



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA

**O LUGAR DAS JOVENS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR EM CAMPINA
GRANDE – PB: RAÇA E GENERO**

**CAMPINA GRANDE
2016**

JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA

**O LUGAR DAS JOVENS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR EM CAMPINA
GRANDE – PB: RAÇA E GENERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba para defesa do título de mestre no referido programa.

Linha de Pesquisa: Gênero, Diversidade e Relações de Poder

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**CAMPINA GRANDE
2016**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48l Oliveira, Josilene Maria de.
O lugar das jovens negras no contexto escolar em
Campina Grande – PB [manuscrito] : raça gênero / Josilene
Maria de Oliveira. - 2016.
119 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas,
2018.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão
Araújo, Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. Jovens. 2. Identidade de gênero. 3. Política de
Educação. 4. Raça. 5. Negro. 6. Mulher. 7. Raça.

21. ed. CDD 305.8

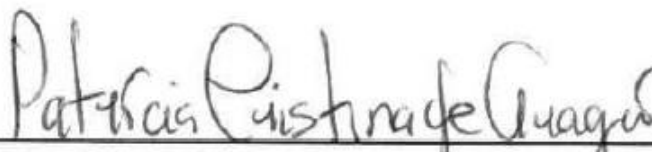
JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA

**O LUGAR DAS JOVENS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR EM CAMPINA
GRANDE – PB: RAÇA E GENERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Serviço Social da Universidade
Estadual da Paraíba para defesa do título de
mestre no referido programa

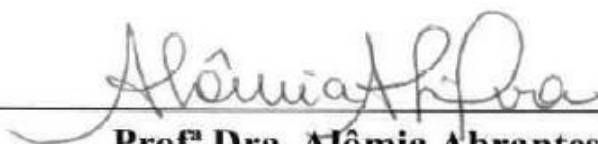
Aprovada em 21/11/2016

BANCA EXAMINADORA



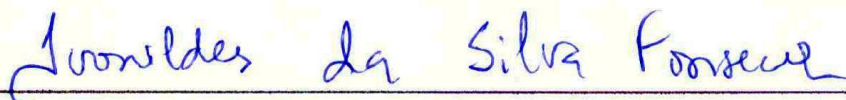
Prof^a Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo/ PPGSS-UEPB

Orientadora



Prof^a Dra. Alômia Abrantes da Silva

Examinadora/PPGSS-UEPB



**Profa. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca
(Examinadora)**

Dedicatória

*Á minha mãe, dona Basta!
Mulher, negra, trabalhadora doméstica e meu maior
exemplo de resistência.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, Hélio. Pela paciência, colaboração e carinho;

A minha orientadora, professora Patrícia Cristina, por conseguir lidar e conciliar nossas agendas tão atribuladas, mas principalmente, pela partilha de saberes, pelo apoio psicológico e incentivo para finalizar o mestrado;

A disponibilidade de participação das bancas de qualificação e defesa das professoras Idalina Santiago, Ivonildes Fonseca, e Alômia Abrantes, e principalmente, pelas contribuições e orientações para melhoria do texto;

As amigas e amigo: Patrícia Sampaio, Cibelle Jovem, Marcelo Batista, que além de companheirxs de luta, o são também durante a nossa produção acadêmica, com as muitas conversas sobre os temas abordados;

As direções da escola pesquisada, pois mesmo passando por duas mudanças na gestão da unidade educacional não enfrentamos qualquer resistência para realização de nossa pesquisa;

As jovens participantes da pesquisa, que nos permitiu um olhar especial sobre suas realidades de jovens e negras.

Ao grupo mais lindo, diverso, solidário, divertido que já tive a sorte de participar, o Grupo Queer, porque além de ter as melhores pessoas que gostaria de passar o resto de minha vida como amiga, tive o prazer de fazer este mestrado com Christiano Amorim, Ednaldo Costa, Marina Torres, Tereza Catanha. Amo vocês!

As/os companheiras/os da coordenação de nosso pleito eleitoral, pelas inúmeras tentativas de me ajudar com agendas e atividades para que eu pudesse ter um pouco de tempo para estudar também. Obrigada Cida Cantalice, Dinailton Moura, Samantha Pimentel, e Rosangêla Rocha;

Ao mandato da deputada Estela Bezerra, que além de ser um espaço de assessoria e atuação profissional, me permitiu ampliar a vivência com as temáticas que envolvem as mulheres negras.

A todas/os artistas negras/os que fizeram parte da trilha sonora da produção deste trabalho, pois além da diversão de ouvir uma boa música, ouvir um bom poema, eram pretas/os, falando coisas de pretas/os, com sentimento, com pertença, com empoderamento;

A cada mulher negra, que tem resistido nos “quatro cantos do mundo”.

RESUMO

OLIVEIRA, Josilene Maria de. O lugar das jovens negras no contexto escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

O presente texto visa discutir o lugar da jovem negra no contexto escolar em Campina Grande, partindo das categorias gênero, raça e geração, por entender que esta intersecção pode nos responder, porque mesmo diante de alguns avanços, as jovens negras continuam constituindo o segmento mais vulnerável, socialmente. Por outro lado, busca-se identificar como a escola, enquanto espaço de socialização, de formação da pessoa humana, pode auxiliar na construção de uma identidade étnicoracial, na perspectiva de uma educação pautada nos direitos humanos, que seja capaz de perceber as mudanças no cotidiano das juventudes, em especial, as jovens negras. A estratégia é buscar analisar, a partir das falas das jovens negras secundaristas a relação entre as políticas públicas da educação, os recortes interrelacionados de gênero, raça e geração, Crenshaw (2002). A partir da relação educação, direitos humanos, identidade e relações raciais, visa discutir a educação como direito humano, e como esta influi na construção da identidade étnica de jovens negras, de 15 a 29 anos, a partir das experiências deste segmento no espaço escolar de Campina Grande – Paraíba.

Palavras-chave: Jovens Negras. Identidade. Educação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Josilene Maria. The place of black girls in the school context in Campina Grande - PB: race and gender. Dissertation (Post-Graduation Program in Social Work). Center for Applied Social Sciences, State University of Paraíba, Campina Grande, 2016.

The present text aims to discuss the place of the young black girl in the school context in Campina Grande, starting from the categories gender, race and generation, because she understands that this intersection can answer us, because even with some advances, the black girls continue being the Vulnerable, socially. On the other hand, it seeks to identify how the school, as a space of socialization, for the formation of the human person, can help in the construction of an ethnic-racial identity, in the perspective of an education based on human rights, that is able to perceive the Changes in the daily lives of young people, especially young black women. The strategy is to analyze the relation between public policies of education, the interrelated cuts of gender, race and generation, from Crenshaw (2002). Based on the relationship between education, human rights, identity and race relations, it aims to discuss education as a human right, and how it influences the construction of the ethnic identity of young blacks, aged 15 to 29 years, from the experiences of this segment in the school space Of Campina Grande - Paraíba.

Keywords: Black Youth. Identity. Education.

LISTA DE SIGLAS

AJURCC – Associação de Juventude pelo Resgate a Cultura e Cidadania
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJUP – Conselho Estadual de Juventude da Paraíba
CMJ/CG – Conselho Municipal de Juventude de Campina Grande
CF – Constituição Federal
CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
EC – Emenda Constitucional
ENJUNE – Encontro Nacional da Juventude Negra
FEBEM – Fundação Bem Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIJ – Organização Internacional de Juventude
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PIB – Produto Interno Bruto
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEJEL – Secretaria Estadual de Juventude Esporte e Lazer
SINAJUVE – Sistema Nacional da Juventude
SINE – Sistema Nacional de Emprego
SNJ – Secretaria Nacional de Juventude
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADRO

Quadro 1.1 – População de Jovens, por grupos de idade de ambos os sexos	22
Quadro 1.2 – Demandas das juventudes	43
Quadro 2.3 – População por auto reconhecimento da cor da pele no Brasil	50
Quadro 3.4 – Perfil do público entrevistado	73
Quadro 4.5 – População de Jovens, por grupos de idade de ambos os sexos	81
Quadro 4.6 – População de Jovens por grupo de idade, sexo feminino e cor da pele.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Enfrentamento de uma mãe negra a um policial militar.....	45
Figura 2 – Mapa por Bairros de origens das/os alunas/os	68
Figura 3 - Mapa por Bairros e cidades de origem das/os alunas/os.....	69
Figura 4 – Entrada principal da Escola Solon de Lucena.....	Apêndice C
Figura 5 - Quadro de avisos e banner alusivo aos 90 anos da Escola Solon de Lucena, dispostos na ante sala da direção e secretaria da unidade escolar	Apêndice C
Figura 6 - Placas com registro de reformas realizadas na estrutura da escola, nos anos de 2004 e 2010, e quadro de avisos localizados no corredor principal da escola	Apêndice C
Figura 7: Corredores da escola, que apresentam as salas de aula, e a parte administrativa.....	Apêndice C

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. JOVENS NEGRAS E O TRAJETO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDES	21
1.1 Juventudes: uma abordagem histórica e social.....	21
1.2 As políticas públicas de juventudes: reflexões e debate	30
2. JOVENS NEGRAS E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES	46
2.1 Abordagens de gênero e raça e a construção de identidades no Brasil ..	46
2.2 Políticas públicas de educação e os aspectos de raça, gênero e geração.....	54
2.3 Jovens negras no contexto juvenil: dilemas e perspectivas	62
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	67
3.1 Tipo de pesquisa	67
3.2 O lócus da pesquisa	67
3.3 Instrumentos da pesquisa	69
3.4 Etapas da pesquisa	71
3.5 Os sujeitos da pesquisa	72
4. SER JOVEM, MULHER E NEGRA: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	70
4.1 Perfil das jovens negras	81
4.2 Jovens negras e a escola: discriminações e resistências	85
4.3 Jovens negras e o pertencimento étnico-racial	95
5 – CONSIDERAÇÕES	99
6 - REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Meu objetivo sempre foi encontrar pontos entre as ideias e derrubar os muros. E os muros derrubados se transformam em pontes. Angela Davis

O texto em epígrafe reflete a intenção do trabalho que ora se apresenta, visto que a partir da relação educação, identidade e relações raciais e de gênero, o presente estudo visa analisar a educação como direito humano, e como a educação formal influi na construção da identidade étnica de jovens negras e as experiências deste segmento no espaço escolar de Campina Grande – Paraíba. Tal iniciativa, busca dessa forma, encontrar ideias para derrubar muros e construir pontes.

Assim, tem-se como objetivo analisar como jovens negras constroem suas identidades étnico-raciais e de gênero no contexto escolar em Campina Grande. Busca-se averiguar se a escola desenvolve ações educativas voltadas à discussão das questões étnico-raciais e de gênero e como as jovens se posicionam sobre essas identidades no ambiente escolar. A pesquisa parte do seguinte questionamento: de que modo jovens negras, no contexto de uma escola pública em Campina Grande, constroem suas identidades étnico-raciais e de gênero, através da educação?

Tem-se como hipótese que a escola é o espaço privilegiado para formação da identidade, pois de maneira geral, este é o lugar onde desde a infância até a vida adulta são estabelecidas relações sociais que moldam os sujeitos por determinados períodos. A escola ao trazer o enfoque na educação na perspectiva dos direitos humanos pode garantir uma maior reflexão sobre identidade, raça e gênero e neste sentido, pode se converter em um espaço para afirmação identitária. Dessa forma, ter em maior escala, jovens negras assumindo sua negritude, como aponta MUNANGA (2012), possibilitando então o reconhecimento de outros grupos também de jovens negras neste e em outros espaços de vivência.

Para a compreensão do fluxo reflexivo em que se situa o estudo sobre as temáticas aqui abordadas, o presente trabalho foi elaborado tendo como aporte as discussões referentes a gênero através de SCOTT(1990; 2008), CRENSHAW (1989), RIBEIRO (2008) que abordam as políticas públicas para as juventudes, como ABRAMO (1997; 2004), DAYRELL (2002; 2007; 2011), ABRAMOWAY (2007),

as políticas públicas voltadas para a população negra e os aspectos de raça e etnia, tais como MUNANGA (2004; 2012), GOMES (2002;2003), COSTA (2002), as discussões sobre identidades, com HALL(2011), SILVA (2015) a temática de educação, FERNADES (2015), ANDRADE (2015), CASTRO (2004), bem como as legislações, documentos e materiais correlatos.

A perspectiva de focar a nossa pesquisa com jovens negras se dá inicialmente pela nossa própria condição de ser mulher negra e por vivenciar em muitas situações, as problemáticas de pertencer a este segmento, mas principalmente por estas mulheres apresentarem, em especial as jovens, os maiores índices de vulnerabilidade social, tal como nos aponta CASTRO (2004):

Assim por conta dos sistemas de relações sociais entre os sexos, ou de gênero, em uma série de indicadores, objetivos, de classe, como lugar quanto à remuneração do seu trabalho, as mulheres se posicionam em pior situação que os homens, e também por indicadores subjetivos e culturais se identificam divisões sexuais de poder, de trabalho, de lugares próprios de circulação, e do prazer. Também pela combinação de discriminações que se reproduzem historicamente e são respaldadas por intolerâncias atuais, os afrodescendentes mais que os de pele clara mais se concentram em indicadores negativos, bem como os jovens, que não por acaso também se destacam negativamente nas estatísticas vítimas de homicídios e entre os desempregados. Ou seja, mesmo entre os pobres há gradações, hierarquias e formas de viver a classe, com sentidos próprios, a depender do gênero, da raça e do momento no ciclo vital (CASTRO, 2004, p. 3).

Os indicadores de desigualdade racial são mais evidentes justamente no segmento jovem e entre as mulheres negras, mesmo num contexto de mudanças positivas para o conjunto da sociedade.

O Brasil registrou avanços significativos neste início de século XXI, em termos de políticas com vistas à diminuição das desigualdades raciais, principalmente aquelas relacionadas à educação. Podemos apontar como exemplo destes avanços, as legislações criadas para atender a segmentos específicos da população, como aquelas voltadas para pessoas negras a partir do estabelecimento de cotas para ingresso no ensino superior em Universidades Públicas e a implementação de políticas voltadas para a inserção do ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes, buscando materializar ações afirmativas.

A questão racial no Brasil foi colocada no centro da agenda das políticas sociais. Como resultado, tem crescido vertiginosamente o interesse do público pelo assunto. Pela primeira vez na história brasileira, políticas sociais começam a promover explicitamente a integração de negros e mulatos. Tais políticas não buscam simplesmente eliminar ou aliviar a pobreza material, mas também se propõem a eliminar ou reduzir as discriminações por classe, raça, gênero ou de outros tipos que impeçam o acesso dos cidadãos à justiça social. Isso inclui tanto políticas universalistas aplicáveis a toda a população ou aos pobres, como também políticas mais específicas de combate à discriminação e promoção de categorias de pessoas que tradicionalmente são excluídas com base em características particulares, como a raça (TELLES, 2004, p.12)

Isto implica dizer que tais ações afirmativas, visam balizar oportunidades para pessoas em determinados marcadores sociais, como os de classe, de gênero, de etnia/raça. Ressaltamos que os esforços têm sido empreendidos pelos movimentos sociais articulados, através dos conselhos de direitos e demais ferramentas de controle social que estão no enfrentamento de determinadas pautas junto aos governos, garantindo a incidência sobre as políticas públicas, redefinindo assim as relações entre sociedade e o estado, que nem sempre são convergentes. Deseja “retificar por ações legais, desigualdades” a partir da definição de CASTRO (2004, p.2). Como exemplo destes esforços tem-se a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África nas escolas, a Lei 12.288/2010, que cria o Estatuto da Igualdade Racial.

Compreendemos que os esforços apontados acima, entre outros objetivos, seriam no sentido de reforçar o caráter inclusivo da educação, e assim garantir a mesma o seu estatuto de direito social previsto na Constituição Federal de 1988, balizando as políticas públicas na perspectiva da afirmação da cidadania, superação de preconceitos e o respeito à diferença, pois,

Ao se preocupar com uma perspectiva igualitária, pluralista, e realmente democrática em nossa sociedade, a Constituição dá relevância à história brasileira, reconhecendo a problemática racial (SPOSITO, 2003, p. 121).

Mas, por melhor que sejam as propostas e legislações vigentes, não implica necessariamente que os preceitos legais sejam efetivados na prática. Se analisarmos o contexto escolar, compreendendo este, como espaço privilegiado de

convívio coletivo e formação do sujeito, podemos avaliar e compreender de forma mais precisa, como a escola tem colaborado, ainda, para a reprodução de determinadas práticas que levam a discriminação racial.

De acordo com vários estudos e pesquisas, a escola é considerada como um dos espaços sociais em que crianças e adolescentes negros(as) defrontam-se de forma mais contundente com a vivência do racismo e da discriminação racial. As situações de rejeição enfrentadas pelos alunos(as) negros(as), aliadas ao silêncio dos(as) profissionais da educação em relação a essas práticas, produzem graves sequelas na autoestima dessas crianças e jovens, repercutindo negativamente no seu desempenho escolar e no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizado. É, ainda, um fator importante de evasão escolar (BRASIL, 2010, p.15).

Neste sentido, como estratégia de enfrentamento às problemáticas raciais no ambiente educacional, a educação em direitos humanos é fundamental, haja vista que este campo educacional, traz a possibilidade de reinvenção da escola e dos currículos, através de ações que levem em consideração a diversidade étnica, cultural e de identidades dos sujeitos sociais (SPOSITO 2003).

A problemática apresentada neste trabalho tem origem em um conjunto de reflexões de longa data, dado que o tema da juventude e engajamento político são correntes em minha trajetória pessoal, devido à participação em grupos e articulações juvenis, que entre outros objetivos, pautavam participação política e incidência nas políticas públicas, articulados a vários segmentos sociais, por meio da Associação de Juventude pelo Resgate a Cultura e Cidadania - AJURCC¹. Posteriormente também foi possível vivenciar a experiência de coordenar estes grupos juvenis, elaborando, executando e monitorando projetos de e para jovens que contavam com o apoio de organizações nacionais e internacionais de cooperação.

Neste contexto temos intensa inserção nas mobilizações, articulações e coordenação de conferências de juventudes, nos âmbitos municipal e estadual, bem como de articulação e mobilização para as etapas nacionais. Nos aspectos

¹ A AJURCC é uma organização de/para jovens, fundada em 2004, a partir de grupos de jovens ligados a Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, que se articulavam em São José da Mata, distrito rural de Campina Grande. Com a necessidade de uma melhor organicidade destes grupos, foi criada a entidade jurídica responsável por captar recursos juntos as organizações nacionais e internacionais que pudessem fomentar as ações, expandindo o campo de atuação e incidência política

relacionados à atuação municipal representamos o segmento de juventude no Conselho Municipal do Orçamento Participativo e participamos ativamente do processo de criação do Conselho Municipal de Juventude de Campina Grande – CMJ/CG, bem como do órgão do executivo responsável pelas políticas públicas de juventude no município de Campina Grande. No âmbito estadual, na condição de membro, compusemos o Conselho Estadual da Juventude da Paraíba – CEJUP, no período entre os anos 2008 e 2011.

Foi possível construir nestes anos de vivência com os movimentos de juventudes uma rica rede de articulação que perpassou as mais variadas temáticas e bandeiras de lutas, o que nos permitiu conhecer outras realidades juvenis, incluindo nesta rede de articulações, grupos e organizações de juventudes da América Latina e de alguns países da Europa.

No campo profissional atuamos contribuindo para a criação de grupos de jovens, através do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS dos Municípios de Sumé e Barra de São Miguel, Paraíba, auxiliando na criação de grêmio estudantil, promovendo atividades como palestras e encontros em escolas. Mas a experiência mais significativa neste aspecto foi dirigir uma instituição de internação de adolescentes e jovens em conflito com a lei². Esta se tornou especial por oferecer elementos para uma análise crítica da atuação nos espaços de representação e movimentos juvenis, o que me proporcionou uma proximidade intensa com as reivindicações, pautas e questões cotidianas das juventudes privadas de liberdade.

Também foi possível vivenciar em Campina Grande a coordenação do posto estadual, do Sistema Nacional de Empregos – SINE e neste espaço as “inquietações” foram maiores, pois em diversas situações percebemos que jovens com excelentes currículos não conseguiam inserção no mercado de trabalho simplesmente por sua condição juvenil não lhe permitir experiência laboral anterior.

² A instituição a qual citamos é o Lar do Garoto Padre Otávio Santos, situado no município de Lagoa Seca, e que fica a 5 km de Campina Grande. Esta instituição foi criada nos anos 1950, com o objetivo de acolher crianças órfãs da região, pelo padre, que nomeia a referida casa. Nos anos 60, a partir da Secretaria do Trabalho e Serviços Sociais, o Lar do Garoto passa a integrar o aparato do estado para acolher os adolescentes em situação de risco e infração. Hoje, a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida – FUNDAC, é a instituição responsável pelo gerenciamento das políticas do atendimento socioeducativo desenvolvido neste espaço. Fonte: <<http://www.fundac.pb.gov.br/apresentacao-2/>>, acessado em 22/10/2016

Ainda neste espaço sócio ocupacional vimos que mesmo a mulher tendo mais qualificação para uma dada função e que deveria receber de acordo com a sua formação, se submeter a remunerações inferiores, pois a jovem ou a mulher negra já estão no mercado informal, sujeitas aos piores salários e condições de trabalho. É a explicitação em todos os níveis de discriminação geracional, de gênero e racial.

Neste nível de percepção das discriminações de gênero e raça, temos a nossa aproximação com a temática de gênero, uma vez que, mesmo fazendo estes enfrentamentos nos espaços de vivência, ou seja, em nossas atividades profissionais, de militância, ainda não havia a aproximação com o tema a partir de organizações ou atividades específicas. É o momento de nossa inserção no Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero³, da UEPB, que nos permite este aprofundamento, seja por meio das pesquisas desenvolvidas ou pelos espaços de militância e intervenção política que o grupo ocupa.

Tais espaços permitiram maior aproximação com a temática em foco, através da participação em atos alusivos as lutas das mulheres, palestras e assento, na condição de conselheira, no Conselho Municipal de Políticas para as Mulheres de Campina Grande. Auxiliar na construção e realização da IV Conferência Municipal de Mulheres. Ainda, nestes processos de representação, passamos a compor as reuniões e atividades desenvolvidas pela Rede de Mulheres da Paraíba⁴, da Articulação de Mulheres Brasileiras - AMB⁵, e nesta articulação passamos a integrar a Frente pelo Fim do Racismo.

Nesta Frente pelo Fim do Racismo, assumimos a tarefa de articular em Campina Grande o núcleo impulsor da Marcha Nacional das Mulheres Negras, e também participamos das ações do Comitê Estadual. A Marcha ocorreu em 18 de novembro de 2015, e foi um dos momentos marcantes de minha militância até aqui. Todo o processo de construção – desde os momentos de partilha e vivência sobre o

³ O Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero, além de um grupo de estudos criado em 1995, surgiu no curso de Serviço Social - UEPB, com o objetivo de trazer “as discussões de gênero e as temáticas do feminismo para as atividades acadêmicas”, para desenvolver pesquisas nesta área, fomentar as ações de militância e inserção política dos movimentos de mulheres do município de Campina Grande, além de uma atuação não só no âmbito de município, mas estadual e nacional.

⁴ A Rede de Mulheres da Paraíba é composta por várias organizações de mulheres, ou mesmo, feministas autônomas do nosso estado, e tem o objetivo de manter articulada as ações e pautas pertinentes ao enfrentamento do machismo, do sexismo, e demais temáticas ligadas às lutas das mulheres.

⁵ A Articulação de Mulheres Brasileiras – AMB, foi criada em 1994, para garantir um processo participativo das muitas organizações de mulheres organizadas em todo país, com vistas a organização da IV Conferência Mundial de Mulheres, que ocorreu em 1995, em Beijing. A AMB ainda possui este caráter de organização e articulação.

que significava e significa ser mulher negra, seja na cidade de Campina Grande, na Paraíba, e estar com muitas outras mulheres, que são marisqueiras, trabalhadoras domésticas, advogadas, catadoras de material reciclável, médicas, jornalistas, professoras, pesquisadoras, militantes, tão diversas e ao mesmo tempo, todas expostas as agruras de ser mulher negra, pois as muitas dificuldades de se fazer um evento deste porte, com pouquíssimos recursos, se comparado a outras experiências, só nos deu mais empenho e motivação para fazer com que esta marcha acontecesse.

A partir das questões vivenciadas, trouxemos para o enfoque acadêmico a discussão sobre juventudes, raça e gênero e iniciamos uma investigação que nos possibilitasse responder a algumas inquietações, tomando como referência as jovens negras da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Solon de Lucena, no município de Campina Grande-PB, buscamos compreender em que medida esse espaço auxilia na formação de uma identidade de mulher negra, a partir da representação social que se tem do que é ser negro/a, considerando que,

[...] a luta contra o racismo e as desigualdades raciais, assim como a afirmação da identidade negra, são processos complexos, desafiadores e que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente, e contundente (GOMES, 2012, p.9).

Para tanto, se faz necessário apontar as atribuições da escola neste processo de enfrentamento, uma vez que ela também reproduz determinadas problemáticas da sociedade na qual está inserida, entre elas, o racismo e o sexismo, o que revela também o caráter excludente das instituições educacionais. Porém, a educação, na perspectiva dos direitos humanos, pode ser fundamental para trazer outras expectativas, como nos traz ANDRADE (2013). O autor nos lembra que a educação é um dever do estado e da família, mas também ressalta que educação não é apenas o processo de ensino / aprendizagem que consta nos marcos jurídico do país.

A partir das problemáticas apontadas, que envolvem a política educacional, faz-se necessário articular as juventudes, como categoria fundante em nossa pesquisa para que apreendamos o contexto escolar no qual as jovens negras constroem suas identidades.

Assim, apontamos a juventude, como categoria geracional, que tem sido pautada pelos movimentos sociais de juventude, pela opinião pública, pelas políticas públicas, entre as quais destacamos as educacionais. Isto implica dizer que esta, a juventude, tem sido protagonista no cenário contemporâneo, apontando diversas possibilidades de análises, quer sejam em relação às questões culturais, sociais ou políticas, de acordo com DAYRELL (2004).

Juventude é essa diversidade como apontado acima, e gênero é uma construção, e no dizer de SCOTT (1990) é uma invenção discursiva e como tal pode ser inscrito, reeditado, reinterpretado. Este saber, sobre ser homem ou mulher, também com seus significados políticos, é uma forma de organizar e hierarquizar esta relação entre os sexos, auxiliando assim, na compreensão de como estas são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas.

Compreender gênero, geração e raça, como marcadores de identidade na sociedade, se dá no sentido de que os corpos apresentam marcas definidas pelo gênero, pela cor da pele, pela idade, e a partir destas marcas, os lugares são “definidos”. Nestas definições se constroem relações de desigualdade que “naturalizam” o homem como superior a mulher, o adulto superior ao jovem, e o branco como superior ao negro.

A pesquisa foi feita a partir de abordagem qualitativa, centrada na pesquisa documental, na análise do discurso e no estudo de caso por compreender que tais ferramentas metodológicas permite trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes (MINAYO 2012, p. 21)”. E para averiguar este universo dos significados relacionados às jovens negras e suas identidades, foi utilizada uma sondagem para selecionar as jovens negras a partir de sua declaração como tal. Na sequência, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada, baseado em perguntas norteadoras ancoradas ao problema de pesquisa, com a função de auxiliar a condução do diálogo junto as estas jovens.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, de ensino fundamental e médio do município de Campina Grande, contou a colaboração dos membros da direção, para autorização da pesquisa, bem como com o pessoal da secretaria escolar, que nos forneceu dados, nos apresentaram a estrutura e o funcionamento da unidade educacional.

Como procedimento inicial de pesquisa, a análise exploratória proporcionou o contato prévio junto ao universo de pesquisa e, em meio a isso, a possibilidade de

realização de levantamento bibliográfico, conversas, observações relativas ao tema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a reflexão, a fim de auxiliar na formulação e delineamento do problema de pesquisa (GIL, 1999).

Com esta intenção, foram realizadas pesquisas bibliográficas em sites com domínio público, banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nos portais do governo federal, das organizações e movimentos sociais, das organizações nacionais e internacionais enfocadas nesse estudo.

A partir disso, foram selecionados materiais cujas marcas e impressões textuais e discursivas permitissem captar e compreender o contexto do espaço social e as experiências que influenciaram no processo de constituição das políticas públicas para a juventude no Brasil, com o recorte de gênero e raça. A descrição e a discussão acerca disso foram feitas com o encadeamento dos fatos entre os diferentes temas, de forma não linear, mas em uma cadência textual que inter-relaciona os diferentes temas na discussão do objeto de pesquisa.

Outro procedimento acionado foi a análise documental, que se constitui, segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), como uma técnica importante para coleta de dados em uma pesquisa qualitativa. Essa técnica proporcionou o enriquecimento da pesquisa, possibilitando o acesso a documentos atuais que permitirão identificar algumas tendências atuais internas relativas às práticas educacionais, como o material de apoio produzido pela escola e o Projeto Político Pedagógico

O recorte temporal dessa pesquisa tende a considerar, mais especificamente, a constituição das políticas públicas para as juventudes, mulheres e a população negra a partir dos anos 2000, período no qual o Estado no Brasil tacitamente iniciou a inserção e um debate com caráter específico desses segmentos na agenda política das políticas públicas. Entretanto, será descrito e problematizado o conjunto de aspectos históricos que constituem e se articulam a esse processo. Também considera o tempo presente onde se inserem os sujeitos da pesquisa.

Após descrever esses aspectos e a partir do conjunto das opções teóricas e metodológicas, essa dissertação foi organizada e sistematizada em quatro capítulos, contendo a seguinte composição:

Este trabalho está organizado em introdução com quatro capítulos à saber: o primeiro capítulo, intitulado: Juventude: uma abordagem social e o trajeto das políticas públicas, discute sobre juventudes, seus conceitos e uma abordagem

articulando estes conceitos com políticas públicas para este segmento. No segundo capítulo: *Jovens negras e a política pública de educação para construção de suas identidades*, abordamos os conceitos de gênero e raça, trazendo a intersecção destas categorias, com juventudes, para dar a devida dimensão da discussão. No terceiro capítulo: *O percurso metodológico da pesquisa*, explicitamos a metodologia construída para levantamento dos dados que os possibilitaram responder aos objetivos da pesquisa, e o caminho percorrido para a construção deste material. O quarto e último capítulo: *Ser jovem, mulher e negra: identidade em construção*, está destinado a análise dos dados obtidos na pesquisa, articulando com o referencial teórico que adotamos para a consecução dos nossos objetivos propostos, e ainda apresentar os aspectos das políticas públicas com o recorte étnico racial e a construção da identidade étnico racial e de gênero das jovens mulheres negras.

1. JOVENS NEGRAS E O TRAJETO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória das políticas públicas destinadas às juventudes em nosso país, partindo da construção da concepção de juventude e das políticas públicas voltadas para o segmento.

1.1 Juventudes: uma abordagem histórica e social

Os temas em torno das juventudes nunca estiveram tão em pauta nestes últimos anos, em especial em nações que passaram ou passam por discussões de ordem política e organizativa da sociedade. Na história de nosso país também temos exemplos significativos⁶ em que a juventude fez a diferença e protagonizou momentos de decisões políticas, e de alteração na ordem societária vigente.

Historicamente, a juventude reconhecida como uma condição social nem sempre existiu. Podemos dizer que, nas sociedades ocidentais modernas, a juventude ganha visibilidade como grupo social com a expansão da industrialização e o processo de urbanização das sociedades capitalistas, a partir do final do século XIX.

Mas, se, em outras épocas, a juventude não era reconhecida como grupo social, atualmente, todo mundo parece querer ser jovem. Alguns autores dizem que, nas sociedades contemporâneas, o jovem tornou-se um “modelo cultural” (PERALVA, 1997). Hoje, nossa sociedade valoriza cada vez mais o tempo presente. As pessoas não orientam seu comportamento e suas escolhas tanto em função da tradição ou de um projeto futuro de longo prazo, mas pelo o que lhes é oferecido no momento. Neste contexto, a juventude tem um lugar especial, pelo menos do ponto de vista dos ícones culturais, estéticos e midiáticos. Todos querem se vestir, se comportar e ter um corpo juvenil.

⁶ As juventudes estiveram nas ruas em momentos emblemáticos e decisivos para a vida política do país, tais como no período de ditadura militar, nas diretas já, no Fora Collor, nas manifestações de junho de 2013, e nas últimas atividades contra o golpe político em curso desde as eleições presidenciais de 2014.

No Brasil a terminologia “juventude” no campo das ações públicas vem sendo utilizada recentemente, já que tivemos um movimento desde a década de 80 por ações no campo da criança e do adolescente que levaram a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Entretanto, o ECA abrange a adolescência como o período dos 12 aos 18 anos, com um viés de proteção social e deixa um período significativo fora de sua ação: as experiências peculiares da juventude após os 18 e até a conquista de autonomia.

As concepções de juventudes são diversas entre si, pois resultam na identificação e seleção de diferentes questões, objetivos, perspectivas e ações (RODRIGUES, 2008). De todo modo, é importante frisar que abordaremos juventude, a partir da faixa-etária posta no Estatuto da Juventude, que são pessoas com idade de 15 a 29 anos, a quem as políticas públicas se destinam, que são dialogadas e construídas. Para que possamos visualizar quantitativamente, segue um retrato da população de jovens no Brasil.

Quadro 1.1 – População de Jovens, por grupos de idade de ambos os sexos

Grupo de Idade	Brasil	Nordeste	Paraíba	Campina Grande
15 a 19 anos	16.990.872	5.137.131	352.977	34.767
20 a 24 anos	17.245.192	5.049.884	346.502	37.001
25 a 29 anos	17.104.414	4.779.094	327.529	35.883
Total	51.340.478	14.966.109	987.008	97.651

Fonte: IBGE 2010 – SIDRA – Banco de Dados Agregados⁷

Os dados apontados acima mostram o número de jovens, divididos em três grupos etários, a qual convencionamos chamar o primeiro grupo de jovens adolescente (15 a 19 anos⁸), o segundo grupo é o jovem-jovem (20 a 24 anos), e o terceiro grupo, que são jovens adultos/as (25 a 29 anos). Em que na média nacional, este segmento representa 26,91% da população. Na região nordeste, as

⁷ Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010RgaAdAgsn.asp>>. Acessado em 29 de outubro de 2016

⁸ Geralmente, este grupo é composto por jovens com idade de 15 a 17 anos, que são os/as jovens adolescentes, que podem ser atendidos/as pelo Estatuto da Juventude, mas principalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, no banco de dados do IBGE já estava nesta divisão, desta forma, mantivemos o dado, para facilitar nos cálculos necessários da pesquisa.

juventudes são 28,19%. No nosso estado, a representação é de 26,20%, e Campina Grande possui uma população de 25,34% de jovens.

Quando avaliado os dados, de acordo com o grupo etário que mais possui jovens, o Brasil, a Paraíba e Campina Grande possuem mais jovens no segundo grupo, ou seja, tem uma maior presença de jovens-jovens, apenas a região nordeste que apresenta um maior número de jovens-adolescentes.

A análise desse tema nos provoca a analisar um passado próximo, visto que até meados da década de 1960, a visibilidade da juventude no Brasil ficou restrita a jovens escolarizados de classe média; o debate se dirigia então para o papel que os jovens ocupavam, principalmente na continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam como herança.

Em seguida, nas duas últimas décadas do século XX, o foco da preocupação foi à questão das crianças e dos adolescentes em situação de risco, que surgiu como um tema de extrema gravidade, desencadeando tanto uma onda de pânico social como uma importante mobilização em torno da defesa dos direitos destes segmentos. Isso acabou por esvaziar o debate no que diz respeito à juventude, fazendo com que este termo, por muito tempo, se referisse ao período da adolescência, muitas vezes como algo indistinto da infância (ABRAMO,1997), ficando os jovens propriamente ditos fora do escopo das ações, e do debate sobre direitos e cidadania.

Nesse debate têm-se algumas questões importantes, tais como: Quando começa e quando termina a juventude? Primeiro se é adolescente e depois jovem, ou essas são fases simultâneas da vida? Não existem respostas únicas para essas perguntas. Para a Organização Internacional da Juventude – OIJ, os limites estão entre 15 e 24 anos, parâmetros geralmente usados nos estudos sobre a população. Entretanto, para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a juventude é um processo sociocultural, marcado pela preparação para vida adulta, delimitado em termos de idade entre os 15 e os 19 anos.

O final do século XX, como já foi dito, produziu uma “nova questão social” nos países centrais e, simultaneamente, uma nova conjugação de crises e contradições nos países periféricos. No Brasil e na América Latina, o esgotamento do modelo desenvolvimentista nos anos 1980 e os desafios da transição política se somaram à crise da dívida externa.

Neste contexto, projetos de reforma econômica e “enxugamento do Estado”, priorizando o equilíbrio fiscal e o corte de gastos, interromperam as iniciativas democratizantes que vieram após anos de regimes autoritários. No contexto de reestruturação das economias nacionais, os governos adotaram políticas de ajuste econômico e medidas compensatórias de transferência de renda para os considerados mais empobrecidos, por meio de programas alimentares e empregos temporários, as chamadas políticas focalizadas.

Neste contexto, no centro e nas periferias, evidenciou-se a necessidade de um olhar especial para a juventude. Isto porque foi este segmento etário o mais afetado pelos processos de exclusão que caracterizam este momento histórico. Com efeito, no pós-Consenso de Washington, para a maioria dos jovens brasileiros e latino-americanos, o desemprego e a violência tornaram-se os saldos objetivos e subjetivos mais relevantes das reformas estruturais e do fim da transição democrática (PNUD, 2009).

A exclusão social de jovens, como uma face específica da questão social atual, emergiu justamente da segunda metade dos anos de 1980 para os anos 1990. Em 1985 foi decretado o Ano da Juventude pelas Nações Unidas, podendo esta data ser tomada como um demarcador temporal para o estabelecimento de um novo lugar para a juventude na agenda pública da cooperação internacional, das agências bilaterais e dos governos.

Desde os anos de 1990, nas trajetórias de jovens oriundos das camadas populares, no campo e nas cidades, evidenciam-se as repercussões do aprofundamento da globalização dos mercados; da desterritorialização dos processos produtivos e da flexibilização das relações de trabalho. Não por acaso, no debate sobre os processos de exclusão de jovens, questões relacionadas à educação, trabalho e violência ganharam visibilidade.

A partir das problemáticas apontadas acima, que envolvem juventude, se faz necessário considerarmos a que juventude nos referimos, uma vez que compreendemos juventude como uma das categorias fundamentais de nossa pesquisa, para apreensão do contexto escolar no qual as jovens negras constroem suas identidades.

Buscando outra leitura, (ANTONIO; GROppo; 2000, p. 13-14) afirmam que cada termo refere-se a um tipo de transformação que o indivíduo passa nessa fase da vida. Assim, as ciências médicas criaram o termo “puberdade”, para se referir às

transformações no corpo da pessoa que era criança e está se tornando madura. Já o termo “adolescência” foi criado pelos psicólogos, psiquiatras e pedagogos, referindo-se às mudanças na personalidade, no comportamento.

Por fim, os sociólogos costumam trabalhar com a concepção de “juventude” quando tratam do intervalo entre as funções sociais da infância e da vida adulta. Para GROPPPO (2000), adolescência e juventude são fases sucessivas, a primeira mais próxima da infância e a segunda mais próxima da vida adulta.

Para LENOIR(1998), juventude não é uma espécie de característica substancial que acontece com a idade, mas uma categoria cuja delimitação resulta das relações variáveis de força entre as classes sociais e, em cada classe, das relações entre as gerações, isto é, da distribuição do poder e dos privilégios entre as classes e as gerações.

Ressalta-se, ainda que não se pode deixar de observar a especificidade de gênero na definição de juventude, isto é, também do gênero, do corpo processado pela sociedade e pela cultura; a condição de juventude é vivida de maneira diferente para os atores sociais em relação às suas formas de expressão sexual (MARGULIUS; URRESTI, 1996).

Podemos pensar, neste sentido, o papel da juventude brasileira no enfrentamento ao regime militar, imposto em 1964, apontando o papel dos estudantes, das organizações dos partidos políticos, da organização dos movimentos culturais e artísticos, formados eminentemente por jovens, que durante as décadas de vigência do regime, impulsionaram e dirigiram as frentes de resistência.

Vale ressaltar ainda, que a juventude “ganha” notoriedade internacional, no que se refere às políticas públicas que lhe são destinadas no ano de 1965, ano este que Organização das Nações Unidas – ONU traz a Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão dos Povos. Esta declaração aponta então o início da discussão, com maior afinco sobre a juventude (SILVA e SILVA 2011).

Inaugura-se a perspectiva de uma juventude, como segmento específico e diferenciado na sociedade, com anseios, problemáticas e a necessidade de ações por parte do estado, para que esta possa assumir complexas tarefas dentro da sociedade industrial. Mas para isto, se faz necessário pensar como a juventude levando em consideração seus grupos sociais, seu gênero, sua etnia, o seu lugar, e de como isto se processa ao longo desta fase, ou condição juvenil.

Ressalta-se que BOURDIEU (1983), instigando-nos com a afirmação de que “juventude é só uma palavra”, chama a atenção para as armadilhas em que podemos cair se tomarmos a juventude como um grupo dotado de interesses comuns, para além de todos os outros. Ele nos mostra que fazendo desta maneira perdemos de vista as profundas diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de viver esse período.

Nas sociedades capitalistas modernas, as marcas do tempo histórico são determinantes para definir uma geração. Mas, ao mesmo tempo, as determinações de classe e os demais mecanismos reprodutores de desigualdades sociais também se fazem presentes. Neste contexto:

A condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (ABRAMO, 2008, p. 115).

Com efeito, nas trajetórias individuais dos jovens de uma mesma geração, a condição juvenil comum se entrelaça com as diferentes situações vividas pelos jovens, resultando tanto em pertencimento geracional comum (juventude no singular) quanto na diferenciação social entre os jovens (juventudes no plural).

Para que possamos pontuar o lugar da jovem negra em nossa pesquisa, é fundamental nos situarmos a partir de qual juventude, ou de que perspectiva nos referimos quando citamos este segmento, pois sabemos que a juventude está em pauta nas discussões midiáticas, acadêmicas, é sujeito de investimento das ações do estado, mas de que juventude estamos falando?

Estamos falando de um segmento populacional que não existia até o fim do século XIX, em que ou se era criança, ou adulto, e o que marcava a passagem de uma fase a outra eram as transformações fisiológicas ocorridas nos corpos entre 10 e 12 anos. A partir deste ponto, esperava-se da criança um comportamento de adulto para sua inserção na sociedade.

Com a criação do termo adolescência, em 1898, por Granville Stanley Hall, psiquiatra estadunidense, surge um novo sujeito nesta relação criança e adulto. Esta

nomenclatura ficou restrita ao uso de psicólogos e psiquiatras, sendo massificada apenas depois da segunda guerra mundial.

É exatamente neste momento que surge a “juventude moderna” definida por HOBBSAWM (1995), que pregava sentimentos intensos, uma liberdade sexual, uma vida em grupos com seus estilos e seus códigos. Exemplo disto é o “Proibido Proibir” de 1968, em Paris, e a Tropicália, no Brasil, basicamente no mesmo período.

HOWE e STAUSS (1991), pensam a juventude em tempos cronológicos, chamados de gerações, que nos apontam as gerações “silenciosa”, “X”, “Y”, “Z”. Cada uma destas corresponde a um tempo histórico, com as devidas conjunturas e exemplos de comportamento, de posicionamento político, entre outras características ditas juvenis.

Enquanto a juventude busca formas de vivenciar sua condição nos seus grupos de sociabilidade, no mundo do trabalho, em sua atuação política e cultural, é importante refletirmos sobre o que é ser jovem, levando em consideração o olhar da academia, dos meios de comunicação, das instituições, mas principalmente, pensar a juventude a partir de si própria.

Quando considerada a juventude negra, por exemplo, observa-se que segundo ABRAMO (2008), a desigualdade racial se cruza umbilicalmente com a condição social. Ou seja, a cor da pele - como fator de desigualdade - retroalimenta a exclusão econômica e social. Questões educacionais, de entrada no mercado de trabalho e, sobretudo de exposição a situações de violência geraram a expressão “genocídio da juventude negra” nomeada pelos Movimentos de Juventude Negra nesta última década no Brasil.

Trazemos, neste sentido, juventude como categoria geracional, que tem sido pautada pelos movimentos sociais de juventude, pela opinião pública, pelas políticas públicas, entre as quais destacamos as educacionais e também nas pesquisas acadêmicas. Isto implica dizer que esta tem sido protagonista no cenário contemporâneo, apontando diversas possibilidades de análises, quer sejam em relação às questões culturais, sociais ou políticas.

DAYRELL (2004) considera juventude como plural e diversificada, e foge das tentativas de padronização ou do estabelecimento de um modelo de jovem, haja vista que os modelos postos não correspondem à realidade, em especial se for das camadas populares, na sua percepção juventude é ao mesmo tempo uma condição

social e uma representação, o que vai variar é a forma como cada sociedade em seu tempo histórico representa o sentido de juventude. Quando se fala em juventude, o senso comum tende a relacionar a um adjetivo, seja como liberdade, força física, tempo de vida, ou, como rebeldia, violência, irresponsabilidade, o que revela o caráter estereotipado deste segmento social.

É importante ressaltar, como aponta SILVA e DICK (2010) que a apreensão de conceitos se dá na totalidade das relações sociais e não está limitado a um único aspecto da realidade, podemos dizer que as definições de criança, adolescente, jovem, adulto e idoso são produtos das relações sociais e culturais, pois, juventude é um grupo etário específico, construído socialmente. Assim, ao dizer que cada sociedade, cada cultura define este conceito a partir de concepções culturais e sociais que elaboram para a juventude, teremos então um referencial ou conceito para este segmento.

Considerando esta afirmação, juventude não pode ser definida apenas como uma fase da vida, mas sim a partir das relações socioculturais. Partindo dessa perspectiva, BARBOSA (2013) nos traz que uma cidade pode vir a ter várias juventudes, ou até mesmo em uma comunidade existirem vários grupos juvenis que agem, se relacionam, tem necessidades e vivenciam suas: sexualidade, cultura, participação social, de maneira diferente de outros grupos que se identificam como jovens e com a mesma faixa etária, visto que:

Em geral, a juventude é caracterizada como o tempo ou período do ciclo da vida no quais os indivíduos atravessam da infância para vida adulta e produzem significativas transformações biológicas, psicológica, sociais e culturais, que podem variar de acordo com as sociedades, as culturas, as classes, o gênero, a inscrição étnico-racial e a época. (ABRAMOWAY, 2006 p. 10.)

A este respeito SILVA e DICK (2010) nos trazem que a juventude, como grupo etário, produzido socialmente e sob as determinações fundamentais do capitalismo, com origem histórica diretamente ligada ao desenvolvimento deste modo de produção e suas lutas sociais de classes, não estando desvinculada da divisão social do trabalho, e vivendo um intenso processo de socialização e ressocialização. Porém estes processos não se dão na passividade, pois oferecem resistência aos valores que as instituições sociais que pregam a ordem social dominante, tentam impor.

O fato de nascer em uma mesma época e um mesmo contexto não faz com que todos os jovens tenham os mesmos valores e atitudes. A experiência juvenil muda de acordo com a classe social, a etnia, o pertencimento racial, o gênero e o lugar de nascimento. É por isso que alguns autores têm optado por utilizar o termo *condição juvenil* (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007), buscando apreender a diversidade presente nas juventudes.

Ao falar sobre ser jovem, DAYRELL (2007) nos traz as múltiplas dimensões desta condição, e chama a atenção para os limites e possibilidades para que as juventudes a construam. Neste sentido, aponta sobre o grande desafio, por exemplo, de garantir a própria sobrevivência, a partir do trabalho, em que as juventudes das camadas populares vivenciam com mais dificuldades, além dos aspectos relacionados à violência, entre outras problemáticas que afetam a população juvenil no país.

A juventude é uma fase da vida que não se reduz a seu recorte etário. Os estudos da Sociologia da Juventude compreendem a juventude como uma categoria social, formada por indivíduos que compartilham as experiências de uma mesma geração. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam que não podemos ter uma visão homogênea da juventude (PAIS, 2003; CORTI, 2004). Há diferenças que estão relacionadas à idade, ao desenvolvimento fisiológico e psíquico, ao nível de autonomia e independência adquiridas, bem como ao pertencimento social, étnico-racial e de gênero. Isso torna os jovens muito heterogêneos entre si.

Ante as definições colocadas acima sobre o que significar ser jovem, ou mesmo juventude e a condição juvenil em nossa produção, vamos utilizar o conceito de juventude no plural, juventudes, por advogarmos a ideia de que mediante a diversidade de perfis juvenis, de suas representações sociais e atitudinais, das maneiras como estes segmentos sociais se colocam na sociedade, não há um sentido único para juventude, mas várias conotações e modos e formas de ser jovem, de viver a juventude.

Neste processo de resistência, as juventudes trazem à tona outros aspectos do espaço privado, inventam novas formas de expressão política, criam novos espaços públicos, ressignificam várias expressões culturais e principalmente, provocam outras relações nos espaços de poder. No próximo item discutiremos as políticas públicas de juventudes, e como estas novas relações de poder trouxeram a possibilidade do diálogo, da construção de caminhos às juventudes.

1.2 – As políticas públicas de juventudes: reflexões e debate

Nos atos de resistências das juventudes, a grande mídia aponta o jovem como problema, como promotor ou vítima de violência, basta uma rápida olhada nos noticiários policiais, sendo muitas vezes desconsiderada a sua condição de sujeito, que como todo cidadão e cidadã, tem direitos. Para além do olhar da mídia tem-se o da sociedade, que muitas vezes acaba por incorporar esta visão estereotipada sobre o que é ser jovem, no sentido da delinquência, da violência, e absolve o seu ideal de vida, de ser eternamente jovem, bonito e “livre”. Mas, como a própria juventude se vê?

E qual a atuação do Estado neste sentido?

Para pensar juventudes neste cenário e pautar políticas públicas, se faz necessário algumas reflexões do ponto de vista cronológico, para que possamos situar o atual cenário vivenciado por esse segmento, principalmente porque as juventudes também apontam perspectivas e propostas de políticas públicas, a partir de suas vivências, de seus grupos, de suas reflexões.

Como podemos observar ao longo de nossa discussão, as juventudes estão cientes do seu lugar na sociedade, e como tal, podem e devem apresentar suas expectativas, o seu olhar, são “sujeitos de direitos, promotores e destinatários de políticas públicas” (SILVA e SILVA, 2011, p. 668). Neste sentido, vale abrir a discussão sobre políticas públicas a partir da compreensão, a qual:

Entende-se por política pública o conjunto de diretrizes e ações encaminhadas pelo poder público para atender a determinados interesses e necessidades coletivas, as quais podem ser implementadas pelo próprio estado, ou em conjunto com a sociedade civil (SILVA e SILVA, 2011, p. 664).

Um aspecto essencial para caracterizar as políticas públicas é a presença do aparato público-estatal em sua definição, assim como em sua execução e avaliação, a fim de assegurar seu caráter público (RUA, 1998). Porém, é importante não confundir políticas públicas com programas governamentais que são pontuais e, via

de regra, sofrem descontinuidades. Isto porque além do poder executivo, os poderes legislativo e judiciário também têm a seu cargo o estabelecimento de políticas públicas de Estado.

Ressalta-se que a noção de política pública não pode ser reduzida à prestação de serviços, já que envolve projeto de natureza ético-política e numerosos níveis de relações entre o Estado e a sociedade civil. As políticas públicas se situam no campo das disputas entre os atores, tanto por orientações quanto por recursos destinados à sua implementação.

Nesta perspectiva, segundo ABAD (2003) e PNUD (2010), as políticas públicas são definidas com base em diferentes fatores: 1) o que um governo decide fazer - ou não - diante de uma situação; 2) a capacidade de pressão de grupos que levam suas necessidades e demandas ao espaço público; 3) os recursos disponíveis; 4) presença e força política de outros grupos que disputam os mesmos recursos; 5) contexto global.

Frente a situação de desigualdade e a exclusão como saldos objetivos e subjetivos mais relevantes das reformas estruturais e do fim da transição democrática (PNUD, 2009), organismos não governamentais e institutos de pesquisa tomam iniciativas para acelerar um processo de conhecimento e de reconhecimento da juventude brasileira.

De diferentes maneiras, em espaços diferentes, diversos atores passaram a falar sobre “direitos da juventude”, a reconhecer suas demandas e a apontar a necessidade de “políticas públicas de juventude”. Nesse sentido, vamos demonstrar uma parte do caminho percorrido para que chegássemos nos moldes de políticas públicas que estão em vigência no Brasil, destinadas as juventudes.

A partir da intervenção/participação em alguns espaços de definição de políticas Públicas, notadamente Conselhos Municipal e Estadual de Juventude e Conferências de Juventude ocorridas entre 2008 e 2015, além de outros espaços como Fóruns e Festivais de Juventude é possível inferir, a partir das análises de NOVAES (2013), que os problemas e demandas da juventude se relacionam tanto com questões (re)distributivas mais gerais da sociedade excludente quanto com questões de reconhecimento e valorização de sua diversidade e, ainda, evocam a dimensão participativa que tem grande importância na fase da vida em que se busca a emancipação.

As principais demandas de distribuição revelam dívidas sociais acumuladas e, ao mesmo tempo, trazem consigo questões que dizem respeito à atual condição juvenil. Elas estão ligadas ao direito à educação de qualidade, ao trabalho decente que permita equacionar trabalho/estudo/vida familiar. Neste mesmo âmbito também está o acesso ao sistema de saúde, destacando para a juventude mecanismos de efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos (especialmente das jovens) e, também, o acesso a políticas de redução de danos acarretados pelo abuso de uso de drogas lícitas e ilícitas.

No que diz respeito à cultura, as demandas são no sentido de favorecer a necessária redistribuição de equipamentos culturais – via de regra concentrados nas “partes nobres” das cidades – mas também favorecer o acesso a recursos para fruição e produção de bens culturais.

As demandas por reconhecimento dizem respeito à busca de legitimação (no interior do poder público e na sociedade civil) em torno da constituição da juventude como um singular “sujeito de direitos”. Trata-se, no entanto, de um “sujeito” que demanda reconhecimento de sua diversidade de suas identidades e causas. Neste aspecto, as demandas conduzem a Programas e Ações devem levar em conta os preconceitos e discriminações que os vulnerabilizam por serem jovens, pobres, negros, mulheres, homossexuais, favelados, entre outros.

Neste âmbito, as juventudes organizadas tratam de pressionar tanto por políticas afirmativas quanto campanhas para minimizar preconceitos e discriminação (contra a redução da maioria penal, pelo fim do extermínio da juventude negra, pela legalização do uso da maconha para fins recreativos, contra a cultura do estupro, entre outras pautas).

As demandas de participação surgem como condição imprescindível para levar demandas distributivas e de reconhecimento para o espaço público democrático. Assim como no contexto particular das políticas públicas de juventude, a *participação* torna-se ela mesma uma demanda já que remete ao acesso aos espaços específicos de decisão sobre desenho, validação, acompanhamento e avaliação de programas e ações voltados para esse segmento populacional (Conselhos, Conferências).

Ressalta-se que tal classificação ajuda a sistematizar as demandas juvenis, mas suas linhas divisórias não devem ser vistas de maneira estanque. Isto porque as demandas comportam interdependências, zonas intermediárias e híbridas. Vejamos,

por exemplo, a questão da violência remete a questões de distribuição, reconhecimento e participação (NOVAES, 2013).

Por um lado, a geografia da violência revela desigualdades sociais, disparidades regionais e segregações urbanas. Estes problemas remetem a *demandas de distribuição* de renda, de acesso a equipamentos urbanos no local de moradia dos jovens, assim como de acesso a aparato policial constante e preparado.

Mas, as situações de violência vividas pelos os jovens geram, também, *demandas de reconhecimento* de atores sociais em sua diversidade. Isto porque as situações de violência são retroalimentadas por preconceitos e discriminações relativas à cor da pele, à orientação sexual, à aparência, ao local de moradia e ao simples fato de ser jovem. Por isso mesmo, o combate à violência remete à valorização da diversidade e à vigência dos direitos humanos.

Por fim, envolve *participação* juvenil tanto em seu mapeamento quanto na elaboração de Projetos e ações que possam reverter situações de violência. Espera-se também que organismos públicos dos quais os jovens participem possam promover o controle social destas políticas.

Portanto, como se pode observar, as demandas de distribuição, de reconhecimento e de participação devem ser efetivadas por meio de políticas universais, setoriais e exclusivas para esta faixa etária. Tais políticas respondem, ou deveriam responder, a diferentes dimensões da vida dos jovens, proporcionando seu desenvolvimento integral.

E isso foi possível no final dos anos de 1990, ABRAMO (1997) nos aponta que no Brasil, o segmento juvenil estava com a opinião pública voltada para si. Implica dizer que a mídia tinha a sua visão de juventude, baseada num referencial de consumo, em que lhe era preciso imprimir um estilo de vida, de música ou apresenta-la como um problema a ser combatido. A universidade a enxergava a partir das instituições que faziam o seu controle, a saber: família, sistemas jurídicos e penais. E as instituições, tratavam a juventude a partir de suas problemáticas, como violência, criminalidade, exploração sexual. Nos três casos, a juventude aparecia sempre como necessitando de tutela, seja da família ou do estado.

Vale considerarmos, a partir das afirmações de SILVA e SILVA (2011), que o início das políticas públicas destinadas às juventudes no Brasil, se dá em 1927, com o Decreto 17.943, que instituiu o Código de Menores, e estava voltado principalmente, a tutela do estado para com as crianças e adolescentes órfãos,

abandonados ou na criminalidade. Ainda segundo estas autoras, em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor, e em 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a FUNABEM e um período após ficou a conhecida Fundação Bem Estar do Menor – FEBEM.

Podemos afirmar que neste período a preocupação do Estado era com a ordem social e não necessariamente com a garantia de direitos a esta parcela da população (SILVA e SILVA, 2011). Não se pautava o modelo econômico vigente, as famílias (se não fosse para culpá-las) e nem a responsabilidade da sociedade nos processos de sociabilidade desta juventude.

Enfatizamos que este cenário de pouca preocupação com a juventude não é uma realidade apenas brasileira, mas países da Europa ou mesmo como os Estados Unidos iniciaram ações neste sentido, baseados nas orientações de organismos internacionais, ou mesmo da ONU, que em 1985 instituiu o ano internacional da juventude.

Na esteira da mobilização democrática da sociedade brasileira nos anos 1980, foram criados canais de participação da sociedade civil na formulação e gestão das políticas públicas em áreas relacionadas à garantia de direitos e proteção de crianças e adolescentes.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, ao condensar as lutas políticas democratizantes, instaurou um novo ordenamento, redefinindo o papel do governo federal, que passou a assumir, prioritariamente, a coordenação das políticas públicas sociais, enquanto os municípios foram reconhecidos como entes federativos autônomos.

Esse formato federativo previu a transferência de diversas atribuições, responsabilidades e recursos da instância federal para os níveis estaduais e municipais de governo, bem como a autonomia de estados e municípios para definirem a organização e a gestão de suas políticas (CUNHA; CUNHA, 2002).

Cabe ressaltar aqui que o Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, e seus preceitos fazem parte da Carta Magna de 1988, que garante a todos brasileiros a igualdade perante a lei. Em decorrência de um processo histórico, os direitos humanos, considerados direitos fundamentais de todas as pessoas, são consagrados na referida Declaração, sem qualquer distinção de sexo, nacionalidade, local de moradia, etnia, cor da pele, faixa

etária, classe social, profissão, religião, orientação sexual, nível de instrução (COMPARATO, 2005).

A Constituição de 1988 definiu, nos artigos 227, 228 e 229, a criança e adolescente como prioridade absoluta, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e objetos de proteção integral, na perspectiva da universalidade dos direitos. É neste cenário que a preocupação de apontar a juventude⁹ como sujeito de direitos e de leis, e se inicia no final dos anos de 1980, a partir da Constituição Federal de 1988, com a significativa atuação dos movimentos sociais ligados a temática, no sentido de garantir a atenção integral às crianças e adolescentes.

Em julho de 1990, tem-se a instituição da Lei 8.069 que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação que expressa um novo ordenamento jurídico-legal para a criança e adolescente. O ECA foi promulgado dentro do princípio da Doutrina da Proteção Integral, que prevê a prioridade absoluta em todos os aspectos de direitos fundamentais inerentes ao ser humano, princípio previsto na Constituição Federal de 1988 e consubstanciado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas em 1989, sendo portanto, considerado um marco regulatório significativo, que embasará toda a discussão para a criação do estatuto da juventude e outras regulamentações para este segmento.

Cumprido destacar que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394, em 1996, estabeleceu normas em consonância com a Constituição

Federal e o ECA. Sobre as prescrições do referido documento, vale ressaltar que a LDB, ao garantir uma educação pública democrática e laica, estabeleceu normas que afetam desde a educação infantil até a educação superior, além de assegurar a obrigatoriedade e gratuidade no ensino fundamental (SAVIANI, 2007).

A LDB de 1996 estabeleceu princípios que estarão presentes na formulação da política nacional para a juventude. Ao articular educação, cidadania e trabalho, atribuiu à educação a finalidade que consta no Art.2º, propiciando um novo direcionamento às discussões: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,

⁹ A juventude a qual estamos nos referindo aqui está relacionada ainda a infância e juventude, sem o devido recorte etário que mais tarde os movimentos de juventudes iriam pontuar e apontar políticas específicas.

1996). A educação passa, portanto, a ser entendida como fundamental para o jovem se inserir no mercado de trabalho e para sua integração ao meio social.

Assim, a década de 1990 foi marcada pelas lutas dos setores progressistas da sociedade pela regulamentação dos direitos sociais inscritos na Constituição. Foram regulamentadas as áreas da criança e do adolescente, da seguridade social, da saúde, da assistência social, da educação e da previdência social.

No processo de discussão e regulamentação de programas para a juventude, diversos setores (organizações não-governamentais, organizações públicas, privadas, religiosas) se mobilizaram para a construção de políticas públicas para a juventude que ampliassem e superassem às previstas pelo ECA, sobretudo aquelas relativas ao deslocamento da faixa etária atendida por essa legislação – 12 a 18 anos – e a lógica pela qual são formulados os projetos. Nesse debate, postulou-se a necessidade de documentos específicos para a juventude, marcadamente dos 15 aos 29 anos.

Porém, frisamos que, as ações voltadas à juventude neste período, estavam ligadas ao enfrentamento da juventude como problema social, basta avaliarmos os objetivos das Organizações Não Governamentais – ONG, que trabalhavam com jovens, como retrata ABRAMO (1997):

Há mais tempo e em número bem maior que as ações governamentais, tem crescido projetos e programas destinados a jovens por parte de instituições e agências de trabalho social (ONGs, associações beneficentes, instituições de assistência, etc). A maior parte desses projetos destina-se a prestar atendimento para adolescentes em situação de “desvantagem social” (adolescente carente é o termo mais usado, visando adolescentes de famílias com baixa renda ou de “comunidades pobres”) ou de “risco”, termo muito empregado para designar adolescentes que vivem fora das unidades familiares (os “meninos de rua”), adolescentes submetidos a exploração sexual, ou aqueles envolvidos com o consumo ou tráfico de drogas, em atos de delinquência, etc. [...] É necessário notar, porém, que em parte considerável deste programas, apesar das boas intenções neles contidos, o que se busca, explícita ou implicitamente, é uma contenção do risco real ou potencial destes garotos, pelo seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de suas “mãos ociosas” [...] no fundo, tomando os jovens, eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-lo à ordem social (ABRAMO, 1997, p.26)

Se a ação das instituições fora do âmbito governamental eram na direção apontadas acima, dentro dele, ABRAMO (1997) diz ser incipientes e limitadas a alguns estados ou mesmo prefeituras, mas no âmbito nacional, eram tímidas as iniciativas que pudessem significar uma mudança sobre como pensar a juventude brasileira.

No início dos anos 2000 se intensificam os estudos sobre as juventudes no Brasil, e órgãos como Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, e outros estudos ligados a Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, se formulou alguns projetos para as juventudes, junto com representações de movimentos ligados a infância e juventude, gerando uma série de articulações com ministérios, ampliando assim a intersectoralidade da temática juventude.

Embora tenha existido, a partir dos anos 1990, uma preocupação dos governos brasileiros em formular e implementar políticas para a juventude, foi em 2003 que se observou a mobilização para discutir uma Política Nacional de Juventude – PNJ. Começa-se a desenhar a Política Nacional de Juventude, trazendo a preocupação com este segmento, que neste período representava cerca de 26,4% da população do país, e apontavam algumas problemáticas que necessitavam com urgência de ações e políticas, no sentido de responder o porquê de metade da população desempregada naquela época ser de jovens, além do que, os que trabalhavam, apenas 27% tinham carteira assinada, e o mais grave, representavam cerca de 70% da população carcerária. Isto sem citarmos os dados relativos a educação, o acesso a saúde, cultura e outras políticas (SILVA e SILVA 2011).

É neste cenário de adversidade que as juventudes articuladas e mobilizadas em torno destas problemáticas, instituições da sociedade civil e agentes de governos passam a atuar com vistas a instituição do Marco Legal da Juventude, aparato legal que possibilita às juventudes o seu reconhecimento enquanto sujeito de direito, e não apenas promotora ou vítima de problemas sociais, mas principalmente, por uma mudança no olhar sobre as juventudes como agentes de desenvolvimento social, econômico, político. As juventudes como protagonistas de sua história.

Considera-se muito significativo o ano de 2004 pelo fato de marcar o início da sistematização de um plano orgânico para a juventude em âmbito nacional. Em julho, realizou-se, em Brasília na Câmara dos Deputados, um encontro denominado “Diálogo Nacional das Organizações Juvenis”, como etapa preparatória para a

Conferência Nacional da Juventude. Desse encontro, saiu a proposta de construção de uma Política Nacional para a Juventude. As diretrizes apontadas foram: entender a política de juventude como política de Estado e não de governo; garantir os direitos da juventude; garantir a participação da juventude nas políticas em todas suas etapas – elaboração, articulação e implementação; criar o Conselho Nacional da Juventude (BRASIL, 2008b).

A Secretaria Geral da Presidência da República, em 2004, criou o Grupo de Trabalho Interministerial da Juventude composto por 19 ministérios, e o seu trabalho foi dividido em três etapas. A primeira teve por objetivo elaborar um diagnóstico sobre o público jovem, o qual foi feito embasado na análise dos dados disponíveis sobre a realidade social e econômica dos jovens brasileiros. Na segunda, foi feito um levantamento de todas as ações governamentais destinadas à juventude, no qual se observou a necessidade de uma política ordenada que viesse a enfrentar, de forma unificada, os problemas com os quais os jovens se deparavam.

Na terceira etapa, foram estabelecidos os principais objetivos de uma Política Nacional de Juventude, sendo eles: expandir o acesso e a permanência na escola de qualidade; erradicar o analfabetismo entre os jovens; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais (BRASIL, 2008b).

No ano de 2004, o Grupo de Trabalho Interministerial da Juventude sugeriu uma Política Nacional de Juventude, incluindo a criação do Conselho Nacional da Juventude – CONJUVE, e da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ. A Lei n.11.129, de 30 de junho de 2005, instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, e criou o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2005). Em janeiro de 2008, a presente lei sofreu modificações, com a revogação dos artigos 1º a 8º, referentes ao PROJOVEM. A partir de então, o Programa ganhou dimensões maiores e se tornou uma lei específica.

É importante enfatizar que as juventudes não estão inertes, e a primeira década do século XXI foi extremamente produtiva para as organizações de juventudes mobilizadas pelo país, uma vez que foram criados espaços institucionais

e instrumentos de participação na construção de políticas públicas de juventude a partir de demandas deste segmento. Tais como a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude, e estes espaços foram fundamentais para reivindicar com maior vigor as bandeiras de lutas das juventudes e em especial o tão esperado Marco Legal.

Na lista de conquistas das juventudes tem-se a Secretaria Nacional de Juventude, criada em 2004 e responsável pela formulação, articulação e pelo controle dos programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos. Os objetivos formulados para essa secretaria são: fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com o poder Judiciário e Legislativo na construção de políticas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas. Sua instituição também cria as possibilidades de estimular a criação de órgãos correlatos nos estados e municípios (BRASIL, 2006).

O Conselho Nacional da Juventude é um órgão consultivo, que tem o objetivo de assegurar à Secretaria Nacional da Juventude a formulação de diretrizes da ação governamental e promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil. Criado em 2005, é o órgão responsável por acompanhar as discussões e encaminhamentos do estatuto da juventude, da proposta de emenda constitucional, mas em especial, por pautar a criação de conselhos específicos de juventude nos âmbitos municipais e estaduais, para que o controle social feito pelas juventudes, pudesse se dar nas três esferas de gestão das políticas públicas. Assim, podemos dizer que, cabe ao CONJUVE:

[...]participar na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; e assegurar que a Política Nacional de Juventude do governo federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e capacidades dos jovens, e da ampliação da participação cidadã (BRASIL, 2006, p. 09).

O Conselho possui participação do governo, de organizações e de pessoas identificadas com os jovens e com ações políticas para a juventude. É paritariamente composto por 60 membros: 20 do Governo Federal, oriundos de ministérios que desenvolvem programas e ações voltadas para a juventude, e 40 da sociedade civil, oriundos de entidades, movimentos sociais, redes de jovens e organizações não

governamentais que trabalham com jovens. Vale ressaltar que o Conselho tem poder “[...] mais em lograr o reconhecimento e a legitimidade da temática juvenil perante os governos, a opinião pública e a sociedade, do que na execução de um orçamento específico” (NOVAES, 2006, p.9).

Fazendo uma relação entre os acontecimentos nacionais e o estado da Paraíba, a Secretaria Estadual de Juventude Esporte e Lazer - SEJEL foi criada em 2005, e em Campina Grande, foi instituída a Secretaria Municipal de Esporte, Juventude e Lazer – SEJEL, na qual se encaixa a Coordenadoria Municipal de Juventude no ano de 2010.

Na Paraíba o Conselho Estadual de Juventude da Paraíba – CEJUP foi criado por meio da Lei 7.801, junto com a SEJEL, porém só veio ocorrer a primeira eleição em 2008, após a mobilização dos movimentos de juventudes, junto ao Ministério Público da Paraíba. Atualmente esta lei passou por uma reformulação na Assembleia Legislativa da Paraíba, no sentido de adequar a composição do mesmo, a partir dos segmentos representativos das juventudes e das entidades do poder público. Estas alterações foram aprovadas por meio do Projeto de Lei 359/2015.

Em Campina Grande, o Conselho Municipal de Juventude foi instituído em 29 de dezembro de 2011 (Lei 5.121/11), passando por uma eleição e duas recomposições, sendo a última em julho de 2015, e a primeira posse de uma presidência do conselho em julho de 2016. No esteio destas conquistas para as políticas de juventudes, tivemos a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 138, de 2003, a conhecida PEC da Juventude. A aprovação desta proposta ocorreu no dia 13 de julho de 2010, a Emenda Constituição 65/2010. Essa emenda modificou o Capítulo VII do Título VIII de nossa carta magna e sua principal finalidade foi de reconhecer a/o jovem como sujeito de direito e destinatário de ações prioritárias do estado:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CF. Art. 227, EC 65, 2010).

Até a alteração deste artigo de inclusão do termo jovens, a juventude não figurava no aparato legal, e principalmente, norteador de políticas e programas

específicos para tal segmento. Junto com a aprovação da PEC da juventude, tem-se ainda, que:

A lei estabelecerá:

I - O estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens; II - O plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas (BRASIL, CF. Art. 227, § 8º EC 65, 2010).

Esta lei trouxe os encaminhamentos necessários para o Estatuto da Juventude, que até então era o Projeto de Lei 4529 de 2004 e o Plano Nacional de Juventude, com o Projeto de Lei 4530, no mesmo ano. O estatuto foi aprovado em 05 de agosto de 2012:

Art. 1º Esta Lei 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; § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade; § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei 8.069/90, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (BRASIL, Lei 12.852/12)

Tem-se então, a base legal sobre as quais as ações de juventude devem ser formuladas, executadas, e os avanços dos marcos legais são visíveis, em construções teórico-conceituais, porém ainda há o que avançar, principalmente em práticas que garantam e ampliem os direitos das juventudes no cotidiano, com respeito a sua singularidade e diversidade e, em especial, nas relações de gênero, étnico-racial, uma vez que a transformação nas concepções que movem as políticas de estado, dependem das ações das atrizes e atores socialmente envolvidos e de mudanças que acarretam nas relações de poder.

Vale salientar que a Paraíba também possui um estatuto da juventude, que foi formulado e aprovado bem antes da aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal. No caso paraibano foi no ano de 2010 por meio da Lei 9.230. Esta Lei passou por reformulações em 2011. No ano de 2015 foi aprovada na Assembleia Legislativa da Paraíba, a Lei 10.590, de 03 de dezembro de 2015, que instituiu o dia 12 de agosto de cada ano, como o dia estadual da juventude, sendo esta, uma resposta uma demanda dos movimentos juvenis da Paraíba.

Acreditamos que diante destas ferramentas, as políticas públicas precisam levar em consideração outros aspectos, como a capacidade de experimentação e participação que as juventudes apresentam, levar em conta sua presença nos debates políticos e suas proposições. Neste sentido, é relevante trazer as Conferências Nacionais de Juventudes e as propostas prioritárias das mesmas.

Compreendemos que as conferências foram e são significativas, um dos principais aspectos está ligado ao processo de mobilização das juventudes que ocorre em todo o país, para que possam ser levantadas as propostas/demandas, debatidas, votadas. Isto representa um processo democrático junto as juventudes, em suas muitas expressões e agrupamentos, que correm com as juventudes, agentes de governos e da sociedade civil.

A I Conferência Nacional de Juventude, ocorreu em 2008, sob o tema “Levante sua Bandeira”, articulou cerca de 400 mil pessoas em suas etapas municipais, estaduais e livres, culminando com 2,5 mil representantes deste processo na etapa nacional. A II Conferência Nacional de Juventude foi realizada em 2011, tendo como lema “Conquistar direitos, desenvolver o Brasil”. A III Conferência Nacional de Juventude foi realizada em dezembro de 2015, e teve como tema “As várias formas de mudar o Brasil”.

É importante registrar estes momentos de articulação e mobilização das juventudes em torno de pautas que tomam uma amplitude nacional, e do que representam para a organização das juventudes, mas vale salientar que a II e III conferências ocorreram sem que necessariamente houvesse um percentual satisfatório de resolutividade das demandas apontadas como prioritárias ainda na I Conferência.

Para uma breve análise neste ponto sobre as conferências, tem-se um levantamento feito pela comissão organizadora da I Conferência Nacional de Juventudes, onde se pode observar que a principal demanda aponta em todas etapas de discussão e encaminhamento de propostas pertinentes às juventudes e vindas dela, foi educação, pois o resultado do Caderno de Propostas já apontava a preocupação das juventudes com a política de educação e da necessidade de ser avaliada sob a ótica da juventude, em que temos :

Quadro 1.2 – Demandas das juventudes

Nr.	Tema	Número de propostas Conferências Livres	Número de propostas Conferências Estaduais e Consulta Nacional	TOTAL
1	Educação	965	122	1087
2	Trabalho	428	78	506
3	Cultura	393	56	449
4	Sexualidade e Saúde	303	41	344
5	Participação Política	272	30	302
6	Meio Ambiente	223	57	280
7	Segurança e Direitos Humanos	203	15	218
8	Diversidade e Políticas Afirmativas	160	46	206
9	Tempo Livre, Esporte e Lazer	169	25	194
10	Fortalecimento Institucional da Política de Juventude	134	53	187
11	Mídia, Comunicação e Tecnologia da Informação	152	31	183
12	Drogas	120	27	147
13	Cidades	113	6	119
14	Família	90	21	111
15	Campo	89	5	94
16	Povos e Comunidades Tradicionais	54	11	65
	TOTAL	3868	624	4492

Fonte: Caderno de Propostas da 1ª Conferência Nacional de Juventude, 2008

O Quadro 1.2 evidencia que 24,19% das propostas apresentadas pelas juventudes estavam ligadas a educação, seguidas de 11,26% relativas a trabalho e 9,9% a cultura. Ressalta-se ainda que, mesmo educação sendo prioritária no conjunto das propostas, a pauta apresentada pela Juventude Negra e presente na conferência, foi garantida como primeira prioridade, ao se transformar e incorporar as demandas do Encontro Nacional da Juventude Negra:

Reconhecimento e aplicação, pelo poder público, transformando em políticas públicas de juventude as resoluções do 1º Encontro Nacional de Juventude Negra (ENJUNE) sobre os Direitos da juventude negra, priorizando as mesmas como diretrizes étnico/raciais de/para/com as juventudes (Caderno de Resoluções da 1ª Conferência Nacional de Juventude, 2008)

Este reconhecimento foi fruto dos enfrentamentos feitos pelas muitas representações das juventudes negras articuladas antes e durante a conferência, garantindo o protagonismo do segmento. Nas etapas nacionais seguintes, estas duas prioridades, Educação e Juventude Negra, continuaram no topo das propostas, o que só reforça a necessidade da ampliação das discussões para além deste espaço formal de participação da conferência, lembrando que estas são reflexos dos cenários estaduais e locais:

[...] chamamos a atenção para a dimensão do pertencimento racial na experiência da juventude brasileira. Assim, é importante levarmos em conta que ser jovem negro/a ou branco/a não é apenas uma dimensão a mais da condição juvenil. O pertencimento racial é constitutivo da experiência

juvenil, condicionando suas possibilidades e limites (ABRAMO, 2007, p.126).

As pautas da juventude negra visam garantir o acesso e permanência saudável nos ambientes educacionais, a uma saúde de qualidade, e que seja capaz de atender as suas especificidades enquanto povo negro, e entre outros tópicos, a mais importante delas, manter a juventude negra viva, visto que a violência tem vitimado especialmente jovens negros. Temos na imagem abaixo, a representação da violência imposta a juventude negra pelos aparatos do estado, e neste caso, a polícia militar, em que uma mãe – uma mulher negra – a culpa pela morte de seu filho.

Figura 1 – Enfrentamento de uma mãe negra a um policial militar



Fonte: Mães de Maio – Crimes de Maio de 2006¹⁰

Este é apenas um dos aspectos que permeiam o segmento juvenil, a violência na qual está inserida, seja na condição de vítima, em sua maioria, ou ainda como promotora de violência. Sobre a violência vivenciada, WAISELFSZ (2015) nos traz no Mapa da Violência 2015, dados sobre mortes por armas de fogo, e neste

¹⁰ Esta imagem faz alusão aos 564 assassinatos ocorridos no estado de São Paulo, em 2006, onde deste total de mortes, 505 destas eram civis, 96% homens, 94% sem antecedentes criminais, 63% com até 25 anos de idade, 50% eram negros ou pardos. O nível de violência nestes crimes está no fato de que, 50% foram assassinados com mais de 03 tiros, 10% com mais de 08 tiros, e o mais agravante, os tiros foram em 60% dos casos na cabeça, 27% na parte de trás da cabeça, e 57% na parte posterior do corpo. Estes crimes foram cometidos pelo estado, numa disputa entre a Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo e o Primeiro Comando da Capital – PCC, e corrido 10 anos não houve qualquer avanço nas investigações, e apenas um único policial chegou a ser processado, mas responde em liberdade, e está atuando ainda como policial. Um grupo de mulheres, ligadas as vítimas estão articuladas em torno desta tragédia, cobrando ações efetivas do estado no que diz respeito a devida apuração dos fatos e dos responsáveis, e ficou conhecido como Mães de Maio. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/05/13/surgido-da-dor-maes-de-maio-se-tornam-referencia-nocombate-a-violencia-do-estado/>>, acessado em 03/11/2016.

documento tem-se que em 2012, morreram proporcionalmente 285% mais jovens do que pessoas não jovens.

Esta preocupação das organizações de juventude negra com a violência é pertinente, pois Segundo WAISELFSZ (2015), no mapa da violência do Brasil, a violência, que acomete as juventudes tem cor, sexo e faixa etária definida, tendo em vista que 28,8% das vítimas de homicídios ocorridos entre 1980 e 2012 são jovens entre 15 e 29 anos, quando a população em geral foi de 2% neste mesmo período.

Desse percentual de jovens assassinados, 70% que são negros, pretos ou pardos. Quanto aos dados da Paraíba, municípios de Santa Rita, Conde, Mari, João Pessoa, Campina Grande, figuram neste mapa, onde ocorrem crimes contra este estrato da população, mesmo tendo apresentado uma queda de 1,7% nos índices de homicídios. Os movimentos de juventudes e negro tem denominado este processo de “extermínio” da juventude negra. Falando especificamente de Campina Grande, é a 27ª cidade que mais mata jovem, chegando a 0,9% de sua população, o que dá uma média de 3 jovens/dia. Destes jovens que são assassinados por ano, 90% são negros.

Os últimos dados divulgados apontam que a Paraíba é o terceiro estado da federação onde mais morrem jovens vítimas de crimes violentos. São jovens negros, entre 12 e 29 anos, que estão expostos a violência, e nos leva a refletir, que este jovem representa uma família, que tal qual ele está sujeito as mesmas condições de vulnerabilidade.

Diante do cenário apresentado sobre juventudes e as políticas públicas, temos a necessidade de ampliar esta discussão, no sentido de incluir os aspectos relacionados a raça e etnia, e também gênero, para que possamos localizar onde se situam as jovens negras, e suas identidades, portanto, este aprofundamento se dará no segundo capítulo.

2. JOVENS NEGRAS E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

Pra que, Mulher da Costa?
 Que é que não gostas por lá?
 E a mulher da costa abriu uma Coca-Cola
 Exibiu um sorriso de ironia e disse
 Pra fábrica categórica
 Folclórica, geométrica
 Eurocêntrica e retórica
 A África é periférica
 A África é só teórica
 Quem pratica a África?
 A África é só teórica
 Onde fica a África?
 (Bando Aláfia – Mulher da Costa)

A letra da música que abre este capítulo remete a uma reflexão sobre o que significa ser mulher e negra num contexto em que a África, principal referência de negritude, de ancestralidade, está a margem no nosso cotidiano. Trazer esta mensagem de valorização da África em sua grandeza, no sentido de resistir, igual a mulher negra da canção, permite um novo olhar sobre os aspectos de raça, gênero e pertencimento.

2.1 – Abordagens de gênero e raça e a construção de identidades no Brasil

Diante desta reflexão, se faz necessário localizar a mulher negra no contexto social brasileiro, tomando como referência a segunda onda do movimento feminista no país, com o advento do chamado feminismo negro. É importante mencionar que se a primeira onda do movimento feminista, entre outras questões trouxe a necessidade de representação política das mulheres, questionando o poder político posto na sociedade, e as campanhas que visavam acessar direitos econômicos, reprodutivos e sexuais, a segunda onda veio trazer a devida atenção e publicização dos aspectos privados da vida das mulheres, com o lema: o pessoal é político. Com isso, se abriu ainda mais a possibilidade de discutir o lugar das mulheres na vida pública.

Neste cenário, RIBEIRO (1995) reflete que as mulheres, de um modo geral, estavam construindo uma outra história, e no Brasil dos anos de 1970 não era diferente, e tanto os movimentos de mulheres, como o movimento negro estavam em busca dos direitos de cidadania, porém a autora aponta que no interior destes movimentos as pautas e as mulheres negras continuavam invisibilizadas.

As mulheres negras são vistas como cidadãs de segunda categoria, a referência às mulheres e feita como se estas fossem um sujeito genérico, a questão racial aparece como sendo responsabilidade das mulheres negras. Pode se dizer que numa sociedade onde em que a questão social ainda é um tabu, as conquistas do movimento feminista acabam por privilegiar as mulheres brancas em detrimento das negras (RIBEIRO, 1995, p. 448).

Ou seja, as mulheres negras estavam presentes na luta, mas sua voz não era ouvida, e quanto as suas demandas, se não eram consideradas, eram minimizadas em nome de uma unidade ou igualdade. Para RIBEIRO (1995), as mulheres negras estavam conscientes de sua importância nestas lutas, e por isto abriram caminhos para construção de um movimento autônomo de mulheres negras. Neste processo de construção, o diálogo foi fundamental para defender as pautas específicas das mulheres negras junto aos movimentos em que estavam inseridas, como para com a sociedade.

As mulheres negras que se propuseram a fazer estes encontros precisavam garantir em suas pautas, a questão de raça como de gênero, com a compreensão de que, tanto raça como gênero são constituídos em relações de poder, e implicam nas vidas de mulheres e mulheres negras, bem como de homens, brancos ou negros.

Partindo para essa discussão de gênero, ressalta-se que o mesmo diz respeito a um saber sobre as diferenças sexuais como explicita SCOTT (1990), e este saber está permeado por relações de poder. Para esta autora, a forma como são construídas essas diferenças, que hierarquizam e dualizam os sexos, são fundamentais para compreender os significados culturais postos às essas diferenças.

Isto implica dizer que as relações sociais estabelecidas em sociedade estão permeadas por este saber sobre os sexos, ou melhor, entre homens e mulheres, e os modelos postos para o feminino e o masculino. E para PISCITELLI (1998) é importante explorar a complexidade em torno destas construções, que dão poder a um determinado modelo por diferenciá-lo do outro.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um

momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2007, p. 21)

É neste ponto que está o gênero e sua utilidade como categoria de análise, por trazer a possibilidade de aprofundar estas discussões em torno do masculino e feminino, e afirmar que não são categorias fixas, que precisamos perceber os significados que estão na base da diferença sexual. Ressalta-se que com o reconhecimento das diferenças entre os corpos, não estamos reforçando o dualismo de sexo e gênero, mas afirmando que as diferenças não são razões suficientes para hierarquizar estes corpos e as relações estabelecidas entre eles.

Porém, diante dos argumentos relacionados a gênero, para RIBEIRO (2008), ao falar de sua importância à implementação de políticas públicas, por exemplo, a autora considera que:

Gênero não pode ser considerado uma panaceia para a satisfação de diferentes necessidades, é um instrumento que possibilita o entendimento mais abrangente e complexo de como a sociedade é estruturada. Classe e etnia tão são instrumentos que não podem ser menosprezados. O ideal seria que estes três fossem levados em consideração (RIBEIRO, 2008, p. 992)

Porém, é importante colocar que estes segmentos, tratando-os como categoria de análise do estudo que ora se apresenta, temos que estão sobrepostas, a partir das relações de poder que perpassam raça, gênero e classe, ao que CRENSHAW (2002) chama de interseccionalidade, pois esta sobreposição é uma das alternativas que pode dar conta das muitas identidades que podemos assumir. Isto implica dizer que podemos ser mulher negra, jovem, ou jovem moradora de periferia, e todas estas “identidades” estão perpassadas pela questão de gênero, de raça, de classe, uma vez que:

Há um reconhecimento crescente de que o tratamento simultâneo das várias “diferenças” que caracterizam os problemas e dificuldades de diferentes grupos de mulheres pode operar no sentido de obscurecer ou de negar a proteção aos direitos humanos que todas as mulheres deveriam ter. Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de

gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são “diferenças que fazem diferença” na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Para a autora, os diferentes tipos de discriminação interagem entre si, porém advoga que as diferenças existentes entre os grupos de mulheres, por exemplo, não sejam razões para marginalizar outras mulheres, outras lutas. Para pautar as discriminações ou negações de direitos, raça, gênero e outras identidades, como apontadas acima, são fundamentais para compreender certas vulnerabilidades.

Faz-se necessário considerar nas análises aqui apresentadas, o que CRENSHAW (2002) chama de “super inclusão” ou “sub inclusão”, pois foram estes dois movimentos que fizeram com que o feminismo negro desse seus primeiros passos no Brasil. Para CRENSHAW (2002) a sub inclusão se dá dentro de um mesmo grupo, em que por exemplo, o movimento negro no Brasil problematizava o acesso dos negros aos direitos sociais, mas não fazia as devidas considerações das necessidades e demandas das mulheres negras dentro do mesmo grupo. Já a super inclusão ocorre em casos que se considera apenas o gênero e não se questiona, a raça ou classe, de quem, por exemplo, de uma mulher que está sujeita ao tráfico de pessoas.

Ainda de acordo com CRENSHAW (2002), nem todas as mulheres vivenciam o sexismo da mesma forma, e o mesmo se aplica a vivência com as raças ou etnias. Neste sentido, considerando a interseccionalidade, “as mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram (CRENSHAW, 2002, p. 177)”.

Para melhor articular as categorias centrais deste trabalho, a saber, gênero, raça e geração, é importante considerar o debate sobre raça no Brasil, para que possamos assentar as nossas análises. Assim, tem-se que sobre os aspectos relacionados as primeiras teorias sobre raça no Brasil, o primeiro recenseamento¹¹ foi realizado em 1872, sob a coordenação de Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), cuja afirmação menos agressiva que se pode considerar deste autor e pesquisador, é que para ele os índios eram “gentes vagabundas” e ainda considerou

¹¹ Censo Brasileiro de 1872, disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/01/censo-de-1872e-disponibilizado-ao-publico>>, acessado em 06/11/2016

que os africanos “trazidos” fizeram muito mal ao Brasil com seus costumes. Ressalta-se que o referido teórico representou o Brasil em um encontro na Rússia neste mesmo ano, para discutir aspectos de raça do país PETRUCCELLI (2013).

Para realização do referido censo, o Imperador criou o Departamento de Geografia e Estatística – DGE, que apresentou como resultados do censo que o Brasil tinha uma população de 9.930.478 pessoas, sendo 52% eram de homens. Quanto a cor da pele, 38,3% foram classificadas como parda, 38,1% como branca, 19,7% como negras e os indígenas correspondiam a 3,9% da população. Juntas, as pessoas negras e pardas somavam 58%. As pessoas escravizadas representavam 15,2% da população, ou seja, uma população em torno de 1.489.570 pessoas. Quanto as informações relativas a faixa etária, apresentou-se que 24,6% das pessoas estavam entre crianças menores de 10 anos, seguidos do grupo de 11 a 20 anos, com 21,1% e a maior parcela populacional, que era na faixa dos 21 aos 40 anos, que representavam 32,9%.

Comparando os números desse 1º censo frente aos dados do IBGE – 2010, tem-se o Brasil vinte vezes maior em 144 anos, como se pode observar no Quadro a seguir:

Quadro 2.3 – População por auto reconhecimento da cor da pele no Brasil

Item	Branca	Parda	Preta	Amarela	Índigena	Sem Declaração
Quantidade	91.051.646	82.277.333	14.517.961	2.084.288	817.963	6.608
%	47,7	43,1	7,6	1,09	0,42	0,003

Fonte: IBGE 2010 – SIDRA – Banco de Dados Agregados

Em números totais, a população é composta em sua maioria por pessoas negras, pois se consideradas pardas e pretas tem-se o percentual de 50,7%. Ressalta-se que as mulheres são a maioria, com 51,03% da população, as juventudes representam 26,9% da população, e não há mais pessoas escravizadas no país, embora, o governo brasileiro tenha registrado a pouquíssimo tempo pessoas em situações análogas à escravidão¹².

¹² Em jornais de circulação nacional podemos localizar alguns casos sobre o tema, alguns em cidades do nordeste, como Salvador, além de outras na região norte. Sem citarmos casos de imigrantes

Se hoje, raça não tem o seu significado biológico e científico como utilizado nos séculos XVIII e XIX a partir de teorias que classificavam e hierarquizavam as pessoas pela cor de suas peles, seus traços físicos, tendo como o modelo referencial o homem branco europeu, ainda é possível constatar sua persistência como realidade simbólica extremamente eficaz nos seus efeitos sociais, tal como, o racismo ainda vigente no país.

Aqui não foi diferente das outras partes do mundo, em que raça, eivada de suas relações de poder e dominação foram impostas, para os ditos grupos inferiores, para garantir sua dominação social, política, econômica. De acordo com PETRUCELLI (2013), raça é uma categoria construída social e historicamente, que não trata os grupos sociais a partir de suas características unicamente biológicas, mas de seus traços culturais.

A partir da compreensão de MUNANGA (2003), alguns biólogos ou mesmo pesquisadores antirracistas sugerem que raça seja retirado dos dicionários e dos textos científicos devido a sua origem discriminatória e hierarquizante para com os indivíduos e grupos humanos. Porém, mesmo que o conceito não seja válido do ponto de vista biológico é importante considerar os aspectos sociológicos que se desdobraram a partir disso, sendo “raça uma categoria social de dominação e exclusão (MUNANGA, 2003, p. 06)”.

Fazendo um paralelo à interseccionalidade de CRENSHAW (2002), e de como esta se processa, CAMPOS (2009) questiona sobre os estereótipos que são impressos nas classes subalternas, no que se refere à raça, a condição de mulher e as formas dominantes dos padrões de beleza, e mostra que, diante do que foi exposto, a mulher negra não representa, por exemplo, o modelo de beleza imposto pela sociedade, pois esta mulher tem cor, tem uma raça. Portanto, trazemos a discussão de raça neste trabalho por compreender que, mesmo sendo oscilante no Brasil, este termo:

[...] Ganha renovada importância política no Brasil, funcionando como instrumento de ruptura da homogeneidade construída simbolicamente pela política da mestiçagem [...]. Assim, o conceito raça se transforma em instrumento de mobilização

bolivianos, peruanos, coreanos, haitianos. Na página da internet do Repórter Brasil, há uma série de ponderações sobre o tema, com fotos de apreensões, e ainda uma breve discussão sobre a PEC 57^a/199, e foi aprovada em 28/05/2014. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/trabalho-escravo/perguntas-e-respostas/>>, acessado em 06/11/2016

política, em construção discursiva que deve fazer dos diferentes estratos populacionais afrodescendentes – do ponto de vista social e cultural tão diversos entre si – um coletivo político capaz de enfrentar as desigualdades raciais (COSTA, 2001, p. 151-152).

Esta perspectiva de abordar raça corrobora com uma construção de identidade coletiva “que parece invocar uma origem que residiria em um passado histórico com a qual elas continuariam a manter uma certa correspondência” (HALL, 2011, p.108), ou seja, uma identidade que leva em consideração um eu coletivo, histórico e que partilham uma ancestralidade.

Uma coisa é saber que somos um país miscigenado, outra, completamente diferente é aprender como se deram estes processos de branqueamento da população e principalmente, apresentar um outro negro, uma outra negra, para além da vitimização e exploração que a história oficial do Brasil ensinou. A partir dessa perspectiva, a identidade coletiva negra:

[...] faz parte do processo do resgate de sua identidade coletiva; a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade, e por isto, um tema ainda em atualidade (MUNANGA, 2012, p. 20).

Apresentar uma identidade negra diferenciada dos estereótipos dados historicamente a esta parcela significativa da população brasileira, é antes de tudo, um processo de afirmação desse povo, que também construiu este país, é uma afirmação cultural, social e histórica.

Entender este processo possibilita não apenas estudá-lo, apreendê-lo como construção cultural, mas principalmente, como compromisso político a partir do que se tem como representação do ser negro ou negra e de como esta representação afeta cada indivíduo, e em especial, como podemos representar a nós mesmos.

Assim,

Enquanto uma única pessoa continuar a ser caracterizada e discriminada pela cor da pele escura, enquanto uma única pessoa se obstinar, por causa de sua diferença, a lançar sobre outra pessoa um olhar globalizante que a desumaniza ou a desvaloriza, a negritude deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo (MUNANGA, 2012, p. 21)

Porém, para se chegar a essa identidade coletiva que HALL (2011) apresenta e MUNANGA(2012) traz como negritude, cada indivíduo precisa, antes de qualquer coisa, subjetivar esta identidade, ou seja, tomar consciência da representação que tem de si mesmo, que estará sujeito a forma que se vê e como o outro lhe enxerga e externaliza isso, seja pela aceitação ou discriminação.

Para SILVA (2000), a identidade seria aquilo que diferencia do outro, “ela é homossexual, ela é velha, ela é mulher (SILVA, 2000, p. 74)”. Esse diferenciar tem a finalidade de contrapor ao eu, o outro e ampliar “o nós”, quando possível, pois:

O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81)

Isto pode ser explicitado na medida que se avalia, por exemplo, quando modelos postos na sociedade são para os estereótipos de discriminação, ou ainda para ser seguido como norma, como referência. Quando analisada a construção da identidade étnico-racial no Brasil, tem-se dificuldades em identificar quem somos e isto se dá pela relação de poder que permeou o mito da democracia racial no país, nos apresentando como um único povo mestiço, vivendo harmonicamente.

Tanto não foi harmônico, que a categoria de classificação de cor parda, por exemplo, apareceu no primeiro censo realizado no Brasil em 1872 e estava relacionada as pessoas que não eram negras ou brancas. Entre os anos de 1910 e 1930, não houve recenciamento e nos anos de 1940 passou a significar a variação de cores que não fosse branca ou amarela. Em 1970 pardo é retirado dos formulários para resposta da cor, mas volta novamente em 1990 IBGE (2011). O que se quer colocar com esta informação é que a categoria parda teve sua definição e sua empregabilidade trocada, de acordo com o pensamento vigente de quem seria pardo.

Essa mudança não foi sem intenção e ainda hoje é possível encontrar relatos de pessoas que dizem que durante o processo de emissão de seus documentos pessoais, tais como o Registro Geral – RG, que sequer foram indagadas sobre a cor que se definiam, mas constava no mesmo a cor parda.

Tal conduta demonstra que as identidades são criadas, tornam-se, sejam elas nacionais, de gênero, de raça e ainda são “um significado – cultural e socialmente

atribuído (SILVA, 2000, p. 89)”, uma vez que esta identidade não é fixa, e a percepção sobre ela pode mudar, se transformar.

Assim, assumir a negritude, ou outro pertencimento étnico, é um ato político, é tomar para si a história e cultura do grupo, suas raízes, suas lutas, e obter uma identidade que confira aos sujeitos, nos seus respectivos grupos, ou individualmente, o reconhecimento necessário, inclusive para que suas demandas sejam consideradas, pois para as pessoas que sofrem prejuízos com o racismo e a discriminação racial, uma auto atribuição positiva de suas identidades raciais significa o fortalecimento da auto estima de grupo.

Neste cenário em que ainda há muito o que avançar, são necessárias políticas públicas que considerem as concepções de gênero e raça pois são importantes por assegurar a incidência destas questões, para se avançar em pesquisa e estudos para formulação de políticas que possam, efetivamente, alcançar as realidades sociais de cada segmento e suas demandas RIBEIRO (2008).

2.2 – Políticas públicas de educação e os aspectos de raça, gênero e geração

Para abirmos o debate sobre políticas de públicas da educação, tomando em conta os aspectos de gênero, de raça, de geração, é importante colocarmos que estamos trabalhando com a concepção de política pública como sendo, segundo MARQUES (2013) o conjunto de ações desenvolvidas pelo estado e entidades governamentais com vistas aos direitos de cidadania, de grupos específicos ou para o conjunto da sociedade. Seria o “estado em ação (MARQUES, 2013, p. 24)”.

De todo modo, o Estado ainda envolve outros agentes em suas ações, desde organizações não governamentais, comunitárias e de interesse social, e ainda setores privados, que acabam por “ampliar¹³” os braços do Estado para a implementação das políticas públicas, como nos traz FARAH (2013). Mas, ainda de acordo com MARQUES (2013), estas ações do Estado se dão em processos complexos, que envolvem conflitos e projetos societários diferenciados.

¹³ Não compõem os objetivos deste estudo traças críticas a ação do estado, inicialmente, neste ponto. Estamos apenas apresentando definições de políticas públicas e que necessariamente passam pela atuação do estado.

Nesses processos de tensionamentos e correlações de forças, grupos ditos minoritários¹⁴ tais como, mulheres, negros, juventudes, tem resistido e apresentado novas possibilidades às políticas públicas, de modo que se tenha resultados melhores e mais democráticos para esses segmentos SCOTT (2005). Como exemplo desse processo, tem-se o marco regulatório das políticas públicas de juventudes, já tratadas no capítulo anterior, a Política Nacional de Políticas para as Mulheres, o Estatuto de Promoção de Igualdade Racial e demais direitos sociais preconizados na Constituição Federal de 1988, como fruto das lutas coletivas.

Partindo para as políticas específicas, considera-se a educação é fundamental para a formação do sujeito. Fazendo uma relação com a perspectiva de educação como direito humano e os aspectos geracionais, CORBUCCI (2009) ao analisar sobre juventude no Brasil, mostra que houve uma priorização do segmento populacional jovem nas políticas educacionais no decorrer das décadas de 1990 e 2000 na sociedade brasileira, mas ainda existem distorções quando analisadas as condições educacionais dessa parcela populacional, tais como: taxas de analfabetismo; distorção idade/série; abandono escolar¹⁵; diferenças regionais, além das questões relacionadas as áreas urbana e rural; oferta do ensino técnico e ainda os aspectos relacionados as condições socioeconômicas e a conciliação do estudo e o trabalho. Tais diferenças são provenientes de relações assimétricas, históricas, econômicas, políticas e culturais existentes entre os diferentes espaços sociais.

Pode-se afirmar que a oportunidade de acesso à educação é considerada pela classe hegemônica um dos meios mais importantes para assegurar um adequado desenvolvimento juvenil e uma melhor transição para a fase adulta. Nesse sentido, a educação torna-se ponto chave para o combate à pobreza e à desigualdade de resultados e, também, fundamental para a mobilidade e inserção social dos jovens.

¹⁴ Vale salientar que a utilização do termo minoria não faz parte do meu vocabulário pessoal, social e político. Particularmente prefiro desconstruir este conceito, tendo em vista que somos, como mulheres, 51,8% da população total do país, já enquanto pessoas negras somos 53,6%, e as juventudes representam 24,5%. Numericamente somos muitos, e mesmo tendo ciência que minoria está relacionada a desigualdade no acesso aos direitos sociais, adotamos a perspectiva que, se somos maioria, poderemos fazer outras abordagens, nos tirando deste hall minoritário, a partir da nossa apropriação disto.

¹⁵ É importante uma leitura mais crítica quanto a utilização do termo abandono escolar, uma vez que o simples fato de mencionarmos “abandono” não estão explicitadas as razões pelas quais os/as jovens

Nessa direção, FERNANDES (2015) considerando os processos de manutenção ou de mudanças em um dado contexto social, convida a repensar a educação que é oferecida à população brasileira, pois não é possível que ela, a educação, seja concebida de modo tão homogêneo, como se todos fossem da mesma cor, da mesma religião, da mesma classe social. Essa homogeneidade reafirma “a dominação do homem sobre a mulher e do branco sobre o negro (FERNANDES, 2015, p.117)”.

Quando se pauta as desigualdades, nem sempre gênero e raça são levados em consideração nos processos de produção e redução destas desigualdades. Ressalta-se que apesar das políticas sociais no Brasil estarem diretamente associadas à educação, esta tem sido meramente traduzida em questões burocráticas e pontuais, como, por exemplo, matrícula e frequência em sala, o que não altera o quadro de pobreza, como constantemente é apontado.

As intersecções entre políticas de combate à pobreza, por exemplo, e a educação apresentam confluência de objetivos, sobretudo no que CAMPOS (2003) intitula como pontas do sistema educacional, que são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela política de assistência social, por meio de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população, visto que ao mesmo tempo em que se afirma a educação como uma política social de caráter universal, ela tem sido orientada pela lógica da focalização, pois se concentra em processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis, seja na educação não acadêmica, como, por exemplo, o Bolsa Família, ou pela política de cotas nas universidades públicas (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

De todo modo, pensar a educação, nos aspectos relacionados as temáticas postas em debate neste trabalho, é importante concebê-la como:

Um processo mais vasto do que estamos acostumados a entender em nosso cotidiano, pois se trata de um conjunto de reflexões, desejos e intervenções sobre a nossa convivência e sobre os meios pelos quais nos transformamos naquilo que somos. [...] a educação é sempre múltipla, diversa, variada. Nunca é um processo uniforme, pois cada um e cada uma a vivencia como algo distinto, pessoal e intransferível (ANDRADE 2013, p. 26).

Se a educação é essa diversidade, o ambiente escolar, onde ela é implementada também o é, porém, isso não é um impeditivo para que reproduza os estereótipos postos em sociedade para o seja masculino e feminino, branco ou negro, pois os currículos por muito tempo, reproduziram os estereótipos postos na sociedade, a exemplo do que são profissões e conteúdo para pobres e ricos, para negros e brancos, quais profissões são de meninos e meninas, e em muitos casos, o corpo docente espera coisas diferentes para cada gênero, como nos traz SILVA (2015).

A partir desta afirmação compreende-se a necessidade de leis específicas, que possam dar conta da discussão dos aspectos de gênero, raça e etnia, e que possam garantir políticas públicas para estes segmentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394 de 1996) regula o ensino no país, em todos os seus níveis, e traz em seus princípios a educação como dever do Estado e da família, sendo movida por princípios de liberdade, solidariedade, com vistas ao desenvolvimento humano, e ainda preparar para a cidadania, e a qualificação profissional (BRASIL, 1996). Para tanto, alguns pontos devem ser levados em consideração, a saber: o pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas, liberdade de aprender e ensinar, respeito a liberdade e a prática da tolerância, e ainda igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esses objetivos, integram a LDB e trazem a sua orientação para uma educação de qualidade, e que garantam a diversidade nos espaços tão heterogêneos em que a educação se desenvolve como política.

A LDB foi também fruto da luta dos movimentos sociais ligados a política de educação, que nos anos de 1990 pautavam a universalização das políticas sociais, tais como saúde, assistência social, entre outras. E ainda como resultado dessas movimentações, para complementar as orientações e normativas da LDB, e os projetos pedagógicos das instituições educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1997, trouxeram temas, considerados transversais e relevantes para a leitura do contexto social, aos quais os sujeitos do processo educativo estão envolvidos, tais como: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual.

Ao nos depararmos, no ambiente pesquisado com algumas problemáticas ligadas aos temas de nossa pesquisa, iniciamos um processo de releitura destes

documentos oficiais, para ver, em que medida eles atendem aos objetivos com os quais foram elaborados.

No que se refere a juventude, o PCN sobre pluralidade cultural, que tem como objetivo também trazer a discussão sobre raça e etnia, o termo juventude aparece uma única vez, ao mencionar os ciclos de vida “infância, puberdade, juventude, vida adulta e velhice (BRASIL, 1997, p. 50)”. Já no PCN sobre orientação sexual, juventude aparece uma única vez, nas referências bibliográficas. Podemos considerar com isto que juventude não figura nestes documentos por entendermos que no período em que foram elaborados este segmento ainda não havia sido, por exemplo, reconhecido como sujeito de direito, e isto só veio a ocorrer em 2010, por meio da PEC da juventude.

Nos aspectos relacionados a raça e etnia, o PCN sobre pluralidade cultural faz a opção pelo conceito de etnia, ao formular suas orientações para este tema, uma vez que considera que:

Cabe, aqui, introduzir o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. (BRASIL, 1997, p. 35)

O termo etnia está para representar esta diversidade e especificidade cultural presentes em nosso país. De todo modo, no mesmo documento, ao mencionar a nossa formação cultural, social, aponta a dificuldade de categorizar os grupos que vieram para o Brasil e contribuíram com sua formação, e diz que somos essa imensa população formada por descendentes de africanos, sem nenhuma especificação, como se a África fosse um único país. Coloca sob o mesmo manto as 206 etnias indígenas, sem citar nenhuma delas, mas cita: portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, japoneses, chineses, libaneses, entre outras nacionalidades, que vieram ao Brasil e aqui também se estabeleceram (BRASIL, 1997).

Porém, utilizamos com maior frequência o termo raça na formulação este trabalho e também no nosso cotidiano, pois o termo “foi ressignificado pelo

Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos (BRASIL, 2004, p.13)”

Já nos aspectos relacionados a gênero, o PCN de orientação sexual aponta gênero a partir da relação de homens e mulheres, e o que podem e devem fazer relacionados aos direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. Apesar de trazer esta abordagem binária do que cabe a homens e mulheres SCOTT (1990), ao apontar o que cabe ao corpo docente temos:

Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos (BRASIL, 1997, p. 84)

A partir da atuação das/os professoras/es aponta a necessidade de discutir a equidade entre os gêneros, e ainda a orientação e o estímulo ao debate, mas principalmente, sobre o respeito a cada opinião.

Estes documentos nortearam (e ainda o fazem) a política de educação nos anos de 1990, mas nos anos 2000 tivemos uma ampliação nas políticas sociais, e um olhar diferenciado para os grupos ditos minoritários no país, tais como: juventudes, mulheres, população negra, pessoas com deficiência, infância e adolescência. Ao que nos cabe reforçar aqui, é deste período a elaboração do marco legal e das políticas públicas de juventudes. São deste período o Plano Nacional de Política para as Mulheres, o Plano Nacional de Saúde Integral da Mulher, tem-se um significativo volume de conferências, nas esferas municipais, estaduais e federais, para discutir as mais diversas pautas e políticas. Uma série de órgãos para elaboração e execução de políticas foram criados neste contexto, a saber: a Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria Especial de Política para as Mulheres, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, entre outras.

Quanto aos aspectos relacionados a raça, é também neste período que se tem a elaboração e aprovação do Estatuto de Promoção da Igualdade Racial – 2005, que orienta ações para as várias áreas da vida em sociedade, em especial da educação, onde orienta o ensino obrigatório da história geral da África nas escolas, sendo elas públicas ou privadas. Este artigo vem no sentido de reforçar a Lei 10.639, do ano de 2003, sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África em

nossas escolas, e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Pois temos que:

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 (BRASIL, artigo 26ª, 2003).

Essa alteração traz a possibilidade de corrigir e apontar uma outra história sobre e para a população negra desse país, uma vez que coloca obrigatoriamente, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira na educação formal. Nisso está implícito apontar o papel das pessoas negras no processo de construção do Brasil, para além da imagem do negro escravizado e que contribuiu social, econômica e politicamente em sua formação enquanto nação. Ensinar isto em sala de aula, ou outros espaços educativos sob a responsabilidade da escola, traz a possibilidade de valorização da pessoa negra e pode influenciar positivamente para se assumir uma identidade negra, em especial, nas jovens.

A partir desta lei, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2004. Estas diretrizes são responsáveis pelo suporte técnico, político, e social da abordagem sobre raça e etnia nos assuntos educacionais. Um dos objetivos desta diretriz diz respeito ao reconhecimento da necessidade de políticas educacionais que levem em consideração estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, com vistas a superação das desigualdades étnico-raciais presentes em todos os níveis de nosso sistema de ensino (BRASIL, 2004).

Ressalta-se que sem as transformações significativas nesse âmbito, o sistema educativo tem capacidade limitada para amenizar as desigualdades sociais. Há diferenciação de classe nas possibilidades de aprendizado, porque, se cabe à educação a distribuição do saber produzido socialmente conforme as necessidades

do mercado, a sua não-democratização expressa o seu caráter seletivo e excludente, sendo esta a sua própria forma de articulação com o capital (KUENZER, 2001). Por isto é fundamental “repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras categorias individuais ou sociais (BRASIL, 1997, p.43)”.

Reconhecer os aspectos históricos, geográficos, culturais que marcam as desigualdades no Brasil é parte fundamental para a criação ou apropriação de uma imagem diferenciada das minorias presentes na nossa sociedade. É preciso mostrar as muitas formas de resistência, não só da população negra, como as populações indígenas, as lutas das mulheres e tantos outros enfrentamentos necessários para alterar a nossa realidade social e que ela seja mais inclusiva, democrática. E fazendo esta relação com o universo escolar, SANTOMÉ (2013), nos diz que vincular a escola com as realidades vivenciadas pelas/os estudantes, é importante para garantir que a medida que se percebem nestes processos desiguais, possam compreender seus contextos, reinterpretá-los e transformá-los.

Nesses processos, é possível ainda que percebam ou tomem para si, um pertencimento de uma identidade social, “que não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de classe, etc. (GOMES, 2003, p. 171). Por exemplo, quando avaliamos o sujeito presente na escola, como espaço de formação para a cidadania, partir de uma leitura crítica da sociedade, temos que levar em consideração alguns aspectos que digam respeito a estas identidades, para que o fazer educacional posto nos mecanismos legais sejam minimamente alcançados. Se neste trabalho estamos nos propondo a pautar uma identidade negra para as jovens estudantes de uma escola pública, é salutar que esta identidade não esteja descolada das outras identidades sociais que estes sujeitos possam assumir, e que fazem parte do processo de como se constroem suas relações sociais, que também são vivenciadas na escola.

Já nos aspectos relacionados ao reconhecimento coletivo dessa identidade negra, passa necessariamente pela educação, como aponta MUNANGA (2012). Para este autor, “é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história” (MUNANGA, 2012, p. 35). Isto implica dizer que a educação, entre outras funções, pode imprimir nos sujeitos um pertencimento, uma identidade.

Porém, muitas vezes, as histórias que são contadas, os heróis apresentados, os mitos ensinados são outros, os livros apresentam um mundo muito diferente do que conhecemos, pois são as ausências históricas sobre o negro, a mulher, os indígenas, que ainda auxiliam, por exemplo, na manutenção do racismo no espaço educacional e na sociedade de um modo geral. São necessárias novas estratégias pedagógicas, políticas, tais como as políticas de ação afirmativas, para garantir, em um futuro não tão distante, a equidade política entre os sujeitos (GOMES, 2002).

2.3 – Jovens negras no contexto juvenil: dilemas e perspectivas

Conceber políticas públicas, nos moldes apresentados anteriormente, para as juventudes, de um modo geral trazem o reconhecimento das demandas deste segmento, por considerar o seu quadro desfavorável no acesso aos direitos sociais, mas precisamos perpassar estas demandas pelos aspectos da raça e também pela questão do gênero, pois:

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças frequentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica (BRASIL, 1997, p. 22)

Para exemplificar esta afirmação, os dados sobre violência que apontamos no tópico anterior, nos propomos a fazer a devida consideração de gênero, pois se são os jovens negros mais vitimados, lembramos que são as mulheres negras, sejam mães, companheiras ou com outro vínculo afetivo, que ficam com a difícil missão de enterrar seus corpos e buscar justiça.

E ainda no aspecto relacionados a violência, o Mapa da Violência Contra as Mulheres de 2015, ou o Mapa do Femicídio, explicita que houve uma queda de 11,9% nas taxas de homicídios de mulheres brancas nos anos 2003 – 2013, mas na contra mão, o aumento entre mulheres negras foi de 19,5%. Isto implica dizer que a cada 100 mil habitantes da população brasileira, 33,3% de mulheres brancas foram assassinadas, para esta mesma amostra da população 112, 2% eram mulheres negras, ou seja, quatro vezes mais. Em sendo jovens negras, com idades de 15 a 19

anos, representam 11,5%, em contra partida temos 4,6% de jovens brancas, segundo WAISELFISZ (2015). E nem apresentamos dados relativos a violência sexual.

Quanto aos dados que envolvem as mulheres como promotora da violência, o perfil da população carcerária de mulheres brasileira é formado de jovens de 18 a 34 anos e este grupo etário representam 2/3 o total. 45% destas mulheres são pardas ou pretas.

Ao analisar os dados sobre trabalho e geração de renda, o IBGE 2015 aponta que o desemprego que atinge 7,9%¹⁶ da população no país, deste número, 17% são de jovens, e entre os que estão trabalhando, 67% estão no mercado informal. Mas considerando, os aspectos de gênero e raça neste dado, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2015)¹⁷, realizou um estudo sobre população negra e empregabilidade.

O estudo indica que, mesmo havendo um aumento na taxa de ocupação da população negra no país nos anos de 2013 e 2014, isto não implica que a remuneração/salário tem seguido esta tendência. As regiões metropolitanas do nordeste, as quais o DIEESE (2015) realizou o levantamento, temos que em Salvador, que apresenta a maior presença de pessoas negras na estrutura produtiva, o rendimento dos negros por hora, correspondia a 62,7% de pessoas não negras. Em Fortaleza, a situação é menos desigual, mas não menos preocupante, pois o rendimento corresponde a 77,5%.

Temos a explicitação da discriminação relativos ao mercado de trabalho para com a população negra, pois o que expusemos referentes as duas capitais nordestinas se reproduzem nas outras regiões do país. As pessoas negras estão no mercado de trabalho, mas são a maioria nas ocupações mais precarizadas, com os menores rendimentos e sem seus direitos trabalhistas assegurados. DIEESE (2015).

Mas, quando os dados são relativos a parcela de mulheres negras, o estudo diz que:

A desigualdade no acesso ao mercado de trabalho e nas condições de trabalho que afeta os negros é ainda mais intensa quando se trata das mulheres negras. A dinâmica do mercado

¹⁶ É necessário fazer este apontamento sobre desemprego entre a população jovem por ser uma realidade cada vez mais comum, de jovens que estudam e trabalham. E o dado apresentado corresponde ao ano de 2015, hoje, taxa de desemprego no país está em torno de 11,3% apontado pelo mesmo instituto.

¹⁷ Para acessar o estudo sobre Mercado de trabalho e população negra na íntegra, disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2015/2015pednegrossintmet.pdf>>, acessado em 04/11/2016.

de trabalho expressa os padrões vigentes nas relações raciais e de gênero na sociedade brasileira (DIEESE, 2015, p.01).

A afirmação feita a partir dos estudos do DIEESE (2015) nos mostra que se a população negra é a maioria entre a população de desempregados, as mulheres negras são a maioria entre estes. Novamente, fica marcado o caráter de discriminação no mercado de trabalho, pela cor da pele, mas também pelo gênero.

E uma informação relevante, a ocupação que mais absolve a mão de obra das mulheres negras é o trabalho doméstico, que de acordo com o PNAD (2011), representa 60%. Vale salientar que até o ano de 2015, as trabalhadoras domésticas, em sua maioria, negras, ainda não tinha a regulamentação profissional compatível com a maioria das ocupações em funcionamento no Brasil.

A PEC das Domésticas¹⁸, como ficou conhecida, a Lei Complementar 150/2015, trouxe a possibilidade, a partir dos muitos enfrentamentos da categoria, de regulamentar o trabalho doméstico, mediante a definição de carga horária de trabalho, a remuneração de horas extras, o recolhimento do Fundo de garantia por Tempo de Serviço – FGTS, entre outros aspectos que cabiam aos/as demais trabalhadores/as regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, em vigência no país desde os anos de 1940¹⁹. Foram 72 anos de lutas, para consolidação de um direito, que deixava a margem uma parcela significativa da classe trabalhadora.

Já nos aspectos relacionados a saúde da mulher e da jovem negra, os dados também não são animadores. O IBGE (2010), ao tratar das estatísticas de gênero traz que jovens negras, entre 15 e 19 anos engravidam mais que jovens brancas na mesma faixa etária, sendo respectivamente 14,1% e 8,8%. Somado a este fato, quanto mais pobre, e com a pele mais escura, mais estarão sujeitas à violência obstétrica, a realização de menos consultas de pré-natal. As mulheres negras são mais propícias a desenvolver determinadas doenças, como anemia falciforme, miomas, e que não possuem ou recebem atendimentos de saúde adequados. Não podemos deixar de mencionar a feminilização e racialização da pobreza, pois a

¹⁸ O texto da Lei na sua íntegra está disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm>, acessado em 04/11/2016

¹⁹ A CLT está em vigência no Brasil desde o dia 1º de maio de 1943, por meio do Decreto 5.452, e ela é fruto da luta dos/as trabalhadores/as e sindicalistas, na busca de direitos que amparassem a classe trabalhadora. A CLT em seu texto original está disponível em:

<<http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/ClT.pdf>>, acessado em 04/11/2016.

maioria entre os mais pobres e miseráveis são mulheres negras, e para exemplificar a 10 pessoas no país que recebem o Programa Bolsa Família – PBF, 07 são mulheres negras. Como o referido programa tem o intuito de atender as famílias em situação de vulnerabilidade, estas estão representadas nestas mulheres.

No que concerne a dados sobre educação e que mostram a realidade juvenil no Brasil, o IPEA (2014) aponta que mesmo havendo uma elevação na escolaridade da população negra, por exemplo, 40,8% dos jovens negros com idade de 25 a 29 anos não concluíram o ensino médio e 22,5% nem chegaram a concluir o ensino fundamental. E as jovens negras, segundo o IBGE 2010, as taxas de “abandono” escolar entre mulheres pretas e pardas é maior que entre mulheres brancas, isto fica explícito em uma diferença de 14%, ou seja, entre as mulheres pretas e pardas a taxa de abandono é de 40%, entre as brancas de 26%. Isto corrobora com a afirmação de DAYRELL (2007), que considera que se a pessoa que se encontra na chamada condição juvenil for mulher e negra, estes dados podem ser mais agravados.

Ao juntarmos os dados e informações relativas a violência, mercado de trabalho, saúde, programas de transferência de renda, educação, entre outras, elaborar políticas públicas que levem em consideração os aspectos de raça, de gênero, de geração, são fundamentais para garantir uma melhor qualidade de vida à população negra do país, que além do bem viver, buscam acesso aos direitos sociais fundamentais às jovens mulheres negras.

A política tem sido descrita como a arte do possível; eu preferiria chama-la de negociação do impossível, a tentativa de chegar a soluções que – em sociedades democráticas – aproximam os princípios da justiça e da igualdade, mas que só pode sempre falhar, deixando assim, aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações (SCOTT, 2005, p. 29).

Obviamente, isto não depende apenas da vontade dos/as gestores, se faz necessário a incidência das organizações da sociedade civil ligadas as temáticas, para os devidos enfrentamentos, em ações políticas que possam garantir o diálogo, e principalmente, o olhar e as propostas destes segmentos.

Um olhar que possibilite a diversidade de raça, de gênero, de geração, de classe, que lhes garanta uma identidade, sejam dos grupos em torno dos quais se

articulam, ou ainda, a identidade que confere ao sujeito a possibilidade de se reconhecer.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O trabalho de pesquisa desenvolvido no trabalho que ora se apresenta permitiu um olhar sobre o cotidiano escolar a partir da visão das jovens entrevistadas, e principalmente, visualizar em que medida a escola desenvolve ou não práticas antirracistas e antissexistas, e como este espaço educacional contribui com a formação das identidades das jovens negras inseridas nessa investigação.

3.1 – Tipo de pesquisa

Como abordagem de pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, visto que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode, ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes (Minayo 2012, p. 21).

Também é uma pesquisa exploratória e descritiva, levando em consideração suas técnicas, tais como a observação e acompanhamento do dia a dia escolar, que permitiu ampliar as formas de investigação, para além dos questionários, entrevistas e leituras dos documentos.

No que concerne a fase exploratória e trabalho de campo, foi realizada uma pesquisa documental sobre os conceitos e categorias que embasam o trabalho, além das legislações pertinentes às temáticas em foco, como leis e planos nacionais, a exemplo da Lei 10.639/2003, do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Parâmetros Curriculares Nacionais, Política Nacional de Juventude e Estatuto de Promoção da Igualdade Racial. Também foram considerados os documentos produzidos pela escola pesquisada, em especial, o Projeto Político Pedagógico.

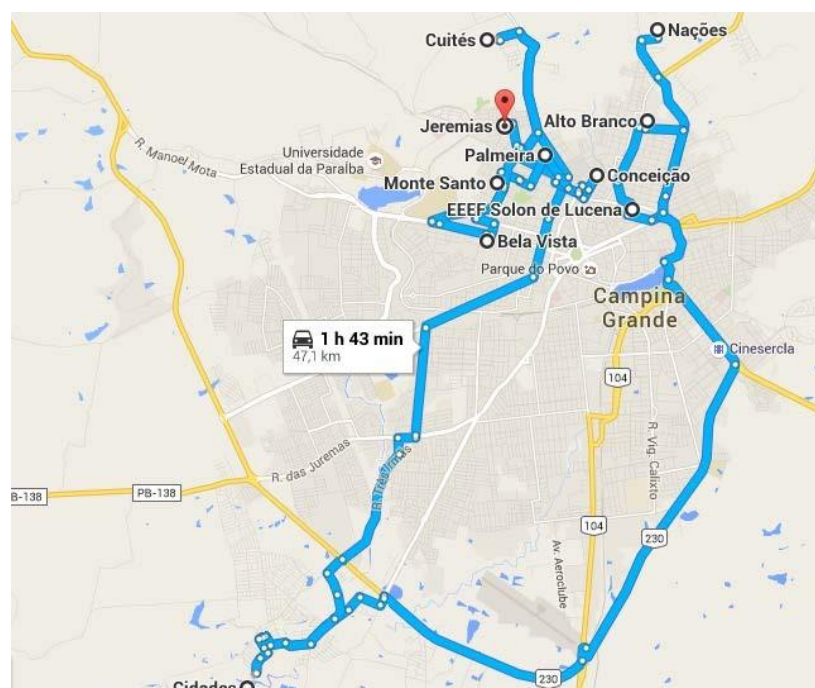
3.2 – O lócus da pesquisa

A pesquisa se deu em uma escola pública, formada em sua maioria por jovens pobres, oriundo das periferias e de uma realidade de desigualdades sociais, tomando como referência a definição de Dayrell (2007), visto que a referida escola recebe estudantes de vários bairros do município de Campina Grande,

principalmente os periféricos, além de uma presença significativa de estudantes de municípios circunvizinhas, tais como: Lagoa Seca, Massaranduba e Puxinanã.

O município de Campina Grande possui 53 bairros e na sondagem realizada junto as/os jovens, foi possível identificar os que aparecem com maior frequência, como sendo o seu local de moradia. Diante disso é possível inferir que a referida escola atende jovens de todas as regiões do município, como pode ser observado nos mapas a seguir:

Figura 2: – Mapa por Bairros de origens das/os alunas/os

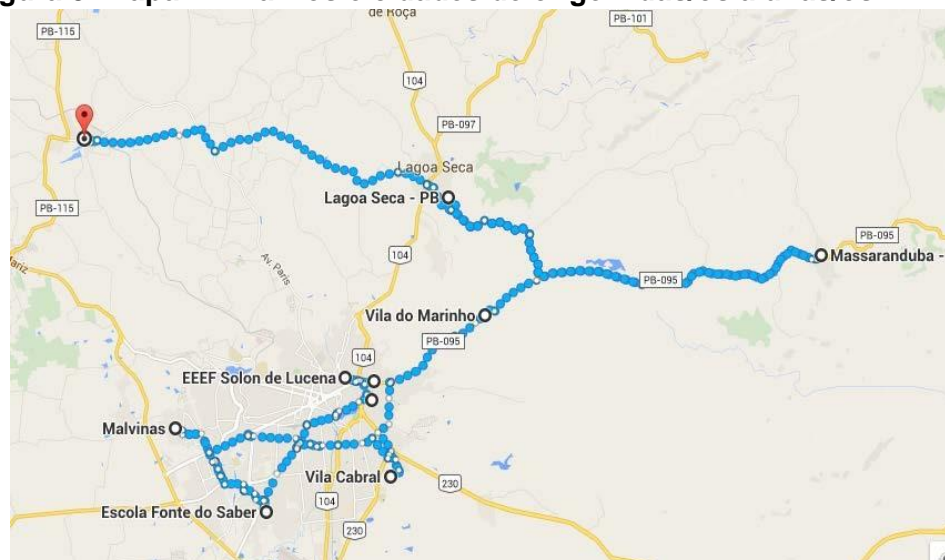


Fonte: Google Maps

De acordo com o mapa acima, os bairros identificados como local de moradia dos/as jovens da referida escola que aparecem com maior frequência são: Alto Branco, Bela Vista, Cidades, Conceição, Cuités, Jeremias, Monte Santo, Nações, Palmeira.

Tem-se então, uma dimensão da abrangência do atendimento da Escola, pois se estende a outras localidades mais distantes da escola, e ainda atende a zona rural de Campina Grande e cidades circunvizinhas, como pode ser observado no mapa a seguir:

Figura 3: Mapa 2 – Bairros e cidades de origem das/os alunas/os



Fonte: Google Maps

No mapa é possível observar que além dos bairros: Malvinas, Novo Cruzeiro, Santo Antônio, Vila Cabral de Santa Terezinha, consta também o Distrito do Marinho, situado na zona rural de Campina Grande, além dos municípios de Massaranduba, Lagoa Seca e Puxinanã.

Entende-se que a escolha da referida escola para compor o lócus de pesquisa possibilitou discutir a relação entre educação, as questões raciais e de gênero, e a construção da identidade das jovens negras, o que implica dizer que neste processo de respeito a diversidade, é preciso reconhecer a representação social de negros/as na escola, como o racismo e a discriminação se manifestam neste espaço, e como tudo isto incide nos sujeitos da pesquisa.

3.3 – Instrumentos da pesquisa

No processo de pesquisa foram utilizados dois instrumentos para coleta de informações. O primeiro foi o questionário de sondagem, que teve como principal função iniciar a abordagem junto as/os jovens da escola e detectar quais jovens se auto declarariam negras, e ainda por ser possível medir variáveis sobre interesses, situações vivenciadas, que pudessem acrescentar mais informações ao tema pesquisado GOLDBERG (2004).

O questionário formulado para sondagem trouxe um bloco com 07 questões, que foram as seguintes:

- A. Qual a sua série?
- B. Qual a sua idade?
- C. Qual o seu sexo?
- D. Onde você mora?
- E. Qual a cor da sua pele?
- F. Você acha que existe racismo em sua escola?
- G. Você se considera uma pessoa racista?

Na primeira questão, o objetivo foi identificar a série a qual a/o jovem está cursando, e se ainda couber, dentro do cronograma da pesquisa ou em um momento oportuno cruzar as informações sobre série cursada e idade e avaliar se há alguma distorção série/idade e o grau em que ela acontece na escola pesquisada.

A segunda questão teve como proposta a identificação pelo sexo e quantificar quantas jovens são do sexo feminino, e que são o foco de nossa pesquisa e quantos são do sexo masculino. O interesse pela idade se deu para que pudéssemos estabelecer as jovens que seriam entrevistadas, levando em consideração o Estatuto da Juventude, que estabelece juventude como segmento etário de 15 a 29 anos.

O interesse em saber onde as/os jovens moram, foi para que fosse possível identificar de que locais da cidade, ou mesmo de cidades circunvizinhas, são as/os jovens que estudam na referida escola e identificar ainda quais e quantas estão na zona urbana ou rural.

A questão relacionada a cor da pele, que é o principal questionamento da sondagem, teve como objetivo quantificar as jovens que se autodeclararam negras. Por se tratar de uma pergunta aberta também foi possível trazer elementos para o aprofundamento da entrevista, a exemplo de variações de tons ou cor da pele.

No que se refere a questão que trata do racismo na escola, o interesse foi em saber se as/os jovens percebem ou mesmo identificam situações em que sofreram racismo, o que também permitiu ter uma visão sobre a escola e sua vivência com casos de racismo.

A última questão trouxe uma abordagem mais pessoal, para saber se cada jovem foi capaz de identificar, ou mesmo assumir a condição de racista, o que permitiu também cruzar a questão sobre racismo e ser racista.

Ainda como elemento de coleta de informações, a entrevista semiestruturada com gravação de voz foi utilizada com as jovens que se declararam negras e que

foram selecionadas a partir do questionário. O roteiro de questões foi semiestruturado e dividido em dois blocos. O primeiro visando traçar o perfil das jovens participantes da pesquisa a partir de sua identificação quanto a idade, orientação sexual, local de moradia, composição familiar e renda familiar. Já a segunda parte, voltada para as temáticas da pesquisa, trouxeram questões relativas a discriminação racial, de gênero, de geração, além de questões que permitiram avaliar a atuação da escola nestes processos.

Segundo GOLDBERG (2004), estes instrumentos são relevantes por dar condição de fala às pessoas que são importantes à compreensão de determinado tema, mas frisa que se faz necessário inverter esta ordem e ouvir quem nunca é ouvido, ou seja, considerar todas as vozes.

3.4 – Etapas da pesquisa

A pesquisa foi dividida em quatro momentos, quais sejam:

- a) Levantamento bibliográfico sobre as temáticas abordadas no trabalho, e conseqüentemente, sua leitura e estudo;
- b) Visitas a escola, com o intuito de estabelecer os vínculos necessários para realização da pesquisa, com apresentação da nossa proposta à direção da escola, o contato com professores e coordenação pedagógica, visitas às salas de aula, aplicação dos questionários e por fim, a realização das entrevistas com as jovens negras;
- c) Encontros de orientação, para mediar e avaliar os instrumentos utilizados na coleta de dados referentes a pesquisa, para analisar o caminho percorrido e no que foi possível, ajustar os aportes teóricos;
- d) Análise dos dados para interpretação do material obtido, e a partir disso, a elaboração do texto dissertativo;

Vale salientar que esses momentos não foram estanques, aconteceram simultaneamente, dada as necessidades da pesquisa, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola era visita para entrevistar as jovens, também aconteciam os encontros de orientação, as leituras da bibliografia selecionada eram realizadas e o texto de dissertação produzido.

3.5 – Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa centrou-se nas jovens negras da referida escola com o intuito de identificar o lugar da jovem negra no contexto escolar, buscando analisar como a escola, como espaço privilegiado de formação do sujeito, contribui na construção de uma identidade negra.

Para cumprir tais objetivos, a escolha das jovens para participação na pesquisa se deu por meio de visita a 06 salas de aula, sendo 03 no turno da manhã e 03 no turno da tarde, apenas em séries do ensino médio, sendo respectivamente: 01 do segundo e 02 do terceiro ano, e 02 turmas do primeiro e 01 do terceiro.

No turno da manhã foram aplicados 58 questionários de sondagens, e no turno da tarde foram 50, o que resultou num total de 108 jovens do sexo masculino e feminino que responderam ao instrumento, o que permitiu selecionar as jovens que se autodeclararam negras.

Vale ressaltar que no turno da manhã foram identificados 31 jovens do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Entre os jovens do sexo masculino, 09 se declaram negros e entre as jovens do sexo feminino 02 se declararam negras. No turno da tarde foram 16 jovens do sexo masculino e 34 do sexo feminino. Nenhum jovem do sexo masculino se declarou negro, e entre as jovens do sexo feminino 02 se identificaram como negras, e 01 se disse parda ou negra.

Assim, as jovens entrevistadas foram 04 que se declaram negras e 01 que se definiu parda ou negra, o que foi também considerando, como forma de garantir a identificação feita pelas próprias jovens e não da entrevistadora, para evitar algum questionamento em relação aos dados coletados, porque:

Sempre que a validade é mais questionável e quando os dados permitem, examinam-se os resultados das relações raciais utilizando dois conjuntos de dados que classificam a raça segundo a autoclassificação e a classificação feita por um entrevistador (TELLES, 2004, p. 19).

A escolha pela afirmação das jovens confere maior validade a pesquisa, por ser a “fala” de cada uma sobre si mesma, e principalmente, como se percebem num universo de invisibilidade, e muitas vezes de negação de uma identidade racial.

Neste processo de sondagem junto as /os alunas/os, a ferramenta foi utilizada com 108 jovens, de ambos os sexos, com três turmas do turno da tarde, sendo duas do primeiro e uma do terceiro ano do ensino médio, e ainda com três turmas do turno

da manhã, sendo duas de terceiro ano e uma do segundo. O número de alunas/os que responderam a sondagem corresponde a 24,4% do total de matriculadas/os na escola no ensino médio.

O intuito com a sondagem foi identificar as pessoas pela cor da pele, sexo e idade, mas principalmente, partir dessas questões, identificar as jovens mulheres, com idade entre 15 e 29 anos, que se autodeclararam negras na escola pública pesquisada, para quem pudessem ser inseridas na pesquisa. Dessa forma, obteve-se os seguintes resultados:

Quadro 3.4 – Perfil do público entrevistado

06 Turmas			
140 estudantes matriculadas/os	Quantidade	Idade	Cor da Pele
Sexo Feminino	61	14,15,16,17,18, 19, 20,21 e 23 anos	Parda, morena, amarela, negra, morena clara, Branca, branca/parda
Sexo Masculino	47	14,15 16, 17,18,19 e 21 anos	Pardo, amarelo, branco, moreno, mulato, negro
Existe racismo na escola?		Você se considera racista?	
Sim	Não	Sim	Não
63	30	4	83
Local de Moradia			
Alto Branco, Centro, Cidades, Conceição, Malvinas, Nações, Palmeira, Quarenta, Ramadinha I, Santo Antônio, Vila Cabral de Santa Terezinha, Centenário, Glória I, Jenipapo, Jeremias, Bela Vista, Conceição, Cuités, Liberdade, Novo Cruzeiro, Palmeira, José Pinheiro, Monte Santo, Rocha Cavalcante, São José, e 01 pessoas não colocou o bairro, e citou só a cidade de Campina Grande			
E ainda, comunidades rurais, que são Jenipapo e Marinho. Foram identificados também estudantes residentes na cidade de Lagoa Seca, Massaranduba e Puxinanã.			

Na análise dos dados obtidos, é possível constatar a tendência nacional de mais pessoas do sexo²⁰ feminino em ambientes escolares, e com mais tempo investido na educação, pois segundo o IBGE/PNAD 2010, as mulheres estão à frente, em presença e tempo de estudo em todos os grupos etários, menos no universo dos 04 e 05 anos de idade, em que os meninos aparecem com 73,3% de matriculados e as meninas com 72,3%. Na escola analisada, das 108 pessoas que participaram da sondagem, 59% eram do sexo feminino, e 41% do masculino.

Porém é preciso problematizar, visto que o “simples acesso [a educação] não torna as mulheres iguais aos homens (SILVA, 2015, p.83)”. Para o autor só o acesso não é suficiente. É preciso rever as estruturas que reforçam e reproduzem as desigualdades de gênero, étnico e racial, de classe, de orientação sexual, entre outras, que estão presentes na sociedade, mas principalmente no ambiente escolar.

No que diz respeito a divisão por sala de aula, em uma única turma foi possível identificar o mesmo número de jovens para ambos os sexos, e em outra turma, havia três jovens do sexo masculino a mais que estudantes do sexo feminino. Nas outras quatro turmas, as meninas eram maioria, chegando uma destas ter 14 jovens do sexo feminino, e 03 do masculino.

Nos aspectos relacionados a idade, a faixa etária identificada na sondagem foi de 14 a 23 anos. É importante frisar que são consideradas jovens as pessoas de 15 a 29 anos, como regulamentado pelo Estatuto da Juventude. Essa variável idade chamou a atenção, visto que a distorção idade/série é a proporção de estudantes com mais de 2 anos de atraso escolar. Por exemplo, na turma do 3º ano da tarde, entre as jovens do sexo feminino haviam estudantes de 15 a 23 anos de idade. Infelizmente as jovens que se encontravam nesta condição se consideraram brancas ou pardas e por isso não foi possível questioná-las o que as levou a esta condição.

Se a jovem com 15 anos pode ser considerada precoce, as jovens que tem de 19 a 23, então na chamada distorção/idade série. Segundo dados do INEP/2015, a média de distorção idade/série para o ensino médio em 2013 era 30% e em 2015 ficou em 27%, o que significou uma queda de 3% em dois anos. Quanto aos dados da Paraíba, o mesmo instituto aponta que para 100 estudantes, 33 estavam com um atraso escolar de dois anos no âmbito do ensino médio.

²⁰ É importante enfatizar aqui que não estamos reforçando os aspectos essencializantes de se usar masculino ou feminino, apenas, seguindo a divisão sexual que o IBGE utiliza em seus dados. Nas análises das entrevistas, as abordagens foram de gênero.

Campina Grande, apresenta 31 estudantes do ensino médio com distorção idade/série para cada grupo de 100. Já a escola Solon de Lucena, lócus da pesquisa, essa distorção é maior²¹, chegando a 38 estudantes para cada grupo de 100, estando a maior média de distorção para o nível de ensino nas turmas dos 1º anos, com 47%.

Ressalta-se que mesmo que o ensino fundamental não tenha sido foco da pesquisa, é preciso registrar que na referida escola, de acordo com os dados levantados, para cada 100 estudantes nesta modalidade, 55% apresentavam atraso nos estudos. São índices muito altos, se comparados, por exemplo, com uma escola particular famosa na cidade que apresenta 01 estudante para cada grupo de 100.

Para superação desta problemática a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propõe que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: **a)** avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; **b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; **c)** possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; (BRASIL, LDB, 1996)

Não se pode afirmar quais medidas a escola adota para amenizar estes índices de distorção idade/série, mas em seu Projeto Político Pedagógico – PPP está prevista a avaliação contínua para acompanhar os avanços escolares, em especial nas séries do 1º ao 3º, em que não podem ocorrer reprovações. Mas o parecer que é colocado como referência - CNE/CEB Nº 4/2008 aprovado em 20/02/2008²² – diz respeito aos anos iniciais da alfabetização, bem como do ensino fundamental.

Vale salientar que o PPP é um instrumento que norteia as ações educativas, além de ser uma ferramenta participativa para o pensar e construir uma escola

²¹ Os dados obtidos da Escola Estadual Solon de Lucena, foram recolhidos do Site Edu Academia, e é especializado em informações e dados sobre educação básica no Brasil. Os dados que alimentam seus gráficos são com base no INEP e nos censos escolares. Disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/escola/75852-eeefm-solon-de-lucena/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2015>, acessado em 07/11/2016

²² CNE/CEB Nº 4/2008 aprovado em 20/02/2008, trata dos anos iniciais do ensino fundamental, em que não pode ocorrer reprovação, no próprio PPP está descrito desta forma. O mesmo parecer ainda coloca a obrigatoriedade de nove anos para o ensino fundamental. Parecer disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/12743-ceb-2008>>, acessado em 07/11/2016

diferenciada (ANDRADE 2013). E dando a devida atenção a este mecanismo, compreende-se que:

[É] um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as Diretrizes da Educação Nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamado à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa (NEVES, 2005, p.110)

Outro aspecto que cabe uma breve consideração diz respeito ao local de moradia das/os jovens estudantes, onde foi possível localizar pessoas de bairros considerados classe média alta, como é o caso do Alto Branco, como de periferias bastante afastadas da unidade educacional, como por exemplo, o bairro do Mutirão, onde ficava situado o “lixão” da cidade. Uma das jovens que fazia parte da pesquisa, morava no bairro da Ramadinha I e pediu transferência para uma escola mais próxima de sua casa, o que inviabilizou sua inserção na pesquisa.

Também foram identificadas pessoas da zona rural de Campina Grande e de outros municípios, o que se considera relevante, pois durante as visitas à escola para as entrevistas com as jovens selecionadas, uma não pode vir no dia combinado, pois o ônibus dos estudantes que faz o percurso diário não funcionou, ficando não somente esta jovem impossibilitada de ir a escola naquele dia, como outras da mesma comunidade.

As informações relativas a cor da pele foram as que possibilitaram escolher as jovens que se autodeclararam negras. Para obtenção desses dados, apenas foi questionada a cor da pele, deixando em aberto, para avaliação e resposta da jovem, a partir da sua auto-identificação.

Os resultados foram diversos e significativos. Iniciando com o grupo de jovens do sexo feminino, 31 se declaram pardas, 14 brancas, 04 negras, 03 morenas, 02 amarelas. Porém três respostas instigaram reflexão, pois 03 jovens não se definiram a partir de uma única cor, ou seja, uma afirmou ser morena clara/parda, outra disse ser branca/parda, e a última disse ser negra ou parda (esta foi entrevista, sendo possível aprofundar este impasse). No grupo de jovens do sexo masculino, 20 se disseram pardos, seguidos de 08 afirmaram ser negros, 07 morenos, 04 brancos. O diferencial deste grupo é que 02 jovens se declaram mulatos. Entre os jovens não houve o tipo de impasse apresentado pelas jovens.

Os resultados da pesquisa demonstram que não existem indígenas na escola e que termos pejorativos como “mulato”, ou mesmo outros termos que objetivam “embranquecer” o sujeito, como “moreno”, “branca/parda”, levam a constatação de que:

O negro brasileiro não ocupa espaços de poder e de representatividade social, nem caminha nos que são hegemonicamente brancos. Para o outro que transita e faz parte de lugares de prestígio, um negro seria o corpo estranho não legitimado de presença. Então, a única forma desse intruso ter conseguido adentrar o meio é que ele tenha alguma coisa que o aproxime dos historicamente dominantes, os brancos. Ou seja, algo que o torne “não tão negro assim”. Seria o entoado “moreno” — mesmo de pele escura, de cabelo crespo e de nariz largo — ainda assim um “moreno” (HIGOR FARIA - 2013)²³

Pedindo a devida licença na escrita, nós que crescemos ouvindo: “Não você não é negr@... Você é moren@”. Outra afirmação possível: “Você não é negr@, é da cor de jambo... da cor do pecado, mulat@”. E o mais, ser a mulata nunca vem só, ainda cantam: “oh mulata assanhada, que passa com graça...” Temos a exata noção do que significa a afirmação apontada acima, dizer que alguém é morena/o, ou parda clarinha, é como um eufemismo para a cor da pele, uma suavização para a pessoa negra.

Durante a aplicação da sondagem foi possível perceber o quanto as e os jovens não conseguiam se definir, ou mesmo se perguntavam qual a própria cor da pele, ou qual cor gostaria que eles respondessem, ou ainda, qual a cor do amigo ou amiga próximo, pra ele ou ela pudesse responder igual.

De acordo com MUNANGA (2012):

O negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escavidão x colonização), no continente africano e nas américas, nos campos e nas cidades, nas plantações e nas metrópoles. Essa redução visava a sua alienação, a fim de dominá-lo e explorá-lo com maior eficiência (MUNANGA, 2012, p. 43)

²³ Texto publicado no Geledés – Instituto da Mulher Negra, com o título: Melanina tem de sobra, não precisa economizar: não me chame de moreno. <Leia a matéria completa em: http://scl.io/1mDe8eu#gs.qQ953_I>, acessado em 08/11/2016

Os desafios postos à escola inclusiva estão na superação de traços de desumanização da população negra, em enfrentar ranços ainda tão vívidos na sociedade brasileira, mesmo que preconizado nos marcos legais que todos são iguais perante a lei, vivencia-se cotidianamente as situações apresentadas pelos/as jovens da pesquisa, e os atos de resistência são diários, árduos, mas necessários.

Quando questionados/as sobre a existência de racismo na escola tem-se que das 108 pessoas participantes, 58,3% afirmaram existir racismo na escola, 6,5% acham²⁴ que sim. 27,7% disseram que não, 3,7% acham que não e 1,85% não sabem dizer se existe ou não, racismo na escola. Mas ao mesmo tempo que mais da metade das pessoas entrevistadas consideram que existe racismo na escola, 95,3% declararam não ser racistas, inferindo-se então que o racismo está sempre no outro. Pesquisa realizada pelo Movimento Negro no Rio de Janeiro, em 1998, como parte das atividades e campanhas deste movimento para pautar o racismo no Brasil, constatou que 93% das pessoas entrevistadas disseram existir racismo, e 84% afirmaram não ser racistas.

Em ambos os casos é necessário reconhecer as contradições, pois o racismo se processa de muitas formas e ainda será diferenciado de acordo com cada local vivenciado (Num ambiente como a escola, e em muitos casos, ele não ocorre por meio das expressões e das falas, mas muito por atitudes) o alto número de pessoas que disseram não ser racistas talvez seja porque não se queira assumir o racismo como característica negativa.

A reação de cada pessoa negra diante do preconceito é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação. (GOMES, 2002, p. 46)

Para exemplificar, a Lei Caó – 7.716/89, que tornou crime a prática do racismo, consegue “agir” em situações explícitas que estão tipificadas na lei, como injúria racial, agressão verbal, piadas de mal gosto, entre outros, porém o desafio é com o racismo impessoal ou inconsciente. Onde se constata o racismo, mas a pessoa afirma “eu não sou racista”, o que FERNANDES (2015) vai denominar de “racismo à brasileira”.

²⁴ O “acham” está como respondido no questionário, e ao nosso ver não demonstra firmeza na resposta, nos dois casos em quem foram respondidas.

Para as/os estudantes, educadoras/es, gestoras/es escolares, e a própria militância, alerta-se que no ambiente escolar, é preciso reconhecer a presença do racismo, e criar estratégias pedagógicas de enfrentamento, que considere:

O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde (SILVA, 2015, p. 87)

É importante que os conteúdos, garantam uma representação diferenciada da pessoa negra, apontando a parte que cabe, historicamente a estes grupos, o reconhecimento de sua atuação para consolidação desse país como nação. É necessário a reparação histórica.

Será de grande relevância para a formação das cidadãs e cidadãos neste país, quando o currículo escolar, de fato, trazer conteúdos antirracistas, antissexistas, e abordagens temáticas do cotidiano destas/es jovens. Esses temas precisam estar no debate de todas as disciplinas, e não apenas em data específicas, como o dia da mulher, o dia do índio, o dia da consciência negra, o dia do meio ambiente.

Para SANTOMÉ (2013), a escolha de qual história contar e fortalecer precisa ser revista, as vozes dos grupos sociais, precisam ser ouvidas, e a escola é o ambiente em que isto pode se processar para gerar a solidariedade necessária entre as cidadãs e cidadãos. E levando em conta este ambiente, no próximo capítulo vamos buscar mostrar a percepção das jovens negras sobre as suas identidades neste local.

4. SER JOVEM, MULHER E NEGRA: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

A escola, como espaço de formação, que auxilia as/os estudantes numa leitura crítica da sociedade ao qual estão inseridos, tem no seu interior uma série de representações sociais do que significa ser negro, mulher, jovem, e mais uma gama possível de identidades. De todo modo,

A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (GOMES, 2002, p. 45)

A partir da reflexão de GOMES (2002), a escola amplia a relação entre os indivíduos, mas chama a atenção para o que significa ser negra, com os respectivos traços desta identidade e estar entre brancos. Para as jovens negras, a escola é lugar de resistência, onde ela ressignificará a si própria e o seu contexto. É sobre esse processo de apreensão da negritude, ou de uma identidade étnico-racial, que trataremos neste capítulo, visualizando as implicações destes referidos processos sobre as jovens negras pesquisadas.

As jovens negras participantes desta pesquisa foram escolhidas a partir de suas respostas no questionário de sondagem que aplicamos com 108 estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Solon de Lucena. Assim, de acordo com o que já explicitamos anteriormente, durante a sondagem realizada na escola, 04 jovens se declararam negra, e 01 afirmou ser negra ou parda. Estas foram as selecionadas para responder ao roteiro de entrevista semiestruturado, que nos permitiu traçar o perfil destas jovens mulheres negras, e analisar as políticas públicas de educação, com enfoque nas questões étnico-raciais a partir delas.

É importante colocar, destas 05 jovens conseguimos realizar entrevistas com três delas. Isso porque, uma havia pedido a transferência da unidade educacional, para uma próxima a sua casa, e a outra “abandonou” os estudos e suas colegas de sala de aula não souberam dizer os motivos para tal.

4.1 – Perfil das jovens negras

Quanto a faixa etária das jovens que responderam as questões: 15, 17 e 18 anos. Para melhor situarmos as jovens participantes de nossa pesquisa é importante apresentarmos a configuração das juventudes no Brasil, temos que:

Quadro 4.5 – População de Jovens, por grupos de idade de ambos os sexos

Grupo de Idade	Brasil	Nordeste	Paraíba	Campina Grande
15 a 19 anos ²⁵	16.990.872	5.137.131	352.977	34.767
20 a 24 anos	17.245.192	5.049.884	346.502	37.001
25 a 29 anos	17.104.414	4.779.094	327.529	35.883
Total	51.340.478	14.966.109	987.008	97.651

Fonte: IBGE 2010 – SIDRA – Banco de Dados Agregados

Para melhor explicitar o quadro acima é importante colocar que a média nacional para este segmento representa 26,91% da população. Na região nordeste, as juventudes são 28,19%. No nosso estado, a representação é de 26,20%, e Campina Grande possui uma população de 25,34% de jovens. Estes números são de acordo com o total da população em cada nível comparado.

As jovens que fizeram parte da pesquisa estão no primeiro grupo, dos 15 aos 19 anos, e vale salientar que os dados apontados acima, temos a tabela relacionada a Campina Grande, especificamente da população de jovens mulheres, e selecionamos as três (raça/etnia/cor) mais citadas por auto declaração do IBGE2010. Assim temos:

²⁵ Geralmente, este grupo é composto por jovens com idade de 15 a 17 anos, que são os/as jovens adolescentes, que podem ser atendidos/as pelo Estatuto da Juventude, mas principalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, no banco de dados do IBGE já estava nesta divisão, desta forma, mantivemos o dado, para facilitar nos cálculos necessários da pesquisa

Quadro 4.6 – População de Jovens por grupo de idade, sexo feminino e cor da pele

Grupo de Idade	Campina Grande	Preta	Parda	Branca
15 a 19 anos	17.487	872	8.899	7.757
20 a 24 anos	18.939	1.061	9.393	8.124
25 a 29 anos	18.490	1.010	9.112	8.011

Fonte: IBGE 2010 – SIDRA – Banco de Dados Agregados

Nesta tabela podemos perceber que o maior número de jovens da nossa cidade se declaram pardas, seguida das brancas e após, as pessoas se dizem pretas, em proporções bem menores. O grupo etário que traz mais jovens é de 20 a 24 anos. Podemos considerar que este dado pode estar relacionado com a presença de jovens oriundas de outras cidades e estados, que residem na cidade no período que estão em formação nas universidades presentes em nosso município.

Esta questão na entrevista, além de identificar o grupo de idade a qual as jovens estão inseridas, também serve para verificação de quais legislações, além das educacionais, que norteiam as nossas análises.

Nos aspectos relacionados a orientação sexual, das três jovens, duas afirmaram ser heterossexuais e uma afirmou ser lésbica. Uma das dimensões da sexualidade é a orientação sexual, e diz respeito a vivência da sexualidade a partir de sentimentos e escolhas. Neste quesito, buscamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Sexualidade (1997), quais as orientações e como podem ser tratada os aspectos ligados a temática no ambiente escolar.

No referido documento, em linhas gerais, apresenta a temática a partir do cuidado com o corpo, no sentido de conhecer o seu funcionamento, ressaltando o respeito ao sentimento, e ao outro corpo. Há um reforço nos aspectos relacionados a prevenção a gravidez, da vivência com efeitos da puberdade e de como lidar com esta fase de tantas transformações implicadas neste processo. Quanto traz uma referência direta a juventude, é no sentido de pontar que os efeitos da puberdade “variam bastante de jovem pra jovem”. Fica como principal orientação, que cabe a/o docente, acolher estas discussões e sua necessidade a partir destas mudanças vivenciadas pelas/os estudantes. Sugere ainda que a escola possa criar mecanismos de interação articulando a discursão da sexualidade, abordando “as mudanças socialmente estabelecidas e relacionadas à idade e sua repercussão nas relações familiares e sociais (BRASIL, 1997, p. 97)”.

Já o Estatuto da Juventude aponta nos artigos 17 e 18 relativos ao direito a diversidade e igualdade, que a/o jovem não deve ser discriminada/o por sua orientação sexual e que os conteúdos curriculares incluam temas relacionados a sexualidade, a diversidade de valores e as crenças.

Ao que pudemos perceber no diálogo com as jovens, em especial a jovem lésbica, que apesar de todas as orientações acerca de discriminação, a mesma aponta que foi já foi discriminada, por causa de sua orientação sexual. Em suas palavras, ao ser perguntada sobre:

Já, por ser lésbica, por ser mulher, por ser negra, também, foi, e tive amigas minhas que se afastaram de mim depois que eu me assumi lésbica. [...] Eu estudei em muitas escolas, aí não foi nessa aqui não. Nessa aqui eu não tive nada – (IPN, 18 anos)

Apesar de não ter sido na escola pesquisada, a partir da reflexão de LOURO (1997) a preocupação com os aspectos ligados a sexualidades não “tratados” abertamente no ambiente escolar, pois “de algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola (LOURO, 1997, p.80)” e desse modo, ao não fazê-lo, a escola acaba por produzir e reproduzir as noções de sexualidade postas na sociedade, com seus estereótipos e distorções. Vale salientar que o PPP da escola aponta em seus princípios norteadores, que o mesmo se pauta pela atenção aos aspectos relacionados a situação ambiental, racial, ecológica, sexual, cultural, econômica, e eco pedagógica de todos os processos educacionais. Além de ser genérica e não definir o que seja essa dimensão sexual, o documento não traz nenhuma ação ou proposta de atividades relacionadas a sexualidade, como ocorrem com outros assuntos, como por exemplo, atividades voltadas para a coleta de lixo com vistas ao cuidado com meio ambiente.

No tange ao local de moradia, das três jovens, uma morava nas proximidades da escola, e faz seu percurso de ida e volta sem a necessidade de utilizar algum transporte. Outra jovem morava em um bairro de classe média, e utiliza transporte público para ir à escola. A última jovem, mora numa comunidade rural, que ainda não possui o devido reconhecimento de ser distrito, bairro, ou mesmo, se pertence ao município de Campina Grande²⁶. De todo modo, esta jovem depende do

²⁶ No período em que trabalhei como Gerente de Relações com a Comunidade, no Orçamento Participativo da Prefeitura Municipal de Campina Grande, ligado à Secretaria de Planejamento e Gestão, tivemos a oportunidade de acompanhar algumas reuniões e diálogos com esta comunidade. Um dos pontos que eram recorrentes nestes momentos era exatamente esta necessidade, pois não era e não é bairro, não é distrito, e ainda há o impasse em definir ao qual município de fato pertence,

transporte escolar disponibilizado pelo estado²⁷ para garantir a sua presença em sala de aula. A escola, como espaço que acolhe estas jovens, se torna plural exatamente por sua presença, por trazer esta diferença de vivência, que está perpassada de suas relações exteriores e “ao chegar à escola, [a/o estudante] é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais (DAYRELL, 2011 p.3)”. Uma destas experiências é constituída a partir das relações construídas com o seu local de moradia, de pertencimento.

Nos aspectos familiares, as três jovens apresentaram arranjos familiares diferentes, uma morava com o pai, e por ter sua guarda compartilhada, também passa períodos com a mãe. Uma das jovens morava apenas com a mãe, e a última morava com pai, mãe e um irmão de 09 anos. Então, as relações familiares estabelecidas, nestes três modelos, mostram uma face cada vez mais presentes dos chamados novos arranjos familiares, ao que GIDDENS (1993) denomina de formas diversas e múltiplas de família.

O projeto político da escola coloca a família no debate sobre educação e propõe diversas ações em que as famílias são partes importante do processo educativo, e como parte desse referencial, é que ele traz a concepção de escola a partir das/os responsáveis, em que apontam a escola como “espaço de formação, como o início da sociedade, fonte de educação e cultura, complemento da educação de casa (PPP, 2009, p. 35).

Ainda na parte relacionada a identificação das jovens, questionamos sobre a renda familiar de cada uma delas. A jovem moradora do centro da cidade, de 18 anos, informou que a renda da família é de 2,5 salários. A jovem de 17 anos, que reside com a mãe no bairro de classe média, a renda se constitui de 03 salários mínimos. Já a jovem de 15 anos, moradora da zona rural, a renda da família é um salário mínimo.

Quando questionadas sobre contribuir com a renda da família, nenhuma das jovens estava trabalhando, porém, a jovem de 18 anos iria começar a trabalhar no dia seguinte a nossa entrevista. A mesma relatou que conseguiu esta vaga, a partir

pois está em uma região fronteira em os municípios de Massaranduba, Lagoa Seca e Campina Grande. Mesmo que alguns serviços de saúde e educação seja feito pela prefeitura municipal de Campina Grande.

²⁷ É importante colocar que a Lei 10.880 de 2004, regulamenta o transporte escolar para estudantes residentes em áreas rurais, especificando o financiamento e as competências das unidades federativas.

do Programa Jovem Aprendiz²⁸, que fez uma visita a escola, apresentando possíveis campos de atuação para jovens. Porém, foi um amigo que a indicou. A jovem de 17 anos, disse ter buscado empregos pela internet, deixou currículos em vários sites, mas ainda não conseguiu nenhuma resposta positiva à sua busca. A jovem de 15 anos também buscou por atividades remuneradas, mas também não obteve êxito. Estas informações só corroboram com os dados apresentados no início deste trabalho sobre a realidade das jovens negras quanto ao mercado de trabalho, e aliado ao fato de estarem em busca do primeiro emprego, a falta de experiência, posta pelas empresas e contratantes também pesam nestes momentos.

Podemos concluir este ponto afirmando que apenas a jovem moradora da área rural que possui uma família, digamos, tradicional, mais numerosa, com a presença do pai, mãe e irmão, é a que tem a menor renda, e recebe benefícios sociais, como o Programa Bolsa Família e é assistida pelo Programa Caminhos da Escola.

4.2 – Jovens negras e a escola: discriminações e resistências

Diante deste breve perfil das jovens participantes da pesquisa, partimos então para os aspectos que dizem respeito ao lugar da jovem negra no contexto escolar, compreendendo este lugar com espaço de resistência e também de adaptação às regras postas em sociedade HESPANHOL; MOREIRA (2007).

As questões colocadas às jovens têm o objetivo de buscar conhecer minimamente como as jovens lidam com os aspectos de geração, de raça, de gênero e de que modo, isto contribui para formação de suas identidades negras, neste espaço, a escola.

Então, quando questionadas sobre sofrer algum tipo de discriminação por ser jovem, independentemente de ser ou não no ambiente escolar, ou relacionado ao mercado de trabalho, já que elas mencionado anteriormente esta busca pelo primeiro emprego, ou ainda, em algumas situações de possíveis conflitos com a família, por exemplo. Tivemos três respostas, uma negativa muito enfática de “Não, por ser jovem, não – KCS – 2016)”. Porém, as outras duas, ficaram em torno da questão

²⁸ A Lei da Aprendizagem – 97/2000 regula a captação mão de obra para o mercado formal com empresas de médio e grande porte, em que devem ter entre 5% a 15% das/os trabalhadoras/os, sendo jovens, a partir dos 16 anos. Para ter acesso as vagas, a/o jovem precisa estar devidamente matriculada/o. De todo modo, ela passou a vigorar por meio do Decreto 5.598/2005.

relacionadas a trabalho, ou seja, sobre a inserção no mercado de trabalho, em que menciona “Já! Disse que eu era muito nova para começar alguma coisa [...] era, era trabalho (VELS, 2016)”. E ainda:

Por ser jovem, eu acho que não. [...] Não porque eu só fui uma vez, na verdade, e o que me pediram foi só um curso, mas nunca sofri nenhum preconceito por ser jovem (IPN – 2016)

Como mencionamos em um dado momento deste trabalho, a juventude é o modelo a ser seguido de moda, de cultura, de força e vitalidade, mas na contra mão, ela precisa apresentar certas capacidades, como um curso, como vimos na resposta acima, ou ter experiência, que parece estar arraigado na sociedade que isto só é possível com mais idade, ou seja, a jovem de 15 anos é nova demais para começar algo.

Não seria diferente nos aspectos relacionados ao trabalho ou a possibilidade de alguma renda que confira a estas jovens uma certa independência, porém, isso acaba por deixar as mesmas sem um horizonte profissional, em que ficam sujeitas a relações precarizadas de trabalho, quando surgir MEDEIROS (2002). Nunca é demais lembrar que as mulheres negras estão entre as pessoas com menor renda, e são a maior parcela de força produtiva desempregada, como apontados em dados anteriores a partir do DIEESE (2015).

Se quanto a condição de ser jovens, tivemos estas respostas, quando questionadas sobre sofrer alguma discriminação por ser mulher, ficaram explícitos os reflexos do posicionamento binário sobre o que cabe para as meninas e não se aplica aos meninos, ou vice e versa. Porém, houve o caso da jovem de 15 anos, que disse nunca ter sofrido nenhuma discriminação, mas as outras duas jovens, tivemos as seguintes respostas:

Na vida de um modo geral? Já, porque eu queria praticar futebol então tinha muito, assim, dos meninos, de achar que eu não ia jogar bem só por ser menina, entendeu? E essa é uma das que me recordo (IPN, 2016).

No caso da jovem de 18 anos, a situação de discriminação ocorreu entre os estudantes do sexo masculino para com ela, pois não seria possível ela jogar futsal, por ser uma garota. LOURO (1997) traz a reflexão, a partir de estudos, de como a escola pode re(produzir) a sexualidades de meninos e meninas, de modo que

compreendem que meninos podem fazer uma determinada coisa, e a garota não pode porque seu gênero não condiz com a dada atividade, não está de acordo com a norma.

Já! Por parte da minha família, que sempre diz assim: ah, ele pode porque é homem, você não pode beber porque é mulher, você não pode usar uma roupa mais curta porque é perigoso, não pode sair de casa de tal jeito porque está muito vulgar, porque os homens vão olhar, minha mãe sempre me criou assim, dessa forma (KCS, 2016).

Já com a entrevistada de 17 anos, quem está fazendo a normatização e impondo o que é mais apropriado ao seu corpo, no que diz respeito ao que vestir, como se comportar, é a família. Em ambos os casos, as instituições – educacional e familiar – estão mantendo a fixidez binária dos gêneros, normatizando comportamentos, desejos SCOTT (1990).

Porém, é necessário perceber gênero como uma construção social, da família, da escola, da mídia, a partir dos quais podemos reafirmar determinados modelos para o que seja homem ou mulher em uma determinada sociedade, ou ainda desconstruir estes estereótipos postos a nós, sobre o que é ser mulher, negra, jovem.

Quando questionadas sobre como reagiram nestes casos em que foram discriminadas por causa do gênero, as respostas são as mais surpreendentes, pois “Não, eu fui fazer lá, fui lá e mostrei que eu podia também, que não era porque eu era menina que não podia jogar futebol (IPN – 2016)”. A outra jovem respondeu que:

JO – e diante disto como é que você agiu, assim, diante de cada não, não poder fazer destas coisas, que te dizem?; KCS – Rapaz, assim, eu me incomodo, mas eu sempre arrumo um jeito de entrar assim, num acordo com ela, pra não deixar, assim, de viver por causa das outras pessoas; JO – humhum; KCS – porque eu acho que a gente não deve fazer isso, eu acho isso muito errado (KCS, 2016).

As duas jovens demonstraram formas de resistência e diálogos para resolver estes problemas. A primeira o fez por sua intervenção, o desejo de jogar bola está para além das convenções postas ao corpo e ao seu gênero. A outra jovem aponta o diálogo como uma possibilidade de mediar as limitações colocadas por sua mãe. De

qualquer modo, estas jovens estão ressignificando estas relações de normatização, e assim constroem novos modelos, desejos e estilos LOURO (1997).

Nos aspectos relacionados a cor da pele, se sofreram ou não alguma discriminação, e os sentimentos gerados a partir disto, e as três jovens relataram que sim, foram discriminadas sendo um caso nas redes sociais e os outros dois em espaços educacionais, ao que temos:

VELS – só uma vez, pela na rede social; JO – Foi? E foi o que? Como foi?; VELS – é, uma discussão com uma menina, e ela me chamou de nega [...] mas também, eu procurei, sei lá; JO – e o que isso provocou em você? Como foi que você se sentiu neste momento?; VELS – eu não liguei muito não; JO – você respondeu a ela de alguma forma? Disse alguma coisa neste sentido?; VELS – respondi, que tinha orgulho da minha cor, que não me importava com o que ela achava (VELS, 2016)

Neste caso, mesmo a jovem dizer que sente orgulho de sua cor, e não ligar com o que a outra pensava, o que nos chama a atenção é quando menciona que procurou pela situação, ou seja, ela se sente responsável por ter provocado a reação da outra pessoa.

IPN – me gerou revolta, por assim, é, as pessoas quererem me diminuir só porque eu sou um pouco, é, tenho uma cor um pouco diferente do que é padrão de beleza, entendeu? [...] eu fiquei bastante abalada com isso; JO – e onde foi? Foi na escola? IPN – não, nesta escola não, foi em outra escola, que eu estudava em uma escola particular [...] e eu sofri isto dos meus colegas dizerem que eu não seria bonita, quando eu era menor até quando eu cresci também, que eu não era bonita só por causa disso (IPN, 2016).

Aqui temos o processo contínuo da vivência do racismo, quando ela diz desde que “eu era menor”, e quando “cresci também”. A sua cor era diferente das demais pessoas em uma escola particular, apelando para sua estética, que não seria e não era aceita pelos demais colegas.

KCS – já; JO – O que isso provocou em você?; KCS – muita, muita, muita tristeza. Porque foi algo assim, a menina era super, super, super branquinha, e ela disse que eu tinha inveja dela por causa disso, por este fato; JO – humhum; KCS – e que meu cabelo era ruim, que eu era uma macaca, e foi na escola lá de Recife, aí a escola era particular, aí eu disse a ela que ia

botar ela na justiça, falei com a diretora, fiz um escândalo mesmo, botei a boca no trombone, a diretora chamou a mãe dela, conversou com ela tudo, direitinho, e ela foi e me pediu desculpa, pronto, nunca mais ela falou comigo (risos); JO – mas, e assim, teve algum desdobramento desta história? Tipo, parou aí neste diálogo entre a família dela ou?; KCS – parou; JO – não foi mais pra frente, assim, com esta questão?; KSC – não foi mais pra frente, realmente parou; JO – sua mãe foi acionada também ou foi só a mãe da [outra jovem]; KCS – não, foi só a mãe dela (KCN, 2016)

De novo, os atributos físicos são utilizados para marcar este lugar do diferente – a cor da pele, o tipo do cabelo – mas desta vez houve uma atitude de enfretamento, de reivindicação com base nos preceitos legais, e envolveu outras pessoas do ambiente escolar, como a gestão e familiares, mesmo que tenha sido de uma única parte.

O misto de sentimentos visto nestes relatos, como revolta, tristeza, uma aparente apatia, ou mesmo culpa, trazem os traços dos efeitos novíços do racismo para a auto estima, para uma identidade negra que está em construção, pois elas se assumem como tal. De todo modo, lidar com estes sentimentos nem sempre é um processo tranquilo, e SILVA (2004) aponta que podem até distorcer as percepções de si mesmas. Assim,

Estando no centro de uma dinâmica muito complexa, na qual se sentem ora perseguidos ora perseguidores, os negros vivem num estado de tensão emocional permanente, de angústia e de ansiedade, com rasgos momentâneos dos distúrbios de conduta e do pensamento, o que os inquieta e os faz sentir culpa (SILVA, 2004, p. 02).

Para SILVA (2004), estes aspectos psicológicos podem causar depressão, ou outras manifestações psíquicas, como crises de ansiedade, de pânico, ou ainda, dificuldade em se abrir. Pudemos visualizar este último aspecto durante a entrevista com a jovem de 15 anos, essa dificuldade de falar sobre a experiência, de falar sobre o que de fato sentiu, dizendo que: “não liguei muito”.

Tratando de discriminações, especificamente, ocorridas no ambiente escolar, temos três situações colocadas pelas jovens pesquisadas. A jovem de 15 anos informou que “Não”, nunca foi discriminada na escola. Já a jovem de 17 anos respondeu que “pelo meu sotaque, por não ser daqui [...] mas tipo, pela minha cor, por ser mulher, não (KCS, 2016)”. No que diz respeito a jovem de 18 anos:

Já, por ser lésbica, por ser mulher, por ser negra, também, foi, e tive amigas minhas que se afastaram de mim depois que eu me assumi lésbica, e quando eu era menor, principalmente meninos, que me diziam que eu não era bonita somente pela minha cor da minha pele, e por ser mulher, por conta daquela questão que eu disse do futebol, que eu ia praticar, e os meninos achavam que eu não podia porque eu era menina e não sabia jogar, e simplesmente por eu ser menina eu não poderia jogar (IPN, 2016)

A jovem de 15 anos disse não ser discriminada em sua escola, e não é a primeira vez que faz este tipo de afirmação, pois o fez quando perguntada sobre ser mulher. Já a jovem de 17 anos se sentiu discriminada por conta de seu sotaque – ela é da cidade do Recife/PE, e está na cidade de Campina Grande há dois anos – o traço que lhe diferencia das/os demais colegas de escola. Porém o relato pela jovem de 18 anos traz três aspectos de discriminação, quais sejam: de orientação sexual, de gênero e de raça. Diante disto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propõe que medidas que possam minimizar ações discriminações de todos os tipos,

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades, Art.208, IV (BRASIL, DCNERER, p. 13).

O trecho acima fala da necessidade de medidas que vão de encontro as situações de discriminação, tendo como referência a Constituição Federal. De todo modo, não é o que temos visto, a partir das falas das jovens em muitos dos aspectos citados, e as discriminações se manifestam relacionadas ao gênero, a raça, a regionalidade, a geração.

Quanto a questão elaborada sobre as atividades e discussões de caráter étnico-racial desenvolvidas na escola, as respostas das jovens nos apresentam três realidades dentro de um mesmo espaço educacional. Temos as seguintes situações:

IPN – Não, nunca teve; JO – nem no período da consciência negra? Ou nem na, nenhum momento deste que você tenha lembrança?; IPN – Não, nenhum momento; JO – faz quanto

tempo que você está na escola?; IPN – 02 anos; JO – é um tempo considerável, né?; IPN – pois é, devia ter tido alguma coisa (IPN, 2016)

Na vivência da jovem de 18 anos, nos dois anos que estuda regularmente na escola pesquisada, nunca participou de atividades com este conteúdo. Mesmo que o um dos objetivos da Lei 10.639/03 seja contribuir para uma reversão do imaginário social brasileiro sobre a população negra a partir de uma nova prática pedagógica. Na outra resposta obtida para o questionamento, a jovem de 15 anos nos dá outro parâmetro de avaliação, uma vez que diz:

VELS – Não, veio algumas pessoas fazer palestras aqui, mas todo mundo assim, participou; JO – hum; VELS – eu não participei fazendo nada não; JO – foi só palestra, alguma coisa neste sentido; VELS – foi; JO – certo, mas foi gente da escola ou foram pessoas que foram convidadas?; VELS – pessoas de fora; JO – certo, e você lembra, por exemplo, quem convidou? Se foi um professor, se foi a direção? ;VELS – não; JO – foi esse ano, ainda?; VELS – foi o outro; JO – ano passado, certo. Aí, você participou destas palestras?; VELS – é, assim, só vendo; JO – aí você foi lá e assistiu a palestra; VELS – assisti; JO – e você gostou deste conteúdo?; VELS – gostei; JO - Você se sentiu contemplada no que foi colocado na palestra de alguma forma?; VELS – gostei (VELS, 2016)

Neste caso, a jovem não lembra, por exemplo, se a iniciativa de promover a discussão, por meio de palestra, foi de um/a professor/a especificamente, do apoio pedagógico, da direção da escola. De qualquer forma, aconteceu a atividade, mas não conseguimos avaliar até que ponto as discussões apresentadas trouxeram alguma reflexão sobre raça e negritude na jovem entrevistada.

KCS – assim, meu professor de história, não é que seja atividades, mas ele, sempre, desde o primeiro ano que eu estou aqui, ele sempre discutiu esta questão, a questão da raça, da cor, da mulher, ele sempre tocou muito nesta tecla; JO – humhum; KCS – lá, com a gente; JO – certo, e você participa disto sempre, como é?; KCS – sempre, com certeza, eu adoro esses, assim, movimentos, essas coisas, eu sempre estou participando; JO – certo, e aí, assim, isso é específico de, é específico de história você está falando?; KCS – é (KCS, 2016).

Nesta resposta a jovem fala de um processo que ocorre em sala de aula, desde que ela estuda nesta escola, e que não discute apenas as questões de raça e etnia, mas

passa também pelas questões de gênero e a disciplina em que ocorrem estas discussões é a de história.

Assim, analisando as três respostas, uma estudante não participou de qualquer atividade com envolvesse a pauta étnico-racial, a outra estudante participou de uma palestra, com pessoas externas à escola, e a última relata que a abordagem é processual. Com isto é possível perceber que a discussão da temática, ficou sob a decisão das/os professoras/es abordar ou não os temas, ou seja, mesmo com todas as regulamentações postas sobre no sentido de trazer para o currículo escolar a valorização das diversas etnias que contribuíram para a formação do país, é o/a professor/a quem define o que é apresentado em sala de aula, mas também é preciso considerar a resistência à temática racial, que ainda é comum para muitos educadores/as devido à vigência do mito da democracia racial. Daí a importância de garantir formação, para que os/as professores/as recebam formação, que sejam capacitados/as, não só para compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004).

Vale ressaltar que o projeto político pedagógico da escola orienta para o desenvolvimento de ações de “estudo específico sobre o afrodescendente, por meio de pesquisa, estudo de textos, debate, com alunos(as), professores (as) e pessoas fonte (PPP, 2009, p. 48)”.

Seguindo a ordem das questões colocadas às jovens pesquisadas, a proposta foi captar das jovens como as/os professoras/es discutiam ou apresentavam em sala de aula a imagem das pessoas negras. Nas respostas das jovens temos as seguintes observações: “filosofia, português, história e só (KCN, 2016)”. Para a jovem de 15 anos “não”, porém depois respondeu viu algo sobre a imagem das pessoas negras “foi no livro de história [...] numa aula de história (VELS, 2016). Esta jovem lembra que viu no livro, que era numa aula de história, mas não lembra qual seria o teor das imagens. Mas são as afirmações da jovem de 18 anos que nos faz refletir um pouco mais sobre a questão, onde temos:

IPN – Não, não, nunca teve não; JO – nem nas aulas de história, artes? IPN – nas aulas de história só ensina basicamente que as pessoas escravizadas sofreram e tal, mas nunca nada assim, pra gente estudar sobre uma pessoa importante na história das pessoas negras, não tem não (IPN, 2016).

A declaração acima nos mostra que, para a experiência desta jovem, a imagem da população negra, em sala de aula, está relacionada apenas ao processo de escravização no país, sem apresentar, por exemplo, nomes ou referências diferenciadas ao negro escravizado e passivo. Além deste desafio presente no espaço educacional, são os estereótipos postos na sociedade, e a necessidade que temos de um “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas (BRASIL, 2004 p.19)”.

Um outro aspecto que problematizamos com as jovens foi sobre como elas percebiam as pessoas negras nos livros ou material didático. As questões se diferenciam porque uma estava relacionada ao que era apresentado pelo/a professor/a, já nesta, é sobre o que deve constar no material regular. As respostas nesta questão também nos levam a reflexão do quanto precisamos avançar nestes aspectos. De todo modo temos as seguintes ponderações:

IPN – acho que didático, sem ser porque algum dia eu procurei, foi zumbi mesmo, só zumbi dos palmares [...]; IPN – falou que ele era um guerreiro, que ele é, construiu lá, né o refúgio pros negros, só, como um home forte, meio que peitou a escravidão; JO – esse foi o único exemplo que você viu? IPN – isso (IPN, 2016)

Esta resposta nos faz perceber que o único referencial apresentado em sala de aula, na experiência desta jovem, foi Zumbi dos Palmares, mas ao mesmo tempo nos faz atentar para o fato que, ela faz buscas por outros exemplos, por outras personagens históricas.

Porém, no caso da jovem de 15 anos, articulamos a questão sobre material didático e o conteúdo apresentado pelas/os professoras/es em sua resposta anterior, e aproveitamos para perguntar se ela se sentia representada neste material didático, ao que tivemos: “não, porque eu nunca sofri assim, muito preconceito, e elas sofriam [...] por isto não me identifiquei muito (VELS, 2016)”.

Já, quanto a jovem de 17 anos, comparando sua resposta, a mesma afirma que:

KCS – a gente nem trabalha muito, estas coisas assim, de história negra [...] KCS – pra ser sincera; JO – Não tem no teu material didático, por exemplo, não tem no teu livro de história, no teu livro de português? KCS – Não, assim, a gente trabalhou no ano passado; JO – [...] mas assim, para além desta imagem

do preto escravizado, dessa coisa toda, se apresentam uma outra perspectiva da população negra?; KCS – não! (KCS, 2016)

A jovem afirma que a questão da história negra não é tão abordada nos seus livros ou material trabalhado em sala de aula, mesmo que resposta anterior ela tenha dito que discuta com frequência as questões relativas a raça, a mulheres. De qualquer modo, a problemática desta questão está relacionada aos livros didáticos presentes em sala de aula, são eles que reproduzem a passividade da população negra no país em torno do processo de escravização. Quem os escolhe para utilização como parte do conteúdo, por exemplo, não está considerando a diversidade cultural que deveriam permear os instrumentos pedagógicos, com a perspectiva de garantir a representação negra e indígena, nos debates em salas de aula.

Temos ciência que a produção de material didático sobre os temas pertinente a educação, de um modo geral, passa pela definição e compreensão de técnicos e gestores sobre quais temáticas adotar. Neste sentido,

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo. § 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, art.3º,p 32).

É importante que estes conteúdos possam garantir noções de direitos e igualdades, mas é uma decisão técnica e política sobre os conteúdos a serem trabalhados, sobre que história contar, que modelo referendar dos indígenas, da população negra, da nossa história de um modo geral.

Se há um modelo aceitável em sociedade para a história, para os sujeitos, as ausências ou diferenças precisam ser problematizadas, principalmente, em nome das diferentes culturas presentes na formação do Brasil como nação, e isto é fundamental para a constituição de uma identidade BRASIL (1997), seja ela de raça, de gênero, de geração, de classe.

4.3 – Jovens negras e o pertencimento étnico-racial

Para finalizar as análises das entrevistas deixamos por último as questões que dizem respeito aos aspectos de pertencimento ou identificação étnico-racial. E a partir disto nos foi possível perceber como estas jovens se definem, e se percebem a partir do seu lugar de jovem negra em uma escola pública. Consideramos a contribuição da escola nesse processo, mas movimentos, e outros grupos sociais também são importantes para as reflexões em torno de pertencimentos, a saber:

Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. (GOMES, 2003, p.170)

Esta afirmação se dá porque das três jovens entrevistadas, duas fazem parte de grupos com estas características, sendo uma, de 15 anos, do grupo da igreja de sua comunidade, e a outra, de 18 anos, de um grupo de mulheres feministas. Estes grupos são relevantes também para a formação e ampliação da capacidade de leitura crítica, inclusive, da própria escola.

Assim, nas respostas sobre o que é ser negra, temos que “não tem diferença, muito, na cor assim, não vejo diferença, sou uma pessoa normal (VELS, 2016). Já em outra resposta temos:

KCS – Rapaz, eu acho que ser negro é a pessoa se sentir negro, né? (risos), a pessoa não precisa, necessariamente, ter uma cor muito muito escura, só a pessoa ter uma cor escura e se sentir negra, e ter orgulho disso; JO – então você se sente orgulhosa por ser negra?; KCS – com certeza (risos) (KCS,2016)

Se na primeira resposta a jovem não percebe alguma diferença em ser negra, na segunda visualizamos o orgulho colocado nessa afirmação, e ainda uma definição baseada no tom ou na cor da pele.

IPN – eu acho que, assim, é, você ser negra é carregar um histórico de luta, entendeu? Em você mesmo... por ser você,

you já é um ato revolucionário só por existir, por ocupar um espaço, por ocupar um lugar de fala, um, é um cargo, trabalhar em algum canto, eu acho que ser negra é ser revolucionária, eu acho isso, independente até de você ser empoderada ou não, mas só o fato de você tá ali e a sociedade ter que aceitar que você está num lugar de posição alta, você já está sendo negra e revolucionária (IPN, 2016).

Nesta resposta temos alguns aspectos que precisamos abordar, por exemplo, o ato político de existir, de se assumir negra, do empoderamento presente neste ato, e do quanto isto é revolucionário. Aqui está a resposta de alguém que transita em outros espaços sociais e lhe permite uma abordagem diferenciada da questão racial, em que ela aparece de modo positiva, principalmente por trazer os elementos históricos de uma identidade negada, e que por isto, necessita ser afirmada enquanto ato político GOMES (2002).

Foi esta a jovem que colocou no questionário a dúvida sobre ser negra ou parda, e aproveitamos o ensejo de sua resposta tão politizada para dialogarmos sobre esta questão, ao que nos respondeu:

IPN: eu acho que pelo fato de eu não ter, como se chama, traços negros, cabelo crespo, nariz mais achatado e só assim, no quesito da minha pele que é um pouco mais escura, e eu fico assim pensando se eu sou ou se não sou, e aí eu fui ver um vídeo, que é de uma menina que eu sigo no youtube, que ela é militante negra...; JO – quem é a menina?; IPN: é Natally, aí ela falou que ninguém devia, que ninguém define a negritude de ninguém, só você mesmo pode saber, aí ela falou que, se por exemplo, você sofreu preconceito por ser negra, pela sua cor, isso já é um passo pra saber se você é negro ou não. Mas mesmo assim, eu ainda fico meio, porque eu já sofri preconceito, mas eu ainda fico assim na dúvida, entendeu? Aí por isto eu coloquei aquilo lá na pesquisa (IPN, 2016).

A resposta dessa jovem traz as dúvidas e as possíveis respostas quanto ao ser negra ou não. Ela se assume como tal, o que lhe deixa com incertezas são os seus traços, que se comparada as outras duas jovens participantes da pesquisa, por exemplo, são mesmo, diferentes. Mas tem consciência que é tratada diferente por causa da cor da sua pele, a sua infância sendo apontada como a diferente nas escolas pelas quais passou e nos relatou são exemplos suficientes disto. E o desafio de construir uma identidade negra, positiva, diante de todos os efeitos nocivos do

racismo, do mito da democracia racial, é um esforço que está posto para cada pessoa negra, em especial, no nosso país GOMES (2003).

Na última questão, sobre o que significa ser uma jovem negra, em uma escola pública, as jovens responderam que: “sobre ter o sotaque é bem difícil, mas sobre ser mulher e ser negra é bem de boa (KCS, 2016)”.

VELS – não, eu sou normal; JO – é? E o que faz você se definir negra? Você colocou no questionário: cor da pele – negra. Por que você afirma isso?; VELS – eu me vejo uma negra; JO – você se ver negra?; (Ela afirma com aceno de cabeça que sim) (VELS, 2016)

Para a jovem de 15 anos, aparentemente, a escola é o lugar onde ela pode ser normal, não sofre discriminação por ser mulher, por ser negra. Já para a jovem de 18 anos:

IPN – eu acho que ser jovem e ser negra na minha escola é fazer um papel que a escola não faz, que é um papel de conscientização, sempre eu vi, que eu vejo algum ato racista, vamos falar assim, qualquer coisa por mínima que seja, entendeu? Deu está ali combatendo, fazendo um papel que a escola não faz. E como lésbica, de tá, justamente peitando uma sociedade héteronormativa, em que eu tô ali dentro e tô resistindo, eu tô dizendo, eu sou assim e pronto. Porque até aqui mesmo na escola, algumas vezes a gente sofreu até uma perseguição, por conta de professores por conta de simplesmente se abraçar, porque então é isso, você resistir nos dois aspectos e se mostrar, e mostrar um papel que a escola não faz, né, acho que é isto! (IPN, 2016)

A resposta dela aponta que, em sua avaliação, a escola não faz o papel de conscientização sobre racismo, que ela passa por situações de discriminação por ser negra e lésbica, e reforça este aspecto da resistência, como respondeu na questão anterior. Aproveitamos que citou professores em sua resposta e perguntamos, se em suas análises sobre o cotidiano da escola, ela tem visto alguma prática de racismo ou discriminação na escola, tanto por parte de professores/as, funcionários/as, como direção.

IPN – aqui na escola eu vejo que, que meio despreocupados, entendeu? com isso? Não vejo que ninguém que ninguém de preocupa se alguém está sofrendo racismo, ou se alguém está sofrendo por qualquer coisa...; JO – Não há preocupação neste sentido?; IPN – é, eu vejo muito como descaso isso... (IPN, 2016)

Diante disto, fica a reflexão do quanto ainda precisamos avançar nos debates, nas estratégias de enfrentamento ao racismo, pois todas as jovens entrevistadas passaram por situações neste nível de discriminação, do mesmo modo nos aspectos relacionados ao gênero, e a própria condição de juventudes, pois:

No interior das instituições escolares são comuns situações de preconceitos vivenciados por alunos e professores. Diante desta constatação, a problemática que se apresenta refere-se a possibilidade de se desconstruir os preconceitos existentes na escola com relação ao/a negro/a, a cultura negra, bem como aos indígenas. A escola deve proporcionar um ambiente que valorize a negritude, isto é, uma educação voltada para as relações étnico-raciais, que se direcione a valorização do/a negro/a, afinal todos precisam aprender valores que desmistifiquem as referências ao povo negro como o lugar do feio ou do inferior. O espaço escolar é um espaço de inclusão, reconhecimento e combate as relações preconceituosas e discriminatórias (SILVA, 2015, p.206).

Mesmo que tenhamos todas as diretrizes dispostas nas legislações que regulam o sistema educacional, nos processos de adequações à cada realidade, é preciso que todas as pessoas envolvidas no funcionamento da escola, como este lugar que pode agregar as diferenças, possa desenvolver ações de solidariedade e empatia, para com quem for vítima de discriminação de raça, de gênero, ou de qualquer outra ordem.

As jovens entrevistadas possuem as suas identidades de raça, de gênero, de geração bem delimitadas, em algumas situações percebemos níveis diferentes de vivência e de pertencimento a uma destas identidades, de todo, o lugar das jovens negras no contexto escolar tem sido o de resistência.

Resistir em um ambiente que reproduz práticas discriminatórias postas na sociedade, que estão trazendo um outro modelo do que significa ser jovem e negra a partir de suas posturas de enfrentamento à estas discriminações.

5 – CONSIDERAÇÕES

Consideramos a relevância desta pesquisa por nos possibilitar, ao longo do processo de construção deste texto dissertativo, buscar compreender o processo de formação da identidade afro-brasileira na escola pública e em como este processo ocorre entre as jovens negras, tendo desta forma a articulação de várias categorias, tais como geração, raça, gênero, identidade.

Para chegar a tais resultados discutimos os aspectos de raça, de juventudes, de gênero a partir das políticas públicas, em especial da educação. De todo modo, verificamos que poucas são as ações desenvolvidas pela escola pesquisada que levem em consideração os aspectos de raça, de gênero, ficando muitas vezes, na responsabilidade de cada docente o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, mesmo com as diretrizes postas nos marcos legais, e no próprio projeto político pedagógico, elaborado pela comunidade escolar.

Vimos ainda que as jovens negras presentes na escola e que participaram de nossa pesquisa, marcam um lugar de resistência, a partir do momento que assumem uma identidade étnico-racial, ao fazer os encontros diários de se colocar como negras em um espaço que a população negra ainda é invisibilizada e pouco consegue se conhecer, por exemplo, da cor da pele, como constatamos nos instrumentos utilizados nas coletas de dados.

Ao lançar um olhar mais crítico a política de educação, como fizemos ao longo deste texto, alguns desafios são lançados, para que possamos garantir uma educação inclusiva, em especial, para as categorias com as quais trabalhamos, dentre estes podemos elencar:

Os marcos legais para as políticas públicas estão postos, além dos interesses de governantes e técnicos/as, são resultados de tensionamentos e lutas dos movimentos sociais, das categorias profissionais, porém, pouco se implementa de suas diretrizes, e menos ainda, existem medidas mais efetivas para cobrar dos/as responsáveis por sua execução.

Um exemplo emblemático para a afirmação acima é a Lei 10.639 de 2003, pois treze anos após a sua criação, pouca são as unidades educacionais que garantem a sua efetivação. As razões podem ser muitas, para que esta lei não se efetive, mas de todo modo, ainda há os limites institucionais, os limites pessoais, se

necessita uma maior articulação com os movimentos ligados a temática, para que esta realidade comece a ser alterada.

Precisa-se falar de formação e capacitação de professoras/es que possam lhes apresentar as temáticas e a necessidade delas para a formação das identidades das/os estudantes, pois a partir do que vimos na escola pesquisa, as atividades desenvolvidas que traziam as pautas de raça, de gênero, de sexualidade, foram propostas individuais.

A escola, como espaço de formação que possibilita, inclusive, a construção de uma identidade negra, é marcada por tensionamentos, e é impossível, diante da atual conjuntura que assola o nosso país, no cenário político, não mencionar que, estamos aqui reforçando a importância da implementação de leis, mas neste momento, escolas e unidades estão ocupadas pelo país, para entre outras coisas, protestar contra uma medida provisória que pretende reformar o atual sistema de ensino.

Outros desafios ainda que tangem os aspectos de raça, como o racismo institucional que perpassam todos os locais de execução de políticas, e um exemplo significativo disto, todas as jovens pesquisadas relataram casos de racismo. Nos aspectos relacionados as questões de gênero, falamos da necessidade de práticas antissexistas, mas temos um plano de educação em vigência que retirou do seu texto, o termo gênero.

Os desafios postos as identidades, em especial, de uma identidade negra, é de apresentar para o conjunto da sociedade os muitos exemplos positivos que envolvem a população negra neste país. Até o momento, nunca tivemos tantos blogs, youtubers, artistas, intelectuais, movimentos sociais, partidos de negras/os e para negras/os com este objetivo. Precisamos colocar que ser negr@ no país está para além dos estereótipos, ou do dia 20 de novembro.

Para finalizar, no último dia 18 de novembro de 2016, fez um ano da Marcha Nacional das Mulheres Negras, acredito que depois do processo de consolidação do movimento feminista negro, foi o maior ato político no país, para marcar um espaço, um lugar de poder, e apresentar para a sociedade um projeto político a partir das mulheres negras e suas pautas. Esse tipo de articulação e mobilização fortalece a luta, inspira trabalhos acadêmicos, referencia as próximas gerações de que, nós mulheres negras, onde estivermos, estamos resistindo!

6 – REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. **Crítica política das políticas de juventude**. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda (Org.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. **Que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude**. In: *Ser joven en Sudamérica: diálogos para la construcción de la democracia regional*. Santiago do Chile: Ibase, Polis, IDRC, CIDPA, 2008. p. 77100.

ABRAMOVAY, Mirian et. al. **Juventude e Juventudes: o que une e o que separa**. UNESCO – 2006.

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano**. Porto Alegre, impresso, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013

AVILA, Maria Betânia. FERREIRA, Verônica. **Trabalho remunerado e o trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Recife: SOS Corpo, 2014;

BARBOSA, Hélio Silva. **Considerações sobre juventudes**. (Capacitação para a Rede de Jovens do Nordeste – RJNE). Campina Grande, 2013.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. São Paulo: Cadernos Pagu, 2006;

BRASIL. Lei 7.689, de 15 de dezembro de 1988. **Estabelece a Constituição Federal do Brasil**. Brasília – DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 de mar. 2016

_____. Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Brasília – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>, acesso em 20 de mar. 2016

_____. Lei 9.394: **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei 10.172 de 09/01/2001 – **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>, acesso em 06 mai. 2016;

_____. Lei 10.639 de 09 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**. Brasília – DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 06 mai. 2016;

_____. Lei n.11.129, de 30 de junho de 2005. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria a Conselho Nacional de Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude**; altera as Leis n.10.683, de 28 de maio de 2003, e n.10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 20 de mar.2016;

_____. Lei 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude**. Brasília – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em 20 mar. 2016;

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>, acesso em 06 mai. 2016;

CAMPOS, Kátia Patrícia Benevides. **Relações de gênero no cotidiano escolar**. – Campina Grande : EDUEFCG, 2009;

CARVALHO, Sheila Abdia Rocha; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Raça e gênero na formação da nação brasileira**. (2007) Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss10_05.pdf>, acesso em: 10 fev. 2015;

CASTRO, Mary Garcia. **A alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos**. Revista de Estudos Feministas, UFSC, Santa Catarina, 1992, p. 57 a 73.
Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15801/14294>>, acesso em: 03 ago. 2015;

_____. **Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes**. Unesco, São Paulo, 2004;

COMPARATO, F.K. **O princípio da igualdade e da escola**. In: CARVALHO, J.S. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-84

_____. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. Saraiva: São Paulo, 2005.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Situação educacional dos jovens brasileiros**. In: Juventude e políticas sociais no Brasil. **Org**: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. Brasília: Ipea, 2009;

CORRÊA, Mariza. **Sobre a invenção da mulata**. In: Cadernos Pagu (6-7), Campinas, Unicamp, 1996, p. 35-50;

COSTA, Sérgio. **A mestiçagem e seus contrários – etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo**. Revista Tempo Social – USP, (13), São Paulo: 2001, p. 143158;

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial e relativos ao gênero**. Revista de estudos feministas. Volume 1, Florianópolis, 2002. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> acesso em 13 nov. 2016.

CUNHA, Edite; CUNHA, Eleonora Schettini Martins. **Políticas públicas sociais**. In: MASSOTE, Alysso et al. (Org.). Políticas públicas. v.4. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p.11-25.

DAMASCO, Mariana Santos. **Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996)**. Revista de Estudos Feministas. Vol.20 n°1 Florianópolis, 2012;

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n 100, pag. 1105-1128. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>, acesso em: 25 abr. 2015;

DAYREL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/profesonlineedu/texto-a-escola-como-espao-socio-culturaldayrell-dia-02-de-setembro> - 2011, Acessado em 05 nov. 2016

FERNADES, Angela Viana machado; PADULETO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea**. Caderno Cedes, Campinas. Vol. 30, n 81, pag. 233-249, 2010.

FERNANDES, Mauro. **Raça e gênero na educação: a cor e os cabelos na construção da identidade da mulher**. 1. ed. – Curitiba : Appris, 2015

FERREIRA, L. F. G. (Org.) ; FLORES, E. C. (Org.) **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8ª ed. Editora Record, Rio de Janeiro – São Paulo, 2004;

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 103-133;

Heroínas negras no Brasil. Portal Fórum (questão de gênero) Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/questaoodegenero/2015/04/17/heroinas-negras-nahistoria-brasil/>> acesso em 22 abr. 15

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **Questão Social, família e juventude: desafios do trabalho do assistente social na área sociojurídica**. In: SALES, Mione Apolinário. MATOS, Maurílio Castro de. LEAL, Maria Cristina. *Política Social, Família e Juventude uma questão de direitos*. 6ª Ed, 3ª reimpressão – São Paulo: Cortez, 2014;

KONDER, Leandro. **Filosofia da educação: de Sócrates a Habermas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino do 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, feminismo e Serviço Social: encontros e desencontros ao longo da história da profissão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/08.pdf>>, acessado em 10 jan. 2015;

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos**. *Katálysis* v. 8 n. 1 jan/jun . Florianópolis, 2005;

Manifesto do Movimento Negro Unificado. **Racismo institucional**. Disponível em: <<http://mnu.blogspot.com.br/>>, acesso em 22 abr. 2015;

MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. In: Margulis, M. (org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012;

MOUTINHO, Laura. **Razão, Cor e Desejo**. São Paulo, Editora Unesp, 2004

Mulheres Negras e impostos. Portal Mulher negra e Cia, disponível em: <<http://www.mulhernegraecia.com.br/mulher-negra-e-quem-paga-mais-impostosbrasil/>>, acessado em 26 abr. 2015

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. – 3. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

NOVAES, Regina Célia Reyes et al. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: UFSC, v.23, n.2, p.279-301, jul./dez. 2005.

PASSOS, Ana Helena Itamar; MIRANDA, Cláudia. (2011) “**Estudos críticos da branquitude e educação afrocentrada: novos aportes para uma educação antirracista**” in Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 11, Salvador, disponível em:
<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307632759_ARQUIVO_ARTIGOCONLABULTIMO7DEJUNHO.pdf>, acesso em: 20 abr. 2015;

PISCITELLI, Adriana. **Re-Criando a (categoria) mulher ?** Disponível em <http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/Adriana01.pdf> acesso em: 04 nov. 2016

PNUD - **Inovar para incluir: jovens e desenvolvimento humano**. Informe sobre desenvolvimento humano para o Mercosul 2009-2010. Argentina. PNUD/Nações Unidas, 2009.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. v.2. Brasília: CNPD, 1998, pag.731-752.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1990;

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2003 - ed. Set/out/nov/dez, nº 24;

SILVA, Lourival Rodrigues da; DICK, Hilário. **Visibilidades Juvenis**. 1ed. Goiânia. Casa da Juventude, 2010.

SILVA, Maria Lúcia da. **Racismo e os efeitos na saúde mental**. I Seminário nacional de saúde da população negra. 2004, disponível em:
<<http://www.mulheresnegras.org/doc/livro%20ledu/129-132MariaLucia.pdf>> acesso em 07 de nov. 2016

WAILSEFSZ. Júlio Jacobo. **Mortes matadas por arma de fogo**. Mapa da violência 2015. Brasília, UNESCO, 2015. Acesso em 20 mar. 2016

ANEXOS

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero

Eu, **Josilene Maria de Oliveira**, portadora do RG: 2.636.527 SSP/PB 2ª Via, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa, e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possa cumprir com as orientações e diretrizes da Resolução de N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve seres humanos.

Campina Grande, 15 de Dezembro de 2015

Pesquisadora Responsável

Orientador (a)

TERMO DE COMPROMISSO DO/A PESQUISADOR/A RESPONSÁVEL EM CUMPRIR A RESOLUÇÃO 446/2012 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE/MS/CE.

Título da Pesquisa: O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero.

Eu, **Josilene Maria de Oliveira**, portadora do RG: 2.636.527 SSP/PB 2ª Via, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa, e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possa cumprir com as orientações e diretrizes da Resolução de N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve seres humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso fira qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 15 de Dezembro de 2015

_____ **Assinatura da**

Pesquisadora Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(Para maiores de 18 anos)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu

em pleno exercício dos meus direitos, me disponho a participar da pesquisa :O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero.

Declaro ser esclarecido/a e estar de acordo com os seguintes pontos:

- A pesquisa: “O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero” terá como objetivo geral analisar como jovens negras, constroem suas identidades étnico-raciais no contexto escolar em Campina Grande; - Ao/a voluntário/a só caberá autorização para realização de entrevista semiestruturada e não haverá nenhum desconforto ao mesmo;
- A pesquisadora só caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, entretanto, quando necessário, poderá revelar resultados a indivíduos e/ou familiares, desde que estejam de acordo com as exigências da Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde;
- Ao/a voluntário/a poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da entrevista, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o/a mesmo/a;
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade do/a participante em manter tais resultados em caráter confidencial; - Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro ao/a participante voluntário/a desta pesquisa científica;
- Não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao/a voluntário/a e portanto, não haverá a necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou instituição responsável;
- No caso de qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos após a aplicação da entrevista, o/a participante poderá contatar a equipe científica pelo número **(083) 99615-5258**, com **Josilene Maria de Oliveira**;
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da entrevista, podendo discutir dados com a pesquisadora;

- Este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse; - Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos, por estar de pleno acordo com o termo do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisadora Responsável

Assinatura do/a Participante

Assinatura Dactiloscópica do/a participante da
pesquisa
(OBS: será utilizada apenas quando não for
Possível coletar a assinatura do/a participante)

--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(Para menores de 18 anos)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu

_____, em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a participação de: _____, para que possa participar da pesquisa: O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero.

Declaro ser esclarecido/a e estar de acordo com os seguintes pontos:

- A pesquisa: “O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero” terá como objetivo geral “analisar como jovens negras, constroem suas identidades étnico-raciais no contexto escolar em Campina Grande”; - Ao/a responsável pelo/a menor só caberá autorização para realização de entrevista

semiestruturada e não haverá nenhum desconforto ao mesmo;

- A pesquisadora só caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, entretanto, quando necessário, poderá revelar resultados a indivíduos e/ou familiares, desde que estejam de acordo com as exigências da Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde;

- A/a responsável pelo/a menor poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da entrevista, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o/a mesmo/a;

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade do/a participante em manter tais resultados em caráter confidencial; - Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro ao/a participante voluntário/a desta pesquisa científica;

- Não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao/a voluntário/a e portanto, não haverá a necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou instituição responsável;

- No caso de qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos após a aplicação da entrevista, o/a participante poderá contatar a equipe científica pelo número **(083) 99615-5258**, com **Josilene Maria de Oliveira**;

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da entrevista, podendo discutir dados com a pesquisadora;

- Este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse; - Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos, por estar de pleno acordo com o termo do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisadora Responsável

Assinatura do/a Menor

Assinatura do/a Responsável pelo/a Menor

Assinatura Dactiloscópico/a participante da
pesquisa
(OBS: será utilizada apenas quando não for
Possível coletar a assinatura do/a participante)

--

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

APÊNDICE A

Sondagem com alunas para o projeto: O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero.

Escola Estadual Solon de Lucena

1) Qual sua série?

2) Qual a sua idade e sexo?

3) Onde você mora (Bairro e cidade)?

4) Qual a cor da sua pele?

5) Você acha que existe racismo na sua escola?

6) **Você se considera uma pessoa racista?**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTA

**O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande –
PB: raça e gênero.**

Josilene Maria de Oliveira

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (iniciais):

Idade: 15 () 16 () 17 () 18 () 19 () 20 () + de 20 ()

Orientação sexual: Heterossexual () Bissexual () Lésbica () Que
cidade você mora e qual o nome do seu bairro ?

Com quem você mora ? (qual a composição familiar)?

Qual a renda da sua família?

Até um salário mínimo () De 01 a 02 salários mínimos () Acima de 03 salários ()

Sua família recebe algum benefício? Se sim, qual (is)?

Bolsa Família () Pão e Leite () BPC () Seguro Safra () Auxílio Doença ()
Outros () _____

Você trabalha ou auxilia a sua família de alguma forma? Se sim, como?

QUESTÕES

1. Você já sofreu algum tipo de discriminação por ser jovem? (mercado de trabalho, família)
2. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher? Quando ocorreu? Como você agiu?
3. Você já sofreu alguma discriminação por ser negra? O que isso provocou em você?

4. Em sua escola, você já se sentiu discriminada? Como isso aconteceu?
5. Na sua escola há atividades voltadas para a discussão étnico-racial? Se sim, quais? Já participou de alguma?
6. Como, na sala de aula, os/as professores/as discutem ou trazem e mostram a imagem das pessoas negras?
7. Como você percebe as pessoas negras nos livros didáticos?
8. O que é ser negra para você? Como você se percebe como negra?
9. O que é ser jovem e negra em sua escola?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

APÊNDICE C

Caracterização da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Solon de Lucena

O lugar da jovem negra no contexto da educação escolar em Campina Grande – PB: raça e gênero.

Josilene Maria de Oliveira

A escola que acolheu a pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Solon de Lucena. Inaugurada em 12 de outubro de 1924, foi inicialmente chamada de Grupo Escolar Solon de Lucena e funcionava na avenida Floriano Peixoto, principal rua da cidade de Campina Grande. Recebeu esse nome em homenagem ao governador que administrou o Estado da Paraíba entre 1920 e 1924. Uma curiosidade é que a referida escola foi a oitava a ser implantada no Estado e o primeiro Grupo Escolar de Campina Grande.

Figura 4 – Entrada principal da Escola Solon de Lucena



Fonte: arquivo pessoal – Josilene Oliveira

Figura 5 - Quadro de avisos e banner alusivo aos 90 anos da Escola Solon de Lucena, dispostos na ante sala da direção e secretaria da unidade escolar



Fonte: arquivo pessoal – Josilene Oliveira

Hoje, a Escola Estadual Solon de Lucena atende a segunda fase do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e ensino médio e fica localizada à rua Prefeito Ernani Lauritzen, S/N, centro de Campina Grande, sob o código INEP número 25072307, e sob o CNPJ: 01.869.586/0001-98. O telefone para contato com a escola, além dos números dos celulares pessoais da direção, é (83) 3341.0243, que é um telefone público, que está localizado na área interna da unidade educacional.

Quanto a estrutura física da instituição, a mesma apresenta boas condições, sendo necessária uma pintura ou pequenos reparos em portas e janelas. No que se refere as dependências da escola, a mesma dispõe de uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), um laboratório de ciências, uma central de processamento de dados, uma sala destinada a direção e outra a secretaria da escola, uma sala de apoio aos/as professores/as, uma sala para o serviço de orientação educacional – SOE, Quadra de esportes coberta, e mais 13 salas de aula, além de uma bateria de banheiros, destinados ao uso do corpo discente. No quesito segurança, a escola é monitorada por câmeras de segurança. Possui ainda cozinha, biblioteca, despensa, almoxarifado e pátio descoberto.

Figura 6 - Placas com registro de reformas realizadas na estrutura da escola, nos anos de 2004 e 2010, e quadro de avisos localizados no corredor principal da escola.



Fonte: arquivo pessoal – Josilene Oliveira

A escola conta com 88 profissionais em seu quadro de funcionárias/os, responsáveis pelo atendimento educacional de 864 alunas/os matriculadas/os regularmente para o ano 2016, sendo distribuídos 441 no ensino médio e 423 no ensino fundamental.

Figura 7: Corredores da escola, que apresentam as salas de aula, e a parte administrativa



Fonte: Arquivo pessoal – Josilene Oliveira