Direitos Humanos e Estudos afro-brasileiros e africanos

Escola, identidade racial e interseccionalidade: experiências de estudantes quilombolas no ensino médio

Gilma Souza Oliveira [1]
José Francisco dos Santos [2]

Resumo: Este estudo investiga como estudantes quilombolas constroem sua identidade racial no espaço escolar, considerando a presença de racismo e desigualdades interseccionais. Objetivou analisar as percepções de alunas quilombolas do Ensino Médio do CEEPS/Seabra sobre suas experiências escolares e processos identitários. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, com entrevistas semiestruturadas realizadas com quinze estudantes, professores(as) e equipe gestora, analisadas à luz da interseccionalidade e da Teoria Racial Crítica. Os resultados evidenciam a ambivalência da escola como espaço de discriminação e fortalecimento identitário, destacando a importância de práticas pedagógicas antirracistas e da valorização da cultura negra para promover pertencimento e equidade.
Palavras-chave: identidade racial; estudantes quilombolas; interseccionalidade; educação em direitos humanos; educação antirracista.

Abstract: This study investigates how quilombola students construct their racial identity in the school environment, considering the presence of racism and intersectional inequalities. It aimed to analyze the perceptions of quilombola high school students at CEEPS/Seabra regarding their school experiences and identity processes. This is a qualitative, ethnographic study, with semi-structured interviews conducted with fifteen students, teachers, and management staff, analyzed in light of intersectionality and Critical Race Theory. The results highlight the ambivalence of the school as a space of discrimination and identity strengthening, emphasizing the importance of anti-racist pedagogical practices and the valorization of Black culture to promote belonging and equity.
Keywords: racial identity; quilombola students; intersectionality; human rights education; anti-racist education.

[1] Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Professora regente da Rede Estadual de Educação da Bahia. gilma_oliver@hotmail.com .
[2] Doutor em História-PUCSP, Docente no Departamento Acadêmico de Humanidades -UTFPR-AP. josef@professores.utfpr.edu.br .

1. INTRODUÇÃO

A escola, historicamente marcada pela reprodução de desigualdades raciais, também pode constituir-se como espaço de resistência, reconhecimento e fortalecimento identitário de sujeitos pertencentes a comunidades negras tradicionais, especialmente quando orientada por princípios da Educação em Direitos Humanos e da valorização da diversidade étnico-racial.

Assim, o debate sobre identidade e diversidade racial no Brasil tem evidenciado como a escola se constitui simultaneamente como espaço de reprodução de desigualdades e de possibilidades de resistência e afirmação identitária. No caso de estudantes negros/as e quilombolas, as experiências escolares são atravessadas por marcadores sociais como raça, gênero e território, que influenciam a forma como esses sujeitos se percebem e são reconhecidos socialmente.

No contexto das comunidades quilombolas, a relação entre escola, território e identidade ganha contornos específicos, pois envolve processos históricos de invisibilização e marginalização da população negra. Portanto, compreender como estudantes quilombolas constroem suas identidades raciais no ambiente escolar torna-se fundamental para refletir sobre práticas educativas comprometidas com os Direitos Humanos e com a valorização da diversidade.

Nesse sentido, esta pesquisa, que é parte da dissertação de mestrado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia, teve como objetivo analisar como as estudantes quilombolas do Centro Estadual de Educação Profissional de Seabra (CEEPS) percebem e constroem sua identidade racial a partir das experiências vivenciadas no espaço escolar.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, trata-se de um trabalho qualitativo de cunho etnográfico, fundamentado em contribuições teóricas dos estudos culturais e das relações raciais, dialogando com Stuart Hall, na compreensão da identidade como processo histórico, relacional e em constante construção; com Nilma Lino Gomes,

no

que se refere à articulação entre educação, identidade negra e práticas pedagógicas antirracistas;

Deste modo, para alcançar o objetivo proposto neste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze estudantes quilombolas da terceira série do Ensino Médio, e seis professores(as) de História, Literatura e Arte. Isso ocorreu, já que, de acordo com o § 2º do Art. 26-A da Lei nº 10.639/2003, "[...] 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, 2003). Além disso, foi entrevistado o trio gestor, por entendermos que as percepções e as práticas desses(as) profissionais influenciam diretamente nas vivências das estudantes no espaço escolar.

A pesquisa empírica (entrevistas semiestruturadas) foi contextualizada à luz dos estudos decoloniais do currículo e da interseccionalidade (Akotirene, 2019; Davis, 2016; Crenshaw, 2002) como ferramentas analíticas para problematizar o modo de pensar as estudantes negras de comunidades quilombolas. "A interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras" (Akotirene, 2019, p. 36). Assim, as finalidades são discutir e compreender os processos que as levam à "marginalização" e definir o que pode ser feito, a partir de uma visão decolonial, para entender a raiz do problema e pensar em possibilidades outras para que mudanças possam ocorrer.

A análise dos dados foi embasada, ainda, na Teoria Racial Crítica (Ferreira, 2014), com o intuito de verificar se os estudos e as práticas pedagógicas, bem como as discussões promovidas no CEEPS, seguindo os preceitos da Lei nº 10.639/2003, têm contribuído para que essas estudantes se reconheçam, aceitem-se e elevem a autoestima. Além disso, segundo a teórica americana Gloria Ladson-Billings, a Teoria Racial Crítica também está interessada "nas questões de classe e de gênero", tendo, como ponto de partida para a análise, as questões raciais (Gandin; Diniz-Pereira; Hypolito, 2001, p. 279).

No que tange às práticas pedagógicas pautadas nessa teoria, para Aparecida de Jesus Ferreira (2022, p. 211), fazer letramento racial crítico "é questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir, é pensar outras formas de ver a

representatividade das pessoas [...]". Logo, essa teoria "nos possibilita entender como somos educados a reproduzir a desigualdade racial [...]". A autora acrescenta, ainda, que "as práticas de letramento racial crítico exercidas no cotidiano de sala de aula podem colaborar para uma educação e reflexão crítica para que tenhamos equidade de representação [...] no que se refere às questões de identidade racial negra" (Ferreira, 2022, p. 213).

Sobre as pessoas participantes deste estudo, para evitar exposições e constrangimentos em relação às identificações deles(as), foram usados nomes fictícios, escolhidos pelos(as) próprios(as) entrevistados(as), que tenham alguma representação para eles(as), garantindo, assim, a devida privacidade. Quanto às coordenadoras, usamos os nomes reais, a pedido delas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As instituições, a exemplo da família, igreja, escola, têm papel importante em desconstruir os preconceitos arraigados na sociedade, influenciando na forma como cada um se vê no mundo, já que nesses espaços são construídos "também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe, de idade" (Gomes, 2002, p.40). Contudo, estes lugares podem representar também espaços de reprodução de estereótipos, reforçando preconceitos e estigmas em relação as populações menos favorecidas socialmente.

Para Neusa Maria de Gusmão (2006, p. 188), este "torna-se um espaço de contradição, pois representa um lugar onde se pode ter o que não se tem em casa e ainda, acena com a possibilidade de conquistas no mundo em que se está, mas, que também não se concretiza".

As narrativas dos estudantes revelam que a escola ocupa um papel ambíguo na construção da identidade racial. Por um lado, aparecem relatos de situações de racismo, silenciamento e ausência de representações positivas da população negra na própria instituição e no currículo escolar.

É neste contexto de falta de representatividade que a maioria das estudantes do CEEPS se veem. Gisele problematiza a importância de ser negro/a enquanto

ativista para quebrar as amarras sociais e encorajar outras pessoas negras a continuarem na luta. Para ela, não basta ter traços ou a cor da pele, ou dizer que é negro/a. É preciso lutar pela causa dos povos negros, pois, num país em que uma determinada população sempre foi estigma de preconceito, ser negro não está relacionado apenas às características físicas, é, também, “uma escolha política” (Brasil, 2004 p.15).

> Eu não me sinto representada aqui no CEEPS. Apesar de muitos na direção se identificarem como negros, eu não vejo, não considero como se fossem. Pode se identificar, mas não corre atrás de ser essa representatividade, não busca projetos, não fala em salas sobre isso, não busca a justiça. Como você pode ver aqui neste espaço que estamos agora, aqui na biblioteca, não tem a representação da mulher negra. Até tem homens negros, mas não tem a mulher negra (Gisele, 2024).

A escola deveria ser um espaço de combate às discriminações, contudo, torna-se o principal ambiente de reprodução destas. A maioria das meninas entrevistadas relataram ser a escola o principal local onde sofreu algum tipo de discriminação, principalmente o racismo, devido ao tom de pele e/ou em relação ao cabelo. Melissa diz que nunca foi atingida pelo racismo, mas foi discriminada na escola pelo fato de ter sardas no rosto; algumas outras disseram nunca ter sofrido racismo.

> Embora o *sujeito negro* vivencie o racismo, as informações contidas em declarações como "eu vivencio o racismo", "eu sou *negro"* ou "eu sou tratada/o de maneira diferente" causam tanta ansiedade que elas são formuladas no negativo: "eu nunca vivenciei o racismo", "eu não sou *negra/o* de verdade" ou "eu não sou tratada/o de forma diferente". A negação, portanto, protege o *sujeito* da ansiedade que certas informações causam quando são admitidas ao consciente. Somos ensinadas/os a falar com a linguagem da/o opressora/opressor, isto é, na negação o *sujeito negro* fala com as palavras da/o *"outra/o" branca/o* (Kilomba, 2019, p. 236).

Falas de negação se fizeram presentes várias vezes no decorrer das entrevistas, no sentido de nunca ter sofrido racismo, de nunca ter presenciado, e na escola todo mundo é tratado igualmente. Contudo, Jane diz que até hoje ela tem a autoestima muito abalada, não se acha inteligente, até mesmo devido a uma fala da professora que ela nos relata com lágrimas nos olhos:

eu já tive uma professora no ensino fundamental que falou que pessoas

> negras nem precisa estudar, porque sempre vai acabar com uma faxineira ou tal. E eu já tive uma pessoa também que falou que eu só passava de ano porque eu tinha uma amiga para me ajudar, como se eu não tivesse capacidade de pensar (Jane, 2024).

Jane é uma adolescente bastante estudiosa e ativa nos projetos da escola, mas é um pouco tímida devido a estes acontecimentos. Já Gessica não quis comentar detalhes, mas disse que as transformações, tanto interiores quanto exteriores, que ela passou foi devido ao racismo que sofria, começando pelo fato de sentir necessidade de alisar o cabelo e passar bases no rosto num tom mais claro que sua pele, pois sua autoestima também era influenciada pelas discriminações que sofria pelo cabelo e por ter a pele escura. Com Emanuele e Manu não era diferente. Elas relataram se sentir sozinhas na escola, pois não se 'enturmavam', preferiam sentar isoladas para evitar passar por estas situações.

Para que situações como estas não se tornem corriqueiras e presents no espaço escolar, é preciso decolonizar o currículo para que tenhamos uma educação pautada na equidade. Grada Kilomba (2019) salienta que descolonizar o conhecimento eurocêntrico não é somente uma tarefa gigantesca, é, também, urgente. Mas esta prática "implica conflito, confronto, negociações (...)", enfim, é um desafio para a educação (Gomes, 2012 p. 107). No entanto, para Alessandra Devulsky (2021, p. 156), "não há nada que impeça que a construção de contranarrativas visem a um processo imagético livre das amarras imaginativas causadas pela escravidão, pois sonhar é libertador". Afinal, sonhar com a transformação da sociedade é almejar o mesmo que Frantz Fanon: "o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial" (Fanon, 2008, p. 44).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), a Lei 10.639/2003 tem contribuído para pensar nesta vertente.

> Mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, (...) e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo (Gomes, 2012, p. 107).

A teórica reforça que muito já se discutiu sobre o formato dos currículos, de caráter conteudista e que não valoriza a diversidade, devendo haver um diálogo mais próximo da realidade social dos estudantes com o currículo vigente. Nesse contexto, ações pedagógicas de (re)conhecimento e valorização da cultura negra, de artistas e intelectuais negros/as podem configurar caminhos que incitem a tão almejada transformação social em busca de justiça e equidade racial e de gênero.

Por outro lado, no CEEPS também emergem experiências de fortalecimento identitário associadas ao reconhecimento da identidade quilombola, ao debate sobre relações raciais e à valorização da cultura negra. Graziele diz que a questão do racismo é bem discutida na escola, no entanto, é algo que fica apenas na teoria porque quem discursa sobre esta questão não é aquele/a faz parte do grupo discriminado, que sente na pele.

Estas discussões acontecem, principalmente, através de projetos, como o "20 de novembro e outras Artes, que são desenvolvidos na escola. Mas, apesar do avanço, ainda não é o que propõe a legislação, pois ainda está pautado em uma ideia de projeto. Contudo, este tipo de atividade é um marco importante na vida das meninas negras e / ou quilombolas da escola, conforme relata a estudante Jane:

> É um projeto que me interessa muito, acho muito bacana. O ano passado (2023) a gente teve várias oficinas muito legais sobre esses temas e foi bem foi desenvolvido, eu gostei. Teve uma oficina aqui no pátio que tinha uma Mãe de Santa falando sobre a religiosidade de matriz africana; teve sobre escritores negros, no terceiro ano; sobre mulheres negras na matemática; a produção do acarajé e como o acarajé é um símbolo religioso, um símbolo de resistência também, em que se tem as baianas de acarajé, a importância delas; tiveram cantores negros também, discutido pela turma de terceiro ano, e foi bem bacana, foi uma oficina muita boa; teve um teatro também dos alunos do terceiro ano, abordando os temas raciais, como isso acontece no meio judicial. Eu gostei muito, eu fiquei muito feliz de vim, tanto que eu vim de manhã e à tarde ver todas as apresentações (Jane, 2024).

Jane e todos/as de sua família são de religião de matriz africana - a Umbanda, e, neste dia especificamente, ela se sentiu bastante representada ao ver discussões relacionadas à religiosidade, algo que não é comum na escola, conforme ela relatou. A estudante afirmou ainda que discussões pautadas em outros temas sobre a cultura negra e sobre racismo vez ou outra se fazem presentes nas aulas, mas, sobre religiões, não. Há um preconceito muito grande em

abordar as religiões de matrizes

africanas em sala, pois, “a religiosidade dos africanos (...) era algo difícil de entender pelos cristãos ocidentais” (Appiah, 1997, p. 47), era proibida e discriminada, e isso perpetua até hoje culminando em intolerância religiosa.

Entre as estudantes, observa-se ainda a presença de dimensões interseccionais que articulam raça e gênero, evidenciando desafios específicos enfrentados por meninas negras na construção da autoestima e da autoimagem. De acordo com Silva (2020, p. 57), “as mulheres negras são exploradas de diversas formas. Uma delas é pelo seu pertencimento racial, outra, pelo gênero. São obrigadas, em muitos momentos, a pagarem com seu corpo e sua vida o preço do machismo e do racismo somado em uma única conta”. É o que Grada Kilomba nomeia de “racismo genderizado”, visto que “a mulher negra se encontra duplamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 70). A discente Ana evidencia isso em sua fala:

> A sociedade é bem machista, em todos os aspectos e sentidos, a começar pelo fato de que a mulher em si, independentemente da cor, ela já ganha menos que o homem. Já é um machismo enorme. Se a gente for reparar também as mulheres negras, em relação a trabalho de mão de obra, elas trabalham muito mais do que mulheres brancas, então, a sociedade tem o machismo, tem o racismo, tem a desigualdade, e isso é bem triste (Ana, 2024).

Além disso, a estudante Ana fala sobre o quanto a pessoa negra precisa lutar diariamente para alcançar certos espaços.

> Se você for reparar, as pessoas negras se sentem mais desvalorizadas. Até em relação a conseguir trabalho é sempre mais difícil para a pessoa negra. Para o negro é como se tudo fosse mais difícil. Se um branco anda dois passos, o negro tem que andar três, quatro, cinco. A mulher negra, ainda mais (Ana, 2024).

Portanto, há várias linhas que interseccionam a mulher negra. Além disso, elementos como o cabelo e a aparência surgem nas narrativas como marcadores importantes na construção da identidade e no enfrentamento de padrões estéticos racializados.

> Meus colegas faziam muito bullying comigo por conta do meu cabelo, por conta da minha cor. Hoje em dia, eu tenho muitos problemas em soltar meu

cabelo ou falar muito sobre estas coisas, porque eu acho que eu estou me

> vitimizando, que eu estou querendo me amostrar demais com essa pauta. (...) Eu já ouvi, quando eu cortei meu cabelo, que cortou para fazer bombril; ou já tentaram cortar meu cabelo ou soltar na escola (Jane, 2024).

Além de carregar o trauma do preconceito sofrido, Jane ainda encara o conflito interno que os racistas a fizeram criar de que ela se faz de vítima. Como expõe Grada Kilomba (2019), o mito de que as pessoas *negras* se vitimizam quando falam sobre as feridas causadas pelo racismo é uma estratégia muito eficaz para aquelas que estão prontas para falar. E esse discurso de vitimização mais uma vez silencia pessoas negras.

Diante deste cenário, podemos afirmar que a mulher negra é aquela que mais sofre pelos estigmas sociais, reafirmando o quanto a interseccionalidade gera opressões diversas. “(...) O sexismo e o racismo impedem que um reconhecimento mútuo horizontalizado da diversidade atue como catalizador das reparações históricas necessárias e, evidente, da transformação da sociedade que fundou essas diferenças” (Devulsky, 2021, p. 68-69).

Esses resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem as histórias, saberes e experiências da população negra e quilombola. Neste sentido, essas perspectivas permitem compreender como as experiências escolares de estudantes quilombolas são atravessadas por múltiplos marcadores sociais, influenciando processos de identificação, pertencimento e resistência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas evidencia que a construção da identidade racial de estudantes quilombolas ocorre em constante negociação entre experiências de discriminação e processos de afirmação identitária.

Constatamos ainda que muito além do recorte racial deste estudo, atrelado as questões de gênero, fatores como faixa etária, classe social, origem, quando intercruzados, excluem ainda mais determinadas pessoas, a exemplo do grupo focal deste estudo: meninas negras de comunidades quilombolas.

Desta forma, é importante destacar que todos estes pontos, até mesmo a questão da territorialidade e das dificuldades enfrentadas por estas jovens, são

fatores que influenciam no reconhecimento e orgulho de pertencimento sobre a comunidade quilombola na qual residem, para além da cor da pele. Quanto a questão racial, foco principal desta pesquisa, é inegável que este é um fator que estrutura a sociedade e todas as relações de poder que a alicerça, constituindo como a pessoa se vê e é vista no mundo, ou seja, o racismo constrói as subjetividades (Almeida, 2019).

Nesse contexto, a escola pode desempenhar papel fundamental na promoção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e com a valorização da diversidade racial e cultural. Para isso, torna-se necessário fortalecer abordagens pedagógicas que reconheçam a centralidade das relações raciais na educação brasileira e que contribuam para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e antirracistas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade.* São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.* Revista Estudos Feministas, 2002.

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

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 223p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico *In*: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras / Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa; Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In

Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Pontes, p. 127-160, 2014.

GUSMÃO, Neusa Maria de. **Infância e Juventude: Vivencias e Representações**. In: Os filhos da África em Portugal – Antropologia, Multiculturalidade e educação. 2ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.p185-219.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores.* 2002.
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: **episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 244 p.