

O ACESSO À CULTURA: VEZES & VOZES DE MENINAS NEGRAS

JÉSSICA SANTOS DO NASCIMENTO

Professora da Educação básica de Jaboatão dos Guararapes. Graduada em Pedagogia na UFPE, Especialista em Direitos da Criança e do Adolescente na UFRPE, Mestra em Educação na UFPE. Contato: jessik.cdf@gmail.com.

WAGNER LINS LIRA

Professor do Departamento de Educação (DEd/UFRPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/FUNDAJ) e do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UFRPE/FUNDAJ). Contato: wagneip79@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo central o de compreender as formas de acesso, assim como as concepções que as alunas negras - do 9º ano do Ensino Fundamental - trazem acerca da cultura. Tivemos como referências principais as concepções teóricas de Florestan Fernandes (1972), Alex Ratts (2007), Grada Kilomba (2010), Lélia Gonzalez (2018), Djamila Ribeiro (2019) e Míriam Alves e Alcione Alves (2020) sobre os processos em torno da construção da identidade negras vivenciados pelas mulheres, além e das diversas manifestações de racismo em seus cotidiano. Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise das narrativas em torno das trajetórias biográficas de três meninas negras, de modo que localizamos nuances relativas ao racismo estrutural, ao machismo e ao sexismo como fenômenos que fazem parte da vida destas meninas, de modo que representam violências sistêmicas que dificultam o acesso à cultura, em especial aos museus, aos cinemas e aos teatros. Por outro lado, na medida em que analisamos as histórias de vida das interlocutoras, compreendemos os principais condicionantes, assim como as estratégias e representações inerentes às suas construções identitárias.

Palavras-chave: Meninas Negras; Violências Estruturais, Acesso à Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu das experiências enquanto professora e pesquisadora da Educação Infantil 5 na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE). Oportunidades em que pude observar que meninas negras manifestavam admirações e interesses por heroínas e personagens de cor de pele branca, além do que consideravam as meninas brancas como referência estética através de desenhos e falas.

A partir de então, busquei compreender em que medida as alunas negras do Nono Ano 9º ano da Educação Básica pública tinham garantido ou não o acesso à cultura e como esse acesso havia influenciado ou não na formação humana destas meninas. De acordo com Tremper et al., Alves e Cabral (2020, p. 129) *“Com a modernidade/colonialidade, o progresso passou a significar, essencialmente, progresso só para alguns, à medida que os direitos humanos não se aplicam igualmente para todos, [...]”*

O que trata Tremper et al. (2020) dialoga diretamente com as concepções de Lopes e Berclaz (2019, p.1432), para quem:

Decorridos quase 30 anos da Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), ainda muitas são as hipocrisias e os desafios, especialmente em realidades periféricas e economicamente dependentes do sistema-mundo, não raro envolvidas com o “desenvolvimento do subdesenvolvimento”, como infelizmente é o caso do Brasil.

A análise de Lopes e Berclaz (2019) se pautou na perspectiva das garantias previstas na Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e no Estatuto da Juventude (Lei 12.852/13) e os lastros ainda vistos na não garantia dos direitos, expressando a necessidade de maiores aprofundamentos e discussões, precipuamente em se tratando do direito de acesso à cultura. Como sabemos, o ECA (1990) prevê o direito à cultura em seu Art. 4º. Entretanto - de acordo com Castro e Macedo (2019) -, o ECA (1990), com apenas esse Art. 4º, se faz “minguado”, “capenga”, tendo em vista o potencial transformador da cultura enquanto produção humana, que pode e deve contribuir para a formação complexa e integral de crianças, adolescentes e jovens.

Sobre o conteúdo do Art. 4º, para Mattioli e Oliveira (2013), tal direito é posto no ECA de forma que responsabiliza os segmentos sob

cuidado das crianças e dos adolescentes, envolvendo toda a sociedade. De modo que o direito à cultura passa a ser um dever partilhado entre a sociedade e os responsáveis legais (MATTIOLI; OLIVEIRA, 2013). Sendo a partilha dessa responsabilidade um percalço para o cumprimento desse direito, em virtude da impossibilidade de se apontar os responsáveis.

No Brasil, além do ECA (1990), temos leis de enfrentamento e combate ao racismo, a exemplo, da Lei 10.639/03 planejada, sobretudo, para orientar as concepções pedagógicas escolares, constituindo-se como forma privilegiada de acesso à história e à cultura africana e afro-brasileira, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade de tais temáticas (BRASIL, 2003).

Paralelamente às medidas legais e pedagógicas contra o racismo, meninas e mulheres negras ainda enfrentam as barreiras impostas pelo machismo no Brasil (CARNEIRO, 2003). Destacamos que o racismo promove historicamente contextos hostis e desfavoráveis ao povo negro, precipuamente, às mulheres negras (RATTS, 2007). Os ciclos de abuso e violência têm início desde o momento em que a criança negra desponta no mundo, mesmo porque o racismo é uma brutalidade social que antecede a existência das crianças negras - tanto meninos, quanto meninas -, postas em condição de vulnerabilidade antes mesmo de seus nascimentos (RIBEIRO, 2019).

Em pleno Século XXI as formas de racismo, misoginia, sexismo e outras agressões e violências se manifestam explicitamente e às vezes silenciosamente, embora sempre eficazes na promoção dos danos sociais reservados ao povo negro. Nesta perspectiva, vejamos as reflexões trazidas por Barbosa e Souza (2018, p. 79):

Em relação a todas essas variáveis, as crianças negras são as mais vulneráveis segundo o estudo: 58% contra 38% da população infantil branca. Ser menino ou menina também é um fator de diferença. No ano passado, a ONU previa que das 128,6 milhões de pessoas que deveriam precisar de assistência humanitária até o final de 2017, mais de 75% seriam mulheres e meninas. Além disso, no contexto nacional, segundo os dados do Disque 1002 relativos ao ano de 2017, das crianças que sofreram violência naquele ano, 47% eram meninas e 41% eram pardas ou pretas, ocupando os níveis mais altos de vulnerabilidade (importante destacar que nem todos os registros identificam gênero ou raça das vítimas). Todo esse panorama mostra

que duas das forças que incidem sobre a infância se referem ao gênero e à raça das crianças e, por isso, aqui, nos valem desses dois eixos como categorias analíticas para compreender as nuances da infância de meninas negras.

Podemos observar em Barbosa e Souza (2018), que no Brasil e no mundo há estruturas compulsórias contra este grupo étnico. Estruturas cruéis investigadas por meio dos estudos da ONU, quando observamos as representações da identidade negra, especialmente feminina, como sendo as mais atingidas pelas violências físicas e simbólicas.

Para as meninas negras, a construção ou reconstrução da identidade é um movimento contínuo (FERNANDES; ZANELLI, 2006).

Quando se define prioritariamente como ser em relação com outros, a pessoa tende a ativar a orientação para uma identidade relacional, em que a principal motivação passa a ser a procura pelo benefício do outro. A concepção de si mesmo baseia-se, predominantemente, em seus papéis na relação com esses outros que significam algo para ela, e a auto-avaliação tende a dar-se em termos da proficiência com que ela desempenha seus papéis interpessoais diante desse outro (FERNANDES; ZANELLI, 2006, p. 63).

A nossa problematização decorreu do fato de que se os condicionantes advindos do racismo, do machismo e do sexismo fazem parte do cotidiano das meninas negras, de modo que dificultam o acesso à cultura. Fenômeno, inclusive, presente nas histórias de vida das interlocutoras majoritariamente representadas por meninas negras e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental. Ao passo que analisamos suas trajetórias biográficas, pudemos compreender os condicionantes e as representações identitárias em torno do ser menina negra diante do processo de aproximação ou afastamento das culturas dos museus, dos cinemas e dos teatros.

Referenciais teóricos e epistemológicos afrocentrados

Fernandes (1972), Ratts (2007), Kilomba (2010), Gonzalez (2018), Ribeiro (2019) e Alves e Alves (2020) buscaram desvendar as construções identitárias e históricas dos negros e negras, debatendo as relações entre gênero e raça, mas não esquecendo dos devidos recortes de classe, além de destacarem o lugar reservado socialmente às “mulheres de cor”,

relevando as camadas interseccionais de opressão, que afetam mulheres negras periféricas.

As pessoas negras tornam-se a representações mentais daquilo com que o sujeito branco não quer se identificar (KILOMBA, 2010). O ato de negar, ter culpa, sentir vergonha, reconhecer e reparar - posto por Kilomba (2010) - são mecanismos diferentes de defesa do ego do colonizador branco, que imprime aos negros aquilo que eles auto rejeitam.

Assim tomamos ciência de que as manifestações racistas cotidianas geram prejuízos para a vida e para a formação das meninas, pois os corpos negros continuam a ser estereotipados, orientando as formas como as meninas negras lidam com seus corpos, de modo que as crianças vão acumulando subjetivamente uma série de negações (KILOMBA, 2010).

Freire (1997) parte da constituição do ser humano que valorize a unicidade de cada pessoa, para isso, ele trata da *outredade*, que difere da *outridade* exatamente por pensar ser preciso às pessoas :

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (...). A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (1997, p. 28-29):

A Lei 10.639/03 age nesse sentido, porque oficialmente é a referência legal da obrigatoriedade de inserir a História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas, todavia abarcando apenas o Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois ainda não se constituiu propostas para a Educação Básica, deixando a educação infantil de fora dos modelos de educação para as relações étnico-raciais (PINHEIRO, 2019).

A dissertação de Rosivalda dos Santos Barreto (2012) contribui para a discussão da importância de pensarmos a cultura desde a mais tenra idade, apresentando a relação entre infância e patrimônio cultural. Os resultados da dissertação de Barreto (2012) revelaram que os contextos de cada localidade, bairros e ruas servem de cenários para as crianças afrodescendentes manifestarem suas culturas, servindo como referência primordial (BARRETO, 2012).

Para compreendermos melhor os processos de construção da identidade negra feminina é necessário nos reportarmos ao lugar de fala em que as vozes são ensejadas, construídas e, ressignificadas, assim como indicado por Ribeiro (2019). Vozes que alertam para a perversidade de

uma estrutura opressiva comum às meninas e mulheres negras, partilhada por experiências individuais (RIBEIRO, 2019).

Por este ângulo, o lugar de fala é, justamente, o lugar social compartilhado pelas meninas e mulheres negras, cujas experiências tecem suas identidades, ssuindo experiências em (RIBEIRO, 2019). Podemos nos questionar sobre o que elas têm em comum além da cor? Como resposta encontraremos os contextos sociais que limitam e as retiram dos espaços de poder e de saber, desde a não formação de vínculos nas famílias, nas escolas e comunidades, até as situações de violência e abusos, das quais os corpos negros femininos são violados, objetivados e expostos (FERNANDES, 1972).

Inicialmente, tiram-lhe o poder da fala para que depois se retirar os espaços, as oportunidades e as próprias vidas(RIBEIRO, 2019).

Neste sentido, o racismo é a manifestação perversa contra o que é considerado diferente articulado com desonra e inferioridade, pois, segundo Kilomba (2010, p.76): *“a supremacia branca é a aliança entre o preconceito e o poder”*. Em contrapartida, a educação e a cultura são as principais vias de combate às opressões.

A intersecção entre racismo e classe social – para Gonzalez (2018) - aprofunda ainda mais as distinções e violências através da segregação e do afastamento no mercado de trabalho, figurando a divisão racial do trabalho. Uma cruel distinção:

que exclui a população negra, [...], de parte do operariado, concentrando-se em condições de precariedade laboral, sem direitos trabalhistas, como carteira assinada, e apresentando um maior nível de desemprego ou subemprego, as desigualdades salariais presentes no mercado de trabalho podem ser explicadas pelo viés étnico racial (GONZALEZ, 2018, p. 19).

Já a respeito da relação entre racismo e gênero, ser mulher e negra, no Brasil, *“é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”* (GONZALEZ, 2018, p. 44).

Para Kilomba (2010) no racismo há três particularidades: (1) A construção da diferença, que no racismo a branquitude é a referência, (2) Os valores de hierarquização e (3) O poder histórico, político, social e econômico.

As formações identitárias a partir da fala das meninas negras: Uma concepção metodológica

As ciências humanas contemporâneas nos beneficiaram com a amplitude da ideia de que o conhecimento não deve ser a finalidade em si, pois: “*não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento*” (SANTOS, 1988, p. 70). Assim, a pesquisa busca dialogar com as ciências humanas contemporâneas, em virtude da possível contribuição frente aos conhecimentos e estratégias inerentes às trajetórias biográficas experienciadas e narradas por meninas negras.

Optamos por trazer as meninas negras como interlocutoras da pesquisa, posto que pretendemos compreender como elas apresentam os eventos de suas trajetórias a fim de identificarmos a garantia ao direito à educação e à cultura, voltando-nos para a compreensão do acesso, da falta de acesso ou do acesso precário aos espaços culturais. Tal percurso de entendimento não coloca as meninas negras de forma passiva na construção e narração de suas histórias de vidas, muito pelo contrário! Nele há muitos fenômenos de resistência, expressos no cotidiano interpelados pelo racismo, mas também pelo machismo, pelo sexismo e pela misoginia, de um conjunto de elementos opressores.

Nesta perspectiva, nos coube lançar mão da abordagem qualitativa, que nas ciências humanas contemporâneas são capazes - de acordo com Santos (1988, p. 70) - estimular: “*o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum*”. O posicionamento de Santos (1988) sobre a abordagem qualitativa se assenta na ideia de que um sujeito se constitui e é constituído dentro de contextos socioculturais, dos quais não cabe a limitação e a procura por “certezas” previstas pelas ciências cartesianas.

A escola e a experiência das meninas negras

O campo estipulado para o levantamento de dados foi uma escola no Município de Jaboatão dos Guararapes (PE), que atende as etapas educacionais da Educação Infantil, 4º e 5º anos, mas também o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. Antecipadamente nos foi cedida pela gestão da escola uma lista com os

números telefônicos das alunas para que pudéssemos iniciar os contatos preliminares.

Neste sentido, definimos como instrumentos de levantamento e construção de dados as entrevistas semiestruturadas aplicadas diante das ligações telefônicas e conversas pelo aplicativo Whatsapp ®. Destacamos a importância epistemológica da entrevista semiestruturada, que, para Aragão e Neta (2017, p. 35): “consiste em uma conversação informal, que envolve perguntas abertas, proporcionando maior liberdade para o entrevistado”.

Nossas interlocutoras representam três estudantes autodeclaradas negras de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa com a anuência da escola e dos seus responsáveis legais. As três meninas têm 14 anos de idade, cujos nomes fictícios escolhidos para a vigente pesquisa foram: Bella, Flor e Amora.

Em termos gerais, realizamos o levantamento de dados a partir dos elementos comuns às “narrativas biográficas”, que para Gancho (2002) possuem cinco elementos importantes: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Aqui destacamos o papel do narrador como “*o elemento estruturador da história*” (GANCHO, 2002, p. 26), que pode ser narrador testemunha ou narrador protagonista. O narrador protagonista é posto nas narrativas em primeira pessoa.

A análise dos dados foi feita a partir dos elementos comuns às narrativas com atenção especial para os episódios de racismo cotidiano, aliás, procedimento também adotado por Grada Kilomba (2010), que transcreveu em sua obra (KILOMBA, 2010) cada entrevista e depois selecionou episódios baseados nos tópicos centrais das experiências com o racismo conforme as trajetórias biográficas relatadas.

Bella e a constituição do ser negra na resistência

A primeira história de vida é da nossa interlocutora Bella, que quando perguntada como se considerava e a relação com à raça/etnia, nos informou que:

Sou negra. Eu gosto de ser negra... Agora em muitos lugares as pessoas encaram estranho, por conta da cor, por conta do cabelo... Como se tivessem medo, sabe? Têm lugares que sinto que eles querem me dizer: ‘se toca’, o que você está fazendo aqui?. Principalmente quando é para resolver alguma coisa, tipo pagar uma conta em loja

ou até na secretaria das escolas que estudei. Os lugares onde vamos poucas vezes.

Bella se declara negra de “maneira gradual”, como se ela expusesse um necessário processo de fortalecimento e empoderamento tecido ao longo de sua vida. Ela reconhece a rejeição social que sofre por ser negra nos espaços em que transita. Seria como ser “*decepção, ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es*” (KILOMBA, 2010, p. 39). Ao mesmo tempo, nos foi perceptível notar reações às manifestações racistas vividas em sua rotina, reconhecendo a ação de tais práticas para desconstruí-las.

Pareceram-nos que tal força também é reflexo das problematizações advindas do seio familiar, especificamente, das ponderações dos tios e tias negros, que pertencem ao Candomblé e que - conforme Bella - costumam apoiá-la para que ela enalteça as características afrocentradas de seu cabelo, por exemplo. Contudo, noutros espaços sociais, - tal qual trazido por sua narrativa - observamos a não aceitação, tanto de sua presença, quanto do seu cabelo e demais características identitárias.

O cabelo foi citado por Bella como parte do episódio que ela realmente se sentiu constrangida e identificou o racismo: “*olham meu cabelo, perguntam se o cabelo molha, olham dos pés a cabeça.... Me sinto suja né? Perguntam se molha, pois querem dizer que eu não lavo*” . Gomes (2003), Kilomba (2010) e Ratts (2010) se referem aos estilos de cabelo das mulheres negras como sendo um dos elementos étnicos afrocentrados sumariamente subjugados, exotizados e animalizados pela lógica opressiva da branquitude. Lógica, aliás, que perpassa todos os espaços sociais. Neste sentido, a escola, obviamente, foi um desses espaços onde Bella vivenciou este e outros episódios de racismo, pois ela nos declarou que: “*agora está sendo fácil, antes [na escola] sentia vergonha do cabelo. Botava até aplique*” .

Quando perguntada de que modo ela experienciava o acesso à educação e à cultura no seu cotidiano, Bella nos afirmou que:

Hoje não vivo essas coisas. Antes da Pandemia saia para olhar a cultura, ia ao Marco Zero, tenho interesse na cultura negra, no que as pessoas negras têm de cultura. Mas não tive oportunidade de viver a cultura, porque vejo quando negro fala, negro é julgado, não há espaço .

Ao ser indagada sobre como encara esses julgamentos sociais racistas, Bella relatou que:

Vi que as pessoas comentam e riem, quando as pessoas estão vestindo a camisa que tem o símbolo do Reggae, ou que estão com dreads na rua. E quando essas pessoas chegam próximo, as outras se calam e começam a observar. Às vezes parece que elas têm medo das pessoas negras.

Bella tem afinidade por gêneros musicais específicos, como é o caso do *Pop* e do *Reggae*. Então, quando ela se refere à reação pejorativa das pessoas quanto aos símbolos do *Reggae*, ela percebe a rejeição à cor, à raça, à cultura, à religião e aos saberes das pessoas negras, que associa-se a este ritmo e estilo musical.

Os principais momentos de lazer de Bella giram em torno de “*escutar músicas. Mas tempo eu não tenho. Tenho que criar minha prima, porque a mãe dela trabalha e cuidar da minha avó porque minha mãe trabalha. É... professora, o bagulho é loco*” (BELLA, 2021).

Crianças e adolescentes no Brasil ainda são considerados “mini-adultos”, uma vez que sofrem cobranças, principalmente, para aquisição de renda na maioria das famílias periféricas (MARCÍLIO, 1998). Por outro lado, a noção de projeção dos adultos sobre as crianças vem sendo ao longo da história desconstituída.

Quando perguntada se frequenta museus, teatros e cinemas, Bella nos informou o seguinte:

Já fui ao cinema, eu tento evitar os lugares, olham o cabelo, olham a cor. Mas agora com as leis... antes tínhamos que escutar....” . Ao ser questionada sobre o que escutava das pessoas, ela respondeu que ouvia as seguintes detratações: “eu heim, está parecendo uma la- ursa”; “aqui vem todo o tipo de gente”; “você já tentou dar um alisante no cabelo ?.

Ela informou que os colegas falam em voz baixa entre si, falam como brincadeira, mas sempre há algum comentário quando frequenta o cinema, ou outros lugares voltados para a educação, a cultura e o lazer.

Como vimos, todos os comentários direcionados à Bella ensejaram-se no sentido de diminuí-la enquanto alguém que busca fortalecer sua identidade negra nos espaços que frequenta. Diante dessas falas vemos o quanto é importante pensarmos na democratização dos espaços educacionais e culturais.

Flor e a descoberta da identidade negra

Diante das narrativas da interlocutora Flor, percebemos um processo de reconhecimento e auto reconhecimento paulatino da identidade negra. Quando questionada sobre a sua relação e as percepções em torno da raça, da etnia e da cor da pele ela indicou:

Já me incomodou quando eu era um pouco mais nova, mas... aprendi a gostar de minha cor, minha cor de pele, acho uma cor incrível, [...]. Antigamente sim, eu queria ser branca por ter medo de futuramente sofrer o racismo, mas hoje em dia não sou preocupada com a cor, acho uma cor linda .

Assim como Bella se expressou, Flor também demonstrou receio em se autoafirmar-se como negra. Posteriormente, Flor informou sua cor da pele negra. Flor, na narrativa, utilizou o verbo “aprendi” na mesma resposta, para retomar o momento que ela lembra a época mais jovem, que convivia com o medo de se afirmar como negra já que o racismo para ela era sinônimo de sofrimento. À medida que ela cresceu, Flor expressa que aprendeu. Tal qual refletido por Beatriz Nascimento em Alex Ratts (2007, p.74) coloca que “(...) *o preconceito contra o negro é violento e ao mesmo tempo sutil, que ele existe latente e muitas vezes vem à tona na relação entre nós mesmos. Temos, vamos dizer, uma atitude de amor e ódio por nós mesmos; a presença, o confronto com o outro nos incomoda também*”.

Flor detalha um dos momentos de sua vida em que mais sentiu medo:

Uma vez quando fui a uma festa de pessoas de classe mais alta, que eram todos brancos, olhos azuis, tudo... , me olharam com diferença, não sei se pelo jeito de me vestir, se é pela minha cor, só sei que juntou os dois, isso me gerou um pouco de insegurança.

O racismo estrutural impacta o acesso dos negros e negras aos espaços valorizados pela sociedade. Mas, sobretudo, afeta o psicológico das vítimas, impactando negativamente sua formação identitária:

No mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas negras fosse pré-programado para alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tam pouco gratificantes (KILOMBA, 2010, p. 39).

O racismo, para Kilomba (2010), promove nos negros e negras consternação em relação à aceitação de sua cor, mediante processos subjetivos de exclusão do ser negro. Segundo as narrativas de Flor: *“assisto várias mulheres negras, que já sofreram coisas piores, e hoje estão empoderadas. Acho elas um exemplo incrível de pessoas que superaram”*.

Sobre as atividades de lazer, Flor informa: *“gosto de ficar em casa, sabe? Assistindo TV, mas também gosto de sair, gosto de ir à praia, vou revezando”*. Ela também gosta dos gêneros de música Reggae e Pop. Quando inquirida sobre a frequência em espaços como museus, teatros e cinemas ela afirma que: *“a última vez que fui ao museu foi em 2017, já assisti peça de teatro uma vez, mas demora para eu ir nesses lugares, porque também não faz muito meu estilo não”*. Notamos em sua narrativa a escassa participação em espaços formativos e culturais.

Em contrapartida, seu processo de auto identificação enquanto menina negra ainda não lhe possibilita relacionar o -“mal”- percebido ao frequentar determinados lugares ao preconceito racial. Conforme suas falas, ficamos cientes de que a família costuma apoiá-la em suas escolhas, de modo que define como boa a relação nutrida com os pais e irmãos. De acordo com a Flor:

Na verdade eles [os familiares] são ótimos, explicam de maneira boa. Eles me influenciam a estudar, mas tudo tem um limite. A gente tem que revezar, um pouco estudar e um pouco se divertir, um pouco assistir alguma coisa legal. O que faço errado eles corrigem, me levam para ver coisas boas, como cultura; eles me levam para mostrar coisas com cultura.

De acordo com suas narrativas, a vida escolar também pode ser considerada boa:

Não tinha muitos amigos, mas algumas pessoas próximas, poucas, mas tinha. Era... Não, eu ainda sou muito esforçada para os estudos. Não sou totalmente inteligente, porque eu sou um pouco lerda, mas eu era esforçada, aprendia rápido as coisas. Antes dessa Pandemia eu era boa a escola.

Percebemos que Flor foi criada num ambiente que a orientou para o enquadramento disciplinar e escolar. Por outro lado, ao passo em que ela se sente acolhida e estimulada pela família, revela suas limitações - a partir do uso dos termos “esforçada” e “lerda” - provavelmente, lançados pela família e pelos atores escolares ao longo de sua trajetória biográfica.

Compreendemos melhor as dinâmicas inerentes ao contexto familiar de Flor quando indagamos a respeito de como experienciava o acesso à educação e à cultura. Nesta perspectiva ela respondeu que: *“educação e cultura fazem parte do dia a dia de todo mundo. A educação é sempre pessoas pedindo educação, as pessoas explicando o que é certo e o que é errado”*. Ou seja, de acordo com seus relatos, detectamos que há uma forte preocupação dos pais para o enquadramento do seu comportamento do ponto de vista disciplinar.

Flor informa que não é “muito chegada aos livros”. Prefere documentários, vídeos e às vezes ler coisas pelo telefone celular. No caso de Flor, a escola parece não tê-la influenciado no hábito da leitura. Esse distanciamento da leitura inviabiliza - assim como elencado por Kilomba (2010), Freire (1997) e Rodrigues (2020) - o ato de acessar produções acadêmicas, assim como a possibilidade de se reconhecer, reconhecer o espaço de onde fala e as regras do jogo.

Contudo - de acordo com seus relatos - foi a partir da escola que ela teve acesso ao museu:

A escola organizou um passeio para o museu, mandaram um papel para os pais assinar, não foi todo mundo que ganhou o papel, foram apenas umas salas, e alguns alunos, e eu era uma. Na verdade, foram os que se destacaram no comportamento e nas notas.

As falas de Flor reportam-nos à discussão da democratização da educação que perpassa a democratização do conhecimento. Essa seleção dentro da escola vem se tornando cada vez mais aceita sob o argumento de valorização do desempenho dos alunos, mas que têm como pano de fundo o aprofundamento da desigualdade social (SOUZA, 2009). O acesso aos espaços formativos e culturais representa vias para aquisição de conhecimentos e saberes. Na medida em que esses conhecimentos e saberes passam a ter o acesso restrito, muitos alunos são excluídos, não acessando integralmente o direito à educação e à cultura, tendo continuamente seus direitos humanos violados (SOUZA, 2009).

A televisão, de acordo com ela, representaria o meio cultural mais próximo de sua realidade, pois declara que: *“a cultura a gente vê muito na televisão”*.

O trecho das narrativas abaixo, traz um resumo das concepções de Flor, quando responde o que entende sobre educação e cultura:

Educação é muito importante, né? Educação é em casa, na rua, na escola. Educação é importante porque é o desenvolvimento. Cultura é uma coisa bonita né? É uma coisa que está sempre, a gente vê sempre, escuta sempre, é incrível né?

Novamente Flor se coloca com receio na fala, quando expõe que “*educação é em casa, na rua, na escola*”, como se ela fosse timidamente confirmando uma maior influência da educação doméstica em sua formação.

Amora e o apoio familiar no processo de identificação negra

A última interlocutora de nossa pesquisa foi a Amora, que nos informou que nunca se incomodou de ser negra, mas quando perguntada se já havia sofrido racismo ou presenciado agressões e violências por este motivo respondeu o seguinte : “*(...) comigo não! Já vi com um colega de escola, que tinha o apelido de carvão*”. Perguntamos o que achava desse apelido e ela afirmou perceber o colega triste e envergonhado, mas que, mesmo assim, todo mundo o chamaria dessa forma.

Em se tratando do universo educacional, perguntamos quais seriam suas referências para a leitura de livros, informando-nos que sempre utilizava a biblioteca da escola, pelo menos, antes da pandemia da Covid-19. Segundo seus relatos, a bibliotecária sempre incentiva os alunos a frequentarem a biblioteca e ler os materiais nela disponíveis. No que tange às vivências em sala de aula, Amora demonstrou que:

(...) percebi uma diferença sim, principalmente, para fazer grupos de trabalhos, porque eu acho que, além [das colegas], talvez, não sei... Possuírem uma condição financeira diferente, eram brancas, não dá para saber. Sei que faço os trabalhos com as mesmas pessoas sempre.

Auferimos ainda que Amora nunca foi ao teatro, indo apenas esporadicamente ao cinema. Museus e teatros não foram elencados por Amora como sendo lugares de sua preferência para o lazer, pois para tais fins ela preferiria praias, piscinas, zoológicos e parques públicos. Além desses lugares, o modo como Amora vive a cultura no cotidiano é, quase que exclusivamente, através das novelas televisivas e das redes sociais, principalmente, nos tempos de pandemia. Ela vivencia a educação também

através de um curso de informática que frequenta aos sábados, além das aulas na escola que - na época da pesquisa - aconteciam de forma remota.

Com a família - composta pelos pais e os irmãos - Amora mantém uma boa relação, de modo que - a partir de suas narrativas - eles seriam muito presentes em sua vida, incentivando todas as escolhas. A mãe seria sua maior influenciadora frente à aquisição educativa e cultural. *“Eu faço curso de computação durante o sábado inteiro por causa da minha mãe que me incentivou”*. Houve um momento da pesquisa em que a mãe de Amora respondeu uma das perguntas, pois falou mais alto do que a filha, durante o registro em áudio:

(...) já conversei com uns familiares que moram no Canadá para arrumar alguma coisa para Amora lá, uns primos meus sabe? Aqui no Brasil eu também tenho uma prima que é coronel, ela é negra e já foi humilhada quando estava sem farda, mas voltou ao mesmo local outro dia com farda e impressionou quem a humilhou.

Perpassa a compreensão de maiores oportunidades para sua filha negra fora do país e, provavelmente, o racismo e a segregação social são elementos que motivam tal procura. Aliada a isso, há também a possibilidade - nessa estratégia - de potencializar o sucesso no desenvolvimento da filha pela aproximação com o Centro, ou seja, da ordem colonial internacional (KILOMBA, 2010). Para todos os efeitos, há na atitude da mãe a busca por um melhor espaço na sociedade para sua filha.

Quando inquirida sobre o que compreende acerca da educação e da cultura, Amora afirmou que: *“A maioria das pessoas não respeitam. A escola passa educação, mas tem algumas pessoas que já não tem educação de casa, mas tem algumas pessoas que não tem jeito”*.

Quando perguntada se tem conhecimento de que o acesso à educação e à cultura é um direito, ela respondeu o seguinte: *“Sei, que cultura é a troca que podemos ter com outras culturas. No dia a dia vemos o direito à cultura”*. A educação é posta na narrativa de Amora como um acontecimento apenas de discursos, que ela não percebe na prática, cuja oferta deveria ser garantida pela escola e pelos professores. Já a cultura, para ela seria quando: *“cada pessoa tem a sua, para mim as culturas são bem vindas, só não aceitam o Candomblé”*. Para ela, a cultura deve ser garantida pelo governo, nos eventos e nas festas, mas muitas vezes também o governo retira as culturas que existem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas, presentes nas falas das meninas negras, expressam a posição na sociedade brasileira do que simboliza ser negra e menina frente ao racismo e o machismo estrutural atuantes no cotidiano. As três meninas consultadas em nossa pesquisa, enfrentam conflitos diários no esforço de reconhecerem sua identidade enquanto meninas e negras, ao passo que também enfrentam uma fase complexa do desenvolvimento humano representada pela adolescência.

As três histórias de vida nos revelam que o lugar de fala das histórias individualizadas não significa a mesma coisa que contar a história de vida nos moldes colonialistas. Escutar a história de vida delas nos possibilita compreender o que é ser negra do ponto de vista da negra, com todas as suas nuances.

Com voz tímida, Bella reconhece as manifestações de racismo, informa os prejuízos a ela impostos cotidianamente. No caso de Bella, a sua existência se dá diante dos valores racistas e machistas, que recaem sobre sua subjetividade. Apesar de se declarar negra e reconhecer o apoio de familiares vinculados ao candomblé e de ter sido influenciada ao exercício da leitura por uma professora no Ensino Fundamental, essas foram manifestações que a auxiliaram em sua constituição como menina negra, entretanto as barreiras estruturais e simbólicas produzem sentimentos e sensações de rejeição dentro da sociedade. As narrativas de Bella expressam que não se trata apenas de aproximar as meninas negras da cultura de origem afrodescendente, mas de ressignificar os ambientes sociais impregnados de racismo em que essas manifestações culturais se realizam.

As narrativas de Flor demonstraram o quanto a influência da família impacta na sua formação identitária. Um dos fatos relevantes foi o de que, durante a realização das entrevistas, percebermos que sua mãe ressaltou o empoderamento e a força das mulheres negras. Nos chamou atenção a forma como a menina é orientada sobre o quanto investir em estudos, lazer e cultura. Percebemos, também, durante as falas de Flor, orientações da família associadas ao comportamento “modelo” de mulher na sociedade, ou seja, àquela que é dedicada aos estudos, ao trabalho e à família.

Já nas falas de Amora verificamos que ela percebe o racismo no cotidiano vivenciado na escola e nas depreciações direcionadas às práticas do Candomblé. Os hábitos culturais de Amora são unicamente restritos ao

lar, a exemplo do gosto por novelas. Sua mãe, já faz planos para estreitar as relações dela com familiares “bem sucedidos”.

As narrativas possuem em comum o racismo estrutural como elemento impeditivo de reconhecimento da identidade negra e de ocupação de espaços, o que inclui à falta de acesso ou o acesso precário às experiências culturais e educativas que extrapolam o convívio familiar, como é o caso dos museus, dos teatros, dos cinemas e outros espaços culturais.

Foi comum também os estímulos à formação para o mercado de trabalho, quando não, a inserção precária, como no caso de Bella. Ademais, notamos as orientações sobre o comportamento, principalmente nos casos de Flor e Amora sob referenciais com teor de subjugação referente às capacidades de tomadas de decisões das meninas e cobranças relativas aos esforços destinados à educação.

As meninas são cotidianamente subestimadas no processo de construção de suas próprias histórias. Bella, Flor e Amora, em suas falas, dizem ter poucos amigos. De modo geral, as experiências das meninas estão muito ligadas às casas e suas famílias.

As narrativas aqui apresentadas, de modo geral, representam os determinantes para o distanciamento de espaços educativos e culturais, pois as meninas negras enfrentam diversos obstáculos ao longo dos processos de formação identitária somado à escassa oferta de espaços como museus, teatros e cinemas. A busca pelo auto reconhecimento e afirmação do ser menina negra antecede a atuação das interlocutoras nos meios sociais. É como se elas tivessem que se reconstituir a cada episódio de racismo/sexismo. O processo de reconhecimento identitário acaba se transformando num enfrentamento arduo e diário contra os preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Correa. **Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracista**. Editora Redeunida. Porto Alegre. (2020).

ARAGÃO, José; NETA, Maria. **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico] / José Wellington Marinho de Aragão - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro Bom Juá, Salvador-Bahia**. 2012. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.

BARBOSA, Karina; SOUZA, Francielle. A solidão das meninas negras: apagamento do racismo e negação de experiências nas representações de animações infantis. **Revista ECO-Pós**. 2018.

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, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no 8.069**, de 13/7/90.

BRASIL. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** [online]. 2003, v. 17, n. 49, pp. 117-133.

Castro, Elisa Guaraná de e Macedo, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis** [online]. 2019, v. 10, n. 2 [Acessado 29 Setembro 2021], pp. 1214-1238.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, Florestan. — **O Negro no Mundo dos Brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo. 1972. 286 págs.

FERNANDES, Karina; ZANELLI, José. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea** [online]. 2006, v. 10, n. 1 [Acessado 7 Setembro 2021] , pp. 55-72.

GANCHO, Cândida. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2003, n. 23 , pp. 75-85.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2010. 244p.

LOPES, Ana; BERCLAZ, Márcio. A invisibilidade do Esporte e da Cultura como Direitos da Criança e do Adolescente. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, p. 1430-1460, June 2019 .

MATTIOLI, Daniele; OLIVEIRA, Rita de Cássia. Direitos Humanos De Crianças e Adolescentes: O Percurso da Luta pela Proteção. **Imagens da Educação**. v. 3, n. 2, p. 14-26, 2013.

MARCÍLIO, Maria Luisa. A lenta construção dos direitos da criança brasileira, século XX. **Revista USP**. São Paulo (37). 46-57. Março /Maio, 1998.

PINHEIRO, Carla. Educação Infantil na Lei Federal nº 10.639/03: Indiferença a ser Superada Ppgeafin/Uneb. Associação Nacional dos Professores Universitários de História, **ANPUH**. 2019.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Aline. Potências auto-antropológicas : reflexões de uma estudante negra sobre teorias antropológicas contemporâneas. In: ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Correa. **Epistemologias e**

Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracista. Editora Redeunida. Porto Alegre. (2020).

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados [online]**. 1988, v. 2, n. 2, pp. 46-71.

SOUZA, Jessé (2009). **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Colaboração de André Grillo et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG

TREMPER, Marina; ALVES, Míriam Cristiane; CABRAL, Károl Veiga. Escrivências sobre cuidado ao usuário de álcool e outras drogas: diálogos entre redução de danos e pensamento descolonial. In: ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Correa. **Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracista.** Editora Redeunida. Porto Alegre. (2020).