *tô* suja. Tipo, eu *tô* arrumada. Mas se eu *tiver* com a minha chefe ou se ela chegar sozinha... A gente, na portaria, *tá* credenciada do mesmo jeito, *pra* entrar. Ela pode entrar normalmente pela área social do condomínio e subir. [...] Quando eu venho aqui, toda vida, eu tenho que entregar meus documentos e dizer a empresa que eu trabalho. [...] Eu tenho que passar por toda essa burocracia e eu sei muito bem o porquê.

Já na fase de perguntas, questionei se, entre as leituras realizadas no período escolar, ela havia tido contato com autores(as) negros(as) ou livros que trouxessem mulheres negras na condição de protagonistas. Como, durante o discurso, foi pontuada a interação com os(as) demais alunos(as), indaguei sobre sua relação com os(as) professores(as). Por último, fiz uma pergunta pontual, sobre o curso técnico realizado no Ensino Médio Integrado.

Após essas questões, Lélia pediu para fazer uma observação e frisou a dificuldade de encontrar, em seu círculo de convivência (escola e trabalho), outras mulheres negras – reforçando a ausência, em tais espaços, de pessoas racialmente semelhantes a si. Em seguida, inda-

guei se ela gostaria de acrescentar mais alguma informação e, após sua negativa, encerramos a entrevista, que se estendeu por cerca de 20 minutos. Agradei sua participação e garanti que, em breve, ela receberia a transcrição de nossa conversa, para que pudesse acrescentar ou retirar quaisquer informações. Gentilmente, ela se pôs à disposição, caso eu precisasse de mais ajuda com a pesquisa. Assim, nós nos despedimos.

5.2 As narrativas dos sujeitos a respeito das relações sociais na escola

Ao compartilharem suas lembranças do período escolar, as participantes revelaram diversos prejuízos decorrentes da discriminação racial – entre os quais destacaremos as implicações dessa prática no desempenho escolar, no modo como foram avaliadas e na constituição de suas autopercepções como pessoas inteligentes. Apesar das singularidades, todos os discursos se concentraram na questão das relações sociais na escola e apresentaram tal instituição como um espaço de invisibilidade e de violência (física, psicológica, moral e simbólica) para estudantes negras, conforme pode ser observado nas subseções a seguir.

5.2.1 *A relação com os(as) outros(as) alunos(as) e as estratégias adotadas diante das situações de discriminação racial*

Eu levava surra todo dia, ida e volta da escola, dessas crianças [brancas]. Foram diversas vezes, sempre que eu ia *pra* escola. Eu pedia a minha mãe *pra* não ir. Ela dizia que o que podia deixar *pra* mim era o saber, era o que podia me dar, então... Eu apanhava, ida e volta da escola. [...] Escondiam meu material. Escondiam minhas coisas. Puxavam minha cadeira *pra* eu cair no chão. Eu lembro de uma vez que até pregaram chiclete no meu cabelo. [...] Uma das meninas que me davam surra, eu encontro ainda hoje por lá [no bairro em que mora]. Eu nem sei se ela lembra porque, como eu costumava dizer, 'quem bate esquece, quem apanha não' (Lótus).

Essas foram as palavras de Lótus para relatar um dos episódios de racismo que sofreu na escola, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo no meio de crianças, o racismo é o combustível que restringe direitos humanos fundamentais, como o direito à integridade física. Entre outros atos de violência, a atitude das crianças brancas de infligir dor ao corpo de uma menina negra remete ao cenário colonial, evidenciando que ainda existe uma assimetria de poder imposta pela cor da pele (Kilomba, 2019).

A agressividade é um comportamento emocional basilar para a construção do psiquismo humano e, durante a infância, a depender das fases de desenvolvimento da criança, pode manifestar-se por diferentes razões. Porém, quando a agressividade é direcionada, de modo intencional, para fins destrutivos, opera-se a violência (Klein, 1991; Pietro; Jaeger, 2008). Através

de condutas violentas, a criança pode estar reproduzindo o que observa em seu cotidiano – processo que envolve a internalização das representações sociais (Gagliotto; Berté; Vale, 2012; Locatelli, 2004; Madureira; Branco, 2007).

Em uma sociedade estruturalmente racista, os atos de violência praticados por crianças brancas contra crianças negras podem ser motivados por questões raciais, como no caso de Lótus. A ausência de repreensão, por parte dos pais ou docentes, legitima esse comportamento, induzindo crianças brancas a introjetar a concepção de que existe uma hierarquia racial, na qual ocupam uma posição superior (Cavalleiro, 2023; Franceschi; Santos, 2022). Por outro lado, em reação a esse processo, crianças negras correm o risco de assumir “[...] um comportamento similar de agressividade, raiva ou desdém, mas também estados afetivos, [...] como horror, vergonha e tristeza” (Martins; Geraldo, 2013, p. 65).

A violência sofrida por meninas e jovens negras apresenta-se não apenas através da agressão física, mas também psicológica. A linguagem verbal, como um dos principais sistemas de mediação das relações sociais, ao ser internalizada e reconstruída pelo sujeito, contribui para a constituição de sua subjetividade. Portanto, o discurso discriminatório referente a pessoas negras pode afetar, negativamente, o desenvolvimento psicossocial e cognitivo daqueles(as) que pertencem a esse grupo (Martins; Geraldo, 2013; Silva; Branco, 2011).

Nessa direção, Lótus e Niara relataram situações em que foram submetidas a apelidos pejorativos e “brincadeiras” – envolvendo traços fenotípicos (textura do cabelo e cor da pele) e profissões associadas a pessoas negras –, como “cabelo de bombрил”, “piche” e “empregada”. Acerca da primeira alcunha, Lótus declarou:

Eu tinha trauma do meu cabelo. Você lembra que eu alisava? Era por conta das brincadeiras com o meu cabelo, de ser chamada de *cabelo de bombрил*. Diziam: ‘teu cabelo fede’. Passei muito... Eu cheguei *num* estado que sempre que eu via alguém rindo, pensava que *tava* rindo de mim, independente de ser ou não.

No âmbito das relações sociais, o cabelo crespo/cacheado é um elemento que perturba a ordem branca. Os xingamentos “cabelo de bombрил” e “teu cabelo fede” traduzem o estigma de que o cabelo afro é “selvagem” e “sujo”, sustentado pela lógica discursiva que desumaniza pessoas negras e lhes atribui características animais. Embora direcionadas à Lótus, essas afirmações independem do odor de seu cabelo e não a representam, mas sim o imaginário branco acerca de pessoas negras (Franceschi; Santos, 2022; Kilomba, 2019).

Tal condição suscitou, em Lótus, um sentimento de insegurança sobre sua aparência e a mania de perseguição – sofrimento psíquico que a induziu à presunção de ser o alvo de risadas alheias (sempre interpretadas como deboche). O alisamento capilar foi a estratégia que ela

encontrou para se adequar aos padrões da branquitude e aliviar sua dor, ainda que ao custo da negação de uma característica que lhe é própria (Castro; Abramovay, 2006; Franceschi; Santos, 2022; hooks, 2014; Kilomba, 2019).

Sujeitar-se aos ditames racistas, todavia, não resulta na mudança da realidade. Mesmo sob a supressão de traços identitários, pessoas negras não estão imunes à violência imposta pelas questões raciais – como pode ser constatado na situação a seguir, vivenciada por Niara:

No 2º ano, pouco antes de começar as aulas, o meu pai tinha me dado de presente uma prancha de cabelo. Aí no primeiro dia de aula, eu fui com o cabelo bem lisinho. Eu estudava de tarde e passei a manhã inteira *pra* deixar o meu cabelo daquele jeito. Eu fiquei me achando tão bonita com o cabelo solto, sabe? Quando *tava* natural, eu só usava ele preso porque parecia que tinha uma nuvem na minha cabeça. Aí eu comecei a pranchar o meu cabelo quase todo dia e era a manhã toda nisso. Só que eu me machucava. Tipo, meu couro cabeludo dóia, de tanto eu puxar. Eu vivia me queimando. Meu cabelo começou a cair muito. Mas, apesar disso, eu não parava de alisar. Na época, era moda, quase todo mundo na escola alisava. Eu me achava tão bonita daquele jeito, mas os outros [alunos] *faziam hora* comigo. [...] Tinha um menino [branco] que chegava, metia a mão no meu cabelo e dizia assim: ‘oh catinga de cabelo queimado’. Aí os outros começavam a rir.

Niara não conseguia ver beleza em seu cabelo natural; mesmo antes do alisamento, ela tentava ocultar esse traço, mantendo-o preso. Apesar do sofrimento físico vinculado à alteração da estrutura capilar, tal prática a distanciava das marcas da negritude, portanto, era algo desejado. Nessa circunstância, não há “[...] um desvio patológico no comportamento, mas o efeito direto da inculcação de referências de beleza e harmonia estética compartilhados em seu grupo de convívio na escola” (Castro; Abramovay, 2006, p. 215). A internalização da existência de uma categoria racial superior afetou não apenas a autopercepção de Niara sobre sua aparência, mas também a conduta dos(as) demais discentes. Assim, a despeito do esforço que ela teve para se manter dentro das normas da branquitude, um adolescente branco se sentiu autorizado a tocar e depreciar seu cabelo – transformando-a em objeto público de diversão (Kilomba, 2019).

A violência psicológica contra pessoas negras parece encontrar ainda mais respaldo quando se apresenta sob a forma de “brincadeiras” e “piadas” – exigindo a tolerância, inclusive, da própria vítima. A esse respeito, Niara também compartilhou a seguinte vivência:

Lá *pro* final do Ensino Fundamental, quando eu tinha uns 13, 14 anos, mais ou menos, eu tinha um amigo [branco] bem próximo. Aí ele começou a namorar com uma menina, negra também, e ela ficou muito minha amiga. Um dia, *tava* nós três conversando e, do nada, ele me chamou de *piche*. Tipo, ele nunca tinha me chamado disso e eu fiquei sem reação. Aí a namorada dele disse assim: ‘eu não sei como a *Niara* é tua amiga’. Nessa hora, ele ficou muito irritado. Você não imagina o quanto ele ficou irritado. Tipo, a expressão facial dele mudou e ele respondeu de uma forma bem agressiva, sabe? Ele disse assim: ‘é justamente por isso que eu tenho liberdade *pra* fazer esse tipo de brincadeira. Eu posso chamar ela do que eu quiser porque ela é minha amiga’. Eu fiquei calada e ela também. Aí ele voltou ao normal e começou a falar sobre outras coisas, como se nada tivesse acontecido.

A observação de tal cenário revela a postura autoritária de outro adolescente branco, que, mesmo entre duas meninas negras, se sentiu à vontade para fazer uma “brincadeira” racista e protestar pelo direito de fazê-la. Desconsiderando o limite entre intimidade e intimidação, ele ancorou sua atitude na dimensão da afetividade, como se esse fosse um espaço neutro, que viabiliza práticas discriminatórias. Por conseguinte, a fala da namorada foi interpretada como um bloqueio à intimidade que ele possuía de conferir um apelido racista à amiga (Castro; Abramovay, 2006; Kilomba, 2019).

Na recusa do adolescente de escutar as palavras de sua namorada, constatamos, ainda, um mecanismo de regressão. Para fugir do autorreconhecimento como agressor, ele regrediu a um comportamento tipicamente infantil, mostrando-se irritado e ocupando o centro das atenções, enquanto as duas adolescentes negras foram silenciadas e colocadas em segundo plano. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que escapou da implícita acusação de ter sido racista com Niara, ele negou a subjetividade e regulou o discurso de sua namorada, tornando-o confortável para si (Collins, 2019; Kilomba, 2019).

Niara ainda citou outro momento em que proferiram ofensas racistas contra ela, na escola, sob o disfarce de “piada”, como podemos verificar a seguir:

Outro dia, *tava* todo mundo sentado na sala, só esperando o professor chegar. Aí tinha duas alunas [brancas] conversando sobre novela, bem perto de onde eu *tava* sentada. [...] Elas começaram a dizer assim: fulana seria a mocinha, sicrano seria o vilão e a *Niara* seria a empregada. Nessa hora, elas começaram a rir muito, muito mesmo. Eu fiquei... Sabe quando você não... Tipo, qual era a graça? Uma mulher negra só pode ser empregada doméstica? Elas achavam que esse era o único emprego que eu podia ter? Essa era a piada?

Decerto, nesse espetáculo, não há espaço para o riso. Na escalação fictícia do elenco, Niara foi selecionada para um papel no qual não se inscreveu. Um papel que, sadicamente, foi motivo de diversão para adolescentes brancas por remeter à representação social da mulher negra sob o arquétipo da doméstica – expondo que o gênero é um fator que nem sempre promove sororidade (Gonzalez, 2020). Ao ver, pelo olhar da branquitude, sua imagem e seu futuro profissional reduzidos a um estigma, Niara sentiu-se perdida. Contudo, se ela tivesse expressado sua indignação, pela lógica do racismo, possivelmente, haveria uma inversão de papéis (semelhante ao que se passou no episódio em que o “amigo” a chamou de *piche*): esse ato seria minimizado a uma “declaração infeliz” e as agressoras assumiriam o papel de vítimas (Carneiro, 2011; Castro; Abramovay, 2006; Kilomba, 2019; Martins; Geraldo, 2013).

Como referido anteriormente, a linguagem verbal tem influência na subjetividade dos indivíduos. A repetição do discurso racista, em diversas e distintas circunstâncias, tem força suficiente para prejudicar o processo de socialização e aprendizagem de crianças e jovens ne-

gros(as), além de afetar a percepção que eles(elas) têm de si como pessoas inteligentes (Madsen; Branco, 2007; Martins; Geraldo, 2013). Logo, a busca pela invisibilidade é uma das estratégias de defesa contra os ataques sofridos – conforme descrito por Fanon (2008, p. 108): “[...] deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento”.

Essa foi a rota de fuga seguida por Niara. Na citação a seguir, ao narrar sobre o último ano do Ensino Médio, ela explicitou o impacto do acúmulo de práticas discriminatórias em sua relação com os(as) demais alunos(as) e em seu desempenho escolar:

Naquela rotina de perder a manhã inteira pranchando o cabelo, eu quase não estudava. Tipo, era o ano do vestibular, mas eu mal estudava *pras* provas da escola. [...] Eu sempre fui tímida, mas, nos últimos anos [do período escolar], eu fazia de tudo *pra* não chamar atenção, sabe? Tipo, eu sentava lá atrás [na sala de aula] e nunca fazia perguntas, mesmo quando eu tinha dúvidas sobre a matéria. E também sempre que eu podia faltar, eu faltava. [...] No 3º ano, eu fiquei de recuperação em 4 matérias. Eu não era a melhor aluna da sala, mas isso nunca tinha acontecido antes, sabe? E eu também não consegui passar no vestibular *pra* Letras e... Sei lá, era um sonho. Eu fiquei me sentindo um lixo.

A imposição estética da branquitude e as múltiplas agressões psicológicas vivenciadas na escola atingiram Niara de um modo tão violento que ela preteriu o tempo de estudo para se dedicar, quase diariamente, à manutenção do alisamento capilar. Apesar disso, sua esperança de ser aceita pelo grupo foi frustrada: os ataques não cessaram. Em contrapartida, como consequências desse estado de repressão, sua autoestima foi afetada negativamente; ela teve prejuízos em seu processo de aprendizagem e em seu desempenho escolar e o sonho de ingressar no Ensino Superior, naquele ano, foi destruído.

O desejo de invisibilidade representa um rearranjo: ao perceber que aquela conjuntura não poderia ser alterada por seu esforço de se aproximar, fisicamente, da aparência da branquitude, as ações de Niara passaram a ser orientadas pelo medo (medo de se impor, medo de estar presente e medo de esclarecer suas dúvidas), induzindo-a à alienação. Ela passou a acreditar que, através do anonimato, poderia escapar do racismo que a consumia (Franceschi; Santos, 2022; Kilomba, 2019; Silva; Martins, 2022). Porém, “[...] onde quer que vá, o preto permanece um preto” (Fanon, 2008, p. 149).

Há, no entanto, uma diferença entre o desejo de invisibilidade (presente no discurso de Niara) e a imposição do isolamento (percebido nas narrativas das demais participantes), que se apresenta como outra forma de violência psicológica, a qual alunas negras podem ser submetidas. Sobre tal ponto, Lótus afirmou: “Eu era isolada. [...] Eu sempre me sentava *num* cantinho lá atrás [na sala de aula], sozinha”.

Carmélia, quando foi questionada a respeito de sua relação com os demais alunos, pareceu não saber o que dizer. Insisti e perguntei se ela tinha amigos(as) na escola, ao que reagiu

de maneira assustada. Depois de um longo período de silêncio – como se procurasse, nas gavetas da memória, por um exemplo significativo –, relatou:

É que eu nunca fui de ter amizade assim não, sabe? Na sala, *os aluno era tudo* misturado, mas onde eu me sentava tinha até *peessoas branca* do meu lado e *elas nem ligava* por eu *tá* ali. Mas amigo... Tinha umas pessoas que eu falava, mas era só ali no colégio mesmo. Quando terminava a aula, cada uma ia *pro* seu lugar. A gente só se falava enquanto *tava* ali. Quando se encontrava, falava: ‘oi, como é que *tá*? *Tá* tudo bem?’. E no interior, eu *num* me lembro de ter nenhum amigo lá não.

Esse quadro de segregação também foi evocado por Lélia, que mencionou:

Quando eu *tava* nesse colégio, eu tinha uma melhor amiga [branca] que... Às vezes, eu até penso que muita gente não falava com ela, talvez, porque ela andava comigo. Porque assim, era muito só nós duas. [...] Na época que eu entrei no colégio, ela já estudava lá e tinham mais... Tinha outras pessoas que falavam com ela. Mas depois, quando a gente foi ficando mais velha, era só nós duas. E tipo, a gente percebia que as pessoas só se aproximavam da gente em época de prova, em época de qualquer coisa, por interesse. Quando não tinha nada, quando a gente não tinha nada *pra* oferecer, ninguém andava com a gente, as pessoas mal falavam com a gente.

Os trechos em destaque revelam que a solidão foi uma constante na experiência escolar de Lótus, Carmélia e Lélia. Na esfera das relações sociais, “[...] os amigos oferecem apoio emocional e auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais e na autoestima” (Silva *et al.*, 2018, p. 7). A dinâmica da afetividade, contudo, costuma ser exposta de maneira distorcida para meninas e jovens negras. Nesse sentido, o discurso de Carmélia é significativo. Indiretamente, ela sinaliza que estar entre pessoas brancas nem sempre lhe foi permitido. Por isso, ao vasculhar suas lembranças sobre a escola e perceber a inexistência de relações afetivas com os pares, ela cita o fato de sentar-se ao lado de alunos(as) brancos(as) como uma conquista – reforçando a teoria de Lorde (2018, p. 51 *apud* Barbosa; Souza, 2018, p. 91): “[...] nós aprendemos a conviver com a crueldade por termos sobrevivido a ela tantas vezes na nossa própria existência”.

Já no caso de Lélia (em que foram construídos laços de amizade com outra aluna), importa salientar que o estado de isolamento foi estendido a sua amiga. Interpretamos essa ocorrência como um possível “medo de contágio racial”, da parte dos(as) demais estudantes. No imaginário da branquitude, pessoas negras são associadas à sujeira e, conseqüentemente, assumem o papel de “agentes infecciosos”. O isolamento físico, portanto, surge como uma medida de prevenção (Kilomba, 2019). À vista disso, mesmo sendo branca, a amiga de Lélia também foi segregada em decorrência de sua “contaminação” pela negritude.

A barreira sanitária, todavia, era rompida periodicamente. O alto nível de capacidade intelectual de Lélia e de sua amiga foi o fator que promoveu a aproximação condicional e temporária dos(as) outros(as) discentes, motivados(as) pelo interesse de alcançar um bom desempenho escolar. Isso não significava a existência de vínculos de afetividade, pois, uma vez

alcançado o objetivo, as meninas eram novamente impelidas à margem. Não obstante, mesmo ciente da exploração, para Lélia, prevalecia o desejo de ser incluída, como indica a seguir:

[...] tinham pessoas que, *pra* fazer trabalho em grupo, sempre queriam fazer trabalho em grupo com a gente porque a gente sempre tirava as melhores notas nos trabalhos. Então, o pessoal brigava *pra* fazer trabalho em grupo com a gente porque eles sabiam que eles iam ter uma nota muito boa se fizessem o trabalho com a gente. [...] Aí muitos se aproximavam, simplesmente, nesses momentos. Tinham muitos que era: ah, vai ter trabalho em grupo? Tal coisa em grupo? Aí ia logo atrás da gente. [...] *Pra* mim, tudo que eu queria era que as pessoas me aceitassem ali. Tudo que eu queria era *tá* participando. Então, se eles *tavam* querendo fazer os trabalhos comigo... Ave Maria! Claro que sim! (riso).

Essa vontade também foi demonstrada por Lótus, que afirmou:

Eu estudava mais *pra* que eu sendo, ou tentando ser, a mais inteligente da sala, talvez, eles precisassem de mim e parassem de me perseguir, entende? Eu era a melhor da turma, de praticamente todas as turmas. [...] Então assim, eu me esforçava porque eu gostava de aprender, mas também porque eu sabia que aquilo teria algum benefício. Como eles iam precisar de mim, talvez maneirassem...

Na situação de Lótus, porém, a busca pela aceitação foi o combustível que a impulsionou a obter um maior rendimento escolar. Em sua fantasia, “ser a melhor da turma” poderia reparar o “defeito” de ser negra e, desse modo, cessar a perseguição que sofria. Mas assim como não se pode fugir do racismo através da alteração de características físicas e da invisibilidade, mecanismos compensatórios também não resolvem a questão (Souza, 2021).

Por fim, ainda no âmbito da violência psicológica, encerramos esta discussão com um episódio narrado por Lélia, no qual foi vítima de exploração do trabalho e desvalorização intelectual. Tal vivência, que ocorreu durante o estágio do curso técnico em Edificações, ultrapassa os limites da escola. Ainda assim, decidimos apresentá-la, pois faz parte de sua experiência educacional no Ensino Médio Integrado. Segue a transcrição:

Eu fiz o Ensino Médio junto com o Ensino Técnico, então, a gente precisava fazer estágio. [...] Tinha outro estagiário que trabalhava, que *tava* lá e tudo, e ele dizia muito claro... Eu trabalho com construção civil, então, às vezes, a gente precisava ficar de baixo do sol. Tipo, ficar no sol mesmo. Então, quando a gente precisava fazer qualquer coisa que era do tipo, o engenheiro chefe sempre dizia: ‘você revezam entre si o tempo que vocês vão ficar lá *pra* ninguém ficar... E ir todo mundo’. Ele [o estagiário] se virava e dizia na minha cara que não ia, porque aquilo dali não era lugar *pra* ele, aquilo dali era lugar *pra* mim, *pra* eu ficar, mas ele não ia ficar ali, porque ele não ia sair do ar condicionado da sala *pra* ficar no meio da obra, não ia sair da sombra *pra* ficar ali, no meio do sol. [...] E de questionar: por que passavam as coisas *pra* mim e não passavam as coisas *pra* ele? Como se ele tivesse que receber as coisas e não eu. [...] Ou ficar questionando a capacidade, tipo assim: ‘tem certeza que passou isso? Mas *tu vai* saber fazer isso? Não sei o quê... Por que eles mandaram isso aqui *pra* ti e não mandaram *pra* mim?’. Era muito difícil de ouvir, de lidar com tudo aquilo.

Em tal circunstância, Lélia foi duplamente discriminada: como mulher e como negra. Inserida no setor da construção civil, no qual ainda impera a presença masculina (Bochini

et al., 2020), ela ocupava um lugar que, segundo a visão do estagiário, não lhe cabia – essa percepção, ao mesmo tempo, inflamava a crença de que ele próprio pertencia ao grupo superior. Sua postura, entretanto, ultrapassa o preconceito de gênero e remonta o cenário colonial. Lélia foi reduzida a um corpo negro: ideal para substituí-lo no trabalho debaixo do sol, mas incapaz de lidar com as demandas intelectuais. Daí advém a frustração de saber que Lélia, e não ele, recebia as informações referentes ao serviço. É também por esse motivo que ele se sente autorizado a questionar: “Mas *tu vai* saber fazer isso?”. Pela lente do racismo, pouco lhe importava que Lélia fosse excelente em sua área de conhecimento: ele não via nada além da representação social da mulher negra (Cabral, 2022; Carneiro, 2023; Euclides, 2017; Kilomba, 2019).

Na presente subseção, apresentamos um panorama dos atos de violência que meninas e jovens negras podem sofrer na escola, no campo das interações com outros(as) estudantes. O quadro composto pelas histórias de vida das participantes retrata as consequências deletérias do racismo, entre as quais mencionamos: interferência negativa na autoestima e na autopercepção e prejuízos nos processos de socialização e de aprendizagem.

Acerca do último ponto, em consonância com os objetivos da pesquisa, reforçamos que o racismo é um dos fatores que pode influenciar o resultado das avaliações escolares. Como exemplo, ressaltamos os seguintes casos: 1) Niara teve um decréscimo em seu desempenho, devido às agressões psicológicas sofridas, o que a levou a ficar de recuperação e 2) Lótus alcançou um alto rendimento em consequência de sua busca pela aceitação (vinculada a um grande sofrimento psíquico), portanto, esse resultado deve, antes, ser interpretado como um mecanismo de defesa do que como êxito escolar. A seguir, daremos continuidade à discussão, analisando a postura dos professores, principalmente, no modo como os sujeitos foram avaliados.

5.2.2 A relação com os(as) professores(as) e as estratégias adotadas diante das situações de discriminação racial

Partindo da concepção de que a escola é um campo de interações humanas, entende-se que o(a) professor(a), guiado(a) pelo princípio da democracia, deve assumir a função de gerente dessas interações e promover a inclusão de todos(as) os(as) alunos(as) (França, 2017; Tardif; Lessard, 2005). Nesse sentido, é possível imaginar que as práticas de discriminação racial existentes em tal cenário resultam, exclusivamente, da interação entre os pares, sob influência do meio social no qual estão inseridos. Contudo, defendemos que “[...] a responsabilidade da presença do racismo na escola deve ser dividida com mais equanimidade entre os vários atores ali presentes” (Castro; Abramovay, 2006, p. 243).

As relações pedagógicas também são atravessadas pela afetividade e podem ser veículos de transmissão para diferentes formas de opressão. As narrativas de Lótus e Carmélia, por exemplo, apontaram situações de violência explícita, em que as docentes, por motivação racista, assumiram o papel de agressoras. No trecho a seguir, Lótus relata um episódio de violência física, psicológica e moral, ocorrido quando ela estava na Educação Infantil, em que foi exposta a uma situação vexatória, por sua professora, e sofreu intimidação física e ameaça:

Teve uma professora [branca] que me jogou contra a parede e me chamou de ‘negrinha mentirosa’. [...] É porque tinha acontecido um caso lá [na escola] e eu contei *pra* minha mãe. Por eu ter relatado, minha mãe foi no colégio reclamar e ela [professora] me pegou na fila. Eu *tava* na fila lá, ela me pegou e me imprensou na parede: ‘olha aqui, sua negrinha mentirosa, se você for inventar mentira de novo, não sei mais lá o que...’. *Os alunos tudo vendo* isso. Meu primo viu, *pra* depois ela não dizer que era outra mentira minha. Meu primo e outros [alunos] foram lá: ‘olha, tia [mãe de Lótus], aconteceu sim, foi desse jeito’. [...] Eu implorei *pra* minha mãe me tirar da escola! Eu precisei ser mudada de turma e de horário, *pra* não ser prejudicada por ela [professora]. A minha mãe ia me tirar da escola, mas convenceram ela a não fazer isso porque eu era muito boa, muito inteligente, muito isso, muito aquilo. Então, me mudaram de turno e me mudaram de professora.

O exercício do trabalho pedagógico demanda uma hierarquia de poder, na qual o(a) professor(a) ocupa uma posição de autoridade. A presença da autoridade é algo admissível, mas o seu abuso não. A autoridade docente deve ser fundamentada e limitada pelo direito à liberdade, ao respeito e à dignidade do corpo discente. Caso contrário, transforma-se em autoritarismo e a relação professor(a)-aluno(a) passa a ser pautada na opressão e na violência, de formas mais visíveis às mais sutis (Aquino, 1999; Araújo, 1999; Freire; Shor, 2000; Novais, 2004).

A narrativa de Lótus expõe um caso criminoso de abuso de autoridade e injúria racial. A professora recorre ao poder atribuído ao seu cargo, à sua força física (de mulher adulta) e ao seu privilégio de pessoa branca para imobilizar (imprensando contra a parede), ofender a dignidade (com base na raça/cor, através do insulto de “negrinha mentirosa”) e humilhar publicamente uma menina negra. Para Lótus, a imagem da professora como referência de autoridade foi rompida – aquela que deveria protegê-la é a própria agressora –, o que justifica o seu desejo de fuga, ao implorar à mãe para sair da escola. Tal ocorrência, possivelmente, desencadeou danos psicológicos a curto e longo prazo – análise que ultrapassa os limites desta pesquisa, reduzida a uma única entrevista.

Ainda no cenário da violência explícita praticada por docentes, mencionamos o caso de Carmélia. Como supracitado, em sua narrativa, ela afirmou que sofreu “bloqueio” de uma professora, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à sua cor. No entanto, quando pedi detalhes a respeito desse episódio, ela disse que não conseguia lembrar o que de fato aconteceu. Em uma entrevista, são vários os fatores que levam ao tangenciamento do tema, mas o esqueci-

mento e a dificuldade, demonstrada por Carmélia, de verbalizar acerca de um período específico de sua vida, além da dor física associada a essa memória, sinalizam a existência de um trauma – como podemos constatar no seguinte excerto:

O que eu aprendi na escola foi importante. Se eu *num* tivesse ido, eu nem ia conseguir pegar um papel e ler, *né?* E eu sei ler. Eu consigo ler qualquer nome que você me der. Eu pego minha Bíblia e leio. Uma receita também, eu leio, sabe? Eu consigo ler tudo, menos Inglês. Mas *pra mim escrever* uma carta, aí eu *num* consigo não, por causa desse bloqueio desde minha infância, por causa dessa professora [branca]. Se ela *num* tivesse atrapalhado minha escritura, hoje, eu sabia escrever era tudo. Meu pai também... Ele é um *homi* bom, mas nesse ponto era ignorante. Preferia dar razão ao outro do que a gente. [...] Eu tinha a letra boa. Quando eu escrevia alguma coisa, tinha pessoas que *achava* a minha letra bonita. Mas aí devido ao bloqueio, eu *num* sinto mais aquela *prumação* na mão quando eu pego numa caneta. Eu até escrevo meu nome, escrevo alguma palavra que eu queira, mas eu sinto que a palavra *num* é apumada, entende? Eu sinto uma dificuldade, como se tivesse alguma coisa travando minha mão. Me dá um cansaço, minha mão começa logo a doer e eu *sinto ela* falhando, sabe? Mas é isso mesmo. Mais tem Deus *pra* nos dar...

De acordo com Freud (1976), o trauma destrói o significado atribuído à experiência. Um evento traumático, que pertence ao passado, apresenta-se como parte do presente, embora o sujeito não tenha total acesso a essa memória – sua essência permanece reprimida, como uma forma de proteger a consciência da intensidade da dor. O paradoxo provocado por essa instabilidade induz “[...] ao silêncio e à impossibilidade da narração” (Rosa, 2018, p. 291). Porém, mesmo submersas, as reminiscências emergem através do corpo (soma). Assim, o cansaço, a dor e a sensação de falha que Carmélia sente em sua mão (no presente) pode ser a somatização das feridas internas causadas pelo “bloqueio” (no passado), ilustrando o trauma (Kilomba, 2019).

Para evitar a perseguição da professora, a estratégia de Carmélia foi semelhante à de Lótus: a fuga. Todavia, no seu caso, o desejo de abandonar a escola foi efetuado; em parte, devido à ausência do apoio de seu pai – possivelmente, por ele próprio ter sido vítima de racismo, durante um período no qual esse fenômeno era sistematicamente negado e tido como um tabu, sob a legitimação do mito da “democracia racial” (Carneiro, 2023; Cunha Jr., 1987; Gonzalez, 2020). Sem amparo, ela foi precocemente privada do direito de reagir e impelida ao silenciamento, o que dificultou ainda mais a ressignificação da violência sofrida.

Carmélia tem consciência de que foi vítima de discriminação racial na escola, mas o seu discurso, por vezes, beira à resignação. Não identificamos essa postura na fala das demais participantes; ao contrário, de maneira crítica, elas relacionaram suas experiências ao contexto social mais amplo, estruturado pelo racismo. Nesse ponto, observamos a diferença de percepção geracional sobre tal fenômeno – tendo em vista que, nas últimas décadas, diversos fatores têm promovido uma maior conscientização racial, como “[...] a ampliação de dispositivos sociais, políticos, culturais e legais, que viabilizam discussões sobre as temáticas raciais, e a criação de

políticas de ações afirmativas” (Franceschi; Santos, 2022, p. 90). A atual conjuntura também teve influência sobre Carmélia – possivelmente, essa afetação a fez perceber a responsabilidade da professora e dos pais em sua evasão escolar –, entretanto, não modificou sua compreensão a respeito do racismo como um fato inevitável.

Retomando a exemplificação dos casos de violência praticados por professores(as), motivados por questões raciais, pontuamos que, com exceção dos episódios narrados por Lótus e Carmélia, os demais indicaram a ocorrência de condutas discriminatórias veladas, na condição de violência simbólica. Segundo Castro e Abramovay (2006), esse é o tipo de violência mais recorrente na relação pedagógica, por estar associado à própria “autoridade” atribuída aos(as) docentes. Portanto, na condição de “parte da cultura escolar”, omitir-se diante de atos de discriminação racial entre os(as) estudantes ou utilizar a avaliação escolar como um instrumento de ameaça, por exemplo, tornaram-se práticas socialmente aceitas.

Ilustrando um caso de violência simbólica (e, ao mesmo tempo, psicológica) relativo à omissão, registramos outra situação vivenciada por Lótus, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em sua narrativa, ela havia mencionado ter sido fisicamente agredida por crianças brancas. À vista disso, questionei qual foi a atitude tomada pela professora, ao que ela respondeu, entre lágrimas:

Nenhuma. Eu não tinha recreio, ficava na sala de aula, estudando. Pedia *pro* me trancarem na sala porque quando eu saía... Eu não ia *pro* recreio porque se eu fosse, eu ia penar. Então, eu não tinha recreio, eu ficava dentro da sala de aula, sozinha (choro). [...] Eu até dizia: ‘eu quero ficar dentro da sala porque se eu for *pro* recreio elas [outras crianças] vão me bater’, mas entrava aqui e saía aqui (gesticulação apontando para um e outro ouvido). Depois, eu nem disse mais nada. Não adiantava mesmo. Então, ela [professora] me trancava, levava a chave e eu ficava dentro da sala.

A solução encontrada pela professora foi mais violenta que os atos de agressão infligidos pelas crianças, tendo em vista que ela era uma mulher adulta em posição de autoridade. Mesmo ciente da situação de violência física, ela não prestou solidariedade nem deu apoio à Lótus, ao invés disso, a castigou, sendo conivente com o comportamento dos(as) agressores(as). Ao ignorar a existência do problema e silenciar a vítima, a professora esquivou-se da responsabilidade de discutir sobre a questão racial e de regular as condutas dos(as) estudantes no ambiente escolar, evidenciando o seu despreparo para lidar com um caso de racismo (Carneiro, 2023; Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 2023; Cunha Jr., 2008).

Historicamente, reter o(a) estudante em sala de aula durante o recreio é um tipo de castigo utilizado pelos(as) docentes contra pequenas “infrações”. Tal prática, além de desconsiderar esse período como parte do trabalho educacional – de suma importância para a expansão da criatividade e para o processo de socialização infantil –, fere o direito da criança de brincar

e de se divertir, previsto na Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, para além do castigo individual, o fundamento dessa concepção associa a punição ao desvio das normas sociais (Luckesi, 2011; Trindade, 1994).

No caso de Lótus, o aspecto que destoava do padrão era a negritude. O castigo imposto pela professora está diretamente ligado à sua identidade de menina negra. Tal situação a induziu ao sentimento de impunidade e à compreensão de que sua dor não é válida, seu protesto, menos ainda. Para lidar com o tratamento racista, a estratégia que lhe restou foi o silêncio. Essa circunstância comprova a teoria de Cunha Jr. (2008, p. 233), que afirma: “São frequentes as queixas de que os professores não veem a violência por eles sofrida ou que tais docentes não percebem os atos e, quando percebem, não ligam, fazendo com que muitos adotem a atitude de não reclamar”.

Ainda no âmbito da violência simbólica, a avaliação da aprendizagem escolar é utilizada pelos(as) professores(as) como um mecanismo de punição contra os(as) discentes, através da ameaça de notas baixas e reprovação. Esse tipo de prática afeta, negativamente, todos(as) os(as) estudantes. Entretanto, as narrativas dos sujeitos indicaram que, além dessa questão, existe uma diferença na forma como alunos(as) brancos(as) e negros(as) são avaliados, com prejuízo ao último grupo – indo ao encontro dos resultados obtidos pelos estudos utilizados como base teórica desta pesquisa (Carvalho, 2004; Cavalleiro, 2023; França, 2017). A seguir, analisaremos as vivências das participantes, especificamente, acerca de tal processo.

5.2.2.1 O processo de avaliação da aprendizagem escolar dos sujeitos

Eu tinha medo de fazer prova. Quando era o dia da prova, a gente tinha que fazer porque era o jeito e tinha que ser como *tava* ali no papel, se *num* soubesse... *As minhas nota num era* muito boa não, sabe? (riso). *Num* era boa não... Eu achava tão ruim ter que fazer prova, mas, ao mesmo tempo, a gente tinha que fazer, *né?* (Carmélia).

Sob a inspiração das palavras de Carmélia, convido você, leitor(a), à seguinte reflexão: como você se sentia nos dias das provas escolares? Eu posso estar enganada, mas imagino que preocupado(a), inseguro(a), tenso(a), entre outros adjetivos que expressam ansiedade. Conforme Demo (2010, p. 57), “[...] a prova representa uma situação anômala, incômoda, de forte pressão externa, sobretudo quando feita dentro dos rigores clássicos e sob vigilância cerrada”. Após o ritual de execução da prova, o desassossego persiste, pois segue a espera pelo resultado. Assim, a nota move a realidade educacional (Luckesi, 2005, 2011).

Embora haja uma relação de consequência entre avaliação e nota, esses dois conceitos direcionam a práticas pedagógicas distintas. A avaliação da aprendizagem está relacionada

à melhoria do processo educacional e não se limita à prova – que é apenas um dos instrumentos avaliativos, entre outros, como os trabalhos de pesquisa, os seminários e as produções audiovisuais, por exemplo. Já a nota é um registro, geralmente numérico, do desempenho obtido em determinadas avaliações. Todavia, pela perspectiva do exame escolar, a nota passou a ter mais importância do que a aprendizagem e a ser interpretada como uma representação estática da capacidade intelectual dos(as) estudantes (Demo, 2010; Depresbiteris, 1989; Luckesi, 2021).

A respeito desse processo, Lótus, como pedagoga, opinou o seguinte:

Eu não concordo com o sistema de avaliação que a gente tem. Eu lembro que, quando eu ia fazer prova, era uma tortura. [...] O sistema de avaliação é meritocrático, serve muito *pra* discriminar. Quem tá com um 10, nem sempre é o que mais sabe, mas a nota é o que importa. É um sistema falho, não é eficaz, não vale a pena, nem *pra* adulto nem *pra* criança. Essa é a minha constatação, por experiência própria. É a constatação de quem viveu o ensino antes da atualidade, vivenciou o Ensino Superior e voltou a ser inserida, com proximidade, na escola, e notou que nada mudou.

Não pretendemos discutir se o registro do desempenho dos(as) discentes, através de notas, é adequado ou não, mas compreender a dimensão sociopolítica vinculada a essa concepção. Luckesi (2011) defende que a nota se tornou um *fetice* e passou a ocupar o centro do processo educacional, ao redor da qual orbitam professores(as), alunos(as), pais/responsáveis pelos(as) alunos(as), a gestão dos estabelecimentos de ensino e o próprio sistema educacional. Sob a falácia da igualdade de condições, a nota valida a concepção de meritocracia e interfere na constituição da autopercepção dos(as) estudantes sobre suas capacidades cognitivas. Desse modo, tal mecanismo tem contribuído para a exclusão escolar e a manutenção de determinados estigmas (Demo, 2010; Luckesi, 2011; Patto, 2022; Trindade, 1994; Vasconcellos, 1995).

No cenário da relação pedagógica, é a visão dos(as) professores(as) que determina “[...] quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu uma seriezinha de enganos casuais” (Cagliari, 1985, p. 51 *apud* Trindade, 1994, p. 91). Portanto, defendemos que a concepção do fetice da nota, dificilmente, se aplica a alunos(as) negros(as). Aqueles(as) que pertencem a esse grupo, mesmo quando alcançam a nota máxima nas avaliações, tendem a ser desqualificados(as). Nesse caso, o reconhecimento da inteligência decorre não do resultado do processo avaliativo, e sim das representações sociais do negro, que denota o rótulo da incapacidade (Cavalleiro, 2023; França, 2017).

Para exemplificar tal situação, citamos esta ocorrência, compartilhada por Lótus:

Lógico que eles [alunos brancos] eram tidos como os melhores alunos, os que tinham mais conhecimento, à vista dos professores. [...] Como eu te falei, eu era uma das melhores alunas da sala, mas na hora de escolher alguém *pra* fazer uma apresentação *pros* pais, por exemplo, eu nunca era nem cogitada. Vai ter... ‘Preciso que alguém faça uma poesia’. Eu nunca era cogitada e eu era boa nisso. Eu era boa nisso, sempre fui.

Lótus, mesmo sendo “uma das melhores alunas da sala”, não tinha o seu mérito reconhecido, ao contrário, era ignorada para as apresentações públicas – ao passo que os(as) professores(as) demonstravam flagrante preferência pelos(as) alunos(as) brancos(as). O predilectismo e a acentuada valorização das competências de determinado grupo, decerto, estava relacionado ao estabelecimento, por parte dos(as) docentes, de uma hierarquia racial. Assim, através de uma linguagem não verbal, veicularam valores preconceituosos e impuseram à Lótus o lugar que a sociedade destina a pessoas negras: o do fracasso (Carneiro, 2023; Castro; Abramovay, 2006; Cavalleiro, 2023).

Ainda sobre a diferença atitudinal dos(as) professores(as) em relação a estudantes brancos(as) e negros(as), Lótus narrou sua experiência com a apresentação de trabalhos orais:

Os professores não davam atenção na hora que eu *tava* apresentando. Passei por isso diversas vezes. Era muita atenção *pros* outros alunos, mas na hora que eu *tava* falando, era como se eu não fosse nada. Ficavam conversando com outra pessoa, não *tavam* nem aí, sabe? Ou seja, eu estudei *pra* nada. Você estudou *pra* mostrar ali: ‘olha, eu realmente me empenhei’, mas tipo... Aí, às vezes, aquele aluno [branco] que não *tá* nem aí, fala qualquer coisa e o professor *tá* lá, atento: ‘Parabéns, você foi ótimo!’. Humrum... (ironia).

Perante o exposto, questionamos: como Lótus poderia ser adequadamente avaliada se sequer ouviam o que ela tinha a dizer? À primeira vista, é presumível que se trata de um caso de negligência dos(as) professores(as). Porém, a mudança de conduta, seguida do elogio à pessoa, durante a apresentação de alunos(as) brancos(as), evidencia que há uma diferença na forma de avaliação, relacionada à inscrição racial dos(as) educandos(as). Embora pareça sutil, essa atitude transmite a mensagem de que o empenho de crianças e jovens negros(as) é inútil, pois pertencem a uma raça inferior (Cavalleiro, 2023; França, 2017). Nesse sentido, para tal grupo, a base da relação pedagógica passa a ser a recusa.

A avaliação da aprendizagem escolar é um processo que demanda dos(as) docentes, sobretudo, a disposição de acolher, sendo esse o “[...] estado psicológico oposto ao da exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio” (Luckesi, 2005, p. 42). É impossível avaliar qualquer pessoa que, de antemão, tenha sido prejudgada. O acolhimento possibilita a interação e leva ao diagnóstico – tendo em vista as soluções mais adequadas para melhorar a aprendizagem do(a) estudante. Por outro lado, o julgamento induz à recusa, que inviabiliza a realização de uma ação pedagógica apropriada, pois se fundamenta na exclusão (Luckesi, 2005, 2011).

A recusa promove a invisibilidade, que é tão nociva ao desenvolvimento escolar de alunos(as) negros(as) quanto outras formas de violência às quais são submetidos(as). Essa ação se apresenta ora de forma implícita ora explícita. No caso de Lótus, verificamos uma recusa implícita: discretamente, os(as) professores(as) deixaram transparecer suas preferências. Nas situ-

ações de recusa explícita, a exclusão ocorre de maneira escancarada, não havendo dúvidas, para o(a) aluno(a), de que ele(ela) está sendo recusado(a) – como podemos observar no seguinte episódio, narrado por Niara:

Eu nunca fui nenhum gênio, mas eu escrevia bem. Literatura sempre foi minha matéria favorita. Aí teve um dia que o professor explicou uma atividade que a gente precisava fazer. Era um texto que valia, tipo, $\frac{1}{4}$ da nota. Só que teve uma parte da explicação que eu não entendi direito. Todo mundo pode ter dúvidas, né não? Aí, quando terminou a aula, eu fui lá falar com ele, *pra* tirar minha dúvida. Sabe o que ele me disse? ‘Não se preocupe, eu não espero que você faça nada mesmo’. Tipo, além de dizer, na minha cara, que não esperava nada de mim, ele não me explicou a atividade. Foi como se ele dissesse assim: ‘eu acho você uma merda e, se depender de mim, você vai continuar sendo uma merda’. Foi assim que eu me senti, sabe? Aí enfim, eu acabei tirando minha dúvida com os outros alunos e botei na cabeça que eu ia fazer o melhor trabalho que eu pudesse. Acho que eu queria provar *pra* ele que eu não era uma merda. Aí, adivinha? Tirei um 10! Mas não acaba aí. Quando eu recebi o trabalho de volta, do lado do 10, *tava* lá: ‘Parabéns pelo seu esforço!’. Olha, eu sei que isso pode parecer besteira, até porque eu realmente me esforcei muito, mas... Ele achou que eu não faria nada e eu entreguei um trabalho muito bom. Não sei, acho que eu fiquei esperando um reconhecimento maior (riso).

A leitura dessa vivência nos mostra a violência envolvida na postura de recusa. Ao negar-se a explicar a dúvida, o professor descumpriu a função atribuída ao seu cargo e tentou prejudicar o desenvolvimento escolar de Niara, além de constrangê-la. Para ele, a atividade avaliativa não tinha a pretensão de auxiliar o processo de aprendizagem, mas comprovar a expectativa negativa que nutria sobre a capacidade intelectual da aluna – exposta através da afirmação “eu não espero que você faça nada mesmo”. A nota máxima, alcançada por Niara, reflete suas características particulares, que a impulsionaram à busca pela superação. Entretanto, no trabalho pedagógico, a recusa tem potencial para abalar a autoestima e afetar o desempenho escolar dos(as) estudantes, desencadeando o Efeito Pigmaleão (Pereira, 2009; Sousa; Sales, 2023).

Ressaltamos, ainda, que toda avaliação envolve a atribuição de uma qualidade, determinada a partir da comparação entre o que está sendo avaliado e os critérios estabelecidos pelo(a) avaliador(a) (Luckesi, 2005, 2011). Contudo, no processo de avaliação da aprendizagem escolar, os critérios – que, supostamente, deveriam ser os mesmos para todos(as) – variam conforme o grupo racial dos(as) alunos(as). Para os(as) negros(as), os(as) docentes tendem a utilizar critérios superficiais e menos rigorosos, com base no estigma de que esse grupo não tem capacidade de pensar de forma inteligente. Portanto, mesmo quando entregam “um trabalho muito bom” e atingem nota máxima, como no caso de Niara, não há garantia de que serão reconhecidos(as) pela “inteligência”. Os resultados são atribuídos ao “esforço” porque as representações sociais do negro prevalecem sobre o desempenho escolar (França, 2017; Ziviani, 2014).

Para superar o rótulo do esforço e vir a ser reconhecida como inteligente, pelos(as) professores(as), alunas negras devem alcançar a excelência de modo incontestável – “[...] nada

mediocre, nada ordinário, nada mediano, mas sim excelente” (Kilomba, 2019, p. 177). Nesse sentido, citamos o exemplo de Lélia. Após a narração central, eu a questioneei sobre sua relação com os(as) docentes, por observar a ausência de tal aspecto no discurso. Esta foi sua resposta:

Com os professores, de fato, eu nunca tive problemas. [...] Eu já tive problemas de saber que um professor não gostava de mim, mas eu também não gostava dele (riso). Mas não tinha... Não entrava nesse mérito [racismo] e eu percebia que realmente não entrava nesse mérito. [...] Mas os outros professores sempre me trataram muito bem. Não sei também se pelo fato de que eu sempre fui muito estudiosa. Eu sempre me destacava muito. Então, eles não me tratavam diferente por conta disso. Com os professores sempre foi muito tranquilo.

Isso não significa que Lélia estava a salvo das discriminações raciais. Critérios como “ser muito estudiosa” e “se destacar” são exigências para que pessoas negras ocupem, condicionalmente, o lugar destinado à branquitude. Assim, mesmo sendo negra, “[...] a raça é dissociada dela porque ela é inteligente. Ela é *negra, mas* inteligente” (Kilomba, 2019, p. 176). É socialmente aceito que as categorias “negro” e “inteligente” sejam encontradas no mesmo sujeito, mas de maneira dissociada – coexistem sem se integrarem. Lélia carregava a responsabilidade de representar uma raça, à qual são atribuídas conotações negativas. Por provar o seu mérito intelectual, ela recebia um bom tratamento dos(as) professores(as), mas, para compensar a dissociação, era preciso manter o padrão de excelência – deslizes, possivelmente, não seriam perdoados (Kilomba, 2019; Souza, 2021).

De fato, não podemos declarar que todos(as) os(as) docentes apresentam posturas discriminatórias, tampouco que essa seja a única causa que afeta o resultado das avaliações escolares de alunas negras. Por outro lado, é inegável que, em geral, há uma diferença na forma como estudantes brancos(as) e negros(as) são avaliados(as) – aspecto que traz consequências deletérias, podendo interferir não apenas no desempenho escolar, mas na constituição da subjetividade desse último grupo. No próximo capítulo, nós nos dedicaremos à análise de tal questão, enfatizando como as relações sociais na escola afetaram a percepção das participantes acerca de suas próprias capacidades intelectuais.

5.3 A autopercepção dos sujeitos a respeito de suas capacidades cognitivas

Desde o período colonial, mulheres negras têm sido reduzidas à dimensão orgânica, como seres primitivos e animais, mais próximos da natureza do que da civilização; portanto, desprovidas de racionalidade e de competência intelectual. Conforme hooks (1995, p. 469), “[...] mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas só corpo, sem mente”. A relação entre as representações sociais e a constituição das subjetividades

permite-nos entender a razão pela qual meninas e jovens negras, mesmo quando alcançam nota máxima nas avaliações escolares, não são vistas como inteligentes. No entanto, questionamos: como elas se veem? Como o estigma do “corpo, sem mente” afeta a autopercepção desses sujeitos a respeito de suas próprias capacidades cognitivas?

Nessa perspectiva, Carmélia, Lótus e Niara evidenciaram que as memórias de racialização vividas durante a infância/adolescência, na escola, interferem em suas autopercepções, na fase adulta, levando-as a não se reconhecerem como pessoas inteligentes. Sobre tal questão, Carmélia declarou: “Eu *num* consigo ser inteligente não, sabe? Às vezes, eu até copiava alguma coisa [do quadro, em sala de aula], mas *pra* fazer *as coisa* assim, de minha cabeça, eu *num* conseguia. *Num* me acho inteligente não”.

No mesmo sentido, Lótus e Niara ressaltaram que a autopercepção negativa, resultante do acúmulo de práticas discriminatórias que sofreram no ambiente escolar, foi um obstáculo no Ensino Superior³⁴ – como podemos conferir nos seguintes trechos:

Era uma angústia ir *pra* escola todo dia? Era. Mas eu não faltava aula. Eu só faltava quando eu *tava* extremamente doente. Hoje em dia, eu sinto as consequências do mundo que eu carreguei nas costas, de todo o peso, peso que as pessoas nem sabem. [...] Isso [racismo] me causou uma sensação de inferioridade, uma sensação de que eu não *tava* no mesmo nível, uma sensação de... Apesar de eu até demonstrar – como vocês diziam: ‘nossa, amiga, você é muito inteligente!’ –, mas isso não entrava na minha cabeça, eu não conseguia me ver na posição de uma pessoa que estava à altura, que *tava* ali de igual *pra* igual. Então, isso [racismo] me prejudicou. Quantas coisas eu perdi apenas por me achar menos? Quantas coisas eu nem tentei porque achei que não teria capacidade? Mas será que eu realmente não tenho capacidade ou fui colocada nessa posição? Ao longo da vida, será que eu não fui induzida a me achar assim? (Lótus).

Quando eu não passei [no vestibular] de primeira [tentativa], eu fiquei muito arrasada. Mas aí, no outro ano, eu tentei de novo e consegui. Até hoje, eu me lembro do dia que saiu o resultado. Acho que eu nunca fiquei tão feliz na minha vida! [...] O racismo é um negócio que destrói a gente, *nê*? O que eu vivi na escola acabou com o meu psicológico. Eu entrei no curso que eu queria, mas aí, quando eu *tava* lá dentro, eu me senti tão burra e deslocada. Era como se eu não merecesse *tá* ali, sabe? Tinha uma menina [branca], ela era muito inteligente e tal, e ela sentou do meu lado e se ofereceu *pra* me ajudar a fazer a atividade lá. Eu entrei em pânico. Tipo, eu só conseguia pensar: ‘Meu Deus, ela *tá* aqui porque ela sabe que eu sou burra’. Aí eu comecei a criar várias paranoias. Eu tive tanto medo de tudo que acabei fugindo. Eu desisti do meu curso (Niara).

O discurso de Carmélia, Lótus e Niara indica que a estrutura social, na qual estiveram inseridas, as induziu a perceber, sentir e compreender a realidade através do olhar da branquitude, o que prejudicou o desenvolvimento de uma consciência genuína sobre si mesmas. Tal hipótese vai ao encontro do conceito de *dupla consciência* (Du Bois, 2021), segundo o qual ser negro(a) envolve “[...] a experiência de sempre se enxergar pelos olhos dos outros, de medir a

³⁴ Na presente pesquisa, não nos propusemos à análise desse nível de ensino. Porém, julgamos ser importante trazer tais registros, a fim de exemplificar os prejuízos gerados pelo racismo na autopercepção de Lótus e Niara sobre suas respectivas capacidades cognitivas.

sua alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena” (Du Bois, 2021, p. 21-22).

Os episódios de racismo, que as interlocutoras sofreram na escola, impuseram uma forma de autocontrole, cerceando-as mesmo quando não havia violência externa sendo exercida. Suas subjetividades, construídas pela racialização, são marcadas pela insegurança acerca da própria capacidade intelectual – levando-as ao entendimento de que são “burras”, “inferiores” às demais pessoas e “não merecem” ocupar determinados espaços, como a universidade. Na condição de presas de si próprias, ser negra tornou-se um obstáculo para a realização de suas aspirações e expectativas (Du Bois, 2021; Carneiro, 2023; hooks, 1995).

Pontuamos, ainda, que o Ensino Superior se apresenta como um novo nível de dificuldade no sádico jogo social imposto a pessoas negras, reforçando a autopercepção negativa das mesmas. “Ali estão a branquitude do saber, a profecia autorrealizadora, a autoridade exclusiva da fala do branco” (Carneiro, 2023, p. 119). Portanto, o medo de tentar e a desistência apresentam-se como *processos de evitação* (Goffman, 1988), isto é, estratégias para esquivar-se do sofrimento decorrente das práticas de discriminação e impedir as falsas profecias referentes ao fracasso – porém, de maneira irônica, a evitação acaba por confirmá-las (Carneiro, 2023).

Lélia, ao contrário das demais participantes, reconhece-se como uma mulher inteligente. Todavia, o seu discurso sobre essa questão – exposto a seguir – reitera a marca da solidão:

[Ser inteligente] era no que eu me apegava, entende? Era tipo assim: ‘ah, pelo menos eu sou inteligente’. Era a válvula de escape. ‘Ah, praticamente não tenho amigos aqui, não tenho tantos amigos e tal, mas pelo menos eu sou inteligente. Pelo menos nisso, eu sei que eu sou boa. Nisso, eu posso me garantir, posso me segurar’.

Além do sentimento de solidão, tão presente no âmbito educacional, Lélia destacou a falta de convivência com outras meninas e jovens negras. Quando o meu amigo a convidou para participar da pesquisa, pediu que, se ela pudesse, enviasse o questionário a outras mulheres negras. Ao final da narração central, Lélia comentou que sentiu dificuldade em atender ao pedido, pois não encontrou pessoas com esse perfil em seu círculo de convivência ligado à escola e ao trabalho. Acerca dessa questão, pontuou:

No colégio [particular] onde eu estudava, quando eu paro *pra* lembrar, acho que só tinha eu de aluna negra. Talvez, mais uma. No Ensino Médio, também tinham pouquíssimas, que eu não tinha contato. E, na faculdade, eu não consegui lembrar de nenhuma amiga negra que eu pudesse mandar [o questionário eletrônico], que fosse se identificar e tal. Eu fiquei: ‘gente, como assim? Cadê? Cadê essas pessoas? *Pra* quem que eu vou mandar?’. [...] O fato de eu ter estudado em escola particular, claro, já limitava muito. Ali, naquele ambiente, já não tinha. E quando você entra... Quando vai precisando de seleções *pra* entrar em determinados lugares, você vê um número cada vez mais reduzido. Quando você para e pensa no porquê que aquilo virou algo tão normal *pra* gente, ser o ponto diferente ali, que... Embora não deveria ser assim.

Lélia descreve cenários que são ocupados, predominantemente, por pessoas brancas (Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas particulares e Ensino Médio e Superior em um IF) – restando, para ela, uma posição solitária. Ser inteligente, assegurou-lhe o ingresso em espaços, por vezes, restritos a negros(as); daí advém a percepção de que, conforme avança nos níveis de ensino, há “um número cada vez mais reduzido” de sujeitos racialmente semelhantes a ela. O mecanismo da ausência representa o sintoma de uma sociedade racista, pois assegura a supremacia da branquitude, conforme indicado por Kilomba (2019, p. 170): “[...] todo mundo lá era branco porque a maioria das pessoas negras não podia entrar. Elas eram mantidas ‘em seu lugar’. Tal isolamento racial revela o quão restrito é o acesso que pessoas negras têm”.

Considerando o que foi apresentado, concluímos que o racismo tem potencial para interferir, negativamente, na percepção de mulheres negras a respeito de suas próprias capacidades intelectuais. Nesse caso, pode provocar um efeito paralisante, impedindo que os sujeitos alcancem seus objetivos pessoais – como nas experiências de Lótus e Niara. Ao contrário, quando mulheres negras se reconhecem/são reconhecidas como inteligentes e ocupam espaços socialmente reservados à branquitude, tendem a pagar o custo da solidão, sendo privadas do convívio com seus semelhantes – como aconteceu com Lélia. De uma forma ou de outra, o racismo está sempre à espreita, violentando a vida de pessoas negras.

5.4 A dificuldade envolvida na percepção de práticas discriminatórias sofisticadas

A presença do racismo no ambiente escolar é inegável – cuja atuação prejudica, sobremaneira, crianças e jovens negros(as). Entretanto, na contemporaneidade, tal fenômeno tende a se manifestar de forma sutil, sendo mais difícil de ser identificado do que quando é exercido abertamente. O obstáculo imposto à essa percepção “[...] não é apenas funcional para o racismo, mas é também uma parte importante do racismo em si” (Kilomba, 2019, p. 162). Nesse sentido, ressaltamos que o resultado deste estudo confirma a teoria proposta por outros(as) pesquisadores(as) (Cavalleiro, 2023; Kilomba, 2019; Matos; França, 2021). As narrativas das participantes, sobre as práticas de discriminação racial vivenciadas na escola, concentraram-se em ações diretas ocorridas no âmbito das relações sociais; ocultando a influência da ameaça dos estereótipos e a disseminação do preconceito através dos livros didáticos e de literatura.

Importa reiterar que a ameaça dos estereótipos é um fenômeno restrito a um contexto muito específico e, para além das questões raciais, pode afetar quaisquer indivíduos sobre os quais recaem ideias preconcebidas. A ativação de um estereótipo ocorre de modo inconsciente e não atinge, da mesma maneira, todos os “membros” de um grupo estigmatizado, pois está re-

lacionada à história de vida e à subjetividade de cada um. Portanto, o impacto da ameaça é algo difícil de ser detectado e torna-se, praticamente, imperceptível para aqueles(as) que são prejudicados(as). De fato, não pretendíamos, com esta pesquisa, identificar tal fenômeno – a própria metodologia adotada não viabilizaria tal feito. Porém, defendemos que, entre os fatores que podem interferir no resultado das avaliações da aprendizagem escolar de alunas negras, este não deve ser desconsiderado (Pereira, 2009; Souza, 2018; Steele; Aronson, 1995).

A respeito da discriminação racial veiculada através dos livros didáticos e de literatura, evidenciamos que tal prática – embora seja mais fácil de identificar do que a ameaça dos estereótipos – também costuma passar despercebida (Cavalleiro, 2023). Nenhuma das participantes chegou a mencionar tal aspecto em suas narrativas centrais, nem a fazer qualquer associação entre esses instrumentos e seus desempenhos escolares.

Como Carmélia mencionou que sua matéria favorita era “Estudos Sociais”³⁵, indaguei, na fase de perguntas, se ela havia estudado sobre o povo e a cultura negra, na escola. Balançando a cabeça negativamente, respondeu o seguinte: “Não, eu *num* me lembro não. Às vezes, tinha no texto alguma coisa sobre as *peessoas negra*, assim, *os escravo, né?* Mas eu acreditava que aquilo *num* era *pra* mim, era devido o texto que *tava* ali e tinha que ser lido”.

Lótus, Niara e Lélia afirmaram que tinham o hábito de ler, desde a escola. Por essa razão, também na fase de perguntas, questionei se, nesse período, elas tiveram contato com autores(as) negros(as) ou com livros que trouxessem mulheres negras como protagonistas. Sobre os livros didáticos, especificamente, Lótus falou:

Eu vim ter contato com essas narrativas, de forma aprofundada, em coisas da universidade. Foi aí que eu vim entender. [...] Mas, na escola, nos livros da gente, os negros eram tidos apenas como os povos que foram trazidos *pra* cá como escravos. Basicamente, era isso. Nada relativo a... Nada de positivo, nada de abertura de mente, nada de valorização da nossa cultura. Nada!

Os trechos das falas de Carmélia e Lótus reforçam a concepção de que os livros didáticos, em geral, expõem uma versão unilateral e distorcida dos acontecimentos. “São conteúdos que faltam, abordagens que são negadas [...]. Apenas, em tudo, a pura negação” (Carneiro, 2023, p. 324). Tal perspectiva, ao mesmo tempo que associa pessoas negras a uma imagem negativa, ratifica a superioridade da branquitude. Não há o reconhecimento das contribuições do povo negro para a constituição da nação brasileira, nem quaisquer indagações a respeito da hierarquização racial. Assim, no meio educacional, os livros didáticos apresentam-se como um mecanismo que pode ampliar as discriminações raciais (Gonçalves; Silva, 2003).

³⁵ Entre as décadas de 1930 e 1970, Estudos Sociais era uma disciplina obrigatória no currículo das escolas brasileiras, equivalente aos estudos de História e Geografia (Santos; Nascimento, 2015).

Tais ferramentas, contudo, podem ser utilizadas tanto para favorecer a racialização quanto para reestabelecer a verdade histórica – propiciando, nessa última perspectiva, uma mudança nas representações sociais relativas ao negro (Munanga, 2001; Silva, 2011). Para tanto, torna-se necessário conhecer, de fato, a história da África e da diáspora africana, os reais motivos que levaram ao tráfico negreiro, a luta dos(as) negros(as) por sua liberdade e as contribuições desse povo para a formação política e cultural do Brasil, entre outras questões. Incluir tal discussão no currículo escolar ultrapassa o cumprimento da Lei nº 10.639/2003: envolve um ato de reparação histórica. Esse é um dos caminhos para refazer os laços com o passado, que foram violentamente rompidos, e viabilizar, para pessoas negras, um futuro assentado na resistência – não apenas como força de oposição, mas também de transformação (Carneiro, 2023; Castro; Abramovay, 2006; Devulsky, 2021; Gonzalez, 2020).

Ainda acerca da resposta à minha pergunta, Niara e Lélia, por outro lado, referiram-se aos livros de literatura, pontuando o seguinte:

Na escola, eu nunca cheguei a ler nenhum livro que tivesse personagens negros, assim, como protagonistas, sabe? No Ensino Médio, a gente leu um livro que contava a história de um advogado. Ele tinha se formado na capital e, quando foi morar no interior, se envolveu com duas moças, uma negra e uma branca. Com a negra, ele teve relações sexuais e, depois, sumiu da vida dela. Não teve nem conversa. Com a branca, ele *pediu ela* em casamento e, depois, foi embora *pra* capital, com a promessa de voltar. Aí o livro termina com a moça branca lá, esperando... Eu lembro que o professor dizia assim: ‘ah, o fulano estragou a vida de duas moças’. Mas tinha uma diferença, *né?* A negra era vista como um objeto sexual e a branca era vista como uma mulher *pra* casar. Mas o professor não falava sobre isso. Aí na escola, foi só esse mesmo (Niara).

Na escola, eu não lembro muito de *tá* preocupada em saber quem escreveu aquele livro e eu não tinha maturidade *pra* ir atrás disso. [...] Mas nunca, tipo assim, a personagem era descrita como negra, principalmente nos livros *pra* criança. Nas histórias, não eram descritas como negras. [...] Eu lembro de um livro que eu li no Ensino Médio [...]. Era sobre uma protagonista negra. Uma mulher que era resgatada. Ela sofria maus tratos na África e ela era resgatada e inserida na sociedade. Era meio que a visão dela sobre como ela foi *pra* lá. Esse foi o primeiro livro que eu lembro de ler nessa temática. E eu lembro que era um livro muito chocante. [...] Eu peguei [na biblioteca] achando que era outra coisa, completamente diferente e, quando eu comecei a ler... Você fica impactada porque algumas visões, embora não sejam suas, você se vê ali, em algumas coisas. Esse foi, de fato, o primeiro que eu lembro e eu já devia ter o que, uns 16 anos, talvez. 16, 17 anos (Lélia).

As leituras citadas pelas participantes trazem duas perspectivas distintas relativas a mulheres negras, mas ambas demandam uma visão crítica. Niara falou de um livro no qual uma mulher negra foi reduzida à função de objeto sexual. Além da problemática envolvida em tal representação, chamou nossa atenção o fato de que, por proposição da escola, essa leitura foi obrigatória para todos(as) os(as) alunos(as) e discutida, em sala de aula, de maneira irresponsável, contribuindo para a manutenção de uma imagem estereotipada. Por outro lado, Lélia apontou uma obra escolhida por ela, voluntária e ocasionalmente, na biblioteca da instituição em

que estudava. Nesse caso, embora a mulher negra ocupasse a posição de protagonista, o que é notável, ela se encontrava limitada a um contexto de dor e sofrimento. À vista disso, questionamos: por que não somos representadas por um viés positivo e/ou como heroínas da história?

Na fala de Lélia, há outro ponto nevrálgico: a ausência de personagens negras em livros de literatura infantil. Associamos essa questão às representações sociais referentes a meninas negras, que, dificilmente, são vistas como “meninas”. Via de regra, para tais crianças, a inocência pueril é ignorada, sendo imposto, em seu lugar, uma imagem ora “adultizada”, ora “hipersexualizada”, ora “infantilizada” – esse último caso se aplica a situações em que são consideradas bobas ou sem cultura/sabedoria (Araújo, 2023). Assim, na literatura nacional, ao passo que mulheres negras tendem a ser representadas de maneira estigmatizada, meninas e jovens negras são excluídas. De uma maneira ou de outra, desde a infância, nós somos induzidas a nos identificar com as imagens da branquitude e a desenvolver uma percepção alienada em relação à negritude (Kilomba, 2019; Saldanha, 2021; Silva, 2021).

Isso posto, concluímos este subcapítulo mediante a seguinte reflexão: romper com os seculares processos coloniais e, por conseguinte, com as representações sociais estabelecidas para mulheres negras é um grande desafio, que envolve desestruturar e ressignificar a ordem do mundo. Para tanto, um dos caminhos passa pela educação emancipatória e requer a visibilização dos “[...] saberes que produzimos sobre nós mesmos, contrapondo-os aos saberes da dominação” (Carneiro, 2023, p. 343). Nesse sentido, defendemos que não basta criticar as imagens estigmatizadas apresentadas nos livros didáticos e de literatura, é preciso construir novas imagens sobre a negritude, através das mãos de pessoas negras – como uma forma de resistência (Carneiro, 2023; Kilomba, 2019; Marcelino, 2018; Saldanha, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa motivada pela seguinte problemática: *qual a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras?* Entre as inesgotáveis possibilidades, através das quais tal questão pode ser respondida, optei por ouvir as narrativas de 4 mulheres negras – que, solicitamente, me contaram sobre os episódios de racismo vivenciados por elas nas escolas, refletindo como essas ocorrências interferiram no modo que foram avaliadas pelos(as) professores(as) e nos seus desempenhos escolares.

Voluntariamente, cada participante me confiou sua história de vida. Durante as entrevistas, eu percebi quando mudaram o tom de voz, aumentando e diminuindo, até chegar bem próximo do sussurro. Ouvi os silêncios, tão reveladores quanto suas palavras. Vi quando se entristeceram e suas lágrimas ocuparam o lugar da fala. Senti suas dores, raivas, desilusões e esperanças. Aqui, mulheres negras sangraram e evocaram uma voz que é coletiva, com o intuito de suscitar uma discussão a respeito da dimensão sociopolítica da avaliação da aprendizagem escolar.

As narrativas também abrem espaço para inúmeras possibilidades de análise. Apresentei apenas uma visão dos fatos, mas convido os(as) leitores(as) a tomarem suas conclusões, com base nas próprias experiências. Nesse sentido, reitero que o presente estudo não se propõe a apresentar conclusões definitivas ou verdades absolutas. Nosso intuito, sobretudo, é instigar reflexões e abrir caminhos para novas pesquisas, voltadas ao diálogo entre as relações de raça e de gênero, de modo interseccional, e a avaliação da aprendizagem escolar.

Dito isso, importa observar em que medida os objetivos traçados para este trabalho foram alcançados. Como objetivo geral, tencionamos *analisar a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras*. Para cumprir tal proposta, delineamos três objetivos específicos, cujos resultados serão sintetizados a seguir.

Por meio do primeiro objetivo específico, buscamos *determinar os fatores que podem interferir no desempenho escolar de estudantes negras*. Na etapa de revisão de literatura, ao sistematizarmos a teoria de Munanga (2002 *apud* Castro; Abramovay, 2006) e Steele e Aronson (1995), identificamos três aspectos que atendem à finalidade pretendida, os quais são: 1) as representações de mulheres negras nos livros didáticos e na literatura nacional; 2) as relações sociais no meio escolar e 3) a ameaça dos estereótipos. As autoras Matos e França (2017), entre outros(as), indicaram que há uma dificuldade na percepção de manifestações mais sutis de racismo – como as que são disseminadas pelos livros didáticos e de literatura e aquelas presentes no contexto situacional avaliativo, através da ameaça dos estereótipos. As narrativas das partici-

pantes confirmaram tal hipótese e se concentraram em ações explícitas, no âmbito das relações com os(as) outros(as) alunos(as) e com os(as) professores(as).

Nesse sentido, os resultados obtidos evidenciaram que as relações interpessoais são um dos principais meios de reprodução do racismo nas escolas – tornando esse espaço um epicentro de violência (física, psicológica, moral e simbólica) para meninas e jovens negras. Na relação com os pares, construída sobre uma hierarquia racial, alunas negras correm o risco de sofrer agressão física; tendem a ser o alvo de xingamentos, apelidos e piadas racistas e podem ser impelidas ao isolamento. Tal conjuntura afeta, negativamente, a autoestima, a autopercepção e os processos de socialização e de aprendizagem desse grupo, interferindo, diretamente, no resultado de suas avaliações escolares.

Diante dos casos de discriminação racial provocados pelos(as) discentes, alunas negras recorrem a distintas estratégias de defesa. Entre as que foram mencionadas pelas interlocutoras, destacamos as seguintes: 1) submissão aos padrões estéticos impostos pela branquitude, através de práticas como o alisamento capilar; 2) busca pela “invisibilidade” e 3) tentativa de ser “a melhor aluna da turma”. Por conseguinte, tais sujeitos podem vir a apresentar tanto um decréscimo em suas notas quanto um alto rendimento – que, em determinados casos, está associado à busca pela aceitação e, portanto, deve ser interpretado, antes, como um mecanismo de defesa do que como êxito escolar.

Ainda no contexto das relações sociais na escola, as participantes citaram episódios em que as docentes, por motivação racista, assumiram o papel de agressoras. Também apontaram que muitos(as) professores(as), mesmo cientes da discriminação racial que elas sofriam por parte dos(as) demais alunos(as), não interviam na situação – comprovando o que foi observado por Castro e Abramovay (2006) e Cavalleiro (2023). Por fim, referiram-se às baixas expectativas desses(as) profissionais a respeito da capacidade intelectual delas – discurso que foi ao encontro do segundo objetivo específico desta pesquisa, através do qual almejamos *apresentar o modo como ocorrem as avaliações da aprendizagem desses sujeitos nas escolas brasileiras*.

Para alcançar esse intuito, baseamo-nos, principalmente, nos estudos de Carvalho (2004), Cavalleiro (1998) e França (2017), que apontaram uma diferença na forma como ocorre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos(as) brancos(as) e negros(as) – não relacionada aos instrumentos avaliativos, mas à postura dos(as) docentes. Em síntese, ao avaliar alunos(as) negros(as), os(as) professores(as) tendem a: 1) elogiar a tarefa, ao invés da pessoa; 2) utilizar critérios de avaliação superficiais e subjetivos; 3) perceber os erros, em detrimento dos acertos; 4) atribuir notas mais baixas e 5) criticar a pessoa, no lugar da tarefa. Importa ressaltar que tais aspectos são aplicados de maneira contrária na avaliação de discentes brancos(as).

De acordo com as narrativas dos sujeitos, alunas negras, via de regra, não recebem atenção dos(as) professores(as), não têm suas dúvidas explicadas e, mesmo quando ocupam a posição de “melhor da sala”, por vezes, não têm o seu mérito reconhecido. Isso decorre, principalmente, das representações sociais que os(as) docentes possuem acerca de estudantes negros(as), com base no estigma de que esse grupo não tem capacidade de pensar de forma inteligente. Então, o alicerce da relação pedagógica passa a ser a recusa, que induz à exclusão, e os instrumentos avaliativos não são utilizados como subsídio para propiciar uma aprendizagem adequada, mas como evidências de um fracasso incontestável. Por isso, alunas negras podem alcançar nota máxima nas avaliações e, mesmo assim, ter esse resultado atribuído ao “esforço” e não à “inteligência”.

A condição para que nós venhamos a ocupar o lugar destinado à branquitude e sejamos reconhecidas como inteligentes é alcançar a excelência de modo incontestável. Todavia, porque as categorias sociais “negro” e “inteligente” são vistas de maneira dissociada, para compensar o “defeito” racial, é preciso manter o alto padrão de competência, sem quaisquer deslizes. Para alunas negras, essa posição é solitária, pois bem poucas conseguem alcançar.

Em face da postura adotada pelos(as) professores(as), as participantes mencionaram as seguintes estratégias de defesa: 1) silenciamento e omissão a respeito da violência sofrida e 2) desejo de fuga do ambiente escolar, podendo culminar na evasão. Todas essas questões, ao afetarem a constituição da subjetividade, induzem meninas e jovens negras a não se reconhecerem como pessoas inteligentes. Tal aspecto, que também foi citado nas entrevistas, cumpre o terceiro objetivo específico do presente estudo: *verificar a relação entre o racismo e a autopercepção de discentes negras a respeito de suas capacidades cognitivas*.

Corroborando a teoria de Carneiro (2023), para a maioria das participantes, as memórias de racialização vividas na infância/adolescência, no ambiente escolar, trouxeram prejuízos, na fase adulta, a suas autopercepções – que passaram a ser delimitadas pela insegurança acerca da capacidade intelectual. Tal perspectiva provoca um efeito paralisante e pode impedir a realização de objetivos pessoais, por exemplo, o ingresso ou a conclusão no Ensino Superior. Em contrapartida, quando mulheres negras se reconhecem/são reconhecidas como inteligentes e conquistam os espaços socialmente reservados à branquitude, tendem a ser afastadas do convívio com indivíduos racialmente semelhantes. A mensagem é clara: poucas pessoas negras podem atingir esse patamar.

Por certo, através dos resultados obtidos neste trabalho, não mostramos a dimensão precisa da influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras, tampouco apresentamos soluções para tal questão. Entretanto, indicamos os fatores que

podem interferir no desempenho escolar desses sujeitos, especificamos a forma como são avaliadas e revelamos que as práticas de discriminação racial podem minar suas autopercepções sobre a própria capacidade cognitiva. Nesse sentido, provocamos uma ruptura no discurso da neutralidade do processo avaliativo e expusemos a sutil e perversa trama imposta a meninas e jovens negras nas escolas brasileiras, abrindo caminhos que viabilizam uma maior discussão a respeito do tema.

Por fim, acerca das limitações da presente pesquisa, nossa primeira ressalva é sobre um aspecto mencionado de forma superficial nas narrativas: a relevância do apoio familiar para o sucesso escolar de alunas negras. Sugerimos que importa averiguar, de maneira aprofundada, em estudos futuros, qual a atuação das famílias em casos de práticas discriminatórias ocorridas na escola e como essa interferência afeta o desempenho escolar das estudantes – com destaque para a situação específica de meninas e jovens cujo núcleo familiar seja composto por mais de uma referência racial.

A segunda ressalva é sobre o fato de não termos explorado, na análise dos dados, a diferença entre as narrativas das participantes pretas e pardas, nem entre aquelas provenientes de escolas públicas ou particulares. Se observássemos somente os dados obtidos neste trabalho, poderíamos concluir, precipitadamente, que o processo de racialização de meninas e jovens pardas, independentemente da rede de ensino, é similar ao de meninas e jovens pretas. Tal resultado contrasta com a teoria de autoras como Bento (2022) e Carneiro (2023), segundo a qual pessoas pretas e pardas experienciam diferentes graus de discriminação. Portanto, recomendamos a realização de outras pesquisas, mais amplas, a fim de que tais questões sejam minuciosamente investigadas – ampliando os achados desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ABELSON, R. P.; FREY, K. P.; GREGG, A. P. **Experiments with people**: revelations from social psychology. Mahwah-USA: Lawrence Erlbaum, 2004.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALTHUSSER, L. **La Filosofía como arma de la revolución**. 25. ed. Coyoacán-MX: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

ANDRADE, E. A opacidade do Iluminismo: o racismo na Filosofia Moderna. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 137, p. 291-309, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/DFCbhHfgddLVjBgHcd7GqdS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

AQUINO, J. R. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. *In*: AQUINO, J. R. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas práticas. 7. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

ARAÚJO, A. G. P. de. Quem tem direito a ter direito? Ações afirmativas para as adolescentes negras. **Nexo Políticas Públicas**, São Paulo, 28 dez. 2023. Artigo de opinião. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2023/06/20/quem-tem-direito-a-ter-direito-acoefirmativas-para-as-adolescencias-negras>. Acesso em: 03 abr. 2024.

ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. *In*: AQUINO, J. R. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas práticas. 7. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

AUGUSTO, M. H. O. O moderno e o contemporâneo: reflexões sobre os conceitos de indivíduo, tempo e morte. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 91-105, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/DYcQQXvrJRBbVqdQsTx-dtMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

AZEVEDO, A. **O cortiço**. 2. ed. Brasília-DF: Edições Câmara, 2019.

BARBOSA, K. G.; SOUZA, F. N. de. A solidão das meninas negras: apagamento do racismo e negação de experiências nas representações de animações infantis. **Dossiê Racismo**, v. 21, n. 3, p. 75-96, 2018. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/20239/12628. Acesso em: 22 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-PT: Edições 70, 1977.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2016.

BENTO, M. A. S. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. *In*: **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BOCCHI, J. C.; VIANA, M. de B. Freud, as neurociências e uma teoria da memória. **Artigos originais**: Revista de Psicologia da USP, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 481-502, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4BVVgC8zyNFS3jTvszc7MVp/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BOCHINI; L. V. *et al.* Mulher no canteiro de obras: dificuldades e preconceitos. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 19, p. 472-486, 2020. Disponível em: <https://revista.uni-tins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3833>. Acesso em: 8 mar. 2024.

BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists**: color-blind racism and the persistence of racial inequality in America. 4. ed. Maryland-USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2013.

BRANCO, R. C. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, da rede pública estadual de ensino, no Recife**. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BUENO, B; SAINT CLAIR, E. Impedidos de entrar em *Wakanda*: reflexões sobre parditude, manifestações midiáticas e desafios de pertencimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 46., 2023. **Anais [...]**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2023, p. 1-17.

CABRAL, R. J. Sobre lutas e afirmações no percurso de uma pesquisadora negra na universidade. In: MOREIRA, L. E.; HÜNING, S. M.; VALENCIA, L. P. (org.). **Políticas de pesquisa em Psicologia**: precarizações, incertezas e intersecções. Florianópolis: Abrapso Editora, 2022.

CARNEIRO, S. **A educação de meninas negras em tempos de pandemia**: o aprofundamento das desigualdades. São Paulo: Geledés, 2021.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, S. Raça, gênero e ações afirmativas. *In*: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (org.). **Levando a raça a sério**. Rio de Janeiro: UERJ; Coleção Políticas da Cor, 2004.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, M. P. de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 22, p. 247-290, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2023.

CARVALHO, M. P. de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tDbgDtFCbTQ7dL8z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARVALHO, P. S.; RODRIGUES, A.; FONSECA, V. M. da. Reflexão sobre o ato de avaliar e suas implicações na deformação dos alunos. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, São Gotardo-MG, n. XVIII, p. 63-80, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/434>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CASTILHO, S. D. O ser negro e a literatura infanto-juvenil. *In*: RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. (org.). **Cadernos Negros**. São Paulo: Quilombhoje, 2004. v. 27.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília-DF: UNESCO; INEP; Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CASTRO, R. C. G. As várias faces do fundador da “Escola Paulista de Sociologia”. **Jornal da USP**, São Paulo, jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/o-fundador-da-escola-paulista-de-sociologia-completa-100-anos/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a Negritude**: Miami-USA, 1987. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia-MG: EDUFU, 2015.

COELHO, W. N. B. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. **Cronos**, v. 7, n. 2, p. 303-309, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/3210/2600>. Acesso em: 25 nov. 2023.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, K. W. **On interseccionalidade**: essential writings. New York-USA: New Press, 2017.

CRENSHAW, K. W.; OCEN, P.; NANDA, J. **Black girls matter**: pushed out, overpoliced and underprotected. New York-USA: African American Policy Forum; Center for Intersectionality and Social Policy Studies, 2015.

CUNHA JR., H. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. *In*: LIMA, I. C.; ROMÃO, J. (org.). **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997.

CUNHA JR., H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola. **Caderno de Pesquisa**, n. 63, p. 51-53, 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a09.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CUNHA JR., H. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. *In*: GOMES, A. B. S.; CUNHA JR., H. (org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Editora UFC, 2008.

CUNHA, M. I. P. da. A natureza da “raça”. **Cadernos do Noroeste**: série Sociologia, Sociedade e Cultura, Minho-PT, v. 13, n. 2, p. 191-203, 2000. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5245/3/A%20natureza%20da%20%27ra%20c3%a7a%27.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DAVAGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. dos. Motivação docente: reflexões acerca do construto. **Avaliação**, Campinas-SP, v. 22, n. 3, p. 772-792, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QVw5F5DR3LdKSCfMs6jQTQq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2024.

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

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1989.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIMSDALE, J. E. Transtorno de sintoma somático. **Manual MSD**: versão para profissionais de Saúde, New York-USA, ago. 2022. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/transtornos-psi%C3%A1tricos/sintoma-som%C3%A1tico-e-transtornos-relacionados/transtorno-de-sintoma-som%C3%A1tico>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.

DU BOIS, W. E. B. **The negro**. London-UK: The Project Gutenberg E-Book, 2020.

EPSTEIN, R.; BLAKE, J. J.; GONZÁLEZ, T. **Girlhood Interrupted: the erasure of black girls' childhood**. Washington-USA: Georgetown Law; Center for Poverty and Inequality, 2017.

EUCLIDES, M. S. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

EVARISTO, C. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. **Itaú Social**, São Paulo, nov. 2020. Entrevista concedida a Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares**, Brasília-DF, v. 1, n. 1, p. 52-57, ago./set. 2005. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, C. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, C. **Ponciá Vivêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICO, R. Trauma racial: quando o racismo deixa suas marcas. **Veja**, São Paulo, 9 mar. 2021. Saúde. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/saude-negritude-atitude/trauma-racial-quando-o-racismo-deixa-suas-marcas>. Acesso em: 8 ago. 2023.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FERNANDES, I. O. Entre a invisibilidade e a estereotipia: a mulher negra como personagem literária. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, n. 242, out./nov./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/68704/751375156797/#:~:text=Uma%20das%20figuras%20mais%20invisibilizadas,ne-gam%20sua%20diversidade%20e%20complexidade>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sThSK33jrNMh5hQxB7VHWmJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2024.

FIORI, W. da R. Modelo psicanalítico. *In*: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. (org.). **Psicologia do desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento e conceitos fundamentais. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1981. v. 1.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANÇA, D. X. de. Discriminação de crianças negras na escola. **Revista Interações**, Santa-rém-PT, v. 13, n. 45, p. 151-171, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9476>. Acesso em: 8 set. 2023.

FRANCESCHI, N. C. de S.; SANTOS, D. K. dos. Efeitos dos padrões estéticos da branquitude e do racismo nas experiências de mulheres negras. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 31, n. 72, p. 82-99, abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/663/515>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. G. de; JESUS, M. T. P. de. Pessoas negras em livros didáticos: trajetórias de pesquisas. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, Rio Branco, v. 9, n. 2, p. 120-132, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5384/3423>. Acesso em: 7 jan. 2024.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016.

FREUD, S. **As neuropsicoses de defesa**: obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 3.

FREUD, S. Projeto para uma Psicologia Científica. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 1.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GADIOLI, M. F. **Mochila escolar**: negação/construção da identidade negra no cotidiano escolar. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

GAGLIOTTO, G. M.; BERTÉ, R.; VALE, G. V. do. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul-RS, v. 20, n. 1, p. 144-160, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2218/2048>. Acesso em: 9 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, N. L. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série). 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27902/29674>. Acesso: 14 fev. 2024.

GONÇALVES, V. L. S. **Tia, qual é o meu desempenho?** Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJgkwVyFJ8jftT8wxWxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2024.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HANCIAU, N. A representação da mulata na literatura brasileira: estereótipo e preconceito. **Cadernos Literários**, Rio Grande-RS, v. 7, p. 57-64, 2002. Disponível em: <https://hanciau.net/arquivos/Arepresentacaodamulatanaliteraturabrasileira-2007.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

HARBER, K. D. Feedback to minorities: evidence of a positive bias. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 74, n. 3, p. 622-628, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.622>. Acesso em: 9 dez. 2023.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1092/1097>. Acesso em: 8 set. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOGEMANN, E. R.; JUSTINO, P. B.; CARVALHO, A. A mulher negra na literatura brasileira: passado, presente e futuro. **Revista Direito das Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 104-121, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.unirio.br/rdpp/article/view/10524/9596>. Acesso em: 12 dez. 2023.

hooks, b. Alisando o nosso cabelo. **Portal Geledés**, São Paulo, 10 jun. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

hooks, b. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 28 mar. 2024.

hooks, b. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IMAGENS E HISTÓRIA. **Hoje é Dia da Abolição da Escravatura**. Fortaleza, 1 jun. 2023. Instagram: @imagens.historia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cs924oSNA3g/?hl=pt-br>. Acesso em: 30 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Trabalho doméstico no Brasil**. Brasília-DF: Ipea, 2019.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KILOMBA, G. O Brasil ainda é extremamente colonial. *In*: **A Tarde**, Salvador, 13 jan. 2017. Entrevista concedida a Eron Rezende. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-brasil-ainda-e-extremamente-colonial/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

KING, S. **Quatro estações**. Rio de Janeiro: Suma, 2013.

KLEIN, M. A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. *In*: KLEIN, M. (org.). **Inveja e gratidão e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 3 v.

- LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997. Disponível em: <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação, 2001.
- LOBATO, M. **Memórias da Emília**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.
- LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.
- LOCATELLI, C. **Agressividade infantil: relax e reprogramação emocional para crianças, um guia para pais, educadores, professores e futuros pais**. 2. ed. São Paulo: M. C. S. C. Locatelli, 2004.
- LORDE, A. **A unicórnica preta**. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- LOTIERZO, T. H. P. **Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos**. 2013. 307 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205/236>. Acesso em: 29 set. 2023.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2015.
- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Identidades sexuais não hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 81-90, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/qMGGxR9cTktDJ5kdBdBhLJL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MAIA, L. Mecanismos oníricos e figuras de linguagem. **Estudos psicanalíticos**, Belo Horizonte, n. 32, p. 91-94, nov. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2023.

MARCELINO, S. Escola, racismo e desempenho escolar: o rompimento da profecia autorrealizadora do fracasso a partir do relato de três jovens negros. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, Seropédica-RJ, v. 5, p. 104-117, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/544/544>. Acesso em: 8 set. 2023.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas críticas**, Brasília-DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun./set. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v23n51/1981-0431-lc-23-51-369.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MARTINS, E.; GERALDO, A. das G. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. **Psicologia Política**, v. 13, n. 26, p. 55-73, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v13n26/v13n26a05.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. de. Implicações do racismo no processo educativo de estudantes negros. **Revista Educere et Educare**, Cascavel-PR, v. 16, n. 40, p. 1-18, set./dez. 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26527/20048>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1, 2018.

MICHELOTO, A. R. A cidadania do Telecurso: memórias de um projeto de Educação Popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia-MG, n. 5, p. 35-40, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19905/10627>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.

MOTA, B. C. da. **Na teia do racismo: trauma coletivo e complexo cultural... marcas do Brasil negro!** 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2019.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Gracioso; Anita Garibaldi, 2014.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silencioso. *In*: SCHWARCZ, L. M.; QUEIRÓS, R. S. (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdctyJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação, 2001.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Palestras [...]**. Rio de Janeiro: PENESB, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/NyXVhmXbg96xZN-PWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2023.

N'KRUMAH, K. **Neocolonialismo**: último estágio do imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NIEROTKA, R. L. **Desigualdade de oportunidades no Ensino Superior**: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS. 2021. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NOGUEIRA, I. B. **Significações do corpo negro**. 1998. 146f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, Pelotas-RS, v. 7, n. 1, p. 15-51, jan./jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15582/9769>. Acesso em: 14 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. F. B. de; SAMPAIO, A. de A. M. A representação do negro nos livros didáticos de Geografia do 8º ano do ensino fundamental: primeiras discussões. **Boletim de Geografia**, Maringá-PR, v. 39, p. 211-237, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/58615/751375153588>. Acesso em: 14 dez. 2023.

OLIVEIRA, C. P. As representações sobre o negro nos livros didáticos antes e depois da Lei 10.639/03. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*, 4., 2017, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2017.

OLIVEIRA, K. **Omo-oba**: histórias de princesas e príncipes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

PAES, B. **A naturalização da violência contra meninas negras nas escolas brasileiras**. 2019. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PASQUALI, L. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 23, p. 99-107, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/3fc9trQWqw5qVjrZrMc8fFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PENNA, P. M. **Cenas do cotidiano escolar**: visibilidades e invisibilidades. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, M. E. Identidade, avaliação e desempenho escolar. *In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). Avaliação educacional*: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa-PT: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIETRO, P. P.; JAEGER, F. P. Agressividade na infância: análise psicanalítica. **Revista Visão Global**, Joaçaba-SC, v. 11, n. 2, p. 217-238, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaglobal/article/view/503/245>. Acesso em: 27 fev. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber*: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires-AR: Clacso, 2005.

RATTS, A. J. P. *et al.* Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral-CE, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2007. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/89/85>. Acesso em: 19 jan. 2024.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195/27433>. Acesso: 29 set. 2023.

REGO, J. L. do. **Menino de engenho**. 104. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

REIS, M. F. dos. **Úrsula**. 2. ed. Jundiaí-SP: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

RIBEIRO, D. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Identidade!** São Leopoldo-RS, v. 22, n. 1, p. 42-56, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2985>. Acesso em: 25 nov. 2024.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RONCADOR, S. O mito da mãe preta no imaginário literário de raça e mestiçagem cultural. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília-DF, n. 31, p. 129-152, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9437>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RORIZ, G. Novo normal? Entenda a tendência de alisamento entre as cacheadas. **Metrópoles**, Brasília-DF, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/beleza/novo-normal-entenda-a-tendencia-de-alisamento-entre-as-cacheadas>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ROSA, J. R. Trauma, história e luto: a perlaboração da violência. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 289-327, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018289/9403>. Acesso em: 11 fev. 2024.

ROSEMBERG, F. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AÇÕES AFIRMATIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O CONTEXTO PÓS-DURBAN, 2005, Brasília-DF. **Anais [...]**. Brasília-DF, 2005. p. 1-45.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Profecias autorrealizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

SALDANHA, P. **Práticas informacionais no Portal Geledés: histórias e representações sociais sobre mulheres negras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SANTOS, A. F. C. dos. **As tranças de minha mãe**. São Paulo: Editora Uirapuru, 2018.

SANTOS, A. O. *et al.* A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

SANTOS, B. B. M. dos; NASCIMENTO, T. R. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia-MG, v. 53, p.

145-178, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32771/17714>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SANTOS, Z. P. dos; BORTOLIN, S.; ALCARÁ, A. R. Entrevista narrativa: possibilidades de aplicação na Ciência da Informação. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 44-66, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/206033#:~:text=A%20Entrevista%20Narrativa%20tem%20comode%20da-dos%20mais%20usualmente%20utilizadas>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Ceao/CED, 1995.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, A. C. da. Como as pessoas negras são representadas nos livros? **Blog Companhia das Letrinhas**, São Paulo, 22 fev. 2021. Entrevista concedida ao Blog Companhia das Letrinhas. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/5911/como-as-pessoas-negras-sao-representadas-nos-livros>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SILVA, A. P. *et al.* “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico**: estudos em Psicologia, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224/3816>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, G. S.; MARTINS, E. Práticas educativas de professores e famílias nos processos de construção de identidade das crianças negras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 17, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19451/209209216321>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SILVA, J. F.; PEREIRA, M. E. Ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas. *In*: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, J. L. *et al.* Vitimização por *bullying* em estudantes brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). **Texto Contexto Enfermagem**, v. 27, n. 3, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/46kdFbqGCZfL6cMHRQZJj4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVA, L. C. L. da; SILVA, K. G. da. O negro na literatura infanto-juvenil brasileira. **Revista Thema**. v. 8, número especial, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/106/54>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, M. P. D. da; BRANCO, A. U. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 197-205, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6516/6521>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVEIRA, A. C. *et al.* Preconceito racial e desempenho escolar: estudo com negros e brancos em escolas de Salvador (BA). **Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación**, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://inria.hal.science/hal-01285596>. Acesso em: 5 set. 2023.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Resultados Saeb 2019**. Brasília-DF: Inep, 2019.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciart-text&pid=S1519-549X2017000200002>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOUSA, A. L. de. Representação afro-brasileira em livros paradidáticos. **Literafro: o portal da Literatura Afro-Brasileira**, Belo Horizonte, 7 maio 2021. Crítica literária. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/51-andreia-lisboa-de-sousa-representacao-afro-brasileira-em-livros-paradidaticos>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SOUSA, J. R. de B.; SALES, L. C. O Efeito Pigmalião no âmbito escolar: um olhar a partir da teoria Moscoviciana. **Cuadernos de Educación y desarrollo**. v. 15, n. 8, p. 7034-7050, 2023. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1605/1652>. Acesso em: 07 maio 2023.

SOUZA, D. B. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente-SP: implicações para a formação inicial**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2005.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, R. B. **Ameaça do estereótipo e teoria das molduras relacionais: a influência de fatores situacionais no desempenho cognitivo de universitários cotistas**. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

STEELE, C.; ARONSON, J. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, n. 5, p. 797-811, nov. 1995. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.69.5.797>. Acesso em: 21 dez. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, O. H. **O processo de ensino-aprendizagem e suas relações com as expectativas docentes acerca do desempenho escolar**. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Departamento de Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2020.

TRINDADE, A. L. da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1995. 3 v.

VAZ, L. S. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZIVIANI, D. C. G. **A inclusão e a diferença**: estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural. 2010. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ZIVIANI, D. C. G. Inclusão e diferença: estudos dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes. *In*: BENTO, M. A. S.; SILVEIRA, M. J.; NOGUEIRA, S. G. (org.). **Identidade, branquitude e negritude**: contribuições para a Psicologia Social no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Ela é prefinha, mas é inteligente": narrativas de mulheres negras acerca da avaliação da aprendizagem

Pesquisador: RAFAELA DA COSTA SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77120623.8.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.650.318

Apresentação do Projeto:

A interseccionalidade entre os marcadores de gênero e de raça coloca mulheres negras em uma posição de grande vulnerabilidade. Mesmo quando alcançamos destaque por nossa capacidade intelectual, essa conquista tende a ser diminuída, pois, entre outras razões, não é esperado que elas sejam capazes de voar, cognitivamente. Esta pesquisa é inspirada nas experiências educacionais da pesquisadora, como mulher negra. Portanto, é escrita na primeira pessoa, seguindo a tradição desenvolvida por intelectuais negros(as). Assim sendo, é possível questionar a validade dos processos avaliativos, bem como as noções de êxito e fracasso a eles vinculados. A fim de investigar essa questão, outras mulheres negras serão convidadas a recontar a realidade das avaliações aplicadas em salas de aula brasileiras, a partir de suas autopercepções. Essa decisão transgride um silêncio imposto. No Brasil, o racismo foi historicamente negado e, diante de sua "inexistência", desconsiderado como uma questão teórico-prática relevante. Será realizada uma pesquisa qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar as narrativas de mulheres negras a respeito da avaliação da aprendizagem.

Objetivo Secundário:

1) Apresentar as percepções e significados construídos por mulheres negras acerca de condutas

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.650.318

racistas e sexistas presentes em suas experiências com a avaliação da aprendizagem;

2) Determinar os fatores que impactaram, de maneira singular, o desempenho escolar/acadêmico dessas mulheres;

3) Identificar as consequências psíquicas do racismo e sexismo, no contexto da avaliação da aprendizagem, para a subjetividade dos sujeitos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: mínimos

Benefícios:

Esta pesquisa vislumbra melhorias sociais, políticas e educacionais. Ao ser lida por outras mulheres negras, servirá como uma ferramenta de reconhecimento, para que possam nomear suas dores. Também busca alertar a comunidade escolar/acadêmica acerca do racismo e do sexismo institucionalizados em práticas avaliativas, aparentemente neutras. Além disso, promove um avanço teórico no campo da Avaliação da Aprendizagem, em articulação com os estudos de raça e gênero. Nesse sentido, esta produção vai ao encontro da missão universitária de auxiliar a sociedade a enfrentar os complexos desafios que a infligem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 468/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Há uma sugestão de melhoria da fundamentação teórica, mas está eticamente correto. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC

Continuação do Parecer: 6.650.318

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2260027.pdf	24/11/2023 10:54:35		Aceito
Outros	Carta_CEP_UFC.pdf	24/11/2023 10:52:22	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	24/11/2023 10:48:51	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Outros	Curriculo_Profa_Tania.pdf	24/11/2023 10:44:26	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Outros	Curriculo_Rafaela.pdf	24/11/2023 10:43:43	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	24/11/2023 10:39:24	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/11/2023 10:23:40	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	24/11/2023 10:22:05	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores.pdf	24/11/2023 10:20:06	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	24/11/2023 10:18:37	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	23/11/2023 19:59:20	RAFAELA DA COSTA SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 15 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Primeiramente, agradecemos seu interesse em participar da pesquisa intitulada *Narrativas de mulheres negras acerca da influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar*. Esse estudo, que tem como objetivo analisar a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras, está sendo desenvolvido por Rafaela da Costa Souza, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da professora Dr.^a Tania Vicente Viana.

Sua colaboração consiste em responder o presente questionário e, posteriormente, ser entrevistada. Em ambas as etapas, não haverá quaisquer despesas nem remuneração. O primeiro passo para participar do processo é assinalar o campo abaixo, autorizando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário é composto por perguntas relativas a dados pessoais e escolares. Os itens não exigem uma resposta obrigatória, com exceção o do e-mail – cuja finalidade é viabilizar à sra./srta. o recebimento de uma cópia do TCLE, ao final do preenchimento. Para minimizar os riscos inerentes ao acesso à internet, garantimos que esta ferramenta está vinculada à conta pessoal da pesquisadora e somente ela terá acesso ao banco de dados. Asseguramos, ainda, que serão utilizadas unicamente as informações fornecidas pela sra./srta., de forma íntegra.

A entrevista será conduzida pela pesquisadora, de modo presencial (em local a ser decidido de comum acordo) ou virtual (através da ferramenta Google Meet), à escolha da sra./srta., em data a combinar. Nessa etapa, nós a convidaremos para narrar histórias de racismo que tenha sofrido na escola e refletir sobre a interferência de tais episódios na forma como foi avaliada e no seu desempenho escolar. Mediante sua autorização, gravaremos a entrevista – pelo celular ou aplicativo de som do computador da pesquisadora, conforme o encontro seja presencial ou on-line, respectivamente. A sra./srta. será informada sobre o início e a finalização da gravação e, no prazo de 15 dias, terá acesso à transcrição do áudio.

Essa pesquisa, por tratar de um tema sensível, apresenta um risco: relembrar histórias de racismo pode provocar dor e incômodo. Comprometemo-nos a respeitar o tempo de fala e a ouvir, atentamente, a narrativa da sra./srta. Atestamos seu direito e liberdade de se recusar a responder quaisquer questionamentos realizados, bem como de desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento (antes, durante ou após a coleta dos dados), independente da razão, sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou a sua relação com a pesquisadora. Os resultados obtidos serão analisados e divulgados para fins acadêmicos, no entanto, o sigilo de sua identidade será mantido.

Em caso de dúvidas ou para maiores esclarecimentos, colocamo-nos à disposição através dos seguintes contatos: 1) Rafaela da Costa Souza – celular/WhatsApp: (85) xxxxx.6437, e-mail: rcs.rafaeladacosta@gmail.com ou 2) Tania Vicente Viana – e-mail: taniaviana@secrel.com.br.

Consentimento pós-informação:

Eu declaro que li, cuidadosamente, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Estou ciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar informações, assim como mudar a decisão de participar do estudo, sem prejuízo a minha pessoa ou a minha relação com a pesquisadora. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Sim

Não

Atenção: se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará/PROPESQ.
Rua: Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo. Telefone: (85) 3366.8344/46.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Figura 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 1)

Pesquisa com mulheres negras sobre a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar

🔒

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Primeiramente, agradecemos seu interesse em participar da pesquisa intitulada *Narrativas de mulheres negras acerca da influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar*. Esse estudo, que tem como objetivo analisar a influência do racismo no processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunas negras, está sendo desenvolvido por Rafaela da Costa Souza, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 2)

mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da professora Dr.^a Tania Vicente Viana.

Sua colaboração consiste em responder o presente questionário e, posteriormente, ser entrevistada. Em ambas as etapas, não haverá quaisquer despesas nem remuneração. O primeiro passo para participar do processo é assinalar o campo abaixo, autorizando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário é composto por perguntas relativas a dados pessoais e escolares. Os itens não exigem uma resposta obrigatória, com exceção do e-mail – cuja finalidade é viabilizar à sra./srta. o recebimento de uma cópia do TCLE, ao final do preenchimento. Para minimizar os riscos inerentes ao acesso à internet, garantimos que esta ferramenta está vinculada à conta pessoal da pesquisadora e somente ela terá acesso ao banco de dados. Asseguramos, ainda, que serão utilizadas unicamente as informações fornecidas pela sra./srta., de forma íntegra.

A entrevista será conduzida pela pesquisadora, de modo presencial (em local a ser decidido de comum acordo) ou virtual (através da ferramenta Google Meet), à escolha da sra./srta., em data a combinar. Nessa etapa, nós a convidaremos para narrar histórias de racismo que tenha sofrido na escola e refletir sobre a interferência de tais episódios na forma como foi avaliada e no seu desempenho escolar. Mediante sua autorização, gravaremos a entrevista – pelo celular ou aplicativo de som do computador da pesquisadora, conforme o encontro seja presencial ou on-line, respectivamente. A sra./srta. será informada sobre o início e a finalização da gravação e, no prazo de 15 dias, terá acesso à transcrição do áudio.

Essa pesquisa, por tratar de um tema sensível, apresenta um risco: relembrar

Fonte: elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Figura 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 3)

Essa pesquisa, por tratar de um tema sensível, apresenta um risco: relembrar histórias de racismo pode provocar dor e incômodo. Comprometemo-nos a respeitar o tempo de fala e a ouvir, atentamente, a narrativa da sra./srta. Atestamos seu direito e liberdade de se recusar a responder quaisquer questionamentos realizados, bem como de desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento (antes, durante ou após a coleta dos dados), independente da razão, sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou a sua relação com a pesquisadora. Os resultados obtidos serão analisados e divulgados para fins acadêmicos, no entanto, o sigilo de sua identidade será mantido.

Em caso de dúvidas ou para maiores esclarecimentos, colocamo-nos à disposição através dos seguintes contatos: 1) Rafaela da Costa Souza – celular/WhatsApp: e-mail: rcs.rafaeladacosta@gmail.com ou 2) Tania Vicente Viana – e-mail: taniaviana@secrel.com.br.

Consentimento pós-informação

Eu declaro que li, cuidadosamente, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Estou ciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar informações, assim como mudar a decisão de participar do estudo, sem prejuízo a minha pessoa ou a minha relação com a pesquisadora. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 9 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (parte 4)

Consentimento pós-informação

Eu declaro que li, cuidadosamente, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Estou ciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar informações, assim como mudar a decisão de participar do estudo, sem prejuízo a minha pessoa ou a minha relação com a pesquisadora. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Sim

Não

Atenção: se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará/PROPESQ.
Rua: Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo. Telefone: (85) 3366.8344/46.

Próxima Página 1 de 2 Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Figura 10 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 1)

Questionário eletrônico

Qual é o seu **nome**?

Sua resposta _____

Que **nome fictício** você gostaria de ser identificada na pesquisa?

Sua resposta _____

Qual é a sua **idade**?

Sua resposta _____

Em que **cidade/estado** você nasceu?

Sua resposta _____

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 11 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 2)

Com relação ao **gênero**, você se identifica como:

¹ **Trans(gênero)**: pessoa que se identifica com um gênero distinto daquele designado pelo aparelho biológico/anatômico com o qual nasceu.

² **Cis(gênero)**: pessoa que se identifica com o mesmo gênero designado pelo aparelho biológico/anatômico com o qual nasceu.

³ **Não binário**: pessoa que não se identifica como pertencente a um gênero específico.

Mulher trans¹

Mulher cis²

Homem trans¹

Homem cis²

Não binário³

Outro: _____

Como você define a sua **identidade racial**?

Branca

Preta

Parda

Fonte: elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Figura 12 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 3)

Como você define a sua **identidade racial**?

Branca

Preta

Parda

Indígena

Amarela

Não sei

Outro: _____

Atualmente, qual é a sua **profissão**?

Sua resposta _____

Qual é o seu maior **grau de escolaridade**?

Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 13 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 4)

Qual é o seu maior **grau de escolaridade**?

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro: _____

Se tiver cursado o **Ensino Fundamental**, em que **tipo de escola** você estudou?

Somente em escola pública

Parte em escola pública e parte em escola particular

Somente em escola particular

Outro: _____

Fonte: elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Figura 14 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 5)

Se tiver cursado o **Ensino Médio**, em que **tipo de escola** você estudou?

Somente em escola pública

Parte em escola pública e parte em escola particular

Somente em escola particular

Outro: _____

Se possui **Ensino Superior**, qual é o seu **curso de graduação**? E em qual **instituição** você estudou?

Sua resposta _____

Você foi **vítima de racismo** no **ambiente escolar**?

Sim

Não

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 15 - Questões referentes a informações pessoais das participantes da pesquisa (parte 6)

Sua resposta _____

Você foi **vítima de racismo** no **ambiente escolar**?

Sim

Não

Se sim, você aceitaria ser **entrevistada**, na próxima etapa desta pesquisa, sobre os **episódios de racismo** que vivenciou na **escola**?

Sim

Não

Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

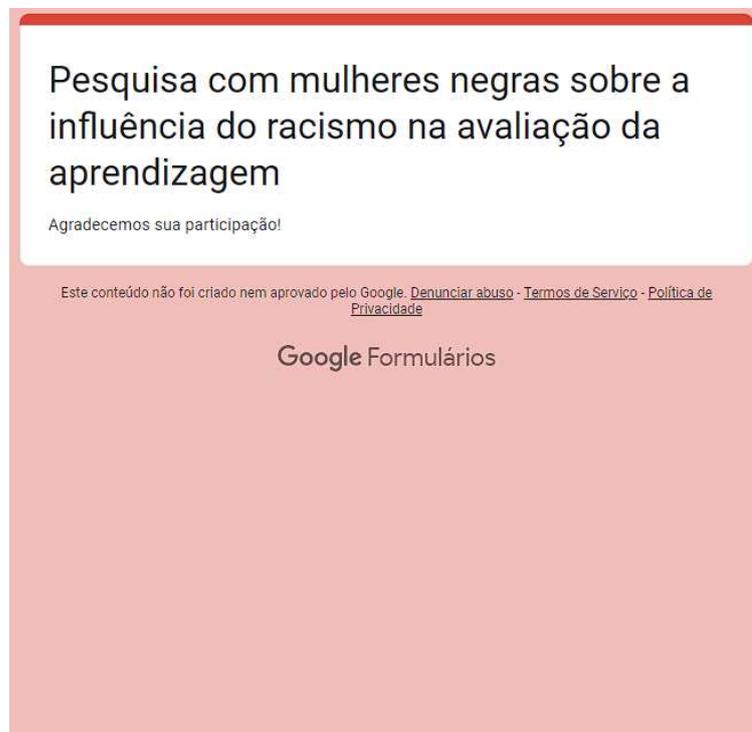
████████████████████ Página 2 de 2

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Figura 16 – Mensagem final de agradecimento ao sujeito pela sua participação



Fonte: elaborado pela autora (2024).