

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PAOLA PIRES DOS SANTOS

**NARRATIVAS FEMINISTAS NEGRAS NO COLETIVO JUVENIL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE BAGÉ-RS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE EDUCACIONAL**

**Bagé
2025**

PAOLA PIRES DOS SANTOS

**NARRATIVAS FEMINISTAS NEGRAS NO COLETIVO JUVENIL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE BAGÉ-RS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Suzana Cavalheiro de Jesus

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S237n Santos, Paola Pires dos
NARRATIVAS FEMINISTAS NEGRAS NO COLETIVO JUVENIL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE BAGÉ-RS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE
EDUCACIONAL / Paola Pires dos Santos.
68 p.

Tese (Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO
EM ENSINO, 2025.
"Orientação: Suzana Cavalheiro de Jesus".

1. Feminismo negro. 2. Juventude. 3. Literatura. 4.
Educação Básica. 5. Interseccionalidade. I. Título.

PAOLA PIRES DOS SANTOS

**NARRATIVAS FEMINISTAS NEGRAS NO COLETIVO JUVENIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE BAGÉ-RS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 27 de junho de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Suzana Cavalheiro de Jesus
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Karina Andrea Bidaseca
(UBA)

Prof.^a Dr.^a Carolina Fernandes
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Suelen Aires Gonçalves
(ANATER/MDA)



Assinado eletronicamente por **SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/06/2025, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

Dedico este trabalho a Érica dos Santos Juguero, minha filha e companheira da vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, minha profunda gratidão a Deus, por me conceder saúde, coragem e fé para perseguir e concretizar cada um dos objetivos que tracei ao longo desta trajetória.

Expresso um agradecimento especial à Tânia Mara Polini, que, desde o início da minha graduação, esteve ao meu lado, oferecendo suporte incondicional em todas as etapas da minha formação dividindo a tarefa da maternidade como se dua fosse. Sua generosidade ajuda e incentivo foram fundamentais para que este percurso se tornasse possível; nada disso teria sido realizado sem a senhora.

À minha família, minha eterna base: à minha mãe, que deu a mim os valores e a força que carrego; às minhas tias, sempre presentes como suporte incansáveis; e à minha avó Terezinha, exemplo de resistência e inspiração, que me ensinou, com o exemplo, a ser uma mulher forte e a lutar pelos ideais em que acreditamos.

À minha filha, Érica Juguero, que diariamente me motiva a ser uma pessoa e uma profissional melhor. Sua presença neste projeto, como aluna e como parceira de diálogos, foi um privilégio indescritível. Compartilhar contigo estes espaços e reflexões representa uma das maiores alegrias desta caminhada.

Não poderia deixar de reconhecer, com sincero afeto, a todos os meus alunos e alunas, que, com seus questionamentos, inquietações e desafios, me instigam cotidianamente a ser uma educadora e uma pesquisadora mais comprometida e atenta. São vocês que me desacomodam, que me fazem repensar práticas e saberes — sem esse grupo discente, esta pesquisa sequer existiria.

À minha irmã, Gabriele Cardoso, minha confidente e companheira, que esteve ao meu lado em todos os momentos de angústia, desespero e insegurança que o processo de escrita inevitavelmente trouxe. Tua presença constante foi imprescindível.

Aos meus amigos e amigas, que compreenderam as minhas ausências e, generosamente, ofereceram acolhimento, colo e momentos de leveza quando eu mais precisei recobrar o fôlego para seguir adiante.

À Franciele Nogueira, minha parceira de estudos, que, mesmo sendo de uma área tão distinta, me ouviu pacientemente, dividiu tardes intermináveis e, muitas vezes, simplesmente “existiu” comigo, compartilhando o mesmo espaço de estudo, ajudando-me a manter a concentração e a disciplina.

À minha amiga e colega de mestrado, Mariana Muza, com quem partilhei momentos de angústia, incertezas e surtos, mas também de cumplicidade, amizade e apoio mútuo. Sua presença foi essencial para atravessar as adversidades desse percurso.

Agradeço a Izieli, por me ajudar a compreender que seria possível e garantir com seu profissionalismo que essa pesquisa continuasse a ser construída.

Agradeço, com apreço, à equipe diretiva da escola onde atuo, sempre acolhedora e compreensiva diante das demandas impostas pela formação, disponibilizando, inclusive, o espaço escolar para a realização e continuidade desta pesquisa.

À Professora Dra. Renata Hernandez Lindemann, agradeço pela delicadeza, sensibilidade e competência com que me orientou nos primeiros passos deste processo. Sua escuta atenta e sua postura ética e generosa foram imprescindíveis para que eu pudesse me sentir acolhida e confiante.

À Professora Dra. Suzana Cavalheiro, minha orientadora ao longo deste percurso, cuja trajetória admiro desde o dia do processo seletivo, quando já desejava, com entusiasmo, que fosse ela a me acompanhar nesta caminhada — e assim aconteceu.

Por fim, e não menos importante, manifesto minha gratidão à Universidade Federal do Pampa — Unipampa —, instituição que me proporcionou uma formação sólida e crítica, reafirmando meu compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade. Tenho imenso orgulho de fazer parte desta universidade e de levar, comigo, os valores que ela representa.

Escrever é, para mim, uma forma de existir e resistir. Um modo de afirmar que nossos corpos e nossas experiências importam.

— Djamila Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central, analisar as contribuições das narrativas feministas de mulheres negras na formação crítica de discentes do ensino médio, de uma escola pública do município de Bagé-RS. O estudo dirige-se às discussões oriundas das vivências de coletivo juvenil, na escola onde trabalho, constituindo-se em uma pesquisa participativa, que buscou, em conjunto com os estudantes, problematizar o uso da literatura como ferramenta de ensino transdisciplinar. As escolhas das leituras realizadas, partem do reconhecimento da urgência em se colocar em evidência no ensino escolar, as múltiplas opressões que transpassam os corpos e as trajetórias de mulheres negras, historicamente silenciadas nos espaços públicos – sejam esses educacionais, pedagógicos ou nos discursos hegemônicos sobre feminismo. Para tanto, buscou-se dialogar com autoras, como Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins e Carolina Maria de Jesus, cujas algumas obras foram lidas e discutidas em encontros quinzenais com os (as) estudantes, ressignificando as percepções sobre os assuntos abordados nas obras. Através dessas leituras e rodas de conversa, o coletivo tornou-se um lugar de acolhimento, escuta e reflexão, promovendo mudanças importantes na concepção de feminismo, raça, identidade e pertencimento, entre os (as) discentes. A pesquisa, qualitativa, utilizou diários de campo, registros dos encontros e análise dos discursos para compreender os efeitos formativos dessas experiências. Os resultados mostram que o contato com essas narrativas, de mulheres negras, possibilita não apenas a problematização dos discursos normativos presentes no espaço escolar e na sociedade, mas também o avanço no processo de identificação, reconhecimento e autonomia entre os (as) discentes. Ao unir juventude, interseccionalidade e literatura, esse trabalho busca contribuir para o debate educacional, sustentando a potência de práticas pedagógicas antirracistas, plurais e comprometidas com um projeto de sociedade e de educação, pautado na equidade de gênero e raça.

Palavras-chave: feminismo negro; juventude; literatura; educação básica; interseccionalidade.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the contributions of feminist narratives by black women to the critical education of high school students at a public school in the city of Bagé, RS. The study focuses on discussions arising from the experiences of a youth group at the school where I work. It is a participatory research project that sought, together with the students, to problematize the use of literature as a transdisciplinary teaching tool. The choices of readings were based on the recognition of the urgency of highlighting in school education the multiple oppressions that permeate the bodies and trajectories of black women, who have historically been silenced in public spaces – whether educational, pedagogical or in hegemonic discourses on feminism. To this end, we sought to engage in dialogue with authors such as Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins and Carolina Maria de Jesus, some of whose works were read and discussed in biweekly meetings with the students, redefining their perceptions of the topics addressed in the works. Through these readings and discussion groups, the collective became a place of welcome, listening and reflection, promoting important changes in the conception of feminism, race, identity and belonging among the students. The qualitative research used field diaries, records of the meetings and analysis of the discourses to understand the formative effects of these experiences. The results show that contact with these narratives, by black women, enables not only the problematization of the normative discourses present in the school space and in society, but also the advancement in the process of identification, recognition and autonomy among the students. By uniting youth, intersectionality and literature, this work seeks to contribute to the educational debate, supporting the power of anti-racist, plural pedagogical practices committed to a project for society and education, based on gender and racial equity.

Keywords: black feminism; youth; literature; basic education; intersectionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 3º Semana Maria da Penha nas Escolas, alunos que integram o coletivo apresentando o trabalho no evento.....	59
Figura 2 - Evento do CONANE, em Brasília, professora responsável pelo projeto com os demais docentes da 13º coordenadoria que estavam apresentando o trabalho no evento.	60
Figura 3 - Apresentação do primeiro coletivo, denominado <i>Por nós</i> , apresentando o seu trabalho na 2ª edição da Semana da Maria da Penha nas escolas. Primeiro ano que foi aberto a outras coordenadorias do estado, em 2022.	61
Figura 4 - Alunas e professora, apresentando um trabalho na 4ª Semana Maria da Penha nas Escolas.....	62
Figura 5 - Alunas integrantes do Coletivo no ano de 2024, apresentando o projeto no evento da 13º Coordenadoria, na cidade de Bagé.....	63
Figura 6 - Parte dos alunos integrantes do coletivo, após reunião.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos sobre Educação Básica que abordaram o feminismo	27
Quadro 2 - Quadro síntese: construção de um coletivo educacional	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DIÁLOGOS TEÓRICOS.....	18
3	LER MULHERES NEGRAS NA ESCOLA: O PERCURSO DA PESQUISA PARTICIPATIVA	31
4	METODOLOGIA.....	40
5	NARRATIVAS FEMINISTAS NEGRAS NA ESCOLA: LITERATURA, INTERSECCIONALIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA COLETIVO “VOZES QUE ECOAM”	42
5.1	Feminismo e coletivos escolares	45
5.2	Narrativas de Resistência: O Feminismo Negro no Cotidiano do Coletivo.....	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS	65
	ANEXOS.....	68

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta um percurso de pesquisa colaborativa, com foco da educação para promoção de equidade de gênero e uma educação antirracista – temas fundamentais para da construção da democracia no país e para uma efetiva educação para a cidadania, um direito conquistado no Brasil pós-ditadura. Trata-se de um estudo desenvolvido com um coletivo de literatura de leitura, de uma escola pública do município de Bagé, região da campanha gaúcha, sul do Brasil. O foco das leituras foi a narrativa de mulheres negras, tema que surgiu do diálogo com estudantes e que se fortaleceu frente ao contexto mais amplo em que vivemos. Contexto este que é denunciado no Atlas da Violência, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mostrando que “em 2023, foram registradas 2.662 mulheres negras vítimas de homicídio, o que representa 68,2% do total de homicídios femininos” (IPEA, 2025, p.57).

A ideia de ler obras que marcam debates sobre gênero e raça tornou-se importante para dialogar com as construções cotidianas dos estudantes sobre os assuntos e com as informações que acessam sobre esses temas fora da escola. Na contemporaneidade, conseguimos acesso a muitas informações, podemos nos inteirar e informar sobre os mais diversos assuntos, inclusive sabemos que muitos deles foram potencializados e tiveram um alcance maior por meio das redes sociais. As tecnologias de informação e comunicação popularizam temas diversos, inclusive o feminismo e as narrativas anti-gênero. No mesmo espaço (virtual), encontram-se páginas de intelectuais e ativistas feministas e também páginas que reproduzem narrativas de grupos religiosos que questionam uma suposta ideologia e gênero ou de coletivos que defendem projetos como o “Escola Sem Partido” (SEFFNER, 2019).

Nesse sentido, interessa, para esta pesquisa, aprofundar debates sobre feminismo e feminismos negros na educação básica. Sabemos que, no início do movimento feminista, no século XIX, iniciaram-se batalhas sociais, como a busca pela educação, tentando desconstruir o pensamento colonial constituído, no qual o ensino para as mulheres era voltado apenas para as demandas domésticas. No Brasil, houve também as reivindicações pelo direito do voto feminino e ao trabalho, sendo esses conquistados apenas em 1932 e 1943 respectivamente. Lembrando que mulheres foram sempre tratadas como objeto de posse, uma das conquistas

contra esse comportamento foi a Lei do Divórcio N° 6.515 de 1977, que concedia às mulheres a oportunidade da dissolução oficial do matrimônio.

Concordamos que precisamos abordar e trabalhar o feminismo, pois, apesar de sabermos que já conquistamos alguns direitos, ainda há necessidade de dialogar, lutar e desconstruir comportamentos e discursos para mais avanços na nossa sociedade que ainda segue no modelo patriarcal. Ademais, grande parte dos discursos e modelos disseminados sobre feminismo, no cotidiano, segue um modelo branco de classe média que não representa todas e nem sequer a grande maioria das mulheres.

Falar em único feminismo é tratar de um tema de grande complexidade, de forma rasa. Buscamos, então, trabalhar múltiplos pontos de vista e narrativas feministas. Já que temos nossas especificidades, diferenças e pluralidades, não somos um bloco único de pessoas definidas apenas pelo termo mulher. O que nos confirma a necessidade de perceber quais as diferentes especificidades que cada grupo possui. O feminismo interseccional busca compreender como as questões de gênero, raça, classe e outras estão relacionadas entre si. Em encontro com o que nos traz Collins e Bilge (2021) a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, ou seja, das pessoas e das experiências humanas. As mulheres negras possuem lutas diferentes da maioria branca, pois enquanto as feministas brancas pediam direito ao trabalho, as negras já estavam em suas casas, cuidando dos seus filhos e trabalhando para elas.

A visão da sociedade acerca dessa mulher negra é completamente racista e sexualizada nos diz Lélia Gonzalez (2022), que nos traz que o destino da mulher negra no Brasil, como herança colonial, tem sido de objeto. Não apenas para produção como também aconteceu com os homens negros, mas como objeto de prazer dos colonizadores e esse tratamento sujo e desrespeitoso se estende até os dias atuais. Procuramos então, neste trabalho, identificar como as narrativas feministas de mulheres negras impactaram integrantes de um coletivo juvenil de uma escola estadual da cidade de Bagé. Autoras como Carolina Maria de Jesus (2019), Lélia Gonzalez (2022), Grada Kilomba (2019), Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), Djamila Ribeiro (2018), entre outras, nos ajudam a construir o presente trabalho.

Nossa questão de pesquisa foi: Quais as contribuições da leitura e debate de narrativas feministas negras, mediadas por uma metodologia participativa, para a formação crítica de estudantes do ensino médio em uma escola pública?

Como objetivo geral, elencou-se: discutir contribuições de narrativas da leitura e debate da literatura feminista negra junto à um coletivo juvenil de estudantes de uma escola pública de Bagé-RS.

São objetivos específicos desta pesquisa:

1. Identificar a compreensão que estudantes de uma escola pública de ensino médio possuem a respeito do debate interseccional de gênero e raça, ao longo de leituras da escrita de mulheres negras;
2. Discutir os limites e contribuições das leituras realizadas pelo Coletivo Juvenil, a partir das percepções dos alunos;
3. Apresentar princípios para a implementação das reflexões sobre feminismo na educação básica.

O primeiro capítulo, apresenta os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a pesquisa, com foco nas narrativas feministas negras como instrumento formativo e de transformação social no contexto da educação básica. Parte-se da compreensão de que o feminismo negro, enquanto campo epistêmico e político, surge da necessidade de reconhecer e dar visibilidade às múltiplas opressões que atravessam a vida de mulheres negras, historicamente silenciadas nos discursos educacionais e nas práticas escolares.

Apoiado em autoras como Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez e Patricia Hill Collins, o texto propõe uma reflexão crítica sobre as ausências e apagamentos que ainda hoje marcam as abordagens sobre gênero, raça e classe nos espaços escolares. Defende-se que a leitura de textos produzida por mulheres feministas negras constitui não apenas uma ferramenta de representatividade e resistência, mas também um forte dispositivo pedagógico para promover processos de conscientização e reconstrução identitária entre os(as) estudantes.

O capítulo também contextualiza o cenário da pesquisa, introduzindo o coletivo juvenil criado em uma escola pública da cidade de Bagé-RS, concebido como espaço de escuta, troca, reflexão e (des)construção. Esse coletivo é compreendido como prática formativa participativa, cruzando experiências vividas e mediadas por leituras de obras literárias que instigam a desconstrução de discursos normativos. O percurso teórico delineado, nesta seção, evidencia a urgência de uma

educação comprometida com a equidade e com a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, assumindo a interseccionalidade como eixo estruturante da análise e da ação pedagógica.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos e percursos da metodologia participativa que orienta a presente pesquisa, articulando os conceitos de juventude, interseccionalidade, literatura e práticas coletivas de formação. O ponto de partida é a compreensão da juventude como uma categoria social e histórica, em constante construção, composta por sujeitos diversos, com saberes próprios e potencial transformador. Os(as) jovens envolvidos(as) no coletivo juvenil da escola pública de Bagé-RS são reconhecidos/as como agentes ativos/as no processo de produção de conhecimento, e não apenas como receptores/as de conteúdos.

A metodologia participativa proposta configura-se como uma prática político-pedagógica baseada na escuta, no diálogo e na construção conjunta de saberes, centrada na vivência de um coletivo escolar que discute feminismos negros e outros assuntos que emergem a partir de leituras literárias e rodas de conversa. A escolha por essa abordagem decorre da necessidade de romper com modelos tradicionais de pesquisa e ensino, abrindo espaço, por meio de bases de uma etnografia participativa Jesus (2024) para que os sujeitos escolares protagonizem suas histórias, suas identidades e suas lutas. O coletivo juvenil, dessa forma, constitui-se como um território de resistência, escuta ativa e reconstrução de narrativas silenciadas, sobretudo de mulheres negras.

A interseccionalidade é assumida como eixo estruturante da análise e da prática, possibilitando compreender como as opressões de gênero, raça e classe se entrelaçam na experiência cotidiana dos/das participantes. Por meio das leituras de autoras como Djamila Ribeiro, Grada Kilomba e Lélia Gonzalez, e das reflexões coletivas que emergem desses textos, o grupo vivencia processos de reconhecimento, pertencimento e crítica ao modelo hegemônico de feminismo e educação. Os encontros do coletivo tornaram-se, assim, espaços formativos que refletem as estruturas racistas e patriarcais presentes no ambiente escolar e na sociedade.

O capítulo também evidencia como a literatura funciona como mediadora de processos de identificação, provocação e elaboração crítica. Os textos escolhidos são instrumentos de diálogo e reflexão, mobilizando experiências, afetos e

inquietações. A metodologia, portanto, se constrói em movimento, de forma situada e comprometida com os contextos e subjetividades envolvidas. Nesse percurso, a pesquisadora atua como mediadora e observadora participante, registrando as experiências por meio de diários de campo e interações diretas com o grupo. Essa perspectiva metodológica reafirma a potência das práticas colaborativas como estratégias formativas e investigativas voltadas à construção de uma educação antirracista, inclusiva e crítica.

No terceiro capítulo, o texto apresenta e analisa as vivências do coletivo juvenil feminista no espaço escolar, a partir da mediação de narrativas de autoras negras. O foco recai sobre os primeiros encontros do grupo, destacando as experiências de escuta, reconhecimento e construção de vínculos entre os/as estudantes participantes. A literatura, especialmente a produzida por mulheres negras, é valorizada como instrumento de deslocamento de sentidos e catalisadora de reflexões profundas sobre identidade, racismo, machismo e pertencimento.

A análise das interações no coletivo evidencia o impacto imediato das leituras compartilhadas na percepção dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o outro. Relatos de experiências pessoais de discriminação racial e de exclusão emergem espontaneamente durante os encontros, indicando o potencial da metodologia participativa em criar um ambiente seguro para o compartilhamento de vivências sensíveis. Obras como *Quem tem medo do feminismo negro?*, de Djamila Ribeiro, e o poema *Me gritaram negra*, de Victoria Santa Cruz, provocaram debates marcantes sobre a identidade racial, o processo de tomada de consciência e os lugares sociais historicamente atribuídos às mulheres negras.

O coletivo se revela, assim, como um espaço contra-hegemônico de formação crítica, onde os sujeitos são instigados a repensar narrativas normativas e a ressignificar suas próprias histórias. A presença de estudantes negras e negros no grupo contribui para aprofundar os diálogos sobre representatividade e silenciamento, ampliando o alcance da proposta pedagógica para além da dimensão acadêmica. A escuta ativa e o acolhimento das vozes dissidentes se consolidam como pilares fundamentais da prática metodológica adotada, reafirmando o compromisso com uma educação transformadora, democrática e antirracista.

2 DIÁLOGOS TEÓRICOS

Ao nos propormos pesquisar sobre as contribuições da escrita de mulheres negras na construção de um debate sobre gênero e raça, dentro do coletivo, o marco teórico que articulou a construção da pesquisa foi o conceito de interseccionalidade. Como nos trazem Collins e Bilge (2021, p.187):

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica promove entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política. A identidade foi uma dimensão importante para o surgimento da interseccionalidade como forma de investigação e práxis critica-se o caso, por exemplo, das negras brasileiras que politizaram a identidade negra e feminina de uma sociedade que desvalorizava ambas as coisas (...) ou do surgimento da interseccionalidade nos Estados Unidos, refletindo a união das políticas identitárias entre afro-americanas, latinas, asiático-americanas e indígenas (...). Da mesma forma, os projetos de justiça enfatizam as compreensões tradicionais de identidade feminina que limitam o acesso a mulheres e meninas à autonomia sobre o próprio corpo, a serviços de saúde e proteções legais (...).

Para começarmos a falar de interseccionalidade, primeiramente precisamos entender o papel atribuído à mulher negra na sociedade. Há muito tempo que mulheres negras são silenciadas e invisibilizadas. Isso nos coloca frente à necessidade de problematizar, junto à educação básica, de que modos as diferenciações e as discriminações se constituem. Nessa relação de alteridade, Kramer (2001, p.14) destaca:

Com frequência tenho mencionado minha perplexidade e assombro diante de discriminação, da exclusão e da eliminação do outro, ou seja, diante da constatação de que, em que pese o avanço ou o aparente progresso do homem foi e vem sendo capaz de conquistar, a humanidade não logrou enfrentar e superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida - sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual - na origem de todos os genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade. Somos constituídos de diferença.

Nesse trecho, a autora se mostra perplexa com a barbárie que se instala e acreditamos que isso pode ocorrer pela falta de diálogo e compreensão sobre assuntos que, no senso comum, são tomados como polêmicos: o machismo e o racismo. O fato de que a diversidade das pessoas é, por inúmeras vezes, ignorada por parte da nossa sociedade faz com que essa visão preconceituosa se expanda. Acompanhamos uma realidade em que infelizmente a falta de diálogo nos leva dos

menores delitos de discriminação como, por exemplo, um sorriso de deboche, até grandes crimes que são capazes de tirar a vida do outro. E concordamos que o ser humano precisa entender que é feito de pluralidade, e respeito deveria ser a palavra-chave para todos, como nos garante a Constituição; como tivemos sinalização nos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 2000); como ainda podemos vislumbrar na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (BRASIL, 2018); e na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Djamila Ribeiro (2018), em sua obra enfatiza que somos todos diversos e isso é muito bom, mas que precisamos ter o entendimento do que é opinião e o que é preconceito é crime. Uma coisa é termos opiniões diferentes sobre sabores gastronômicos, agora quando estamos falando sobre justiça social, achismos e opiniões carregadas de preconceito não cabem mais. A autora nos diz que:

Continuar no achismo apesar da desigualdade latente sendo mostrada é concordar com a desigualdade. Negar a existência de fatos sociais e ridicularizar lutas históricas por equidade não é dar opinião, é compactuar com a violência. Fora isso, ainda há os que confundem liberdade de expressão com discurso de ódio. Um indivíduo dizer “Sou da opinião de que negros e gays são inferiores” não é ponto de vista diferente (RIBEIRO, 2020, p.35).

O que vai ao encontro do nosso pensamento de necessidade urgente de desconstrução de falas que legitimam essas pessoas e propagam esses discursos de ódio, sem reconhecerem que estão infringindo leis e diretrizes de um comportamento civil. E uma das formas disso ser feito é problematizar sempre que possível, questionando pessoas que agem dessa forma, em todos os espaços, mas principalmente nos locais onde se fala e luta por educação.

Acreditamos ainda que a inserção dos temas na escola, fazendo com que eles sejam parte da educação escolar contribuiria muito para a formação dos alunos e também professores. Já que os temas abordados fazem parte de um contexto social e não dizem respeito somente a quem vive a diferença pessoalmente. Louro (2000, p.5) já nos alertava que:

Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto. Elas permitem novas soluções para as indagações que sugeri e, obviamente, provocam novas e desafiantes perguntas. Talvez seja possível,

contudo, traçar alguns pontos comuns para sustentação das respostas. O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. o segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.

Em épocas de agendas que tentam impedir o livre debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, por meio de construções em torno de uma pretensa "ideologia de gênero" ou de uma "escola sem partido" Seffner (2019) defender a possibilidade do contraste público é também uma defesa da ciência e das humanidades. E neste contexto, crianças e jovens mostram-se mais abertos a acolher diferentes visões de mundo, uma vez que estão sendo expostos ao convívio com pessoas de diferentes bairros, pertencimentos étnico-raciais, identidades de gênero e vivências de sexualidade, no espaço da escola.

Djamila Ribeiro, em 2018 nos apresentava dados no mapa da violência alertava que a cada cinco minutos uma mulher é agredida no Brasil. Dados que permanecem alarmantes, pelo Atlas da Violência, publicado neste ano de 2025 e que nos mostram que há mulheres morrendo a todo momento pelo simples fato de serem mulheres.

Concordamos que a literatura é uma ótima forma de abordar diferentes assuntos no ambiente escolar, já que ela é arte e a arte nos ensina e tem a capacidade de nos colocar no lugar do outro das mais diferentes formas. Kramer (2021) nos auxilia nessa reflexão sobre cultura por meio da literatura:

Agora, gostaria de analisar o segundo aspecto envolvido no tema da cultura: trata-se do acervo cultural acumulado e que se encontra disponível na literatura (nos seus mais diversos gêneros), no cinema, na música, na fotografia, no teatro, na pintura, na escultura, na poesia, nos museus, na arquitetura, etc. Chamo atenção para essa dimensão, sabendo que é difícil distingui-la de conhecimento a fim de ressaltar que não podemos reduzir o conhecimento à sua dimensão de ciência, deixando de fora as dimensões artística e cultural. Não me importa aqui o acesso a essa produção como parte de uma educação ilustrada e livresca. Longe de propor que alunos e professores aprendam e ensinem gêneros literários, movimentos estéticos, afastando-me também do uso dessas produções culturais como modo de melhor ensinar os conteúdos escolares, interessa-me que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte, com os livros, com a história, com a experiência acumulada. Ainda que ideologicamente marcados, tendo uma linguagem jamais isenta de preconceitos, a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica para a formação de crianças, jovens, adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores e crenças, e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, além de suscitar o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós. (KRAMER, 2021, p.20)

Como a autora expõe, nossa linguagem e nossos livros são ideologicamente marcados, de maneira que nos tornamos produtos do meio em que vivemos. Sendo assim, reproduzimos tudo que aprendemos desde sempre. Se formos educados de uma forma mais fechada e preconceituosa, reproduziremos o que nos foi ensinado durante a vida escolar. Fazemos parte de um dispositivo normativo de gênero, em que somos codificados e nos é ensinado, desde as primeiras leituras, como devemos ser e nos comportar. Codificamos as nossas práticas a partir do olhar do outro. Porém, se de alguma forma o que nos é culturalmente construído, for aos poucos e adequadamente questionado, talvez, consigamos desconstruir. A leitura é uma ótima forma para que isso ocorra. Podemos perceber diferentes percepções e maneiras de pensar e agir a partir dela e, com isso, refletirmos sobre as nossas próprias atitudes e compreensão acerca dos mais diferentes temas.

A discussão em torno da branquitude é indispensável para compreender a forma como a produção do conhecimento no Brasil é racializada. O campo acadêmico, historicamente constituído por referenciais eurocêntricos, naturalizou a centralidade da branquitude, marginalizando outras epistemologias. Nesse contexto, o nacionalismo também opera como um dispositivo de exclusão, reforçando um imaginário de identidade nacional homogênea que apaga as contribuições de populações negras e indígenas. Desconstruir esse posicionamento, portanto, é tarefa que passa necessariamente pela educação, entendida como espaço de disputa de narrativas e de formação crítica.

Cida Bento (2002) identifica esse processo de manutenção estrutural de privilégios como o “pacto da branquitude”, que se apresenta de forma silenciosa e persistente na sociedade brasileira. Reconhecer-se como mulher branca, orientada também por uma mulher branca, implica assumir uma posição atravessada por esse pacto, marcada por vantagens estruturais que não podem ser ignoradas. Contudo, ao nos aproximarmos da perspectiva da branquitude crítica, torna-se possível deslocar esse lugar de passividade, tensionando privilégios e escolhendo o compromisso com uma educação antirracista.

Nesse sentido, como argumenta Nilma Lino Gomes (2017) a construção de uma educação antirracista requer alianças. É por meio de articulação, cumplicidade e diálogo que se torna possível ampliar a consciência coletiva e promover transformações efetivas no espaço educacional. Essa perspectiva reforça que o engajamento de sujeitos brancos não deve configurar-se em protagonismo, mas sim

em contribuição para o fortalecimento de lutas históricas conduzidas por sujeitos negros e indígenas. A educação, assim, emerge como caminho para a reinvenção da democracia, não apenas como inclusão formal, mas como projeto de transformação estrutural das relações raciais no país.

A nossa pesquisa teve o intuito de trazer narrativas de mulheres feministas negras para que existisse uma reflexão e possível colaboração na formação destes discentes. Djamila Ribeiro (2018) nos diz que as mulheres negras podem carregar uma sensação de não pertencimento, apagamento e silenciamento na sociedade. Há uma máscara que cala essas vozes e abafa a existência delas. Pensar na prática sobre mulheres é devolver-lhes o espaço que lhes é de direito, o poder de fala e de existência. Trazendo autoras que contemplam vivências e expõem narrativas que carregam toda a potência das mulheres. De acordo com Djamila Ribeiro (2018, p.18):

Eu não queria mais me esconder, não queria ser invisível. As autoras e os autores que eu lia haviam me ajudado a recuperar o orgulho das minhas raízes. Reconfigurar o mundo a partir das perspectivas deles me ajudou a finalmente me sentir confortável nele. Foi um divisor de águas na minha vida. Só então compreendi por que muitas vezes eu não me identificava com um feminismo dito universal: porque as especificidades das mulheres negras não eram consideradas. Aquelas autoras tinham denunciado a invisibilidade das mulheres negras como sujeito do feminismo e outras se juntaram a elas.

Neste trecho, Djamila Ribeiro (2018) lembra das mudanças que percebeu quando passou a ler textos de mulheres negras e o impacto que essas leituras causaram nela, o quanto essas obras contribuíram para o reconhecimento dela enquanto mulher negra.

Enquanto professora da educação básica, leio mulheres negras, as compreendo e então consigo entender o contexto do que vivemos e perceber que essas narrativas precisam ser compartilhadas nos espaços educacionais. Tive a oportunidade de conduzir um processo de leitura de trechos de *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus (2019) onde ela conta no seu diário que o homem lhe elogia a escrita e diz que uma pena é ela ser preta.

Jesus (2019) por sua vez, sempre crítica e consciente de muitos dos nossos problemas sociais, diz que mal sabe ele que se houvessem outras vidas ela viria preta novamente, que o cabelo dela é educado e onde põe fica, não é como o de branco. No término da leitura discutimos o trecho, quando uma das alunas revelou

que sofreu *bullying*, na terceira série do ensino fundamental, por causa do seu cabelo crespo e nunca mais o soltou.

Percebe-se nesse registro a gravidade deste momento, a aluna estava no segundo ano do ensino médio, ou seja, havia 9 anos em que ela estava com o seu cabelo preso, porque ele não estava no padrão estético validado socialmente. Esse relato nos causa tanta dor, tristeza e repulsa ao mesmo tempo, porque nos torna palpável a seriedade das consequências que essas ações são capazes de causar na vida de quem é afetado.

Precisamos pensar na reconfiguração do mundo por outros olhares, e questionar essa manutenção do padrão eurocêntrico, como nos diz Djamila Ribeiro (2018, p. 26):

Pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com a visão única não é imposição - é busca por coexistência. Ao quebrar a máscara, estamos atrás de novas formas de sociabilidade que não sejam pautadas pela opressão de um grupo sobre o outro. Ao pensar o debate de raça, classe e gênero de modo indissociável, as feministas negras estão afirmando que não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada.

Para efetuar as escolhas dos temas discutidos, foi necessário olhar pra pesquisas que falam sobre o lugar da população negra na construção da cidade de Bagé, no passado e no presente. Segundo Tiago Silva (2018), há um discurso que o Rio Grande do Sul teve uma relação harmônica entre escravizados e seus patrões, mas sabemos que isso não é a verdade. Esses discursos corroboram, mais uma vez, com o apagamento das histórias dessas pessoas. Após a abolição, perpetua-se o racismo e sabemos que a sociedade bageense se constituiu radicada nesse movimento racista estrutural, Hélen Jardim (2022), que será citada posteriormente, e Tiago Silva (2018), nos trazem indícios dessa realidade. Silva (2018) ancorado em outros estudos sinaliza que:

Com relação aos estudos sobre o negro, Gutfreind (1990) afirma que estes foram deixados de lado, ou quando não, buscava-se explicar que em solo gaúcho a escravidão foi mais “branda” do que em outras partes do Brasil. Essa visão simplista, muito difundida entre escritores gaúchos pertencentes a essa corrente mais tradicional, foi muito influenciada pelos escritos do viajante francês Saint-Hilaire quando da passagem deste por território gaúcho no início do século XIX (SILVA, 2018, p. 38).

E a cada dia, mais pesquisas são realizadas sobre o impacto da escravidão em regiões da campanha, com uma economia gerada em função da pecuária (SILVA, 2018). O processo da abolição é muito mais complexo do que os textos nos trazem e o racismo está culturalmente enraizado no nosso dia a dia, principalmente em regiões tradicionais como a campanha gaúcha.

Um estudo desenvolvido no Mestrado Acadêmico em Ensino, por Jacinto (2019) buscou compreender como é construída a identidade quilombola bem como os pensamentos da comunidade quilombola de Palmas – uma comunidade rural de Bagé. O autor descreve que essa “comunidade é formada por negros descendentes de escravizados da região, [...] marcada no decorrer da sua história por movimentos de resistência pela dignidade e pela sobrevivência e, na atualidade, pela luta pela garantia da posse de suas terras” (JACINTO, 2019, p.25). A pesquisa permitiu perceber que a identidade quilombola foi por meio das narrativas constituindo seu espaço e sua identidade na nossa região, ao encontro com o que vimos em outros textos, como o de Djamila Ribeiro (2018) é um processo de resistência e reconhecimento dos sujeitos.

Quando a pesquisa foi planejada, pretendíamos levar aos discentes, obras de autoras negras como Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, e identificar se as narrativas presentes nestas leituras, iriam colaborar para uma educação antirracista e na desconstrução de discursos machistas dos alunos e alunas presentes no mesmo. A escolha por estas obras estavam diretamente relacionadas às vivências narradas nos dois primeiros encontros, as quais foram percebidas como potencializadoras de diálogos que tocassem o cotidiano das e dos estudantes, podendo colaborar e transformar perspectivas de quem tem contato com essas escritas.

Já observamos isso, em outros contextos na escola, das possibilidades que essas leituras nos trazem para desconstrução de pensamentos e discursos machistas e racistas. Um pouco dessa experiência será narrada a seguir, como forma de ilustrar a potência dessa temática no contexto da educação básica. Assim, a justificativa para essa pesquisa foi a necessidade de trabalhar a intersecção de gênero e raça na sala de aula, bem como nos espaços de formação e educação, tendo em vista que há uma ausência de discussões sobre isso, assim como a necessidade que seja trazido para os espaços escolares contribuindo com a educação. É por meio de discussões em atividades extraclasse que esse tema

adentra a escola, nos possibilitando explorar diferentes leituras, histórias e narrativas de pessoas que vivenciam o racismo e machismo na pele.

Com essa perspectiva, foi criado, no ano de 2022, um coletivo feminista, denominado *Por Nós*, em uma escola pública da cidade de Bagé, onde atuo como docente. Iniciamos os encontros quinzenalmente e combinamos que nosso método de estudo seria através de leituras e discussões, tendo em vista que a literatura nos proporciona muitas reflexões e após cada leitura poderíamos problematizar o que havíamos compartilhado.

Compreendemos a literatura como uma prática social, profundamente ligada ao contexto histórico e cultural em que é produzida e recebida. Estando ela, sempre ligada a outros discursos sociais, sejam eles, religiosos, políticos, científicos, populares, etc. Nunca neutros, mas carregados de valores, ideologias e vozes. A literatura, assim, jamais se apresenta como um campo neutro e isolado, mas um lugar de disputas simbólicas e de circulação de sentidos, em permanente diálogo com a vida social.

Ao longo da trajetória na educação, essa concepção de literatura se mostra fundamental. O trabalho pedagógico sempre procurou possibilitar a percepção da pluralidade na leitura. Nesse sentido, a literatura em sala de aula se configura como prática que amplia os conhecimentos de leitura do mundo, fortalecendo a consciência histórica e social dos sujeitos.

Nessa trajetória, é necessário também situar o conceito de leitura, compreendida não apenas como decodificação, mas como um processo ativo de construção de sentidos. Como ressalta Paulo Freire (1989), ler o mundo precede a leitura da palavra, e é na relação entre ambas que se constitui a prática transformadora. De modo semelhante.

Dessa forma, ao trazer literatura e leitura para o espaço escolar, a prática pedagógica não apenas promove o contato com textos literários, mas também com modos de interpretar, confrontar e recriar significados. Isso potencializa a educação como lugar de emancipação, crítica e diálogo, alinhando-se a uma concepção de ensino comprometida com a diversidade de vozes e com a construção de uma sociedade democrática.

Desde o primeiro momento, combinamos que seria uma construção conjunta, já que todos ali estavam aprendendo a dialogar e desconstruir-se enquanto sociedade reprodutora de discursos e comportamentos carregados do modelo

patriarcal. Nossa primeira reflexão sobre o tema foi em uma reunião do coletivo, quando iniciamos a apreciação da obra *Por todas nós*, da autora Ellora Haonne (2018) escolhida pela facilidade de leitura e compreensão. A autora traz críticas cotidianas sobre o comportamento machista que está integrado no nosso dia a dia. No terceiro encontro, duas alunas negras, as únicas regulares no projeto, perguntaram se poderíamos mudar o foco do estudo já que aquele feminismo presente no livro de Haonne era “mais do mesmo”, de um feminismo branco padrão que a sociedade reproduzia. As alunas pediram para que abordássemos e falássemos de mulheres pretas, um feminismo que representasse essas pessoas esquecidas e apagadas da história e não da classe média branca.

Percebi, naquele momento, a necessidade que essas meninas negras tinham de reconfigurar esses discursos que falam sobre mulheres, em uma perspectiva na qual elas pudessem se ver representadas. Percebi naquele momento, a sensação de não pertencimento que havia nelas e concordamos no mesmo instante em mudar nossas leituras com direcionamento para feministas negras.

Desde então, nosso olhar para elas mudou e acreditamos que, assim como nós, outras pessoas podem ser tocadas e modificadas a partir de práticas que dão voz a essas mulheres caladas e esquecidas por tantos anos. Seguimos com obras como *Quem tem medo do Feminismo negro* de Djamila Ribeiro, *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus e outras, carregadas de críticas e diálogos regados de reflexão, que nos possibilitam a desconstrução de pensamentos e posicionamentos racistas e machistas.

Essa vivência na escola suscitou a necessidade de investir esforços e desenvolver uma pesquisa para problematizar o processo de formação por meio de um coletivo que lê, debate e reflete a respeito do feminismo negro. Durante esse processo, fui realocada em outra escola e, para que o trabalho tivesse continuidade, foi criado o coletivo que dá origem a esta dissertação: o *Vozes que ecoam*. A investigação responde a uma lacuna importante no campo educacional, na medida em que há escassez de estudos que articulem literatura, feminismo negro e juventude em uma proposta metodológica participativa no ensino médio público. Ao valorizar as experiências de estudantes como fontes legítimas de saber e reflexão, a pesquisa também propõe uma ruptura com abordagens tradicionais e excludentes, oferecendo subsídios concretos para práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

Pensando nessa necessidade de construir uma pesquisa colaborativa, no contexto da educação básica, buscamos elaborar revisão sistemática a respeito de pesquisas presentes na base de dados *Scielo* que abordassem práticas pedagógicas, desenvolvidas, na educação básica, por meio de uma perspectiva de gênero. Para tanto, consideramos buscar trabalhos que tivessem, em suas palavras-chaves, as concepções de feminismo interseccional, gênero e educação básica. Para além das discussões teóricas, nos interessava saber que tipo de ações práticas estavam sendo propostas com esses estudantes.

Assim, foi realizada uma busca empregando o operador booleano AND e as palavras “gênero” and “educação básica” and “feminismo”. Localizaram-se 29 resultados. Adotou-se como critério de exclusão trabalhos que não fossem realizados no Brasil, fora do contexto de educação básica e escritos em outras línguas. Após os critérios de exclusão, utilizando os de inclusão, que foram: todos os trabalhos que abordassem gênero, feminismo e tivessem relação com a educação básica. Deste refino, ficou-se com os cinco trabalhos que serão apresentados a seguir.

Quadro 1 - Trabalhos sobre Educação Básica que abordaram o feminismo

	Título	Autores	Instituições	Ano
T1	<i>Educação e democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola</i>	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.	2008
T2	<i>Os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero na escola</i>	Erineusa Maria da Silva; Eliza Ferreira.	Universidade Federal do Espírito Santo.	2019
T3	<i>Educação e gênero: histórias de estudantes do curso de Gênero e Diversidade na Escola</i>	Leandro Oltramari; Marivete Gesser.	Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.	2019
T4	<i>Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas</i>	Claudia Vianna; Sandra Unbehaum.	Unicamp	2006

	<i>públicas no Brasil</i>			
T5	<i>Infância, gênero e sexualidades: Uma investigação-intervenção com professores da Educação Infantil.</i>	Eduardo Cólis; Leonardo Souza.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2020

Fonte: Elaborado pela Autora.

Os trabalhos acima representam os estudos que articulam Educação Básica e Feminismo. Estes foram publicados no período de 2006 a 2020. Percebe-se da tabela anterior que os autores das produções não se repetem o que pode ser um indício de que estudos dessa natureza são incipientes e dispersos entre os pesquisadores da área da educação. A partir das leituras é possível depreender que as análises são rasas e com o foco na formação dos professores, ou melhor, na falta de formação para que os mesmos consigam abordar a temática de gênero em sala de aula e nos espaços de ensino. Só conseguimos cinco textos, mesmo deixando de filtrar datas, ainda assim a maior parte deles aborda a necessidade que há de se falar sobre a temática nos espaços de ensino. Porém, quando se fala em gênero e educação feminista, nenhum dos textos cita, usa como exemplo autoras negras. Afirmando o que pensávamos, sobre falta de representatividade e reconhecimento das mulheres pretas no movimento feminista. Apenas um dos textos, traz a questão dos negros como minoria em uma parte muito breve da discussão.

Em relação à natureza dos trabalhos, T1, estuda a participação da mulher na política, para além do processo eletivo. Analisando como ocorre a sua atuação no que diz respeito à participação política em geral, Brabo (2008) observa a trajetória do movimento feminista neste recorte dos anos 80. T1 também traz que a educação e a formação humana, como práticas de relações sociais, não avançam naturalmente e sim através de um conjunto de práticas sociais fundamentais. A autora de T1 concorda que há necessidade de investimento em formações sobre a temática do feminismo e de gênero. Ainda que haja uma movimentação para que isso ocorra, o artigo pontua a importância de ações também do governo para que isso seja trabalhado dentro das escolas. Lembrando que a educação não avança naturalmente, a autora pontua que a educação precisa de um conjunto de práticas e políticas públicas, auxiliando neste movimento. Brabo (2008) conclui que há uma

necessidade de cursos de formação inicial e em continuidade já que se percebe a questão de gênero ainda invisível aos olhos de muitos educadores.

O artigo T2 compreende os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero e apresenta a hipótese de que mesmo com todas as dificuldades elas têm realizado ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero. Silva e Ferreira (2019) em sua pesquisa comprovam a importância da ação de políticas educacionais para estimulação dos profissionais, trazendo assim novas reflexões pedagógicas diante da temática de gênero. Mostraram também a necessidade de colocar o professor como o artista nesse processo, usando suas próprias práticas e discursos como exemplo para a desconstrução acima da temática e a importância do feminismo e dos movimentos sociais que auxiliam e dão suporte às práticas de desconstrução.

O artigo T3, de Ultramari e Gesser (2019), busca identificar as contribuições de um curso de gênero e diversidade para professores e a influência do curso nas práticas docentes. T3 enfatiza a necessidade de desconstrução da sociedade patriarcal e a lacuna que existe na escola quando se fala em abordagem de gênero e sexualidade. Discute a contribuição dos cursos de formação Gênero Diversidade na Escola (GDE), oportunizando os docentes a desenvolver a segurança para abordagem desse tema na escola.

No penúltimo trabalho T4, Vianna e Unbehaum (2006) buscam evidenciar o modo como as políticas públicas de educação trataram a inclusão da perspectiva de gênero nos níveis de ensino infantil e fundamental, no período de 1988 a 2002. Concluem que apesar desses documentos constituírem importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica do gênero, de nada elas garantem a efetividade de que esse trabalho seja realizado. Assim, acabam prejudicando sua legitimidade. De acordo com as autoras de T4, os avanços são tímidos, porém constituem um terreno fértil para mudanças.

E por fim, T5 busca identificar o uso de tecnologias de gênero pelos professores na produção de infâncias padronizadas e perceber como a escola atua como um agente que coloca essa padronização em ação. Foram identificadas formas de atuar no processo pedagógico junto às crianças, a força de discursos como o da identificação das sexualidades a partir dos estereótipos binários de gênero, bem como das intervenções no sentido de corrigir os desvios de rota das

sexualidades e dos gêneros. Collins e Souza (2020) obtiveram considerações sobre as possibilidades de potência da educação infantil em romper desde cedo os discursos binários e heteronormativos sobre gênero e sexualidades.

Percebemos que os textos acima trabalham com a importância de que haja políticas públicas e projetos que auxiliem na educação que abrange gênero e sexualidade. T3 e T4 citam muito brevemente sobre a população negra. Esse aspecto nos leva reforçar a incipiência de pesquisas direcionadas a pessoas negras que acabam sendo mais uma vez invisibilizadas. Em outros termos não identificamos pesquisas que tenham a mulher negra como o foco e protagonista do estudo. Sendo assim, a presente pesquisa de mestrado busca ser uma contribuição dando visibilidade à temática no sentido de colaborarmos para que as mulheres sejam vistas com o valor merecido e não apenas como uma imagem de alguém sofrido, que só carrega esse lugar de vítima calada. As mulheres negras precisam ter voz para compartilharem seus saberes, lutas e histórias de resistência.

Somado a estas considerações, analisamos os cinco trabalhos quais eram os fundamentos teóricos indicados pelos autores e percebemos que há muito pouco estudo sobre apenas duas obras tiveram uma autora em comum mencionada, Marilena Chauí (1994), com o texto *Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados*, nada que se aprofunde nas temáticas que buscamos trabalhar. As outras abordam na sua grande maioria documentos como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 2000), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996), que falam sobre as conquistas ou a impotência de se trabalhar gênero na educação. Estes aspectos discutidos anteriormente, assim como as referências são indícios de que a temática do feminismo em sala de aula, assumindo como objeto de estudo a leitura de literatura de autoras sobre feminismo negro e sua abordagem no contexto da educação básica, são incipientes e, neste estudo, não foram identificadas, o que reforça aspectos discutidos por pesquisadores sobre o apagamento das pessoas negras.

3 LER MULHERES NEGRAS NA ESCOLA: O PERCURSO DA PESQUISA PARTICIPATIVA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Bagé-RS, região da campanha gaúcha. No panorama que se apresentam as escolas públicas do município, nossa escola possui uma boa estrutura física e está bem localizada em relação ao centro da cidade. Completou seus 70 anos no ano de 2024 e podemos dizer que é uma das mais renomadas pela população. Há, no senso comum, a ideia de que nosso quadro discente é composto majoritariamente por alunos da redondeza, mas isso não é a realidade. Nossos estudantes são de diversos bairros, inclusive, da região rural de Bagé.

O coletivo da escola foi criado para que houvesse um espaço de troca, reflexão e (des)construção coletiva para qualquer discente que sinta vontade de participar. Os encontros ocorrem no turno inverso, quinzenalmente, proporcionando aos alunos e alunas um momento a mais de troca e aprendizado no espaço escolar. Juntas e juntos, definimos as leituras e organizamos a dinâmica de cada encontro, adaptando se necessário, conforme a demanda do momento. Procuramos garantir que se mantenha relevante e alinhado às vivências e interesses dos/das participantes.

Na dissertação de Michele Corrêa (2023) defendida neste Programa de Pós-Graduação em Ensino, confirmamos, através de sua pesquisa, que há um apagamento das pessoas negras, na historiografia da cidade de Bagé. Há uma narrativa heróica que tem como foco privilegiar os feitos militares e a participação de portugueses, indígenas e espanhóis, entretanto silencia sobre a escravidão e o importante papel da população negra na formação da região. Corrêa (2023), ainda questiona como essa versão da história é a que aprendemos nas escolas, após apresentar o que os documentos trazem no seu texto:

A cronologia apresentada é longa, pode ser considerada dispensável ou não relevante para a pesquisa apresentada, porém justifico da sua importância por ser esta a história que alunas e alunos aprenderam em outrora e aprendem até hoje nas escolas de Bagé, e dos municípios vizinhos, que pertenceram a Grande Bagé, foi a história que a mestranda que aqui disserta aprendeu e que despertou um angustiante questionamento, na menina negra, cheia de curiosidade e desde de pequena ávida por relatos históricos, lendas e contos... Como eu e minha família vivíamos em um lugar onde pessoas negras nunca chegaram? (Corrêa, 2023, p. 53).

Esse apagamento na história omite eventos cruciais como o Massacre de Porongos e a exploração dos trabalhadores negros e pobres. Concordamos com a autora quando ela diz que se faz uso do eufemismo para disfarçar as desigualdades e que há uma grande importância de reconhecer a contribuição dos negros na construção de Bagé. Sabemos que a escravização dos homens e mulheres africanos teve um papel essencial na ocupação luso-espanhola na região da fronteira, como aponta a dissertação do historiador bageense Tiago Rosa da Silva (2018). Seu estudo revela o significativo número de indivíduos submetidos à escravidão em Bagé, exemplificando como essa prática foi determinante para a demarcação da fronteira. E é nessa cidade e nesse contexto histórico que nossos jovens estão imersos.

O perfil dos/das alunos(as) é bem diversificado, vindos(as) de escolas municipais da periferia, outros(as) já eram do estado, porém de escolas mais afastadas do centro da cidade e ainda há os/as que realizaram o ensino fundamental em instituições privadas. Essa mescla faz com que nosso corpo discente seja plural, com realidades diversificadas. Acreditamos que a grande maioria dos/as nossos/as alunos/as tenham em comum a busca por conhecimento, com uma visão nos seus futuros universitários. Eles/as possuem acesso a redes sociais, internet e tudo que a contemporaneidade lhes oferece. Em termos de conhecimentos, possuem ferramentas para buscar o que for dos seus interesses. É claro que quando defino o perfil discente, falo em grandes majorias, porque há alunos/as da zona rural que não possuem todo esse acesso, também não conseguem participar do grupo que viabiliza essa pesquisa, justamente pelo difícil acesso.

Trazer o conceito de juventude perpassa por diferentes linhas de pesquisa, no campo filosófico, social, antropológico e também educacional. De acordo com Munhoz (2011) a juventude é uma noção dinâmica, sócio-histórica e culturalmente construída, que está sempre situada e relacional. Segundo a SNJ (Secretaria Nacional da Juventude), $\frac{1}{4}$ da população brasileira é composta pelos jovens, cerca de 50 milhões de sujeitos que são definidos, segundo a Lei 12.852 dos 15 aos 29 anos. Entretanto, nesta pesquisa, falaremos do contexto de jovens alunos que variam dos 15 aos 18 anos, estudantes de uma escola pública de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A escola acaba sendo o espaço em comum mais frequentado pelos sujeitos dessa faixa etária e se torna também o local onde

eles/elas adquirem informações que ajudam a construir suas personalidades. Além da educação formal, que contém uma enorme listagem de conteúdos que precisam ser passados a eles/elas, há uma troca de conhecimento sobre os temas mais diversos nas conversas triviais dos horários ociosos. Quando se é adolescente, estamos com nossas ideias de gênero e raça pouco definidas, e a maneira que isso é passado nas escolas nem sempre possui uma linguagem atrativa ou é de fácil compreensão para eles/elas. Felizmente esses assuntos são muito mais problematizados nos dias atuais, porém com pouco embasamento teórico. Na grande maioria, as informações que são consumidas são vídeos curtos, compartilhados em massa, mas com praticamente nenhum controle de fato sobre o conteúdo exposto. Em que pese adolescentes ainda sejam imaturos para muitos aspectos da vida, apresentam um arcabouço imenso de questionamentos e problematizações que podem ser de grande valia se abordados de uma maneira interessante e capaz de provocar tais questionamentos, tentando sempre trazer aspectos históricos, sociológicos, formadores de um determinado movimento social. Acreditamos que eles são uma potência em disseminação de conhecimento e assuntos que nos possibilitam a desconstrução de visões cristalizadas sobre relações de gênero e étnico-raciais. O diálogo com essa parcela da população configura oportunidade de nos tornarmos um coletivo escolar e comunitário mais coeso. Sabemos que, segundo a lei 12.852, Art. 4º, o jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude. Isso vem ao encontro do que Munhoz (2011) traz no seu texto, quando nos apresenta que a juventude é uma etapa transicional e de preparação para maturidade na vida, sendo assim uma potencialidade transformadora e perturbadora.

Os jovens são sujeitos políticos em grande potencialidade, pois acordamos que as gerações se caracterizam por movimentos de ruptura como nos traz Munhoz (2011) o que corrobora com nosso pensamento sobre a importância de se ter consciência e esclarecimento de assuntos e temáticas relevantes para nossa construção enquanto sociedade e sujeitos mais humanos e respeitosos já que os processos sócio históricos se constituem na interação social. A política é uma prática relacional e dinâmica, de acordo com Munhoz (2011) e nossos jovens podem e devem ser os protagonistas dessas transformações e de novas formas de potencialidades nesse cenário.

A nossa proposta foi utilizar o coletivo juvenil para que essas discussões sejam possibilitadas aos alunos, mediadas por nós para que possamos desenvolver da melhor maneira possível. Semelhante ao que aconteceu nas definições de leituras, quando duas das nossas estudantes solicitam ler sobre feminismo negro, Núñez, Blanco, Vázquez e Vommaro (2021), em pesquisa realizada com grupos de alunos de diferentes escolas na cidade de Buenos Aires, também falam de uma necessidade e pedido dos jovens para que assuntos transversais sejam abordados na escola, independentemente do contexto. Com atenção ao recorte geracional, os autores pontuam:

podimos observar que, a pesar de las distancias sociales y las diferencias en el tipo de institución, existen cuestiones que parecieran interpelar a los estudiantes generacionalmente. Es decidir, temáticas que configuran los procesos de politización a nivel generacional, en este caso en el espacio estudiantil. Esto refiere, en particular, a aquellas problemáticas vinculadas al género, las sexualidades, diversidades y disidencias, expresados tanto en aspectos propios del proceso de escolarización y la regulación y control de las apariencias y los cuerpos; como en un contexto más amplio de discusión sobre derechos, educación sexual integral y aborto, que están peregados por las agendas y movilizaciones públicas de cada coyuntura. (NÚÑEZ P, BLANCO R, VAZQUEZ M, VOMMARO P. P. 12)

Os próprios jovens pedem para que sejam discutidas essas temáticas, para que possa haver esclarecimento e uma contribuição deles como sujeitos políticos esclarecidos dos assuntos no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Assim, reconhecemos que os jovens são uma potência para a desconstrução de pensamentos e discursos que já não cabem mais na nossa sociedade, acreditamos que a literatura vem ao encontro com a mesma finalidade. A leitura literária nos possibilita ver e vivenciar diversos mundos e possibilidades, incluindo as temáticas abordadas nesta pesquisa. Consideramos a leitura uma forma de se ver e reconhecer através do outro, já que ela nos toca possibilitando uma visão mais sensível e palpável dos assuntos ali abordados. Como nos traz Lopes (2010), ao encontro das definições de autores como Voltaire e Diderot, pensamos a literatura como forma de conhecimento que se apresenta como arte e um conjunto de suas manifestações, já que os textos se apresentam impregnados de valores estéticos. Todas as obras literárias se envolvem de significados históricos e culturais, as que selecionamos para leitura como as jovens do coletivo tecem as linhas de feminismo interseccional.

Os coletivos trabalham como uma movimentação social para abordagens de pautas relevantes como gênero, raça, educação, sexualidade, cultura e outros que eventualmente aparecem no decorrer dos encontros, de acordo com a realidade de cada grupo. Quando trabalhamos questões de gênero em um coletivo, não buscamos apenas compartilhar o que sabemos sobre o assunto, queremos contestar esses padrões e que nossas vozes sejam ouvidas pela sociedade. A luta é por ocupar espaços e, ao refletirmos sobre gênero, nos deparamos com outras demandas, como raça, classe social, entre outras. Melo e Perez (2018) sustentam a necessidade de dessas desconstruções nos coletivos:

A desconstrução de gênero e do padrão masculino dentro das formas de organização da vida cotidiana são elementos fortes nas relações sociais. A busca por ambientes e relações não perpetuadas pelos ditames do masculino se transformam em uma das pautas de lutas fixas de muitos grupos que querem vencer estereótipos. (Melo; Perez. p. 194)

Nos coletivos tentamos tratar e sensibilizar as pessoas sobre esses lugares e essas lutas. Como Melo e Perez nos trazem, são espaços para partilharmos os insultos machistas que sofremos diariamente. Atuamos pelo reconhecimento e visibilidade das opressões relacionadas ao gênero. Quando começamos as discussões sobre gênero, acabamos por chegar em pautas como raça, política e diferenças sociais. Não é possível falar de apenas um tema, pois nossas lutas não são isoladas. Corroborando com esse fato, a interseccionalidade nos auxilia na compreensão de toda essa demanda social que se apresenta juntamente com os problemas de gênero, como Collins e Bilge mencionam:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária-entre outras- são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins e Bilge, 2021. p.15).

Permitindo, assim, que consigamos perceber o quão complexos se tornam os problemas de uma mulher preta e como há muito mais a se perceber no seu contexto social, dependendo da sua classe, orientação sexual entre outros diversos fatores.

Os alunos e alunas foram convidados a participar pelas redes sociais da escola, assim como presencialmente em suas respectivas turmas. O convite foi realizado com uma breve introdução da proposta do grupo e todo e toda aluno ou aluna que sentisse fazer sentido e tivesse disponibilidade poderia fazer parte. Nos encontramos na biblioteca da escola, que está localizada no primeiro andar, de forma bem acessível a todos e todas. Após o primeiro encontro, formamos um grupo no *WhatsApp* para facilitar a nossa comunicação e organizarmos as reuniões posteriores. As impressões dos estudantes, comentários e posturas foram registradas a partir de diários que escrevi após a reunião e/ou áudios que foram gravados no momento da reunião, compondo os registros de campo. Os participantes foram devidamente informados sobre a pesquisa e assinaram o termo de autorização de uso de imagem, vídeo, áudio e outros registros, indicado nos protocolos de ética em pesquisa.

No primeiro encontro do coletivo, tivemos um grupo de três alunas e um aluno. Devido aos encontros se realizarem no turno inverso, algumas alunas e alunos mostraram interesse, porém não conseguiram estar presente pelo custo do deslocamento e também devido ao período de provas. O menino presente no grupo é negro e as meninas, todas brancas, há uma menina negra engajada no grupo do *Whatsapp*, mas não se fez presente nesse primeiro encontro. Cabe destacar que essas definições étnicas, trazidas aqui por nós, serão discutidas ao longo do trabalho, mas se processam, inicialmente, como heteroidentificação, já que esse reconhecimento do que é a racialidade, enquanto pertencimento e identidade, não foi acionado neste encontro.

Iniciamos a conversa perguntando para elas e ele, qual seria a definição de feminismo nas suas percepções, em que ele e elas pensavam com a palavra e como viam o movimento. Várias foram as respostas, evidenciando discursos sobre o mundo do trabalho e a diferença de privilégios que os homens possuem. Outra pauta levantada em reunião foi sobre o lugar de superioridade do homem e o sistema do patriarcado, ele como o provedor e todas as falas de ódio e machismo disfarçados de brincadeira, feitas referentes a isso. Uma das alunas disse que via o feminismo como um lugar onde todos podiam ter as mesmas possibilidades de ser o seu melhor, sem distinção de gênero e raça, o que entendemos por feminismo liberal. Todas as falas são pertinentes sobre mudanças que precisam ocorrer, mas percebemos que muito sutilmente uma das alunas pontuou a diferença de raça,

quando as ou os demais reproduziram as falas sobre uma visão geral que é a do senso comum. Expliquei para elas e ele que iremos construir esses estudos juntos, de forma dinâmica, trocas, conversas e análise nos mais diferentes textos. Após essa conversa, propus começar uma leitura juntos, do livro *Quem tem medo do feminismo negro*, da autora Djamila Ribeiro (2018). Essa obra foi a primeira escolhida, porque além de ter uma linguagem de fácil compreensão, a autora traz relatos da sua vida pessoal usando a literatura como ferramenta para sermos e nos reconhecermos através do outro. Djamila Ribeiro também corrobora com os estudos, quando faz questão de popularizar outras autoras negras em sua obra, aumentando o reconhecimento dessas personalidades e legitimando seu discurso com grandes personalidades.

Realizada a leitura e discussão do primeiro capítulo, o menino que faz parte do nosso grupo, começou a relatar um ato de racismo que ele sofreu na escola, quando uma colega de aula o chamou de “neguinho nescou” e ele relata o quanto isso o fez mal e denomina como o único momento em que ele havia sofrido racismo. Na sequência da conversa, ele nos relatou outro momento, esse no ensino médio. Conseguimos perceber em conjunto como não havia sido somente um momento que sofreu racismo, pois há discursos racistas em todos os lugares e isso infelizmente faz parte do cotidiano das pessoas negras, ou melhor, do cotidiano das pessoas que se percebem racializadas e sofrem diariamente com isso. E como nos diz Lélia Gonzalez (2022) casos de racismo são rotina em um país que se diz tão democrático.

Outra menina, que integra o grupo, terminou a leitura com o seguinte depoimento: “Nossa, que vontade de ler todo esse livro, eu nunca tinha parado para pensar em como as pessoas negras se sentiam”, relatando a necessidade de abordar assuntos tão importantes que provavelmente não haviam sido discutidos e questionados anteriormente.

Conseguimos perceber então que, em 40 minutos de leitura e 15 minutos de conversa, já houve reflexão a partir da leitura realizada. Estas reflexões sobre a experiência permitem argumentar sobre a contribuição que um espaço de leitura, debate de narrativas de mulheres negras, potencializa na desconstrução e reconstrução sobre a mulher negra e o racismo naturalizado à nossa volta.

No segundo encontro, tivemos uma pequena mudança no público, o integrante menino não pôde fazer-se presente e tivemos duas novas participantes, ambas meninas negras. Continuamos as discussões acerca do texto de Djamila Ribeiro (2018) *Quem tem medo do feminismo negro?*. E para dialogar com o que havíamos trabalhado no primeiro encontro lemos também o poema *Me gritaram negra*, de Victoria Santa Cruz (1960). Após essa leitura, discutimos sobre o momento em que nos reconhecemos mulheres e se elas tinham essa percepção. Posteriormente o que é se reconhecer mulher negra, indo ao encontro do poema que nos mostra a leitura de um texto em que uma mulher negra fala como ela se deu conta de que era negra e aprendeu que isso era motivo de orgulho, dado que a primeira vez que a gritaram negra, ela sentiu que era algo ruim. Se já haviam se percebido, em que momento isso ocorreu. Enxergamos então, que identidade como nos traz Grada Kilomba (2021) é algo que se constrói. Uma das meninas relatou que, em algum momento da vida, percebeu que, quando nascemos, já chegamos com um lugar na sociedade e que muitas vezes esse lugar é um lugar de apagamento e silenciamento. Que há esse lugar determinado para as mulheres e ainda um outro reservado para as mulheres pretas. Lélia Gonzalez (2022, p.22) já nos lembrava disso quando fala que:

Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica do Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do lugar natural, de aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc. até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente. Da senzala, às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço.

Essa divisão considerada racial do espaço, reforça o que lemos em Ribeiro (2019) e o que Victoria Santa Cruz nos traz em seu poema, a sociedade coloca a máscara do silêncio e do apagamento nessas mulheres negras. E percebemos que em pequenos movimentos, a partir das leituras realizadas, as alunas e o aluno que participam do grupo estão criando essa consciência de como e onde a sociedade

coloca esses sujeitos. Todas nós temos esse processo de reconhecimento, Lélia Gonzalez (2022) na obra *Lugar de Negro*, também conta sobre o seu despertar quando começa a participar do Movimento Negro Unificado e passa a se preocupar em trabalhar suas próprias especificidades enquanto mulher negra.

Esses dois primeiros encontros foram fundamentais para definir o restante do percurso da pesquisa, haja vista que foi a partir desses encontros que as demais leituras foram incorporadas. A perspectiva de uma etnografia participativa surgiu então como uma forma de evidenciar o protagonismo dos estudantes não apenas no debate das obras, mas na escolha das ênfases que seriam dadas, costurando cada encontro a partir dos modos como cada um e cada uma experienciava o coletivo.

Nesse contexto, as categorias a serem discutidas, o modo de sistematizar a escrita, foram escolhas da autora do trabalho, considerando a análise como constituinte do texto etnográfico. Por esta razão, como nos traz Godoy (1995) a escrita é o destaque nessa abordagem, tornando-se papel fundamental no processo de obtenção dos dados e na disseminação dos resultados. Já que:

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar (GODOY, 1995, p.63).

A problemática da pesquisa consistiu em refletir a respeito da escrita de mulheres negras e do feminismo negro, com o objetivo de discutir contribuições de narrativas da leitura e debate da literatura feminista negra junto àquele coletivo juvenil de estudantes.

Observaremos, ao longo dos encontros, como essas narrativas irão colaborar com os alunos e alunas na sua constituição enquanto sujeitos humanos e críticos acerca do assunto trabalhado, a partir de discussões sobre as questões abordadas e problematizadas nas obras.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem etnográfica, cujo intuito foi compreender as significações produzidas pelos(as) estudantes do coletivo em relação às obras lidas. A opção por esta metodologia permitiu acompanhar de forma sistemática os processos de interação, debate e construção coletiva de saberes, reconhecendo os(as) discentes como protagonistas de suas próprias reflexões. Segundo Amurabi (2023) esse tipo de metodologia nos permite o contato direto e prolongado com o outro, acreditando que torna-se uma ferramenta essencial para entendermos a construção do estudo e da compreensão aliada aos educadores e não somente no campo da antropologia.

Iniciamos pela formação do coletivo, composição do grupo e posteriormente escolha das obras lidas. A motivação da escolha pelas obras *Quem tem medo do feminismo negro* de Djamilia Riberiro e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, dentre outras utilizadas, foi a linguagem simples e clara utilizada pelas autoras, assim, nos permitindo um entendimento claro da narrativa e facilitando as discussões do grupo. A pesquisadora coloca-se como integrante do grupo, utilizando a participação observante citada por Lóic Wacquant (2002) concordando que o pesquisador se envolva ativamente nas práticas do grupo estudado, utilizando a experimentação como ferramenta para a observação. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das práticas sociais, indo além da simples observação externa, conseguindo assim, vivenciar as experiências do campo.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, com base na hermenêutica. Como membra ativa do coletivo e através da observação participante, a pesquisadora analisou como as narrativas das autoras lidas colaboraram ou não para o enriquecimento dos saberes dos/das discentes ali presentes.

A metodologia utilizada se caracteriza como uma pesquisa etnográfica, já que temos como principal objetivo analisar, neste contexto, as significações que o grupo produz a partir das obras lidas. Todos os debates, impressões, fases do planejamento e avaliação conjunta do trabalho coletivo foram registrados em diário de campo, para posterior construção do texto etnográfico.

A pesquisa etnográfica, como nos traz Peirano (2014, p.341, grifo meu) se apresenta da seguinte forma:

Esclareço. Exatamente porque os motivava a curiosidade de conhecer mais uma sociedade, mais um grupo desconhecido, os etnógrafos de um século atrás iam a campo com um projeto aberto, sempre dispostos a reconfigurar as questões originais e colocar outras, de forma criativa e ousada. Era o momento da exploração (no duplo sentido). Mas aprendemos, daquele momento em diante, que o "método etnográfico" implica a recusa a uma orientação definida previamente. O refinamento da disciplina, então, não acontece em um espaço virtual, abstrato e fechado. Ao contrário, a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual.

Confronto esse que traremos ao comparar as narrativas das autoras e o que se apresenta no cotidiano da nossa sociedade, procurando então, após análise, mostrar quais foram as possíveis contribuições que esta pesquisa possa ter no campo educacional. Lembrando da importância de trabalhar essas questões em todos os ambientes de ensino, sejam eles escolarizados e não escolarizados. Visamos uma problematização de elementos fundantes do patriarcado, do racismo e do colonialismo, que estruturam as desigualdades sociais no cenário da modernidade.

5 NARRATIVAS FEMINISTAS NEGRAS NA ESCOLA: LITERATURA, INTERSECCIONALIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA COLETIVO “VOZES QUE ECOAM”

Neste capítulo, serão analisadas as experiências adquiridas no coletivo *Vozes que ecoam*, presente em uma escola pública na região central da cidade de Bagé.

Abordar temas como feminismo em sala de aula, oportunizando uma visão sobre a equidade de gênero e desconstruindo padrões e estereótipos que limitam as possibilidades dos indivíduos, é fundamental. No contexto escolar, essa discussão se faz necessária já que a escola é um espaço formativo onde acabamos moldando muitos dos nossos valores e perspectivas de mundo.

Trabalhar o feminismo, contribui para que haja uma conscientização sobre as questões que afetam a sociedade por causa de gênero, como desigualdade salarial, violência de gênero, divisão de tarefas domésticas de forma desigual, e outrossim muitos motivos que serão citados ao decorrer do texto. Essas discussões, contribuem para uma sociedade mais justa e que inclua a todos e todas, pois se iniciarmos esses debates com as crianças e os(as) adolescentes, eles e elas irão questionar essa estrutura machista, patriarcal e regada de preconceitos que ainda vivemos, nos deixando mais perto de uma sociedade que tenha equidade nas relações sociais e pessoais.

Ao pensarmos feminismo, em um primeiro momento, não raro seguimos um padrão de discurso sobre lutas que batalham por um padrão de mulheres, e elas são brancas. O feminismo comum e corriqueiro que escutamos hoje em dia é um feminismo elitizado que não dá conta de toda a demanda e nem de todas as mulheres, pois são lutas que não abrangem as mulheres que estão à margem da nossa sociedade. Há uma necessidade de um feminismo interseccional, pois acreditamos que ele é fundamental para garantir a luta por igualdade e equidade que representa as mulheres que enfrentam múltiplas formas de opressão, como as mulheres negras, indígenas, trabalhadoras assalariadas, trabalhadoras não assalariadas ou/e LGBTQIAP+. Como aponta Djamila Ribeiro (2020) o feminismo negro não é uma questão meramente identitária, já que todas as pessoas possuem identidades, inclusive os homens.

Trata-se de um projeto democrático que busca dismantelar estruturas de poder que perpetuam desigualdades históricas. Sem considerar essas interseções, o feminismo corre o risco de reproduzir exclusões, priorizando experiências de

mulheres brancas e privilegiadas. Dessa forma, pensar no feminismo negro é necessário para construirmos um movimento inclusivo e transformador para todas, que consiga atingir as diversas camadas da sociedade. Nas vivências em sala de aula, ficam evidentes a pluralidade dos alunos e alunas, e confirmam a necessidade de trabalharmos essas temáticas que os levem a refletir sobre os comportamentos e a sociedade que são e estão inseridos. A escola é um local de poder para promovermos esses debates, falarmos sobre a ampla pluralidade dos sujeitos e a necessidade de respeito, empatia e equidade. Abordar as temáticas de forma crítica, que faça os(as) discentes perceberem padrões de pensamentos e atitudes que perpetuam desigualdades, promovendo a desconstrução da reprodução desses discursos de ódio e exclusão que contaminam a nossa sociedade.

A partir dessas percepções, criamos um grupo de estudos feministas em uma das escolas, que chamaremos neste texto de *Escola X*. Quando iniciamos as discussões sobre feminismo, ficou claro para as alunas, pois esse primeiro coletivo era composto apenas por mulheres, que aquele grupo iria construir essa identidade juntas, já que estávamos todas aprendendo a “ser feministas”. O grupo de alunas que faziam parte deste coletivo era formado majoritariamente por alunas negras, e, já no segundo encontro, elas me questionaram se poderíamos estudar sobre o feminismo negro. Aquele questionamento foi um marco na minha vida docente e como transformação da professora, pois ali, naquele momento eu percebi meus privilégios enquanto mulher branca e o quão necessário era que todos refletissem sobre isso.

Obviamente concordei, pela demasiada necessidade de falar sobre e por perceber o quanto aquelas alunas pediam por um lugar de fala, de visibilidade para compartilharem suas angústias e toda opressão que sofriam na sociedade. Criou-se o coletivo, denominado Por nós, na *Escola X* e tivemos encontros riquíssimos por meses. Na mudança de ano, acabei sendo realocada em outra escola, que chamaremos de *Escola Y* para preservar as pessoas e instituições que fazem parte dessa pesquisa. Nessa escola, resolvi criar um coletivo para que as autoras que líamos, como Djamila Ribeiro, Carolina Maria de Jesus, Grada Kilomba, entre outras, continuassem tendo voz no ambiente escolar e proporcionando reflexões sobre feminismo negro. Esse coletivo, que está atuante desde 2023, foi denominado pelas suas participantes como *Vozes que ecoam* e nos proporcionará algumas análises.

O coletivo *Vozes que ecoam* possui encontros quinzenais no turno inverso, que duram em média 1:30. O objetivo do coletivo é realizar a leitura de textos escritos por mulheres negras feministas, que nos oferecem reflexões profundas e transformadoras. Essas leituras são a porta de entrada para discussões enriquecedoras, onde as alunas têm a oportunidade de refletir, comentar o que foi lido e quase sempre acabam compartilhando suas vivências e perspectivas que vêm ao encontro do que foi lido. Nossas discussões enquanto grupo, além de ampliar o entendimento sobre as questões de raça, gênero e interseccionalidade, também tecem um espaço de troca, acolhimento e empatia. Percebi, a cada encontro, o quanto essas alunas se esforçaram para estar ali presentes e como estava se tornando significativo esse grupo e os encontros delas. No primeiro ano, tínhamos um grupo com 4 integrantes, três meninas e um menino. Dois dos participantes se formaram, uma seguiu fazendo parte no ano seguinte e a quarta integrante acabou não voltando quando o ano letivo começou. Nossa análise, será focada no último grupo, do ano de 2024, composto inicialmente por 7 mulheres, sendo uma a professora, e outras 3 alunas brancas e 3 alunas pretas.

Como dito anteriormente, nosso objetivo nessa pesquisa foi analisar se a partir dessas leituras de autoras negras feministas, suas narrativas irão ou não contribuir na formação e pensamento das alunas que fazem parte do grupo. Compreender se essas histórias apagadas, quando lidas por quem as vivenciou possibilitam uma reflexão e desconstrução, contribuindo para a educação, promovendo diálogos que as façam perceber que precisamos de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Para que essa análise fosse realizada, nos primeiros encontros, questionamos as participantes sobre as suas percepções sobre o assunto e como elas percebiam feminismo e esse movimento no mundo. Acreditamos que se as narrativas, através do poder de humanização da literatura, possibilitam a construção de uma sociedade mais igualitária, consciente e engajada através dessas alunas. Permitindo que esses jovens deem força para a desconstrução desses discursos que seguem um padrão racista, patriarcal e eurocêntrico ainda presentes no nosso dia a dia.

5.1 Feminismo e coletivos escolares

O movimento feminista, iniciado no século XIX, lutou por inúmeras pautas que se faziam necessárias. Entre essas lutas estavam o direito pela educação, a desconstrução do pensamento colonial que acreditava na educação para as mulheres voltadas aos serviços domésticos. No Brasil, houveram também as reivindicações pelo direito do voto feminino e ao trabalho, sendo estes conquistados apenas em 1932 e 1943 respectivamente. Lembrando que fomos sempre tratadas como objeto de posse, uma das conquistas contra esse comportamento foi a Lei do Divórcio N° 6.515 de 1977, que concedia às mulheres a oportunidade da dissolução oficial do matrimônio. Não estamos aqui, de forma alguma, minimizando o valor dessas lutas. Mas percebemos o quanto muitas delas são incoerentes com a realidade das mulheres pretas. A luta por trabalho, por exemplo, era feita na rua pela população feminina branca, enquanto as pretas já estavam trabalhando na casa delas para que elas pudessem estar nas ruas reivindicando por isso. Muitas dessas lutas não condizem com a realidade dessas mulheres.

As mulheres negras, foram por anos tratadas como objetos, como posse, tanto no sentido de serviço quando estavam servindo suas “sinhas”, como na interpretação de seus corpos, onde os homens se achavam donos e com a liberdade de fazerem o que quisessem com elas. Ainda nos dias atuais, essas mulheres são tratadas como objetos de posse. Tratar de feminismo como algo geral é muito raso e deixa uma grande parte da população que vive à margem da sociedade desamparada. Precisamos pensar em feminismo como uma luta que acolha a todas as mulheres, brancas, pretas, indígenas, LGBTQIA+ e pobres. Quando pensarmos nessa luta, para todas essas mulheres perceberemos a necessidade de um feminismo interseccional, já que ele busca compreender como as questões de gênero, raça, classe e outras estão relacionadas entre si. Em encontro com o que nos traz Collins e Bilge (2021) a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, ou seja, das pessoas e das experiências humanas.

Usamos a interseccionalidade como forma de análise, quando percebemos a necessidade de uma melhor estrutura para entender os problemas coletivos. Nenhum dos movimentos sociais conseguiu abordar de fato os problemas enfrentados por essas mulheres, por isso elas acabaram apresentando um

manifesto em 1975 no Congresso das Mulheres Brasileiras, denominado *O Manifesto das Mulheres Negras*. Apesar dessa mobilização, as feministas brancas se mantiveram indiferentes com a causa, mas elas seguem na luta desde então, com grandes nomes como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro à frente do movimento já que como nos traz Bilge e Collins:

As mulheres de ascendência africana sabiam, por experiência pessoal, que faziam parte de um grupo que compartilhava certas experiências coletivas. Eram desproporcionalmente representadas no trabalho doméstico. Sua imagem foi aviltada na cultura popular. Eram alvo desproporcional de violência misógina. Eram mães que não tinham recursos para criar seus filhos como gostariam, mas tinham laços com o valor atribuído à maternidade na diáspora africana. No entanto, porque careciam de uma identidade política e análises complementares para se apegar a essas experiências, não conseguiam articular uma política identitária coletiva para expressar suas preocupações. Nenhum de seus aliados mais próximos- homens negros no movimento negro, ou mulheres brancas no movimento feminista, ou socialistas nas organizações que defendiam os direitos da classe trabalhadora- defenderia visceralmente os principais interesses dessas mulheres com tanto fervor quanto elas mesmas (COLLINS; BILGE, 2021, p. 21).

A interseccionalidade consegue perceber que os problemas enfrentados por essas mulheres são múltiplos, racismo e machismo, racismo, machismo e pobreza, racismo, machismo e homofobia, são inúmeras as combinações que podem ser feitas aqui.

Para que possamos dar vozes a essas mulheres, criamos o coletivo na escola e levamos para os encontros textos de mulheres negras, para que suas narrativas fossem ouvidas. Os coletivos trabalham como uma movimentação social para abordagens de pautas relevantes como gênero, raça, educação, sexualidade, cultura e outros que eventualmente aparecem no decorrer dos encontros, de acordo com a realidade de cada grupo. Quando trabalhamos questões de gênero em um coletivo, não buscamos apenas compartilhar o que sabemos sobre o assunto, queremos contestar esses padrões e que nossas vozes sejam ouvidas pela sociedade. A luta é por ocupar espaços e ao refletirmos sobre gênero nos deparamos com outras demandas, como raça, classe social, entre outras. Concordamos com Melo e Perez (2018) quando eles nos dizem que os coletivos são espaços para partilharmos insultos machistas que sofremos diariamente. Nos movimentamos para que sejam reconhecidas e visíveis as opressões relacionadas a gênero. Sabemos também que quando iniciamos essas discussões, outras pautas

surgem, como raça, política e diferenças sociais, porque nossas lutas não são isoladas.

No contexto educacional, é de grande valia que sejam trabalhadas essas questões, já que nossos jovens são sujeitos políticos em grande potencialidade, pois acordamos que as gerações se caracterizam por movimentos de ruptura como nos traz Munhoz (2011), o que corrobora com nosso pensamento sobre a importância de se ter consciência e esclarecimento de assuntos e temáticas relevantes para nossa construção enquanto sociedade e sujeitos mais humanos e respeitosos já que os processos sócio históricos se constituem na interação social.

5.2 Narrativas de Resistência: O Feminismo Negro no Cotidiano do Coletivo

O coletivo é formado por alunas do segundo e terceiro ano do ensino médio. Nesse novo grupo, todas as integrantes são também minhas alunas e estamos juntas, pelo menos, uma hora por semana em sala de aula. Uma das meninas é estudante do segundo ano e já faz parte do coletivo há mais de um ano, as outras cinco participantes são alunas do terceiro ano e ingressaram nas reuniões em 2024. Todas participantes são de classe média baixa e realizam um tremendo esforço para se fazerem presentes nas reuniões, tendo em vista que necessitam de transporte público para seus deslocamentos e arcam dos seus próprios bolsos para isso. Acompanhei as dificuldades que ocorreram alguns dias, pela falta de verba para pegar o ônibus, ou por precisarem ajudar os pais em casa e não conseguir vir. Elas sempre deixaram muito clara a insatisfação quando não podiam se fazer presentes. Devido a esse contexto social, alguns dias mais chuvosos não conseguimos realizar os encontros, pois se torna demasiadamente difícil para elas estarem na escola, mais um turno, necessitando pagar mais dois transportes em dias assim. Traremos também, no decorrer da análise, relatos de um participante homem que participou no ano anterior, porém não faz mais parte do grupo atualmente, pois já está formado e trilhando sua vida acadêmica.

A cada reunião realizamos a leitura de uma obra que seja de autoria de feministas negras, como Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Victoria Santa Cruz e alguma outra que venha surgir no decorrer das conversas. Sempre acaba ocorrendo um exemplo de outros textos e contextos que dialogam com o que estamos lendo das autoras.

Para que possamos analisar se houve impacto nas participantes, a cada novo grupo que se forma no coletivo, começo com o mesmo questionamento, perguntando para as meninas o que é feminismo na percepção delas, repetindo a mesma pergunta ao fim de cada ano. As respostas acabam sempre tecidas pelos mesmos espaços, “luta das mulheres”, “direitos iguais no mundo do trabalho” e “busca por igualdade”. Em seguida, eu as questiono se elas percebem o momento em que elas se viram mulheres no mundo, compreenderam a carga que isso tem e o lugar onde a sociedade nos coloca. De um modo geral, elas não haviam refletido sobre o assunto, reconhecem nossa sociedade seguindo um modelo patriarcal e machista, mas nunca haviam pensado sobre o momento em que perceberam a carga de ser mulher e algumas delas, mulher preta. Talvez algumas nem tivessem percebido ainda, que esse lugar tinha um peso e um significado na nossa existência. Conversamos então sobre como esse lugar traz consigo uma carga, estereótipos e cobranças. Como as pessoas acabam esperando e cobrando inúmeras coisas de nós, pelo simples fato de sermos mulheres. Gosto de perceber o *insight* das alunas, quando é a primeira vez que elas param para refletir sobre, principalmente das alunas brancas, ao perceberem nosso lugar de privilégio. Já que, em alguns casos, demoramos um pouco para reconhecer e entender. No meu caso, por exemplo, senti isso me afetar de fato após 30 anos quando as alunas do primeiro coletivo me questionaram sobre o assunto.

Pode parecer que não há muito impacto em um grupo de alunas, menor que uma dezena, participando no coletivo de uma escola com mais de 500 alunos. Porém, prefiro pensar no quão valioso é um grupo de 6 jovens, 5 delas em período de estudo para o ENEM e formatura, que querem de fato estar ali, doar uma hora do seu dia e discutir sobre as pautas que trabalhamos, sabendo que o que terão em troca é apenas nosso crescimento enquanto seres humanos, que é algo de muito valor, mas nem sempre visto assim e dado a devida importância. Mas elas estavam ali por de fato querer participar e estarem engajadas com o assunto.

Djamila Ribeiro, na sua obra *Quem tem medo do feminismo negro?* fala sobre o processo de se perceber mulher preta e esse é o primeiro texto que trago para nosso encontro. Quando terminamos a primeira parte da leitura, uma das meninas (a chamaremos de *Margarida*)¹, que é preta, se identifica e traz seu relato:

¹ A todas as participantes do grupo, atribuímos nomes de flores, para preservar suas identidades.

Já estou acostumada a ouvir falarem que eu sou feia, antes isso me incomodava demais, porque me afetava. Não é que eu quisesse que me achassem bonita, mas não precisava falar que eu era feia. Eu ouvia e via as pessoas falando, me incomodava muito, hoje em dia eu não dou bola, já me acostumei [...] eu sei que eu não sou bonita e tá tudo bem, eu me gosto assim mesmo (Margarida, 2024).

A aluna confessou também, após a afirmativa de que “tava tudo bem”, o quanto isso afetava a sua autoestima e como ela ficava procurando suprir essa falta de beleza, que lhe fizeram acreditar que ela tinha, em outros lugares. Margarida relatou que ia à academia, porque segundo ela, se fosse feia, pelo menos precisaria estar no padrão de corpo e se sentir *gostosa*. Confirmando mais uma vez a cobrança da sociedade e a objetificação dos corpos femininos, porque no pensamento da aluna, se ela não tinha o padrão de beleza estipulado na sua cor e seus traços, ela precisaria ao menos ter o corpo que a sociedade julga o correto, como a expressão que a aluna usou na sua fala, um “corpo gostoso”.

Enquanto eu ouvia o relato dela, pensava o que eu poderia falar para que ela percebesse que era linda, que beleza é algo relativo e ao mesmo tempo me recordava de algumas vezes ouvir os meninos da escola falando dela, zoando um com os outros que fulano “pegava” ela e intervir nas suas falas extremamente machistas e preconceituosas. Essa aluna, me afetava ainda mais que as outras por estar comigo desde o sétimo ano (estava no terceiro nesse momento), em três escolas diferentes que eu trabalhei ela esteve comigo. Costumava dizer a ela que o amor era tanto, que ela me seguia por onde eu fosse lecionar. Por isso, no caso dela, eu tinha a real percepção de como as coisas aconteciam, como a tratavam e como esse pensamento dela havia se construído. No fundamental, ela estudou em uma escola privada, com o total de 8 alunos/alunas negras entre fundamental II e ensino médio. Ou seja, o contexto escolar dela de formação nos primeiros anos já não era um lugar onde houvesse o mínimo de representatividade. Quando ela terminou sua fala, disse-lhe a ela que ela era linda, sem dúvidas, e que esse padrão eurocêntrico que a sociedade impõe, não é regra. Até porque beleza é algo relativo. A fala de Margarida foi logo a seguir da leitura onde Djamilia fala sobre o não pertencimento:

A sensação de não pertencimento era constante e me machucava, ainda que eu jamais comentasse a respeito. Até que um dia, num processo lento e doloroso, comecei a despertar para o entendimento. Compreendi que existia uma máscara calando não só a minha voz, mas minha existência (RIBEIRO, 2020, p.15).

Mesmo sem perceber, quando ela aceita se ver como alguém feia, ela está sendo submersa nessa sensação, acreditando não pertencer ao padrão necessário, não ser boa ou bonita o suficiente para o que a sociedade espera. Essa sensação de não pertencimento citada por Djamila Ribeiro(2020), dialoga com o que Grada Kilomba nos traz quando fala sobre os traumas do sujeito negro:

[...] Parece, portanto, que o trauma de pessoas *negras* provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo *branco*, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como *a/o* “Outra/a”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum (KILOMBA, 2019, p. 40).

Essa sensação de ser diferente, imposta pelo racismo as deixam com a sensação de estar à margem e afeta demasiadamente essas meninas, sua autoestima e reconhecimento enquanto mulheres. Na sequência dessa leitura, eu trouxe a elas o poema *Me gritaram Negra*, de Victoria Santa Cruz, no qual a autora fala sobre o processo de retroceder e ter vergonha de seus traços, porém depois se empodera de toda sua beleza, seu cabelo, seus lábios e tudo que a constitui com muito orgulho. Ao finalizarmos a leitura do poema, primeiro houve um silêncio e em seguida uma das meninas (que vamos chamar de Dália) declarou achá-lo “forte”. Perguntei a ela por qual motivo trouxe essa característica, ela relatou então que a fazia lembrar tantas coisas. Conversamos então sobre quais eram essas lembranças, e ela nos contou de uma memória da infância.

Eu lembro que tinha uma amiga, ela era minha melhor amiga e andávamos sempre juntas. No bairro onde morávamos tinha uma venda que a gente sempre passava e a proprietária gritava para minha amiga: - “oi Barbie”! Isso é torturante na minha cabeça, porque ela simplesmente me ignorava, eu não era a Barbie, nem nada. Ela ficava encantada com a minha amiga loira de cabelos lisos e simplesmente ignorava a minha existência. Era torturante mesmo (Dália, 2024).

Confesso aqui, como participante do coletivo que a palavra torturante me doeu de uma forma imensa, porque no meu lugar de privilégio, já que sou branca com cabelos loiros e olhos verdes, eu jamais ouvi qualquer coisa sobre a minha aparência e muito menos sentir o que ela nos descreveu. Eu consegui perceber, na sua expressão e na fala, o quanto aquilo foi doloroso para ela, que na época era apenas uma criança que como qualquer outra só quer ser vista, cuidada e acolhida.

Comentei com as meninas o quanto se dá um peso a esse padrão de beleza, me recordo de que quando eu tinha a idade delas e tentava entrar no mundo do trabalho sempre ouvia das pessoas que eu iria conseguir por ter boa aparência. Não precisaríamos de competência ao invés de aparência para conseguirmos um emprego? Os valores estavam e ainda estão completamente equivocados. Como nos traz Djamila Ribeiro (2020) já é momento de repensarmos essa configuração de mundo por outros olhares, contestar o que foi criado a partir da linguagem eurocêntrica. Após o relato da comparação com a Barbie, despertamos outro relato, Margarida recordou de quando ela tinha apenas 9 anos e sua mãe alisou seus cabelos, pois sua tia dizia que eram muito feios, e ela não podia deixar a menina assim, com os cabelos sempre desarrumados. Do quanto era desconfortável ouvir alguém que deveria estar dando carinho e afeto a ela, brigando com a sua mãe para alisar seus cabelos. Essa situação é tão desconfortável para qualquer pessoa, mas para uma criança de 9 anos, a faz acreditar que ela de fato está errada, que seu cabelo é inadequado e sua aparência não é o suficiente. Deixando sua autoestima e confiança completamente abaladas. Mais um fato que se repete, Djamila Ribeiro (2020) fala sobre todo dia ouvir piadas envolvendo seu cabelo na sala de aula. E essa discussão me recordou o dia que trouxe o trecho de Carolina Maria de Jesus para o segundo ano na disciplina de língua portuguesa:

...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me:

-É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediante. E o cabelo de branco, é só dar movimento na cabeça e ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero sempre voltar preta (JESUS, 1976, p. 63).

E logo após a leitura, uma menina contou que falaram do seu cabelo no primeiro ano do fundamental, nesse período, elas têm em média 7 anos de idade. Após o comentário criticando o seu cabelo, ela acabou amarrando-o e nunca mais soltando. Esse relato declara 10 anos de um cabelo preso por um trauma de escola, por uma fala errada de alguém sobre aquela menina que afetou anos da sua vida. Quando relatei essa história no grupo, Margarida fala que também passou todo o seu fundamental com os cabelos presos e que só se libertou disso quando veio para o ensino médio e conseguiu desconstruir essa barreira na vida dela. Essa ideia do

cabelo delas ser diferente só o faz diferente pelo processo de discriminação, como Grada Kilomba (2021) nos traz. E ao conversarmos sobre esses episódios, concluimos o quanto, infelizmente, isso é corriqueiro já que todas haviam vivenciado algo como esses relatos consigo ou com alguma colega/amiga. O que faz alguém se sentir no direito de agredir outra/o sujeito pela sua aparência, porque simplesmente acharam “diferente”. O que é diferente? Grada Kilomba traz em um trecho da sua obra um relato parecido e pontua:

Aqui, dizem para Alícia que ela é “diferente”. Mas quem é diferente? Eu pergunto novamente. A Alícia é diferente daquelas/es que tocam seu cabelo ou, ao contrário, aquelas/es que tocam seu cabelo são diferentes dela? Quem é diferente de quem? Uma pessoa apenas se torna diferente no momento em que dizem para ela que ela difere daquelas/es que têm o poder de se definir como “normal” (KILOMBA, 2021, p. 121).

Ou seja, quem tem o lugar de poder resolveu definir que o cabelo delas não era adequado e com seus discursos racistas as ferem e traumatizam por muito tempo.

Ainda falando sobre padrões, uma das meninas (que chamaremos de Tulipa) relatou após a análise no poema *Me gritaram Negra*, o quanto a sociedade busca nas mulheres negras padrão e traços de beleza das mulheres brancas, e isso não faz o mínimo sentido. Tulipa lembra de sempre ver as pessoas elogiando pessoas negras que tinham traços finos e delicados, mais uma vez uma forma de negar a identidade dessas pessoas.

E as nossas percepções e análises, acabam se entrelaçando no decorrer dos encontros, pois essa fala já havia estado presente no grupo por outra das participantes quando lemos *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. O que reforça a necessidade de serem discutidos e desconstruídos esses tipos de discurso.

Dialogando o poema com a leitura de *Quem tem medo do feminismo negro?*, quando a autora fala ser a única aluna negra na sua escola de inglês, Rosa (menina branca, também integrante do coletivo) lembra, a partir dessa fala, o quanto ficava perplexa da mínima quantidade de alunos negros que haviam na sua antiga escola, que era privada. relatei que, na escola privada em que eu havia trabalhado, havia apenas 5 alunos negros nas 11 turmas em que eu lecionava. Observamos como se compunha a comunidade escolar da nossa realidade atual, ainda assim, mesmo a maior parte da nossa população sendo negra, há uma minoria de pessoas pretas

nos espaços comuns que convivemos. Na parte do corpo docente da nossa escola, há 5 pessoas entre professores e professoras que são negros. Mais um motivo para falarmos, citarmos e problematizarmos essas questões. Porque, se percebemos que essas pessoas não estão nos espaços comuns e isso não nos incomoda, estamos falhando como seres humanos. Concordamos com Djamila Ribeiro (2020) quando ela diz que pensar a prática de mulheres negras nos faz perceber o quanto isso é importante para restituir humanidades negadas. O que aprendemos na luta política do dia a dia é essencial para nosso crescimento e visão de mundo.

Percebemos que, no decorrer dos encontros do coletivo, houve também um amadurecimento das meninas em relação aos assuntos, quando nos relataram sobre o repensar os comportamentos e identificar falas problemáticas racistas e inadequadas em meio ao grupo de amigos. Percebe-se uma “síndrome de privilegiado” como traz Djamila Ribeiro na sua obra, pois muitas pessoas se negam a discutir sobre o assunto porque não os afeta, então preferem fingir que não existe. Em uma de nossas tardes de discussões, Rosa relatou o desconforto que sentiu quando em uma roda de amigos e amigas, estavam falando sobre uma colega, quando alguém perguntou quem era a menina, a resposta foi “a neguinha aquela”. Rosa nos disse que no momento ficou tão chateada, pediu para que não repetissem aquilo e acabou por se afastar um pouco desses amigos e amigas, já que, segundo ela, é desconfortável conviver com pessoas que não possuem o respeito e a empatia mínima que se espera pelas outras pessoas. Precisamos reconhecer esses comportamentos e questionar falas problemáticas, porque como nos traz Djamila Ribeiro (2020):

Continuar no achismo apesar da desigualdade latente sendo mostrada é concordar com essa desigualdade. Negar a existência de fatos sociais e ridicularizar lutas históricas por equidade não é dar opinião, é compactuar com a violência. Fora isso, ainda há os que confundem liberdade de expressão com discurso de ódio. Um indivíduo dizer “Sou da opinião de que negros e gays são inferiores” não é ponto de vista diferente (RIBEIRO, 2020, p.35).

Pensamos o mesmo de quem presencia cenas racistas, machistas, homofóbicas e não faz nada a respeito. Não basta nos conscientizarmos e tentarmos nos desconstruir a cada dia, precisamos nos unir na luta para que injustiças sociais não ocorram mais.

Percebemos um movimento de evolução nos discursos das integrantes do coletivo depois de alguns meses, acreditamos que os resultados têm sido promissores.

As alunas criaram uma autonomia, buscaram textos e discussões para comporem os encontros. Uma das meninas trouxe a obra *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas, para discutirmos. Outra das meninas enviou um *Podcast* da Djamila Ribeiro para complementar as leituras. Cada uma na sua realidade, no que lhe afetou mais, foi buscando textos complementares que enriqueceram os encontros do coletivo.

Quando trabalhamos o poema de Victória Santa Cruz, uma das meninas pediu para compartilhar uma música, denominada, *Negros no topo*, que reforça a necessidade de se incluir as mulheres nos lugares e nos espaços. Que precisamos que haja essa representatividade.

As leituras realizadas têm estimulado reflexões nas discentes, aumentando a percepção delas acerca de questões como raça, gênero e desigualdade. Já temos alguns exemplos desses impactos relatados e vivenciados por elas. Um deles foi a declaração da participante 5 (aluna de 17 anos, branca) que denominamos Orquídea, quando nos disse, em seu terceiro encontro, que nunca havia pensado que a luta das mulheres não era universal, jamais tinha parado pra perceber e que acreditava que seu privilégio a deixava nesse lugar de conforto. Dália e Tulipa também começaram a trazer textos de músicas que elas gostariam de compartilhar, com uma visão mais minuciosa sobre o que é dito em todos os lugares, o que nos faz crescer juntas, já que alguns destes textos podem ser compartilhados em aula. A integrante Rosa, comentou pós ENEM², que usou o poema de Victoria Santa Cruz na sua redação, pois conseguiu na leitura dele relacionar o reconhecimento de seus traços que o eu lírico declara com o tema proposto na prova, "Desafios para a valorização da herança africana no Brasil".

Todos esses relatos feitos pelas alunas participantes evidenciam o potencial desses encontros, do quão transformador pode ser ler narrativas dessas mulheres que tanto tem a nos ensinar. O coletivo além de promover diálogos que desconstroem com o pensamento crítico, nos faz repensar as estruturas sociais que sustentam o racismo e patriarcado.

² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coletivo, ao trabalhar as narrativas dessas autoras feministas negras, tem se mostrado um espaço indispensável de evolução, conhecimento e desconstrução, não apenas para as participantes, mas para a comunidade escolar num todo. Já participamos da 3^o Semana Maria da Penha nas Escolas³, no ano de 2023, trazendo visibilidade e compartilhando com outras escolas para que talvez mais seja feito acerca desse tema. Participamos também do CONANE⁴, quando iniciamos o primeiro coletivo *POR NÓS*, no início de 2023, que deu início a todo esse trabalho. E, ao decorrer do processo, estivemos presentes em alguns eventos da coordenadoria responsável pela nossa escola, compartilhando o trabalho realizado com as demais escolas. Além disso, o mais importante é perceber o amadurecimento das meninas, crítico sobre as intersecções de raça, gênero e classe, contribuindo significativamente no crescimento delas como jovens críticas e políticas.

Os relatos das participantes confirmam que há um impacto direto nas percepções e atitudes, como ilustrado nas histórias no decorrer deste texto. O reconhecimento nas experiências em comum descrito pelas alunas negras mostra-lhes representatividade, que ainda hoje é raso e falho na questão de negritude e mulheres. Por outro lado, as alunas brancas, Rosa e Orquídea, começam a perceber seus privilégios e repensar os comportamentos, tanto delas quanto de quem as rodeia. Tivemos também, um aluno, que começou a participar dos encontros porque queria que considerássemos uns pontinhos a mais na disciplina de redação, já que ele estava quase reprovado, era um aluno com muita dificuldade em linguagens e ótimo em exatas. Para nossa surpresa, ele adorou e voltou para os últimos 3 encontros do ano reconhecendo a importância dessas conversas. Essa conscientização nos ajuda a dar passos a favor de uma sociedade com mais equidade.

³ Evento que reconhece e compartilha o que as escolas já estão desenvolvendo para a prevenção da violência de gênero e para a promoção da equidade entre homens e mulheres ao longo do ano letivo. O evento já teve sua quarta edição no ano de 2024, na cidade de Porto Alegre, RS.

⁴ Conferência Nacional de Alternativas para uma Outra Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (DF), com o tema Educação, Pobreza e Antirracismo. Desde 2013, o evento reúne especialistas para debater outras possibilidades para a educação, além de servir de palco para projetos e escolas inovadoras compartilharem seus trabalhos por meio de oficinas.

Ademais, as leituras do coletivo são usadas em espaços que transcendem a escola, como o exemplo citado do uso das leituras na prova do ENEM, comprovam mais um alcance positivo do trabalho. As narrativas são além de vozes de experiências silenciadas, elas desafiam estruturas patriarcais e racistas, construindo um movimento de resistência e mudanças na escola e fora dela.

Sendo assim, o impacto do coletivo reafirma a importância de lugares como este, que promovem a reflexão e desconstrução de comportamentos e discursos que perpetuam opressões e discriminações. Nosso objetivo de discutir as contribuições das narrativas feministas negras no coletivo foi alcançado, percebemos que a compreensão dos alunos a respeito do debate interseccional de gênero e raça antes dos encontros era quase inexistente, porém, no decorrer das reuniões fomos construindo esses saberes a partir das leituras e discussões das obras lidas. Implementamos nossas reflexões em diversos eventos e espaços educacionais.

Quadro 2 - Quadro síntese: construção de um coletivo educacional

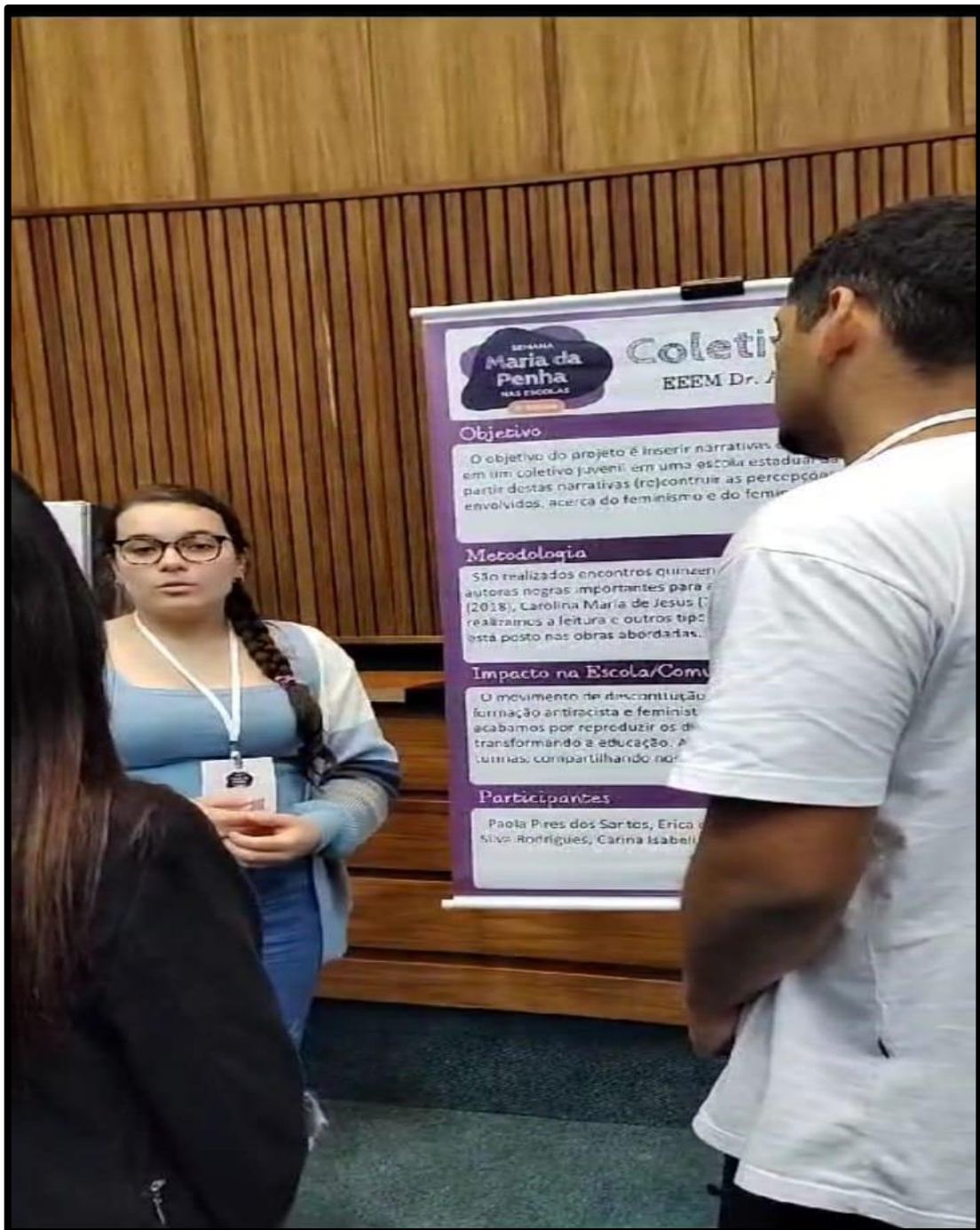
Etapas	Descrição do processo	Objetivos alcançados	Orientação para replicação em outros contextos escolares
Identificação e demanda	As vivências em sala de aula evidenciaram desigualdades de gênero e raça, além da ausência de um espaço institucionalizado para o diálogo crítico sobre essas temáticas. Essa constatação dialoga com a perspectiva de Ribeiro (2020), ao destacar que ignorar as interseções de raça e gênero perpetua exclusões estruturais.	Sensibilização da comunidade escolar para a importância de debates interseccionais.	Realizar diagnósticos informais por meio da escuta dos(as) estudantes, identificando demandas e interesses emergentes que possam orientar a criação de espaços de diálogo.

Constituição do coletivo	O grupo inicial foi formado por alunas negras, que reivindicaram a inclusão do feminismo negro nas discussões. A escolha do nome dos coletivos pelos(as) participantes reforçou o sentimento de identidade coletiva e protagonismo juvenil.	Fortalecimento do protagonismo estudantil e criação de um espaço de pertencimento.	Incentivar que os(as) estudantes participem ativamente das decisões organizacionais, garantindo sentimento de autoria e construção coletiva.
Planejamento dos encontros	Reuniões quinzenais, no turno inverso, com duração média de 1h30, estruturadas em torno de leituras de autoras como Djamilia Ribeiro, Carolina Maria de Jesus e Grada Kilomba. Essas obras possibilitaram compreender desigualdades estruturais e processos históricos de silenciamento.	Criação de um espaço de formação crítica que valoriza narrativas historicamente invisibilizadas.	Planejar um cronograma regular, selecionar leituras acessíveis ao público estudantil.
Dinâmica de funcionamento	Os encontros ocorriam em formato de rodas de conversa, possibilitando que os(as) estudantes relacionassem as leituras às próprias vivências.	Ampliação da escuta ativa, fortalecimento da empatia e desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracista	Utilizar metodologias participativas que valorizem os saberes prévios dos(as) estudantes, tornando-os protagonistas do processo.
Consolidação do coletivo	O grupo manteve engajamento	Desenvolvimento do pensamento	Criar estratégias de continuidade,

	contínuo, mesmo com mudanças nos participantes ao longo do tempo, demonstrando a relevância e o impacto formativo do espaço.	crítico e ampliação da consciência social e interseccional dos(as) integrantes.	como registro das atividades e abertura para novos membros, assegurando a sustentabilidade do projeto.
Resultados e impactos	Os(as) participantes passaram a reconhecer e problematizar práticas racistas, patriarcais e eurocêntricas, evidenciando o potencial da literatura como instrumento de humanização e emancipação, conforme apontam Ribeiro (2020) e Kilomba (2019).	Contribuição para a construção de uma educação democrática, inclusiva e antirracista	Compartilhar as experiências com a comunidade escolar e fomentar redes colaborativas entre diferentes instituições.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Figura 1 - 3º Semana Maria da Penha nas Escolas, alunos que integram o coletivo apresentando o trabalho no evento.



Fonte: Autora

Figura 2 - Evento do CONANE, em Brasília, professora responsável pelo projeto com os demais docentes da 13ª coordenadoria que estavam apresentando o trabalho no evento.



Fonte: Autora

Figura 3 - Apresentação do primeiro coletivo, denominado *Por nós*, apresentando o seu trabalho na 2ª edição da Semana da Maria da Penha nas escolas. Primeiro ano que foi aberto a outras coordenadorias do estado, em 2022.



Fonte: Autora

Figura 4 - Alunas e professora, apresentando um trabalho na 4ª Semana Maria da Penha nas Escolas.



Fonte: Autora

Figura 5 - Alunas integrantes do Coletivo no ano de 2024, apresentando o projeto no evento da 13ª Coordenadoria, na cidade de Bagé.



Fonte: Autora

Figura 6 - Parte dos alunos integrantes do coletivo, após reunião.



Fonte: Autora

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996a, p. 27894. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras/>
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CORRÊA, Michele. **O apagamento da presença negra na historiografia de Bagé: uma análise crítica das narrativas históricas no ensino local**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed.São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, Arlinda Schimidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- JARDIM, Hélen de Oliveira Soares. **Vozes de mulheres negras na umbanda: a educação nos terreiros e comunidades afro-brasileiras na cidade de Bagé (RS)**. Bagé, 2022. 106 p. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.)
- JACINTO, Luís César Rodrigues. **Saberes de resistência, identidades e pertencimentos no sul do Brasil: modos de ser e viver nas narrativas de quilombolas da comunidade de Palmas (Bagé, RS)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAMER, Sonia. “**Infância, cultura e educação**”. In: EVANGELISTA, et al. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. 2010. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MUNHOZ, Sidnei José. **Juventude e participação política: uma análise das práticas e representações dos jovens no contexto brasileiro contemporâneo**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011

NÚÑEZ, Pedro; BLANCO, Rafael; VÁZQUEZ, Melina; VOMMARO, Pablo. ***Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires***. Educação & Sociedade, v. 42, e21458, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241458>. Acesso em: 22 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. (2023). **Etnografia para educadores**. Editora Unesp

PEIRANO, Mariza G. S. **A favor da etnografia**. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene. **A quarta onda do feminismo? Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos**. 2018. 12 f. Trabalho apresentado no 42º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu/MG, outubro de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/3D7wFT8QmwRfJMv38PrG4tN/?format=html&lang=pt>

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

SEFFNER, Fernando. **Educação e democracia: gênero e sexualidade em tempos de “Escola sem Partido”**. Entrevista concedida a Jean Pablo Guimarães Rossi e Ricardo Fernandes Pátaro. Revista Educação e Linguagens, v. 8, n. 14, 2019. (Entrevista concedida em abril de 2019; publicada em outubro de 2020).

SILVA, Tiago Rosa da. **Vivências e experiências associativas negras em Bagé-RS no Pós-abolição: imprensa, carnaval e Clubes Sociais Negros na fronteira sul do Brasil - 1913-1980**. Pelotas, 2018. 180 p. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas.)

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe.** Tradução de Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. ISBN 85-7316-281-3.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de.(Org.) **Estudo de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente.** Caxias do Sul: Educs, 2015.

ANEXOS

ANEXO I – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido, utilizado na pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VÍDEO, ÁUDIO E OUTROS REGISTROS

Eu, _____, nascido(a) em Bagé/RS , portador(a) do RG nº _____ , CPF nº _____ , residente e domiciliado(a) à Bagé/RS .

AUTORIZO, de forma livre, informada e esclarecida, o uso de imagens (fotografias), vídeos, gravações de voz, depoimentos e quaisquer outros registros audiovisuais e/ou sonoros captados durante os eventos realizados no âmbito do projeto, para fins exclusivos de divulgação científica e acadêmica na dissertação de mestrado intitulada: “Narrativas juvenis sobre a escrita feminista negra: uma investigação a partir de uma escola pública no Sul do Brasil”, a ser defendida por Paola Pires dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIPAMPA.

Estou ciente e de acordo que:

Os registros poderão ser utilizados em materiais relacionados à referida dissertação, incluindo, mas não se limitando a, publicações impressas e/ou digitais, apresentações acadêmicas, eventos científicos e repositórios institucionais.

A utilização não terá fins comerciais e será orientada exclusivamente por objetivos científicos, acadêmicos e educativos. O uso será realizado de forma ética e respeitosa, preservando a dignidade, a privacidade e a integridade do(a) participante, evitando-se qualquer exposição indevida.

A identidade do(a) participante poderá ser preservada, mediante anonimização ou uso de pseudônimos, caso assim seja acordado ou desejado.

Tenho ciência de que posso, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos ou revogar esta autorização, mediante manifestação formal, compreendendo, porém, que não será possível a remoção dos registros já inseridos em material previamente publicado ou divulgado.

Por ser expressão de minha vontade, firmo o presente Termo de Autorização.

Bagé, 26 de Maio de 2025.
