

# Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFPA

*Identity of Black Female and Male Students: the experience of the Afrocientist Project NEAB/GERA/UFPA*

*Identidad de los Estudiantes Negros y Negra: la experiencia del Proyecto Afrocientista NEAB/GERA/UFPA*

**Wilma Coelho<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Pará, Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Programa em Educação em Ciências e Matemáticas, Professora.  
<https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>

**Nicelma Brito<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, Pesquisadora.  
<https://orcid.org/0000-0002-7444-4945>

**Sinara Dias<sup>3</sup>**

Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Professora.  
<https://orcid.org/0000-0001-8750-716X>

**Resumo:** Este artigo integra as discussões relativas à juventude negra e à construção da identidade. Seu objetivo consiste em analisar o processo de construção da identidade de *adolescentes-juvenis* negras e negros no âmbito do Afrocientista do NEAB/GERA. O Projeto Afrocientista promoveu formações para 100 (cem) estudantes do Ensino Médio no país, com o objetivo, definido pela ABPN, de “aproximar os jovens negros e negras oriundos de baixas classes econômicas e com alto potencial de engajamento acadêmico e social ao ambiente acadêmico universitário”. No âmbito da UFPA, o NEAB GERA constituiu um desses Núcleos da Região Norte que integraram este projeto, com a participação de 11 (onze) estudantes de duas escolas públicas situadas na região metropolitana de Belém. Por meio dos conceitos de *violência simbólica*, *identidade*, *juventudes* e *juventude negra*, o artigo problematiza as formulações das *adolescentes-juvenis* sobre sua condição étnica, seu lugar no mundo e a sua

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestre em Gestão e Ensino Superior pela Universidade da Amazônia.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup> Mestre em Educação Básica pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Docência para o Ensino Superior pela Universidade Federal do Pará.

relação com a escola. Ele discute ainda o potencial de iniciativas correlatas para a formação de *adolescentes-juvenis* negras e negros, com vistas a superação de desigualdades estruturais. Para tanto, foram analisados os depoimentos e percepções das *adolescentes-juvenis* ao longo do projeto mediante os *Grupos de Discussão*. Aqueles foram analisados por meio da metodologia de *análise de conteúdo* e estas últimas a partir da *etnografia escolar*. Concluiu-se que as *adolescentes-juvenis* participantes deste projeto ampliaram seu suporte conceitual para fortalecer seu compromisso com as próprias trajetórias e a ampliação de suas expectativas de futuro.

**Palavras-chave:** identidade; projeto afrocientista; juventudes; educação para as relações étnico-raciais; NEAB GERA/UFFA.

**Abstract:** *This article integrates the discussions regarding black youth and the construction of identity. Its objective is to analyze the identity-building process of black female and male teenager within the Afrocentist of NEAB/GERA. The Afrocentist project promoted training for 100 (one hundred) high school students in the country, as an objective defined by ABPN, to "to bring female and male black youth from low-income backgrounds with high potential for academic and social engagement into the university academic environment". Within the UFFA, the NEAB GERA constituted one of these North Region Nuclei that integrated this Project, with the participation of 11 (eleven) high school students from two public schools located in the metropolitan region of Belém. Through the concepts of symbolic violence, identity, youth and black youth, the article problematizes the formulations of high school teenagers about their ethnic condition and their place in the world and their relationship with the school. It also discusses the potential of related initiatives for the formation of black female and male teenagers, with a view to overcoming structural inequalities. To this end, the testimonies and perceptions of adolescents throughout the project were analyzed through Discussion Groups. It was concluded that the teenagers participating in this project have broadened their conceptual support to strengthen their commitment to their own trajectories and broaden their expectations for the future.*

**Keywords:** *identity; afrocentist project; youth; education for ethnic-racial relations; NEAB GERA/UFFA.*

**Resumen:** *Este artículo integra las discusiones sobre la juventud negra y la construcción de la identidad. Su objetivo se centra en analizar el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes adolescentes negros y negras, en el ámbito del Afrocientista del NEAB/GERA. El proyecto Afrocientista promovió la capacitación de 100 (cien) estudiantes de secundaria en el país, como un objetivo definido por la ABPN, para "llevar a los jóvenes negros y de negras de clases económicas bajas y con alto potencial de compromiso académico y social al entorno académico universitario". En el ámbito de la UFFA, el NEAB GERA ha sido uno de los Núcleos de la Región Norte que ha integrado este Proyecto, con la participación de 11 (once) estudiantes de secundaria de dos escuelas públicas situadas en la región metropolitana de Belém. A través de los conceptos de violencia simbólica, identidad, juventud y juventud negra, el artículo problematiza las formulaciones de las jóvenes adolescentes de secundaria sobre su condición étnica y su lugar en el mundo y su relación con la escuela. También examina el potencial de las iniciativas relacionadas con la formación de jóvenes adolescentes negros y negras, con miras*

a superar las desigualdades estructurales. Con este fin, se analizaron los testimonios y percepciones de los jóvenes adolescentes a lo largo del proyecto a través de Grupos de Discusión. Se analizaron mediante la metodología de análisis de contenido y esta última a partir de la etnografía escolar. Se concluyó que los jóvenes adolescentes participantes en este proyecto ampliaron su aporte conceptual para fortalecer su compromiso con sus propias trayectorias y ampliar sus expectativas para el futuro. **Palabras clave:** identidad; proyecto afrocientista; juventud; educación para las relaciones étnico-raciales; NEAB GERA/UFFA.

Recebido em 14 de setembro de 2020

Aceito em 2 de agosto de 2021

## 1 INTRODUÇÃO

O Projeto Afrocientista, proposto pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), financiado pelo Instituto Unibanco, foi realizado no ano de 2019, em âmbito nacional. Na Universidade Federal do Pará (UFFPA), o projeto efetivado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA) foi organizado em consonância com o objetivo estabelecido pela ABPN, de aproximar os/as jovens negros/as oriundos/as de baixas classes econômicas e com alto potencial de engajamento acadêmico e social ao ambiente acadêmico universitário. As atividades foram desenvolvidas no decorrer de 12 (doze) meses, com início em novembro de 2018, período que compreende desde a seleção de *adolescentes-juvenis*<sup>4</sup> até a finalização com os relatos de experiências dos 11 (onze) concluintes de duas escolas estaduais localizadas em bairros da periferia da cidade de Belém: Terra Firme e Telégrafo.

A definição em relação às escolas considerou a inserção de ambas em um Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo NEAB GERA<sup>5</sup>, em face de um dos objetivos da pesquisa incidir sobre a análise das relações de sociabilidades adolescentes e de como lidam com as diferenças, considerando, dentre várias dimensões possíveis em que tais diferenças se encaminhem, aquelas de natureza étnico-racial. Como a pesquisa perscruta, dentre outros aspectos, a relação entre as sociabilidades adolescentes e a ação pedagógica da escola, pautamo-nos na compreensão de que a inserção dos/as *adolescentes-juvenis* daquelas escolas nas atividades propostas pelo projeto nos ofereceria também elementos para

<sup>4</sup> Trabalharemos no sentido empreendido por Coelho e Silva (2019, 2015), para quem a utilização do termo *adolescentes-juvenis* ultrapassa os limites impostos pela dimensão biológica, mas também sinaliza elementos simbólicos e comportamentais na relação com outros grupos com os quais se relacionam, influenciando e sendo influenciado permanentemente.

<sup>5</sup> Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, a pesquisa se encontra em andamento.

análises relativas aos impactos dos conteúdos trabalhados; como tais conteúdos pautaram seus comportamentos; de que maneira se encaminharam formas de perceber e lidar com as diferenças; quais as articulações de uma intervenção pedagógica comprometida com a diferença com as relações de sociabilidade presentes na escola.

A seleção de 12 (doze) *adolescentes-juvenis*<sup>6</sup> ocorreu por meio da aplicação de questionário socioeconômico e cultural, a partir do qual compusemos o perfil destes/as *adolescentes-juvenis*, que se autodeclararam negros/as, compõem a faixa etária de 15 a 17 anos, sendo 09 (nove) do sexo feminino e 03 (três) do masculino, razão pela qual, ao nos referirmos ao grupo de bolsistas do projeto, o faremos com remissão ao gênero feminino, em face da maior representatividade deste gênero.

As *adolescentes-juvenis* participaram de 02 (dois) semestres de *atividades pedagógicas*<sup>7</sup> como *oficinas, rodas de conversa e palestras*, cujas temáticas abordaram o *desenvolvimento da escrita; oralidade; perspectivas de futuro acadêmico e profissional; identidade*, as quais foram construídas levando em consideração situações como *racismo, preconceito e discriminação racial* na escola e aquelas relativas à sociedade brasileira. Durante as *atividades pedagógicas*, as *adolescentes-juvenis* foram estimuladas à participação, especialmente por meio de perguntas e contribuições, remetendo-as a situações vivenciadas, com vistas à construção de novas formas de leitura e posicionamento frente aos diversos contextos de desigualdade em relação aos quais a juventude negra tem sido alvo constante de *violência simbólica* ou física nos espaços sociais onde circulam.

Ao tratar da relação entre situação escolar, rendimento, discriminação racial e de gênero, Fúlvia Rosemberg (1987) analisa os dados sobre o nível de instrução e os benefícios por eles proporcionados aos segmentos na população paulista. Em outra pesquisa, Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim Pinto (1988) asseguram que existem distinções entre o aproveitamento de “pretos” e “pardos” no sistema escolar brasileiro, devido às desvantagens que eles enfrentam relacionadas ao preconceito e à discriminação racial. Estudos posteriores, como os de Nilma Gomes (2003), estabelecem relações de aproximação entre as desigualdades sociais e as desigualdades raciais. Os desdobramentos desta aproximação se concretizam no campo educacional. As articulações entre as relações raciais e a educação desafiam os agentes deste campo na superação dos efeitos do preconceito e do racismo, e mobilizam, no

<sup>6</sup> Iniciado com 09 (nove) estudantes do sexo feminino e 03 (três) estudantes do sexo masculino, no curso das atividades, um deles desistiu, permanecendo apenas 02 (dois) destes até o encerramento das ações do projeto. Ao final das atividades, 11 (onze) *adolescentes-juvenis* concluíram o Projeto. Utilizaremos os prenomes de mulheres e homens negros que marcaram a história mundial com seus protagonismos, e resguardamos o anonimato. São: Mercedes Baptista; Rosa Parks; Dandara dos Palmares; Carolina de Jesus; Tereza de Benguela; Argélia Laya; Sara Gomez; Maria Firmina dos Reis; Luiza Helena de Bairros; Martin Luther King Jr; Chadwick Boseman.

<sup>7</sup> No sentido compreendido por Marilda Aparecida Behrens, relacionado a uma “aprendizagem mais significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida.” (BEHRENS, 2005, p. 111).

comissionamento de Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2019), toda a sociedade brasileira na subversão desta experiência.

As pesquisas mencionadas revelam que a educação nacional apresenta diversos entraves para determinados segmentos raciais, sendo a trajetória escolar de estudantes negros marcada pelo racismo e a sua construção de identidade racial atravessada por sentidos negativos. Tais constatações são verificadas em diferentes momentos da história da educação brasileira. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2003, p. 235) afirma que, mesmo o Brasil sendo

[...] o maior país em população negra fora da África, ainda podemos sentir as consequências dos séculos de escravidão. A difícil situação econômica, social, política e educacional dos negros e mestiços, descendentes de africanos, tem sido denunciada pelo movimento negro, por intelectuais, políticos, organizações da sociedade civil e de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Este artigo objetiva analisar o processo de construção da identidade de *adolescentes-juvenis* negras e negros no âmbito do Projeto Afrocientista NEAB/GERA. Entre os objetivos específicos, pretendemos problematizar as formulações das *adolescentes-juvenis* do Ensino Médio sobre sua condição étnica e seu lugar no mundo, na escola e nas relações sociais em nível macro, bem como discutir o potencial de iniciativas correlatas para a formação de *adolescentes-juvenis* negras e negros. Tal problematização visa alcançar a superação de desigualdades estruturais, levando em consideração aquilo que Nilma Gomes (2003) ponderou sobre o significado de ser jovem negro/a no Brasil.

O Projeto Afrocientista NEAB/GERA representou uma possibilidade para a Universidade, diante da desigualdade racial vigente em nossa sociedade, de posicionar-se e atuar na promoção do respeito à diversidade, de acordo com a missão expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2016-2025, que orienta as ações da UFPA sustentadas no respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, assegurando a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado. O desenvolvimento do projeto também contempla um dos princípios pedagógicos universitários que baliza a sua política de ensino:

Fortalecimento da relação da educação superior com a educação básica por meio de troca de experiências pedagógicas, da formação de professores adequada às demandas atuais da escola básica. Deve atuar também em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, formando e capacitando profissionais, realizando pesquisas e extensão em ações que aproximem os dois níveis escolares, além de ter em sua escola de aplicação um campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2016, p. 66).

Para o enfrentamento dos objetivos previstos neste artigo, acionaremos conceitualmente Juarez Dayrell (2003, 2007), Wilma Coelho (2005), Wilma Coelho e Carlos Silva (2017, 2019), Petronilha Silva (2019), Nilma Gomes (2001, 2002, 2019), Marilda Aparecida Behrens (2005), Marli André (2012) e Carla Meinerz (2011) para as discussões sobre *Juventudes, Juventude Negra, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Práticas Pedagógicas, Etnografia Escolar e Grupos de Discussão*, respectivamente. Além dessa literatura especializada, recorreremos, teoricamente, à noção conceitual de *violência simbólica e identidade* a partir de Pierre Bourdieu (2003) e Stuart Hall (2006). No que tange ao processo de geração, tratamento e análise dos dados que originaram o presente artigo nos utilizamos de *análise de conteúdo* em Laurence Bardin (2016).

## 2 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Metodologicamente, contamos com a reflexão de Minayo (2001, p. 22) para compreender o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Com a mesma assertiva, ativamos Bogdan e Biklen (1994, p. 49), sob a perspectiva de que “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.” As coletas realizadas nas *entrevistas* (KAUFMAN, 2013) e nos *Grupos de Discussão* (MEINERZ, 2011) foram confrontadas, organizadas, sistematizadas e analisadas por meio da metodologia de *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016).

A partir das *entrevistas* (KAUFMAN, 2013), exercitamos a escuta e buscamos compreender os sentidos das falas, adquirindo a confiança das *adolescentes-juvenis* e o conhecimento acerca das relações que elas estabeleciam. Ao realizarmos *grupos de discussão* (MEINERZ, 2011), objetivamos apreender a compreensão e a reflexão das *adolescentes-juvenis* a partir dos discursos produzidos, levando em consideração o seu contexto social sobre as relações étnico-raciais.

As atividades do projeto ocorriam semanalmente, com encontros presenciais realizados ora na universidade, ora nas escolas, sempre com o acompanhamento da coordenação do projeto, dos professores convidados e da equipe pedagógica da escola. Durante os momentos presenciais, as *adolescentes-juvenis* participavam das *atividades pedagógicas*, dentre as quais neste artigo consideramos as *palestras, oficinas e rodas de conversa* sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Tais atividades

eram antecedidas por leitura e estudos de textos referentes ao tema focado, realizados previamente no âmbito das escolas. Assim, uma semana era dedicada às leituras prévias das temáticas pelos grupos nas escolas, e a outra aos encontros na Universidade para a conformação dos debates junto aos docentes convidados para as atividades com as *adolescentes-juvenis* Afrocientistas<sup>8</sup>.

Concluídas as tratativas iniciais, de 18 de março a 06 de dezembro de 2019, as *adolescentes-juvenis* construíram seu processo formativo por meio das ações desenvolvidas no projeto com foco no desenvolvimento da *escrita, oralidade, identidade, perspectivas de futuro acadêmico e profissional*, e, sobretudo, da inspeção de temas relativos à experiência com o racismo, preconceito e discriminação racial na escola e na sociedade brasileira.

Portanto, reiteramos que este artigo objetiva analisar o processo de construção da identidade de *adolescentes-juvenis* negras e negros, no âmbito do Projeto Afrocientista do NEAB/GERA; problematizar as formulações das *adolescentes-juvenis* do Ensino Médio sobre sua condição étnica e seu lugar no mundo, na escola e nas relações sociais em nível macro; discutir o potencial de iniciativas correlatas para a formação de *adolescentes-juvenis* negras e negros, com vistas à superação de desigualdades estruturais. Sob tal perspectiva, o artigo se divide em três seções, além dessa introdução e das considerações finais.

Na primeira seção, centraremos na discussão sobre “*Adolescentes-juvenis* e o Afrocientista do NEAB/GERA” e o contexto das escolas nas quais elas estão matriculadas. Na segunda seção, “Quem são as *adolescentes-juvenis* negras com quem dialogamos?”, abordaremos o perfil das *adolescentes-juvenis*, suas expectativas – agrupadas em três dimensões: *acadêmica, social e pessoal* – por meio de depoimentos coletados em questionários aplicados pela ABPN. Na terceira seção, “Identidade de *adolescentes-juvenis* negras”, trataremos do processo de construção da identidade das *adolescentes-juvenis* participantes do Projeto Afrocientista do NEAB/GERA e a relação com as *atividades pedagógicas* nas quais estiveram envolvidas durante a vigência do projeto.

### 3 ADOLESCENTES-JUVENIS E O AFROCIENTISTA DO NEAB / GERA

No Brasil, a Lei nº 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

<sup>8</sup> Foram tomados cuidados éticos de pesquisa com seres humanos. Assim, foram incluídas no projeto somente as *adolescentes-juvenis* que concederam o consentimento livre e esclarecido e assinaram o TCLE ao lado dos pais ou responsáveis.

Sistema Nacional de Juventude, considera jovens as pessoas com idade entre 15 a 29 anos (BRASIL, 2013). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece como adolescente toda pessoa entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990), faixa etária, portanto, que é também compreendida pela juventude. Mas, apesar dessas demarcações, consideramos neste artigo as dimensões que ultrapassam preceitos rígidos de faixa etária. Dayrell, Moreira e Stengel (2011), sobre o assunto, afirmam tratar-se de singularidades de contextos sociais, raciais, religiosos, identitários e étnicos. Ao lado daquelas, como defendem Wilma Coelho e Carlos Silva (2015), também consideramos os elementos simbólicos e comportamentais nas relações com outros grupos com os quais se relacionam, influenciando e sendo influenciado permanentemente. São sobre essas dimensões que inflexões sobre *juventudes* se pautarão neste texto.

Nos referimos à diversidade por sopesarmos a dinamicidade que esta categoria opera diante dos diversos contextos socioculturais. Dayrell, Moreira e Stengel (2011) ampliam a discussão ao considerar essas variadas formas de ser jovem, as quais, de acordo com os autores, são identificadas como *juventudes*. Dayrell, em parceria com Rodrigo de Jesus, pondera que existem alguns fatores em comum entre jovens das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, sobretudo nas dificuldades econômicas e familiares (DAYRELL; JESUS, 2016).

Sendo assim, discutir as repercussões dessas perspectivas entre os jovens e a construção de suas identidades, além de evidenciar que as *adolescentes-juvenis* do Ensino Médio oriundas das camadas populares da sociedade clamam pela compreensão de suas demandas e de instrumentos pedagógicos concretos para enfrentá-las, demonstra a relevância dos suportes adequados dos responsáveis pelo processo de *ensino*<sup>9</sup> e *aprendizagem*<sup>10</sup> dessas jovens, no sentido de lhes auxiliar na problematização de sua realidade social. O alerta de Moraes e Torre (2004) parece significativo para esta assertiva, ao discorrerem que *não podemos continuar educando com procedimentos de ontem alunos que já vivem no amanhã*. Tal assertiva encontra eco na defesa de Michael Young (2007) de que os estudantes compreendem o mundo a partir da aprendizagem de conceitos que acessam por meio da escola para outras problematizações.

Como Juarez Dayrell (2007), bem como Wilma Coelho e Carlos Silva (2017, 2019), entendemos que existe uma cultura juvenil, das sociabilidades dos contextos, as quais se conectam na influência mútua, nas contradições, similitudes, ações e subversões. No projeto aqui dimensionado, conectamo-nos a essas demandas e a essas sociabilidades das

<sup>9</sup> No sentido de ensino como uma atividade prática promotora de trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 81).

<sup>10</sup> Aprendizagem entendida como um processo de doação de sentido e significado, às situações em que o indivíduo se encontra. Sob as manifestações observáveis se desenvolvem processos de discernimento e de busca intencional de objetivos e de metas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 33).



estudantes de duas escolas públicas da periferia de Belém, as quais integraram o Afrocientista do NEAB/GERA. As duas escolas onde as estudantes participaram do projeto vinculam-se à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), localizadas nos bairros do Telégrafo e Terra Firme, respectivamente.

O bairro do Telégrafo, inicialmente formado da aglomeração de famílias pobres, geralmente trabalhadores fabris e feirantes (PENTEADO, 1968), atualmente possui uma extensa área de palafitas<sup>11</sup>, com a maioria da população com baixa renda e sem emprego formal, nível de escolaridade médio e elevados índices de violência (AFLALO, 2016). O bairro abriga a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Fundação Curro Velho (instituição pública onde são desenvolvidas várias atividades culturais e de formação artística), mas também carece de serviços de saneamento e de segurança, mesmo possuindo quase 43.000 (quarenta e três mil) habitantes na região, segundo o IBGE (2011).

O bairro da Terra Firme, desde sua origem, por volta da década de 1940, desenvolveu-se de maneira irregular e precária, dada a ausência de infraestrutura e regularização fundiária. Devido à localização próxima de afluentes e igarapés<sup>12</sup>, sofre com a influência das chuvas e das marés, o que ocasiona constantes alagamentos, devido ao saneamento básico deficiente. Os moradores do bairro padecem com a ausência de políticas públicas, seja de saneamento, habitação ou geração de trabalho e renda, o que contribui para índices elevados de violência (criminalidade e intenso tráfico de drogas), ao serem comparados aos demais bairros da cidade (SILVA; SÁ, 2012). A população do bairro totaliza 61.439 habitantes, segundo o censo demográfico do IBGE (2011), sendo um dos mais populosos da cidade de Belém.

As experiências das *adolescentes-juvenis* Afrocientistas do NEAB/GERA compunham um cenário no qual as dificuldades, dentro e fora da escola, acarretam interferências tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto nas sociabilidades com seus pares, tendo de lidar com questões específicas de ser jovem, moradora da periferia e autodeclarada negra. Concordamos com Juarez Dayrell (2003), ao destacar que ser jovem na perspectiva da diversidade corresponde à superação de estruturas rígidas e à construção de suas representações por meio das experiências individuais e coletivas, todas ligadas ao contexto social do seu tempo.

Assim, o exercício da problematização dessas estruturas sociais concorre para sua subversão. Na esteira dessa discussão, Maria Aparecida Bento (2002) tece críticas em

<sup>11</sup> Palafitas são estilos de moradia construídas de maneira suspensa, pois localizam-se em áreas alagadas. São sistemas construtivos usados em edificações localizadas em regiões alagadiças cuja função é evitar que as casas sejam arrastadas pela correnteza dos rios (O QUE É..., 2009).

<sup>12</sup> Um igarapé é um curso d'água amazônico de primeira ou em terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal (IGARAPÉ, 2015).

relação aos padrões de branquitude como *dignos de respeito ou assimilação*. Tal subversão, no nosso entender, requer maior amplificação dos debates em relação a essas estruturas hierarquizantes e suas representações pontuadas pela cor da pele, que insistem em atravessar o nosso tempo. Eis nosso investimento nas atividades pedagógicas no Projeto Afrocientista/NEAB/GERA/ 2019.

## 4 QUEM SÃO AS ADOLESCENTES-JUVENIS NEGRAS COM QUEM DIALOGAMOS?

Para situarmos quem são as *adolescentes-juvenis*, questionários aplicados pela ABPN favoreceram a composição de um perfil socioeconômico e cultural dos/as participantes do projeto. Obtidos os elementos iniciais para a composição do perfil, o curso das atividades agregou elementos que ampliaram nossa compreensão sobre quem são estas *adolescentes-juvenis*: os grupos de discussão possibilitaram a apreensão dos discursos interiorizados e as reflexões por elas produzidas sobre as relações étnico-raciais; as entrevistas concentraram oportunidades nas quais a escuta às *adolescentes-juvenis* concorreu para o estabelecimento de relações entre os depoimentos dos questionários e suas experiências concretas, conferindo sentidos àqueles depoimentos; a autoidentificação por *cartas, cartazes e vídeos* se constituiu como um espaço para a expressão da autoimagem construída no contexto das relações sociais estabelecidas. Desse movimento, os aspectos apresentados a seguir, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), possibilitaram a identificação sobre quem são as *adolescentes-juvenis* com as quais dialogamos.

As *adolescentes-juvenis* participantes do Projeto Afrocientista/NEAB/GERA/UFGA conformavam um perfil de maioria do sexo feminino, 09 (nove), e apenas 02 (dois) do sexo masculino, autodeclaradas negras, matriculadas em escolas públicas e com idade entre 15 e 17 anos. Nas escolas, 58% relatam sentirem-se acolhidas, informação ratificada por meio da ordem de preferência dos espaços e momentos nos quais indicam ficarem “mais à vontade”: sala de aula (34%); intervalo (20%); cantina/lanchonete (13%); biblioteca (13%). No espaço escolar, os diálogos sobre o racismo efetivam-se basicamente por meio de palestras (28%) e projetos escolares (28%). A estes procedimentos pedagógicos, aliam-se as conversas/rodas de conversa (14%); alertas junto aos/as estudantes que cometem racismo (5%); filmes (5%); atenção da equipe escolar para não haver casos de racismo (5%); discussões em sala quando o tema se relaciona ao conteúdo estudado na disciplina (5%); ações indiretas (5%) e por medidas punitivas (5%). No âmbito familiar, tais diálogos não conformam o contingente expressivo de suas experiências: 33% afirmam haver discussões sobre o racismo no âmbito familiar. Entretanto, a efetividade de tais discussões se concretiza “às vezes”; “quando

presenciam casos”; “por meio de exemplos” e, como uma forma de entender o racismo, onde ele possa estar e “maneiras” de evitá-lo.

Os relatos acerca dos contatos com esta discussão, das diversas situações envolvendo atitudes racistas sofridas ou presenciadas (73% as sofreram e presenciaram), aliados ao escopo das ações desenvolvidas em um projeto sob a identificação “afrocentista”, exigiam intervenções contemplando, inicialmente, pensar o conceito de racismo. A compreensão a partir da qual nos subsidiamos relaciona-se à perspectiva identificada por Antônio Sergio Alfredo Guimarães (1997) do racismo envolto na restrição de direitos de pessoas ou grupos. A ampliação desta compreensão indica que o fenômeno envolve as dimensões da vida social e da interação entre os distintos segmentos raciais que integram a sociedade (GUIMARÃES, 2004). A ilustração de tais interações, aliadas à restrição de direitos, concretiza-se nas experiências da juventude negra, sobretudo nos relatos envolvendo abordagem policial, em áreas marcadas pela vulnerabilidade social e pelos altos índices de violência, a exemplo das experiências registradas no estudo de Anuniação, Trad e Ferreira (2020), nas cidades de Salvador, Recife e Fortaleza, que encontra eco nos depoimentos das *adolescentes-juvenis* participantes do projeto sobre o qual as experiências deste artigo se debruçam.

A despeito das vivências marcadas pela desigualdade racial, percebemos que, inicialmente, as *adolescentes-juvenis* apresentavam dificuldades para definir o racismo. Os depoimentos advindos dos questionários<sup>13</sup> expõem as compreensões sobre o conceito de racismo em dois momentos na interlocução com as *adolescentes-juvenis* e ilustram a efetividade dos conceitos sob os quais operamos nas interações propostas no projeto:

As tentativas de definir o racismo, seja no início (abril/2019), seja no final do projeto (dezembro/2019), contemplam aspectos ligados tanto à dimensão social (“não gostar das pessoas”; “rotular pessoas”) quanto à restrição de direitos (“violência física e verbal”; “falta de respeito”; “falta de respeito com os negros”; “violência e opressão baseadas na raça”), ressaltados como aspectos presentes nesta prática. Os depoimentos sobre o racismo, aliados ao conceito sobre o qual nos subsidiamos, ratificam a relevância da discussão sobre os conceitos, na medida em que estes expressam interpretações diversas sobre as relações raciais.

Os dados dos instrumentos adotados para conhecermos as *adolescentes-juvenis*, bem como as demais interlocuções havidas no curso das interações que com elas estabelecemos, concretizam a importância da discussão de conceitos como racismo, preconceito e discriminação racial em ações pedagógicas comprometidas com a diversidade. As interações com o conteúdo proposto no projeto promoveram rupturas, subversões,

<sup>13</sup> Os depoimentos advêm dos questionários aplicados pela ABPN junto a todos/as os/as estudantes que participaram do projeto. Adotamos o destaque diferenciado para as fontes (negrito e itálico), como recurso para a identificação do/da leitor/a em relação às falas que integraram os depoimentos.

ressignificações como desdobramentos na compreensão das *adolescentes-juvenis* em relação à temática, reestruturando modos de pensar, de sentir e de agir em um processo identificado por Pierre Bourdieu (2003) como *interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*, a partir do qual se favorece a articulação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo.

Percebemos como as reflexões, os estudos e orientações realizadas durante o percurso formativo no projeto subsidiaram a compreensão das *adolescentes-juvenis*, pois apresentam, no segundo momento, reflexões conceituais consubstanciadas como concretização do acúmulo de *capitais* advindos das atividades pedagógicas. Tal apreensão conceitual as auxilia na compreensão de situações vivenciadas e na sua interpretação, o que altera não somente as suas percepções frente às relações estabelecidas em diferentes ambientes, como a sua autonomia em relação a elas.

As percepções das *adolescentes-juvenis* se ampliam em outros aspectos. Mediante o avanço das atividades pedagógicas e a concomitante escuta dessas jovens desde o processo de aplicação dos questionários, essas atividades concorreram, em aspectos determinados, para conhecê-las, a partir da perspectiva *bourdieusiana*, em relação aos discursos sociais interiorizados e à forma como a exterioridade era por elas interiorizada. Na socialização sobre “Quem sou eu”<sup>14</sup>, na *Oficina de Formação Leitora*, nos debates sobre os filmes, em cada atividade, as primeiras percepções assumiam outros contornos em comparação àqueles indicativos das expectativas nutridas quando da inserção no projeto. Nessa socialização, aquela perspectiva se conformou em suas construções e (re) construções acerca das percepções das *adolescentes-juvenis* sobre a temática.

Das percepções advindas dos depoimentos sistematizados a partir da aplicação dos questionários, vislumbramos três categorias sobre as quais as expectativas podem ser agrupadas. A primeira, com o maior índice de ocorrências, refere-se à *dimensão acadêmica*. Esta dimensão se materializa, segundo as *adolescentes-juvenis*, ante as expectativas de contribuição para a ampliação dos conhecimentos em relação à temática que se constitui objeto do projeto, conhecimentos estes, segundo as *adolescentes-juvenis*, que as ajudarão na vivência acadêmica; nas atividades voltadas “para esse lado mais acadêmico”<sup>15</sup> (Tereza, Escola Magalhães Barata, fev./2019); no crescimento e melhor formação intelectual; na “aprendizagem sobre coisas que não tinha oportunidade de debater” (Dandara, Escola Magalhães Barata, fev. /2019) e no “conhecimento da cultura” (Carolina, Escola Magalhães Barata, fev./2019) (informações verbais) relativa aos afro-brasileiros.

<sup>14</sup> A atividade consistiu na elaboração, pelas *adolescentes-juvenis*, de uma carta descritiva sobre os aspectos de apresentação, escolarização, percepção de racismo na escola e a escolha de uma possível profissão por aquelas/es.

<sup>15</sup> Novamente, as falas das *adolescentes-juvenis* compoem o texto com destaque diferenciado para as fontes (negrito e itálico), para a distinção entre estas e as citações do aporte teórico.

A *dimensão social* desponta como a categoria com posicionamentos que acenam para as vivências das *adolescentes-juvenis* em sociedade. Nesta categoria, os posicionamentos indicam expectativas de que o Projeto Afrocientista contribua para melhorar o “eu social” (Sara, Escola de Aplicação, fev./2019), com vistas a evitar a reprodução de atitudes racistas; a obter elementos para “agir diante de cenas de discriminação racial” (Chadwick, Escola de Aplicação, fev./2019); para a extinção de práticas voltadas para o racismo, preconceito e discriminação, bem como para “ajudar outras pessoas” (Mercedes, Escola Magalhães Barata, fev./2019) (informações verbais) a partir da compreensão do lugar de quem sofre tais práticas.

Um terceiro grupo de respostas possibilitou ainda a categorização de posicionamentos indicadores de expectativas relacionadas à dimensão pessoal. A concretização destas expectativas diz respeito a definições pessoais no tocante à escolha de curso; à autodefesa diante de “qualquer crítica” (Luiza, Escola Magalhães Barata, fev./2019) e a elementos voltados para a aparência pessoal: a “vergonha” (Argélia, Escola Magalhães Barata, fev./2019) da cor e do cabelo (informações verbais). Este aspecto referente à constituição identitária das/os adolescentes negras/os aproxima-se do estudo de Nilma Lino Gomes (2019), especificamente à dimensão estética relacionada ao corpo e à aparência. Neste trabalho, a autora demarca o cabelo crespo e o corpo como “expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil” (GOMES, 2019, p. 20) para tecer discussões sobre o movimento conflituoso que se estabelece na construção desta identidade.

Tal tensão é gerada porque essa construção é processada não só pelo olhar interno, mas também pelo olhar do outro. Nesse sentido, estão presentes as hierarquizações sociais que determinam os valores estéticos em uma escala na qual a dimensão étnica referente aos negros é desfavorecida. As remissões aos valores estéticos são referendadas pelas *adolescentes-juvenis* no cotidiano de suas relações na escola mediante a valorização do padrão eurocêntrico de beleza.

Nilma Gomes (2019) tece uma reflexão sobre a questão da busca do belo como um dado universal do ser humano. Entretanto, quando a autora discorre sobre as dinâmicas que destituem os negros do lugar da beleza com um foco muito preciso nas principais expressões e suportes da identidade negra – o cabelo e o corpo –, ilumina mecanismos sutis por meio dos quais as desigualdades se imprimem cotidianamente nas relações sociais que os negros estabelecem.

As formulações da autora acentuam a relevância da discussão da temática na escola, sobretudo ao se considerarem os processos de formação identitária relacionados a um dos agentes que circulam naquele espaço: os/as estudantes. Tais processos na experiência destes/as agentes concretizam-se sob o impacto dos confrontos das diferentes identidades mencionadas por Hall (2006), as quais demandam a atenção à complexidade que

as envolve, posto situarem-se em um contexto de desvalorização, seja no âmbito da cultura de matriz africana, seja nos “aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos.” (BRASIL, 2004, p. 7).

As interlocuções havidas a partir da inserção no Projeto Afrocientista, cuja proposta formulada pela ABPN consistira em “aproximar os jovens negros e negras oriundos de baixas classes econômicas e com alto potencial de engajamento acadêmico e social ao ambiente acadêmico universitário”<sup>16</sup>, constituíram-se relevantes na subversão de compreensões iniciais apresentadas pelas *adolescentes-juvenis*. As *dimensões pessoal, social e acadêmica* se ampliaram, reposicionando a forma como as *adolescentes-juvenis* se percebiam. A escuta a elas procedida, por meio da aplicação do último questionário (com a finalização das atividades do projeto), possibilitou registros espontâneos por meio da proposta de deixar uma mensagem para a equipe do projeto. Nesta seção do instrumento, muitas expressaram as ampliações aqui mencionadas. Se, na aplicação do instrumento inicial, as *adolescentes-juvenis* contemplaram em seus depoimentos uma ou outra dimensão, os registros, desta feita, perpassaram por quase todas as dimensões, ampliando-se em relação àquelas expectativas iniciais, nutridas quando da inserção no projeto.

A aplicação do instrumento na finalização do Afrocientista do NEAB/GERA evidencia, em relação à *dimensão pessoal*, a relevância conferida por Nilma Gomes (2019) à Educação das Relações Étnico-Raciais na escola. O impacto das discussões sobre a complexidade envolta nos processos identitários daquelas *adolescentes-juvenis* foi sinalizado como algo a ser levado por elas pelo curso de suas vidas. Expressões reiteradas em mais de uma fala, a indicar a participação no projeto como “experiência social e pessoal incrível” (Argélia, Escola Magalhães Barata, dez./2019); “me tornando uma pessoa melhor” (Tereza, Escola Magalhães Barata, dez./2019); “ajudou a construir uma parte do caráter” (Martin, Escola de Aplicação, dez./2019); “contribuiu muito para mim, em muitos aspectos” (Luiza, Escola Magalhães Barata, dez./2019); “aprendi até a ser mais responsável” (Chadwick, Escola de Aplicação, dez./2019) (informações verbais). Tais posicionamentos expressam as alterações na percepção que tinham de si mesmas/os, de seus traços físicos, de suas origens. As discussões contribuíram para a constituição de modos de se ver que as/os acompanharão para além da vida escolar.

Além de afetarem a *dimensão pessoal*, a compreensão da importância da participação no projeto para a vida acadêmica e escolar, a disposição para aprofundar os conhecimentos sobre a temática e o reconhecimento dos avanços alcançados nos conhecimentos sobre a diversidade se presentificam nos depoimentos espontâneos das

<sup>16</sup> Objetivo geral definido pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (2018, p. 2) para o Projeto Afrocientista.

*adolescentes-juvenis* e encaminham a percepção da relevância da *dimensão acadêmica* nos acúmulos advindos da inserção no projeto.

A esta percepção, alia-se a *dimensão social*, expressa na expectativa de futuro com outras *adolescentes-juvenis* acessando as mesmas discussões com as quais tiveram contato. Ao reconhecerem as contribuições dos “conhecimentos” (Sara, Escola de Aplicação, dez./2019), as *adolescentes-juvenis* nutrem o anseio de “repassar tudo” (Dandara, Escola Magalhães Barata, dez./2019), sob o objetivo de que “outros jovens tenham essa oportunidade” (Carolina, Escola de Aplicação, dez./2019) e vivenciem as experiências promovidas pelo projeto. Este anseio se manifesta também na sugestão de extensão do projeto “para mais pessoas” (Maria, Escola Magalhães Barata, dez./2019), “outros alunos” e “mais escolas” (Martin, Escola de Aplicação, dez./2019), com vistas à subversão do racismo por meio da educação. Denotando ainda o impacto da *dimensão social*, registraram a disponibilidade para o exercício de trabalho voluntário junto às próximas turmas contempladas em versões futuras do projeto: “espero ser chamado para ser voluntário da próxima turma” (Martin, Escola de Aplicação, dez./2019) (informações verbais).

Os depoimentos referentes à *dimensão social* demarcam a assimilação de valores subjetivos pelas *adolescentes-juvenis* como debitária dos discursos sociais. Dois estudos, em períodos distintos, demarcam essa assimilação de valores: o primeiro, realizado em 2005 junto a adolescentes no Rio de Janeiro, o qual objetivava discutir a busca por novos ideais na adolescência (COUTINHO et al., 2005), e o segundo, realizado em 2018 com adolescentes participantes do Projovem Adolescente em Natal, objetivando discutir o processo socioeducativo a partir da perspectiva dos adolescentes (CAMPOS; PAIVA, 2018). Em ambos se confere evidência à aproximação entre os ideais e formulações daqueles grupos com os discursos sociais. Os depoimentos das *adolescentes-juvenis* Afrocientistas também retratam que, por serem valorizados socialmente, tais discursos repercutem em seus processos subjetivos e impulsionam, por conseguinte, suas aspirações individuais em consonância com valores vigentes na sociedade na qual elas se inserem.

A reforçar esta percepção, Katia Brasil et al. (2006) acentuam a relação entre as expectativas individuais e as situações sociais, reiterando o quanto as dimensões contextuais e pessoais integrantes e constituintes de um conjunto favorecem o pensamento e a ação das *adolescentes-juvenis* com as quais estabelecemos interlocuções. Os desdobramentos das discussões tecidas no contexto do Projeto Afrocientista em relação aos processos identitários destas *adolescentes-juvenis* negras se constitui como elemento de reflexão do qual se ocupa a próxima seção.

## 5 IDENTIDADE E ADOLESCENTES-JUVENIS NEGRAS

Os percursos vivenciados na subversão de compreensões iniciais apresentadas pelas *adolescentes-juvenis* ratificaram o argumento do favorecimento das dimensões contextuais sobre suas formas de pensar e de agir. As formulações de Bourdieu (2003) acerca da *interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade* se concretizaram nos depoimentos a partir dos quais a forma como a sociedade foi depositada nas *adolescentes-juvenis* negras estruturou um pensar, um sentir e um agir, cujos desdobramentos se faziam sentir em suas sociabilidades e em seus processos de construção identitária.

Tratar de estudantes negras/os, suas sociabilidades e suas identidades, nos remete às relações sociais desenvolvidas por elas/es nos espaços escolares e às idiosincrasias deste ambiente. Como discorre Wilma Coelho (2005), o racismo trouxe para a população negra uma invisibilidade e a colocou à margem da sociedade, de modo a contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade e de negação da sua cor, o que influencia diretamente a formação da sua identidade.

A argumentação de Hall (2006), com a qual concordamos, relaciona-se à identidade como processo em formação. Assim, a forma como foi construída a *identidade* negra no Brasil e como o racismo afeta essas estudantes desde a primeira infância pode interferir naquilo que Stuart Hall chama de “pertencimento”, pois, reflete ainda o autor, “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.” (HALL, 2006, p. 75). Próxima a esta assertiva, Neusa Souza (1983) alertou, décadas antes, para que, ao observar e analisar criticamente ações de negros/as na busca pelo “tornar-se branco”, não é válido presumir todas as ações e classificações frente à postura do/a negro/a como negação de sua *identidade*, mas também não se pode negligenciar que o/a negro/a percebe o/a branco/a como modelo de identificação e como único meio de *tornar-se gente*.

Nesse contexto, acionamos Ferreira (2009), ao defender que, em uma sociedade na qual se idealiza um perfil cultural baseado na cultura branca europeia e que o ser diferente - ser negro/a - representa ameaça e perigo, o que agrega uma condição de negação diante da descendência natural e cultural da maioria das pessoas que vivem na sociedade brasileira, a discussão sobre a construção da identidade de pessoas negras pode contribuir para a superação da negação, rejeição e baixa autoestima dessas pessoas.

Ao pensarmos nessa situação, somos conduzidas novamente a Stuart Hall (2003), quando de suas formulações acerca da identidade híbrida, como um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a serem examinadas. Consoante essas reflexões teóricas, Tomaz Tadeu da Silva (2011) entende a identidade híbrida



como relacional, marcada por dimensões históricas e sociais, sendo necessário problematizá-la em sua relação com a diferença a partir do contexto social, político e pedagógico. Para este autor, a “identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares.” (SILVA, 2011, p. 11). Ao trazer a perspectiva de Nilma Gomes (2001) sobre o assunto, o debate sobre as desigualdades nas trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as indica o nível de reprovação nas instituições públicas desses/as estudantes e também demonstra que há uma “[...] estreita relação entre educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira.” (GOMES, 2001, p. 85).

Historicamente, as pessoas negras submeteram-se a diversos procedimentos estéticos para aproximar-se dos padrões de beleza estabelecidos, que são baseados em características da estética branca. Ao reiterar as formulações de Nilma Lino Gomes (2019) nas considerações acerca do cabelo como uma forte marca identitária que continua sendo vista como marca de inferioridade, um trecho da Carta<sup>17</sup> com tema “Quem sou eu?”, elaborada por uma das *adolescentes-juvenis* Afrocientistas, indica a presença desta experiência na escola: “Na minha escola eu não vejo o racismo com outras pessoas, mas comigo percebo por algumas ‘brincadeiras’ com relação ao meu cabelo, mas eu não vejo nada grave e não dou atenção, por que eu gosto do meu cabelo.” (Rosa, Escola Magalhães Barata – Atividade, fev./2019) (informação verbal).

A trajetória escolar representa um importante momento no processo de construção da identidade negra. No entanto, o que acontece é o reforço a estereótipos e representações negativas sobre tais características étnico-raciais e o seu padrão estético (GOMES, 2002).

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. (GOMES, 2002, p. 47).

Assim, explica-se a necessidade de muitos jovens negarem tais fenótipos negros, uma vez que o “corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo.” (GOMES, 2002, p. 41). Além disso, o lugar socialmente estabelecido para o/a negro/a em nossa sociedade ainda reforça concepções como muitas daquelas relatadas pelas *adolescentes-juvenis*:

<sup>17</sup> Optamos por manter a grafia original dos/as colaboradores/as.

É difícil para mim pensar em um momento no qual eu tenha me sentido “bonita”. Durante muito tempo eu quis me encaixar em determinados padrões; queria mudar o cabelo, não gostava do meu rosto, não gostava do meu corpo, de certa forma nada em mim me agradava (Mercedes, 16 anos, Escola Magalhães Barata - Cartas, fev./2019).

Por meio da formação, do acesso aos conhecimentos referentes à sua trajetória e de seus antepassados, e da discussão sobre as categorias de entrave para a superação das desigualdades sociais, a explicitação dos desafios impostos a esta superação ainda se presentificam na experiência das *adolescentes-juvenis*:

Durante tempos eu passei me lamentando por tudo que hoje é o que eu mais amo em mim, é o meu cabelo. Devido os pré-conceitos sofridos por conta dele (maior parte ainda na infância) quase sempre me sentia reprimida, não me sentia bem comigo mesma, e muitas outras lamentações que eu me fazia por conta de tudo isso. (Rosa, Escola Magalhães Barata - Cartas, set./2019).

Portanto, reiteramos que a “identidade é marcada por meio de símbolos [...]. Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que a pessoa usa” (SILVA, 2011, p. 9-10). E assim, percebemos nas *adolescentes-juvenis* Afrocientistas que a autoaceitação era problematizada no decorrer das atividades do projeto. Elas percebiam a cultura afro-brasileira, seus elementos e características físicas pelo prisma do pertencimento: “Hoje eu gosto do meu cabelo. Eu vou para a escola assim... com o meu cabelo assim.” (Dandara, Escola de Aplicação - Depoimento, ago./2019) (informação verbal).

Para situarmos como as ressignificações relativas às identidades das *adolescentes-juvenis* se constituíram objeto de olhares atentos, o Quadro 1 sintetiza as atividades realizadas no âmbito do Projeto Afrocientista mediante ações do NEAB GERA/UFGA:

Quadro 1 - Atividades realizadas no âmbito do Projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFFPA (2018-2019)

	PRESENCIAIS/UFFPA			PRESENCIAIS/ ESCOLAS		
	Atividades	Objetivos	Resultados	Atividades	Objetivos	Resultados
Momento I (Planejamento)	Elaboração do plano de trabalho e ações	Planejar as atividades de acordo com a proposta da ABPN	Cronograma de atividades e confirmação da equipe de trabalho	Especificação das atividades com a participação das escolas	Estabelecer relação de colaboração entre a escola básica e a universidade	Desenvolvimento de atividades que promovam a integração escola e universidade
Momento II (Seleção e Orientações)	Reunião com bolsistas, familiares e escola	Demonstrar funcionamento geral do projeto e parcerias institucionais	Termo de compromisso firmado	Processo seletivo nas escolas	Selecionar estudantes-bolsistas para integrar o projeto	12 estudantes selecionados
Momento III (Atividades)	Socialização do Perfil dos estudantes (instrumento: Carta)	Expor dados analíticos quanto ao perfil etário e racial dos estudantes, seus interesses profissionais e sua percepção sobre racismo.	Reflexões sobre a relação entre racismo e profissões.	Produção de carta "Quem sou eu?"	Elaborar perfil dos Afrocientistas em relação à escola, ao racismo e futuro profissional	Panorama acerca das percepções dos estudantes em relação à sua identidade, escolhas profissionais, escola e racismo.
Momento III (Atividades)	Debate referente aos filmes "Escritores da Liberdade" e "Estrelas além do tempo"	Discutir a questão no racismo na sociedade mundial e a relação com as suas particularidades no Brasil e em âmbito escolar	Relação entre filmes, imagens e textos com o cotidiano escolar, realizada pelos estudantes.	Sessões de vídeo	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos filmes; relacionar as películas com o contexto brasileiro e escolar	Quadro sobre o nível das competências analítico-reflexivas no que toca às questões estruturais dos filmes com a realidade escolar.

	PRESENCIAIS/UFGA			PRESENCIAIS/ ESCOLAS		
	Atividades	Objetivos	Resultados	Atividades	Objetivos	Resultados
<b>Momento II</b> (Atividades)	Oficina de Formação Leitora	Instrumentalizar os estudantes com técnicas de leitura e interpretação de texto.	Produção de texto interpretativo sobre vários exemplos de gêneros textuais.	Leitura e discussão dos textos	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos textos	Cartografia acerca do nível de apreensão leitora dos estudantes.
<b>Momento III</b> (Atividades)	Palestra "Racismo e direito"	Discutir racismo na legislação brasileira a partir de reportagens.	Reflexão e debate sobre formas de enfrentamento legal ao racismo.	Leitura e discussão dos textos	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos textos	Cartografia acerca do nível de apreensão leitora dos estudantes.
<b>Momento II</b> (Atividades)	Palestra "Identidade Profissional"	Evidenciar perfil profissional com base nas expectativas profissionais futuras dos bolsistas.	Socialização das expectativas profissionais dos estudantes.	Leitura e discussão do boletim dos cursos	Aprofundar o conhecimento das profissões em âmbito institucional	Manifestação livre das expectativas profissionais para as coordenações pedagógicas
<b>Momento III</b> (Atividades)	Tour pelas unidades da UFGA	Promover conhecimento das dependências físicas da UFGA	Interação dos estudantes com os espaços vinculados às suas áreas de interesse e conhecimento da história da universidade.	Buscar <i>site</i> da UFGA para verificação formal dos locais conhecidos <i>in loco</i>	Avaliar a visita e retorno de tais impressões para a coordenação da visita	Panorama sobre as impressões da visita à UFGA e suas projeções de investimento para ingresso futuro à UFGA

	PRESENCIAIS/UFGA			PRESENCIAIS/ ESCOLAS		
	Atividades	Objetivos	Resultados	Atividades	Objetivos	Resultados
Momento II (Atividades)	Palestra sobre Psicologia e Racismo.	Compreender as relações humanas e o desenvolvimento humano e a relação com o racismo e o preconceito presentes na sociedade.	Diálogo sobre situações de racismo e preconceito vivenciadas pelos estudantes	Leitura e discussão dos textos	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos textos	Sínteses individuais para discussão coletiva
Momento III (Atividades)	Oficina de Interpretação	Demonstrar como a interação interfere no processo de interpretação das próprias ações e dos outros	Compreensão de que o contexto determina a ação e posteriormente a interpretação, e os significados são atribuídos de acordo com as nossas vivências	Leitura e discussão dos textos	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos textos	Sínteses individuais para discussão coletiva
Momento III (Atividades)	Roda de conversa: Relações raciais, identidade e juventude	Discutir sobre as identidades juvenis e o impacto do racismo	Produção de cartas tratando da autoestima dos estudantes	Leitura e discussão dos textos	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos textos	Sínteses individuais para discussão coletiva
Momento III (Atividades)	Oficina sobre cultura e identidade por meio das Artes Visuais	Identificar elementos da identidade negra nas Artes Visuais.	Produção de cartazes	Leitura e discussão dos textos	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos textos	Sínteses individuais para discussão coletiva

	PRESENCIAIS/UFFPA			PRESENCIAIS/ ESCOLAS		
	Atividades	Objetivos	Resultados	Atividades	Objetivos	Resultados
Momento III (Atividades)	Palestra sobre as desigualdades sociais e raciais na educação	Apresentar a educação básica brasileira, desigualdades de acesso e contextos políticos.	Relação entre o cenário nacional e suas escolas	Leitura e discussão dos textos	Produzir sínteses a partir das questões estruturais apresentadas nos textos	Notas sobre as percepções da realidade socioeconômica e cultural das escolas públicas
Momento IV (Finalização)	Socialização dos estudantes sobre o Projeto Afrocientista	Exposição de vivências e alterações de percepções pelos estudantes, promovidas pela inserção no Projeto.	Apresentações individuais e em grupo com utilização de recursos visuais.	Avaliação sobre os impactos da inserção no Projeto Afrocientista	Avaliar impactos advindos da inserção no Projeto Afrocientista	Quadro sobre os impactos positivos na identidade dos estudantes e na percepção sobre o racismo e sua subversão na escola e sociedade
INFORMAÇÕES E LOCAIS		UFFPA; EEM Magalhães Barata; Escola de Aplicação da UFFPA; SENAC PA.				
RECURSOS HUMANOS		4 coordenadoras; 1 bolsista; 3 voluntários; 11 professores.				
RECURSOS EDUCACIONAIS		Apresentações em <i>power point</i> ; filmes; propagandas comerciais; notícias; imagens e fotografias; cartaz.				

Fonte: os autores.

As ações registradas no Quadro 1 consubstanciam o argumento tecido em relação às reversões encaminhadas na forma como o grupo de *adolescentes-juvenis* pensavam sobre si mesmas, sobre racismo, sobre a escola, sobre o futuro e sobre as relações entre suas vivências e o contexto da sociedade na qual se inserem. Para ampararmos este argumento, recorreremos às sistematizações a partir das quais emergiram as dimensões advindas dos depoimentos das *adolescentes-juvenis* quando expressaram suas expectativas e aquisições com a inserção no Projeto Afrocientista/NEAB/GERA/UFFPA. As mesmas dimensões nos informam o que as interlocuções havidas trouxeram de inflexão e como conferiram sentido a essa reversão nas percepções das *adolescentes-juvenis*.

Ao agruparmos as ações pedagógicas desenvolvidas no Projeto, associando-as àquelas dimensões sistematizadas a partir dos depoimentos, podemos situar as reversões sobre as quais as considerações até aqui tecidas materializam: a) a *dimensão social*, encaminhada mediante os debates referentes aos filmes e às diversas palestras

promovidas, cujos enfoques recaíram sobre os desdobramentos do racismo e do preconceito nas relações estabelecidas em sociedade. Nestas atividades, as dificuldades na compreensão dos conceitos de “discriminação”, “preconceito” e “racismo” foram se dissipando, tornando possível identificar nos filmes e em situações do cotidiano como tais conceitos se aplicavam. As interlocuções sobre o racismo e o direito consubstanciaram a relação entre o ingrediente racial e o racismo institucional; e as inflexões sobre suas experiências educacionais foram tecidas sob o pano de fundo das desigualdades sociais e raciais na educação; *b) a dimensão acadêmica*, concretizada nas propostas que remetiam à ambiência universitária, como as oficinas, a palestra e o *tour* pela universidade, desmistificaram algumas compreensões que distanciavam suas experiências e expectativas escolares da realidade do Ensino Superior; *c) a dimensão pessoal*, por meio das palestras, oficinas, conversas e socializações de toda a ordem, as quais conferiram visibilidade aos efeitos do racismo sobre a autoestima, a formação da identidade, a noção do “belo”, as construções sobre quem são. Julgamos oportuno desdobrar as especificidades das ações pedagógicas, pormenorizando-as, para ampliar os elementos contemplados nas dimensões, situando-as enquanto propostas de atividades.

As *rodas de discussão* realizadas coletivamente na UFPA a cada encontro representavam a possibilidade de concretizar a recomendação de Petronilha Silva, contida no Parecer CP 3/2004, de trazer à emersão as “dores e medos que têm sido gerados” (BRASIL, 2004, p. 5) na tensa relação entre os diferentes grupos que compõem nossa sociedade e que se fazem representar também na escola. Por meio das *rodas de discussão*, os debates sobre o cotidiano escolar foram relacionados à experiência em outros países, a partir de filmes, imagens e textos. Tais ações possibilitaram às *adolescentes-juvenis* situar as peculiaridades daquilo que Edward Telles (2003) identifica como o *racismo à brasileira*. A compreensão acerca das nuances do racismo no Brasil, ampliada pelo ponto de vista legal, suscitou a inquietação das *adolescentes-juvenis* sobre as formas de enfrentamento legal ao racismo, posto vivenciarem situações concretas de discriminação advindas de confrontos com agentes policiais nas zonas periféricas da cidade e de abordagens em estabelecimentos comerciais. Das vivências cotidianas das *adolescentes-juvenis*, inúmeros foram os relatos que permearam as discussões dando conta de situações de racismo e preconceito às quais foram submetidas, dos efeitos da psicologia do racismo na autoestima das *adolescentes-juvenis*, bem como as limitações enfrentadas em seus projetos de futuro, na ruptura com o quadro de desigualdades educacionais quando o ingrediente da cor se faz presente.

Além das *rodas de discussão*, as *adolescentes-juvenis* elaboraram as experiências vivenciadas no Projeto Afrocientista por meio dos *registros pessoais*. Estes, geralmente procedidos de forma individual, conformavam-se como um momento no qual eram apresentadas percepções sobre si mesmas e experiências pessoais com a temática proposta

no Projeto. Produzidos no formato de *cartas*, *cartazes* e *vídeos*, os relatos oportunizaram às *adolescentes-juvenis* o olhar para os impactos dos discursos sociais em suas subjetividades, as conformações sobre a autoestima, suas percepções sobre o belo, os desdobramentos sobre suas identidades, dentre outros. A atividade pedagógica das *cartas*, subsidiou-se nas reflexões de Conceição Evaristo (2005, p. 205), ao considerar que “a escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra.”

A participação das *adolescentes-juvenis*, seja nos debates das *rodas de discussão*, seja nos relatos dos *registros pessoais*, promovidos no âmbito do Projeto Afrocientista/NEAB GERA/UFGA, ratifica que a elaboração da identidade apresenta estreita vinculação com o meio social onde se inserem as *adolescentes-juvenis*. As formulações de Stuart Hall (2006) iluminam tais vinculações ao atrelarem as origens e deslocamentos presentes na construção identitária a processos estruturais mais amplos, que afetam a sociedade e que também concorrem para mudanças em nossas identidades pessoais, mencionadas como “[...] uma ‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2006, p. 13). Nesse sentido, há possibilidades múltiplas de identidades possíveis, que são determinadas pelos múltiplos sistemas de significação e representação cultural que nos rodeiam.

A influência do meio social na construção de processos identitários e as aceitações ou resistências presentes nessas construções permearam os posicionamentos das Afrocientistas nas atividades efetivadas no Projeto. Esta influência, como também aceitações e resistências, materializavam-se em falas, em denúncias, em traços, na escrita, nas lágrimas que provocavam a “emersão” sugerida por Petronilha Silva no Parecer emitido em 2004.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formulações enfocando a condição étnica e o lugar no mundo, advindas das *adolescentes-juvenis* integrantes do Projeto Afrocientista/NEAB GERA/UFGA, encaminharam a percepção do quão envoltas nos processos sociais se encontram as (re) construções de suas identidades. Os relatos trazidos por ocasião das atividades ratificaram o potencial de iniciativas educacionais para a formação de *adolescentes-juvenis* negras/os, com vistas à superação de desigualdades estruturais ainda presentes em nossa sociedade.



Ao considerarmos, como Nilma Lino Gomes (2003, p. 226), que o “componente étnico-racial é um fator que interfere” na construção da identidade negra, com as *adolescentes-juvenis*, não foi diferente, pois os enfoques encaminhados representaram um recurso para a compreensão das tensões presentes em suas experiências em diversos espaços sociais, sobretudo no que tange ao processo de construção de suas identidades e à afirmação nesses mesmos espaços. As contribuições desta compreensão, acenadas nos depoimentos das *adolescentes-juvenis*, constituem-se como ratificações das proposições dos dispositivos legais naquilo que tais dispositivos definem como a necessidade de *ações comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais positivas*. As experiências das *adolescentes-juvenis* que integraram o Projeto Afrocientista/NEAB GERA/UFGA ilustram a que redefinições tais conteúdos as conduziram.

Ações pedagógicas propositivas em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) mostraram a potência educativa viável para problematizar e visibilizar o protagonismo das *adolescentes-juvenis* negras. Assim, inferimos, como Ananda Vilela da Silva Oliveira (2020), que a mulher negra tem buscado ser agente de seu próprio saber, do próprio conhecimento e produtora das próprias histórias. As *adolescentes-juvenis* do Projeto Afrocientista/NEAB/GERA/UFGA exercitaram suas primeiras imersões em relação a essa premissa, mas principalmente com o propósito de defender suas demandas e produzir suas próprias histórias como protagonistas. A participação dessas *adolescentes-juvenis* no Projeto alterou o horizonte de suas expectativas, construindo nelas a ideia de possibilidades acadêmico-profissionais, ainda que reconheçam as inúmeras dificuldades a serem enfrentadas. As Afrocientistas fortaleceram coletivamente o compromisso com as próprias trajetórias, ampliaram suas expectativas de futuro e desenvolveram a resiliência necessária para enfrentar as adversidades.

## REFERÊNCIAS

AFLALO, A. B. B. *Nova Vila da Barca em Belém, Pará: considerações sobre os programas habitacionais e o projeto de habitação e urbanização*. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANUNCIACÃO, D.; TRAD, L. A. B.; FERREIRA, T. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. *Saúde e Sociedade*, v. 29, n. 1, mar. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902020000100305&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902020000100305&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. *Plano de Trabalho Projeto Afrocientista*. [S. l.: s. n.], 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, M. A. S.; CARONE, I. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-28.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. Tradução: Sérgio Miceli, Sílvia de A. Prado Sônia Miceli e Wilson C. Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Coleção Estudos; 20).

BRASIL, K. T. et al. Fatores de risco na adolescência: discutindo dados do DF. *Paidéia*, v. 16, n. 35, p. 377-384, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 3, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. *Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm\\*art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm*art266). Acesso em: 02 mai. 2021.

CAMPOS, C. C. A.; PAIVA, I. L. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: possibilidades e contribuições na perspectiva dos adolescentes participantes. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 30, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922018000100022&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922018000100022&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2021.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. *Educar em Revista*, n. 1, p. 87-102, 2017. Edição Especial. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000500087&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000500087&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 8 mar. 2021.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. *Educere et Educare*, v. 10, n. 20, p. 687-705, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>. Acesso em: 12 mar. 2021.

- COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. *Educação Unisinos*, n. 23, v. 2, p. 225-241, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.02>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- COELHO, W. N. B. Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil. *Revista Interface*, v. 2, n. 2, p. 85-98, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/21328/uma-reflexao-sobre-a-naturalizacao-da-cor-legitima-no-brasil>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- COUTINHO, L. G. *et al.* Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia & Sociedade*, v. 3, n. 17, p. 50-56, set./dez. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822005000300007&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822005000300007&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 2 abr. 2021.
- DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- DAYRELL, J. T.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (org.). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC, 2011.
- DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla fase. In: MOREIRA, N. M.; SCHNEIDER, L. *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.
- FERREIRA, R. F. *Afrodessendente: Identidade em construção*. São Paulo: EDUC, 2009.
- GOMES, N. L. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 217-244.
- GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.
- GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-45, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012004000100001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001). Acesso em: 20 mar. 2021.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e restrição de direitos individuais: a discriminação 'publicizada'. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 31, p. 51-78, out. 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em: 2 ago. 2020.

IGARAPÉ. *Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia*, 5 nov. 2015. Disponível em: <https://ipam.org.br/glossario/igarape/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

KAUFMAN, J. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. 3. ed. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio. Revisão técnica: Bruno César Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C.; TORRE, S. *SentirPensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

O QUE É palafita. *Colégio de arquitetos*, 13 fev. 2009. Disponível em: <http://www.colegiodearquitetos.com.br/dicionario/2009/02/o-que-e-palafita/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. V. S. As potencialidades de mulheres negras na produção acadêmica. *Equatorial*, v. 7, n. 12, p. 1-23, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PENTEADO, A. R. *Belém: estudo de geografia urbana*. 2. ed. Belém: UFPA, 1968 (Coleção amazônica; Série José Veríssimo).

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In: MELÓ, R. L. C.; COELHO, R. C. F. *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988. p. 27-51.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 10-23, nov. 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1264/1267>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, M. S. R.; SÁ, M. E. R. Medo na cidade: estudo de caso no bairro da Terra Firme em Belém (PA). *Argumentum*, v. 4, n. 2, p. 174-188, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4835014.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

SILVA, P. B. G. Raça negra e educação 30 anos depois: memórias e legados. *Revista da ABPN*, v. 11, p. 12-31, abr. 2019. Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revista-abpn1/article/download/679/609>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, N. S. *Tomar-se Negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução: Ana A. Callado, Nadieda R. Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2025*. Belém: UFFPA, 2016. Disponível em: [https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI\\_2016-2025.pdf](https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Endereço para correspondência: Rua Augusto Corrêa, s/n., Guamá, 66075-110, Belém, Pará, Brasil; nicelmacbrito@gmail.com

