

ESTUDO DE CASO

# Meninas que vão além

**Ampliando projetos de  
vida, estudo e carreira  
de meninas negras do  
Ensino Fundamental**

Março de 2023



# Sumário

**Apresentação 4**

---

**Introdução 7**

---

**Metodologia 9**

---

**Como ir além? As aprendizagens de meninas e mulheres negras do MQVA 13**

---

**O que essas meninas e mulheres negras nos ensinam: subsídios a novos programas e políticas públicas de enfrentamento às desigualdades sociais, raciais e de gênero 30**

---

**Referências 35**

---

# Expediente

**GOVERNO BRITÂNICO (Foreign, Commonwealth and Development Office – FCDO)**

---

**Viabilizador Skills for Prosperity**

## **FUNDAÇÃO LEMANN**

---

### **Gestão do programa e governança**

Janiele Damiane de Paula  
Daniel De Bonis

## **TOMARA! EDUCAÇÃO E CULTURA**

---

### **Gestão geral e técnica**

Ana Luiza Mendes Borges  
Camila Iwasaki

### **Gerenciamento**

Larissa Jordão Pino

### **Pesquisa, análise e escrita**

Adriana Tolentino Sousa  
Alexandre Bortolini

### **Revisão de texto**

Lucimara Carvalho

### **Projeto gráfico e diagramação**

Júlia Yoshino

# Apresentação

O programa *UK Brazil – Skills For Prosperity* (S4P) é uma iniciativa global do governo britânico que tem por objetivo auxiliar na diminuição da pobreza e promover o desenvolvimento econômico sustentável e a igualdade de gênero nos países participantes. Desenvolvido em países da América Latina, Ásia e África desde 2019, o SP4 conta com uma edição brasileira. No Brasil, o programa desenvolve suas atividades através de um consórcio de organizações, gerenciado pela Fundação Lemann, que inclui o Instituto Reúna, a Associação Nova Escola e o British Council, tendo a empresa Tomara! Educação e Cultura como responsável pelo monitoramento, pela avaliação e pelo registro dos aprendizados da iniciativa. A versão nacional do S4P centrou seus investimentos no aprimoramento do ensino da Língua Inglesa nas redes públicas de ensino, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, como forma de apoiar o crescimento econômico e contribuir para a redução da pobreza, proporcionando a jovens e a grupos em desvantagem o acesso à educação de qualidade e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.

Partindo da preocupação com a promoção da equidade e o enfrentamento de desigualdades sociais, raciais e de gênero, em 2021 o British Council lançou, no âmbito do S4P, o edital “Meninas que vão além”

(MQVA), voltado a apoiar projetos que tivessem como objetivo preparar meninas negras do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental para escolhas conscientes a respeito da continuidade dos estudos e da construção de uma carreira profissional.

Para execução do MQVA, foram selecionados seis projetos conduzidos por organizações não governamentais sem fins lucrativos de todo o Brasil, cujas missões se vinculam à educação e à equidade de gênero e raça, a saber: projeto “Elas na escola”, coordenado pela organização #ElasNoPoder (Brasília-DF); projeto “Meninas negras vão além”, promovido pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra (São Paulo-SP); projeto “Franciscas, Marias e Dandaras”, realizado pela Associação Quilombola Conceição das Crioulas (Salgueiro-PE); projeto “Papo de menina”, realizado pelo Centro de Cultura Luiz Freire (Olinda-PE); projeto “Investiga menina!”, vinculado ao Grupo de Mulheres Negras Dandaras no Cerrado (Goiânia-GO); e “Minas negras”, coordenado pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) e desenvolvido em sete estados: Maranhão, Paraná, Minas Gerais, Ceará, Amapá, Bahia e Alagoas. As instituições selecionadas receberam apoio financeiro e foram acompanhadas durante todo o período de realização dos projetos.

Os projetos, realizados entre março de 2022 e março de 2023, reuniram adolescentes e jovens negras, com as quais foi realizada uma série de atividades periódicas, voltadas ao letramento racial, ao empoderamento feminino e ao alargamento de suas perspectivas de vida. Na maioria dos casos, mas não em todos, essas atividades foram realizadas nas escolas onde a maior parte das participantes de cada projeto estudavam. Mesmo quando os encontros ocorreram fora da escola ou envolveram estudantes de diferentes instituições de ensino, os projetos mantiveram relação com algum território definido.

Além dos encontros periódicos com as meninas negras, os projetos incluíram ações como: formação para docentes ou para estudantes, abordando questões de gênero e raça de modo interseccional; campanhas de comunicação sobre questões de gênero, raça, trabalho e construção de carreiras em profissões tradicionalmente ocupadas por homens; iniciativas de *advocacy*, tratando da necessidade de se romper com padrões discriminatórios de gênero e raça na comunidade escolar; além do desenvolvimento de materiais informativos, físicos ou digitais, sobre esses temas.

Considerando a significância dessas ações no que diz respeito à promoção da equidade social, racial e de gênero, a Fundação Lemann, no ensejo de suas ações e sonhos para os próximos anos direcionados ao enfrentamento das desigualdades na educação de estudantes negros, definiu o “Meninas que vão além” para este estudo de caso.

Diferentes questões motivadoras permearam a gestão do programa: quais são as marcas identitárias definidoras no processo de aprendizagem escolar; como o racismo e sexismo impactam as possibilidades e os caminhos; e que alavancas precisam ser mobilizadas para que as meninas negras participantes do MQVA possam planejar o futuro e construir a vida digna a que têm direito? Além de ter um olhar importante para equidade racial nas ONGs de base nos territórios, o que podemos aprender com o trabalho que desenvolvem? A reflexão sobre essas questões é uma oportunidade exemplar para que o S4P desenvolva uma maior compreensão da escola e do adolescente hoje e nos próximos anos.

O estudo teve como objetivo principal analisar como foram impactadas a percepção de si e as perspectivas de trabalho e formação das meninas negras (pretas ou pardas) participantes dos projetos vinculados ao MQVA. Salvaguardados todos os princípios éticos de investigação, este estudo está registrado na Plataforma Brasil (CAAE 67108222.8.0000.9127), que regula todas as pesquisas realizadas no país, sob a responsabilidade técnica da pesquisadora Adriana Tolentino Sousa, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista nas áreas de equidade, raça, gênero, diversidade e educação; e do pesquisador Alexandre Bortolini, doutor em Educação pela USP e professor do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ambos consultores da Tomara! Educação e Cultura, empresa que fez a gestão e a coordenação técnica do estudo. Os resultados, apresentados nos capítulos a seguir,

trazem elementos que podem subsidiar a elaboração de políticas educacionais com foco no enfrentamento de desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Boa leitura!

**Janiele Damiane de Paula**

*Coordenadora de Projetos e Líder  
do Consórcio Skills for Prosperity  
na Fundação Lemann*

# Introdução

*Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo.*

**ANGELA DAVIS, 2017**

Mulheres negras brasileiras, em sua maioria, ainda estão na base da pirâmide social do país e vivem contextos de exclusão. Esse não é um fenômeno apenas do presente, mas está conectado aos processos mais fundamentais que constituíram as estruturas coloniais e patriarcais dessa sociedade que hoje chamamos Brasil (GONZALEZ, 2020; NASCIMENTO, 1985). Mas, mesmo do lugar marginal que ocupam na sociedade, elas acumulam conhecimento sobre o funcionamento das estruturas desiguais e são capazes de produzir um ponto de vista único a respeito do melhor modo de enfrentamento dessas desigualdades sociais (COLLINS, 2016; 2019).

Partindo dessa perspectiva, este estudo foi estruturado reconhecendo o valor e a peculiaridade desses aprendizados. A metodologia foi organizada em uma série de diálogos tanto com as mulheres negras que coordenaram e executaram os projetos realizados no âmbito do progra-

ma “Meninas que vão além”, quanto com as meninas negras que participaram diretamente das atividades desenvolvidas. O foco foi compreender como as aprendizagens vivenciadas por estudantes negras de Ensino Fundamental durante a participação no MQVA impactaram a percepção de si e as perspectivas de vida, trabalho e formação dessas adolescentes para, assim, subsidiar, tornando-as mais efetivas, a elaboração de políticas educacionais com foco no enfrentamento de desigualdades sociais, raciais e de gênero. O estudo teve como objetivos específicos: 1. Conhecer os contextos em que as estudantes do MQVA estão inseridas; 2. Identificar de que modo a participação nas ações do MQVA impactou perspectivas de vida, trabalho e formação de meninas negras beneficiárias do programa; 3. Identificar aprendizados acumulados pelas organizações proponentes na relação que desenvolveram com as estudantes; 4. Identificar os sentidos do aprendizado da Língua Inglesa no momento atual e na perspectiva de vida, trabalho e formação dessas meninas.

O resultado desse trabalho segue organizado nos próximos três capítulos. No primeiro, descrevemos detalhadamente a metodologia de investigação e de análise. No capítulo seguinte, apresentamos os resultados organizados em cinco dimensões:

i) metodológica; ii) dos afetos; iii) do letramento racial e de gênero; iv) do bem viver-ubuntu; e v) dos sonhos. Em cada uma dessas dimensões é possível entrar em contato com as vozes e os pensamentos das meninas negras. Ainda neste capítulo, tratamos da relação das meninas com a Língua Inglesa. Por fim, no último capítulo, tecemos considerações a respeito das respostas encontradas diante dos objetivos deste estudo.

Dentre os resultados mais significativos, apontamos a maneira como as experiências das adolescentes nas atividades do MQVA foram capazes de ampliar suas possibilidades de compreender e confrontar as dinâmicas racistas e sexistas presentes na escola, na família e na comunidade, alargando horizontes de futuro e projetos de vida. Ao mesmo passo, chamamos a atenção para o compromisso ético das instituições financiadoras para garantir que as estudantes mobilizadas tenham acesso a recursos materiais (financeiros e educacionais) que permitam transformar os sonhos alimentados em realidade concreta.



# Metodologia

O processo de diálogo com as mulheres e meninas negras integrantes do MQVA foi realizado entre outubro e dezembro de 2022. Na primeira etapa, foram feitas, em modo remoto, seis entrevistas semiestruturadas com uma, duas ou até três representantes das organizações promotoras dos projetos. Antes da realização das entrevistas, tivemos acesso aos primeiros relatórios descritivos elaborados pelas organizações durante o período inicial de execução dos projetos, o que nos deu uma visão geral das atividades desenvolvidas. O roteiro das entrevistas teve como foco não o monitoramento de ações e metas estabelecidas pelos projetos, mas sim os aprendizados que as organizações promotoras acumularam durante o desenvolvimento do MQVA.

As entrevistas foram divididas em dois momentos. Na primeira parte, nos concentramos em informações que dessem uma dimensão detalhada do contexto em que as estudantes participantes do programa estavam inseridas, além de mais informações sobre o perfil delas. A segunda parte foi dedicada à compreensão do aprendizado acumulado pelas equipes dos projetos no contato direto com as meninas negras que participaram do MQVA.

Na sequência das entrevistas, foram conduzidos dois grupos focais junto às

adolescentes, um com uma organização do Norte-Nordeste e outro com um projeto desenvolvido no Sul-Sudeste – a localização precisa dos grupos foi mantida em sigilo para preservar o anonimato das participantes e das escolas. Como método, o grupo focal consiste na interação entre um pesquisador e um conjunto de participantes com determinado perfil, que objetiva a coleta de dados a partir de discussão dirigida, focada em tópicos específicos. Segundo Lervolino e Pelicioni (2001, p.116), “a coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos”. Nesse sentido, esse método “contrasta com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais”, nos quais o indivíduo é convocado a emitir opiniões de modo solitário. O método traz assim um potencial específico: ao possibilitar aos participantes a elaboração e a reformulação de seus posicionamentos quando expostos à discussão em grupo, permite identificar, para além das perspectivas individuais, clivagens e discursos que são produzidos coletivamente na interação (KRUEGER, 1988; MORGAN, 1988).

Nas duas regiões, as rodas aconteceram nas escolas parceiras onde as atividades dos projetos foram realizadas e onde a

maior parte das meninas estudava. A participação das estudantes foi acordada previamente com as organizações responsáveis e se deu por adesão voluntária. Cada grupo foi mediado por uma profissional ligada à área de gênero, raça e educação e com o mesmo pertencimento racial e de gênero das meninas, seguindo um roteiro semiestruturado pré-definido. As discussões foram gravadas em áudio e registradas por relatoria.

No Norte-Nordeste, deparamos com uma escola urbana de porte médio, com boa infraestrutura, localizada em um bairro periférico, que atende uma população de baixo nível socioeconômico, incluindo estudantes em situação extremamente precária. A escola oferta Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos com formação profissional. Recentemente, o bairro onde a escola está inserida foi reconhecido como território quilombola, o que disparou uma reorganização do projeto político-pedagógico em direção à educação quilombola, processo que ainda estava sendo trilhado pela equipe da escola e pelas próprias estudantes quando a pesquisa foi feita.

Conhecemos a escola no dia anterior à realização do grupo focal, levados pela coordenadora local do projeto. Fomos apresentados à diretora, que fez um breve relato sobre a estrutura física, a equipe e o momento de transição político-pedagógico que estavam vivendo. O clima foi bastante receptivo. A direção demonstrou satisfação pelo fato de a escola ter sido escolhida como alvo da pesquisa. Professores e estudantes também foram receptivos. A coordenadora

do projeto nos apoiou no processo de mobilização da escola e do grupo de estudantes.

Pela interlocução feita, a gestão parece valorizar a participação da escola no MQVA. Durante a visita, participamos das atividades realizadas por ocasião da Semana Nacional da Consciência Negra. Foi possível captar um pouco da proximidade dos e das estudantes com importantes elementos da cultura negra e quilombola. Em seguida, tivemos um momento de interlocução direta e informal com as participantes do MQVA e combinamos com elas as atividades do grupo focal no dia seguinte. Esse contato prévio foi importante tanto para nos familiarizarmos com o grupo e com a escola, quanto para estabelecer uma relação mais próxima e de confiança com as meninas, o que foi fundamental para o bom desenrolar da conversa.

O grupo focal foi realizado no dia seguinte. A criação de um ambiente informal (tapetes, almofadas, lanche...) contribuiu para deixar o grupo mais à vontade, o que certamente favoreceu a expressividade e a comunicabilidade das participantes. Ao longo da conversa, foram expostas diversas situações de discriminação racial – e, em menor grau, de gênero – vivenciadas pelas estudantes tanto na família quanto na escola. As experiências múltiplas espelham a composição diversa do grupo no que diz respeito a características fenotípicas (retintas e mais claras) e aos contextos de vivência. O grupo trouxe elementos bastante substantivos, que serão explorados durante a análise.

Na semana seguinte, realizamos o grupo focal Sul-Sudeste. A escola das participan-

tes era de grande porte, atendendo mais de mil estudantes por dia, e tinha um conjunto considerável de salas, quadras e refeitórios, todos em bom estado de conservação. A atividade foi realizada em um equipamento cultural ao lado da escola, composto por dois blocos de quatro andares, com uma estrutura bem acima da média dos aparelhos públicos, em especial aqueles encontrados nas periferias brasileiras. Todo esse conjunto está localizado em um bairro pobre da periferia de um grande centro urbano, de onde são oriundos os alunos da escola.

No dia de realização do grupo, nos encontramos primeiro com a coordenadora local do projeto. Ela nos acompanhou durante todo o processo e nos apresentou à inspetora da escola que, na verdade, desempenha um papel de “agente comunitária de educação”, fazendo a articulação entre a escola e a comunidade, com a qual ela mantém profundas raízes. Tanto a coordenação da ONG quanto a representante da escola foram receptivas, mas diferentemente da experiência no Norte-Nordeste, não conhecemos a direção ou qualquer professor e não houve interação significativa com outros estudantes. Dada a dinâmica da relação entre a organização promotora e a escola, a coordenação local do MQVA decidiu produzir o mínimo impacto na rotina da instituição e manter a atividade dentro do espaço e do tempo reservados ao projeto. Almoçamos no refeitório da escola e seguimos para o equipamento cultural em que a atividade de pesquisa foi realizada.

As meninas chegaram no horário previsto. O grupo focal transcorreu durante cerca de duas horas e meia, com um bre-

ve intervalo já próximo do fim. A metodologia empregada permitiu estabelecer uma conexão mais profunda entre a mediadora e as participantes. De início retraídas, logo as adolescentes começaram a expor suas percepções sobre a escola, sobre estudo e perspectivas de futuro. Emergiram relatos de discriminação racial e de gênero e de pobreza, e a conversa alcançou uma dimensão profundamente pessoal e emocional. Uma aluna chegou a chorar e sair da sala dado o nível de emoção que o debate despertou. Ela foi acolhida e retornou no fim do grupo. Nessa vibração, atravessamos todos os pontos do roteiro. A escuta dos depoimentos e a vivência da interação trouxeram insumos importantíssimos para a análise.

Nos dois grupos, a conversa foi conduzida por Adriana Tolentino Sousa, enquanto Alexandre Bortolini se ocupou do registro e da relatoria. Essa disposição, que considera os pertencimentos raciais e de gênero da dupla responsável pela pesquisa, não foi mera divisão de tarefas, mas parte central da estratégia da pesquisa. O método teve como foco criar as condições para uma interlocução direta entre uma mulher negra retinta, cuja trajetória sob muitos aspectos rompeu os limites simbólicos e materiais impostos por uma sociedade racista e machista, e meninas negras que vinham vivenciando debates sobre seu presente e suas possibilidades de futuro.

Durante os grupos, buscamos construir uma dinâmica dialógica, na qual a pesquisadora é menos uma “perguntadora” e mais uma adulta que, compartilhando vivências com as estudantes, expõe suas experiências e mobiliza a expressão das

participantes. Nossa aposta metodológica era de que esse encontro e o diálogo intergeracional entre meninas e mulheres negras nos permitiria acessar aprendizados importantes das participantes. A aposta se mostrou acertada. O fato de uma mulher negra conduzir a discussão foi decisivo para constituir uma relação de empatia e sinergia no grupo, criando um ambiente em que as estudantes se sentiram seguras para expor vivências sensíveis.

Após a escuta dos áudios das entrevistas com as seis organizações e os dois grupos focais, realizamos a leitura completa das transcrições, fazendo anotações e marcações sobre o que julgamos serem pontos pertinentes à questão-problema do estudo. Na sequência, relacionamos os tópicos comuns entre as entrevistas e os grupos focais, configurando assim a primeira etapa da análise. O trabalho analítico se apoiou na análise do discurso, fundamentada na teoria de Michel Foucault (1996) e na leitura de Rosa Maria Bueno Fischer (2001) quanto à aplicabilidade da teoria do discurso de Foucault à pesquisa educacional. Sob essas referências, a análise esteve orientada por uma perspectiva que não analisa o discurso de forma abstrata, mas que interpreta suas operações de sentido considerando as condições concretas de enunciação, o que demanda uma compreensão mais ampla do contexto em que foram produzidos. Nossa análise buscou não só classificar e sistematizar o que foi dito, mas compreender as condições estruturais e conjunturais que tornaram possíveis determinados discursos. Nessa abordagem, os discursos foram interpretados na relação com o contexto social das meninas e com as condições de

enunciação em que são produzidos, considerando a posição do sujeito falante dentro das instituições de que ele participa e das relações sociais em que se vê engajado.

A essas referências somaram-se autoras e autores que nos ajudam a compreender as dimensões raciais e de gênero e a imbricação dessas dimensões com aspectos pedagógicos – que atravessam as vivências das estudantes no projeto, a saber: Paulo Freire (2004), para pensar a educação em sua dimensão libertadora voltada à transformação social; bell hooks (2014), que nos aponta caminhos para a construção de uma educação simultaneamente feminista e antirracista; Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (1985), Patrícia Hill Collins (2019) e Nilma Lino Gomes (2012) que, entre outras, nos ajudam a caracterizar as dinâmicas raciais, sociais e de gênero que afetam a vivência e a trajetória de meninas e mulheres negras na sociedade brasileira.

Na segunda etapa da análise, munidos desse instrumental teórico-metodológico, discutimos os temas comuns que emergiram nos dois grupos focais e que, postos em relação com os conteúdos das seis entrevistas, nos permitiram mapear cinco dimensões que organizam as principais categorias do estudo, apresentadas no próximo capítulo.

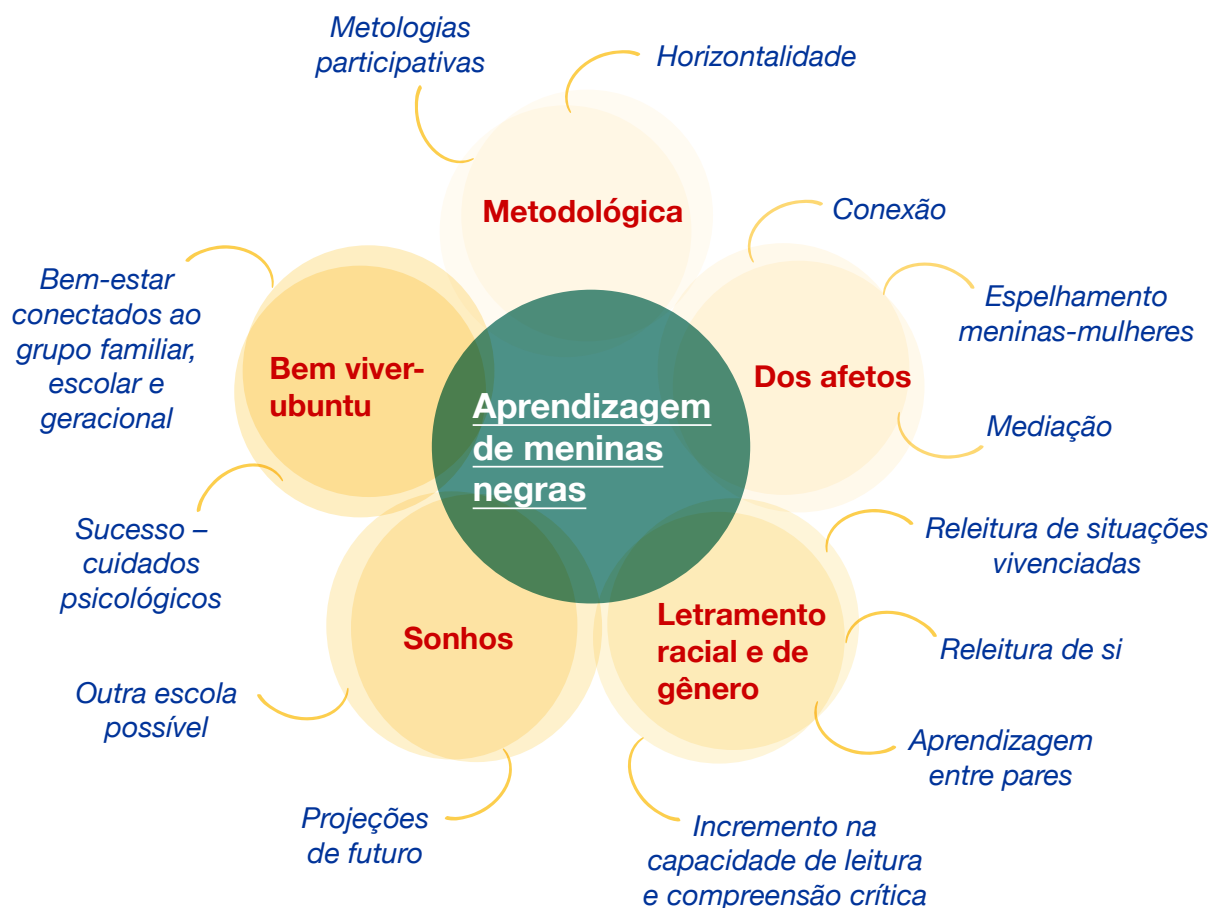
# Como ir além?

## As aprendizagens de meninas e mulheres negras do MQVA

Da análise das conversas com as equipes promotoras e com as estudantes participantes do programa, emergiram cinco dimensões, expostas no mapa-ideias a seguir. A representação em formas circulares permite expressar as intersecções entre elas e os aspectos que se retroalimentam, sem fronteiras muito bem definidas entre

si, ao mesmo tempo que constituem um núcleo central. Essa centralidade representa o eixo que move as análises: a identificação das aprendizagens de meninas negras que podem subsidiar a proposição de novos projetos que visem ao enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

FIGURA 1. Mapa-ideias com as categorias centrais de análise



A seguir, apresentamos os resultados da análise organizados de acordo com as cinco dimensões refletidas no mapa.

## **DIMENSÃO METODOLÓGICA**

A primeira dimensão da análise diz respeito ao modo como as adolescentes perceberam e vivenciaram a escolha metodológica feita pelas organizações que executaram o MQVA. Durante os grupos focais, as adolescentes ressaltam três aspectos metodológicos principais: dinâmicas participativas, horizontalidade e representatividade.

Sobre o primeiro aspecto, as adolescentes perceberam que o modo de funcionamento das atividades considerou a sua agência no processo de formação.

*Antes de entrar, antes da primeira reunião eu pensei: nossa vai ser chato, vai ser cansativo, vai ser sempre a mesma coisa assim, uma pessoa passando, sabe, o que a gente vai fazer uma atividade ali, uma folhinha. E eu pensei que eu ia enjoar muito rápido, mas não, foi completamente diferente. Quando a gente chegou já juntou já a roda, já reuniu todo mundo... foi mais leve (...). Aqui a gente tem mais voz, né.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

O fato de a maioria das atividades ser desenvolvida em roda foi ponto de destaque nas conversas com as adolescentes. E quando valorizam a roda, elas não estão se referindo simplesmente ao formato em círculo, mas ao fato de experienciar na prática o significado do *estar em roda*, com toda

a simbologia que isso carrega. Na roda, as diferenças de conhecimentos, responsabilidades e de geração perdem qualquer hierarquia e se tornam potência de crescimento conjunto. A afirmação recorrente de que “aqui a gente tem mais voz” evidencia que a metodologia dos projetos permitiu às meninas *fazer parte, ter parte e ser parte* no desenvolvimento das atividades. Diferente da escola, referida por muitas meninas como um lugar onde elas não são ouvidas, os espaços do projeto constituíram um ambiente de troca, fala e escuta, tanto entre as meninas quanto entre elas e as educadoras.

*[No projeto] elas vão ter um espaço para falar. Essas meninas não têm hábito de falar porque elas não têm lugar para falar (...). E aí nós vamos fazendo isso de forma bem legal, elas vão conversando e uma vai ouvindo a outra e vão participando uma da fala da outra também, e isso só acontece porque se cria um laço de confiança, se a gente não criar, a gente não fala.*

**COORDENADORA NORTE-NORDESTE**

A confiança estabelecida entre as meninas negras e entre elas e as mulheres negras adultas aparece como fio condutor não só a permitir o exercício da fala das adolescentes, mas também a garantir a horizontalidade nas relações construídas no interior do projeto.

*As conversas que ela tem com a gente também, assim, ela parece nossa amiga, não que ela seja senhora, não que seja a professora, sabe? Uma amiga conversando com a gente, eu acho muito interessante também.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**



A horizontalidade nas relações apareceu nas narrativas sobre como as meninas participantes do MQVA demonstraram afeto e intimidade com as educadoras. Uma relação que extrapolou inclusive o espaço imediato das atividades.

*Percebemos que elas vão se empolgando, mas tem essas coisas mesmo de aproximar. A gente estabeleceu uma relação de amizade com elas. Boa parte delas já até pegaram o meu contato e elas ficam me ligando e eu fico buscando argumentos para conversar com essas meninas, por isso a gente tem que estudar e ouvir outras pessoas, para na hora de aconselhá-las a gente não deixá-las desanimadas e nem fazer com que elas desistam das coisas.*

**COORDENADORA SUL-SUDESTE**

O modo como as meninas foram (co)responsáveis na organização do projeto, desde a organização do ambiente às sugestões de temas a serem estudados; as intervenções metodológicas que fizeram; o chamamento de outras adolescentes para ampliar o grupo participante e a atenção que dispensaram às atividades comprovam o envolvimento que tiveram no que foi uma experiência pedagógica inédita para a maioria delas. A experimentação de uma metodologia participativa, fundada na horizontalidade e na confiança, constituiu não só marco fundamental da vivência dessas meninas, como reverberou também na sua atuação dentro da escola.

*Elas são mais vistas também pela própria escola, eu acho que isso também é bem bacana, eu acho que isso ajuda muito elas também, né.*

*Elas acabam sendo um pouco de referência também, eu sinto que elas têm se percebido assim, e aí por outro lado eu vou sempre conversando com elas sobre essa questão de o que representa para elas, mas o que elas representam também dentro da escola participando do projeto. (...) Eu acho que elas já conseguem falar mais com o rosto levantado, elas falavam muito pra dentro, eu vou sempre conversando sobre isso, essa postura, entonação de voz. Como é que se coloca, né, essas questões para que elas possam também ir tomando consciência de si mesmas, né, dentro do espaço escolar.*

**COORDENADORA NORTE-NORDESTE**

Além da horizontalidade e da participação ativa, nos dois grupos focais as meninas enfatizaram o quão forte foi aprender com as experiências e partilhas das mulheres negras adultas que conduziram os encontros e daquelas que coordenaram os projetos. Como aprendemos nas entrevistas com as coordenações e equipes, nas seis experiências desenvolvidas no âmbito do MQVA a representatividade foi talvez o aspecto mais forte da construção metodológica. Embora as organizações tenham trabalhado temas dos mais variados, esses múltiplos assuntos sempre foram abordados, junto às adolescentes, por mulheres negras – profissionais, intelectuais, ativistas, cientistas – especialistas naquela determinada área. Esse método, focado na representatividade, comum a todos os projetos, permitiu às meninas tomarem contato, além dos conteúdos tratados, com a experiência de vida de mulheres mais velhas, ampliando a compreensão sobre o que é ser mulher negra na sociedade brasileira.

## DIMENSÃO DOS AFETOS

A conexão entre mulheres negras adultas e adolescentes permitiu aprendizados que não ocorrem no cotidiano escolar. O modo como elas se conectam umas às outras está mediado pela experiência racial e de gênero comum que determina a realidade social de mulheres e meninas negras no Brasil, a despeito das diferenças de geração, de região e de classe. Em suas falas, as adolescentes deixam evidenciado como interagir com mulheres negras adultas que percorreram caminhos que elas estão iniciando deu materialidade à possibilidade de *ir além*, de construir um futuro que rompa com os limites constritivos das estruturas racistas e sexistas da sociedade brasileira.

*É assim, né, você e ela são tão seguras consigo mesma do que passaram, é algo tão incrível de se ver. Tipo a gente vê isso e pensa que um dia a gente consegue também.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

*Inspirações que a gente pode levar pro resto da vida e se a gente em algum momento quase desistir, a gente pensa em vocês e pisa mais forte com o pé no chão.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

A inspiração que essas mulheres representaram para as adolescentes está relacionada ao modo como construímos nossa individualidade na relação com o coletivo. A construção de nossa imagem e autoestima se faz no interior do sentimento de pertencimento a um grupo. Mais do que “exemplos de sucesso”, as organizações promotoras do MQVA conseguiram ofertar àquelas me-

ninas negras a possibilidade de pertencerem a um grupo de mulheres negras que, de modo potente, escrevem suas histórias desenvolvendo estratégias de enfrentamento das desigualdades de gênero e raça que marcam a sociedade.

Essa dimensão da aprendizagem, que opera no campo “dos afetos”, não é mero acaso, mas um método na condução das atividades dos projetos, seja na conexão que as meninas estabeleceram com os temas trabalhados, seja no espelhamento das experiências entre si e com as mulheres adultas e, principalmente, no modo como elas passaram a perceber os espaços de convívio e a mediar a necessidade de intervenções dentro do projeto e na escola. A dimensão dos afetos refere-se às experiências que marcaram tanto as adolescentes quanto as mulheres adultas ao compartilharem histórias semelhantes.

*Em alguns pontos eu sou muito de não demonstrar sentimentos, mas em outros eu demonstro muito (...). E aí quando eu entrei... é... aí depois que eu entrei eu consegui soltar muitos laços assim da minha vida que estavam presos, muitos nós, e foi muito bom o projeto. É isso...*

— *Que exemplo de laços você conseguiu desatar?*

*É... aceitar o meu cabelo... deixa eu ver... Aceitar do jeito que as pessoas têm que gostar de mim. Aceitar também tudo, acho que me aceitar em si. Me aceitar na sociedade, saber quem eu sou antes da sociedade me criticar.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

A mediação por meio dos afetos e das experiências de mulheres negras adultas



gerou conexão com os temas e permitiu engajamento e vivências de aprendizagem significativa dos mais variados conteúdos trabalhados dentro do projeto. A conexão e a mediação afetiva estabeleceram espaço seguro para expressão, tanto de ideias, quanto dos modos de ser de meninas negras, constituindo um espaço de fala para elas e de vocalização de opiniões e demandas relacionadas, também, ao espaço escolar. A experiência comum media o modo como as meninas absorvem os vários temas trabalhados durante os encontros e principalmente como veem, através do conhecimento e da posição social das mulheres adultas, a possibilidade real de alcançar um futuro profissional e para a vida, de ir além das expectativas que elas nutriam antes da participação no projeto.

Esse movimento de espelhamento positivo das experiências impactou não só as meninas como as mulheres adultas também. Durante as atividades do MQVA, as mulheres negras adultas que coordenaram os projetos ou conduziram atividades viveram, no contato direto com as meninas, um lugar (para muitas incomum) de referência, o que as levou a revisar suas trajetórias e a ressignificar suas conquistas.

*São meninas que chegam na escola com perfis desacreditados, sabe? Sem ver muita esperança no futuro... Nada muito longe do que a gente conviveu na nossa própria história, né? É por isso que levar mulheres negras pra escola é um negócio que funciona muito bem, porque aquelas meninas se veem na gente, né? Então... Nós somos muito parecidas fisicamente com elas, temos histórias muito parecidas com as delas.*

*E em algum momento da nossa vida também a gente foi desacreditada, sem muita esperança.*

#### **COORDENADORA SUL-SUDESTE**

*Ela é uma menina que eu sempre estou falando dela, porque eu me vejo um pouco, de como eu era, eu me vejo nela, então isso tem me ajudado positivamente, assim, porque eu vejo ela com um futuro, assim como eu tive futuro (...) apesar de entrar tardiamente na universidade, porque eu tinha uma resistência, eu acreditava que na minha vida eu não precisava ir para a universidade (...). [Só entrei] depois de ter filhos e compreender o quão necessário era.*

#### **COORDENADORA NORTE-NORDESTE**

No processo de espelhamento, observamos a existência da conjugação de um tempo sem bordas, tanto no que se refere a projeções positivas quanto na constatação da perene desigualdade racial e social.

*Emocionalmente é muito duro, porque eu remeto a situações que eram da minha infância, né... Eu sou uma mulher de 60 anos, e aí eu estou no ano de 2022 com uma nova geração de meninas negras, em extrema vulnerabilidade. Então é o retrato do quanto a gente não... A gente fala muito sobre a gente não superar o matriarcado da miséria<sup>1</sup> – um termo que foi muito*

<sup>1</sup> Segundo Sueli Carneiro (2000), a expressão “matriarcado da miséria” foi introduzida pelo poeta negro e nordestino Arnaldo Xavier para designar a experiência histórica das mulheres negras na sociedade brasileira, que, ao mesmo tempo que exercem papel de resistência e liderança em suas comunidades miseráveis, estão marcadas por exclusão, discriminação e rejeição social.

*usado e hoje não tanto... E a gente não consegue. Então é duro você vivenciar ali isso, toda sexta-feira, né?*

**COORDENADORA SUL-SUDESTE**

Os impactos emocionais gerados no interior de projetos como o MQVA precisam ser considerados, tanto no que diz respeito às adolescentes quanto às educadoras. A experiência durante os grupos focais do MQVA, diminuta em relação ao todo do programa, deixou evidente que tratar de sonhos, histórias e projetos de vida pode ativar uma série de questões subjetivas de grande potencial mobilizador, mas que, ao mesmo passo, se endereçadas de modo pouco cuidadosa, podem produzir sofrimento psíquico.

## **DIMENSÃO DO LETRAMENTO RACIAL E DE GÊNERO**

A experiência social compartilhada entre meninas e mulheres negras, além de um aprendizado em si, foi ponto de partida e apoio para um debate mais amplo sobre as relações étnico raciais e de gênero. Na conjunção de metodologias participativas e conexões afetivas, os aprendizados vividos durante as interações dentro do projeto produziram, nas adolescentes, um aprofundamento da sua capacidade de leitura e compreensão crítica das dinâmicas sociais nas quais estão inseridas na escola, na família e na vida comunitária.

O foco em questões raciais e de gênero foi relatado por diversas estudantes como um dos motivos principais do interesse em integrar o projeto, tanto porque comunica-

vam diretamente com sua vivência e cultura, como por serem temas pouco ou nada discutidos na escola.

*Achei interessante o projeto, e a gente continuou vindo todas as manhãs (...). Achei interessante e até agora a gente tá aqui, algumas coisas são bem, tipo, que ninguém falava no dia a dia, sobre racismo, tal... que algumas pessoas ficam brincando, até mesmo os meninos, acham que é brincadeira, todo mundo fica sorrindo, mas depois a gente fica pensando, aí dá até vontade de chorar porque são brincadeiras que não são tão legais assim.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*A tia (...) conversou comigo e falou, tipo, que é bacana, explicou a metodologia e eu na hora lendo o contrato bem com os temas das aulas, que foi um dos temas que, tipo, me chamou atenção a algo que deveria ser estudado, mais falado, conversado. Mas, assim, a gente não se vê todo dia, tipo, raramente se fala dos assuntos que a gente tem aqui. E, tipo assim, eu falei: preciso de experiência nova e aprendizado, né.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Os aprendizados construídos no projeto permitiram a releitura de situações vivenciadas na escola, ajudando a identificar atitudes sexistas e racistas, até então naturalizadas, de professores e colegas. Em diferentes momentos, as adolescentes denunciaram ter sido alvo de racismo e sexismo, tanto de outros estudantes quanto de professores, seja em situações cotidianas de interação ou em práticas pedagógicas deliberadas e intrinsecamente excludentes. Situações diante das quais a escola se omitiu ou silenciou.

*Falaram da minha roupa, o professor falou assim: “Ah, se os meninos colocarem a mão no seu peito eu não posso fazer nada”.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

*E a gente também tem os mesmos professores, eu tenho a mesma opinião delas, né. Que tem muitos professores que são muito machistas e tem opiniões, e expõem muito essas opiniões de maneira errada (...). São racistas também.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

— O professor disse isso?

*Sim. (...) Ele falou: “Nossa, como você lava essas tranças aí?” Só que ele falou de um jeito... Tipo, como é que você lava isso daí? falou pra ela, mas bem com sarcasmo, sabe...*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Para além de identificar o racismo e o sexismo nas relações interpessoais, essa crítica avança, em especial no caso do grupo Sul-Sudeste, para a problematização de um currículo escolar embranquecido. Cientes agora da existência de outros repertórios pedagógicos, as adolescentes demandam abordagens que escapem de uma perspectiva eurocêntrica e tragam, nos diferentes componentes curriculares, as marcas da herança cultural africana e indígena. As estudantes reivindicam que a escola fale mais sobre a história da África e dos afrodescendentes no Brasil, para além dos limites da escravidão, ressaltando a contribuição da população negra para a sociedade brasileira.

*Aula de história pra mim deveria falar mais sobre a África também, falar menos sobre Dom Pedro I, o que ele fez aqui*

*no Brasil, tal... Pra mim, todo mundo já conhece essa História, deveriam se aprofundar em outras.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*Eu também acho que sim, porque na história, em aula de história, falam sobre negros, mas são negros escravos.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*“Fulano foi escravizado”. Não! Fulano teve, conquistou algo por ser negro, fulano fez alguma coisa, fulano foi presidente da República e tal... Não, é mais quem foi escravizado, e falam mais sobre esses brancos que fizeram alguma coisa pra cá pro Brasil ou que estão lá nos Estados Unidos que da gente, que nem tá no Estados Unidos... Realmente como os negros são retratados só como escravos e empregados, nunca foi retratado eles dando as contribuições deles. Sempre como os personagens secundários na história do Brasil, sendo que eles tiveram uma extrema importância pra criação da nossa cultura (...). E já teve presidente negro, pessoas negras que foram importantes, e muitas coisas importantes que elas fizeram.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

Demandam também que a escola discuta sobre racismo desde o Ensino Fundamental. Reivindicam, de forma ampla, debates sobre ética e respeito nas relações entre homens e mulheres, que avancem, inclusive, para questões ligadas à identidade de gênero, à orientação sexual e ao enfrentamento da lgbtfobia na escola.

Essa releitura crítica não ficou circunscrita à experiência vivida no espaço escolar, mas englobou outros ambientes de vivência das adolescentes. Em especial no grupo do

Norte-Nordeste, emergiram falas que atestam como a participação no projeto contribuiu para uma releitura crítica de dinâmicas raciais presentes nas famílias inter-raciais de algumas estudantes. Essa releitura permitiu identificar e problematizar discursos que apontam para resquícios de uma política de embranquecimento e para atitudes coloristas perpetradas nas relações familiares.

*Até na minha família, como a maioria na parte de mãe é negra, aí nasceu uma branquinha, “finalmente nasceu um branco pra entrar na família”. Aí o outro nasceu de cabelo liso, “finalmente um que não é cabelo duro”. E eu me revoltava e falava assim, “quer dizer que só o cabelo dela é bom, o cabelo crespo, o cacheado... é ruim? E ela é branca... Só porque ela é branca importa. A gente está chegando aonde?”*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

Embora muitas estudantes afirmem já terem algum debate acumulado sobre racismo e sexismo, ambos os grupos foram unânimes em considerar que o projeto contribuiu para aprofundar a capacidade de leitura das relações raciais e de gênero. O avanço no letramento racial e de gênero vivido por essas meninas foi fruto de práticas pedagógicas feministas e antirracistas, intencionalmente colocadas em ação pelos projetos. Essas práticas se apoiaram tanto no debate de ideias, que permitiu a construção de novos conhecimentos sobre as relações raciais e de gênero, quanto na própria interação entre pares e entre meninas e mulheres negras. Trocando entre si histórias de vida, essas meninas compartilharam maneiras de enxergar e confrontar o racismo. E na interação com as mais velhas, aprenderam

modos de se posicionar como mulher negra em uma sociedade atravessada pela discriminação racial e de gênero.

*Racismo todo mundo já ouviu falar, mas nunca me aprofundei, assim, na questão de saber o que é racismo, como me defender do racismo. E eu acho que foi aqui mesmo... Às vezes a gente tem uma roda de conversa e cada uma conta [a sua vivência] sobre o racismo.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*No começo eu também, realmente, eu achei assim, sei lá... fui só por ir mesmo. Mas depois de um tempo, assim, três semanas, comecei a gostar, comecei a desenvolver... a ter mais pensamentos sobre o racismo, sobre, assim, como me defender sobre esse tipo de brincadeira desnecessária, sobre comentários bestas, essas coisas assim.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

Como outras meninas negras (GOMES, 2012), elas também trazem na sua curta trajetória de vida experiências de discriminação que, associadas a uma cultura que ainda coloca a branquitude como referencial estético, inculcaram percepções negativas sobre seu corpo, sua cor, seu cabelo, seus traços.

*Antes eu era preconceituosa comigo mesma, eu dizia que eu não tomava café pra não ficar mais negra... E sabe por quê?? Por causa das coisas que me falavam na escola, entendeu? Que a cor passava e tal, que se eu bebesse café eu ia ficar mais preta, então eu chegava em casa com esse pensamento, não sabia mesmo me merecer com a minha cor mesmo, mas agora não mais.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

Para além da estética, essas meninas descrevem também experiências de “desacreditamento”, em que sua capacidade intelectual e suas competências foram reiteradamente subestimadas, a ponto de introjetarem uma percepção de si mesmas como menos capazes e menos inteligentes.

*Porque esse mesmo professor que a gente tá falando que é machista e racista, ele só meio que ensina as coisas só para os meninos. a gente é meio que mais... A prioridade são os meninos.... É mais os meninos, por exemplo, se a gente tipo não entender a matéria, é tipo a gente que se vire... tem no caderno, olha o caderno. E aí pra eles, ele ensina, ele explica, e nós meninas que se dane! Ele explicou do jeito dele e se a gente entendeu ou não o problema é nosso. A gente tem que tá lá certinho, se não tiver certo a gente é burra, como é que a gente não entendeu, ele explicou direito, a gente que se vire, e os meninos é mais: “O que que você não entendeu? Quer que eu explique de novo?” É mais isso... sempre.*

#### **ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

No sentido oposto, as adolescentes descrevem como a participação nas atividades do MQVA afetou positivamente sua autopercepção, sua construção identitária, sua autoimagem e autoestima, contribuindo de forma importante para o reconhecimento e a superação de concepções racistas e sexistas internalizadas.

*Eu estudava em uma escola lá em cima, perto da igreja, e além de lá o ensino não ser bom, foi depois de lá que eu fui aprender as coisas, eu era a única menina negra da minha sala e todas eram brancas, eu era negra. No primeiro dia, como a minha mãe não sabia que*

*era para levar lanche, fiquei lá no caos, aí tudo o que eu fazia elas ficavam debochando de mim, me chamavam de preta. E, antes, eu tinha a instalação trocada, eu era zarolha, aí era mais ainda, me chamavam de quatro olhos, de café, de um monte de coisa. E eu já achava normal pelo fato de todo sempre, por um ano, sempre ter a mesma rotina, todos os dias as mesmas coisas. E, aí, agora que eu entrei no projeto que eu comecei a entender mesmo, que eu fui vendo que aquilo era errado, que não era só uma brincadeira, que isso mexia comigo, vinha para dentro de mim. Eu ficava mal, mas eu não deixava aquilo me levar, aí hoje em dia que eu fui ver que não era certo.*

#### **ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

As estudantes reportam que se tornaram mais cientes dos seus direitos, aprenderam a se respeitar, a ter orgulho de si mesmas e a se colocarem de maneira mais assertiva diante de uma escola ou sociedade preconceituosa.

*Como eu falei, da própria família falar que um branco, que um padrinho lá nasceu na família, eles vão falar que limpou, que é mais bonito por ter cabelo liso, ter a cor mais clara. Então pra mim, assim, eu achava normal quando eu era pequena, que eu escutava muito isso, mas agora eu consigo defender a minha cor e o meu cabelo.*

#### **ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*Como tinha esses negócios da escola, eu pedia muito, muito, muito para a minha mãe para alisar o meu cabelo, e ela deixou, para ficar cacheado, e nesse negócio de alisar, ele fica cacheado um ou dois meses, depois o cabelo começa a cair, aí hoje em dia eu fico pensando*



*que burrice foi a minha de ter feito isso. Aí, agora que eu boto trança – só que vou pôr de novo só em dezembro, já terminei de tirar o alisante todinho do meu cabelo e o meu cabelo já está natural – , eu fico pensando por que de ser assim, porque é o cabelo afro, eu acho o cabelo afro lindo, aquele jubão, eu acho muito bonito mesmo. E eu acho que mudou, um outro pensamento que eu acho que mudou.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*Eu acho que a gente aprendeu a se respeitar, a respeitar o que já é nosso, que a gente não tem que deixar as críticas (...) anularem aquilo que a gente gosta. [Aprender] a se aceitar e a se colocar na sociedade (...). É, acho que foi mais isso, porque... acho que muitas de nós ficavam mais no seu canto, e aqui a gente aprendeu a se aceitar e a se soltar mais, assim, na sociedade. E não abaixar a cabeça.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Para muitas adolescentes, o projeto ajudou a perceber desigualdades de gênero e práticas sexistas antes naturalizadas e a repensar seu lugar de mulher na sociedade.

*Mudou porque aqui a gente fala sobre a nossa cor, mas também sobre a independência das mulheres, então acho que eu não preciso de um homem para ser independente, ou que eu vou alcançar alguma coisa porque eu tenho um macho do lado... Eu posso fazer isso sozinha porque eu sou mulher, então eu acho que isso mudou muito.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*Antes a família perfeita para mim seria só se a mulher estivesse com o homem do lado, que ela podia conseguir alguma*

*coisa da vida. Só que agora, vendo a história de mulheres que podem ir pro alto sem homem do lado, eu penso de outra forma.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*No meu pensamento de antes, no caso da família perfeita, seria mulher, pai e filhos, com o pai trabalhando e a mulher em casa cuidando das crianças, pelo fato das histórias que eu ouvia. Mas hoje em dia não, hoje em dia eu acho que uma mulher, seja como ela seja, ela não precisa de um homem pra alcançar os seus objetivos. Eu vejo pelo fato da minha mãe, a minha mãe sempre foi solteira, e sempre cuidou de mim, conseguiu trabalhar, sempre fez tudo no alcance dela, então uma mulher não precisa de homem... O homem sim precisa de uma mulher [risos], mas a mulher não precisa do homem, tenho absoluta certeza que não, e eu quero crescer exercendo a minha profissão, tendo as minhas coisas, conquistando as minhas coisas só, sem estar dependendo os outros.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

Como se pode perceber nos relatos, os debates vivenciados dentro dos projetos contribuíram para uma releitura de si e do mundo a partir de uma forte crítica racial e de gênero. Fortaleceram-se a percepção positiva das adolescentes enquanto mulheres negras e a capacidade de lidar de forma autônoma com os desafios da vida e projetar um futuro independente.

## **DIMENSÃO DO SONHO**

A interação pedagógica nas atividades do projeto afetou os modos como as meni-

nas negras do MQVA percebem suas possibilidades de ser e seus percursos possíveis na vida. A dimensão do sonho diz respeito aos desejos do presente e às projeções de futuro que essas adolescentes foram capazes de imaginar diante de sua vivência no programa.

Embora esteja intimamente conectada ao campo dos afetos, essa dimensão se relaciona ao letramento racial e de gênero vivido ao longo do projeto, e intencionalmente acionado pelas estratégias metodológicas com o objetivo de alargar o horizonte de possibilidades dessas adolescentes, inseridas em uma cultura que cotidianamente opera para constranger a existência de mulheres e de pessoas negras.

Durante os grupos focais, o primeiro caminho para mobilizar a dimensão do sonho foi propor o exercício de imaginar a escola ideal. A escola imaginada é fundamentalmente a escola a que as classes médias embranquecidas já têm acesso garantido: uma escola com boa estrutura, múltiplos recursos educacionais, currículo rico e significativo, segurança, alimentação de qualidade, relações horizontais, respeito, professores competentes e comprometidos com a aprendizagem das estudantes.

*Eu acho que deveria ter aulas mais interessantes, tipo aula de robótica, de música, deixa eu ver, educação financeira realmente necessita, aula assim que os alunos possam sentir vontade de querer, de fazer aquela aula, não ser obrigado como tem muitas aqui na escola.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

*(...) uma escola perfeita seria assim, uma escola bem grande, bem grande, sabe o que é grande? Bem maior... tem que ter bastante internet, tecnologia de ponta na escola. Computadores, muita tecnologia. Lanches, assim, diversos! Não só biscoito com suco (...). Eu quero um ensino bom, os professores vão ensinar pro aluno pra botar na cabeça da gente, a gente vai ter que entender aquilo ali, um ensino amplo, sabe? Chegar e falar: "Álgebra, essa aqui é a fórmula". Que a gente entenda, sabe... Conforto, passeios, viagens.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

*Eu acho que mesmo sendo escola pública deveria ter pelo menos metade dessas coisas, não é só porque é escola pública que a escola não poderia ter privilégios. Porque escola particular tem muito privilégio, mas escola pública deveria ter também, não só porque é pública que o ensino não pode ser bom, que não pode ter um ensino bom. Deveríamos ter esse privilégio.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Ao mesmo passo que reivindicam recursos pedagógicos abundantes para além do básico (laboratório de informática, robótica, aulas de música), as meninas do MQVA também demandam aulas interessantes, em que a aprendizagem seja prazerosa e significativa. Clamam por métodos participativos que permitam a expressão das ideias e vivências de cada estudante e mobilizem sua vontade de estar na escola. Uma escola em que elas tenham voz e sejam ouvidas. Pedem por professores gentis, interessados, que não sejam machistas ou racistas, que não as subestimem ou estigmatizem, mas que, ao contrário, estejam comprometidos em fazer a aprendizagem

acontecer para todas as estudantes, em uma relação respeitosa e horizontal.

As meninas foram instadas a falar sobre seus sonhos e projeções de futuro, em especial no que diz respeito à continuidade dos estudos e à atuação profissional. Algumas expressaram projetos profissionais específicos, outras transitaram por múltiplas possibilidades de carreira e trabalho, e algumas ainda não se debruçaram sobre o assunto. Enquanto umas apontam projeções bem ambiciosas de trabalho e renda, para outras estudantes o sonho é simplesmente não passar fome, ter roupas para se vestir, ter uma vida “calma” ou, até mesmo, “chegar aos 25”. Nesses casos, a premência de dar conta das necessidades materiais do presente parece tornar difícil projetar o futuro. Algumas parecem bastante assertivas na projeção de futuro, mas há as que expressam insegurança quanto à real possibilidade de realizar seus sonhos.

Muitas alunas projetam fazer faculdade, em boa parte dos casos, combinada com um trabalho que garanta renda. Outras prescindem do Ensino Superior e imaginam a construção de uma carreira profissional que não passa pela universidade. As projeções de carreira escapam aos estereótipos sexistas, e muitas se projetam exercendo carreiras não convencionalmente associadas às mulheres (bombeira, policial militar, perita criminal, advogada, astrônoma, barbeira, entre outras). Chama a atenção a ausência quase absoluta de referência à constituição de família, casamento ou filhos como “projeto de vida”. No geral, elas projetam ter uma profissão que seja capaz tanto de garantir autonomia financeira quanto

de permitir realização pessoal e reconhecimento social.

Muitas expressam o desejo de conquistar uma vida melhor não só para si mesmas, mas também para a família; sonham em se tornar provedoras de uma situação confortável para suas mães, avós e irmãos.

*Eu não tenho o sonho de uma profissão certa, eu acho que meu sonho maior é conseguir dar orgulho pra minha mãe, conseguir ajudar ela, conseguir ter uma vida estável, não precisar me preocupar se eu vou pagar 10 boletos, porque vai tá tudo pago no débito... ter meu carro, minha casa, ter a minha faculdade feita e poder dar para meus irmãos algumas coisas que eu não tive.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Diante das restrições objetivas que percebem na vida, algumas adolescentes organizam projeções de futuro buscando formas alternativas de realizar suas ambições, imaginando caminhos que lhes parecem mais imediatamente viáveis.

*Eu queria ser médica quando era pequena, mas muita gente não consegue acabar sendo médica, então eu tirei da minha lista, eu quero ser bombeira, porque muitos bombeiros aprendem como salvar vidas... É a mesma coisa do que o médico, só que é mais fácil. E também dá muito dinheiro. E com bastante dinheiro eu consigo melhorar a vida da minha mãe, inclusive melhorar a vida dos meus filhos, se eu tiver.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Os fatores raciais e de gênero que parecem constranger as possibilidades de futuro



dessas adolescentes estão inexoravelmente conectados à sua posição em um modelo econômico fundado em profunda desigualdade social, e que tem na manutenção de um amplo conjunto de pessoas na precariedade parte do seu modo normal de funcionamento. A “falta de dinheiro” é a maior barreira identificada pelas adolescentes.

*Uma faculdade de medicina é muito, muito cara e também requer muito estudo (...). Eu não posso chegar lá e fazer qualquer coisa, então muito estudo, e para esse estudo, uma faculdade de medicina é muito cara, então a barreira é ter dinheiro para conseguir pagar uma faculdade para poder aprender, saber o que vai fazer, isso é uma barreira.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*Eu acho que totalmente é o dinheiro, porque para qualquer profissão agora a gente precisa de dinheiro, não importa para o que for, para ser médica precisa de dinheiro para a faculdade, advogada dinheiro, policial dinheiro, qualquer coisa exige um dinheiro, então o dinheiro sempre vai ser a dificuldade, a maior barreira.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

Para além de dar conta de necessidades materiais básicas, muitas meninas reivindicam participar do mundo do consumo e usufruir de bens e serviços a que são permanentemente expostas, mas que não conseguem acessar. Viajar pelo Brasil e pelo mundo é parte das projeções de futuro de muitas meninas. O ato de viajar opera aqui tanto como a realização de um desejo de consumo e status, quanto a superação dos limites espaciais/territoriais restritos da vida cotidiana.

*E ver que a gente tem tipo mais opções de emprego, de lugares, de sonhos pra realizar, porque a gente vive em um lugar que parece que não vamos sair daqui, sabe... que não vamos conhecer novos lugares, e eu acho que aqui nessa roda de conversa que a gente teve várias vezes acho que deu mais abertura pra nossa mente.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

A participação no projeto parece ter sido fundamental para ampliar os futuros imagináveis das meninas. Muitas descrevem como o projeto “abriu a mente” para múltiplas possibilidades que até então não faziam parte das prospecções delas. Para outras, o empoderamento vivido na interação com as mulheres mais velhas permitiu reativar sonhos abandonados. Se ver em mulheres negras em posições que superaram os limites simbólicos propagados pela cultura racista e sexista permitiu a muitas meninas (re)acreditar na possibilidade do futuro sonhado por elas.

**DIMENSÃO DO BEM VIVER – UBUNTU**

Se os desejos expressados pelas adolescentes negras em suas projeções de futuro certamente são atravessados por noções socialmente compartilhadas de sucesso, ao mesmo passo vão além do senso comum e nos ensinam a ampliar a perspectiva do que seja uma vida de realizações. Apontando para uma alteração da realidade social tanto individual quanto coletiva, seus sonhos têm na subjetividade um elemento de igual valor aos recursos materiais. Ao imaginar-se como psicólogas, militares, cientistas, as

meninas parecem projetar não apenas o desenvolvimento de uma carreira profissional ou o exercício de um trabalho específico, mas uma situação de vida em que realização pessoal, profissional e material se equacionam para produzir uma vida feliz. Essa mirada, trazida por elas em suas falas, nos remete a um dos temas mais caros ao feminismo negro: o bem viver. O conceito de bem viver, originário dos povos andinos, evoca a recuperação de saberes e sensibilidades próprios de populações tradicionais no enfrentamento às ideias ocidentais do que seja progresso e vida boa (LEMOS, 2015).

Na constituição desse bem viver, os desejos e as preocupações expressados pelas adolescentes negras perpassam, para além das condições materiais (embora não prescindam delas), temas como sexualidade, saúde psicológica, realização profissional, relações amorosas equilibradas e outra gama de fatores a compor, em conjunto, a “vida boa” que projetam para si. Esse bem viver inclui também a superação do racismo e do sexismo que marcam suas trajetórias. Tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas com as organizações, ficou evidenciado que os debates expuseram a ferida racial presente na memória e as experiências diárias das meninas e das mulheres adultas que integram o MQVA. O cuidado ao lidar com essas dores entra na compreensão de bem viver dessas meninas negras.

Além disso, nas suas projeções de futuro, esse bem viver não é individualista. Ao contrário, é compartilhado com seus pares, com a família, com a comunidade, com seu grupo social. Essa dimensão coletiva expressa em suas projeções de futuro aponta

para outro conceito fundamental do movimento negro: ubuntu. Fundamento filosófico tradicional africano, esse conceito se apoia na ideia de ser-com-os-outros, e fica evidente na expressão “Eu sou porque nós somos”.

*O meu sonho é ter uma condição boa pra dar tudo pra minha mãe, porque um dos meus maiores sonhos é dar tudo pra minha mãe, tudo que ela quer, entendeu? Pra minha mãe, pra minha avó, pra minha família. Dar tudo que eles querem porque a minha mãe me dá muito, minha mãe faz de tudo pra mim e pros meus irmãos, que são três. Então meu sonho é recompensar ela.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*E eu quero também ter uma vida financeira boa, não quero mais estar morando aqui, levar toda a minha família. E eu quero também que a minha mãe não trabalhe mais quando eu tiver 25, que eu possa dar o sustento dela, que ela não esteja trabalhando.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Em algumas falas, o próprio projeto profissional dessas meninas está associado à melhoria da qualidade de vida de toda a geração delas.

*Eu com 23 anos vou tá terminando a faculdade, me formando, de psicologia, quero ser psicóloga. E eu escolhi essa profissão porque eu acho que me encaixa bastante (...). Vou estar bastante em escolas, vou olhar mais pras escolas, porque eu quero... Nossa geração está tendo um pouquinho mais de problemas, vamos dizer assim, com a ação dos psicólogos, ansiedade, depressão... Nossa geração tá com muito disso. E eu quero que na próxima geração tenha*

*mais psicólogos para dar mais atenção pros adolescentes e crianças.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Pensando não só no tempo distante do sonho, mas no futuro próximo, muitas adolescentes demandam que o aprendizado vivenciado por elas no MQVA possa ser expandido para outras e outros estudantes. No grupo Norte-Nordeste, algumas estudantes sugerem inclusive incorporar meninos ao projeto, para que eles possam aprender com elas a respeitar as mulheres, enquanto lembram que meninos negros também enfrentam o racismo.

*Eu acho que deveria ter pensamentos dos meninos também, porque, tipo, os meninos conhecendo, vendo o que a gente faz, pra eles tentarem não cometer mais um erro tipo fazer um comentário besta, não tentando ofender, mas mesmo assim ofendendo. Acho que isso deveria ter mais participação de meninos também, ser uma coisa mais coletiva com os meninos e meninas pra eles terem ideia de que eles já sofreram racismo e que a gente também sofre.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*Eu acho que sim, porque todo mundo muda o pensamento. O nosso pensamento de antes era achar que tudo o que eles falavam nós aceitávamos, se eles estão falando é porque está certo, então bota menino aí no projeto pra eles verem que o que eles falam machuca, entendeu? Aí também pode mudar... Como nós mudamos o nosso pensamento, eles podem mudar o pensamento deles também.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

A maioria prefere que o grupo permaneça restrito às meninas, o que representa a manutenção de um espaço seguro para o compartilhamento de experiências, mas propondo a realização de algumas atividades em comum. Seja como for, a preocupação em alargar a experiência de reflexão para seus pares e comunidade é recorrente em ambos os grupos.

*Poderia ter mais ações onde a gente tira esse nosso projeto só daqui e leva ele para outros lugares, para outras escolas... Ou para a comunidade em si, né, de movimentar para todas as pessoas saberem que está acontecendo esse projeto, para fazer atividade junto com a gente, ter aquela interação. E ter o projeto fixo também, porque quem passou pela experiência, sabe de tudo, aprendeu muito, mas é legal dar a oportunidade para mais pessoas passarem por isso também.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

*Ou então assim, três dias na semana, dois dias nós falamos sobre alguma coisa e o outro dia nós damos uma palestra sobre o que nós falamos nos dias anteriores. Assim, a gente dava palestra para todos sobre as coisas que aprendemos na segunda e na quarta.*

**ESTUDANTE NORTE-NORDESTE**

*Poderia ter mais lugares para poder existir esse tipo de projeto... e com temas também diferentes, como a pessoa aceitar a religião que ela é, de onde ela vem, a origem dela.*

**ESTUDANTE SUL-SUDESTE**

Aliada à ideia de bem viver, a noção de ubuntu nos ajuda a alcançar a compreensão mais ampla que essas meninas têm de uma

boa vida, que se expressa tanto na combinação de estabilidade material e bem-estar subjetivo quanto na perspectiva que mira uma transformação não só individual, mas coletiva. Bem viver e ubuntu dizem respeito aos anseios de bem-estar e sucesso que articulam desejo por acesso a recursos materiais, fortalecimento da subjetividade e cuidados psicológicos para si e para os grupos familiar, escolar, comunitário e geracional.

## **SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

Embora não estivesse no cerne deste estudo, durante as entrevistas e os grupos focais, provocamos coordenadoras e participantes a pensarem sobre o lugar da Língua Inglesa nos projetos e em sua vida cotidiana. A maioria das adolescentes apontou pouca familiaridade com o idioma, embora ele esteja presente em alguns momentos de sua vida cotidiana. A maioria toma contato com a Língua Inglesa através de músicas, filmes, séries, jogos ou redes sociais.

Muitas reconhecem a importância da Língua Inglesa para ampliar possibilidades de trabalho, mas não têm acesso ao ensino do idioma. Em ambos os grupos, as meninas explicitaram a precariedade do ensino do idioma na escola: falta de professores, professores desinteressados, metodologias ultrapassadas, ausência de recursos didáticos e um currículo precário, repetitivo e que não evolui ao longo dos anos.

*— [A[professora] até agora, o que ela passou na minha sala foi músicas em*

*inglês, verbo to be, e umas questões aí que ela tirou do livro.*

*— E quando ela chega com o radiozinho dela... [risos]*

*— Ela tem tanto conteúdo que ela passa a mesma coisa para as trinta salas. Mesma coisa pra todo mundo, e ninguém sabe nada, porque ela só põe lá e pronto. Aí depois ela traduz.*

### **ESTUDANTES SUL-SUDESTE**

Reflexo dessa precariedade, muitas relatam dificuldades de aprendizado, enquanto algumas (poucas) compensam essa lacuna fazendo curso de Língua Inglesa fora da escola.

Para a maioria dos projetos do MQVA, a Língua Inglesa não foi um eixo ou tema considerado central. Apenas o projeto “Elas no poder” deu ênfase à questão da Língua Inglesa, dado que o projeto foi realizado em uma escola de idiomas do Distrito Federal.

Os aprendizados acumulados nas vivências dentro dos projetos, no entanto, nos apontam duas pistas importantes sobre a abordagem do ensino da Língua Inglesa voltado para estudantes das redes públicas de ensino, em especial se trabalhamos com foco na promoção da equidade social, racial e de gênero. A primeira é a urgente necessidade de qualificar esse ensino, tanto em termos de currículo quanto de material didático e estratégias pedagógicas. A segunda é que o ensino de um idioma estrangeiro para esse público pode ir além da qualificação para o trabalho dentro dos limites de uma empregabilidade precária. Bem mais que isso, o aprendizado da língua pode ser pensado como parte importante do processo de

alargamento de horizonte dos estudantes de escolas públicas, permitindo o acesso a uma vasta produção cultural (não só britânica e estadunidense, mas global) e alimentando a capacidade de se imaginarem para além dos limites locais, projetando um futuro que ultrapasse fronteiras físicas e simbólicas.

# O que essas meninas e mulheres negras nos ensinam:

## **Subsídios a novos programas e políticas públicas de enfrentamento às desigualdades sociais, raciais e de gênero**

Este estudo buscou compreender como as aprendizagens vivenciadas por estudantes negras do Ensino Fundamental durante sua participação no MQVA impactaram a percepção de si e as perspectivas de vida, trabalho e formação de adolescentes a fim de subsidiar a elaboração de futuras políticas e programas educacionais com foco no enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Os diferentes relatos recolhidos durante os grupos focais mostram uma enorme distância entre a escola idealizada pelas adolescentes e as escolas reais em que elas estudam. A distância está não só na infraestrutura (equipamentos, laboratórios, recursos), mas também no currículo e nas relações entre educadores e estudantes. Mesmo depois de vinte anos desde a aprovação da Lei 10.639<sup>2</sup>, o ensino que essas adolescentes descrevem segue centrado em uma matriz eurocêntrica, não incorpora as contribuições dos afrodescendentes ou dos povos indígenas e persiste na reprodução de uma série de estigmas raciais e sexistas. Mas, acima de tudo, ainda representa, nos currículos, as populações negras e as mulheres em um lugar de subalternidade que parece se refletir nas relações cotidianas das escolas, onde práticas racistas e sexistas, que têm inclusive docentes como perpetradores, seguem presentes e negligenciadas. Em especial no caso do grupo Sul-Sudeste, emergiram relatos explícitos

de discriminação sexista e racista por parte de professores, desde a reprodução de estigmas sobre o corpo negro até assédio sexual contra estudantes, situações diante das quais a escola pouco ou nada fez. Esses relatos convivem com falas, recorrentes em ambos os grupos, que reivindicam uma escola onde meninas negras "sejam ouvidas", onde sejam reconhecidas em suas potencialidades, onde se percebam, de fato, alvo do interesse dos professores e se sintam verdadeiramente engajadas em um investimento institucional que mira o seu aprendizado.

O racismo e o sexismo persistem nas nossas escolas e atravessam múltiplos processos, desde a elaboração de projetos pedagógicos e planos de aula, até a relação cotidiana entre professores e alunas, produzindo sofrimentos, estigmas, distanciamentos e negligências que prejudicam não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a própria construção da autoestima e dos projetos de vida de meninas negras estudantes da rede pública de ensino.

---

<sup>2</sup> Aprovada em 2003, a Lei 10.639 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na História do Brasil.



Nesse quadro, um investimento como o “Meninas que vão além” se mostra não só pertinente, como urgente e necessário. Levando em conta o que pudemos analisar nas conversas com as equipes dos diferentes projetos e com os grupos de meninas participantes, o programa foi eficiente em incidir de forma positiva na autopercepção e na autoestima das meninas e em provocar um alargamento nos projetos de vida e perspectivas de futuro das adolescentes.

Esses resultados se devem fundamentalmente à metodologia compartilhada pelos diferentes projetos que é, antes de tudo, fruto do aprendizado sistemático das organizações promotoras e das mulheres negras que as integram. Apesar das diferenças, a metodologia esteve o tempo todo centrada nas cinco categorias cujas especificidades detalhamos no capítulo anterior. Como a imagem do mapa-ideias sugere, essas cinco dimensões se entrelaçam. Mais que elementos autônomos, elas operam em consonância, se retroalimentando para constituir aquilo que está no centro do aprendizado das meninas negras ao atravessar os projetos: uma releitura do passado, um reposicionamento no presente e um alargamento dos horizontes de futuro. Embora analiticamente seja interessante distingui-las, é na sua síntese que essas dimensões produzem os efeitos cognitivos, subjetivos e políticos do investimento feito pelo programa “Meninas que vão além”.

O uso de metodologias participativas e a constituição de um ambiente seguro criou as condições para que as adolescentes pudessem se expressar com liberdade, aprender com seus pares e exercitar a reflexão

crítica. Fez também com que se sentissem ouvidas, reconhecidas e valorizadas, produzindo efeitos não só cognitivos, mas também subjetivos de reforço da autoestima e de empoderamento diante do contexto social em que vivem.

A conexão afetiva entre meninas e mulheres negras constituiu outro elemento central. Ao se reconhecerem nas mulheres negras adultas com quem conviveram durante as atividades, as adolescentes puderam fortalecer sua crença em um futuro possível de realizações, para além dos limites simbólicos impostos por estigmas racistas e sexistas.

Essa conexão operou como uma via de mão dupla, em que tanto as meninas podiam imaginar outros futuros pelo exemplo das mais velhas, quanto as mulheres negras adultas puderam se (re)ver naquelas meninas, ressignificando suas próprias trajetórias e seu lugar no presente. Esse exercício de espelhamento não produziria os mesmos efeitos se não acontecesse imerso em um percurso didático cujo eixo foi a reflexão crítica sobre o lugar das meninas e das mulheres negras no mundo.

Para a maioria das estudantes, a participação no projeto constituiu uma experiência inédita de debate (pedagogicamente orientado) sobre questões raciais e de gênero. Em suas falas, as jovens deixam evidente como os aprendizados vivenciados no projeto ampliaram a leitura crítica das relações raciais e de gênero, permitindo a elas identificar, compreender e empoderar-se para confrontar dinâmicas racistas e sexistas presentes nos mais diferentes espaços da vida. Nesse sentido, o projeto investiu justamente para

romper esses limites do passado e do presente, atuando de forma significativa para ampliar os horizontes de possibilidade dessas jovens no que diz respeito a seu futuro profissional, acadêmico e pessoal. A vivência no projeto reativou sonhos esquecidos e permitiu sonhar outros sonhos possíveis, alimentados pelos exemplos vivos das mulheres com as quais as meninas puderam conviver durante as atividades.

O ativamento de projetos de vida que vão além não se deu apenas nos limites da dimensão econômica. Ao contrário, o futuro imaginado pela maioria das jovens a partir da sua vivência nos projetos combina autonomia financeira, reconhecimento social e realização pessoal. E, mais que isso, trata não apenas do avanço individual, mas coletivo.

Todo esse investimento pedagógico aconteceu dentro do contexto de uma educação libertadora (FREIRE, 2004), explicitamente feminista e antirracista (HOOKS, 2014), que mirou um empoderamento intelectual, emocional e político que permita uma mudança de realidade, não só das pessoas diretamente envolvidas nesse processo, mas de uma coletividade maior, que envolva seus pares, suas famílias, suas escolas, suas comunidades, sua geração e, quiçá, o mundo.

Com base em metodologias centradas em uma pedagogia libertadora, com o explícito compromisso antirracista e antissexista, os projetos conseguiram ultrapassar a visão restrita de investimento na empregabilidade, recorrente em políticas voltadas à população negra ou feminina periférica, que não rompe com os limites

constritivos do imaginário racista e sexista, pois projeta uma inclusão produtiva subalterna – a exata reprodução da posição historicamente atribuída a mulheres negras na sociedade brasileira (GONZALEZ, 2020; NASCIMENTO, 1985).

Considerando todos esses elementos em suas múltiplas dimensões – metodológica, pedagógica, afetiva, política, imaginativa – operando não apenas para a construção de uma consciência crítica, mas para a ação transformadora, é possível pensar as comunidades formadas por esses projetos como pequenos quilombos contemporâneos, nos termos pensados por Beatriz Nascimento.

*É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou.*

**ORÍ, 1989**

Ainda que provisórios, os espaços formados pela reunião dessas meninas e mulheres negras se constituíram território de resistência, onde, tal qual nos quilombos históricos, outras práticas políticas foram postas em ação e outros modos de vida puderam ser vivenciados, para além das formas violentas e desumanizadoras das



estruturas coloniais que ainda hoje cercam a experiência de pessoas negras na sociedade brasileira.

Ao mesmo passo, esses territórios de liberdade constituídos pelos projetos seguiram cercados por estruturas racistas e sexistas por todos os lados – nas escolas, nas famílias, nas cidades, na vida social. O empoderamento, o letramento crítico, o reforço na autoestima e a ampliação da crença em um futuro de realizações alimentados nas vivências internas aos projetos seguem convivendo com a precariedade material e com a exclusão social presente na vida da imensa maioria dessas adolescentes. A premissa de lidar com questões materiais, em alguns casos bastante críticas, é elemento central no presente e principal barreira identificada pelas adolescentes para a realização de suas projeções de futuro.

Se partimos de uma perspectiva crítica, somos capazes de ir além da retórica meritocrática neoliberal, que ignora as desigualdades concretas e aposta em uma “mudança de *mindset*” como suficiente para a construção de uma trajetória de realizações, e compreender que mais que vontade individual, é preciso que haja oportunidades reais de desenvolvimento focadas em equidade racial. Isso nos leva a uma questão ética inescapável: o investimento em mobilizar sonhos e alargar projetos de futuro precisa vir acompanhado de um plano de médio e longo prazos que garanta os recursos para efetivar esses mesmos sonhos. Projetos que investem em alimentar e ampliar projeções de futuro trazem às organizações que os promovem e financiam o compromisso ético de propor formas de continuidade

que, para além dos indicadores positivos nos relatórios, apoiem o poder público em políticas que efetivem mudanças reais na vida de meninas negras e assim colaborem de forma substantiva para transformações estruturais que apontem para a equidade social, racial e de gênero. A desigualdade social, racial e de gênero que marca a experiência das meninas negras não pode ser uma *commodity* a ser negociada e a gerar lucro a um mundo corporativo majoritariamente masculino e branco.

Se compreendemos como fundamental a superação dos limites simbólicos e subjetivos que o racismo e o sexismo implantam nas mentes de mulheres e pessoas negras, entendemos também que a realização de outros futuros possíveis demanda inexoravelmente a superação dos limites materiais que impedem o acesso aos recursos educacionais e financeiros imprescindíveis à concretização dos sonhos de meninas negras. Sem viabilizar o acesso a esses recursos, corremos o risco de produzir efeitos negativos de frustração e sofrimento psíquico em adolescentes que já acumulam uma série de questões relacionadas à saúde mental. A responsabilidade com a saúde mental das pessoas que participam de iniciativas de mobilização subjetiva, como a que o MQVA produziu, vai desde viabilizar algum tipo de suporte psicológico especializado para participantes e equipes durante o projeto, até prever estratégias de continuidade e finalização que respondam de maneira substantiva às expectativas intencionalmente alimentadas.

São, portanto, dois os aprendizados que podem servir de orientação ao desenvolvi-

mento de projetos e políticas de equidade futuros com foco na educação. O primeiro é que metodologias centradas na participação horizontal, na amorosidade, na representatividade, conectadas ao território, que encaram um debate crítico e explícito sobre racismo e sexismo e que miram, mais do que na ascensão individual, na constituição de uma vida digna e de realizações para o indivíduo e seu grupo social, sim, funcionam e foram capazes de produzir um alargamento de horizontes nas meninas negras do MQVA. O segundo é que esse investimento não pode ficar restrito à mobilização dos imaginários, mas precisa inescapavelmente estar associado à viabilização de condições materiais que permitam ir do sonho à construção efetiva do futuro imaginado.

## Referências

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade & Estado** [online], vol. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Matriarcado da miséria. **Correio Braziliense**, p. 5, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. **Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo**. Salvador, Bahia: UFBA, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currí-

culos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress**. Routledge, 2014.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 35, n. 2, p.115-21, jun, 2001.

KRUEGER, R. A. **Focus Group: a practical guide for applied research**, Newbury Park: Sage Publications, 1988.

LEMOS, Rosália de O. Mulheres negras marcham pelo bem viver. **SER Social**, v. 17, n. 36, p. 207, 2015. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13423](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13423). Acesso em: 20 mar. 2023.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Sage university paper series in: Qualitative research methods. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de qui-

lombo e a resistência cultural negra. **Afrodiaspora**, ano 3, n. 6-7, p. 41-48, 1985.

**ÔRÍ**. Direção de Raquel Gerber. Vídeo (131 min), colorido, 1989. Relançado em 2009 em formato digital. Estelar Produções Cinematográficas e Culturais.

# Skills

for prosperity

BRAZIL

 UK Government

FUNDAÇÃO  
**Lemann** 



NOVA  
ESCOLA

 BRITISH  
COUNCIL

OBSERVATÓRIO  
ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA

**ETOMARA!**  
EDUCAÇÃO & CULTURA