



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Curso de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
Associação Plena em Rede (Educanorte)

Thaís da Silva Mendonça

**“Eu pensei: eu posso!”: Um estudo sobre jovens negras afrocientistas no Neab
Gera/UFPA**

Belém-Pará
2025

Thaís da Silva Mendonça

**“Eu pensei: eu posso!”: Um estudo sobre jovens negras afrocientistas no Neab
Gera/UFPA**

Tese Doutoral apresentada ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia da Associação Plena em Rede (Educanorte), polo Belém— Universidade Federal do Pará—, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Belém-Pará
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

M539e Mendonça, Thaís da Silva.
"Eu pensei: eu posso!" : Um estudo sobre jovens negras
afrocientistas no Neab Gera/UFGPA / Thaís da Silva
Mendonça. — 2025.
229 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia,
Belém, 2025.

1. Afrocientista. 2. Neab Gera. 3. Sociabilidades
Juvenis de Jovens Negras. I. Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM
EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ASSOCIAÇÃO PLENA DE REDE –
EDUCANORTE

**ATA DE EXAME DE DEFESA Nº 48/2025
POLO BELÉM**

Aos trinta dias do mês de Junho de dois mil e vinte e cinco, às 18:00 horas, pelo *meet* <https://meet.google.com/xkq-awxo-dsp> reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Polo Belém, do Programa em Pós-Graduação em Educação na Amazônia -Associação Plena de Rede- Educanorte, composta por Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora do trabalho e Presidente da Banca - PGEDA-UFPA); Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (Examinadora Interna-PGEDA/UFPA); Profa. Dra. Lucelia de Moraes Braga Bassalo (Examinadora Interna- UEPA); Prof. Dr. Walber Christiano Lima Costa (Examinador Externo- UNIFESSPA); Prof. Dr. Waldemar Borges De Oliveira Junior (Examinador Externo- UNIFESSPA). A reunião teve por objetivo julgar o relatório de Defesa de Tese da doutoranda **Thaís da Silva Mendonça** sob o título **“Eu pensei: eu posso!”: Um estudo sobre jovens negras afrocientistas no Neab Gera/UFPA**. Os trabalhos foram abertos pela presidente da Banca, a seguir foi dada a palavra à doutoranda para apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu a examinanda, sendo garantido o tempo de resposta da doutoranda, após o que se procedeu o julgamento do trabalho. Concluindo, a Banca Examinadora deliberou por sua aprovação. A seguir a Banca fez as seguintes recomendações mandatórias ao texto: A banca

examinadora atesta que o trabalho apresentado cumpre com os requisitos acadêmicos exigidos para uma Tese de Doutorado. Destaca, igualmente, a importância da pesquisa para o fortalecimento do campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Recomenda, portanto, a elaboração e publicação de artigos científicos, de modo a garantir ampla circulação das contribuições e pesquisas desenvolvidas ao longo do estudo.

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Belém, 30 de junho de 2025

Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

Documento assinado digitalmente
 **WILMA DE NAZARE BAIA COELHO**
Data: 10/07/2025 07:53:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA**
Data: 14/07/2025 10:30:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lucelia De Moraes Braga Bassalo

Documento assinado digitalmente
 **LUCELIA DE MORAES BRAGA BASSALO**
Data: 11/07/2025 10:18:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Walber Christiano Lima Da Costa

Documento assinado digitalmente
 **WALBER CHRISTIANO LIMA DA COSTA**
Data: 11/07/2025 15:06:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Waldemar Borges De Oliveira Junior

Documento assinado digitalmente
 **WALDEMAR BORGES DE OLIVEIRA**
Data: 10/07/2025 08:55:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esta tese aos meus Pais, Kelly e Álvaro. Eles que acreditaram e sonharam com o doutorado muito antes de mim. Estimularam-me a voar com a certeza de que sempre terei onde pousar. Para eles e por eles, tudo. Sempre.

AGRADECIMENTOS

Do afeto vim. Do afeto sou feita. Do afeto para sempre serei. E é com o coração cheio desse mesmo afeto que anuncio a chegada do momento de agradecer! Pelos caminhos que me trouxeram até este lugar, pelas decisões tomadas que culminaram neste dia, pelas pessoas que atravessaram e/ou estacionaram em minha trajetória fazendo parte desse capítulo da minha existência e pela oportunidade de estar aqui, agora, onde há muito sonhei estar.

Primeiramente agradeço a Deus pela vida, pelo ar que respiro e pelo sonho plantado em meu coração há anos. Sinto sua presença em cada linha aqui escrita! Ao mesmo tempo sou grata pela intercessão de Nossa Senhora de Nazaré, pois sei que ela diariamente me cobre com seu manto acolhedor e me conduz no caminho que Deus desenhou pra mim. Sem eles eu jamais ousaria imaginar ser capaz de chegar até aqui.

Aos Meus Pais, pelo amor incondicional, pelo incentivo diário, pela amizade, pela confiança no meu potencial mesmo quando eu não o faço, pelo acolhimento, compreensão e afeto. Por terem sonhado e realizado comigo. Rogo a Deus que vocês tenham muita saúde para juntos partilharmos outros muitos sonhos que temos. Esse aqui nunca foi somente meu, sempre foi nosso! Vocês que definiram como missão de vida me ensinar a amar, sentir, acreditar, plantar, colher e, sobretudo, viver... Por isso, vivo! Com, para e por vocês. Sempre! Minhas razões de viver e eternos mestres.

A minha querida e estimada orientadora, Professora Wilma Coelho. Que sem sequer me conhecer, aprovou-me na seleção e possibilitou meu ingresso no curso de doutorado, realizando um dos sonhos mais antigos que trazia comigo: estudar na UFPA sob orientação da autora do primeiro livro que comprei sobre ERER. Com sua postura ética, comprometida, afetiva e compreensiva segurou minha mão e conduziu o processo de orientação com a maestria que somente uma exímia profissional seria capaz. Sou grata pela oportunidade, pelos ensinamentos, pelos direcionamentos e por se tornar a minha grande referência de docente, pesquisadora e mulher. Foi uma imensurável honra ser sua orientanda, Professora. Espero que possamos estender nossa parceria por anos. Muito obrigada!

A Moana, minha fiel escudeira. Parceira leal, companheira de incontáveis horas, dias, noites e madrugadas de estudos. Ela que, mesmo sem entender, atentamente me observava ao explicar, divagar, escrever, apagar e reescrever cada

palavra aqui impressa. Sempre com o rabinho balançando em cada comemoração de pequenos avanços ou como um “lambeijo” carinhoso em cada entrave encontrado. O processo de escrita foi solitário, porém nunca estive realmente sozinha. Eu, ela e Deus sempre estivemos juntos!

Aos meus irmãos Ana Carolina e Tiago, que partilham e acompanham minhas aventuras e desventuras na carreira que optei e fora dela também. Tem-me como uma eterna criança e cuidam de mim como tal. E como melhores presentes da vida me delegaram a função que mais gosto de exercer: Ser a Titia Tatá da Júlia, da Maria, da Luiza e da Helena. Elas que trouxeram ainda mais leveza aos meus dias, mais resiliências aos obstáculos e mais sabor às minhas vitórias cotidianas.

Aos familiares pelos momentos de descontração, pelo incentivo sempre que nos encontrávamos, pelo brilho nos olhos cada vez que orgulhosamente falavam que serei a primeira doutora da nossa família. Pelo estímulo e pela felicidade compartilhada a cada nova estrada percorrida. Ao afeto de sempre, como nunca antes tido. Com grande amor trago cada um comigo!

Aos amigos, na figura da Alessandra Almeida, minha grande dupla e parceira de doutorado. Seguramos a mão uma da outra desde a seleção e dia após dia nos ajudamos, apoiamos e assim chegamos até aqui. O percurso não teria sido o mesmo se não estivéssemos nos reencontrado. Além dela, destaco a Ana Daniele Mendes e o Mário Allan Lopes que desde a graduação incentivam meus sonhos e juntos seguimos caminhando na mesma direção. Se Deus quiser, em breve, aqueles calouros da pedagogia/UEPA serão todos doutores!

Ao Núcleo Gera, na figura da Professora Nicelma Brito, do Professor Felipe Cruz, dos amigos Grace Kelly, Laércio Costa, Waldemar Júnior, Quellem Afonso, Brenda Gonçalves, Larissa Estumano, Milena Silva e Thayla Castro. Meu ingresso no núcleo expandiu a perspectiva sobre um grupo de pesquisa, sua potencialidade e seu alcance. As formações, reuniões, eventos, ações e confraternizações estão marcados em minha memória. Grata pelos momentos, sorrisos e aprendizados compartilhados.

Ao curso de doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA) juntamente com as/os nossas/os queridas/os Professoras/es pelos incontáveis ensinamentos e aprendizados ao longo dos anos. Pela luta por existirmos e resistirmos enquanto pós-graduação na região amazônica.

A Capes na figura das Professoras Ney Cristina Oliveira e Maria de Fátima Souza. Com o afeto, acolhimento, persistência na luta pela qualidade do curso e pela

destinação de bolsas aos alunos, mudam positivamente trajetórias. Caso as Senhoras não tivessem conseguido a minha, tenho certeza que o trajeto no doutoramento teria sido muito mais dificultoso. Foi um privilégio ser aluna de professoras como as Senhoras!

E por último, mas não menos importante... A mim! Por ter sonhado com este dia há mais de 10 anos e não ter desistido até alcançá-lo. Muito provavelmente se a Thaís de 2014 visse o que construimos e quem nos tornamos, teria certeza de que idealizou o plano correto, sentiria orgulho e em meio a muitas lágrimas de emoção diria que tudo valeu a pena. Tudo mesmo!

Afinal, a melhor parte de sonhar é realizá-lo e aqui, nessas páginas, realizei um dos maiores que já ousei ter e por isso...

O meu muitíssimo obrigada!

“Ser mulher é difícil. Negra ainda muito mais. Mas, se você parar porque é negra e é mulher não chega a lugar nenhum” (Elza Soares)

RESUMO

Esta tese de doutorado traz como objeto de pesquisa as percepções que jovens negras apresentam sobre ser uma afrocientista enquanto experiência juvenil, estabelecimento de sociabilidades e construção de perspectivas de futuro. Traz como objetivo geral a análise do modo como ser uma afrocientista é visto por jovens negras que participaram do projeto. Se configura como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (Severino, 2007; Gil, 2002). Os dados foram coletados por meio de grupo de discussão (Weller, 2006; Santos, 2008) online a participação de 04 jovens negras e tratados a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). A leitura do objeto se deu à luz do aporte teórico pautado em Michel de Certeau (2014; 2013) com as noções conceituais de *estratégias* e *táticas*. Destacamos que há o uso da noção de *cotidiano* do mesmo autor como cenário dessas estratégias e táticas juntamente a Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) com a noção conceitual de *sociação*. Pelo viés da literatura especializada de Wilma Coelho e Carlos Silva (2017; 2018; 2019) refletimos sobre sociabilidades e EREER ao mesmo passo em que ancoramos este estudo sobre relações raciais em Alfredo Guimarães (1999), Nilma Lino Gomes (2008; 2011), Neusa Santos (1983) e Kabengele Munanga (2009). Sobre juventude utilizamos Juarez Dayrell (2007), Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) e Lucélia Bassalo (2012). No que tange ao gênero nos baseamos em Guacira Louro (2000; 2007; 2008; 2011). Acerca da mulher negra nos aportamos em Lélia González (1984; 2020), Beatriz Nascimento (2019a; 2019b) e Sueli Carneiro (2003). Por fim, para abordar interseccionalidade usamos Kimberlé Crenshaw (2002), Carla Akotirene (2019) e Helena Hirata (2014). Concluímos que ser uma afrocientista não é ato isolado e/ou restrito a presença nas atividades proporcionadas pelo projeto ou a certificação de participação; o projeto exerceu forte influência na construção de perspectivas de futuros positivas e contrárias a lógica social estrategicamente construída, na qual há a destinação prévia do futuro de mulheres negras a funções econômica e socialmente inferiores; os laços de sociabilidades construídos, mesmo que tímidos, interferiram positivamente na autoconstrução juvenil e como perceberam suas trajetórias antes e depois do projeto afrocientista.

Palavras-Chave: Afrocientista. Neab Gera. Sociabilidades Juvenis de Jovens Negras.

ABSTRACT

This doctoral thesis focuses on the perceptions that young black women have about being an Afro-scientist as a youth experience, establishing sociability and building future perspectives. Its general objective is to analyze how being an Afro-scientist is seen by young black women who participated in the project. It is configured as a qualitative case study (Severino, 2007; Gil, 2002). The data were collected through a discussion group (Weller, 2006; Santos, 2008) online the participation of 04 young black women and and treated based on the content analysis of Laurence Bardin (2016). The reading of the object was based on the theoretical contribution based on Michel de Certeau (2014; 2013) with the conceptual notions of strategies and tactics. We highlight the use of the same author's notion of everyday life as a scenario for these strategies and tactics together with Peter Berger and Thomas Luckmann (2014) with the conceptual notion of socialization. From the perspective of the specialized literature of Wilma Coelho and Carlos Silva (2017; 2018; 2019), we reflect on sociability and EREER while anchoring this study on racial relations in Alfredo Guimarães (1999), Nilma Lino Gomes (2008; 2011), Neusa Santos (1983) and Kabengele Munanga (2009). Regarding youth, we used Juarez Dayrell (2007), Juarez Dayrell and Paulo Carrano (2014) and Lucélia Bassalo (2012). Regarding gender, we based our work on Guacira Louro (2000; 2007; 2008; 2011). Regarding black women, we draw on Lélia González (1984; 2020), Beatriz Nascimento (2019a; 2019b) and Sueli Carneiro (2003). Finally, to address intersectionality, we use Kimberlé Crenshaw (2002), Carla Akotirene (2019) and Helena Hirata (2014). We concluded that being an Afro-scientist is not an isolated act and/or restricted to attending the activities provided by the project or certification of participation; the project had a strong influence on the construction of positive future perspectives that run counter to the strategically constructed social logic, in which the future of black women is previously destined for economically and socially inferior roles; the ties of sociability built, even if timid, had a positive impact on the self-construction of young people and how they perceived their trajectories before and after the Afro-scientist project.

Keywords: Afro-scientist. Neab Gera. Youth Sociabilities of Young Black Women.

RESUMEN

Esta tesis doctoral se centra en las percepciones que tienen las mujeres jóvenes negras sobre ser afrocientíficas como una experiencia juvenil, estableciendo sociabilidad y construyendo perspectivas futuras. Su objetivo general es analizar cómo las mujeres jóvenes negras que participaron en el proyecto ven el ser afrocientíficas. Se configura como un estudio de caso cualitativo (Severino, 2007; Gil, 2002). Los datos fueron recolectados a través de un grupo de discusión (Weller, 2006; Santos, 2008) en línea la participación de 04 jóvenes negras y tratados con base en el análisis de contenido de Laurence Bardin (2016). La lectura del objeto se basó en el aporte teórico basado en Michel de Certeau (2014; 2013) con las nociones conceptuales de estrategias y tácticas. Destacamos el uso de la noción de vida cotidiana del mismo autor como escenario para estas estrategias y tácticas junto con Peter Berger y Thomas Luckmann (2014) con la noción conceptual de socialización. Desde la perspectiva de la literatura especializada de Wilma Coelho y Carlos Silva (2017; 2018; 2019), reflexionamos sobre la sociabilidad y el ERER, al tiempo que anclamos este estudio sobre las relaciones raciales en Alfredo Guimarães (1999), Nilma Lino Gomes (2008; 2011), Neusa Santos (1983) y Kabengele Munanga (2009). En cuanto a la juventud, utilizamos a Juarez Dayrell (2007), Juarez Dayrell y Paulo Carrano (2014) y Lucélia Bassalo (2012). En cuanto al género, nos basamos en Guacira Louro (2000; 2007; 2008; 2011). Respecto a las mujeres negras, nos basamos en Lélia González (1984; 2020), Beatriz Nascimento (2019a; 2019b) y Sueli Carneiro (2003). Finalmente, para abordar la interseccionalidad, utilizamos los trabajos de Kimberlé Crenshaw (2002), Carla Akotirene (2019) y Helena Hirata (2014). Concluimos que ser afrocientífico no es un acto aislado ni se limita a la asistencia a las actividades del proyecto o a la certificación de participación; el proyecto tuvo una fuerte influencia en la construcción de perspectivas positivas de futuro que contradicen la lógica social estratégicamente construida, según la cual el futuro de las mujeres negras está predestinado a roles económica y socialmente inferiores; los lazos de sociabilidad construidos, aunque tímidos, tuvieron un impacto positivo en la autoconstrucción de las jóvenes y en cómo percibieron sus trayectorias antes y después del proyecto afrocientífico.

Palabras clave: Afrocientífico. Neab Gera. Sociabilidades juveniles de las mujeres negras jóvenes.

SIGLAS

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ERER- Educação para as Relações Étnico-Raciais

GERA- Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de Professores e Relações
Étnico-Raciais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMT- Instituto Federal de Mato Grosso

JEDS- Juventude, Educação e Sociabilidades

MEC- Ministério da Educação

NEABs- Núcleo de Estudos Afrobrasileiros

PNEERQ- Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais
e Educação Escolar Quilombola

SECADI- Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SIDRA- Sistema IBGE de Recuperação Automática

SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação

UFPA- Universidade Federal do Pará

UFRA- Universidade Federal Rural da Amazônia

UNIFESSPA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Distribuição das dissertações e teses por ano _____	69
Quadro 02- Produções por região do Brasil em cada ano _____	722
Quadro 03- Artigos encontrados em 2016 _____	87
Quadro 04- Artigos encontrados em 2017 _____	8888
Quadro 05- Artigos encontrados em 2018 _____	88
Quadro 06- Artigos encontrados em 2019 _____	889
Quadro 07- Artigos encontrados em 2020 _____	90
Quadro 08- Artigos encontrados em 2021 _____	91
Quadro 09- Artigos encontrados em 2022 e 2023 _____	92
Quadro 10- Relação de projetos de pesquisa sob coordenação dos pesquisadores doutores do Núcleo Gera no período de 2006 até atualmente _____	1066
Quadro 11- Projetos de Extensão coordenados pelo Núcleo Gera _____	108
Quadro 12- Relação das atividades realizadas na 2ª edição do projeto afrocientista no ano de 2021 _____	129
Quadro 13- Relação das atividades realizadas no decorrer da 3ª edição do projeto afrocientista no ano de 2022 _____	131
Quadro 14- Relação das atividades realizadas no decorrer da 4ª edição do projeto afrocientista no ano de 2023 _____	134
Quadro 15- Atividades a serem realizadas no decorrer da 5ª edição do projeto afrocientista no ano de 2024 _____	139

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 01-** Sala do Núcleo Gera na UFPA _____ **111**
- Imagem 02-** Cartaz do XIII Seminário Nacional e XV Seminário Regional sobre formação de professores(as) e relações étnico-raciais _____ **1137**
- Imagem 03-** Participantes do I Colóquio Permanente Produção Científica em Educação: desafios e possibilidades no ano de 2023 _____ **1155**
- Imagem 04-** Parede da sala do Núcleo Gera com a exposição dos cartazes das edições do Seminário Nacional e o Seminário Regional sobre formação de professores e relações étnico-raciais e com fotos de pessoas que passaram/compõe a trajetória do Núcleo Gera _____ **116**
- Imagem 05-** Aula inaugural do Curso de Aperfeiçoamento em Relações Raciais para a Educação Básica ministrada pela coordenadora do núcleo e do curso, Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho _____ **117**
- Imagem 06-** Auditório Benedito Nunes da UFPA em uma das atividades do VIII COPENE no ano de 2014 _____ **118**
- Imagem 07-** Primeira atividade da parceria com a Universidade de Maputo, o curso de conversação em francês para iniciantes _____ **119**
- Imagem 08-** Identidade visual do projeto afrocientista _____ **122**
- Imagem 09-** I Encontro Nacional Afrocientista em Brasília no ano de 2023 **124**
- Imagem 10-** Primeira Edição do Projeto afrocientista do Neab Gera na Universidade Federal do Pará _____ **126**
- Imagem 11-** Minha primeira participação nas atividades do projeto afrocientista, a palestra “Racismo e Direito” pela plataforma do google meet, na 2ª edição. Imagem com as afrocientistas e voluntários do Núcleo Gera _____ **128**
- Imagem 12-** Palestra sobre o “Racismo no Brasil” realizada na 3ª edição do projeto no IEMCI/UFPA no ano de 2022. Imagem com afrocientistas e voluntários do Núcleo Gera _____ **130**
- Imagem 13-** Atividade da 4ª edição do projeto afrocientista, o grupo de discussão “Expectativas de Futuro” no SENAC/PA, em 2023 _____ **133**
- Imagem 14-** Atividade da 5ª edição do projeto afrocientista, o momento de acolhimento dos participantes na Universidade Federal Rural da Amazônia, em 2024 _____ **136**
- Imagem 15-** Roda de Conversa da 5ª edição do projeto afrocientista sobre “Juventude Negra” na Universidade Federal do Pará em 2024 _____ **138**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I. Apontamentos sobre as produções científicas que discutem sociabilidades de jovens negras no período de 2016 a 2023.	588
1.1 Contextualizando nossa busca	588
1.2 Elementos procedimentais	633
1.3 A empiria: Apontamentos sobre Teses e Dissertações encontradas	655
1.4 Os Artigos Científicos	855
II. Descrevendo o lugar de onde falamos: o Núcleo GERA e o projeto Afrocientista	97
2.1 Neab Gera: O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais	100
2.2 O projeto Afrocientista	120
III. Ser jovem, ser negra e também ser afrocientista: Considerações sobre o universo das afrocientistas	142
3.1 Quem são elas? Muito prazer, afrocientistas!	1433
3.2 O Projeto Afrocientista pela visão delas	146
3.3 Jovens conversando sobre juventude: O que pensam as afrocientistas acerca do universo que compõe suas experiências juvenis	1528
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	190

INTRODUÇÃO

Poderíamos começar este texto ironizando que no Brasil não existe racismo tal qual fez Lélia Gonzales¹. Ou quem sabe iniciar com um discurso em consonância ao pensamento de Neusa Souza² no que tange ao processo de se tornar negro ser atravessado pela tomada de consciência da existência do racismo. Ambas, ao seu modo, introduzem nosso pensamento, porém partimos da compreensão de que é preciso ir além e refletir sobre como podemos enfrentá-lo. Então, iniciamos esta tese de doutorado parafraseando Wilma Coelho sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais ser um compromisso³ cívico e social que devemos assumir perante uma sociedade marcada por práticas discriminatórias, a fim de que seja possível uma intervenção conscienciosa (Coelho, 2009) da questão.

Nesse sentido, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos posiciona diante de uma necessidade: a formação racial (Guimarães, 2016) efetiva dos indivíduos. De modo que a narrativa a qual fomos postos a ouvir não seja pautada apenas na visão do homem branco. E sim, dos grupos sociais alocados como coadjuvantes na escrita da história de nosso país (Silva, 2016). Há nessa narrativa um constructo de desigualdades sociais e raciais antigas que privilegiam a visão eurocêntrica⁴, como destacam Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014). Desigualdades essas que se tornaram engrenagens consolidadas no funcionamento das relações circundantes da população negra e estão distantes do respaldo proporcionado pelo “privilégio material e simbólico da branquitude⁵” (Schucman, 2014, p.135).

¹ Lélia Gonzales (1984; 2020) satiriza discursos facilmente encontrados na cultura popular brasileira acerca de um imaginário da não existência do racismo, reafirmando a defesa da suposta democracia racial.

² Neusa Souza (1983) discorre que a condição de ser negro no Brasil é um processo experienciado subjetivo. Iniciado na infância por meio da exposição das crianças negras a discursos e práticas que as inferiorizam, subalternizam e geram uma recusa a suas próprias negritudes. A resistência a isso perpassa pela reconstrução identitária, valorização da ancestralidade negra como forma de reverter os danos e impactos psíquicos do racismo.

³ Reprodução do discurso da Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho em seu exercício cotidiano de docência, pesquisa e extensão. Discurso que reverbera em toda a sua produção intelectual, da qual destacamos, no escopo deste trabalho, dentre outros, os textos: Wilma Coelho e Mauro Coelho (2015; 2018), Wilma Coelho, Carlos Silva e Nicelma Soares (2016), Wilma Coelho e Carlos Silva (2015; 2017; 2018) e Wilma Coelho, Nicelma Brito, Carlos Silva e Sinara Dias (2022).

⁴ Os autores se referem a narrativa sobre a formação do Brasil enquanto nação, a qual privilegia a herança europeia e o papel do agente dominante (branco europeu), em detrimento do agente acessório (negros e indígenas).

⁵ Lia Vainer Schucman (2014) aborda branquitude como a identidade racial branca, a qual tem posição privilegiada sobre as demais identidades que existem dentro de uma hierarquia social que vivemos. Assim, as desigualdades raciais são estratificadas nesse sistema hierárquico.

Desse modo, a manutenção das desigualdades se dá, dentre outras formas, pela operação do racismo mais diversos lugares. Seja nas minúcias das piadas (Almeida, 2019), na dificuldade de inserção no mercado de trabalho graças ao de juízo de valor pautado no padrão de beleza que exige “boa aparência” em uma entrevista de emprego (Gonzalez, 2020) e nos números⁶ que mostram a realidade de ser negro e negra no Brasil. Tem-se, assim, a necessidade de desequilibrar a ordem social desigual e consolidada, rompendo com a lógica dominante que impõe vivências limitantes só pelo fato o de indivíduo não ser branco.

Percebe-se, então, a existência de uma realidade⁷ socialmente construída (Berger; Luckmann, 2014) conflitante presente em nossa ordinariedade. Entende-se isso à luz do que foi posto em por Michel de Certeau (2014) acerca do conceito de cotidiano, resguardadas as devidas distinções temporais, culturais e sociais da sua realidade para a nossa. Ou seja, lê-se como um cotidiano permeado práticas ordinárias regidas por relações de forças desproporcionais, as quais se encontram dentro de uma sociedade constituída de estruturas de poder que impõem e legitimam a cultura do mais forte em detrimento das micropráticas de resistência dos vistos como mais fracos (Certeau, 2014). De modo que se pode assumir a cotidianidade como um campo de tensões e conflitos em que há a ausência de passividade justamente pelo dinamismo das relações entre os sujeitos, haja vista que a estratégia de controlar a ordem social desigual, tal qual foi mencionado, contrapõe-se a diariamente às tentativas ordinárias de fissurar esse sistema por meio de táticas (*idem*).

Nessa direção, aponta-se que tais relações são marcadas pela multidimensionalidade que configuram as desigualdades no interior dessa realidade socialmente construída. E uma, dentre tantas, dimensões constituintes são as relações raciais, as quais advogam pela urgência da formação racial (Guimarães, 2016) dos indivíduos para amenizar a desproporcionalidade das forças dos agentes que perpetuam a oposição privilegiados *versus* desfavorecidos ou fortes *versus* fracos.

⁶ Colocamos como exemplo a disparidade do quantitativo de encarcerados negros e brancos. De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2017 com análise sobre o ano de 2016 aponta que 55% da população prisional é composta por jovens até 29 anos e 64% da população total encarcerada é composta por negros. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-levantamento.pdf> > Acesso em: 21 mar. 2023

⁷ Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) apontam que a realidade é socialmente construída sendo acessível e interpretada pelos sujeitos da sociedade. De modo que se interessam por temas que se relacionam com sua própria realidade.

O desfavorecimento é vinculado a uma condição de “marginalidade da maioria” (Certeau, 2014, p. 43) quando impõe a realidade de um cotidiano social permeado pela produção e perpetuação estratégica das disparidades multidimensionais a um grande quantitativo de sujeitos em razão de um pequeno grupo social. Condição marginalizante que é experienciada desde o início da vida social das pessoas, na qual categorias como preconceito⁸, discriminação⁹, racismo¹⁰ e seus efeitos se tornam marcadores em suas trajetórias sociais.

Nesse diapasão, considerar a estrutura racista e desigual tal qual se apresenta desemboca na reflexão sobre como ocorre a construção do sujeito social dentro do mundo da vida cotidiana¹¹, cujas relações são construídas em bases de forças desiguais (Certeau, 2014). Em vista disso, como Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) apontam, ninguém nasce membro da sociedade, e sim, com “predisposição para sociabilidade” (2014, p. 173) e conseqüentemente para se tornar um membro dela. Então, tornar-se integrante dessa sociedade é um processo atravessado pela vivência entre estruturas sociais legitimadas por uma suposta superioridade branca e masculina como a “marca simbólica de uma superioridade imaginária, que atua como estratégia de distinção social” (Sacavino *et al.*, 2012).

Tal processo de se tornar um ser social perpassa pela interiorização de hábitos e conhecimentos institucionalizados dentro da ordem social¹² existente, a qual é posta anteriormente ao nascimento através das socializações primária e secundária (Berger; Luckmann, 2014). Isto é, as instituições¹³ são responsáveis pelas socializações desde o primeiro contato com outros seres sociais gerando a incorporação de comportamentos e costumes, tem-se a família como exemplo dessa primeira instituição (*idem*, 2014).

⁸ Preconceito, segundo Antônio Guimarães (1999), se configura como pré-concepções equivocadas de outro sujeito, grupo ou fatos.

⁹ Discriminação como a materialização do preconceito fundada na suposição da hierarquia racial, para Antônio Guimarães (2004)

¹⁰ Racismo como desigualdade social entre as raças, mais especificamente como a efetivação da discriminação racial por meio da hierarquização de sujeitos a partir de características físicas e/ou culturais (Guimarães, 1999).

¹¹ Nomenclatura que Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) utilizam para se referir ao cotidiano da realidade dos sujeitos.

¹² Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) destacam que a ordem social é uma produção humana progressiva, ou seja, é resultado da atividade habitual, padronizada e de fácil reprodução.

¹³ As instituições, no escopo do pensamento dos autores se configuram como agentes de controle da “conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos” (Berger; Luckmann, 2014, p. 80), como a família, escola e a sociedade.

Após a internalização dos ritos familiares há a socialização secundária a partir das relações de sociabilidades dos indivíduos. Ela ocorre mediante a intervenção de outras instituições e agentes, como a escola, os colegas, os profissionais da escola, os movimentos sociais, a igreja e projetos sociais. De modo que, como assinalam Wilma Coelho, Nicelma Brito e Carlos Silva (2022), as sociabilidades¹⁴ advindas da socialização secundária acarretam a incorporação e/ou subversão dessas.

É a chamada “interiorização de submundos institucionais” (Berger; Luckmann, 2014, p. 184), em que ao romper as fronteiras da casa e inserir-se em outros espaços, o indivíduo é posto em confronto a diversidade de culturas e sujeitos. Destarte, as objetivações trazidas são, em muitos casos, reestruturadas ou consolidadas (*idem*, 2014). Nesses ambientes há processos de socialização e conseqüentemente o estabelecimento de sociabilidades.

Este escrito utiliza a participação de jovens estudantes negras em um projeto chamado “afrocientista” enquanto dimensão possível de uma espécie de socialização secundária. Iniciativa que materializa a oportunidade de formação racial bem como de construção de laços de sociabilidades juvenis para além dos encontros formativos. Apontamos ser uma dimensão possível por entendermos que a experiência no projeto possibilita diálogos, trocas e aprendizagens consubstanciadas nos processos formativos ali existentes. Manifesta-se isso tendo em vista que as relações estabelecidas incutem a noção de pertencimento àquele grupo bem como a realização da própria formação racial tal qual preconiza Antônio Guimarães (2016).

Então, urge a necessidade de apresentar-lhes o mencionado afrocientista. O projeto é fruto da parceria entre a Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN), o Instituto Unibanco por meio do seu financiamento e realizado pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) e grupos correlatos (Silva *et. al.*, 2023). Viabilizando a troca de conhecimento e saberes entre estudantes da Educação Básica e pesquisadores do Ensino Superior. O projeto atua como instrumento eficiente na promoção, defesa e ampliação de uma educação antirracista (*idem*, 2023) para as juventudes brasileiras.

Até o momento contou com cinco edições concluídas. Realizadas nos anos de 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024. Ele está presente nas cinco regiões do país e no ano 2024 foi expandido para todos os estados do país. Se conforma como espaço de

¹⁴ Os autores se referem às sociabilidades de adolescentes-juvenis.

socialização entre jovens negras e negros, gestores escolares, professores e alunos da graduação e pós-graduação (*idem*, 2023). Centraliza suas ações com vistas ao enfrentamento das desigualdades e opressões conjugadas, estruturais e históricas apontadas por Lélia González e Carlos Hasenbalg (2022) por intermédio da formação científica, tecnológica e política do público-alvo.

Tem como objetivo “aproximar jovens negras e negros com atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvida pela rede de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos” (Silva; Rocha, 2023, p. 04). Seu público-alvo é composto por “jovens negras e negros (oriundos de classes sociais vulnerabilizadas) com alto potencial de engajamento acadêmico e social” (*idem*, p.04) e preferencialmente da rede pública de ensino.

Acredita-se que a participação no projeto aponte para a possibilidade do engendramento de laços de sociabilidades, da reflexão sobre a complexidade das relações entre indivíduos e da oportunidade de subversão da predestinação a determinados papéis sociais a esse público. Desse modo, ingressar no projeto se constitui como tática de resistência (Certeau, 2014) com vistas ao combate de práticas discriminatórias como o racismo (Guimarães, 1999) e o sexismo¹⁵ (Smigay, 2002) no cotidiano (Certeau, 2014).

Nesse sentido, o fortalecimento de ações antirracistas concretas resulta, no escopo deste texto, no acesso a iniciativas e atividades como o projeto afrocientista que fincam o compromisso em formar racialmente as futuras gerações para a ruptura de desigualdades multidimensionais, históricas, cumulativas e estruturais (González, 2022). Dessa forma, a centralidade desta tese doutoral gira ao redor do universo de jovens participantes, especificamente as jovens negras. Em decorrência disso, por opção, iremos em alguns momentos pontuais no texto adotar o gênero feminino para nos referirmos às categorias jovens, adolescentes, estudantes e alunas/os de modo global e amplo.

Ademais, a tomada de consciência acerca da necessidade de tal formação racial em espaços socializadores acessíveis, convoca-nos a pensar e repensar a importância de que iniciativas como o projeto afrocientista possam atuar enquanto *lócus* racialmente formador bem como de formação social e de gênero. Consciência, também, da possibilidade de assunção do protagonismo que as participantes exercem

¹⁵ É a discriminação baseada no gênero que cotidianamente afeta principalmente as mulheres como explica Karin Smigay (2002).

no desenvolvimento de suas trajetórias e de suas participações no projeto, haja vista que ao assumirem tal protagonismo, rejeitam a postura passiva historicamente delegada às mulheres, em especial as mulheres negras.

De modo que ao entrarem em contato com o projeto afrocientista e com as discussões ali realizadas, defrontam-se com a potencialidade de que por intermédio das formações haja a ruptura com o condicionamento existente na mentalidade social de que as mulheres negras são receptoras passivas do constructo cultural e social existente estabelecido na imposição de objetificações. Visão social dominante e depreciativa denunciada por nomes como Lélia González (1984; 2020), Beatriz Nascimento (2019a; 2019b) e Sueli Carneiro (2003). E ao invés disso, são partícipes¹⁶ de um cotidiano (Certeau, 2014) que insiste em lhes obrigar a viver e a sobreviver em meio a múltiplas e históricas desigualdades que institui a elas posição cultural e socialmente subalterna (González, 2020).

Entendemos que o ingresso no afrocientista se configura como oportunidade pessoal de rompimento com a lógica dominante e condicionante e conseqüentemente a instalação da ausência de passividade por parte delas. Essa postura é marcada pela demarcação de astúcias, microrresistências (Certeau, 2014) dessas mulheres, e em nosso caso, dessas jovens. São ações que golpeiam o cotidiano tão marcado por práticas racializadoras¹⁷ e estabelecem “táticas”, (os chamados golpes dos fracos) para resistir e ressignificar as “estratégias” (ações dos mais fortes) de imposição da lógica dominante (*idem*, 2014). Ou seja, o ingresso no projeto é uma forma de, taticamente, combater e alterar suas realidades bem como modificar as perspectivas futuras inferiorizantes previamente estabelecidas para quem é jovem e negra na sociedade brasileira.

Assim sendo, esclarecemos que, neste escrito, a utilização da noção de cotidiano a partir da leitura de Michel de Certeau (2014) atua como como palco para a insurgência de táticas de resistência aos mecanismos estratégicos de controle das instituições e agentes de poder. De modo que a experiência das jovens negras afrocientistas aqui mencionadas pudesse reverberar na assunção de táticas após a

¹⁶ Destaca-se que Michel de Certeau (2014) aponta sobre o heroísmo das pessoas que não se encontram em posição de poder. As quais por meio das microrresistências tidas por táticas estabelecidas conseguem subverter seus cotidianos, mesmo que a nível local. No caso deste escrito o heroísmo incide no questionamento de suas realidades por meio da participação da formação racial recebida.

¹⁷ Guimarães (2016) aloca o termo “racialização” para o emparedamento de sujeitos para grupos raciais. Ou seja, a declaração e identidade racial não são construídas, e sim impostas.

participação no projeto para romper com a imposição social estratégica para suas vidas no que eram os seus presentes e em seus futuros.

A literatura especializada nos convoca a refletir acerca da complexidade multidimensional do que é ser mulher, negra e jovem no contexto em que vivemos. Na epígrafe desta tese trouxemos uma fala da cantora Elza Soares que fielmente retrata o que o debate sobre a realidade das mulheres negras nos aponta: a conjugação de desigualdades, violências e opressões que a mulher negra sofre (Crenshaw, 2002; Hirata, 2014).

Isso decorre do fato de que as categorias analíticas acionadas (gênero, raça e juventude) remetem a experiências que isoladamente já trazem uma história de silenciamento e exclusão¹⁸. Sendo valoroso, no alcance deste trabalho, enxergarmos a temática pelas lentes da interseccionalidade, a julgar pelas disparidades de oportunidades nas mais diversas esferas da vida as quais a mulher negra está sujeita (Crenshaw, 2002), a exemplo das experiências de ingresso e crescimento no mercado de trabalho (Nascimento, 2020) tomadas pela “asfixia social” (Carneiro, 2022, p. 2010) e perpetuação do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022).

Ressalta-se que há a concordância com a premissa acerca do racismo de Alfredo Guimarães (1999) sobre ser a materialização da discriminação, bem como a desigualdade social originária na distinção de tratamento entre membros de distintas raças se tornando uma posição estrutural e hierárquica. Sexismo em consonância com Karin Smigay (2002) enquanto discriminação com relação às mulheres, baseada na relação histórica de poder que condiciona papéis para sujeitos de acordo com seu gênero, como uma estratégia do patriarcado para domesticar as mulheres (Lerner, 2019). E adultocêntrica concebida como visão de mundo que estereotipa a juventude como fase que necessita de integração à vida adulta que renega o posicionamento juvenil de acordo com Thaíris Arruda e Érika Mendonça (2018).

Assim, refletimos a partir da literatura especializada neste texto doutoral que constituir-se como mulher negra perpassa pelo reconhecimento da realidade racista, sexista e adultocêntrica que há tempos está disposta no cotidiano social. Entendemos a necessidade da assunção de táticas capazes de subverter tal realidade socialmente construída, que é permeada por práticas discriminatórias institucionalizadas no seio

¹⁸ Éllen Cintra e Wivian Weller (2021) salientam a importância de conjugar a análise das categorias gênero, raça e juventude para dar conta compreender a trajetória de jovens negras, haja vista que suas vivências são singulares e distintas dos demais sujeitos que apresentam apenas uma ou duas dessas.

da estrutural social que impõe lugares sociais desigualmente definidos, para que possa ser questionada e posteriormente enfrentada. De modo que, como já fora mencionado, há o prévio estabelecimento de papéis sociais por instituições (Berger; Luckmann, 2014) que antecedem a própria inserção do indivíduo na sociedade. Papéis esses que são postos por outros atores sociais precedentes, em que de acordo com Eduardo Martins (2010) a “sociedade padroniza, legitima suas formas de modo que o homem se adapta e se condiciona às estruturas que são anteriores ao seu nascimento” (Martins, 2010, p. 40).

No interior da configuração dos grupos sociais existe a lógica dominante que diferencia os sujeitos de acordo com distintas dimensões constituintes, como o gênero e a raça (porém não são as únicas, tem-se outras dimensões como classe, sexualidade, religião que do mesmo modo atuam nesse sentido). Nesse sentido, Kimberlé Crenshaw (2002) nos instiga a ponderar para além dessa lógica quando disponibiliza a constatação da existência de subgrupos que vivem e sobrevivem em uma espécie de limbo invisibilizador, como é o caso das mulheres negras que trazem consigo a intersecção de fontes de opressão: são negras e são mulheres.

Tal ponderação parte do entendimento de que entre os excluídos existe a busca por inclusão para que seja possível haver ruptura na cultura social que as confere uma “subordinação interseccional em mulheres racialmente marcadas” (Crenshaw, 2002, p.177). Desse modo, as relações de poder das dimensões da raça e do gênero se sobressaem na assimetria experienciada no cotidiano de mulheres negras (Hirata, 2014), quando há “sistemas múltiplos de subordinação¹⁹” (Crenshaw, 2002, p.177) que fazem com que ocupem um não lugar no interior dos grupos²⁰ que fazem parte – de negros e de mulheres.

Percebe-se, então, a existência do jogo social entre os excluídos que é estimulado e perpetuado por meio do estabelecimento de estratégias da elite dominante (Certeau, 2014) visando manter a sociedade nos moldes desiguais. No que tange às jovens negras, entendemos que os estudos sobre sociabilidades²¹ ecoam

¹⁹ Neste trabalho se faz o uso da nomenclatura “subordinação” para referir-se a “discriminação composta” resultante da estrutura imposta pelo racismo e patriarcalismo, segundo Kimberlé Crenshaw (2002).

²⁰ Kimberlé Crenshaw (2002) e Helena Hirata (2014) adicionam a categoria classe às categorias de raça e gênero. Entretanto, a intersecção dimensional que neste texto é refletida se dá entre raça e gênero, por vinculação com as distintas realidades econômicas das estudantes participantes da pesquisa.

²¹ Dos quais destacamos: Coelho e Silva (2015; 2017; 2018; 2019); Coelho e Coelho (2015); Coelho, Brito e Santo (2021); Coelho, Brito e Silva (2022).

como possibilidade de reflexão e questionamento de tal realidade, pois apontam que a raça e a cor são marcadores das táticas juvenis na constituição dessas sociabilidades, atuando como resistência a perpetuação de tal jogo. Haja vista que os agrupamentos tidos se conformam como táticas (Certeau, 2014) na busca pelo sentimento de resistir, identificar-se, pertencer a um grupo ou socializar (Dayrell, 2003).

Tal pertencimento nos move na direção da reflexão acerca do grupo que fazem parte: o das mulheres negras. Nessa direção, a perspectiva de Beatriz Nascimento (2019) dispõe acerca da existência e a manutenção de papéis sociais previamente destinados a esse grupo, de modo que estrategicamente antecedem e influenciam as escolhas para o futuro dessas jovens. Ou seja, a realidade que vivenciam lhes impõe as piores possibilidades de ascensão se comparadas a outros grupos sociais (Nascimento, 2019), levando em conta que elas comumente “vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão” (*idem*, p. 51), os chamados papéis subalternos (González, 1984).

Nesse sentido, investigar as experiências de sujeitos²² perpassa pelo confronto com a manutenção de tais papéis sociais quando assinalam que a relação entre brancos e negros/homens e mulheres é marcada por hierarquizações e classificações raciais e de gênero. A necessidade disso se dá pela existência de uma historicidade de violência²³ embasada na raça, no racismo, na discriminação racial²⁴ e no sexismo²⁵. As mulheres negras são as principais vítimas de feminicídio, violência intrafamiliar e em contexto doméstico compondo 58,2% (cinquenta e oito inteiros e

²² Nilma Gomes (2003) destaca a potencialidade das pesquisas em educação quando há o diálogo com outras áreas das ciências humanas e trata da importância de pensar a cultura nas pesquisas educacionais para além dos conceitos acadêmicos. E sim, refletindo a diversidade de concepções de mundo existentes, não estacionando o foco na cultura negra em aspectos genéticos e biológicos, mas como uma construção social existente no interior das relações humanas cobertas de relações de poder e dominação.

²³ Em termos gerais acerca da violência contra a população negra dispomos da sinalização feita por Nilma Gomes e Ana Amélia Laborne (2018) acerca do elevado grau de vulnerabilidade a práticas de violência destinadas aos jovens negros e negras no nosso país. Em seu texto, discutem os elevados índices de violência contra os jovens negros, denominando de extermínio e genocídio desse grupo social de acordo com as pesquisas. Discutem que quando a raça é associada a outras categorias (como gênero, juventude e região por exemplo) a situação se torna mais preocupante, haja vista que nos dados trazidos apontam que as jovens negras têm maiores chances de serem mortas. Discorre que esses dados só aumentam, ao contrário dos dados relativos às mulheres brancas.

²⁴ Discriminação racial partindo da concordância com Antônio Guimarães (1999) sendo a legitimação de práticas de violências generalizadas direcionadas a uma parcela da população que vê seu direito à cidadania reprimido.

²⁵ O gênero é a motivação principal desse tipo de discriminação, a qual afeta em sua maioria as mulheres, de acordo com Karin Smigay (2002).

dois décimos por cento) das vítimas em detrimento de 39,8% (trinta e nove inteiros e oito décimos por cento) das mulheres brancas, segundo o Atlas da Violência do ano de 2024 (Ipea, 2024).

Ou seja, as mulheres negras estão mais suscetíveis e vulneráveis a sofrer violência tanto dentro quanto fora de casa. São vítimas de violências interseccionalizadas pelo gênero e pela raça, evidenciando as desigualdades cumulativas e estruturais (González, 2022) existentes no país. De modo que se percebe a presença constante da conjugação do racismo e do sexismo em seus cotidianos como coloca Lélia Gonzalez (1984), desumanizando-as e as colocando em situação de risco de sofrer violência sexual, doméstica e ou ainda de perder a vida (Corrijo; Martins, 2020). Christiane Carrijo e Paloma Martins (2020)²⁶ apontam sobre a violência²⁷ doméstica e o racismo contra mulheres negras demonstram em um espectro prático a violência contra as mulheres negras.

Dessa forma, é imperioso o desenvolvimento de táticas que se desdobrem em ações concretas para a transformação do *status quo* social, especialmente por meio do estabelecimento de práticas efetivas de educação antirracista ofertando a necessária formação racial. Em vista disso, instituições como o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) despontam enquanto propulsores e agentes da mudança.

Nessa direção, o projeto afrocientista ecoa como um dos principais compromissos agendados pelo Núcleo Gera para construir uma educação antirracista no estado do Pará e conseqüentemente na região amazônica. Bem como formar racialmente novas gerações de estudantes da Educação Básica ao mesmo passo que conforma quadros de profissionais qualificados para o trato das relações sociais em diferentes níveis formativos. Logo, esta pesquisa se configura, também, como reflexo e resultado da trajetória do Núcleo Gera e conseqüentemente da minha inserção nele a partir do ingresso no curso de doutorado acadêmico.

Trajetória essa pautada no compromisso cívico e social de defender a igualdade, a liberdade, o direito à diferença e os direitos humanos. De modo que seja

²⁶ Disponível em: 1806-9584-2020v28n260721.pmd (scielo.br). Acesso em: 13 jun. 2024

²⁷ Destacamos o texto de Sarah de Araújo *et. al.* (2021)²⁷ sobre a revisão da literatura sobre a violência contra mulher, a qual destaca como um dos principais resultados a prevalência de mulheres mais jovens, negras e com baixa escolaridade como vítimas.

resistência e enfrentamento a uma sociedade estruturalmente desigual, assim, como materialização da missão que lhe conduz, o Núcleo Gera esteve presente nas 05 (cinco) edições do projeto afrocientista na Universidade Federal do Pará (UFPA) e mais recentemente também na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Tendo como público-alvo jovens estudantes negros e negras, viabilizou o acesso a conhecimentos, pesquisadores, atividades e ações racialmente formativas que questionem a realidade de ser negro no cotidiano brasileiro. Na esfera deste texto, como já fora mencionado, iremos dialogar com algumas jovens negras que participaram no projeto gerido pelo núcleo.

Nesse viés, após a eleição de jovens afrocientistas que integraram o projeto no Neab Gera/UFPA em diferentes edições como sujeitos da pesquisa, três caminhos investigativos emergiram no processo de construção desta tese: o primeiro se relacionava com a realidade de ser mulher, jovem e negra em processo de formação em um cotidiano marcado por uma tradição racista e sexista que oferece acesso a uma única versão da história, a do homem branco. O segundo se vinculava a construção de relações de sociabilidades entre jovens negras que participaram do projeto afrocientista. Já o último se se debruçava acerca da construção das perspectivas de futuro que estudantes negras construíam para si.

Ao visualizar os caminhos possíveis a serem percorridos na escrita desta tese doutoral assimilamos que no caso das jovens afrocientistas um caminho é sequencialmente incorporado ao outro e não apenas como potencialidades isoladas. É, resumidamente, a assunção de perspectivas raciais e de gênero diretamente vinculadas às suas realidades, o que acarreta em possíveis modificações das percepções sobre si, suas relações intersubjetivas e suas projeções. Ou seja, as aprendizagens e debates experienciados no projeto detinham a possibilidade de influenciar na construção de sociabilidades, na vivência das dimensões de gênero, raça e juventude, de modo que pudessem interferir na construção de suas aspirações para o futuro. Então, entende-se que há uma rede complexa de dimensões constitutivas do processo de se tornar uma afrocientista, assim, o trajeto percorrido é resultado das perspectivas de passado, presente e futuro do próprio projeto afrocientista e concomitantemente das nossas.

Focaliza-se como objeto investigativo *as percepções que jovens negras apresentam sobre ser uma afrocientista enquanto experiência juvenil, estabelecimento de sociabilidades e construção de perspectivas de futuro.*

Para investigar tal intento, posicionamo-nos no sentido de vislumbrar que o modelo explicativo tido a partir do aporte teórico (Certeau, 2014; Berger; Luckmann, 2014) que subsidia esta investigação nos permite apontar que as relações as quais atravessam a experiência de jovens negras apresentam duas dimensões: uma macro e outra micro. Em nível de maior abrangência, tem-se uma realidade socialmente construída no interior de um cotidiano, enquanto campo de tensões e conflitos, marcado por forças desproporcionais consolidadas na estrutura social que conhecemos na forma das práticas discriminatórias do racismo e do sexismo. Desse modo, entendemos que o cotidiano tal qual nos é posto, é estruturalmente formado por essas práticas, as quais determinam valores, papéis e posições dentro da nossa sociedade.

Tais forças são aprendidas em instituições destinadas ao estabelecimento de processos de socializações (primárias e secundárias) entre sujeitos e grupos. No processo de aprendizagem dos valores, condutas e hábitos oriundos das socializações, caso não haja intervenção tática contra estrutural o que se percebe é a manutenção de modos sociais de organização e de determinação a papéis historicamente inferiores a grupos específicos, como é o caso das mulheres negras. Elas que cotidianamente, há tempos, sofrem opressões conjugadas pela raça e pelo gênero e no caso das jovens negras há a associação da opressão pela categoria juventude.

A intersecção das opressões se apresenta na existência do racismo e do sexismo nas mais diversas esferas da vida dessas mulheres, seja no mercado de trabalho, nas relações afetivas, na régua social, na estética e na valoração social. Em nível macro, apontamos que há relação íntima entre a intencionalidade estratégica em realizar a manutenção de tais práticas discriminatórias e a urgência de desenvolver instrumentos e novas formas de socialização que taticamente possam enfrentá-las.

Na contramão desse cenário, e em nível micro, registramos que tal enfrentamento ocorre por meio das microrresistências²⁸ de sujeitos, grupos e instituições à conjuntura do cotidiano macro vivenciado. Na leitura microscópica do interior do cotidiano há o combate entre as operações dos mais fortes e suas *estratégias* (no caso as estruturas institucionais e sociais racistas e sexistas) *versus*

²⁸ Microrresistências no sentido pensado por Michel de Certeau (2014) como as ações ordinárias, as astúcias, a inventividade, a criatividade posta em prática que os indivíduos estabelecem para resistir e subverter ao cotidiano imposto.

as microrresistências e *táticas* dos mais fracos (grupos sociais historicamente marginalizados, como as mulheres negras) nas experiências ordinárias. Nessa direção, iniciativas como o projeto afrocientista atuam enquanto instituições formadoras no interior dessa realidade social carimbada pelo embate constante das referidas forças.

Destarte, enxergamos o projeto como possibilidade de se apresentar enquanto tática subversiva contrária às desigualdades multidimensionais originárias da realidade cotidiana socialmente construída por intermédio das atividades desenvolvidas e das sociabilidades entre as jovens e diferentes sujeitos. Mencionamos que a formação racial proporcionada, a possibilidade da construção de laços de sociabilidades, a reflexão da realidade social e racial que estão inseridas com vistas a sua subversão se conformam como espelhos de uma socialização secundária tida no projeto. Pautando-se na proposição de novos valores, condutas e hábitos dos partícipes.

Sendo assim, sustentamos e defendemos a tese de que se tornar uma afrocientista não se constitui em um ato isolado, pontual, reduzido a presença nas atividades ou a um certificado de participação. O processo para se constituírem enquanto tal perpassa pelo entendimento de que um dos caminhos possíveis de enfrentamento da realidade racista e sexista fundantes da nossa sociedade é adquirir conhecimentos acerca do campo das relações raciais. De modo que o cerne do processo seja a viabilidade de elaborações de projeções futuras positivas para suas vidas, nas quais assumem seus protagonismos e rompem com as estratégias sociais de condicioná-las a papéis e/ou funções desprestigosas como consequências de suas participações.

Nesse sentido, o projeto se apresenta como fonte de formação racial que capaz de oferecer subsídios teóricos à reflexão, ao questionamento e a possíveis subversões da lógica hegemônica que condiciona às mulheres negras papéis subalternos. Seja por meio da socialização tida por intermédio dos laços de sociabilidades construídos com outros sujeitos nos momentos formativos; pela possibilidade de modificar a maneira de enxergar papéis sociais previamente definidos na realidade social; na provocação de reflexões sobre suas experiências enquanto jovens negras no interior de uma sociedade altamente racista e sexista; e na possível contribuição que a reunião de todas essas dimensões oferece para a construção de suas projeções para o futuro.

Ao pensarmos em investigar tal objeto por meio da ótica de jovens negras que participaram do projeto afrocientista realizado pelo Núcleo Gera, intentamos ter acesso a perspectivas singulares sobre o real impacto em dimensões práticas e subjetivas de suas participações acessando suas percepções. Ampliando e legitimando a participação juvenil e seu papel ativo no desenvolvimento das atividades, ao terem suas opiniões ouvidas e valorizadas. Ao mesmo passo que ao focalizar em tais percepções, dados sobre o projeto são gerados e ampliados com vistas a sua melhoria, sua maior divulgação e visibilidade se tornando, assim, subsídio para pesquisas futuras sobre o próprio projeto.

Em uma primeira impressão se pode conceber a amostragem de 04 jovens negras pequena se comparada ao total de estudantes que participaram das edições realizadas pelo Núcleo Gera, 46 jovens negras e negros. Porém, a sua relevância perpassa pelo que anteriormente foi dito assim como, também, justifica-se em termos metodológicos no que tange a exequibilidade do estudo de caso (maior detalhamento mais a frente).

Logo o *corpus* aqui posto traduz o que foi dito por Michel de Certeau (2014) no que tange o cotidiano ser um campo entre forças desproporcionais com agentes/instituições por meio de suas estratégias e os sujeitos/consumidores taticamente resistentes, de modo que ao escolhermos delimitar o *corpus* de participantes nos permitiu visualizar minúcias presentes em suas realidades socialmente construídas, as quais poderiam passar despercebidos ou não acessados caso o número de entrevistadas fosse maior. Na mesma direção, apontamos a relevância do papel do Núcleo gera no cenário nacional e suas importantes contribuições para a construção de conhecimentos e políticas no campo das relações raciais.

E o enriquecimento da compreensão das dinâmicas do projeto a partir das jovens, reforçando a importância de uma abordagem participativa e protagonista de suas próprias participações, respeitando a complexidade existente no Brasil por intermédio das leituras sobre as múltiplas dimensões regionais e culturais, haja vista que temos a presença de estudantes de dois estados e duas regiões (Pará/norte e Mato Grosso/centro-oeste).

Com isso, esta tese se orientou pela questão que se configura na seguinte direção: De que modo ser uma afrocientista é percebido por jovens negras que participaram do projeto afrocientista?

Tal questionamento circundou o processo de construção deste trabalho. Assim, estabeleceu-se objetivos para respondê-lo, tendo como *objetivo Geral*: Analisar o modo como ser uma afrocientista é visto por jovens negras que participaram do projeto. *Especificamente*: a) demonstrar como se deu a construção de pesquisas sobre o campo das sociabilidades; b) apresentar aspectos relevantes ao conhecimento do núcleo gera e do projeto afrocientista; c) relacionar a participação no projeto afrocientista com as experiências juvenis, os laços de sociabilidades ali construídos e as projeções para o futuro das jovens participantes.

São diversos os trajetos trilhados para chegar na presente inquietação epistemológica. O entrelace natural entre a minha biografia pessoal e profissional culminaram na percepção de que a história mais do que nunca precisa estar e ser viva. Frases célebres como “no meu tempo era (ou não era) assim” tornaram-se marcos na crença de que há –no discurso e no imaginário popular– a ideia de que o passado era melhor e por isso deveria ser sobreposto ao presente ou até mesmo servir de espelho para o futuro. Secundarizando ou negando a potencialidade da análise dos vividos presentes dos sujeitos, principalmente quando trazem consigo marcas históricas pertencentes a grupos estrategicamente subordinados, como é o caso das jovens negras.

Parte-se, então, de algumas motivações. Inicialmente a inquietação pessoal em dar prosseguimento a um caminho investigativo antigo que refletia sobre a trajetória formativa até o exercício profissional de professoras negras do Ensino Superior (no trabalho de conclusão de curso) e após isso o estudo sobre a formação inicial de futuros jovens professores de licenciatura na perspectiva da igualdade e do preconceito de raça e de gênero, o racismo e o sexismo (na dissertação de mestrado). Para, neste momento, focalizar a participação de jovens negras no projeto afrocientista.

Essas pesquisas refletem a minha inserção na temática racial ao mesmo passo que são o reflexo da minha vivência com ela. Trago na memória cicatrizes do racismo vivenciado na escola e em outros ambientes, acontecimentos tão marcantes a ponto de conformarem quem sou hoje. Recordo-me com nitidez da primeira ocorrência de racismo sofrido na escola²⁹, minha família havia acabado de ser retornar

²⁹ Eliane Cavalleiro (2000) abordava nos anos finais da década de 1991 a questão do racismo na escola. Apontando que o racismo é manifestado sutilmente e muitas vezes de forma invisível no

para Belém após dois anos morando em outro estado, era início do ano 2000 e eu estava na primeira série do Ensino Fundamental.

A escola organizava gincanas culturais para as turmas competirem por meio de apresentações culturais e a professora da minha turma (uma mulher de meia idade, branca e loira) escolheu a música “nega maluca” para um grupo de meninas se apresentar. Ela fez a listagem e anunciou nome por nome das “dançarinas” que iriam se apresentar, foram seis meninas brancas. Meu nome não estava listado, porém o problema não estava ali. Foi então que ela tirou da bolsa uma peruca preta enorme, toda desalinhada e desarrumada, chamou meu nome dizendo que a nega maluca não poderia ser outra pessoa. Senti um nó na garganta, uma exposição que não sabia como desfazer. Então nos colocou para ensaiar na frente de todos da sala. Enquanto as demais meninas realizavam movimentos graciosos na coreografia como mandar beijos e dar tchauzinhos, o meu papel era balançar mãos, braços, pernas, corpo e peruca de um lado para o outro como uma verdadeira maluca sob as gargalhadas de todos.

Cheguei em casa aos prantos. Não entendia a razão de eu não poder ser uma das dançarinas que mandavam beijinhos acenando ao invés daquela personagem cuja cabeça deveria estar sempre abaixada, só tendo como devolutivas risos e chacotas. Foi então que minha Mãe (mulher parda que incontáveis vezes também passou por situações de racismo) me acolheu, escutou-me e me deu colo perguntando o motivo daquelas lágrimas. Choramos juntas. Ela entendeu, perfeitamente, o porquê daquela situação. No dia seguinte chegamos antes do portão da escola abrir e ao adentrar na sala da coordenação, vi a imagem da mulher que eu queria ser no futuro: minha Mãe... Gigante! Sem saber nomear que aquela era uma situação de racismo, defendeu-me e me tirou daquela situação vexatória.

Minha Mãe que já era professora do magistério, mas estava concluindo o curso de pedagogia com três filhos (dois negros e uma branca), naquele momento fez eu entender que ser mulher negra não era uma condição fácil e era necessária constante resistência. Inconscientemente, foi naquele episódio que decidi me tornar

ambiente escolar, em especial na educação infantil, e isso gera profundo e negativo impacto nas crianças. Ueliton Moreira-Primo e Dalila França (2020) apontam sobre a experiência do racismo em crianças no cotidiano escolar. Disponível em: [EXPERIENCIAS-DE-RACISMO-EM-CRIANCAS-O-QUE-ACONTECE-NO-COTIDIANO-ESCOLAR.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/354888888-EXPERIENCIAS-DE-RACISMO-EM-CRIANCAS-O-QUE-ACONTECE-NO-COTIDIANO-ESCOLAR).

pedagoga, como ela, e lutar para que outras meninas não precisem passar por situações similares.

Dentre tantas situações, além da acima mencionada, destaco somente mais três, as quais se vinculam diretamente com os escritos de Lélia González (1984) e Beatriz Nascimento (2019) no que tange as mais diversas visões subalternizadoras, objetificadoras e discriminatórias que se tem da mulher negra em distintas esferas da vida. A primeira se vincula a visão sexualizada sobre as mulheres negras, em que diversas vezes ao andar de mãos dadas com meu pai (homem branco), sofri olhares reprovadores, sendo inclusive hostilizada por pessoas na rua que acreditavam ser uma relação extraconjugal com uma “neguinha interesseira”— termo dito por uma mulher branca na fila do supermercado.

A segunda reflete o condicionamento a funções inferiores a mulheres negras, quando inúmeras vezes e em diferentes lugares fui taxada como babá das minhas sobrinhas (duas meninas brancas), inclusive em reuniões escolares que compareci como pedagoga de formação que sou. E a última, na qual ouvi de um parente distante no dia que passei no vestibular para o curso de direito que doutora só minha irmã poderia ser (mulher branca, advogada) e aqui estou com minha tese de doutorado para provar que o posso ser o que **eu** quiser, inclusive doutora.

Esses e tantos outros acontecimentos conduziram minha curiosidade epistemológica sobre o universo que circunda as mulheres negras, em especial sobre jovens negras, as quais, assim como eu, trazem em seus corpos as marcas da estigmatização da mulher negra como erotizada ou trabalhadora de funções subalternas. Jovens essas que ao terem a oportunidade de participar da formação racial ofertada pelo projeto afrocientista adquiriram repertório para, dentro de suas realidades, combater e subverter a presença do racismo em suas vidas.

A vontade de conhecer o modo como as afrocientistas perceberam suas participações no projeto perpassou pelo entendimento de que as atividades tidas eram capazes de formar e influenciar suas próprias perspectivas futuras. Diz-se isso pelo fato de que as jovens traziam consigo experiências e percepções de uma realidade que é socialmente construída (Berger; Luckmann, 2014) anteriormente ao ingresso no projeto. Suas realidades enquanto jovens são condizentes com o perfil juvenil contemporâneo em que são jovens conectadas à *internet* (Coelho; Brito; Silva, 2022) e suas condições juvenis se diferenciam daquelas de outros tempos também por isso, segundo Juarez Dayrell (2007). Nesse sentido, debater temas tidos como

contemporâneos “tem uma dimensão histórica, e sua presença é notada mesmo que seja na ausência de discussão” (Mendonça, 2018, p. 21).

Socialmente nos motivamos pela possibilidade de refletir acerca do grupo juvenil de mulheres negras enquanto sujeitos sociais que interpretam o mundo a sua maneira e estabelecem interações sociais de acordo com seus modos próprios de viver (Dayrell, 2003). Assim, pudemos refletir o sentido atribuído por elas a participação em um projeto de alcance nacional como o afrocientista, de modo que o exercício de suas próprias juventudes coadunasse com o estabelecimento de laços de sociabilidades. Nessa direção, interseccionalizar categorias que circundam as jovens negras viabilizou o entendimento da construção de seus processos de sociabilidades, suas condições juvenis (Dayrell, 2007) e suas perspectivas de futuro dentro de seus próprios cotidianos.

Desse modo, foi possível problematizar a experiência no projeto de forma contextualizada. Ponderar sobre a significação atribuída por elas ao diálogo com questões relativas as relações raciais, de gênero e de juventude no cotidiano, em especial no projeto. De modo que houvesse uma investigação científica voltando o olhar para os diferentes modos de ser jovem (Dayrell, 2003), as trocas tidas na relação com especialistas do campo de estudos da temática racial e com outras jovens em contexto semelhante.

A discussão acerca da temática da juventude se deu pela vinculação que trago com esse campo desde 2014, quando participei na condição de membro fundadora do grupo “Juventude, Educação e Sociabilidades” (JEDS) da Universidade do Estado do Pará, no qual permaneci até o ano de 2020. A partir disso adotamos aqui a concepção de juventude como categoria produzida histórica e socialmente, ultrapassando aspectos etário e biológicos (Dayrell, 2016). Assumindo a visão sobre o ser jovem enquanto “sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações” (*idem*, 2003, p. 44).

É necessário destacar que há a inexistência de uma juventude única, homogênea, tem-se “juventudes”, no plural, em decorrência de distintos modos de ser jovem (Dayrell, 2003; 2016). Nos quais as dimensões de raça, classe, gênero, regionais, familiares, religiosas constituem “diferentes modalidades de se vivenciar a juventude” (*idem*, 2016, p. 27). Vivência essa que é atravessada por relações de sociabilidades criando e “recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil” (*idem*, 2007, p. 1111) em seus cotidianos.

Ainda em aspectos sociais, revela-se a opção por discutir a temática da juventude somada as dimensões raciais e de gênero por compreender que tal reunião conforma no enfrentamento de discriminações e opressões conjugadas. A experiência social de ser mulher, negra e jovem no interior de uma realidade social profundamente discriminatória traz consigo dimensões estruturante ao exercício pleno de suas cidadanias bem como demonstram a necessidade da promoção da igualdade por meio do enfrentamento do racismo e do sexismo.

Academicamente o presente texto está vinculado ao Curso em rede de Doutorado Acadêmico em Educação na Amazônia no polo da Universidade Federal do Pará. A realização do curso se dá nos seguintes estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Diante disso, no curso, há a reflexão e construção do conhecimento científico na e para a região amazônica, o qual consubstanciou na proposição do objeto de pesquisa aqui trazido. Liga-se a linha de pesquisa “Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo³⁰”.

A relação com o curso e com a linha pauta-se, primeiramente, pela investigação de aspectos relativos a sujeitos amazônicos, como é o caso da maioria do público do projeto afrocientista realizado pelo Núcleo Gera, na cidade de Belém, capital do estado do Pará. Dessa maneira, pensar sobre a região amazônica requer reflexão da complexidade regional, considerando as trajetórias sociais e culturais existentes sem esquecer de suas distinções em relação ao restante do país (Vidal, 2015). Aponta-se isso pelo fato de que a sua formação não possibilitou a construção de um projeto de sociedade que rompesse com os índices dissonantes das demais regiões do país (Silva; Ravena, 2015). Dessa maneira, refletir sobre questões da região requer consideração com as singularidades dos sujeitos “numa região amazônica marcada pela pluralidade de povos” (Queiroz; Vale; Santos, 2018, p. 580).

Logo, pesquisar sobre sujeitos amazônicos perpassa pela possibilidade de refletir como a diferença da formação histórica entre as regiões brasileiras corroborou e segue estruturando a manutenção de desigualdades regionais e conseqüentemente sociais. Sendo assim, visou-se contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos acadêmico-científicos sobre a formação (em especial a racial) na

³⁰ No *site* do curso estão disponíveis informações sobre as linhas de pesquisa. Disponível em: <http://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 27 out. 2022

região amazônica, bem como a aceitação de que a região é baseada em “uma diversidade das condições de vida local, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos” (Coelho; Silva, 2019, p. 226).

A proposição de estudar jovens negras se justifica academicamente pela possibilidade de contribuição para a produção do conhecimento sobre esse grupo social e conseqüentemente para que iniciativas como a do projeto afrocientista sejam conhecidas na região Amazônica, a qual concerne o foco das pesquisas do referido curso de doutorado. De modo que o conhecimento científico construído na pós-graduação sobre esse grupo seja consubstanciado com práticas concretas e condizente com a efetivação de uma educação antirracista tal qual é defendido pela ERER.

Além disso, hodiernamente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio do Censo 2022³¹ no Brasil 77,6% (setenta e sete inteiros e seis décimos por cento) de toda a população feminina na faixa etária de 15-19 anos é de jovens autodeclaradas pretas ou pardas³². De acordo com o Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA)³³ aproximadamente 75% (setenta e cinco inteiros por cento) dos jovens na região amazônica são meninas negras, dados que conversam com o percentual nacional.

Sabe-se que a Amazônia possui grande extensão territorial, em que a Amazônia Legal ocupa aproximadamente cinco milhões de quilômetros quadrados o que equivale a 95% (noventa e cinco por cento) do território brasileiro³⁴. Para além da incontestável magnitude temos, também, elevado índice de desigualdade de renda³⁵ e conseqüentemente social no país. No estado Pará a situação não é diferente, estima-se que existam 1.499.64136³⁷ habitantes somente na capital Belém, com a

³¹ Dados disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2025

³² De acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pretos e pardos constituem a categoria “negro”.

³³ Dados disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br> . Acesso em: 21 mar. 2025

³⁴ São dados do O Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON). Disponível em: <<https://imazon.org.br/imprensa/a-amazonia-em-numeros/>>. Acesso em 21 jul. 2022.

³⁵ O Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz relata 10% das pessoas mais ricas do Brasil concentram 41,9% da renda total do país. Disponível em: <<https://cee.fiocruz.br>>

³⁶ De acordo com a estimativa populacional do site do IBGE para o ano de 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>>. Acesso em: 09 set. 2022

³⁷ Informações relativas a estimativas populacionais do estado do Pará e de outros podem ser encontradas na aba “cidades” no site do IBGE. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>>. Acesso em: 12 mai. 2022

presença de condições desiguais de vida, em que apenas cerca de 67,9%³⁸ (sessenta e sete inteiros e nove décimos por cento) da população tem acesso a serviços básicos, como esgotamento sanitário adequado por exemplo. Desse modo, formar-se qualquer que seja o nível ou iniciativa muitas vezes não é prioridade para os jovens.

Como demonstrou a SIDRA ao analisar, ainda, os percentuais sobre a quantidade de estudantes e dos principais motivos que culminavam no abandono escolar. Apontou, de modo geral, a necessidade de trabalhar e a falta de interesse dos alunos e entre as estudantes, particularmente, as principais razões eram gravidez e afazeres domésticos. Dessa forma, o abandono escolar, para o campo da juventude, torna-se cicatriz pungente das desigualdades, haja vista que reflete na vivência das condições juvenis (Dayrell, 2007) e das perspectivas de futuro.

A perpetuação de papéis sociais hierárquicos de acordo com a cor da pele é marca comum na sociedade brasileira (Guimarães, 1999; González, 2020). Como efeito disso há a secundarização, por parte dos jovens, da escolarização em detrimento da sobrevivência, ficando evidente a justaposição da desigualdade de acesso e permanência na escola. De acordo com o Censo Cidades do IBGE, no ano de 2023 existiam, em Belém, 173 escolas de Ensino Médio, cuja taxa de matrícula, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, girava em torno de 61 mil e visavam atender os aproximadamente 126 mil³⁹ jovens na faixa etária de 15-19 anos. De antemão se percebe que a relação oferta *versus* demanda é uma conta que não fecha.

Nesse diapasão, reflete-se acerca de quais perspectivas jovens negras constroem para seus futuros em um contexto tão desigual. E, sobretudo, sobre o modo como iniciativas como o projeto afrocientista atuam formação e socialização de conhecimentos sobre o universo da temática racial que está diretamente vinculado às suas realidades e influenciam na elaboração e demarcação de táticas de resistência (Certeau, 2014) estabelecidas contra as estratégias (Certeau, 2014) operadas pela hierarquização social. Logo, pesquisar a temática sugere e requer alguns avanços.

³⁸ Demais dados sobre a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico também estão disponíveis no site do IBGE. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/pesquisa/30/84366>. Acesso em: 12 mai. 2022.

³⁹Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica também disponíveis no site do IBGE. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 dez 2024.

No que concerne ao avanço que esta proposição investigativa oferece, tem-se duas direções. A primeira se situa a partir da proposição e construção de um mapeamento (a primeira seção), o qual constatou que o quantitativo de produções sobre sociabilidades é considerável, porém quando se relaciona com as categorias da raça, gênero e juventude se percebe um declínio no quantitativo de produções encontradas. De modo que há em alguns trabalhos a conjugação de duas categorias ou mesmo a utilização de somente uma para desvelar relações de sociabilidades, porém que discuta as três concomitantemente o número é reduzido.

A segunda caminha rumo ao conhecimento das possíveis influências da participação em projetos com a dimensão do afrocientista para a projeção de perspectivas futuras de jovens. De modo que a formação racial (Guimarães, 2016) que os Neabs realizadores do projeto oferecerem clarificam seus investimentos no “letramento científico e racial” (Silva; Rocha, 2023, p.04). Em que, dentre tantos resultados positivos, as edições finalizadas pensaram acerca da construção de identidades raciais, percepções de racismo e preconceito e perspectivas profissionais futuras bem como de práticas pedagógicas com vistas a uma educação antirracista (Coelho *et al.*, 2023). Então, refletir a ato de tornar-se afrocientista por jovens negras se apresentou como possível.

A leitura do objeto se deu à luz do aporte teórico pautado em Michel de Certeau (2014; 2013) com as noções conceituais de *estratégias* e *táticas*. Destacamos que há o uso da noção de *cotidiano* do mesmo autor como cenário dessas estratégias e táticas por entendermos que apesar de estarmos nos referindo a um projeto com atividades e ações programadas, tal realização se deu no interior de uma sociedade estruturalmente desigual e permeada pelo jogo social de forças desproporcionais entre fortes e fracos desse cotidiano. Em decorrência disso, a noção de cotidiano embasa a existência de táticas e de estratégias. E o mesmo vale para Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) com a noção conceitual de *sociação*. Na utilização de tais noções conceituais, ressaltamos que intentamos adequar suas construções teóricas para o período e para a realidade social atual.

De modo que, em resumo, estratégias e táticas (Certeau, 2014) são os modos de operação das relações entre agentes de poder e as pessoas que compõe os grupos que não detém tal poder. As estratégias atuam como métodos de imposição e controle dos mais fortes (a exemplo da estrutura social racista e sexista), as quais definem comportamentos, estruturas e espaços. Já as táticas como as ações e atitudes de

resistências do grupo mais fraco (jovens negras) nessa relação, por meio delas que esse grupo transita na estrutura estrategicamente imposta, resistindo e subvertendo-a.

Pensamos no cotidiano como a conjuntura em que as estratégias e táticas são constituídas. É o contexto em que vivências, das práticas e das ações diárias dos indivíduos são situadas (Certeau, 2014)⁴⁰, tanto individuais como sociabilizadas, no caso do nosso estudo são as jovens negras dentro de uma sociedade cujas estruturas de poder lhes são impostas. Socialização enquanto processo de aprendizagem de condutas, hábitos e valores por meio das sociabilidades dos indivíduos.

Assim, o projeto afrocientista enquanto instituição (Berger; Luckmann, 2014) questiona e reflete sobre um cotidiano (Certeau, 2014) permeado por valores, hábitos e condutas dos grupos historicamente marginalizados, como das jovens negras. De modo que são estimuladas a refletir a condição imposta pela manipulação de estratégias (Certeau, 2014) transmitidas aos indivíduos por meio da socialização (Berger; Luckmann, 2014) em outros espaços. Posto isso, o projeto elucubra comportamentos da sociedade, os chamados jogos sociais (Certeau, 2014). Haja vista que tais comportamentos, no que tange as mulheres negras independentemente da faixa etária, geram a interdependência das relações de poder entre gênero e raça (Hirata, 2014).

Socialização se conformou como conceito *sine qua non* para o entendimento da categoria sociabilidades, haja vista que se apresenta como agrupamento voluntário baseado nas similitudes entre os sujeitos dentro de dada instituição socializadora (Berger; Luckmann, 2014). Em vista disso, os laços sociais em forma de sociabilidades que as jovens estabeleceram se conformaram como táticas (Certeau, 2014) escolhidas para o exercício de suas condições juvenis (Dayrell, 2007) no interior de uma iniciativa que tem por missão formar sujeitos, como é o caso do projeto afrocientista.

Destarte, o acesso às percepções dessas jovens perpassou pela compreensão e significação atribuídas ao próprio projeto afrocientista e suas participações nas edições dele. Possibilitou inferências no modo como as jovens vivenciaram e

⁴⁰ Os sujeitos também são denominados de usuários ou consumidores para Michel de Certeau (2014) pelo fato de viverem sob uma sociedade de consumo. Seja de produtos ou ideias, os indivíduos são postos no centro de uma estrutura que tenta colocá-los como passivos, porém o autor faz a ressalva para a capacidade de estabelecer táticas de resistência a essa situação.

vivenciam suas condições juvenis, as relações de gênero e de raça bem como vislumbravam seus mundos e suas realidades construídas socialmente no desenvolvimento dos processos de socialização tidos (Berger; Luckmann, 2014).

Para auxiliar na leitura do objeto, elencamos algumas outras categorias. A primeira não poderia ser outra, *sociabilidades*. Aqui entendidas como resultados de relações construídas socialmente e atreladas a um tempo e um espaço, em concordância com Wilma Coelho e Carlos Silva (2016; 2018; 2022). As demais categorias foram: *gênero*, em consonância com Guacira Louro (2007; 2008) na proposição do gênero como construção social para diversos e diferentes exercícios da feminilidade (no caso das mulheres), vinculando-se a sua identidade e características individuais.

Raça no pensamento de Neusa Santos (1983), Antônio Guimarães (1999; 2016) e Nilma Gomes (1996; 2003) como construção e critério social, produzindo e reproduzindo privilégios e diferenças ao exercer funções estratificadoras e valorativas dentro da sociedade. *Juventude*, como as demais categorias, enquanto construção social que não se restringe às noções biológicas e etárias, sendo a vivência do dinamismo transicional complexo e diverso desse grupo, conceito discutido por Juarez Dayrell (2003; 2007; 2009) e Lucélia Bassalo (2012).

Tais categorias se constituem como dimensões estruturais para o entendimento do universo das jovens negras que participaram do projeto afrocientista. Dizemos isso pelo fato de que suas trajetórias foram e são atravessadas por cada uma delas. Tais categorias auxiliaram na leitura do objeto e na sustentação da tese pelo fato de contribuírem para a organização, estruturação e compreensão do que nos propomos a realizar. Ao pensarmos em jovens negras nos deparamos com distintas possibilidades, entretanto, as categorias serviram de parâmetro e balizas para o desenvolvimento do estudo bem como para o detalhamento que a especificidade das jovens negras que são afrocientistas requer.

Fica evidente, então, que as referidas categorias dialogam entre si no sentido de se constituírem como construções sociais e históricas. Elas refletem e contribuem para o entendimento das multidimensões que conformam as realidades enquanto jovens negras no processo de se tornarem afrocientistas. Tempos e lugares influenciaram a vivência de suas juventudes concomitantemente a tais categorias, bem como no apontamento de suas próprias perspectivas para o tempo após a participação no projeto.

Todas, a seu modo, relacionavam-se com a realidade socialmente construída (Berger; Luckmann, 2014) vivida dentro e fora do afrocientista. Em que, as interações sociais originadas e experienciadas dentro do projeto, no diálogo com as categorias elencadas, foram vistas pelo panorama da realidade das mulheres negras no Brasil e a múltipla opressão, discriminação e exclusão relatada por Lélia González (1984; 2020) e nomeada de “interseccionalidade” por Kimberlé Crenshaw (2002)⁴¹ e Carla Akotirene (2019)⁴².

A opção pelos conceitos e categorias se deu em decorrência, também, do meu processo de constituição enquanto pesquisadora em níveis formativos anteriores ao curso de doutorado, ao processo de orientação desta tese, bem como no âmbito das discussões tidas nos encontros do grupo de pesquisa no qual atualmente integro, o Núcleo Gera⁴³, era até então liderado⁴⁴ pela Professora Wilma Coelho (UFPA/MDHC) e hoje em dia é coordenado pelo Professor Erinaldo Cavalcanti (UFPA).

De modo que auxiliaram na visualização de que tornar-se uma afrocientista pode ser uma escolha atravessada por um processo formador e socializador no interior de um cotidiano marcado por forças desproporcionais (Certeau, 2014). Sendo o projeto o espaço onde ocorriam o imprevisto⁴⁵ (por parte dos sujeitos, as jovens afrocientistas), a apropriação e a reapropriação de valores, bens e hábitos sociais. A noção de cotidiano se deu, também, pela concepção de algo diário ou de dia a dia, como também pela relação espaço/lugar/tempo presente na vida ordinária dos sujeitos⁴⁶ (Certeau, 2014).

Entendemos que o grupo das jovens negras dentre tantas juventudes existentes criam suas culturas e condições juvenis (Dayrell, 2007) por intermédio de *artes do fazer*, ou seja, imprimem táticas silenciosas e sutis de agir e resistir nos

⁴¹ Kimberlé Crenshaw (2002) aponta a interseccionalidade como um prisma para enxergar as múltiplas opressões, discriminações e violências que a mulher negra sofre. São “discriminações que operam juntas” (*idem*, p.02) que “limitam as chances de sucesso” delas (*idem*, p.02).

⁴² Carla Akotirene (2019) compreende como instrumento teórico-metodológico para estudar opressões simultâneas que a mulher negra sempre sofreu e que nos últimos tempos emergem da necessidade de discutir o seu papel dentro da sociedade que é historicamente machista e racista.

⁴³ Para maiores informações acerca das atividades do grupo acessar o seu site. Disponível em: <<https://nucleogera.ufpa.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2022

⁴⁴ Ao final do ano de 2023 o Núcleo Gera passou a ser liderado pelo Professor Doutor Erinaldo Vicenti Cavalcanti, professor da faculdade de História da Universidade Federal do Pará.

⁴⁵ Improvise aqui não é no sentido que Wilma Coelho e Mauro Coelho (2016) apontam para o tratamento da temática racial na escola/sala de aula, mas sim às ações rápidas, criativas e astutas dos sujeitos (Certeau, 2014) dentro do cotidiano.

⁴⁶ Tidas como consumidoras pelo fato de estarem inseridas em uma sociedade de consumo e estabelecerem táticas e estratégias para resistir, viver e reapropriar-se dessa. (Certeau, 2014).

cotidianos de suas vidas, apropriando e reapropriando os objetos e códigos sociais. Essas táticas silenciosas se configuram como ações ordinárias dentro da cultura cotidiana (Certeau, 2014) na qual estamos inseridos.

Ao nos propormos a investigar aspectos relativos ao universo delas tivemos a oportunidade de estudar o modo como o ato enunciativo (a fala, a narração do cotidiano que estão inseridas) (Certeau, 2014) era tido por elas, de modo que os códigos estruturados do espaço, das relações, dos objetos que enxergavam como importantes para a reflexão das operações que construía no cotidiano. Possibilitando o conhecimento sobre a realidade existente no interior desse cotidiano por meio da escuta do outro (Certeau, 2014).

Para conhecer a formação e participação no projeto, foi necessário destacar que existia ligação entre as relações sociais, raciais, de juventude e de gênero estabelecidas nas sociabilidades tidas no compartilhamento das atividades naquele espaço. Tendo em vista a necessária incorporação da questão racial ao debate da questão de gênero (Crenshaw, 2002), pois ambos são marcadores constituintes dessas jovens. Logo, as sociabilidades poderiam se conformar como exemplos da cultura social que constituem o sujeito (Berger; Luckmann, 2014) e requerem uma “análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares” (Certeau; Giard; Mayol, 2013, p. 341).

Ingressar no afrocientista para jovens negras e negros poderia ser vista como um ato, uma tática de resistência, enfrentamento e subversão da realidade condicionante a esse grupo juvenil. É um meio de encarar as dificuldades de vivenciar suas juventudes, haja vista que uma das marcas da juventude negra é a necessidade de conciliar trabalho e estudos (Dayrell, 2007), por exemplo. Logo, em diversas realidades ter acesso e permanecer em iniciativas assim não é prioritário, mas se apresenta como oportunidade. Seja para ter acesso a debates que relacionam questões oriundas de seus cotidianos, como racismo, o papel das mulheres negras na ciência, racismo e direito, relações raciais e educação. Ou para exercer sua juventude com jovens de origens distintas, porém do mesmo grupo de jovens negras e negros.

Acredita-se que a iniciativa pessoal em participar do projeto se institui como a operacionalização de táticas (Certeau, 2014) para resistir a um sistema que estrategicamente postula dificuldades estruturais e simultâneas, comprometendo a

garantia da igualdade de direitos e oportunidades com base em um discurso de falsa meritocracia. De maneira que as experiências presenciadas e as relações construídas nesse espaço possam ser entendidas como possíveis formações sociais, políticas e raciais das jovens, possibilitando o vislumbre do exercício pleno de suas culturas juvenis por intermédio da criação dessas táticas (Certeau, 2014) para subverter desigualdades históricas e estruturais (González, 2022).

O projeto afrocientista enquanto espaço de socialização secundária (Berger; Luckmann, 2014), bem como formação racial (Guimarães, 2016), detém a potencialidade de problematizar questões inerentes ao público que recebe: jovens negras e negros. Nesse sentido, refletir sobre o papel que exerce na formação de sujeitos perpassa pela possibilidade de romper com a designação prévia a papéis e funções sociais, a exemplo do grupo das mulheres negras, em que historicamente há a destinação a funções de menor valor social como o de doméstica às mulheres negras (González, 1984; 2020).

Na execução do projeto é basilar o estímulo ao pensamento crítico e à iniciação científica de jovens negras e negros (Silva *et. al.*, 2023), materializando-se como a configuração de práticas cotidianas individuais/sociais de indivíduos, as quais são consumidores de cultura, produtos e valores sociais (Certeau, 2014) e necessita de interação *face a face* (Berger; Luckmann, 2014). Dessa forma, as jovens interagem com os mais diferentes sujeitos, porém optavam por aqueles que estabeleceram suas relações de sociabilidades.

Nesse sentido, no interior do cotidiano tais interações demonstram o modo como são institucionalizados os papéis sociais dos sujeitos dentro da ordem social em que estão inseridos (Berger; Luckmann, 2014). Em que “ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar esses papéis esse mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele” (*idem*, p.103) é o apontamento para o universo da internalização comum do papel culturalmente inferior que o corpo negro apresenta dentro da sociedade (Gomes, 2003), clarificando o que Neusa Souza (1983) aponta ser a introjeção de sentimentos de inferioridade e de negação sobre si mesmo que a exposição a estratégias como o racismo acarretam.

O processo que torna o indivíduo membro de dada sociedade é posto por intermédio da interiorização de saberes, valores e regras sociais da realidade em que é inserido, sendo a realidade de mundo com estruturas fincadas nos esteios do pensamento da branquitude (González, 2022; Bento, 2022; Souza, 1983). De modo

que tal interiorização se conforma como um processo recíproco e constante nas interações dos indivíduos e grupos, havendo a indissociabilidade entre socialização e mundo cotidiano na construção da realidade concreta (Berger; Luckmann, 2014) nos moldes que conhecemos.

No ambiente do projeto afrocientista as interações e práticas são pensadas e desenvolvidas com a finalidade de debater questões inerentes a constituição dos jovens, como o gênero e as relações raciais. Por se apresentar com a estrutura voltada para jovens do Ensino Médio e da Educação Básica, baseia-se em dispositivos legais, como a Lei nº 10.369/03 (modificada pela Lei nº 11.645/08), em que a EREER convoca a partir de sua legislação vigente⁴⁷ a discutir a temática da discriminação e do racismo na educação (Coelho; Matos, 2023). Haja vista que as/os jovens participantes trazem do ensino escolar para o cotidiano do projeto a internalização da narrativa sobre a qual Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014) discorrem ser

a narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas compõem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante (Coelho, W.; Coelho, M., 2014, p.74)

Nessa direção, abordam que após a assunção da legislação educacional sobre a temática racial ficou evidente a necessidade de ressignificar como a temática racial é trabalhada, pois o reconhecimento da história do povo indígena e africano possibilita o desenvolvimento do sentimento de pertencimento nos sujeitos em formação, as jovens negras (Coelho, W.; Coelho, M., 2014), em que pode “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, críticas mitos e enfrentar preconceitos (*idem*, p. 74).

A condução do projeto afrocientista se fez/faz na perspectiva de promover e defender possibilidades para uma educação antirracista e antissexista. Que reconheça as jovens enquanto sujeitos sociais ao mesmo tempo que as enxerga como aprendizes em processo de formação. Uma formação condizente com o universo juvenil em sua complexidade e multiplicidade de peculiaridades, cujas relações de sociabilidades juvenis engendradas nos coloque a possibilidade de estabelecer ações educativas específicas para essa finalidade (Coelho, W.; Coelho, M., 2015).

⁴⁷ Além da Lei 10.639/03, as DCNERER (2004). Disponíveis em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm> e <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em 07 dez. 2022

Ao reconhecer a diversidade⁴⁸ interseccionalizada de gênero, raça, classe social e tantas outras existentes nas participantes, tem-se a possibilidade de construção de laços sociais dentro do cotidiano (Certeau, 2014) socializador (Berger; Luckmann, 2014) que estão inseridas. Ao considerar suas condições, culturas e condições juvenis a fim de que possam se expressar nesse cotidiano, o projeto pode contribuir para que a organização de táticas (Certeau, 2014) se desenvolvam para romper a rigidez objetiva e obrigatória existente na estrutura social desigual (Almeida, 2019) da qual são oriundas.

Refletir sobre as relações sociais estabelecidas poderia rumar a vários trajetos, porém aqui foi dado o direcionamento a defesa de uma formação pautada em preceitos que possibilitassem o questionamento e a superação das desigualdades através da valorização da diversidade⁴⁹ (Candau, 2012). Assim, refletirmos sobre a elaboração de perspectivas de futuro das jovens afrocientistas é pensar, salvas as devidas proporções, sobre a sua experiência no Ensino Médio—etapa na qual as jovens cursavam quando participaram do projeto.

Mencionamo-lo graças à visão deturpada que facilmente se tem dele. Em muitos casos, focaliza-se a juventude como grupo de receptoras passivas do que lhe é ensinado na escola, secundarizando questões que as constituem, como o fato de serem jovens negras, a classe que pertencem, as potencialidades futuras e suas características individuais, por exemplo. Nesse sentido, o diálogo sobre o Ensino Médio evoca distintos debates, pois essa experiência proporciona o estabelecimento de laços (subjetivos e intersubjetivos) que influenciam e são influenciados (Krawczyk, 2009) no modo com as jovens se relacionam entre si e com os demais agentes da escola que compõe o jogo social denominado por Michel de Certeau, (2014).

Ao citar o Ensino Médio, apontamos que ele se apresenta perante a dualidade entre formação geral *versus* formação profissional específica (Krawczyk, 2009), possivelmente inspirando o modo como as jovens projetariam seus planos futuros. Diz-se isso pelo fato de as jovens, no período de participação no projeto afrocientista,

⁴⁸ Wilma Coelho e Carlos Silva (2015) apontam que as diferenças produzidas e reproduzidas na sociedade se repetem nas demais relações que jovens constroem, no escopo do texto dos autores mencionam as relações escolares com a interdependência entre a sociedade e a escola em que se percebe na reprodução do preconceito dentro e fora da instituição escolar.

⁴⁹ Para pensarmos a diversidade na educação precisamos conceber que “as diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder” (*idem*, 2011, p. 246).

estarem inseridas na referida etapa formativa da Educação Básica, a qual atua como instrumento facilitador do ingresso no mercado de trabalho, qualificando a futura mão-de-obra para lidar com a dinâmica da era atual tecnológica inserida na sociedade do conhecimento (*idem*, 2009), bem como servindo de ponte para a entrada nas universidades, no período pós escolarização obrigatória, (*idem*, 2009).

Concomitantemente seus cotidianos eram partilhados pela experiência em ambos, o Ensino Médio e o afrocientista, no qual por meio do intuito da iniciativa do projeto fosse possível o despertar da vocação científica, rompendo com a dualidade funcional (Silva, *et. al*, 2023). Desse modo, “a construção da escola de Ensino Médio, no Brasil, passa pela adoção de políticas que visam reverter o quadro de desigualdade” (Krawczyk, 2009, p.34). O público do Ensino Médio apresenta-se, muitas vezes, oriundo de múltiplas realidades, tornando-se um desafio ao estudo dessa temática.

Destacamos que utilizamos o Ensino Médio, no escopo deste texto, é visto enquanto elemento secundário, auxiliando na leitura das percepções das jovens negras que estavam nessa etapa escolar no momento da participação no projeto afrocientista, porém o seu debate aqui não é centralizador ou estrutural. Por essa razão, não abordamos questões imprescindíveis ao seu estudo atual, como a estrutura, legislação e tampouco sua reforma. Reforma essa que alterou a carga horária, modificou a estrutura curricular e voltou sua formação para o mercado de trabalho, algo que contraria nossa perspectiva de pensar sobre os sujeitos que estão sob sua responsabilidade.

Nesse viés, a elaboração de projetos futuros poderia ser atravessada por experiências tidas dentro e fora da escolarização do Ensino Médio. No caso das nossas jovens, tais experiências iriam além da escola quando se coadunavam com a percepção das sociabilidades juvenis dentro do afrocientista. Assim sendo, estudar o modo como se constituíram afrocientistas com o auxílio da leitura das relações de sociabilidades estabelecidas por meio do diálogo com suas experiências juvenis se apresenta como chance de ruptura do pensamento que historicamente inferioriza a mulher negra. A inquirição do período dessas participações proporciona o conhecimento de múltiplas realidades presentes no que Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) denominam de “mundo da vida cotidiana”, os laços que estabelecem e o modo como se agrupam são reflexos de seus mundos cotidianos.

Nas relações sociais existe uma experiência invisível construída na forma de atitudes, estratégias e táticas (Certeau, 2014). Há formulações de visões de mundo expressas nos universos juvenis imersos nos cotidianos, de modo que o jogo social (Certeau, 2014) se configura como mecanismos que existem e ocorrem no processo de socialização (Berger; Luckmann, 2014), criando a experiência simultânea de vivenciar o projeto afrocientista ao mesmo passo que construir sua juventude.

Nessa direção as relações de sociabilidades podem ser desenhadas como resultados da experiência juvenil de serem jovens negras em determinados contextos sociais, familiares, culturais e educacionais. De maneira que estabelecem que “sociabilidades” são resultantes de construções sociais na formação de “grupos adolescentes-juvenis”⁵⁰ (Coelho; Silva, 2016, p. 262), pois se configuram como relações construídas a partir do compartilhamento de modos de ser e estar no mundo de coletivos sociais, ligados ao espaço e ao tempo em que se encontram.

Wilma Coelho e Carlos Silva afirma, ainda, que as sociabilidades desenvolvidas perpassam por questões relacionadas à temática das relações raciais como cor, raça, discriminação e preconceito racial (*idem*, 2016), nessa direção se expande o entendimento de que para as questões que circundam as relações de gênero e de juventude devem ser pensadas e vistas de modo interseccionalizado. Assim, é preciso que se investigue de modo interseccional suas percepções levando em consideração a heterogeneidade juvenil, tendo em conta que são resultantes de experiências múltiplas.

Logo, a presença da heterogeneidade juvenil e seus distintos valores, condutas, hábitos, demandas, expectativas, sonhos e necessidades individuais dentro das relações de sociabilidades construídas representam os “não-ditos” da história (Certeau, 2014). É, em suma, a materialização das táticas juvenis por meio das microrresistências das afrocientistas para subverter a designação às funções históricas ao se tornarem adultas, como laboros serviços tal qual discorre Lélia Gonzalez (1984; 2020) acerca dos papéis comumente destinados às mulheres no cotidiano (Certeau, 2014) social estrategicamente disposto. De modo que ao adentrarem em iniciativas como o projeto afrocientista encontram a possibilidade de

⁵⁰ Os autores utilizam a nomenclatura “adolescentes-juvenis” pela defesa da ideia de que o termo não pode ser reduzido a dimensão biológica, pois também aborda também aspectos simbólicos e comportamentais dos jovens e das suas relações (Coelho; Silva, 2016; 2017; 2018).

galgarem novas e diferentes perspectivas, capazes de dialogar com a pluralidade de marcadores sociais.

Toma-se como exemplificação dessas microrresistências a tática da tomada de decisão em ingressar em um projeto como o afrocientista, o qual contribui e fortalece a formação escolar quando proporciona formação racial, crítica e cidadã. Desse modo, em suas participações o estabelecimento de laços e a constituição de aprendizagens presenciadas se apresentaram como formas de convivência e superação das normativas impostas pelas regras sociais (estratégias). Suas participações demonstraram, então, importante caráter analítico: as visões de si e de seus futuros mediante a leitura de questões sobre as suas categorias constituintes —raça, juventude e gênero— após suas experiências como jovens afrocientistas.

Baseando-se na premissa de que relações sociais juvenis são estabelecidas por meio de afinidades entre os indivíduos e dos grupos sociais de jovens (Dayrell, 2007). Há a assunção de microresistências e astúcias que as possibilitassem inventar (que aqui é lido como preceito de construir) seus cotidianos dentro e fora do projeto, balizando rumo ao entendimento de como serem jovens, negras, mulheres e participantes do projeto afrocientista do Neab Gera/UFGPA interferiu na vivência de suas condições juvenis e na elaboração de perspectivas futuras. Portanto, refletiu-se acerca do processo para se tornarem afrocientistas e como esse papel reverberou direcionou suas trajetórias em direção a ruptura e subversão da visão estereotipada e subalternizada que se tem no que se refere a papéis e funções sociais historicamente subalternos que são destinados ao grupo das mulheres negras.

Percurso Metodológico

Iniciamos nosso desenho metodológico pela exposição dos critérios de seleção dos sujeitos do nosso *corpus* de pesquisa, as jovens negras afrocientistas. De modo que foi delimitado o procedimento metodológico da investigação pela ótica de jovens negras, na faixa etária de 15 e 23 anos, autodeclaradas negras, sendo ex-participantes de alguma das quatro edições do projeto Afrocientista, realizado pelo Neab Gera, no estado do Pará (e de modo híbrido com alunas do Instituto Federal de Mato Grosso na segunda edição). A fim de entender como elas percebiam suas constituições enquanto afrocientistas dialogando com as possíveis relações de

sociabilidades existentes no projeto e como suas participações impactaram na formação dessas jovens bem como na construção de suas perspectivas de futuro.

A opção pela faixa etária se deu pela relação idade/série prevista nos documentos da legislação educacional brasileira para a Educação Básica. Em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que preconiza no artigo 4º que o período de escolarização obrigatório vai de 04 a 17 anos, logo adicionamos mais cinco anos para atingir jovens que participaram de todas as edições do projeto realizadas desde 2019. Também para incluir participantes da quarta edição (do ano de 2023) que conta com alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A seleção de jovens afrocientistas que se encontravam na etapa formativa do Ensino Médio como sujeitos da pesquisa, deu-se pela aproximação com as atividades realizadas no decorrer de quatro edições do projeto (de um total de cinco) até o presente momento que pude participar. A primeira edição, na condição de ouvinte, ocorrida em 2021, a qual se deu de modo remoto em decorrência da pandemia do *coronavírus*. As edições seguintes foram realizadas de maneira presencial nos anos de 2022, 2023 e 2024, nas quais integrei o projeto na condição de participante voluntária.

Juntamente com a sugestão por parte da Professora Wilma Coelho, pois a atividade se configura como um dos principais compromissos hodiernos do Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)⁵¹. O projeto, como já fora dito, é fruto da parceria entre os Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB's), a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e Instituto Unibanco.

Selecionou-se jovens negras por todo o exposto nas páginas introdutórias deste texto. Justificativas que se resumem na constatação que a literatura especializada oferta quando mostra que as mulheres negras sofrem opressões conjugadas (González, 1984; 2020; Crenshaw, 2002; Hirata, 2014); são vítimas de violências e discriminações (racismo, sexismo e descrença pela idade) em níveis alarmantes (Gomes, 2018) e tem historicamente papéis, funções sociais e profissionais demarcadas por outros agentes sociais. Cultural, estética e socialmente

⁵¹ Os textos de Wilma Coelho, Nicelma Brito e Sinara Dias (2021) e de Wilma Coelho *et al.* (2023) encaminham as ações ocorridas em todas as edições do projeto.

são vistas como destinadas a papéis subalternos e domésticos, em que tais trabalhos domésticos são vestígios da escravidão (Davis, 2016)⁵².

Além disso, compreender percepção das afrocientistas superando a descrição superficial e aprofundando-se em aspectos não quantificáveis, se fez mais apropriada a utilização da abordagem qualitativa. Sobre a qual Jean-Pierre Deslauries e Michèle Kérisit (2014) nos despertam para a possibilidade de investigar o cotidiano⁵³, caso seja operacionalizada para tal objetivo, utilizando o estudo de caso (Severino, 2017; Gil, 2002) como tipo de pesquisa, o grupo de discussão (Weller, 2006) como instrumento de coleta de dados e a análise de conteúdo (Bardin, 2016) como instrumento de análise, todos aliados à pesquisa qualitativa. Assim, privilegiou-se os sentidos que emergiram das falas dessas atrizes sociais que têm multiplicidade de construções existentes nas experiências cotidianas (Certeau, 2014).

De modo que a abordagem qualitativa, no intento deste texto, proporcionou-se inferências mais amplas sobre a complexidade da discussão de questões que estão envoltas nas relações sociais, de raça e de gênero encontradas dentro da vida de jovens negras. Permitindo que as jovens afrocientistas interpretassem os sentidos e significado de ser jovem, mulher e negra dentro de um cotidiano marcado por forças desiguais (Certeau, 2014). Isso posto, Jean-Pierre Deslauries e Michèle Kérisit (2014) salientam para a relação entre pesquisador *versus* objeto de pesquisa ser balizada pela necessidade de preencher uma lacuna do campo de conhecimento e da produção de dados/resultados que somente a pesquisa qualitativa é capaz de produzir (Deslauries; Kérisit, 2014).

Por conseguinte, a pesquisa qualitativa conduz a investigação levando em consideração posicionamentos, os quais Uwe Flick (2009) aponta como importantes: visões, pensamentos e falas das afrocientistas dentro do contexto que estão inseridas. Ao pesquisar o cotidiano de jovens negras por intermédio da utilização da abordagem qualitativa, apresenta-se como possibilidade de contribuição para o conhecimento de aspectos inerentes ao campo da educação (André; Gatti, 2011).

Em vista disso, a opção pela pesquisa qualitativa nesta proposta originou-se na delimitação do objeto científico. Posto que a oportunidade de conhecer o outro,

⁵² Angela Davis (2016) discorre sobre a realidade dos Estados Unidos, porém podemos facilmente transpô-la para o cenário brasileiro se analisarmos o papel da mulher negra e o imaginário que se tem sobre ela.

⁵³ No texto “O delineamento de pesquisa qualitativa” autores citam o cotidiano da sala de aula como exemplo da possibilidade de investigação do cotidiano.

apreender seus posicionamentos acerca de determinado fenômeno ou realidade, a partir de suas particularidades, possibilitou desenvolver a interpretação de singularidades, aproximações e diferenças. Permitindo que no decorrer do processo de construção do conhecimento fossem problematizadas e refletidas questões que além de estarem intimamente ligadas ao cotidiano das jovens, também possibilitavam o desenho de um retrato acerca das relações subjetivas que teciam, sem esquecer-se, é claro, do rigor procedimental estabelecido por Marli André (2001) na interpretação dos resultados e na própria construção da pesquisa.

Selecionamos como tipo de pesquisa o estudo de caso por entendermos a importância de investigar o objeto de pesquisa dentro do seu contexto de realidade socialmente construída, levando em consideração a multidimensionalidade das categorias constituintes das jovens negras participantes. Sua utilização se deu baseada em Marli André (2013), Eva Lakatos (2010), Antônio Severino (2017) e em Carlos Gil (2002). Por meio dele pudemos refinar as informações acerca das participantes do projeto por intermédio de suas percepções, articulando teoria e prática no que tange suas subjetividades. Ele subsidia o favorecimento do alcance dos objetivos de pesquisa selecionados.

Os autores apontam ser uma modalidade investigativa que explora situações reais de modo que seja estabelecida uma visão global do problema central da pesquisa (Gil, 2002). De modo que haja um “levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos” (Lakatos, 2010, p. 274), no qual há a ampliação do retrato da realidade somada a representação de pontos de vista distintos (*idem*).

É uma pesquisa que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos” (Severino, 2017, p. 121). A definição desse tipo de investigação que utiliza indivíduos e/ou grupos sociais como fonte de dados (Lakatos, 2010; Gil, 2002) se dá em três fases (André, 2013): exploratória, coleta dos dados e análise dos dados com a elaboração do relatório. Em que “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (André, 2013, p. 97)

Ressaltamos que o estudo de caso leva em consideração o ambiente no qual os dados são coletados (Gil, 2002). De modo que, segundo Marli André (2012) dois traços são comuns a objetos que utilizam esse tipo de pesquisa: a detenção de status

singular faz jus a uma investigação científica, bem como a existência da multiplicidade dimensões do fenômeno estudado.

Para coletar os dados com as jovens negras participantes do projeto afrocientista foram utilizados grupos de discussão baseados em Wivian Weller (2006). Em que a sua utilização em pesquisas com jovens “têm contribuído na análise de fenômenos típicos dessa fase do desenvolvimento” (Weller, 2006, p. 246), tendo em mãos uma importante ferramenta que possibilita a reconstrução do contexto social das participantes, como engendram suas relações de sociabilidades e conseqüentemente o que orientam suas ações e aspirações futuras.

A relação do grupo de discussão com a pesquisa qualitativa se fundamentou em Cecília Santos (2008) quando a aloca em um cruzamento de subjetividades e a intersubjetividades do universo escolar. O grupo de discussão se apresentou como instrumento em função da investigação qualitativa com um caráter próprio, trabalhando a partir da perspectiva do discurso do sujeito pertencente a um determinado grupo social (Santos, 2008). Ocorrem “num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e coletivas” (*idem*, p. 03).

A operacionalização do grupo de discussão foi tida pela interação dos sujeitos em uma conversa (Santos, 2008) acerca do modo como percebem o que é ser uma afrocientistas, o objeto aqui investigado. A literatura sobre esse instrumento de coleta de dados aponta para uma variação de possíveis durações da realização dos grupos de discussão⁵⁴ de modo que se objetive o recolhimento de diversos pontos de vista, com o foco nos participantes (*idem*, 2008), aqui as jovens estudantes, a duração desse foi de duas horas.

No grupo de discussão é possível conhecer as opiniões, percepções, experiências como também as vivências coletivas de determinado grupo (Weller, 2006). Não necessitando que os sujeitos obrigatoriamente se conheceram antes da formação e realização do grupo. De modo que os posicionamentos reverberam em visões de mundo do grupo social que pertencem (*idem*, 2006). Nesse sentido, as jovens estudantes transpõem o de lugar meras detentoras de visões e passam a ser vistas como representantes do meio social (*idem*, 2006).

⁵⁴ Wivian Weller (2006) e Cecília Santos (2008) abordam que há uma variação no que concerne a duração do grupo de discussão. Aquela aponta a média de duração de duas a três horas e esta estabelece uma hora e meia.

Há, ainda, a possibilidade de construírem opiniões coletivas resultantes do contexto social que são oriundas, de modo que suas formações são realizadas por sujeitos e/ou grupos reais os quais representam a organização social com suas representações de gênero, raciais, sociais e geracionais (Weller, 2006). Enquanto instrumento de coleta de dados demonstra as experiências individuais, coletivas e comuns tidas pelos sujeitos. Sendo viável utilizar o grupo de discussão para desenvolver “a recolha de informação, sobretudo no estudo de situações revestidas de alguma complexidade como as que são vivenciadas em ambientes escolares” (Santos, 2008, p. 03).

Teve-se a necessidade do estabelecimento de critérios para sua realização (Weller, 2006). Critérios esses que estavam relacionados com o objeto investigado para a seleção dos participantes e foram orientados com vistas a “construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema” (*idem*, p.248). Nesse sentido, os critérios foram desenhados na direção de: ser jovem, negra, ex-participante do projeto afrocientista e ter idade na faixa entre 15-23 anos.

O *corpus* de sujeitos da pesquisa foi composto por 04 (quatro) jovens negras para o grupo de discussão, 01 (uma) da primeira edição, 02 (duas) da segunda edição e 01 (uma) da quarta edição. Realizou-se no primeiro semestre de 2024, no dia 09 (nove) de março de modo *online*, utilizando a plataforma do *google meet*, haja vista que 02 (duas) participantes do grupo residem no estado do Mato Grosso. Após a seleção das jovens houve a elaboração do tópico-guia⁵⁵ para a realização dos grupos de discussão (Weller, 2006). Tal documento que não se configura como um roteiro fechado e sim, como norteador da discussão proposta estabelecida pelos pressupostos do grupo de discussão foi o balizador para a realização da interação.

A estrutura operacional do grupo de discussão se deu de acordo com o estabelecido por Wivian Weller (2006). As perguntas existentes no tópico-guia estimularam narrativas e a condução da entrevista pelas próprias afrocientistas, de modo que eles escolheram a forma do debate (*idem*, 2006). Em seguida houve a segunda sessão⁵⁶. A qual foi pautada nas chamadas perguntas imanentes (*idem*, 2006), de modo que realizaram esclarecimentos e/ou aprofundamentos de questões

⁵⁵ O tópico guia se encontra no apêndice A deste texto.

⁵⁶ Wivian Weller (2006) destaca que o entrevistador só deve intervir nas falas dos entrevistados em dois casos: quando for solicitado ou para realizar outra pergunta. Não é o estabelecimento de uma conversa e/ou diálogo entre pesquisador e sujeito, mas sim o incentivo a narração das percepções acerca do objeto que os participantes do grupo possuem.

que não ficam claras ou não foram bem exploradas no primeiro momento. Por fim, teve-se a sessão final, com a realização de perguntas divergentes ou provocativas (*idem*, 2006).

Nessa perspectiva, alguns princípios⁵⁷ foram ser postos em prática para a realização dos grupos de discussão. Nesse viés, alguns caminharam rumo a proposição das perguntas na direção do grupo como um todo; de modo que houvesse o estabelecimento da confiança entre os sujeitos pelo contato recíproco; estimulou-se que o grupo organizasse e ordenasse suas falas; incentivando a participação e interação de todos; a formulação de perguntas que gerassem narrativas e pouca intervenção do entrevistador, só quando foi necessário para manter a interação entre os entrevistados (Weller, 2006).

Destaca-se algumas vantagens na opção pelo grupo de discussão na pesquisa com jovens, como exposto por Wivian Weller (2006). Tais como: as jovens ficaram mais à vontade para falar o seu vocabulário, o que possibilitou uma análise mais fidedigna da sua realidade cotidiana; permitiu a percepção de detalhes do convívio dos participantes de um mesmo grupo social, que passariam despercebidos em outras técnicas; no decorrer da entrevista as jovens se acostumaram com a presença da tela realizando a gravação e também da minha, de modo que esse assumi o caráter de ouvinte e não mais um intruso no grupo, possibilitando que ocorressem diálogos interativos semelhantes aos que elas têm fora do grupo de discussão; exigiu um maior grau de abstração das meninas, pois passaram a refletir sobre questões que não haviam refletido e/ou haviam refletido, porém de maneira superficial e há um maior grau de confiabilidade no que foi narrado (Weller, 2006).

Na fase de imersão nos dados foi utilizada a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Apresentando-se como um “esforço de interpretação” (Bardin, 2016, p.15), a qual consiste em um conjunto de técnicas, como uma abordagem de avaliação e interpretação de dados. Fazer inferências nas ciências necessita da utilização de ferramentas científicas que interpretem dados reais investigado de modo imparcial para conhecer o que de fato querem dizer. Deixando de lado achismo e sendo passível de validação.

Com isso, interpretar as falas das jovens a partir da análise de conteúdo foi assumir a possibilidade de inferir dados a partir do que foi dito implícita ou

⁵⁷ Wivian Weller (2006) aponta os princípios para a condução dos grupos, oriundos dos escritos do sociólogo Ralf Bonhsack.

explicitamente. Desse modo, segundo Laurence Bardin (2016), para inferir⁵⁸ tais falas foi necessário dentre as múltiplas técnicas a superação da leitura primária que ultrapassasse as interpretações superficiais, a dedução enquanto inferência⁵⁹, a descrição e inferência dos conteúdos das mensagens.

Tendo como objetivo manusear as mensagens tidas nas falas, realizou-se em três etapas ou polos cronológicos (Bardin, 2016): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos, ou seja, a inferência e a interpretação. Iniciando-se pela organização da análise feita, objetivando sistematizar e operacionalizar as primeiras ideias.

Em seguida, as mensagens foram codificadas e reunidas em unidades de registro (extração de termos chaves) e categorizadas em categorizações iniciais, intermediárias e finais. Por fim, apresenta-se a inferência e a interpretação dos dados oriundos das mensagens das jovens, tendo a construção de um relatório teórico ou pragmático.

Metodologicamente a pesquisa se estruturou em bases qualitativas. Utilizou-se estudo de caso como tipo de pesquisa, grupo de discussão enquanto instrumento de coleta de dados e da análise de conteúdo como instrumento de tratamento desses. De modo que os aspectos éticos exigidos para pesquisas científicas com seres humanos tenham sido respeitados.

No sentido ético, Petronilha Silva, Ana Cristina da Cruz e Adlene Arantes (2023) apontam que investigações com seres humanos devem ser pautadas em conduta ética. No que tange a argumentação das autoras, sobre pesquisas no campo da educação somado ao campo das relações raciais, ir em direção ao estabelecimento teórico da valorização da diversidade racial, que rejeite práticas discriminatórias e preconceituosas e que tenha postura ética para “garantir a participação das pessoas de forma equitativa como fundamental para todos os temas da ética em pesquisa” (Silva; Cruz; Arantes, 2023, p. 149).

⁵⁸ Para Bardin (2016) as inferências são deduções lógicas tidas a partir de indicadores implícitos no texto, interpretações controladas. Não é apenas descrever, mas compreender o que a mensagem do texto implicitamente diz.

⁵⁹ Bardin (2016) aborda que a necessidade de realizar inferências objetivas: referência baseada na verdade mostrada nos dados evitando a subjetividade (as opiniões, posicionamentos), pois dá um caráter unilateral e particular a análise.

A normatização legal por meio da resolução⁶⁰ nº 510 de 7 de abril de 2016 prevê, dentre outras tratativas, a anuência —por meio do termo⁶¹ de consentimento livre e esclarecido e/ou por expressão oral— dos sujeitos a participação do estudo, garantindo a privacidade dos dados pessoais prestados, o respeito a valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, deixando claro os objetivos, justificativas e metodologia que serão usados. No caso da presente investigação, os requisitos estão preenchidos em decorrência de as jovens terem sido participantes do projeto de pesquisa do grupo de pesquisa do qual estou vinculada e no momento da realização do grupo de discussão terem assentido verbalmente a gravação de suas imagens e falas, tal como aceita a resolução anteriormente mencionada.

Por fim, ao propor pesquisar o modo como essas jovens enxergam o que é ser uma afrocientista a partir das relações de sociabilidades, como percebem a si mesmas enquanto jovens negras e como subvertem a lógica hegemônica para suas perspectivas futuras poderemos analisar o cotidiano (Certeau, 2014) utilizando os grupos de discussão (Weller, 2006). De modo que a categorização (Bardin, 2016) proporcionou a distinção entre as estratégias e táticas (Certeau, 2014) que elas percebiam nas suas realidades sociais (Berger; Luckmann, 2014). Outrossim, como estabeleceram suas relações de sociabilidades (Coelho; Silva, 2017; 2018; 2019) dentro da sociabilização existentes no projeto ao mesmo passo que vislumbravam suas projeções futuras.

A tese apresenta a seguinte estrutura: Introdução, a qual engloba a contextualização, apresentação e detalhamento dos itens relativos a uma tese de doutorado, como objeto, tese, problematização, problema, objetivo geral, objetivos específicos, justificativas acadêmicas, pessoais e sociais. Bem como o percurso teórico-metodológico utilizado na tese.

A primeira seção trata de um mapeamento sobre pesquisas acadêmicas que investigaram sobre sociabilidades de jovens negras no período de 2016 a 2023. Nessa seção se levantou dissertações de mestrado e teses de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos publicizados na plataforma *Scielo*. Descrevendo a contextualização da busca, os elementos procedimentais e a empiria. A empiria das dissertações e teses encontradas foi percorrida pelo perfil de

⁶⁰ Texto da resolução disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf> Acesso em: 06 set. 2023

⁶¹ O termo utilizado na pesquisa se encontra no apêndice B deste texto.

autoria, o movimento das produções levantadas no recorte temporal selecionado, a distribuição dos estudos por região e os principais temas encontrados. Por sua vez, a empiria dos artigos científicos, foi descrita pela tabulação dos artigos coletados por descritor, em seguida por ano, apontamos o gênero das/dos autores, a qualificação dos periódicos e as áreas de concentração das revistas.

A segunda seção traz a apresentação do lugar do qual partimos, falamos e nos situamos: o Núcleo Gera e o projeto afrocientista. Iniciamos apresentando um breve resumo do núcleo em seus quase 20 anos de existência, suas principais ações, formações e projetos de pesquisa e extensão, os atuais integrantes, a relevância desse neab para a construção de conhecimento, pesquisas e políticas sobre relações raciais no país e algumas fotografias. Em seguida apresentamos o projeto afrocientista, uma breve contextualização do seu histórico e da sua estrutura, bem como relatamos as 05 edições realizadas pelo núcleo gera, suas organizações, atividades e fotografias.

A terceira e última seção é a análise construída a partir do grupo de discussão realizado com as 04 jovens negras afrocientistas, versando sobre as considerações do universo dessas jovens. Destacamos que no texto não tomamos as percepções das jovens como verdades absolutas acerca das temáticas debatidas, e sim como balizadores do diálogo com a literatura especializada e com o aporte teórico. Começamos a seção as apresentando e em seguida debatemos o projeto afrocientista a partir da visão que elas relataram. Em seguida apontamos tessituras sobre juventude e suas experiências juvenis, as quais dialogam com o que entendem ser jovem, a relação com a questão de gênero, a construção de laços de sociabilidades e suas perspectivas de futuro. Finalizamos este escrito com as considerações finais.

I. Apontamentos sobre as produções científicas que discutem sociabilidades de jovens negras no período de 2016 a 2023.

A presente seção objetiva demonstrar como se deu a construção de pesquisas sobre o campo das socialidades ao exibir os produtos encontrados na busca das produções realizadas no período de 2016 a 2023 sobre sociabilidades de jovens negras no Brasil em nível de pós-graduação *stricto-sensu* e em artigos científicos publicizados. Em seguida realizar o mapeamento e sua descrição. As teses de doutorado e as dissertações de mestrado foram encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶², já os artigos foram coletados da plataforma *Scielo*⁶³.

Destacamos que essa seção se refere às sociabilidades juvenis em um aspecto mais amplo. Ele não se restringe às buscas sobre o projeto afrocientista por dois fatores, o primeiro pela ausência de teses e dissertações que o elencassem como objeto e/ou sujeitos da pesquisa o projeto e suas participantes. Em segundo, o fato de entendermos que durante a participação no projeto as jovens negras se encontravam concomitantemente cursando o Ensino Médio e experienciando a realidade dessa formação racial (Guimarães, 2016). Em decorrência disso, para não limitarmos o mapeamento, realizamos a busca também sobre a relação entre sociabilidades e Ensino Médio.

1.1 Contextualizando nossa busca

A seleção do marco temporal se justifica primeiramente pelo nascedouro do Núcleo Gera no ano de 2006, o qual em 2016 completou 10 (dez) anos de existência. De modo que sem ele a construção desta tese de doutoramento seria impossível, pois a vinculação com a temática das sociabilidades juvenis e da participação no projeto afrocientista são oriundas desse grupo de pesquisa. Aliado a isso, tem-se as constantes mudanças no cenário político brasileiro em que a gestão federal em um período de 06 (seis) anos teve um total de 04 (quatro) chefes de Estado, o que ocasionou um ambiente de incertezas em diversos âmbitos da vida dos brasileiros, inclusive no campo educacional.

⁶² Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br>>

⁶³ Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>

Uma breve retrospectiva desse cenário nos mostra que em agosto de 2016 a presidente Dilma Rousseff sofreu um golpe de estado parlamentar, assumindo o até então vice-presidente Michel Temer, em janeiro de 2018 assumiu Jair Bolsonaro (CISLAGHI *et al.*, 2019) e em 2022 Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito pelo voto popular. Soma-se a isso o fato de que em 2020 se instalou no mundo inteiro a pandemia do *coronavírus*⁶⁴ que dizimou milhões de vidas e perdurou até maio de 2023⁶⁵. Selecionamos o ano de 2023 para finalizar o levantamento por entendermos a importância de publicizar dados mais atuais quanto for possível antes da finalização do texto completo e por entendermos que tal levantamento requer constantes atualizações.

Nesse contexto político, destacam-se consequências pungentes ao campo da educação, dentre as quais mencionamos a ocasionada pela Lei Orçamentária⁶⁶ Anual que cortou cerca de 3,9 bilhões de reais da educação brasileira. Ressalta-se que as consequências mais expressivas são os cortes no orçamento para a educação, a suspensão de atividades em institutos federais e os cortes de bolsas de pesquisa para estudantes das universidades públicas de todo o Brasil. Juliana Cislighi *et al* (2019) aponta que tais cortes, denominados pelo governo como “contingenciamentos”, são demonstrações do projeto neoliberal que a política do poder executivo tinha para o Brasil (Araújo, 2019).

Projeto político que se vincula ao Brasil e suas regiões, das quais apontamos a amazônica no escopo deste escrito. De tal modo que a relação com essa região conversa com o curso de doutorado em rede entre os estados da região amazônica brasileira, o Educanorte, ao qual estamos vinculadas. Em decorrência disso, as discussões travadas nas disciplinas, nos eventos acadêmicos juntamente com as sessões de orientações e vivências em grupo de pesquisa, despertaram-nos o olhar sensível e curioso para as questões relativas ao modo de investigação sobre como a

⁶⁴ A pandemia do coronavírus até agosto de 2021, infelizmente, retirou a vida de aproximadamente 580 mil brasileiros (disponível em: <https://news.google.com/covid19>). Acesso em: 12 ago. 2021. Cenário que atingiu diretamente o campo da educação, em especial sobre os desafios e impactos na prática docente como discutem Andreia Barreto e Daniele Rocha (2020), bem como nova configuração dos processos de ensino e aprendizagem na transição do ensino presencial ao remoto como abordado por Sara Trindade, Joana Correia e Susana Henriques (2020).

⁶⁵ A pandemia foi oficialmente dada como finalizada em maio de 2023 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/08/decretado-fim-da-emergencia-sanitaria-global-de-covid-19> Acesso em: 05 jul 2023.

⁶⁶ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias>>. Acesso em: 11 dez. 2021

nossa região se situa enquanto produtora de conhecimento científico sobre sociabilidades de jovens negras.

Sabemos que o nosso país é estruturalmente desigual, a exemplo das relações de raça, gênero e de classe. Apresenta elevado índice de desigualdade de renda⁶⁷, o que acarreta consequências para os demais campos, como o educacional e o social. Desigualdade essa que se agravou profundamente no período da pandemia do *Coronavírus*, em que a população economicamente desfavorecida apresentou maior taxa de infecção e mortalidade, como mostra Lauro Demenechl *et. al.* (2020).

A desigualdade ocasiona, inclusive, disparidades regionais em termos econômicos, sociais e até mesmo científicos. As disparidades se apresentam a partir de indicadores que demonstram produção científica diminuta na região amazônica em detrimento das demais (Mello, 2015). A redução das iniquidades sociais da região “passa pelo desenvolvimento do conhecimento científico regional” (Stábeli, 2012, p.36), haja vista que a produção de conhecimento na região norte carece da formação de mais pesquisadores, mestres e doutores, pois em termos numéricos há uma desproporção regional de cursos de pós-graduação em relação às demais regiões do país (Silva *et. al.*, 2024).

O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil⁶⁸ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico divulgou que apenas 5,3% dos doutores titulados são da região norte, a chamada “baixa densidade científica” (Mello, 2015). Dessa maneira, Alex Mello (2015) destaca que a região é um território fecundo e que necessita de investimento em políticas públicas, em ciência e em tecnologia de modo que as desigualdades regionais possam ser amenizadas, visto que um dos dilemas centrais da região “é a ausência de uma estratégia de longo prazo” (Rocha Neto, 2021, p. 275).

Flávio Nascimento, Glenda Rodrigues e Ana Rosa (2021) destacam que o reconhecimento da desigualdade, no quesito de produção e distribuição de pesquisas no Brasil evidenciou “a assimetria regional histórica” (Nascimento; Rodrigues; Rosa, 2021, p. 02). Em que “nos dados do desempenho da pesquisa desagregada por

⁶⁷ Reiterando: O Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz relata 10% das pessoas mais ricas do Brasil concentram 41,9% da renda total do país. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br>. Acesso em: 13 set 2021.

⁶⁸ Há a possibilidade de acessar o quantitativo de doutores no Brasil por região os dados do último censo disponível, o de 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao1>. Acesso em: 05 mai. 2022

Estado no período 2011-2016 que mostra os estados da região Norte nas últimas posições” (*idem*, 2021, p. 02). Afirmam, ainda, haver crescente motivação para a melhoria da qualidade da educação e da pesquisa na região.

No que se refere ao campo educacional no contexto amazônico, a Educação Básica e especificamente o Ensino Médio se apresentam como etapa corroborante com o baixo desenvolvimento humano e social da região (Alves; Araújo; Rodrigues, 2015). A leitura do índice de matrículas no Ensino Médio na região Amazônica permite a inferência de que a maior concentração está em áreas urbanas do estado do Pará e do Amazonas, demonstrando a desigualdade regional que há no interior da própria região (*idem*, 2015). Wilma Coelho e Milena Silva (2021) apontam que as pesquisas sobre essa etapa apresentam desequilíbrio regional no Brasil, com predominância das regiões sul e sudeste.

De modo que a juventude que ingressa na Educação Básica e no Ensino Médio na região muitas vezes evade ou é reprovada diversas vezes, na maioria das vezes motivada pela necessidade de trabalhar. Em que,

Falar de Ensino Médio na Amazônia paraense significa penetrar uma realidade complexa, derivada de múltiplos fatores, entre os quais citamos a sociobiodiversidade característica da região, a extensão territorial do Estado, bem como a histórica desigualdade regional que tem imperado no Brasil e reflete substancialmente no agravamento dos resultados nos indicadores do Norte e Nordeste do País (Beltrão *et. al.*, 2018, p.418)

Ronaldo Araújo (2019) nos dispõe o termo desigualdade⁶⁹ como “algo que hierarquiza os sujeitos e grupos sociais” quando discorre sobre a realidade do Ensino Médio no contexto pós-reforma, a qual possui bases fincadas na manutenção dessas desigualdades. De modo que ao abordar o público dessa etapa formativa (estudantes do ensino médio) no contexto amazônico aciona a percepção de existem diversas singularidades em ser jovem na Amazônia (Alves; Araújo, 2017), porém as singularidades são secundarizadas o que coloca em situação desvantajosa a juventude da região. Desse modo, abordar relações de sociabilidades que acontecem nessa etapa formativa no Brasil e, especialmente, na região amazônica reverbera potência investigativa e analítica do tema.

⁶⁹ O autor utiliza o termo para abordar a reforma do Ensino Médio e como ela precariza a formação escolar bem como influencia no futuro dos alunos filhos das classes trabalhadoras, pois promove a hierarquização das escolas e conseqüentemente a oferta de diferentes realidades de ensino médio. (Araújo, 2019).

Para Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014) é necessário aprofundar investigações acerca do universo educacional amazônico para entender como a diversidade é tida nesse cenário. E, não menos importante, defendem a necessidade de aprofundar os estudos sobre adolescentes (dentro e fora da escola). Nesse sentido, o estudo das sociabilidades juvenis supera a análise de sujeitos enquadrados em categorias biológicas ou culturais (Coelho; Silva, 2018) para o engendramento de seus laços sociais.

Por conseguinte, investigar como se constroem pesquisas sobre sociabilidades de jovens negras parte da conceituação teórica de *socialização* de Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) enquanto processo de interação social tido em múltiplas realidades. Essas que estão inseridas em diversos cotidianos, visto como espaço de socialização e instituição definidora de condutas (Berger; Luckmann, 2014), a qual origina as relações de sociabilidades dos sujeitos. E assim termos acesso a tais pesquisas em diversas vertentes e perspectivas investigativas.

Desse modo, compreender o momento que os jovens vivem, os aspectos biológicos, formativos, as relações de sociabilidades incorporadas em suas vivências dentro da socialização experienciada em iniciativas como o projeto afrocientista, se apresenta como tática de resistência (Certeau, 2014) em meio a um cotidiano que deslegitima a juventude, em especial da juventude negra, como coletivo de sujeitos de direitos (Nakasone; Santos, 2021) em detrimento da existência do privilégio da branquitude (Bento, 2022).

Nesse sentido, Wilma Coelho e Carlos Silva (2017), evidenciam que as sociabilidades de jovens são reflexos da sociedade que estão inseridos, como é o caso dos jovens amazônicos que enfrentam a desigualdade em sua mais ampla dimensão. Destarte, Juarez Dayrell (2007) salienta que as sociabilidades atuam como uma das formas de expressão das condições juvenis. Ocorrem coletivamente organizadas, formais e em fluxos cotidianos que demonstram como se constroem as dinâmicas dessas interações. Em que “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (Dayrell, 2007, p.1111).

Estudar essas relações possibilita que se analise e entenda como se dá a tessitura de vínculos e relações existentes bem como oferece a chance de questionar

o papel da socialização secundária (Berger; Luckmann, 2014) tida no projeto enquanto instituição e ambiente propício para o desenvolvimento de relações de sociabilidades.

Nesse sentido, torna-se viável conhecer como as relações de sociabilidades são construídas e vivenciadas no cotidiano⁷⁰ do projeto, levando em consideração as categorias basilares deste estudo, relações raciais, de gênero e de juventude, de modo interseccionalizado⁷¹ para desnudar os sentidos e percepções que atribuem, assumindo-se como ponto de partida o modo como outras produções científicas se constituíram.

Para tal investimento, o acesso ao mapeamento que nas linhas que seguem será posto, auxilia no acesso às produções realizadas bem como na leitura do objeto de pesquisa ao qual nos centramos. Afirmamos isso a partir da compreensão de que há a necessidade de “conhecer e refletir sobre as publicações relacionadas” (Morosini; Nascimento; de Nez, 2021, p. 70) a ele para que fosse possível conduzirmos o nosso próprio processo teórico-metodológico de investigação científica.

1.2 Elementos procedimentais

Como dito anteriormente, a busca se deu por produções científico-acadêmicas sobre sociabilidades de jovens negras apresentadas no período de 2016 a 2023 nas bases indexadoras Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na “*Scientific Electronic Library Online Brasil*” (SciELO). O levantamento foi realizado do segundo semestre de 2021 ao início do segundo semestre de 2024.

A empiria é conformada por 97 produções, dos quais 44 são dissertações, 29 teses e 24 artigos científicos. Selecionamos 08 descritores: *sociabilidades*, *sociabilidades e ensino médio*, *sociabilidades juvenis*, *adolescentes negras*, *jovens negras*, *estudantes negras*, *afrocientista*, *sociabilidades adolescentes negras*.

Os filtros utilizados no refinamento foram: o marco temporal com o recorte dos anos de 2016 a 2023. Estar vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, no caso do descritor “sociabilidades” estar inscrito sob o crivo da área de conhecimento de “educação”, pois o quantitativo sem a

⁷⁰ Aqui entendido enquanto vivências/ações diárias dos sujeitos. Baseando-se pela compreensão de Michel de Certeau (1998) sobre o cotidiano ser a reunião de ações, “táticas”, que se configuram enquanto práticas cotidianas individuais de pessoas consumidoras de cultura, produtos e valores sociais.

⁷¹ Hirata (2014) trata da “interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe” (p.62)

filtragem seria vultuoso para a finalidade deste levantamento que se configura no conhecimento do desenho acerca dos estudos sobre a temática das sociabilidades juvenis.

Conhecer como se estrutura o campo em que se insere este mapeamento é possível por intermédio de levantamentos, pela realização de estudos do tipo estado da arte e do conhecimento. Concordamos com o argumento de Romilda Ens e Joana Romanowski (2006) acerca da importância de conhecer o modo que as produções acadêmicas vêm sendo realizadas dentro de seus campos específicos de conhecimento.

Assim, realizar “levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (Ens; Romanowski, 2006, p. 40) caminha rumo a uma “síntese integrativa do conhecimento sobre o tema” (André *et.al.*, 1999, p. 301). De modo que se desenhe a possibilidade de acessar os principais e mais recorrentes objetos de pesquisa, o período de maior incidência e no sentido mais amplo mapear como o conhecimento vêm sendo debatido em determinada época por um dado grupo. Em que esses levantamentos apresentam caráter bibliográfico e visam mapear as produções acadêmicas (Ferreira, 2002) para refletir o fluxo de produções existentes em dado recorte temporal, espacial e a interrelação entre objeto e pesquisador (Morosini; Nascimento; de Nez, 2021).

O estudo acerca das produções científicas se faz relevante quanto a potencialidade de avançar no campo da produção do conhecimento que se produz sobre sociabilidades juvenis, pelo fato de que possibilita que seja evidenciado o investimento de pesquisadores no país sobre a temática. Dessa forma, aqui, colocamos a concepção de que este trabalho é um levantamento, pois é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Fernandes; Morosini, 2014, p. 155).

Destacamos que nesta seção o trato das produções encontradas será exposto de modo separado. Iniciando-se com a exposição e discussão que versa acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado levantadas no repositório para em seguida trazer ao foco a análise os artigos científicos coletados na plataforma *Scielo*. Optamos por essa sequência para dar organicidade e fluidez ao texto.

A construção do mapeamento das produções acadêmicas se deu em algumas etapas: a) seleção dos descritores; b) escolha das plataformas de buscas; c) busca

das dissertações de mestrado; d) busca das teses de doutorado; e) busca dos artigos científicos; f) sistematização dos dados coletados por meio da criação de um banco de dados e g) apresentação e descrição das produções encontradas.

Em que se pôde, por meio do presente levantamento, conhecer como o conhecimento sobre sociabilidades de jovens negras no Brasil vem sendo refletido no âmbito das produções científicas brasileiras, superando a visão supérflua e enriquecendo a leitura primária oriunda dos achismos e do senso comum. O levantamento aqui apresentado é uma forma de auxiliar no entendimento do perfil das produções sobre a temática das sociabilidades adolescentes de jovens negras.

No que concerne ao entrelace conceitual entre sociabilidades e jovens estudantes negras no ensino médio perpassa por algumas dimensões. Sociabilidades como categoria aqui entendida e debatida em concordância com os estudos da professora Wilma Coelho que há quase uma década se debruça a investigar os laços sociais existentes entre jovens, refletindo sobre o modo como se agrupam por afinidades, se relacionam, exercem e sofrem influência mútua (Coelho; Silva, 2019). De modo que, pensar tais relações na escola é ponderar que existem disparidades de todas as naturezas e que podem comprometer suas perspectivas futuras bem como de gerações futuras (Coelho; Silva, 2017).

1.3 A empiria: Apontamentos sobre Teses e Dissertações encontradas

Na busca pelas produções científicas acerca das sociabilidades de jovens negras ficou evidente, dentre alguns achados, que há uma polissemia para abordar a categoria “sociabilidades”. Foram encontrados nas produções diversos termos, dos quais tem maior incidência os de “sociabilidades juvenis”, “sociabilidades adolescentes”, “sociabilidades de jovens” e “sociabilidades de estudantes” entre outros que coadunam para a construção de um campo de múltiplas possibilidades dentro dos estudos sobre sociabilidades. Assinalamos que algumas produções foram encontradas em mais de um descritor, o que culminou em determinadas reduções no número de pesquisas levantadas.

Damos relevância ao número de produções a abordam como parte integrante dos resultados, como aporte teórico, como contextualizações e/ou de inferências realizadas. Sendo assim, a construção deste mapeamento se deu em um percurso

não linear, cuja consideração primeira é a percepção de que o campo das produções sobre sociabilidades de jovens negras é dinâmico e potente.

a) Perfis de autoria das dissertações e teses

No levantamento por dissertações e teses que versassem sobre a temática aqui proposta, chegou-se ao quantitativo de 73 produções, 44 dissertações de mestrado e 29 teses de doutorado. Dessas, 55 são de autoria feminina e 18 de autores homens, o que corresponde a aproximadamente 25% do percentual dos trabalhos, indicando a predominância feminina com aproximadamente 75%. Sendo reflexo direto ao quantitativo de mulheres matriculadas em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que de acordo com o site da CAPES⁷² no ano de 2022 elas configuravam 54,2% do total de 395.870 estudantes.

As produções femininas são tidas em sua maioria em nível de mestrado, compondo mais da metade do *corpus* total com 33 dissertações. Já os homens apresentam certo equilíbrio nesse sentido, com respectivamente, 09 e 09 pesquisas de mestrado e doutorado. Percebe-se ao observar as produções levantadas que há a identificação das autoras com a temática e/ou com os sujeitos, no caso as jovens negras, pela história de vida ou autodeclaração racial. Isso consubstancia o entendimento do porquê há uma disparidade tão significativa na distribuição dos trabalhos por gênero de autoria.

Pelo fato de a maioria ser configurada por pesquisadoras mulheres, iremos nos referir às pessoas de autoria dessas produções utilizando o gênero feminino, ou seja, as autoras. Essas autoras possuem formação inicial nos mais diversos cursos de graduação. São eles: Pedagogia (25), Ciências Sociais (08), Licenciatura em História (03), Psicologia (05), Licenciatura em Letras (07), Licenciatura em Educação Física (04), Serviço Social (02), Comunicação Social (02), Filosofia (02), Gestão da Informação (01), Marketing (01), Direito (01), Engenharia elétrica (01), Ciências Biológicas Engenharia Florestal (01), Relações Internacionais (01), Arquivista (01), Relações Públicas (01) e Ciências Econômicas (01).

⁷²O site informa, ainda, que no ano de 2022, 58 % dos seus bolsistas eram mulheres. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina>
Acesso em: 08 mai. 2022

Não encontramos a formação inicial de (04) quatro autoras/autores. Entretanto, percebemos a abrangência e complexidade que constitui o campo dos estudos sobre sociabilidades e jovens negras não está restrita aos estudos desenvolvidos por profissionais da educação. Ao visualizarmos os cursos dos quais as/os autoras/es são oriundas, salta-nos os olhos a heterogeneidade de formações iniciais, de modo que a temática das sociabilidades é percebida e discutida juntamente a distintos campos de conhecimento.

O quantitativo feminino nos demonstra que vivenciamos, na construção de conhecimento científico, certa quebra no tradicionalismo científico historicamente composto por homens (Costa, 2006). Caminhando contra a comumente a invisibilização das mulheres no campo da produção do conhecimento como forma de consolidar as relações de dominação e de poder nas instituições (*idem*, 2006). Ele nos permite inferir sobre uma possível resistência a esse processo de invisibilização da mulher na ciência, a possibilidade de combate ao sexismo acadêmico e conseqüentemente o crescente aumento no número de mulheres tituladas mestras e doutoras no Brasil no período de 1996 a 2009 (MCTI, 2023)⁷³.

Nesse sentido, pesquisas realizadas sobre, para e por mulheres negras se apresenta como uma reconfiguração epistemológica, um compromisso ético e sobretudo uma tática de resistência (Certeau, 2014) na busca pela valorização da produção acadêmica e científica igualitária. De modo que a predominância feminina reverbera a legitimidade de uma ciência plural, diversa e ampla, que valorize a realidade socialmente construída (Berger; Luckmann, 2014) que o grupo das jovens negras vivencia dentro de uma sociedade interseccionalmente opressora (González, 1983; 2020; Crenshaw, 2002).

b) Movimento dos trabalhos pela temporalidade no recorte dos anos de 2016-2023

A distribuição das produções não apresenta linearidade cronológica. Constatamos ao levantar as produções que o movimento temporal apresenta duas fases. A primeira, que indica o crescimento entre os anos de 2016 e 2018, quando

⁷³ Os metadados sobre o quantitativo de discentes do sexo feminino e masculino podem ser acessados no site do governo federal, na página do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/recursos-humanos/indicadores-sobre-o-ensino-de-pos-graduacao/arquivos/tab_03_05_08_E_2009.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023

atingiu o ápice de produções com 14. Entretanto, esse fluxo sofreu declínio e entrou na segunda fase a partir do ano de 2020. Inferimos que o contexto social e político influenciou no quantitativo de produções, haja vista que a partir do ano de 2019 os pós-graduandos que ingressaram nos cursos foram postos aos cortes orçamentários de contingenciamento em que “nos campos da educação, da ciência e da tecnologia, veem-se o esvaziamento orçamentário e os riscos de desmonte de todos os sistemas” (Ximenes *et al.*, 2019, p.01).

Sabe-se que há relação íntima e direta entre a construção do conhecimento científico e recursos financeiros, haja vista que com mais investimento há a melhoria nas condições de pesquisa, maior quantitativo de pesquisadores titulados e conseqüentemente produtividade científica (Lopes; Almeida, 2024). Pelo fato de que o investimento em pesquisas passa pela oferta de bolsas de mestrado e doutorado, como auxílio aos pesquisadores para se dedicarem exclusivamente a tal função. Dessa maneira, quando cortes orçamentários são instalados a redução do número de bolsas e conseqüentemente de pesquisadores é um dos primeiros efeitos a serem percebidos, como foi o caso da emenda constitucional nº 95 que reduziu em 5% o quantitativo de bolsas nos anos de 2019 e 2020 (Brasil, 2021; Ximenes *et al.*, 2019, p.01).

Nas pesquisas em nível de mestrado os anos de 2018 e 2019 apresentaram maior incidência. Inferimos que a duração de um curso de mestrado (02 anos) influenciou nesses dados, em decorrência de as dissertações terem sido defendidas antes dos cortes orçamentários. Em contraposição, no ano de 2019 o número de teses de doutorado defendidas, que versassem sobre nossa temática, passou a cair. Deduzimos que pela duração desses cursos (04 anos) ser maior, o número de pesquisadores atingidos pelo contexto orçamentário foi também maior. Ocasionalmente, inclusive, queda de teses defendidas nos anos seguintes no contexto da pandemia do coronavírus.

Percebemos um crescimento nos anos de 2022 e 2023, principalmente dos trabalhos de tese de doutorado. Supomos que com a expansão da utilização da vacinação do coronavírus e a mudança dos representantes do poder executivo tiveram influência direta nesse quantitativo, haja vista que nesse período o acesso às universidades já estava liberado e o valor das bolsas de pós-graduação foi aumentado, possibilitando a permanência de mais estudantes nos seus respectivos cursos.

O quadro a seguir expressa numericamente como se configura a distribuição das produções de dissertações e teses em cada ano em todos os cinco anos estabelecidos neste levantamento.

Quadro 01- Distribuição das dissertações e teses por ano.

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2016	7	4	11
2017	7	5	13
2018	8	6	14
2019	8	3	11
2020	6	4	11
2021	3	1	4
2022	1	3	4
2023	2	3	5
TOTAL	44	29	73

Fonte: BDTD, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

O quadro acima coaduna na percepção de que há a predominância da produção do tipo dissertação. Demonstrando a predileção das autoras para construírem investigações sobre a temática em pesquisas mais curtas, em nível de mestrado com duração de 02 (dois) anos, as quais configuram aproximadamente 64% das produções. Tal constatação dialoga com dados oriundos do relatório do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNGP), os quais apontam que 75% dos títulos obtidos no Brasil são de mestrado acadêmico ou profissional (Brasil, 2021).

Ao analisar a temporalidade dessas produções, infere-se que o contexto político e econômico brasileiro bem como o cenário sanitário mundial exerceu influência na disposição dos trabalhos no período selecionado. Pontua-se isso pelo ano inicial desse levantamento ser marcado pela atuação da —até então— nova inclinação política federal⁷⁴, a qual estabeleceu retrocessos orçamentários e conseqüentemente a instabilidade na garantia de direitos, dentre eles o direito a educação. Exemplificamos tal inclinação com a aprovação, no apagar das luzes do ano de 2016, da já citada emenda constitucional nº 95⁷⁵ que congelou por 20 (vinte)

⁷⁴ Conferir discussão sobre um balanço dos impactos do governo de Michel Temer em texto de Giselle Souza e Morena Soares (2019). Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23478/21169. Acesso em 17 nov. 2023

⁷⁵ Emenda Constitucional que instituiu novo regime fiscal para recursos financeiros federais no governo de Michel Temer (2016 a 2018). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 17 nov. 2023

anos o orçamento de recursos públicos, influenciando diretamente nos recursos destinados à educação, como bolsas de mestrado e doutorado, as quais tiveram redução de 5% nos anos 2019 e 2020 (Brasil, 2021).

Nesse sentido, investimentos que poderiam (e deveriam) ser continuados a serem destinados ao ensino, a pesquisa e a extensão, em nível de pós-graduação foram congelados. Tornando seus efeitos visíveis a partir da saída do então grupo de governo no final do ano de 2018. Evento que coincide com o auge da produção, porém não se mantém e passa a declinar, demonstrando os efeitos de tal conjectura.

Para além do campo político, destacamos que a queda no número de pesquisas realizadas teve realce no período de maior instabilidade e incertezas das últimas décadas: a pandemia mundial do *coronavírus*. De modo que atividades foram adiadas pelas universidades, o número de casos de adoecimentos foi elevado, especialmente os relacionados à saúde mental e outras atividades como a produção intelectual, o lazer e atividades profissionais foram afetadas (Maria Leite; Geovanne Torres; Rocelly da Cunha, 2020).

A realidade pandêmica impôs aos pós-graduandos a vivência de uma formação totalmente nova e fora dos padrões existentes. Os metadados divulgados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)⁷⁶ da CAPES mostraram apesar do número de matrículas terem subido para cursos de doutorado em 2020, o número de titulados doutores (e mestres também) teve redução tal qual aparece, como reflexo dessa realidade, nos quantitativos aqui coletados. De modo que é

Importante destacar o impacto da crise sanitária global no ano de 2020 no SNPG. Houve uma prorrogação de prazos (defesas de teses e dissertações, exames de qualificação), prorrogação da vigência das bolsas, restrição ao acesso às universidades com impacto direto nas atividades de pesquisa, mudança de um sistema presencial de aulas para novos modelos remotos e híbridos. Este cenário certamente impactou a formação de pessoal no ano de 2020 (Brasil, 2021)

Norte e Nordeste foram as regiões mais negativamente afetadas pela pandemia do *coronavírus* nos quesitos: aumento dos percentuais de desemprego/perda de emprego, diminuição dos rendimentos familiares, cortes nas despesas e

⁷⁶ O relatório sobre a evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no decênio do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNOG) de 2011 a 2020 é um documento de extrema relevância para entendermos os resultados dos planos estabelecidos para a pós-graduação brasileira bem como a análise dos seus resultados. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaoDoSNPGnodeceniadoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf Acesso em: 18 nov. 2023

endividamentos, como aponta o Inquérito⁷⁷ Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (2021). Esse mesmo documento aponta que as regiões norte e nordeste apresentaram o maior número de participantes autodeclarados pretos e pardos e como reflexo disso, quando a pessoa responsável pelo domicílio era do sexo feminino, preta ou parda e com baixo grau de escolaridade a insuficiência alimentar era maior.

Dados como os acima citados nos mostram a reverberação de uma estrutura social antiga, a qual arquitetou a sociedade tal como a conhecemos atualmente. É uma estrutura baseada em marcadores sociais e da herança das estratégias (Certeau, 2014) dos herdeiros dos escravocratas (brancos) *versus* descendentes da população escravizada (negros) (Bento, 2022) visando a manutenção do privilégio da branquitude (Schucman, 2014) e da “assimetria regional histórica (Rodrigues; Alves, 2021, p.02).

Assim, refletir sobre a temporalidade dos trabalhos mapeados vai ao encontro dos dados postos nos arquivos oficiais sobre a pós-graduação, é um movimento natural. Concordamos com Daniella Ribeiro (2021) sobre os impactos da pandemia do *coronavírus* terem aprofundado os desafios da pós-graduação para discentes e docentes e é com o apoio dessa perspectiva reflexiva que entendemos a influência de eventos emergentes, que extrapolam a esfera individual para a realização de um curso de mestrado e/ou doutorado, na distribuição temporal das pesquisas que encontramos.

Há um movimento de reestruturação da produção científica e acadêmica na pós-graduação brasileira a partir da assunção do novo chefe do poder executivo, Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2023. Em seu primeiro ano aumentou o valor das bolsas dos estudantes, houve a retomada da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a construção da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)⁷⁸ como esforços empreitados no âmbito educacional.

⁷⁷ A Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania Alimentar e Nutricional realizou a pesquisa sobre as consequências da pandemia em todas as regiões do país. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf . Acesso em: 18 nov. 2023

⁷⁸ Dados podem ser consultados em: www.gov.br

c) Distribuição dos trabalhos por região do Brasil

Na sistematização e tabulação dos dados relativos às produções oriundas de formações *stricto-sensu* se percebeu que há trabalhos desenvolvidos em todas as regiões do país. Entretanto, na distribuição regional há assimetrias clarificadas em formas discrepantes no que concerne ao quantitativo existente entre as regiões. No item anterior mostramos que não há linearidade temporal, o mesmo ocorre com a dimensão regional das produções, de modo que nenhuma região apresenta efetiva constância produtiva. No início do período levantado a região norte era a única que não possuía produção sobre sociabilidades de jovens negras ou objetos de pesquisa afins enquanto as demais regiões sempre apresentavam pesquisas sobre a temática.

O quadro abaixo expressa o quantitativo de produções por região no período entre 2016 e 2021.

Quadro 02- Produções por região do Brasil em cada ano.

ANO	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUL	SUDESTE	TOTAL
2016	0	3	3	2	3	11
2017	2	1	1	3	4	13
2018	0	4	2	4	5	14
2019	0	3	3	1	5	11
2020	0	5	0	2	3	10
2021	0	2	0	0	3	5
2022	0	0	0	2	2	4
2023	0	3	0	0	2	5
TOTAL	2	21	9	14	27	73

Fonte: BDTD, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

O Sudeste é a região que apresenta maior quantidade de trabalhos com 27 produções (cerca de 36,9%), sendo 16 dissertações e 11 teses de doutorado. Em seguida temos a região nordeste com 21 pesquisas, com 08 dissertações e 13 teses. Em terceiro lugar vem a região sul com 14 trabalhos, dos quais 11 são dissertações de mestrado e 3 é tese de doutorado. A penúltima é a região centro-oeste com 09 produções, sendo 08 dissertações e 01 tese de doutorado. Por último, com o menor quantitativo se encontra a região norte com 02 trabalhos encontrados, sendo 01 dissertação de mestrado e 01 tese de doutorado.

A empiria dos dados nos mostra que região sudeste se apresenta como maior pesquisadora acerca das sociabilidades de jovens negras. Apresenta movimento

crescente até o ano de 2018 e começa a reduzir no ano de 2020 e diminui ainda mais nos anos de 2022 e 2023. São Paulo é o estado da região com maior número de trabalhos, seguido por Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Há, ainda, a predominância das instituições públicas, compondo cerca de 73% do total da região.

A segunda região mais produtora, como já fora mencionado, é a nordeste com apogeu no ano de 2018, com 04 produções (03 dissertações e 01 tese). Apresenta produção que se concentra nos estados da Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte e do Ceará. Respectivamente, Bahia com 04, Paraíba com 07, Rio Grande do Norte com 08 e o Ceará com 02 produções. Na região todas as instituições são públicas. Passou a apresentar crescimento no ano de 2023 após um ano sem trabalhos defendidos.

A região sul, do mesmo modo, apresenta as instituições públicas como maiores pesquisadoras sobre a temática. Das quais apenas aproximadamente 22% são particulares e estão centralizadas no estado do Rio Grande do Sul, seguido por Santa Catarina e Paraná. No centro-oeste Brasília (especificamente a Universidade de Brasília) concentra cerca de 72% das produções da região, das quais apenas uma foi construída em instituição privada. A região não possui trabalho nos anos de 2020, 2021 e 2023.

A região norte se apresentou, no escopo desse levantamento, como menor produtora de pesquisas sobre a temática das sociabilidades juvenis. As duas produções são do estado do Pará e da Universidade Federal do Pará. A inferência que se faz desses dados caminha no sentido de que as investigações realizadas pelos pesquisadores da região se conformam como pioneiras e táticas (Certeau, 2014).

No tocante a predominância das instituições públicas em todas as regiões, destaca-se que tal realidade é consequência de dois fatores. O primeiro se configura como o maior percentual de pesquisa científica e acadêmica ser constituído em instituições públicas de ensino⁷⁹. E como segundo, tem-se o fato de o número de instituições privadas ser consideravelmente menor que o das públicas, como coloca o relatório do SNPG (Brasil, 2021).

⁷⁹ No ano de 2019 a *Clarivate Analytics Company* responsável pela *Web of Science Group* preparou para a CAPES uma análise sobre as pesquisas brasileiras no período de 2013 a 2018 intitulada “A pesquisa no Brasil: promovendo a excelência”. No relatório destacaram, dentre outros resultados, a importância das instituições públicas de ensino que compõe quase a totalidade das publicações e/ou citações sobre pesquisas realizadas no país e consequentemente o avanço para a 13ª posição mundial no *ranking* de publicações na *Web of Science*. Relatório Disponível em: <https://propp.ufms.br/files/2019/09/Pesquisa-no-Brasil.pdf>

É importante destacar que a temática das “sociabilidades adolescentes negras” é um recorte do campo das relações étnico-raciais. Sendo assim, Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior⁸⁰ (2020) afirmam que a produção acadêmica sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais se concentra nas universidades do sul e sudeste do país. O que não difere das produções sobre sociabilidades de jovens negras.

Como não há unanimidade em nenhuma região, menos ainda há em alguma instituição. Desse modo, na região centro-oeste temos as seguintes instituições que apresentam produções: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás e Universidade Pontifícia Católica de Goiás. No Nordeste temos: Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Campina Grande.

Na região Norte somente a Universidade Federal do Pará apresentou pesquisas na área. No Sudeste encontramos a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo e a Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro.

Na região Sul temos a Universidade do Extremo Sul Catarinense Extremo Sul Catarinense, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal de Pelotas.

No âmbito desse estudo, de modo ingênuo, inicialmente poderia se constatar que as disparidades regionais encontradas nos números levantados corresponderiam a uma predisposição ou intenção de investigar as sociabilidades por parte dos autores, porém a questão vai além. Trata-se primeiramente da estrutura do país que investe e fomenta de modo desigual nas regiões, tomemos como exemplo a distribuição de docentes desses cursos de pós-graduação ser regionalmente (e por vezes inter-regionalmente) desproporcional (Brasil, 2021).

⁸⁰ Os autores realizaram o estado da arte com artigos, dissertações e teses no período de 2014 a 2018.

De acordo com a Apresentação para a Audiência Pública na Câmara dos Deputados sobre a pós-graduação brasileira e o pós-graduando, em setembro de 2023, no Brasil havia 4.559 programas e 6.988 cursos de pós-graduação dos quais titularam 79.985 mestres e doutores no ano de 2021. Apesar de apresentar nos últimos anos taxa de crescimento no número de titulados, a situação requer maior atenção para a dimensões intrínsecas aos dados. Diz-se isso pelo fato de o quantitativo das produções levantadas neste mapeamento ir ao encontro dos metadados expostos na plataforma sucupira⁸¹ e no relatório do SNPG demonstrando que há assimetrias regionais que são históricas e resistentes.

A empiria coletada é a materialização do que é posto no relatório da SNPG. Ambos apontam a região sudeste, seguida pela região nordeste e pela região sul como maiores concentrações de percentuais de produção e de programas de pós-graduação *stricto sensu* do país e deste mapeamento, em nível de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. O relatório, inclusive, nos mostra que em nível de doutorado a região sudeste detém mais da metade dos cursos brasileiros, com percentual de 51% (Brasil, 2021). As regiões norte e centro-oeste nos últimos anos vêm crescimento especialmente em nível de doutorado, entretanto na relação habitante *versus* titulados, ela segue apresentando menor percentual de mestres e doutores (Brasil, 2021).

Dessa maneira, destacamos que as assimetrias regionais não devem ser pensadas de modo isolado, levando em conta somente a intenção do pesquisador e/ou a existência de possibilidades de pesquisas, mas também as diferenças entre as regiões, os estados (inter-regionais), as instituições, as políticas de financiamento de bolsas e pesquisas, o número de programas e as condições sociais. Sabemos que a possibilidade de ingressar na pós-graduação não é a realidade mais fácil de acessar por parte da maioria da população brasileira, entretanto as pesquisas realizadas nos cursos podem contribuir para a desconstrução de desigualdades sociais e ajudar a construir mecanismos que democratizem o acesso. Haja vista que a própria existência da pós-graduação se configura como uma tática (Certeau, 2014) de resistência e de modificação de tais assimetrias, em que “a existência das bolsas de mestrado e doutorado permite um amplo processo de inclusão e mobilidade social” (Brasil, 2021, p.81) exemplificando isso.

⁸¹ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes> . Acesso em: 18 nov 2023

d) Principais temas encontrados nas produções

No que tange às áreas do conhecimento, percebe-se que a temática cruza alguns programas de pós-graduação, tais como: Educação, Ciências Sociais, Serviço Social, Comunicação, Psicologia, Linguística, Educação sexual, Sociologia, extensão rural, Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento e Conhecimento e Inclusão Social em Educação.

A existência dessa diversidade de programas que abrangem a produção acadêmica sobre sociabilidades demonstra que para compreender a complexidade das relações de sociabilidades juvenis (Dayrell, 2007) não se pode centrar em apenas uma área de conhecimento. Demonstrando que para a construção do atual campo das relações de sociabilidades é necessário investigar as diferentes vertentes do que compõe essas relações.

Existe uma maior concentração de trabalhos nos programas de educação. Os dados apontam que eles configuram 75%, seguida pelas Ciências Sociais com cerca de 9,3%, pelo Serviço Social com 3,1% em média, já os demais possuem porcentagens irrisórias. Salienta-se que a utilização de diferentes descritores contribuiu para que trabalhos pertencentes a distintos programas e áreas do conhecimento surgissem.

No momento da busca pelas produções na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) percebemos que três descritores despontaram no quantitativo de pesquisas encontradas, sendo eles sociabilidades, sociabilidades e ensino médio e adolescentes negras. No tocante ao descritor “sociabilidades” enxergamos dois fluxos de produção. O primeiro utiliza o termo como conceito ou categoria analítica para realizar a leitura do objeto. E o segundo aciona o termo como cerne do objeto investigado.

27 pesquisas utilizam enquanto item estruturante da investigação são elas: Alexander Silva (2018) utiliza “sociabilidade” como aporte teórico baseado em Jean François Sirinelli, tem como objeto a trajetória do intelectual e educador Waldemar Valle Martins de Santão em Santos, São Paulo. Ana Nascimento (2016) aborda sociabilidade humana como categoria central para discutir o objeto que consiste na concepção político-pedagógica do Ensino Médio Integrado a educação profissional de

nível médio presente na Rede de Escolas Estaduais de Educação profissional (EEEP) do Ceará.

Ana Koga (2018) usa sociabilidade para refletir a Pedagogia de Jean Jacques Rousseau e assim identificar o que o autor concebe como capacidade humana de aperfeiçoar-se. Ana Moreira (2018) pensa as redes de sociabilidades propostas por Jean François Sirinelli da linguagem arquitetônica de Anísio Teixeira no Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó (CEFMPC). Douglas Fávero (2017) utiliza sociabilidades juvenis para pensar a experiência na periferia de jovens que vivem em uma ocupação urbana sob condição de luta pela moradia.

Grazianny Dias (2019) reflete o avanço do empreendedorismo na educação através do Pronatec, uma política pública do governo federal que visa o Empreendedor tendo sociabilidades como uma das suas categorias teóricas. Ingrid Biserra (2019) delinea como objeto a imprensa pedagógica da Paraíba como espaço de atuação e formação docente em prol da construção do ideário pedagógico renovador entre 1919-1942, na qual os intelectuais usavam suas redes de sociabilidade de Jean François Sirinelli para imprimir e incutir representações. Laís Azevedo (2020) trata sobre as viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e suas influências na escrita e na prática do intelectual por meio da categoria de redes de sociabilidades de Jean François Sirinelli.

Luiz Faria (2021) investigou as práticas sociais dos intelectuais da educação durante a Primeira República em Santos usando a categoria estrutura de sociabilidades de Jean François Sirinelli. Maria Cavalcante (2018) define como seu objeto a política de gestão da educação na Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REEPB), com foco na avaliação, consubstanciada no governo Ricardo Vieira Coutinho, Partido Socialista Brasileiro (PSB), (2011-2014/2015-2018), usando sociabilidade capitalista como categoria. Maria Romero (2020) reflete sobre o pensamento educacional de Jonathas Serrano por meio da categoria redes de sociabilidades de Jean François Sirinelli.

Marieli Ávila (2020) pensa os escritos de Hélder Câmara na Revista Brasileira de Pedagogia (1934-1938) por meio da categoria de rede de sociabilidades de Jean-François Sirinelli. Natalia Oliveira (2018) discute a trajetória intelectual do jesuíta Leonel Franca com o auxílio da categoria de redes de sociabilidades de Jean François Sirinelli. Niely Leyendecker (2019) investiga o programa radiofônico "Universidade do

Ar" enquanto curso de formação pedagógica destinado aos professores da educação secundária e transmitido pela Rádio Nacional (1941 – 1944).

Patricia Vasconcellos (2016) analisa o papel da mediação tecnológica na aprendizagem dos alunos através da categoria de Georg Simmel, sociabilidades. Rogério Cardoso (2017) pesquisa a trajetória intelectual de Ney Lobo a luz da categoria redes de sociabilidades de Jean François Sirinelli. Victor Oliveira (2020) pensa os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados em 2008 como instituições brasileiras de educação superior, básica e profissional. Patricia Temporim (2019) analisou a sociabilidade como currículo escolar de um grupo de dança de jovens.

Leonardo Neves (2022) refletiu como o jogo "RPG" atuava na produção de conhecimentos dos jovens jogadores por intermédio de redes de sociabilidade tidas no jogo. Ana Araújo (2023) tem por objeto de estudo a trajetória do professor Severino Bezerra de Melo e suas redes de sociabilidade no período de 1908 a 1956. Pedro Feitoza (2023) investigou como ocorre a socialização de usuários por meio das formas tecnoculturais do Instagram e suas características implícitas no processo ensino-aprendizagem.

Karin Schwarzbald (2022) analisou a organização do movimento estudantil de forma organizada da União Rio-grandina de Estudantes Secundários na promoção da interação social entre seus participantes e a sociedade local. Josenice Araújo (2020) discutiu sobre a Política de Educação no Sistema Prisional no Estado do Tocantins. Paola Scortegagna (2016) refletiu acerca da relação entre a emancipação política e educação com ações educacionais voltadas aos idosos em Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses.

Chéli Meira (2022) pesquisou o professor Apelles Porto Alegre, sua trajetória de vida e seu papel de intelectual mediador. Patricia Ferreira (2022) examinou aspectos sobre a história do menino Cazusa, sua cultura escolar e infância, publicada em 1938 por Viriato Corrêa com o selo da Companhia Editora Nacional. Aurea Machado (2023) refletiu sobre a contribuição de Ariano Suassuna à Educação brasileira desenvolvida no "Brasil real", o espaço político-social que Machado de Assis assim intitulava.

O movimento que percebemos ao levantar tais produções que utilizam sociabilidades como aporte teórico estruturante para sua construção, segue dois fluxos. O primeiro recai sobre a diversidade de categorias com as quais dialogam com

as sociabilidades, das quais retiramos os temas recorrentemente encontrados, são eles: *intelectuais* (11), *formação docente e/ou de professores* (03) e *experiências juvenis* (04). Já o segundo recai na emergência de categorias como *ensino médio integrado* (01), *empreendedorismo* (01), *avaliação* (01), *ensino e aprendizagem* (01), *tecnologia* (01), *instituições de ensino* (01), *educação no campo* (01) e *conceito teórico* (01) que trazem novas possibilidades investigativas.

Nesse sentido, a utilização de autores como Jean François Sirinelli e Georg Simmel para falar de redes de sociabilidades e sociabilidades, respectivamente, baliza certa tendência nas pesquisas mapeadas. Tendo em conta que o uso de Jean François Sirinelli é amplamente tido em investigações no campo da história da educação que versam sobre a história de intelectuais, da história da educação e do diálogo entre ambas, como mostra Claudia Alves (2019). A opção por Georg Simmel para falar de sociabilidades se volta a uma perspectiva sociológica que permite a abordagem crítica das interações sociais de acordo com Rousiley Maia (2001).

Destarte, os trabalhos que tinham sociabilidades como objeto específico das autoras conformam 05 pesquisas. Em que Ana Marques (2019) traz como objeto as sociabilidades, a mediação cultural e elementos cívico-educacionais no almanaque Brasil-Portugal (1899-1903). Danilo Dias (2018) estudou as sociabilidades de jovens bolivianos no ambiente escolar de jovens em São Paulo e em Buenos Aires. Bem como suas visões sobre o papel da escola e da educação e da resignificação de suas relações cotidianas.

Maria Soares (2017) define como objeto os processos societários e os modos de sociabilidade presentes na implementação da política de nucleação escolar no campo adotada no município de Limoeiro – PE e suas implicações na Educação Infantil. Maria dos Santos (2016) refletiu as relações entre tecnologias digitais e novas formas de sociabilidades compreendidas nos usos de tecnologias digitais por meio da categoria sociabilidade de Georg Simmel. Marcos Santos (2021) discutiu o conceito de sociabilidade em Georg Simmel.

Nesse fluxo, o descritor “sociabilidades e ensino médio” levantou 18 produções. Alan Ribeiro (2016) a influência da sociabilidade escolar nas vivências e experiências de jogos ofensivos construídas pelos estudantes no Ensino Médio. Em que, os jogos constituem um conjunto de ações vinculadas aos seus processos identitários de modo interseccionalizado entre as categorias raça, gênero e classe. Thaís Victorino (2018) investigou jovens surdos estudantes do Ensino Médio e os sentidos que atribuem a

experiência escolar e a importância da sociabilidade para a comunicação e afetividade.

Maricelma Duarte (2016) pensou sobre os sentidos que um grupo de jovens do ensino médio direcionam às redes sociais, de modo que haja sociabilidades construídas a partir do mundo virtual. Thalita Gonçalves (2016) refletiu o processo de socialização de jovens na escola enquanto espaço de sociabilidade, conhecendo os significados da escola e do ensino médio para eles, já que ela se apresenta como chance de se mover socialmente bem como da inserção no mercado de trabalho ou para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior.

Zizelda Fernandes (2017) investigou as relações que jovens estudantes da escola pública de ensino médio constroem com a escola e as sociabilidades praticadas no contexto escolar nas redes interativas. Crisolina Costa (2017) analisou o sentido da escola para os jovens do ensino médio de modo que atribuem sentido a escola como espaço de formação, aprendizagem e sociabilidade na vivência escolar, relacionando juventude e escola.

Elisete França (2018) refletiu influência das relações de sociabilidade na construção e (re) interpretação das masculinidades de jovens na escola de Ensino Médio. Jonathan Silva (2019) tratou das relações de sociabilidade que jovens rurais estabelecem com o uso do celular. Paula Lopes (2021) discorre sobre a influência do mundo virtual nas sociabilidades dos jovens que vivenciam suas experiências pessoais e de relacionamentos dentro do ciberespaço.

Nayara Oliveira (2017) pautou sua pesquisa na relação entre juventude e a organização do espaço escolar, de modo que a ocupação desse espaço pelos estudantes conforma a escola como um lugar de pertencimento, transgressão e de sociabilidades. Jerusa Andrade (2020) discutiu os processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens que emergem do uso dos dispositivos móveis ligados à internet de jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Edgard Albuquerque Neto (2020) abordou o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por jovens estudantes, o modo como comportam e vivem padrões específicos de sociabilidades nos espaços virtuais e de que maneira esse “novo” estilo de vida.

Aline Ferreira (2017) aborda como objeto a sociabilidade ciborgue na atuação da produção do currículo vivido. Bruna Lacerda (2020) refletiu a sociabilidade mediada por redes sociais e a efemeridade das mensagens. Rosalia Mota (2017) O relacionamento entre alunos e professores no contexto das tecnologias de informação

e comunicação de modo que sejam vistos os conflitos as conexões e as sociabilidades na territorialidade da escola e no ciberespaço. Alan dos Santos (2021) as formas de sociabilidades entre pessoas com deficiências e aquelas sem deficiências no Ensino Médio.

Catarina Santos (2023) analisou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMT. Waldeliza Delgado (2023) pesquisou a partir da narrativa de jovens cumpridores de medidas socioeducativas as suas vivências e visões de mundo e outros futuros possíveis para a construção da própria vida.

Nota-se que há grande relação entre sociabilidades, ensino médio e *redes sociais, celulares, jogos e tecnologias* (09) bem como os *sentidos atribuídos à escola* (05). A vinculação dessas categorias são processos investigativos recorrentes quando a centralidade recai nas sociabilidades. Para além disso, temos as categorias de *gênero/sexualidade* (01), *currículo* (01) e *deficiência e ensino médio* (02) como categorias que galgam espaços na composição de novas investigações. Apontamos isso a partir da concordância com Wilma Coelho, Nicelma Brito e Carlos Silva (2022) sobre a internet possibilitar diversão, estabelecimento de novos laços e a construção de “mundo à parte, tanto da escola, quanto da família” (p. 09).

Logo, a relação entre sociabilidades e estudantes do ensino médio perpassa pelo entendimento de uma nova dinâmica que permeia as relações sociais juvenis: a internet e as redes sociais. São novas formas expressar suas condições juvenis bem como de outras construções das sociabilidades juvenis altamente conectas às redes sociais, segundo José Oliveira (2012).

Já com o descritor “sociabilidades adolescentes negras” há 01 dissertação de mestrado de autoria de Anderson Rodrigues (2017) com a discussão sobre o as produções que investigam o engendramento de sociabilidades adolescentes na Educação Básica. O descritor “sociabilidades juvenis” deu conta em 03 produções, tais produções tratam de sociabilidades juvenis e práticas de violência na periferia de Suelen Acosta (2019); sociabilidades de jovens homens em conflitos na periferia de Daniela Oliveira (2018); sociabilidades juvenis em páginas de escolas nas redes sociais da internet de Luís Oliveira (2019).

O descritor “adolescentes negras” apresentou 10 produções. Em que os objetos encontrados são: trajetória de adolescentes negras em idade escolar e maternidade de Rayssa Carnaúba (2019), racismo institucional sobre crianças e adolescentes negros (as) em seus cotidianos de Márcia Eurico (2018); escola como

espaço potencializador de identidades raciais de adolescentes negros (as) de Nathália Oliveira (2017); a expressão por meio da linguagem de adolescentes negros (as) negros (as) e brancos (as) sobre suas identidades étnico-raciais de Marivete Souta (2017); as implicações do racismo na trajetória escolar de adolescentes negros (as) de Marcos Lima (2016); a construção de identidades de adolescentes negras na periferia atravessadas pelo racismo de Flavia Duarte (2017).

Encontramos também o recorte do gênero e da raça na trajetória de vida e atos infracionais de adolescentes negras que cumpriam medidas socioeducativas de Daiane Gomes (2016) vivências afetivo-sexuais de adolescentes negras periféricas atravessadas pelo racismo e analisadas de modo interseccional do gênero e da classe de Elânia Lima (2018); os sentidos atribuídos a experiências tidas na escola por adolescentes negros (as) e aos seus corpos nesse contexto escolar de Maria Aquino (2020) e os impactos da Lei 10.639/03 na cultura e no cotidiano de adolescentes negras estudantes de escolas públicas de Ana Dartora (2017).

“Jovens negras” trouxe 06 pesquisas, tendo os seguintes objetos de pesquisa: questões raciais na construção de identidades de jovens estudantes negras de Crislanda Mendes (2019); jovens negras participantes de um coletivo feminino e a construção de seus projetos de vida de Fernanda Arispe (2016); trajetória de jovens negras pensadas a partir da raça e do gênero na vivência da Educação de Jovens e Adultos de Bárbara Ivanov (2020); jovens negras e invisibilização à luz da Lei 10639/03 de Lucélia Abreu (2019); estudos comparados de jovens negras no Ensino médio de Éllen Cintra (2018) e a construção de identidades raciais e culturais de jovens negros (as) a partir de suas sociabilidades em um bairro de Florianópolis de Camila Santana (2018).

A respeito do descritor “estudantes negras” foram achadas 03 dissertações, a primeira de Thaís Wachholz (2016) abordou a questão da identidade e da negritude para estudantes negros (as) no Ensino Superior; a socialização e formação racial de jovens estudantes negras no Ensino Superior de e Patrícia Santos (2018) e o protagonismo de estudantes meninas negras na escola de Anne Nunes (2020).

O recorte racial nos mostra que há a recorrência de categorias centrais dos objetos que conversam entre si e que a literatura especializada os aciona para o entendimento do universo juvenil como *identidade* (05), *periferia* (03), *racismo* (03) e *escola* (03). Outras como *redes sociais* (01), *maternidade* (01), *lei 10639/03* (02), *Educação de Jovens e Adultos* (01), *gênero* (01), *projetos de vida* (01), *formação racial*

(01), *protagonismo juvenil* (01) corroboram para a compreensão dos trabalhos levantados.

Partimos do pensamento de Likem Jesus (2021) sobre a periferia ser o “produto do distanciamento, da exclusão, da segregação” (p.59) existente nas cidades, nas quais há o reforço e a naturalização das desigualdades (Jesus, 2021). sociais e econômicas historicamente construídas. Nesse sentido, falar desse lugar, a grosso e inicial modo, remonta-se a uma limitação geográfica, mas como apontam Beatriz Takeiti e Maria Vicentin (2019) também é de “ordem política, social, afetiva, histórica, cultural, de pertencimento e reconhecimento” (p. 257)

Diante disso, refletir sobre as produções que por diversas vezes foram atravessadas pela periferia— ora como objeto ora como contexto social e geográfico—, nos permite pensá-la em diálogo com a construção de identidades juvenis a partir da vivência do racismo. Sabe-se que tal realidade é fruto da própria formação geográfica e social da periferia, haja vista que é uma sequela ou como Cida Bento (2022) chama de “heranças” negativas da escravidão.

A partir disso, a juventude periférica está imersa em uma realidade que é própria daquele lugar. É acometida por violência de toda ordem, a exemplo do racismo. Beatriz Takeiti e Maria Vicentin (2019) apontam que há certa tendência em vincular periferia a pobreza, violência e juventude. De modo que há a criação de visão estereotipada do lugar e dos indivíduos, dificultando a percepção de que os índices de violência e de pobreza se referem a ausência de políticas públicas do estado e não a identidade local.

Nessa direção, a concepção de periferia que permeia alguns trabalhos realiza o movimento de reproduzir a visão que se tem enquanto espaço de vivência de práticas violentas bem como de experiências do racismo da construção de identidades ao mesmo passo que clarifica a construção de identidades locais próprias. A intersecção dessas categorias retrata o cotidiano de inúmeros jovens oriundos desse lugar em que de acordo com o Atlas das Juventudes (2021) as periferias são áreas de elevada vulnerabilidade social e econômica, tendo como consequência alta concentração de violência.

Destaca-se o dado originário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública que 66,7% dos encarcerados no Brasil no ano de 2019 eram jovens negras e na maioria dos casos periféricas (FBSP, 2020). Assim, a construção de um espectro que ultrapasse a internalização de tais dados enquanto perfil da juventude periférica

brasileira requer esforço para compreender que ela produz cultura e identidades específicas.

Percebemos algumas categorias recorrentes no processo de levantamento das produções coletadas. a) a relação das sociabilidades com a internet e redes sociais; b) intelectuais do campo da história da educação; c) ensino médio integrado; d) a relação da juventude no ensino médio; e) sociabilidade como currículo; f) juventude e periferia e g) sociabilidade e escolarização.

Inferimos que há diversidade de objetos de pesquisa que dialogam e atravessam as sociabilidades, juventude, relações raciais e de gênero. Consta-se que temas que envolvem a complexa rede de tessitura do universo juvenil em sua maioria se relaciona diretamente com o campo da educação. A perspectiva desses sujeitos contribui para a construção de pesquisas qualitativas com a centralidade no sujeito, suas vivências e percepções. Para além disso, a presença da internet e das tecnologias nas relações de sociabilidades nas redes sociais e de modo presencial se configura como novas formas da vida social sobre o modo como as os sujeitos enxergam a si nos jogos sociais de acordo com Francisco Santos e Cristina Cypriano (2014).

As interações sociais existentes no interior da escola, a sexualidade juvenil, as relações raciais, preconceitos e discriminações, o cotidiano escolar e os sentidos e significados que a escola possui para os jovens são alguns dos principais direcionamentos que as pesquisas possuem. Isso materializa o que a professora Wilma Coelho há quase 10 anos vem construindo teórica e empiricamente em suas investigações acerca das relações de sociabilidades no universo juvenil.

O levantamento das dissertações e teses fortalece a reflexão da referida professora juntamente com o professor Carlos Silva na direção da escola ser um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento das relações de sociabilidades (Coelho; Silva, 2018). Bem como para o entendimento de que o cotidiano (Certeau, 2014) engendra relações em seu interior que facilmente são percebidas por meio das sociabilidades, ou seja, dos agrupamentos formais —tidos pelas similitudes e diferenças— e organizados dos sujeitos, em que no universo escolar os jovens influenciam e são influenciados por essas sociabilidades (Coelho; Silva, 2018).

Por conseguinte, as pesquisas acadêmicas brasileiras que investigam esse campo se manifestam em diferentes perspectivas e caminhos epistemológicos. Percebe-se que suas construções não são tidas de modo linear e que nos últimos

anos apresentam presença diminuta. Assim, constata-se que conhecer como se configura o campo das produções sobre relações de sociabilidades de jovens negras se torna um empreendimento necessário, para entender como as pesquisas empreitadas se configuram e se distribuem na relação espaço-tempo. E, além de tudo, o cuidado na construção de uma investigação científica com o cuidado em não percorrer um caminho já feito por outro pesquisador e conseqüentemente comprovar o ineditismo da proposta deste trabalho.

1.4 Os Artigos Científicos

Para compor o *corpus* deste levantamento, foram pesquisados artigos científicos publicizados entre 2016 e 2023, na plataforma *Scielo*, com qualificação⁸² A1 a B2, seguindo os mesmos passos metodológicos pautados na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Nesse sentido, concordando com Nicelma Brito (2018)⁸³ em que realizar pesquisas do tipo estado da arte apresenta relevância pelo “caráter de iniciativa para o fornecimento de dados que apresentem as configurações das discussões” (p. 36), as quais possibilitam a “emersão de novas análises as quais legitimam campo” (idem, p. 43).

A opção base indexadora “*Scientific Electronic Library Online Brasil*” (SciELO) para realizar o levantamento dos periódicos foi feita pelo grande conjunto de revistas científicas eletrônicas e impressas que a plataforma possui ao mesmo passo que apresenta rigorosidade teórico-metodológica na aprovação e publicização dos artigos. O que possibilitou o acesso a 24 (vinte e quatro) periódicos, artigos publicados no período selecionado, sobre os descritores (os mesmos utilizados no levantamento de teses e dissertações): *sociabilidades*, *sociabilidades e ensino médio*, *sociabilidades juvenis*, *adolescentes negras*, *jovens negras*, *estudantes negras*, *afrocientista*, *sociabilidades adolescentes negras*.

⁸² A qualificação dos artigos aqui mencionada foi levantada através de buscas na Plataforma sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2022

⁸³ A autora argumenta sobre a relevância do estado da arte para a construção da sua tese de doutorado sobre formação de professores e relações étnico-raciais.

Ressalta-se que para a plataforma *Scielo* “o resultado da pesquisa científica é comunicado e validado principalmente através da publicação em periódicos científicos” (*SciELO*⁸⁴, 2019, p. 02). Em que a própria plataforma se descreve como

um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como ‘ciência perdida’. (*SciELO*, 2019, p. 02)

Assim, “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (Ens; Romanowski, 2006, p. 39). E é isso que será feito a partir de agora.

a) Artigos encontrados por descritor:

No processo do levantamento dos artigos encontramos, como já fora mencionado, 24 (vinte e quatro) periódicos. Vale ressaltar que os descritores foram buscados no título e nas palavras-chaves da própria plataforma *Scielo*. De modo que podemos destacar dos artigos científicos publicados é que a temática não possui expressividade de publicização nem diversidade de objetos como levantamos nas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Haja vista que no período delimitado a produção de artigos para periódicos foi menor que os trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto-sensu*. O que demonstra que apesar de haver trabalhos acadêmicos defendidos, essas não se desdobram em outros tipos de produções científicas de mais fácil acesso.

b) Artigos encontrados por ano:

No que concerne a temporalidade dos artigos, do mesmo modo que as teses de doutorado e as dissertações de mestrado, não existe uma linearidade de objetos abordados nas produções ao longo dos anos selecionados como nos mostra os

⁸⁴ O Modelo SciELO é o produto da cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME/OPS/OMS)

quadros que seguem nas próximas páginas. O quadro a seguir descreve os artigos publicados no ano de 2016.

Quadro 03- Artigos encontrados em 2016

AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUALIS
Denise Laranjeiral, Mirela Iriart e Milena Rodrigues	Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio	2016	Educação e Realidade	Educação	A1
Maria Jesus e Rosana Monteiro	Jovens, negras e estudantes: aspectos da vulnerabilidade em São Luís do Maranhão	2016	Saúde e Sociedade	Saúde Coletiva	B1
Jurema Werneck	Racismo institucional e saúde da população negra	2016	Saúde e Sociedade	Saúde Coletiva	B1

Fonte: Scielo, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

Em 2016, 03 artigos foram publicizados. O primeiro artigo (Laranjeiral; Iriart; Rodrigues, 2016) se refere ao papel da escola na inserção sociocultural e profissional do jovem, analisando a relação entre as sociabilidades juvenis e as estratégias de inserção social, os sujeitos são jovens estudantes do Ensino Médio no campo. O segundo (Jesus; Monteiro, 2016) analisa a vulnerabilidade em saúde de jovens negras estudantes do ensino médio na cidade de São Luís, no estado do Maranhão. O terceiro (Werneck, 2016) e último reflete sobre a saúde da mulher negra em relação ao racismo que invisibiliza a temática como relevante nas Ciências da Saúde.

No ano de 2017 houve a publicização de 02 (dois) artigos, ambos da professora Wilma Coelho em parceria com Anderson Rodrigues e Carlos Silva, respectivamente, como exposto no quadro a seguir.

Quadro 04- Artigos encontrados em 2017

AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUALIS
Anderson Rodrigues e Wilma Coelho	Sociabilidades adolescentes na escola básica: estado da arte 2004-2013	2017	Educação	Educação	A1
Wilma Coelho e Carlos Silva	Grupos e relações de sociabilidades entre adolescentes no ensino médio: hierarquia e cor	2017	Teoria e Prática da Educação	Educação	B2

Fonte: Scielo, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

O primeiro artigo analisa o que dizem dissertações e teses sobre sociabilidades adolescentes na Escola Básica defendidas em Programas de Pós-graduação brasileiros entre 2004 e 2013 (Coelho; Rodrigues, 2017). O segundo artigo versa sobre as relações de sociabilidades estabelecidas na escola por adolescentes-juvenis e as percepções de hierarquias da cor nessas (Coelho; Silva, 2017).

O quadro seguinte traz os artigos encontrados no ano de 2018.

Quadro 05- Artigos encontrados em 2018

AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUALIS
Jorge Silva <i>et. al</i>	Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: Resultados da Pesquisa nacional de saúde do escolar (pense)	2018	Texto & Contexto	Enfermagem	A2
Fabiula Bernardo, João Bastos e Rodrigo Moretti-Pire	A dança dos números: aferindo experiências de discriminação em grupos multiplamente marginalizados	2018	Cadernos de Saúde Pública	Saúde Coletiva	A2
Ana Paula Braga e Miriam Rosa	Escutando os subterrâneos da cultura: Racismo e suspeição em uma comunidade escolar	2018	Psicologia em Estudo	Psicologia	A1
Anderson Rodrigues e Wilma Coelho	O gênero como marca de sociabilidades entre adolescentes escolares	2018	Nupem	Educação	B2

Fonte: Scielo, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

O quadro acima mostra que no ano de 2018 foram encontrados 04 (quatro) artigos. O primeiro (Silva *et. al.* 2018) reflete sobre o bullying em escolar brasileiras, com estudantes entre 14 e 15 anos. O segundo (Bernardo; Bastos Moretti-Pire, 2018) analisou as experiências de discriminação interseccionais entre estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. O artigo a seguir (Braga; Rosa 2018) versa acerca de intervenções clínico-política em uma escola municipal de São Paulo. O último analisa o que dizem teses e dissertações de em Programas de Pós-Graduação brasileiros entre 2004 e 2013 sobre adolescentes escolares (Rodrigues, Coelho, 2018).

Após isso temos o quadro com o ano de 2019 e os artigos levantados.

Quadro 06- Artigos encontrados em 2019

AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUALIS
Larissa Simões e Ana Maria Hermeto	Padrões recentes de inserção e mobilidade no trabalho doméstico no Brasil metropolitano: descontinuidades e persistências	2019	Revista Brasileira de Estudos de População	Planejamento urbano e regional / demografia	A2
Wilma Coelho e Carlos Silva	Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio	2019	Unisinos	Educação	A2

Fonte: Scielo, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

Em 2019 02 (dois) artigos foram publicados. O artigo de Simões e Hermeto (2019) tem a finalidade de identificar aspectos referentes ao trabalho doméstico que as autoras dizem ser essencialmente feminino, pobre e negro. Já o artigo de Coelho e Silva (2017) analisa as relações de sociabilidade e de discriminação dos adolescentes-juvenis no Ensino Médio.

Em 2020 temos os seguintes artigos mapeados:

Quadro 07- Artigos encontrados em 2020

AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUALIS
Daniele de Oliveira e Viviane de Melo Resende	Branquitude, discurso e representação de mulheres negras no ambiente acadêmico da UFBA	2020	Revista de Estudos do Discurso	Educação	A1
Antonio. Guimarães, Flavia Rios e Edilza Sotero	Coletivos negros e novas identidades raciais	2020	Novos Estudos	Sociologia	A2
Luciano Corsino e Dirce Zan	Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola	2020	Educar em Revista	Educação	A1
Evellyn Gonçalves da Rosa e Míriam Cristiane Alves	Estilhaçando a Máscara do Silenciamento: Movimentos de (Re)Existência de Estudantes Negros/Negras	2020	Ciência e Profissão	Psicologia	A2
Nathália Lima e Lourdes Cordeiro	A minha vida não pode parar”: itinerários abortivos de mulheres jovens	2020	Revista Estudos Feministas	Psicologia	A2
Aldemar da Costa, João Paulo Barros, Dagualberto da Silva e Luís Benício	Dispositivo de Segurança e Racionalidade Necrobiopolítica: Narrativas de Jovens Negros de Fortaleza	2020	Psicologia: Ciência e Profissão	Psicologia	A2

Fonte: Scielo, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

Em 2020 foram encontrados 06 (seis) artigos. O primeiro (Oliveira; Resende, 2020) versa acerca da construção de discursos racistas com estudantes da Universidade Federal da Bahia. O segundo (Guimarães; Rios; Sotero, 2020) analisa as estratégias, a organização, os perfis e discursos em coletivos negros na recepção de estudantes cotistas da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal da Bahia e Universidade de São Paulo. O terceiro (Corsino; Zan, 2020) reflete a presença da cultura negra no currículo escolar de uma instituição de Ensino Médio e como isso contribuiu para a ocupação de uma escola em São Paulo por jovens negras.

O quarto artigo (Rosa; Alves, 2020) analisa os movimentos de (re) existência de estudantes negros e negras frente a invisibilidade ocasionada pelo racismo. O quinto (Lima; Cordeiro, 2020) discute como a categoria classe e a raça serem fatores para mulheres jovens abortarem. O último (Costa *et. al*, 2020) reflete sobre dispositivos de segurança na cidade de Fortaleza a partir do discurso de jovens negros.

Em 2021 foram encontrados 02 (dois) artigos. O primeiro que trata sobre uma análise as relações de sociabilidade entre adolescentes do Ensino Fundamental (Coelho; Brito; Santos, 2021). O segundo investiga como as relações sociais dentro e fora da escola são construídas e articuladas com o racismo e a discriminação (Cintra; Weller, 2021).

Quadro 08- Artigos encontrados em 2021

AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUALIS
Wilma Coelho, Nicelma Brito e Patrícia Santos	Ensino fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola	2021	Educação	Educação	A1
Éllen Cintra e Wivian Weller	Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo	2021	Educar em Revista	Educação	A1

Fonte: Scielo, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

Nesse movimento, percebe-se que não há temporalidade constante no que tange as publicações sobre sociabilidades na *Scielo*. Indo contra o fluxo encontrado nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, o ano de 2020 foi o que apresentou maior número de publicações. Já os anos de 2017, 2019 e 2021 apresentaram o menor quantitativo.

Percebemos a recorrência de autores como Wilma Coelho (2017; 2018; 2019; 2021), Carlos Silva (2017; 2019; 201) e Anderson Rodrigues (2017; 2018) em quase todo o período levantado, exceto nos anos de 2016 e 2018. Nessa direção, Anderson Rodrigues e Wilma Coelho são os únicos autores que aparecem nos dois eixos de pesquisas levantadas (dissertações, teses e artigos). Primeiramente na condição de

orientando e orientadora e posteriormente na condição de autor e coautora, respectivamente.

Quadro 09- Artigos encontrados em 2022 e 2023

AUTORES	TÍTULO	ANO	REVISTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUALIS
Sirlene Alves e Alexandra Lima da Silva	O voo das graúnas: estudantes negras/os como intelectuais	2022	Revista Brasileira de História da Educação	Educação	A1
Cristiane Fernanda Xavier	Educadores em Territórios de Sociabilidade Política (Brasil, 1934-1935)	2022	Educação e Realidade	Educação	A1
Juliana Baptista e Elaine Brandão	Construção da Sociabilidade do Crossfit: Corpos Coletivamente Individualizados	2022	Movimento	Educação	B1
Cristiane Santos	Do sertão ao Sul baiano: sociabilidade, circularidade e atuação do intelectual negro Deoclecio Silva (1889-1927)	2022	Revista Brasileira de História da Educação	Educação	A1
Marco Bettine	O futebol e a sociabilidade: a ginga habermasiana e dionisíaca	2023	Movimento	Educação	B1

Fonte: Scielo, 2023. **Elaboração:** Mendonça, 2023.

Em 2022 foram levantados 04 (quatro) artigos. O primeiro de autoria de Sirlene Alves e Aezandra da Silva (2022) analisaram as trajetórias de estudantes negros e negras na segunda metade do século XIX, em especial para a história da educação buscando demonstrar o engajamento deles na luta pela ampliação dos direitos de cidadania e pela emancipação. O segundo cuja autora é Cristiane Xavier (2022) discorre sobre o modo como professores se envolveram nas lutas pela reconstrução nacional por meio do associativismo como forma de enfrentamento dos problemas de cultura e instrução.

Juliana Baptista e Elaine Brandão (2022) investigaram os valores e práticas tidas no investimento corporal por meio da construção das sociabilidades no CrossFit. Cristiane Santos (2022) discorreu acerca da trajetória do intelectual Deoclecio Ramiro

Alves da Silva no período de 1889 a 1927. Por fim, Marco Bettine (2023) abordou como a sociedade brasileira compreende o futebol relacionando com três autores Roberto Da Matta, Gilberto Freyre e Jürgen Habermas para discutir a relação entre identidade, poder e reificação nos estudos da educação física.

c) Gênero e qualificação dos periódicos:

No que concerne a distribuição dos trabalhos pelo gênero de autoria, percebe-se uma continuidade da constatação feita no levantamento das dissertações e teses. No sentido de que há a predominância das mulheres na escrita dos artigos sobre a temática. Tendo na autoria feminina o quantitativo correspondente a 84% de mulheres para homens, mostrando que a temática segue sendo majoritariamente feminina na publicação de artigos também.

No que tange a qualificação dos artigos publicizados encontrados, tem-se as qualificações A1, A2, B1 e B2. Sendo A1: 09 (nove) artigos; A2: 08 (oito) artigos, B1: 04 (quatro) artigos e B2: 01 (um) artigo. Infere-se que as publicações foram tidas em revistas com os maiores qualificadores de periódicos, especialmente nos anos finais do levantamento, em que segundo a CAPES⁸⁵. Em que

qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção (Biblioteca Universitária UFC, 2015⁸⁶).

Nesse sentido, se reconhece que o comprometimento frente a avaliações mais criteriosas é manifestado por intermédio da publicização em revistas nacionalmente bem avaliadas. Deve-se destacar que a própria *Scielo* é uma base indexadora que armazena e publiciza periódicos qualificados em diversos idiomas (porém aqui selecionamos apenas os em português), como ressaltou em 2019 a *Clarivate Analytics Company* responsável pela *Web of Science Group*, logo é previsto que seja alta a qualificação dos artigos mapeados.

⁸⁵ A qualificação das revistas foi investigada na plataforma sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2022

⁸⁶ Informação disponível em: <<https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/09/tutorial-qualis.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2022

d) Área de Concentração das revistas

A última categoria analisada discorre acerca da área de concentração das revistas nas quais os artigos foram publicados. Foram encontrados artigos em 13 (treze) revistas cujas áreas são: Educação, psicologia, Saúde Coletiva, Enfermagem, Sociologia e Planejamento Urbano e Regional/Demografia.

Tal qual analisado nas teses e dissertações anteriormente levantadas, a área da educação segue sendo a grande escritora sobre a temática. Seguida pela psicologia e em terceiro lugar a área da saúde coletiva. Sendo sociologia, enfermagem e planejamento urbano e regional/ demografia os com menor representatividade.

A área da educação tem 14 (quatorze) artigos publicados, todos em revistas A1. São elas: “Educação e Realidade”, “Revista de Estudos do Discurso”, “Educação”, “Teoria e Prática da Educação”, “Nupem”, “Unisinos”, “Educar em Revista”, “Revista Brasileira de História da Educação” e “Movimento”. Cujos autores são: Laranjeiral, Iriartl e Rodrigues (2016); Rodrigues e Coelho (2017), Coelho e Silva (2017); Rodrigues e Coelho (2018); Coelho e Silva (2019); Oliveira e Melo Resende (2020); Corsino e Zan (2020); Coelho, Brito e Santos (2021) e Cintra e Weller (2021); Alves e Silva (2022), Santos (2022), Xavier (2022), Baptista e Brandão (2022); Bettine (2023).

Em psicologia foram encontrados 04 (quatro) artigos, 03 (três) em revistas A2 e 01 (um) em revista A1. Os autores são: Braga e Rosa (2020); Rosa e Alves (2020); Lima e Cordeiro (2020); Costa, Barros, Silva e Benicio (2020). Já em Sociologia 01 (um) artigo foi encontrado publicizado em um periódico cuja área de concentração é a sociologia, revista cuja *qualis* é A2. Autoria: Guimarães, Rios e Sotero (2020).

A área da enfermagem encontrou 01 (um) artigo A2 publicado cujos autores são: Silva, Carvalho, Mello, Oliveira, Prado, Silva e Malta (2018). Sobre Planejamento Urbano e Regional/Demografia foi encontrado 01 (um) artigo no periódico cuja na área de concentração de planejamento urbano e regional/demografia de qualis A2, de autoria de Simões e Hermeto (2019). Por último, Saúde Coletiva foi a segunda com mais artigos publicados em periódicos. Sendo 01 (um) em revista A2 e 03 (três) em revistas B1. Foi a única área com revistas de qualificação B encontradas, pois todas as demais transitavam especificamente entre A1 e A2. Os autores são: Jesus e Monteiro (2016).

Os artigos abordam recorrentemente alguns objetos sintetizados em: *sociabilidades (05)*, *racismo/discriminação (03)*, *ensino médio (03)* e *jovens negras*

(02). Nesse fluxo emergem objetos como *aborto* (01), *bullying* (01), trabalho (01), representação (01), identidade (01) e necrobiopolítica (01). Os artigos encontrados nos conduzem em direções distintas das postas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, percebemos pontos comuns como racismo, discriminação, identidade, jovens negras e maternidade. Inferimos não haver grande vinculação entre as produções encontradas, salvo aquelas realizadas pelos menos autores.

Nesse diapasão, a incursão nesse levantamento realizado, nos proporcionou perceber em que direção mais se produzem pesquisas na temática que versa sobre as relações de sociabilidades juvenis. Destacamos que em topos os tipos encontramos objetos inseridos nessa temática, seja trabalhos de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados em periódicos qualificados. De modo que esse levantamento se fez importante pela necessidade de verificar se não havia trabalho semelhante ao que foi construído nesta tese de doutoramento, bem como está até então configurado o campo que circunda o objeto que inserimos nesta investigação.

Sendo, então, uma oportunidade para instigar possíveis reflexões sobre a produção do conhecimento na Amazônia, atentando para a importância de pensarmos a região como detentora de uma juventude múltipla, diversa e potente (Alves; Araújo, 2015) bem como os programas de pós-graduação na Amazônia e os periódicos nacionais se relacionam a temática das sociabilidades juvenis. Apontamos como exemplo a Professora Wilma Coelho e o Professor Gilmar Pereira, ambos exercendo papel precursor no que concerne ao investimento em investigações sobre o tema das sociabilidades, sendo os únicos da região amazônica a orientar pesquisas na pós-graduação sobre a questão.

A construção da presente seção se conformou como possibilidade de auxílio na leitura de nosso objeto de pesquisa quando possibilita o conhecimento de caminhos outros para se pensar os estudos acerca das sociabilidades juvenis. Haja vista que a entendemos como parte constituinte da experiência juvenil e por isso conhecermos o modo de configuração das pesquisas sobre a temática ampliou nossa leitura objetiva na construção desta tese de doutoramento. De modo que a elaboração desse levantamento nos conduz para outras possibilidades investigativas futuras.

Portanto, o que se percebe é que existem divergências quanto ao estudo e investigação da temática nas regiões do Brasil. Após o mapeamento e descrição das categorias que norteiam a construção dessas produções científicas inferimos e

confirmamos a existência de desigualdades regionais, de gênero e de período de produção na academia. Sendo o caminho mais viável para desconstruir essa situação algumas possibilidades: o estímulo a pesquisa criteriosa, metodologicamente rigorosa, debate sobre temas que não se restringem ao currículo formal e as configuram como possibilidade de entender os laços sociais tidos no cotidiano (Certeau, 2014) escolar que é repleto de potencialidades investigativas, como nos permite conhecer o público alvo da instituição (Berger; Luckmann, 2014) no engendramento de sociabilidades de adolescentes-juvenis (Coelho; Silva, 2016).

II. Descrevendo o lugar de onde falamos: o Núcleo GERA e o projeto Afrocientista

Saber para onde vamos é importante, porém não podemos esquecer de onde partimos. Sendo assim, esta seção tem a pretensão de apresentar o cenário que figura como palco para o desenvolvimento desta tese de doutorado. Referimo-nos ao Neab-Gera, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo Gera) e por sua extensão ao projeto afrocientista.

Inauguro esta seção pedindo licença para, neste momento, falar na primeira pessoa do discurso a fim de fazer uma digressão sobre a minha chegada ao Núcleo Gera e conseqüentemente neste projeto potente, fértil e significativo que é o afrocientista. Licença essa que ocorreu (e ocorrerá) em poucos momentos, dispondo da finalidade apenas relatar minha percepção sobre o meu próprio contato com as experiências proporcionadas pelo Núcleo Gera, digo isso pois sei que este trabalho é tecido por quatro mãos, as minhas e da minha orientadora, Professora Wilma Coelho.

Ingressei no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) no início do ano de 2021, um ano após o início de um dos eventos mais catastróficos do mundo: a pandemia do coronavírus. O novo cenário pandêmico ceifou milhares de vidas e modificou o que era tido por “normalidade” em todas as áreas. Vimo-nos diante de incertezas sobre nosso próprio futuro. Especificamente falando do curso ao qual fui aprovada, a nova realidade impôs desafios e possibilidades de ressignificar atividades acadêmicas.

As fases da seleção para entrada no curso ocorreram de modo remoto, bem como as aulas das disciplinas obrigatórias, as sessões de orientações individuais e coletivas, as rodas de conversas, as palestras e as reuniões foram realizadas no interim daquele ano dessa maneira. Ao entrar no curso de doutorado na condição de orientanda automaticamente fui inserida no *corpus* integrativo do Núcleo Gera. E foi assim, de modo virtual, que tive meu primeiro contato com a Professora Wilma, com o Núcleo GERA e da mesma forma com o projeto afrocientista.

Nesse intervalo- do ingresso ao curso até o presente momento- tive a oportunidade de experienciar inúmeras atividades formativas que ultrapassaram a formação acadêmica, perpassam pela formação profissional e ética para chegar à defesa de que nossa atuação é um dever social. Digo isso por entender que compromissos estabelecidos pelo PGEDA, pelo Núcleo GERA e pelo projeto

afrocientista são urgentes e necessários. Pois, possibilitam que passos importantes sejam dados em direção a tão almejada transformação da realidade educacional e social de sujeitos pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como moças negras e rapazes negros, público-alvo do projeto afrocientista.

O projeto não foi a primeira experiência que tive dentro do curso de doutorado, entretanto o contato com o Núcleo Gera e posteriormente com o projeto ressignificou o que eu entendia por compromisso social. Falo desse compromisso por confirmar ser um discurso e uma prática corrente no interior do grupo de pesquisa, o qual se materializa na figura da Professora Wilma Coelho. A formação de quadros profissionais que o núcleo oferece, enquanto formação de agentes catalisadores de mudança, transforma a trajetória de seus integrantes, mas principalmente dos sujeitos que compõe a audiência das atividades e dos projetos realizados.

Recordo-me da primeira atividade do projeto na qual participei (não se preocupem, iremos detalhá-lo melhor mais à frente), a palestra “racismo e direito” ministrada pelo Professor Breno Magalhães, do Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA. Foi a segunda atividade do projeto que se encontrava na segunda edição e ocorreu no dia 27 de maio de 2021. Na oportunidade pude ver, de modo inaugural, o alcance daquela formação. Afirmo isso, pois as estudantes que eram participantes do projeto conseguiram fazer a interlocução do assunto abordado com suas realidades cotidianas. De modo que termos jurídicos, a exemplo da injúria racial e do crime de racismo, foram didaticamente expostos às jovens afrocientistas, fazendo com que elas conseguissem compreender e ir além, ou seja, transpor para casos reais e concretos o que estava sendo palestrado. E desde então, o modo como eu enxergava a potencialidade de ações como as realizadas pelo projeto afrocientistas se expandiu.

Participei na condição de ouvinte no decorrer daquele ano, no qual apenas meninas negras eram participantes da edição do projeto. As atividades eram realizadas por meio da plataforma *google meet* e naquelas reuniões *on-line* pude ver o alcance transformador que a EREER tem, haja vista que a evolução das estudantes com o passar das atividades era facilmente perceptível. A tomada de consciência que demonstravam sobre o papel da mulher negra na sociedade e a importância de ressignificar e desmontar estruturas patriarcais, racistas e sexistas dentro dessa sociedade era, também, papel delas.

No segundo ano do curso de doutorado participei na condição de voluntária da terceira edição do projeto afrocientista. As atividades felizmente voltaram ao modo

presencial de realização. Sua realização se deu na UFPA, porém a maioria ocorreu no prédio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em Belém. Nessa edição houve a participação de jovens estudantes de ambos os sexos.

A lembrança mais pungente dessa edição do projeto foi a resposta recebida por uma afrocientista à Professora Wilma Coelho e à Professora Nicelma Brito (que estavam ministrando a palestra “Educação antirracista na escola”) sobre como de fato enfrentar o racismo na escola. Em que, após discorrerem sobre a questão e apontarem alternativas para tal enfrentamento, firmaram o compromisso de elaborar uma palestra específica sobre o tema somente para sanar aquela dúvida.

E assim o fizeram, reorganizaram suas agendas e a agenda de atividades do projeto para que pudessem ministrar a palestra “Leituras antirracistas para a Educação Básica: propostas de intervenção”. E por intermédio de leituras críticas de autores célebres sobre a temática proporcionaram frutífero debate com os afrocientistas e também com a equipe gestora das escolas que naquele momento estava presente. Se aquela tarde marcou a minha experiência no projeto, imagina a daquele rapaz!

Com o ingresso no Núcleo Gera tive acesso a debates e formações que entrelaçam o que é discutido neste texto doutoral e vão muito além dele. Estive na presença e pude ouvir professoras como a Professora Petronilha Silva (UFSCar), a Professora Zélia Amador de Deus (UFPA) e, é claro, a Professora Wilma Coelho (UFPA) que mudaram o curso da história do papel das mulheres negras no Brasil, principalmente no campo da educação. São nomes ilustres que fizeram do seu ofício uma pavimentação para que pesquisadoras de outras gerações, como eu, pudessem discutir sobre outras futuras gerações, suas relações, trajetórias, aprendizados, percepções e potencialidades. E a essa oportunidade e a esse Núcleo, serei eternamente grata.

Então chegamos no ano de 2024. Vi a pandemia ser encerrada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), presenciei uma gestão do poder executivo de vertente tradicional e neoliberal ser deposta, vendo assim tudo tentar voltar ao que conhecíamos como normalidade. Vi, ainda, o projeto afrocientista ganhar mais duas edições (nos anos de 2023 e 2024) para espalhar suas sementes em mais jovens por todos os estados e regiões brasileiras. E espero que ele possa seguir espalhando muitas outras ainda, cada vez mais.

2.1 Neab Gera: O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais

A construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária, cujas bases estruturais sejam fincadas na defesa e garantia dos direitos sociais e humanos dos sujeitos é primordial na agenda de diferentes entidades e grupos. Tomemos como exemplo os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), os quais “atuam como grandes facilitadores de mudanças, semeando pesquisas, cultivando discussões e difundindo informações sobre a história, a cultura e as contribuições dos povos negros nas instituições de ensino” (Almeida; Araújo, 2023, p.02⁸⁷).

Nesse sentido, há décadas despontam como peças fundamentais na promoção e na constituição da educação para as relações étnico-raciais. Seja na produção de conhecimento, difusão de saberes, implementação de normativas legais, defesa de direitos, enfrentamento de práticas discriminatórias, promoção da igualdade racial e de ações afirmativas. O combate ao racismo e as desigualdades estruturais sempre foram pautas do movimento negro e com a criação dos neabs na década de 1980 (Almeida; Araújo, 2023), sua existência se conforma como tática de enfrentamento a estrutura historicamente desigual na qual a sociedade brasileira é formada.

De modo que em uma esfera nacional, os núcleos se apresentam como interlocutores do debate sobre relações étnico-raciais e como espaços de resistência. Há no cenário brasileiros a presença de alguns neabs cuja historicidade e produtividade ganham destaque, dentre os quais destacamos o núcleo gera. Apontamos sua relevância pelo reconhecimento de seu papel fundamental na construção de conhecimento acerca da temática racial por meio de pesquisas qualificadas e nacionalmente reconhecidas, a inserção de integrantes do grupo em cargos de decisão⁸⁸

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) se situa na Universidade Federal do Pará. A qual possui aproximadamente 450 hectares⁸⁹ de extensão e está localizada as margens do rio

⁸⁷ Texto disponível em: C:\Users\mendo\AppData\Local\Temp\MicrosoftEdgeDownloads\89d2d0ef-3f63-4286-b857-5908a1abe6d6\ARTIGO PARA COPENE (2) (2).pdf. Acesso em: 26 fev. 2025

⁸⁸ Foi Chefe da Assessoria de Educação e Cultura em Direitos Humanos do Ministério dos Direitos Humanos (MDHC) outubro (2024) a agosto (2025). Foi Diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola no Ministério da Educação (out. 2023 dez. 2024).

⁸⁹ Informações disponíveis em: <https://www.anuario.ufpa.br/index.php/1-informacoes-gerais>> Acesso em: 02 ago. 2023 <https://www.anuario.ufpa.br/index.php/1-informacoes-gerais>

Guamá, entre os bairros Guamá e Terra Firme na cidade de Belém, uma das principais capitais da região amazônica. É a instituição que comportou e proporcionou a minha inserção no curso de doutorado e conseqüentemente a realização desta pesquisa.

Antes de falarmos do Núcleo Gera, especificamente, situemos brevemente a UFPA enquanto instituição de Ensino Superior. Com mais de 60 anos de existência conforma a materialização do atendimento às prerrogativas legais (como finalidades e normas de funcionamento) colocadas na legislação vigente⁹⁰. Não é isenta de conflitos e disputas inerentes ao cotidiano (Certeau, 2014) da sociedade em que está inserida, porém apresenta-se como um caminho possível e eficiente para a transformação da realidade da comunidade regional e local.

Desponta como possibilidade de intervenção real nesse cotidiano quando possibilita que ingressem em seus cursos e/ou projetos aqueles que historicamente tinham o acesso negado ou dificultado. Por meio do seu tripé de ensino, pesquisa e extensão e por consequência do intermédio das iniciativas de atividades e projetos de pesquisas realizados pelos grupos de pesquisa haja inserção na formação científica e cidadã, respondendo ao compromisso com a demanda social da instituição (UFPA, 2023)⁹¹.

A missão da universidade é "Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável" (*ibidem*, p. 21) e a sua visão é "Ser reconhecida nacionalmente e internacionalmente pela qualidade no ensino, na produção de conhecimento e em práticas sustentáveis, criativas e inovadoras integradas à sociedade" (*ibidem*, 2023).

Apontamos essa questão por entender que as universidades como um todo devem produzir conhecimentos científicos contextualizados e atentos às reais necessidades da população. Buscando dialogar com as demandas oriundas das pautas sociais com vistas a transformação da realidade, desconstrução de práticas discriminatórias e do avanço técnico-científico (*idem*, 2023).

Em entrevista às professoras Wilma Coelho e Patrícia Sampaio (2013) a professora Nilma Gomes discorre que a "universidade – sobretudo a pública – deveria

⁹⁰ Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 30 jun. 2023

⁹¹ Os números e informações mencionados nesse tópico foram retirados do seu anuário com seus números estatísticos da instituição. Disponível em: https://www.anuario.ufpa.br/images/anuarios/Anuario2023_AB2022.pdf Acesso em 21 jun. 2023

ser exemplo de instituição educativa e produtora de conhecimento capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas formas e condições de produção de conhecimento” (p.176). De modo que ocupar esse espaço seja prioritariamente uma forma de resistir, subverter e enfrentar institucionalmente formas de discriminação e de perpetuação de desigualdades por meio da garantia ao direito de acessar e ocupar esse lugar.

Direito esse que para muitos parece inatingível. Sabemos que o percurso para ingressar na universidade, principalmente as da esfera pública, é tortuoso e cheio de obstáculos. Amélia Artes e Sandra Unbehaum (2021) apontam que há relações sociais que hierarquizam grupos sociais e que a experiência do racismo e do sexismo que as jovens são submetidas em diferentes instituições educativas, como a escola e a universidade, são vistas como materialização desses obstáculos.

Envoltos no discurso da falsa meritocracia que coloca como fórmula mágica para acessar tal espaço formativo é “somente” se sentar na cadeira e estudar. Porém, sabemos que a história não é bem assim, haja vista que esse é um pensamento introjetado no imaginário popular brasileiro que operacionaliza a estratégia (Certeau, 2014) do privilégio da branquitude (Bento, 2022) com vistas a manutenção do *status quo* de manter afastado dos bancos da universidade alunas/os negras/os. Tal situação se conforma com o que Lélia González (1983; 2022) denomina de neurose cultural, a qual a negação do racismo gera um sofrimento psíquico (Souza, 1983). Desse modo, a jovem econômica e racialmente desfavorecida se vê a margem de uma história que sempre se utilizou do discurso elitista da branquitude (Schucman, 2014; Bento, 2022) para privilegiar sujeitos brancos e economicamente favorecidos nas mais diversas esferas da vida.

É um discurso que conforma a desigualdade social, econômica e racial em diversas dimensões como, inclusive, o ingresso no Ensino Superior. Contrário a tal pensamento temos a luta de grupos de pesquisa e entidades do movimento negro que lutam pela construção e consolidação de políticas públicas para diminuir as disparidades raciais e garantir a democratização do acesso às universidades e a concursos públicos. Tomemos como exemplo de algumas das políticas de ações afirmativas que visam garantir a igualdade racial no país, a Lei nº 12.711/12 e a Lei nº 12.990/14.

Nilma Gomes, Paulo Silva e José Brito (2021) nos mostram que as ações afirmativas na modalidade das cotas raciais são um meio de

Democratizar o acesso de negros, estudantes pobres, indígenas, pessoas com deficiência no ensino superior é também possibilitar a formação de quadros profissionais, intelectuais, políticos, artísticos diversos na disputa por lugares de direito à diversidade no mercado de trabalho. (2021, p. 09-10)

Tais ações se conformam como táticas de resistência (Certeau, 2014) à estrutura social brasileira construída em cima das rédeas do racismo estrutural (Almeida, 2019) e do patriarcado (Lerner, 2019). São formas de proporcionar o protagonismo, desmontar desigualdades históricas e expandir a inserção de homens e mulheres negros e negras nos diversos espaços, principalmente nos espaços de poder e de decisões.

Nesse contexto de lutas em prol da construção de uma educação antirracista, pela democratização do acesso e permanência na universidade, formação cívica e cidadã, defesa da igualdade social e racial bem como da formação de quadros para o trato das relações raciais surge o Núcleo Gera (Coelho; Silva; Soares, 2016). Grupo de pesquisa vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da referida universidade. Fundado pela Professora Wilma Coelho no ano de 2006, ao retornar do seu curso de doutoramento, teve como intuito preliminar ampliar os estudos tidos nessa última etapa formativa bem como divulgar conhecimento científico sobre a temática da formação de professores no estado do Pará e na região Norte do país e como se relacionava com a Educação Para As Relações Étnico-Raciais (Coelho; Silva; Soares, 2016).

O núcleo Gera iniciou sua trajetória como grupo de pesquisa e em seguida se tornou núcleo, pois se constituiu enquanto Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). A mudança se deu em fator da necessidade e importância de se alinhar a legislação vigente como o Plano⁹² Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 10.639 de 2003 que estabeleceu a inclusão no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A atualização se deu, também, pelo compromisso assumido com a configuração de um importante espaço de resistência e formação para estudantes, pesquisadores e comunidade acadêmica. Promove a construção do conhecimento

⁹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-naciona> Acesso: 11 jun 2024

científico, a formação de quadros qualificados e a valorização temática racial ao desenvolver pesquisas que aprofundem a discussão sobre esse campo.

Nesses quase 20 anos de existência o grupo investe esforços na formação de quadros de profissionais da educação e de pesquisadores racialmente conscientes da estrutura social que vivemos marcada pelo racismo, pela discriminação racial (Guimarães, 1999; Almeida, 2019) e pelo patriarcado (Lerner, 2019). Bem como em projetos de pesquisa e extensão consubstanciados no tocante a temática racial e a formação de professores.

Possui como esteio da lógica de seu funcionamento o compromisso ético e cívico (Coelho; Silva; Soares, 2016) no trato da temática racial para a reflexão das demandas sociais e educacionais da sociedade por meio da formação de quadros de profissionais qualificados, pois entende que a própria formação de professores precisa assumir esse compromisso para se efetivar (Coelho; Coelho, 2018). E a partir disso se tem o alto engajamento do grupo no debate racial, sendo resultado do engajamento dos próprios pesquisadores que passaram/passam por sua coordenação.

Tomemos como exemplo a participação da professora Wilma Coelho na secretaria da maior associação de pesquisadores em educação do país, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd⁹³), em seguida como Diretora de Políticas de Educação Étnico-racial Educação Escolar Quilombola no Ministério da Educação (MEC⁹⁴) e foi Chefa da Assessoria Especial de Educação e Cultura em Direitos Humanos, Meio Ambiente e Empresas no Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

Em um país estruturalmente racista (Almeida, 2019) cujo cotidiano, enquanto jogo social (Certeau, 2014), impõe uma realidade socialmente construída (Berger; Luckmann, 2014) distinta a depender do grupo ao qual o sujeito pertence, a existência dos Neabs desponta como tática do movimento e dos intelectuais negros brasileiros para enfrentar e combater injustiças, discriminações e desigualdades históricas. No que tange a importância do Núcleo Gera enquanto Neab, no escopo neste texto, inicia-

⁹³ Por meio da chapa “Anped, mais presente!” a professora Wilma Coelho assumiu a secretaria da associação para o biênio 2021-2023 em dezembro de 2021, em cerimônia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/eleita-chapa-anped-mais-presente-para-diretoria-no-bienio-2021-2023>. Acesso em: 02 jul. 2023

⁹⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-diversidade-e-inclusao-secadi/wilma-de-nazare-baia-coelho>. Acesso: 16 mar 2024

se por ser o espaço responsável pelo desenvolvimento do projeto afrocientista no qual as jovens negras estudadas são provenientes.

Em seguida por entendermos a sua relevância na produção e difusão de conhecimentos relativos à diversidade social, cultural e racial por meio da intersecção entre pesquisas científicas e formações (iniciais e continuadas) no interior da região amazônica. A formação intelectual ocupa lugar prioritário nas ações do núcleo pela justificativa da necessidade de enfrentar o racismo e a desigualdade de modo competente.

No caso do Núcleo Gera a *expertise* da professora Wilma Coelho nos conduz a refletir tais questões dentro de um contexto próprio, como o da nossa região, sem se desvincular da amplitude e estrutura maior que estão inseridas. A fundação ter sido pensada e realizada por uma mulher negra amazônica nos incentiva a refletir sobre os caminhos que uma formação qualificada pode conduzir. Dizemos isso por entender que em meio a um cotidiano tomado por forças desproporcionais (Certeau, 2014) impostas pelo racismo estrutural (Almeida, 2019) e pelo patriarcado (Lerner, 2019) houve a tática de resistência (Certeau, 2014) intencional por parte da professora.

Ou seja, na criação do núcleo, a intersecção de ser mulher e negra contribuiu para a construção de um espaço de luta coletiva que abrange distintos sujeitos e indagações investigativas. Um lugar que luta e enfrenta uma realidade socialmente construída (Berger; Luckmman, 2014) notoriamente em moldes desiguais, mas que precisa da intervenção da educação e para modificar tal situação para as próximas gerações.

Nessa direção, tem-se na existência do núcleo gera a defesa do direito à educação de modo equitativo e qualitativo. De modo que na realidade educacional sejam propostas bases respeitadas à diversidade cultural, social e racial existente em nosso país e em nossa região. Que haja a tomada de consciência da importância de ocupar espaços antes dificilmente ocupados, como a universidade⁹⁵ tal qual aponta Antonio Guimarães (2003).

Nesse diapasão, a seleção deste Neab em específico, como lócus privilegiado para a investigação ora realizada, conforma-se como importante instrumento da

⁹⁵ Aponta que por muito tempo o ingresso de alunos negros nas universidades, principalmente na rede pública, foi diminuto. Por meio da pressão das entidades do movimento negro que defendiam políticas públicas, a exemplo das ações afirmativas, foi possível um movimento contrário a essa realidade (Guimarães, 2003). Disponível em: scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGPKdXSHcRBqy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 out. 2024

articulação entre pesquisa, ensino e extensão em uma das maiores universidades da região norte. Tal fato é possibilitado pela existência de uma significativa rede de intelectuais nacionalmente reconhecida sobre a temática racial existente, a qual a professora Wilma Coelho faz parte e insere o núcleo na agenda de debates em um contexto amplo.

Desse modo, o Núcleo Gera até o presente momento desenvolveu 20 (vinte) projetos de pesquisa. Os projetos expressam o compromisso do núcleo e de seus pesquisadores na proposição e difusão de pesquisas que contribuem para a formação da intelectualidade que discuta a temática racial no campo educacional. São eles:

Quadro 10- Relação de projetos de pesquisa sob coordenação dos pesquisadores doutores do Núcleo Gera no período de 2006 até atualmente.

PROJETOS DE PESQUISA				
Nº	Nome	Ano	Coordenação	Financiamento
1	O curso de pedagogia/UFPA e questão étnico-racial	2006-2007	Wilma Coelho (UFPA)	PROINT/UFPA
2	O poder da palavra: um estudo sobre as representações dos agentes sobre cor e preconceito racial.	2006-2007	Wilma Coelho (UFPA)	PARD/UFPA
3	A escola e a questão racial: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais.	2006-2007	Wilma Coelho (UFPA)	FIDESA
4	Política Indigenista portuguesa no Grão-Pará: o Diretório dos Índios	2007 - 2013	Mauro Coelho (UFPA)	CNPq
5	As relações raciais e a escola no âmbito dos novos marcos legais: a problemática amazônica	2008-2010	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
6	CT Amazônia - Mundos cruzados: poderes, políticas, trabalho e cidadania na Amazônia, século XIX	2008 - 2011	Mauro Coelho (UFPA)	(CNPq)
7	Valores e hierarquias entre jovens estudantes de Belém do Pará: cor, raça e preconceito	2010-2014	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
8	A sociedade em microcosmo: hierarquias da cor nas sociabilidades engendradas por adolescentes no ambiente escolar	2012-2015	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
9	As representações sobre índio e nacionalidade nos livros didáticos consumidos na região norte	2012-2017	Mauro Coelho (UFPA)	CNPq
10	Estudos sobre cultura e práticas sociais: contribuições para formação de professores de matemática	2013-2014	Carlos Silva (UFPA)	CNPq
11	Sociabilidades adolescentes: cor e hierarquias no ambiente escolar	2014-2017	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
12	Histórias da Tradição na Educação: contribuições para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2014-2021	Carlos Silva (UFPA)	CNPq
13	Narrativa Histórica e Função Pedagógica: O Passado Colonial na Literatura Didática 1995-2012	2017-Atual	Mauro Coelho (UFPA)	UFPA

14	Para além das salas de aula - sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica	2018-2021	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
15	Para além das salas de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica	2019-2022	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
16	Formação de professores de História: uma análise dos cursos de licenciatura em universidades públicas (2002-2019)	2019-Atual	Mauro Coelho (UFPA)	CNPq
17	A educação para as relações étnico-raciais no currículo brasileiro: uma análise a partir da base nacional comum curricular e dos currículos estaduais	2021-Atual	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
18	A educação para as relações étnico-raciais no currículo brasileiro: uma análise a partir da base nacional comum curricular e dos currículos estaduais	2022-Atual	Wilma Coelho (UFPA)	CNPq
19	Representações dos agentes atendidos no projeto porto seguro: TJPB em relação aos impactos em suas experiências	2022-Atual	Nicelma Brito (UFRA)	-
20	A Educação das Relações Étnico-Raciais nos projetos político-pedagógicos: uma análise nas instituições municipais urbanas de São Félix do Xingu no Estado do Pará	2023-Atual	Waldemar Oliveira Júnior (UNIFESSPA)	CNPq

Fonte: Plataforma *lattes*, 2024. **Elaboração:** Mendonça, 2024.

É importante frisar que os projetos de pesquisa se desdobram em produções científicas consubstanciadas que agregam na construção de uma educação antirracista no país por meio da produção científica qualificada, haja vista que os pesquisadores do núcleo possuem mais de 50 (cinquenta)⁹⁶ livros, artigos, e produções acadêmicas publicizadas até o presente momento. Ao passo que tais produções coadunem na formação qualitativa de quadros profissionais de professores para tal intento. Estimule o diálogo com demandas da Educação Básica e com estudantes da graduação e pós-graduação por meio do desenvolvimento de objetos investigativos oriundos desses projetos nas pesquisas dos discentes para refletir e propor caminhos para tais demandas.

Desse modo, a interlocução entre agentes em distintos níveis formativos, nos desdobramentos das pesquisas realizadas, atua em importantes frentes. Primeiramente como forma de preparação para o exercício da prática profissional para participantes do núcleo que estão na graduação (por meio da iniciação científica e dos trabalhos de conclusão de curso) bem como, em seguida, de formação continuada com vistas ao refinamento da prática pedagógica para aqueles que são profissionais

⁹⁶ O Quadro com os livros publicados pelos pesquisadores do Núcleo Gera se encontra no apêndice D deste texto.

da Educação Básica e/ou estudantes da pós-graduação (por meio de dissertações e teses).

Tal interlocução subsidia o debate qualificado das temáticas vinculadas à ERER por diversos prismas existentes nas investigações engendradas pelos participantes do núcleo Gera, proporcionando possibilidades de enfrentamento da estrutura social racista tal qual conhecemos. Assinalamos que o financiamento de tais pesquisas por referenciadas agências sinaliza o comprometimento do núcleo em promover o avanço nas discussões sobre as temáticas dos projetos de pesquisa acima citados, os centralizam seus esforços para a discussão da ERER alinhada as várias dimensões que a constitui.

Mencionamos isso por entendermos que o núcleo Gera se desenvolve a partir da tríade formativa de ensino, pesquisa e extensão. Tem-se a existência de 05 (cinco) projetos de extensão sob coordenação do núcleo Gera até o presente momento. E todos os projetos são do afrocientista, o qual esteve durante 04 anos sob coordenação da professora Wilma Coelho e no ano de 2024 passou a ser coordenador pela professora Nicelma Brito.

Quadro 11- Projetos de Extensão coordenados pelo Núcleo Gera.

PROJETOS DE EXTENSÃO				
	Nome	Ano	Coordenação	Financiamento
1	Projeto Afrocientista 1ª Edição	2019	Wilma Coelho (UFPA)	Unibanco
2	Projeto Afrocientista 2ª Edição	2021	Wilma Coelho (UFPA)	Unibanco
3	Projeto Afrocientista 3ª Edição	2022	Wilma Coelho (UFPA)	Unibanco
4	Projeto Afrocientista 4ª Edição	2023	Wilma Coelho (UFPA)	Unibanco
5	Projeto Afrocientista 5ª Edição	2024	Nicelma Brito (UFRA)	Unibanco

Fonte: Plataforma *lattes*, 2024. **Elaboração:** Mendonça, 2024.

O Gera reúne profissionais e pesquisadores para debater a temática da educação para as relações raciais nas suas diversas dimensões, em especial no que tange aos processos da formação de professores. Atualmente tem como quadro⁹⁷ de integrantes 12 (doze) Professores/as pesquisadoras/es doutores, 09 (nove) doutorandos, 03 (três) mestrandos, 11 (onze) profissionais da Educação Básica e 01

⁹⁷ Os links dos currículos *lattes* se encontram no apêndice C deste texto.

(uma) aluna da iniciação científica. Em nível de informação, destacamos que são elas/eles:

Pesquisadoras/es: Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA/MDHC), Doutora Nicelma Josenila Costa de Brito (UFRA), Doutor Mauro Cezar Coelho (UFPA), Doutor Erinaldo Vicente Cavalcanti (UFPA), Doutor Carlos Aldemir Farias da Silva (UFPA), Doutora Anne de Mattos Souza Ferreira (IFMT), Doutora Andressa da Silva Gonçalves (UFPA), Doutor Felipe Alex Santiago Cruz (UFRA), Doutora Jane Felipe Beltrão (UFPA), Doutor Laércio Farias da Costa (UFPA), Doutora Raquel Amorim dos Santos (UFPA), Doutora Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (UFPA), Doutor Waldemar Borges de Oliveira Júnior (UNIFESSPA), Doutora Brenda Gonçalves Fortes (UFPA), Doutor Antonio Henrique França Costa (UFPA) e, de fora da UFPA, Doutora Kátia Regis Evangelista (UFMA).

Doutorandas/os: Mestra Thaís da Silva Mendonça (UFPA), Mestra Alessandra de Almeida Souza (UFPA), Mestra Andreia Martel Torres (UFPA), Mestre Cristiano Pinto da Silva (UFPA), Mestra Grace Kelly Silva Sobral Souza (UFPA), Rafael da Silva Saldanha (UFPA) e Mestra Taissa Cordeiro Bichara (UFPA).

Mestrandas/os: Italo Luis Souza de Souza (UFPA), Milena Farias e Silva (UFPA) e Tadeu Moura de Almeida (UFPA).

Profissionais da Educação Básica: Andrei Lucas Reis Vasconcelos (UFPA), Mestra Andreza da Paixão Silva dos Santos (UFPA), Mestra Larissa Estumano Soares (UFPA), Mestra Marcela Silva da Conceição (SEMEC/Belém), Mestra Maria Luiza Nunes da Silveira (SEMEC/Irituia), Patrícia Simith dos Santos (UFPA), Mestra Quelem Afonso Kallfman de Oliveira (UFPA), Mestra Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França (EAUFPFA), Mestra Sinara Bernado Dias (SEMEC/Belém), Especialista Werônica da Costa Coelho de Melo (SEMEC/Ananindeua) e Wagner Nobre de Miranda (UFPA). *Graduanda:* Thayla da Silva de Castro.

A menção aos atuais participantes é uma forma de demonstrar a amplitude da rede de pesquisadores e estudantes presentes no cotidiano do núcleo. Os quais se conformam como sujeitos em processo formativo em distintos níveis, com diferentes objetos investigativos, mas com uma finalidade comum: contribuir para o enfrentamento do racismo por meio da construção de novas formas de pensar, de propor encaminhamentos e ações para demandas reais que surgem em suas realidades sociais e/ou profissionais.

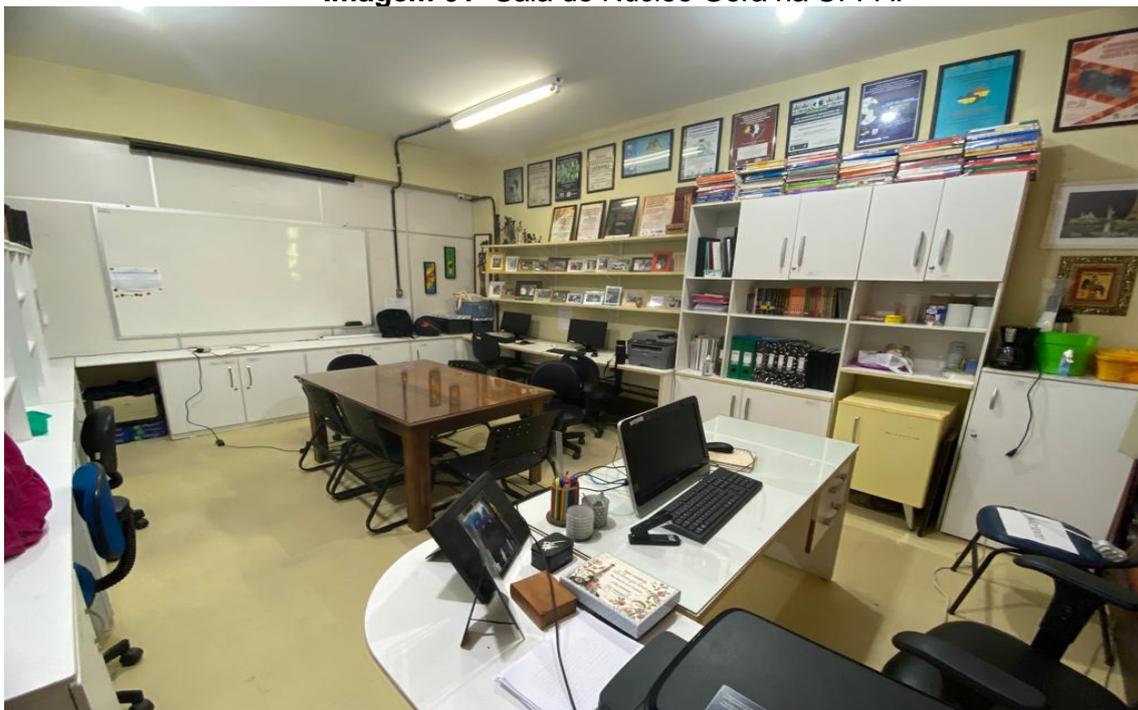
De modo que as ações que esses agentes participam no grupo perpassam pela “capacitação teórico-metodológica para o trabalho na pesquisa” (Coelho; Silva; Soares, 2016, p.71) e pela assunção de que ao ali ingressarem se conformam como pertencentes a um projeto coletivo que visa realizar a interlocução entre universidade e escola básica com vistas a construção da tal almejada educação antirracista.

O histórico da coordenação do Núcleo Gera esteve sob gestão da professora Wilma Coelho de 2006 a 2012, quando saiu para em 2013 ingressar na pró-reitoria da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Retornou em 2014 e coordenou o núcleo até 2016. De 2016 a 2018 o núcleo esteve sob coordenação dos professores Mauro Coelho e Carlos Aldemir, pois a professora Wilma foi para a pró-reitoria de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em 2018 até outubro de 2023 a gestão do núcleo esteve sob responsabilidade da professora Wilma Coelho, quando assumiu o cargo de Diretora de Políticas de Educação Étnico-racial Educação Escolar Quilombola no MEC. Hodiernamente o coordenador do núcleo gera é o professor Erinaldo Cavalcanti.

Ao apontar o histórico da coordenação e nomear os hodiernos participantes é uma forma de apresentar a dinâmica exercida pelo grupo ao estabelecer diálogos formativos com sujeitos em níveis formativos diferentes. Exaltando novamente o comprometimento cívico, social e político do Núcleo Gera em formar profissionais/professores para o trato das relações étnico-raciais tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Há a preocupação de que essa formação de quadros qualificados ocorra em distintos níveis, como graduação e pós-graduação.

Desse modo, o movimento do funcionamento do núcleo Gera é atravessado pela troca de aprendizados e experiências de profissionais, pesquisadores e estudantes de diversas origens, cursos e campos. A maioria dos cursos de origem/orientação/atuação no Ensino Superior dos pesquisadores transitam entre os cursos de licenciatura em história e em pedagogia, haja vista que os professores orientadores são/foram docentes de tais cursos e/ou programas de pós-graduações dessas áreas de conhecimento.

Imagem 01- Sala do Núcleo Gera na UFPA.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023.

A imagem acima mostra a sede do Núcleo Gera na Universidade Federal do Pará. Nesse espaço ocorrem encontros formativos, orientações de trabalhos acadêmicos, sessões de estudo, discussões de textos, diálogos, reuniões de planejamento e execução de atividades inerentes a um grupo de pesquisa. A sala é equipada com acervo bibliográfico disponível para consulta pelos integrantes do núcleo, computadores conectados à internet da instituição para a realização de levantamentos, demandas e atividades, ar-condicionado, mesa de reunião centralizada, impressora e o cantinho do café.

A disposição dos móveis na sala permite inferir algumas das intencionalidades do grupo, como possibilitar a interação *face a face*, a comunicação e interpretação da vida cotidiana (Berger; Luckmann, 2014). Diz-se isso pelo fato de a centralização da mesa incentivar o diálogo entre participantes e a partir dele realizar a reflexão coletiva do que é posto no cotidiano (Certeau, 2014) pelas lentes da luta antirracista, proporcionando o entendimento sobre o que é causa e consequência dentro das múltiplas realidades existentes em nossa sociedade estruturalmente desigual.

Ou seja, o espaço físico da sala permite a experiência do aqui (dimensão física) e do agora (dimensão temporal) das interações simbólicas (Berger; Luckmann, 2014) entre os participantes do núcleo. O quadro branco sugere que o ambiente é antes de tudo um espaço educador, de aprendizagens.

Esse espaço se configura como a materialização da luta engendrada pela professora Wilma Coelho como tática (Certeau, 2014) em prol da ampliação e da qualificação de grupos e profissionais em distintas fases formativas (inicial e continuada) envolvidos na temática racial. A sala é o resultado e o reflexo do investimento por ela feito a partir de seu capital intelectual para a construção de um espaço de socialização entre estudantes e pesquisadores no desenvolvimento de suas formações intelectuais, apontamos isso pela consciência de que foi mobiliada e estruturada por meio de recursos advindos da aprovação de projetos de pesquisas nas quais coordenou.

O núcleo iniciou suas atividades discutindo questões relacionadas aos processos de formação docente para em seguida se vincular com o campo das relações étnico-raciais em experiência tidas na região Norte do Brasil (Coelho; Silva; Soares, 2016). Nesse sentido, o núcleo

procura reunir na sua atuação a vocação universitária, ressaltando os nexos entre ensino, pesquisa e extensão. Destarte, a produção intelectual não é apenas resultado da atuação profissional de seus integrantes, mas sua expressão, posto que decorrente de uma inserção no campo de investigação das relações étnico-raciais que conjuga a pesquisa em campo e em processos de formação inicial e continuada (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 13)

Sua trajetória é marcada pela organização de livros (que já contabilizam mais de 40 desde a criação do núcleo), a construção de pesquisas nacionalmente relevantes bem como pela promoção de eventos científicos de grande alcance. Anualmente promove o Seminário Nacional e o Seminário Regional sobre formação de professores e relações étnico-raciais, o qual no ano de 2023 se promoveu na sua 13ª edição do nacional e 14º do regional com o tema dos “20 anos da Lei Nº 10.639 e a Formação de Professores/as”.

Imagem 02- Cartaz do XIII Seminário Nacional e XV Seminário Regional sobre formação de professores(as) e relações étnico-raciais.



Fonte: Site do Núcleo Gera, 2023.

No evento⁹⁸ se propõe a apresentação e debate acerca das linhas de pesquisa do próprio núcleo. São elas: Educação Básica, Formação de Professores/as e Relações Étnico-Raciais; Educação para as Relações Étnico-Raciais e Currículo; Educação, Gênero e Diversidade e Ensino de História e Diversidade. Foi realizado no SENAC e contou com a presença de Professoras⁹⁹ de outros estados brasileiros e de Maputo/Moçambique¹⁰⁰.

A promoção de eventos dessa espécie proporciona o debate, a reflexão e viabiliza o diálogo entre diversos objetos de conhecimentos acerca da dinâmica entre formação de professores e ERE. Os eventos são, portanto, espaços públicos de atuação do núcleo gera como resposta à sociedade e à academia. Dinâmica essa que entendemos como necessária e estrutural para a construção de uma educação antirracista que de fato alcance a educação básica e seja socialmente relevante.

Destacamos que a partir da divulgação das pesquisas construídas, é possível que exista problematização de diversas demandas oriundas da realidade educacional brasileira e amazônica, debatendo de modo qualificado e subsidiado pela legislação

⁹⁸ Destacamos que trouxemos apenas esse evento, pois foi o mais recente realizado no processo de construção desta tese.

⁹⁹ São elas: Professora Kátia Régis (UFMA), Professora Ana Juvenal (UFSCar), Professora Marinês Souza (UFAM), Professora Anne Ferreira (IFMT), Professora Keila Grinberg (Unirio e Pittsburg), Professora Marcella Costa (UFRR) e Professora Flávia da Rocha (UFAC)

¹⁰⁰ Professora Amélia Lemos (Universidade Pedagógica de Maputo)

vigente sobre a temática e por conhecimento criticamente construído. Em que “a produção de uma educação antirracista tem que passar pelo tripé: formação inicial, formação continuada e legislação” (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 71). Nesse sentido, proporcionar discussões sobre a temática racial dentro do campo da formação de professores, dos marcos legais e da prática docente é o reflexo dos esforços do núcleo.

Haja vista que se ele constitui enquanto entidade produtora de conhecimento científico relativos a tais temáticas por meio das pesquisas desenvolvidas, dos escritos publicizados e dos debates promovidos. Tomemos como exemplo a utilização da Lei nº 10.639/03 como objeto de estudo ao mesmo passo enquanto embasamento teórico legal para reflexão de diferentes questões oriundas da educação básica e da formação de professores para o seu trato e enfrentamento.

A construção dos eventos em todos os anos do Núcleo Gera se dá por atividades, palestras, rodas de conversas e colóquios que antecedem sua realização no decorrer das edições. A promoção anual do seminário se dá de modo processual, sendo uma formação não restrita aos dias específicos do evento. Na foto abaixo mostramos um registro de um dos encontros do “I Colóquio Permanente Pesquisas em Educação: desafios e possibilidades” realizado no primeiro semestre do ano de 2023, atividade formativa anterior ao seminário que visava preparar teórica e metodologicamente os integrantes (e também o público externo) para a comunicação de suas pesquisas.

Imagem 03- Participantes do I Colóquio Permanente Produção Científica em Educação: desafios e possibilidades no ano de 2023.



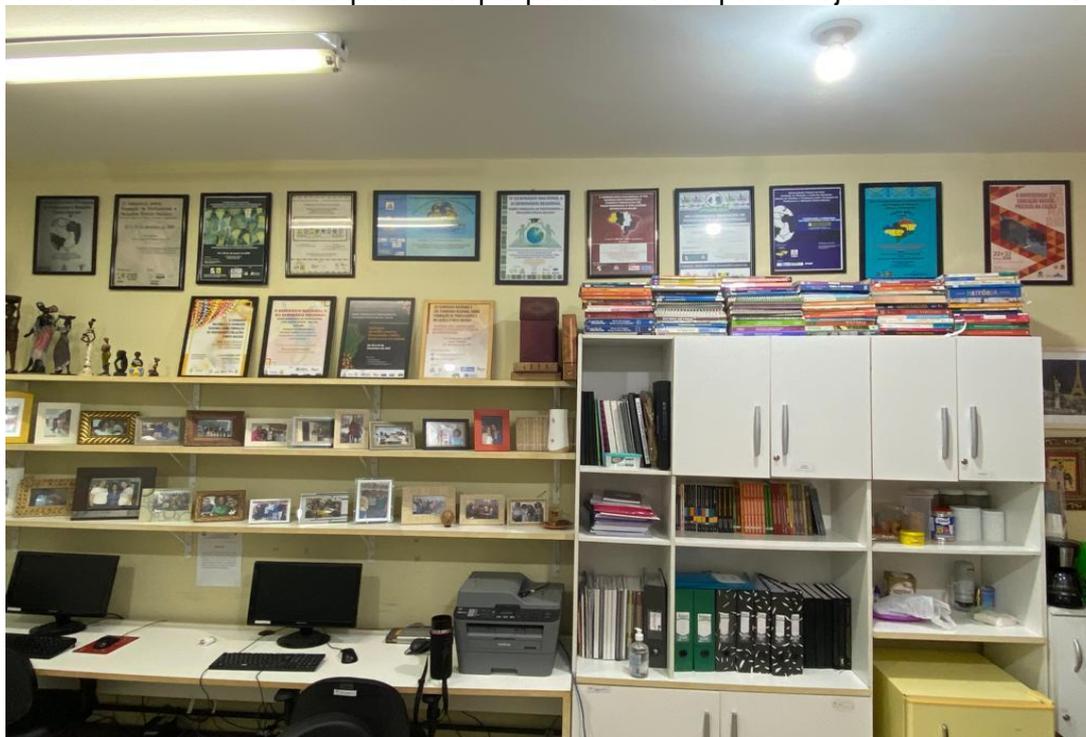
Fonte: Redes Sociais do Núcleo Gera, 2023.

No colóquio registrado na exposta foto acima se seguiu uma dinâmica formativa ordinária do grupo, como o compartilhamento e debate acerca das pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo Gera; a discussão sobre elementos e dimensões estruturantes a construção dos trabalhos científicos inseridos no campo da educação bem como do ensino de história, como aporte teórico, análise de documentos, temas e a redação dos trabalhos. Haja vista que a produção teórica do grupo requer formação científica, teórica e metodológica consubstanciada dos integrantes.

Como registro de algumas das ações do grupo, na sala do Núcleo Gera ficam expostos os cartazes emoldurados de todas as edições do seminário. Tais quadros retratam a trajetória do núcleo por meio de uma -das inúmeras- ações que realizou ao longo dos quase 20 anos de criação. Juntamente a eles, encontram-se registros em porta retratos de outros momentos e pessoas importantes para a trajetória do núcleo.

A parede coberta de quadros e de porta retratos estimula o sentimento de reconhecimento e coletividade por meio do registro de pessoas e atividades que contribuíram para a consolidação do núcleo tal qual é hoje, evidenciando o sentimento de pertencimento a uma rede de resistência (Certeau, 2014). A imagem se encontra a seguir:

Imagem 04- Parede da sala do Núcleo Gera com a exposição dos cartazes das edições do Seminário Nacional e o Seminário Regional sobre formação de professores e relações étnico-raciais e com fotos de pessoas que passaram/compõe a trajetória do Núcleo Gera.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023.

Olhar para essa parede na sala do Núcleo Gera é enxergar os esforços empreitados e a rede de pesquisadores que passaram pela trajetória do grupo. Nessa direção, a conformação de ações com vistas a formação racial para uma educação antirracista engendrada pelo grupo detém em seu histórico a realização de empreendimentos concretos a exemplo do Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental em 2010 e em 2015 e o Curso de Aperfeiçoamento em Relações Raciais para a Educação Básica em 2018, ambos da Universidade Federal do Pará. Os cursos objetivavam oferecer formação continuada aos profissionais da Educação Básica com vistas a conformação de práticas efetivas no que tange à educação para as relações étnico-raciais (Coelho; Silva; Soares, 2016).

Imagem 05- Aula inaugural do Curso de Aperfeiçoamento em Relações Raciais para a Educação Básica ministrada pela coordenadora do núcleo e do curso, Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho.



Fonte: Site da UFPA, 2018.

Além disso, o Núcleo realiza ciclos de palestras, rodas de estudo, colóquios científicos e eventos, dos quais destacamos a realização do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as), o COPENE, em julho/agosto de 2014 na cidade de Belém. A foto a seguir retrata uma das atividades realizadas no evento.

Imagem 06- Auditório Benedito Nunes da UFPA em uma das atividades do VIII COPENE no ano de 2014.



Fonte: *Internet*, 2014.

O congresso se consagrou como uma das grandes realizações do grupo haja vista que reuniu renomados pesquisadores, estudiosos e teóricos da temática racial com aproximadamente 1.500 participantes e 485 trabalhos apresentados (Coelho; Silva; Soares, 2016). Os eventos realizados no âmbito do Núcleo Gera se conformam como espaço para a “ampliação e debate do tema formação de professores e relações étnico-raciais, tanto localmente quanto nacionalmente e internacionalmente” (Coelho; Silva; Soares, 2016).

No início do ano de 2023 estabeleceu a mediação da internacionalização da Universidade Federal do Pará com a Universidade de Maputo, em Moçambique, para ofertar curso *on-line* de conversação em francês para professores da Educação Básica e para realizar um ciclo de palestras com pesquisadores da citada universidade sobre a temática racial.

Imagem 07- Primeira atividade da parceria com a Universidade de Maputo, o curso de conversação em francês para iniciantes.



Fonte: Redes Sociais do núcleo Gera, 2023.

No ano de 2024, após a ida para o MEC da Professora Wilma, o Núcleo Gera passou a ser coordenado pelo Professor Erinaldo Cavalcanti (IFCH/UFGA), como já fora mencionado. E a ação inaugural sob sua gestão é o “Curso de Extensão Pesquisa em Ensino de História e Educação: questões teóricas e metodológicas”. Que conforma sessões de apresentação de especialistas¹⁰¹ para a construção de pesquisas e projetos de pesquisas.

O que queremos evidenciar ao trazer alguns dos inúmeros dados, atividades e ações relativos à trajetória do Núcleo Gera é a potencialidade, o compromisso e o alcance que um grupo dessa natureza apresenta. Não podemos negar que tal trajetória se consolida como exitosa de modo que, sem sombra de dúvidas, é o resultado de quase 20 (vinte) anos de incansáveis esforços e investimentos dos responsáveis pelo grupo, em especial da fundadora Professora Wilma Coelho. Nessa direção, projetos como o afrocientista ganham solidez, credibilidade e compromisso ético ao serem realizados por instituições como o Núcleo Gera, em virtude de toda a história de luta e produção acadêmico-científica qualificada.

¹⁰¹ Os professores ministrantes das sessões são: Professor Erinaldo Cavalcanti (UFGA), Professora Nicelma Brito (UFGA), Professor Mauro Coelho (UFGA) e Professora Taissa Bichara (UFGA), Professor Felipe Cruz (UFGA)

Sabemos que tais informações, registros e dados aqui trazidos não dão conta de retratar fidedignamente a história do Núcleo Gera. Haja vista que o elevado quantitativo de ações, formações, pesquisas e projetos merecem que tenha detalhamento em uma produção científica acerca somente de sua trajetória, tal qual foi feito no livro em alusão aos 10 (dez) anos do Núcleo Gera produzido pelos professores Wilma Coelho, Nicelma Soares e Carlos Silva (2016).

Entretanto, jamais poderíamos construir esta pesquisa sem traçar algumas menções sobre o Núcleo ao qual fazemos parte. Pelo entendimento de que sem este Neab nacionalmente reconhecido não teríamos tido a oportunidade de dialogar com a temática racial de modo contextualizado com a realidade para produzir este escrito e tampouco conhecer, participar e estudar o nosso querido projeto afrocientista.

Nesse sentido, mencionamos aquelas atividades e ações que consideramos indispensáveis à assimilação da importância desse grupo para o debate da temática na região norte, na Amazônia e no Brasil. E, também, destacamos que houve focalização intencional de nossa parte na descrição e apresentação de atividades e ações vinculadas a minha trajetória no curso de doutoramento e conseqüentemente de inserção no Núcleo Gera. É o modo como enxergamos e entendemos a sua relevância na construção deste estudo. Sem o Núcleo gera nada disso seria possível.

2.2 O projeto Afrocientista

Enfim chegamos ao tão mencionado projeto afrocientista. Projeto esse que oportuniza a interlocução entre estudantes negras e negros da Educação Básica com pesquisadores do Ensino Superior. É a concretização da capacidade transformadora que a existência de uma educação antirracista pode ocasionar na trajetória de sujeitos que historicamente são alvos de opressões conjugadas.

É resultante da parceria entre os Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB's), no escopo deste texto o Núcleo Gera/UFGA, a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e Instituto Unibanco¹⁰². Ele proporciona o diálogo da Universidade com a Escola Básica por meio de formações raciais concretas para alunos do ensino médio, visando combater práticas discriminatórias historicamente presentes na sociedade brasileira.

¹⁰² O instituto Unibanco é responsável pelo financiamento do projeto afrocientista, o qual concede o pagamento de bolsas de incentivo aos estudantes participantes.

Apresenta-se como um projeto de alcance nacional realizado em todas as regiões do país. A ideia inicial de seu nascedouro se deu em 2018, porém a concretização da primeira edição ocorreu em 2019. Da primeira até a quarta edição, no ano de 2023, havia tido a participação de 12 (doze) Neabs e a partir do ano de 2024 passou a realizado em todos os estados brasileiros após parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

O projeto possibilita a construção de repertório racial, científico, tecnológico e político por jovens estudantes do Ensino Médio. Tem “a intenção de promover a iniciação científica de jovens negros/as, bem como contribuir letramento racial” (Silva *et. al.*, 2022, p. 13-14). É uma iniciativa que resulta, dentre tantos resultados positivos, no aumento do ingresso de jovens negras/os no Ensino Superior, na diminuição da evasão escolar (Unibanco, 2023), no aumento da autoaceitação de seus corpos e na construção de repertório para o enfrentamento do racismo em seus cotidianos (Unibanco, 2019).

A palavra “afrocientista” é a junção intencional do prefixo “afro” com a palavra “cientista”. Em uma leitura própria nossa entendemos que ela apresenta a conotação de formar cientificamente a juventude negra, de modo que busca reunir ao exercício da formação científica saberes essenciais à formação racial. A palavra traz consigo a valorização da história e cultura negra, o enaltecimento do conhecimento científico, a resistência a desigualdades estruturais enraizadas na sociedade brasileira bem como o enfrentamento do racismo ordinário.

Nessa direção, o projeto possui o sentido de tecer e estabelecer diálogos qualificados acerca do campo de conhecimento que envolve a história e a cultura afro-brasileira e africana, seguindo os marcos legais da Lei nº10.639/03 e 11.645/08. De modo que a produção científica e acadêmica seja antirracista e enfoque o protagonismo negro, principalmente sendo desenvolvida por e para alunas/alunos negras/negros da Educação Básica. Permitindo, em meio a tantas outras possibilidades, a popularização do conhecimento científico relativo à temática racial produzido por essas/esses jovens afrocientistas.

Ao fazermos uma interpretação nossa acerca da identidade visual do projeto o sentimento que nos toma conta é o de confiança. Ela nos provoca o vislumbamento da multiplicidade de possibilidades de inserção para as/os jovens afrocientistas. Fomentando diversos caminhos que possuem para trilhar na construção de suas

trajetórias após suas participações no projeto. A imagem destaca, ainda, a promoção da igualdade de oportunidades por meio da desconstrução de hierarquias sejam elas raciais, regionais, de gênero, funcionais, de classe e tantas outras que constituem o universo juvenil.

Imagem 08- identidade visual do projeto afrocientista.



Fonte: Site da ABPN, 2024.

Apresenta um mapa do Brasil com várias ilustrações relacionadas à ciência, formação, saberes e a educação. A palavra “afrocientista” centralizada e em vermelho nos salta os olhos, pois nos remete ao foco central no interior da intersecção entre a cultura afrodescendente e as diversas áreas de conhecimento. Ao evidenciar como as distintas áreas do saber humano se disseminam pela imagem, entendemos que ela retrata justamente o objetivo do próprio projeto: formar racialmente as futuras gerações para a ruptura e subversão de seus cotidianos opressores e limitadores em todos os cantos do país, oportunizando a construção de escolhas próprias e não impostas e previamente estabelecidas para suas vidas.

O projeto nasceu na gestão de 2018-2020 da ABPN, presidida pela professora Nicéa Quintino Amauro (UFU) e sendo atualmente gestada pela professora Iraneide Soares da Silva (UNIFESP). Conta com 03 (três) pilares para seu desenvolvimento, são eles: instrumentalização sobre o fazer ciências; iniciação às práticas científicas e a formação para a cidadania e mobilização social (ABPN, 2023).

Consolida-se tais pilares pelo êxito do trabalho coletivo entre professoras/es coordenadoras/es dos Neabs, Neabis e dos grupos correlatos, gestoras/es das escolas, bolsistas de graduação e bolsistas da educação básica, as/os afrocientistas,

comunidade acadêmica, escolar e familiar em geral. Ao fincar tais alicerces no desenvolvimento do projeto busca estimular o reconhecimento de si enquanto jovem negra/negro por intermédio do fortalecimento das identidades raciais e da autoestima.

O trabalho realizado pelo projeto é coletivo, como anteriormente foi dito. É a formação racial que Antônio Guimarães (2016) se referia ao tratar sobre a “formação de coletivos raciais” (p.165), tendo por meio disso a promoção de novos modos de refletir acerca de possíveis contribuições para a juventude negra protagonizar a sua experiência juvenil, como forma de resistência a um cotidiano (Certeau, 2014) marcado historicamente por forças desproporcionais que estrategicamente as coloca diante de opressões conjugadas (Crenshaw, 2002). Assim, pode-se alterar permanentemente suas trajetórias e suas perspectivas de futuros.

Desse modo, a iniciativa do projeto objetiva:

- 1) Fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, dando ênfase à visibilidade de produção de pesquisadores negros e negras, e à história, ainda silenciada, da produção negra na África e nas Diáspora;
- 2) Estabelecer parceria colaborativa entre a escola de educação básica, a ABPN, a universidade e os movimentos negros e das mulheres negras, assim como com a sociedade, em especial com os movimentos sociais por intermédio de suas representações como sujeitos sociais produtores de conhecimento,
- 3) Desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários ao letramento científico dos afrocientistas, via práticas interdisciplinares e multiculturalistas, com vistas a formação de um cidadão crítico, ético, generoso e consciente de sua humanidade,
- 4) Integrar as pesquisas realizados pelos cientistas negros e negras às práticas, às políticas, às teorias e ao currículo da educação básica e universitária;
- 5) Potencializar a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o currículo das escolas e os movimentos sociais;
- 6) Promover integração social e cooperativa entre os diferentes níveis de ensino e os movimentos sociais negros (ABPN, 2023¹⁰³)

Os objetivos estabelecidos para a operacionalização do projeto acionam como centralidade a formação de alunos da educação básica por intermédio da ruptura com referenciais teóricos estrategicamente eurocentrados. Há, no seu desenvolvimento, a valorização tática de conhecimentos, saberes, epistemologias que visam fortalecer a identidade negra, enfrentar o racismo estrutural, formar racialmente essa geração.

A definição consciente de tais objetivos é uma forma de recusar a passividade e disciplina que a cultura os saberes dominantes estrategicamente impõem no

¹⁰³ Os objetivos e os pilares que a ABPN preconizou para o projeto podem ser acessados pelo site da entidade. Disponível em: <https://abpn.org.br/afrocientista/>. Acesso: 15 mar 2024

cotidiano. Michel de Certeau (2014) já nos sinalizava que a estratégia dos mais fortes é justamente normalizar a aceitação passiva de imposições no consumo cultural dos sujeitos. E ao ir contra tal realidade, previamente estipulada, o projeto afrocientista astuciosa, intencional e taticamente enfrenta e resiste o discurso homogeneizante do dominador da branquitude (Bento, 2022; Schucman, 2014).

Também visa proporcionar visibilidade a pessoas, saberes, teorias, pensadores e questões racialmente constituídas, combater os privilégios da branquitude, enfrentar a relação de dominação das relações de gênero e de raça, fortalecer iniciativas que destaquem o protagonismo de pessoas negras. Além de despertar a vocação científica através da conexão desses/as jovens com pesquisadores para que seja possível o rompimento com as desigualdades sociais/raciais e a defesa da igualdade.

Como ação do projeto, em âmbito nacional, nos dias 27 e 28 de outubro de 2023 ocorreu o I Encontro Nacional Afrocientista na faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Assim como no desenvolvimento de todas as atividades do projeto, em seus *lócus* de exercício, no encontro o protagonismo foi das/dos afrocientistas. O evento oportunizou o compartilhamento de experiências exitosas, a participação em palestras e oficinas, o debate qualificado sobre as experiências e aprendizagens no projeto.

Imagem 09- I Encontro Nacional Afrocientista em Brasília no ano de 2023.



Fonte: Site da ABPN, 2023.

No evento estiveram presentes representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos (SECADI/MEC), da ABPN, do Instituto

Unibanco, do movimento negro, afrocientistas de todas¹⁰⁴ as edições do projeto, orientadores/as, coordenadores/as de Núcleos Afrocientistas, estudantes da educação básica, estudantes universitários e voluntários do projeto. Estima-se que cerca de 150 pessoas que participaram das quatro edições prestigiaram o encontro, dos quais 100 eram estudantes que puderam comparecer por meio da cobertura de todas as suas despesas (Unibanco, 2023).

Houve o firmamento da parceria entre o Projeto Afrocientista e Ministério da Educação (MEC). A partir da participação dos representantes da SECADI/MED houve a comunicação formal de que o MEC disponibilizou¹⁰⁵ orçamento de R\$ 450.000,00 (quatrocentos e cinquenta mil reais) para disseminar a iniciativa para o Distrito Federal e para todos os demais estados brasileiros, para que em 2024 todos os estados pudessem receber e desenvolver o projeto.

Para respaldar as informações específicas sobre o projeto afrocientista realizado pelo Neab Gera/UFGA aqui relatadas, utilizar-nos-emos do Relatório da 2ª edição do projeto, ocorrida em 2021, também do relatório da 3ª edição, realizada em 2022. Conjuntamente citaremos dados coletados do artigo de Wilma Coelho, Nicelma Brito e Sinara Dias (2021) bem como o artigo de Wilma Coelho *et al* (2023) para fazer considerações pontuais acerca da 4ª edição, em 2023, também para descrever as ações do projeto no âmbito do núcleo Gera na 1ª e 3ª edição, respectivamente. Além, é claro, do relato de nossa experiência pessoal com as edições presenciadas, pois como já fora citado, o projeto coaduna com uma série de ações e formações realizadas pelo núcleo que visam cumprir o compromisso cívico e ético (Coelho; Silva; Soares, 2016) que se propõe a responder.

No que tange sua realização no escopo do Núcleo Gera/UFGA, dar-se-á de forma anual e a edição mais recente (a 5ª) ocorreu no ano de 2024, precedida pelas edições realizadas nos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023. Nele as atividades aconteceram em três instituições de ensino da cidade de Belém: Universidade Federal do Pará (UFGA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). De modo que a depender do objetivo da ação, da metodologia e do quantitativo de audiência o local é selecionado para

¹⁰⁴ As informações sobre o evento aqui trazidas podem ser acessadas no site da ABPN. Disponível em: 1º ENCONTRO NACIONAL AFROCIENISTA MARCA A HISTÓRIA DE VIDA DA JUVENTUDE NEGRA BRASILEIRA - ABPN. Acesso em: 13 mar 2024

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/mec-oficializa-parceria-com-abpn-no-projeto-afrocienista>. Acesso em: 12 mar. 2024

atendê-lo e assim possam ter acesso a diferentes espaços para discutir a temática racial.

a) 2019: A primeira edição

A edição originária, segundo Wilma Coelho *et al* (2023), ocorreu no ano de 2019 e foi a primeira vez que o núcleo abraçou o projeto. O quantitativo nacional da primeira edição foi de 100 (cem) estudantes de várias regiões do país e distribuídos nas cidades: Brasília (UnB), Goiânia (UFG), Macapá (UNIFAP); Belém (UFPA); Manaus (UFAM); João Pessoa (UFPB); São Luís (UFMA); Uberlândia (UFU). (Unibanco, 2019). O projeto executado pelo Núcleo Gera contou com a participação de 12 (doze) estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos. Foi realizado de modo presencial e marcou o início de uma parceria altamente frutífera entre Núcleo Gera e o projeto afrocientista.

Imagem 10- Primeira Edição do Projeto afrocientista do Neab Gera na Universidade Federal do Pará.



Fonte: Arquivo do Núcleo Gera, 2019.

A edição inaugural foi tida sob coordenação geral da professora Wilma Coelho. Na referida edição as atividades foram iniciadas em novembro de 2018 e perduraram por 02 (dois) semestres. As ações foram tidas em formas de oficinas, rodas de conversa, visitas, palestras e diálogos, abordando diversas temáticas como perspectivas de futuro, identidade, racismo, preconceito e discriminação racial na escola e na sociedade brasileira (Coelho; Brito; Dias, 2021). A seleção dos estudantes

se deu por meio de questionário socioeconômico e entrevista presencial. Todas as/os estudantes autodeclararam-se pretas/pretos ou pardas/pardos e cursavam o Ensino Médio (Coelho; Brito, 2022).

O desenvolvimento da edição se deu por meio da ênfase aos preceitos estabelecidos para o projeto no que tange ao debate e aprofundamento da temática da diferença e da diversidade. As ações possibilitaram que se avaliasse “os impactos positivos na identidade das estudantes e em suas percepções sobre o racismo e sua subversão na escola e na sociedade” (*ibidem*, p.25). A estrutura de funcionamento se deu pela seguinte de quatro momentos: envio de material teórico-conceitual para conhecimento e leitura prévia; estudo individual e/ou coletivo; atividade ministrada por especialistas do campo da EREER e atividade oral ou escrita resultante da participação da atividade. Estrutura essa que foi utilizada em todas as outras edições do projeto.

A primeira atividade dessa edição se deu com a socialização do perfil das estudantes por meio de uma carta “quem sou eu” (Coelho; Brito, 2022). Em seguida oficinas sobre formação leitora, interpretação textual e cultura e identidade por meio das artes visuais. Rodas de conversas acerca das relações raciais, identidade e juventude. Palestras com a temática do racismo e direito, identidade profissional, psicologia e racismo e desigualdades sociais e raciais na educação. Bem como a exibição e debate dos filmes “escritores além da liberdade” e “estrelas além do tempo” (Coelho; Brito; Dias, 2011).

Observa-se que as atividades realizadas coadunaram com os objetivos estipulados para o desenvolvimento do projeto. Por ser, nesse ano, uma experiência piloto houve o cuidado de definir ações que pudessem de fato ser relevantes para o público-alvo e posteriormente seguir como referência para as ações futuras nas próximas edições.

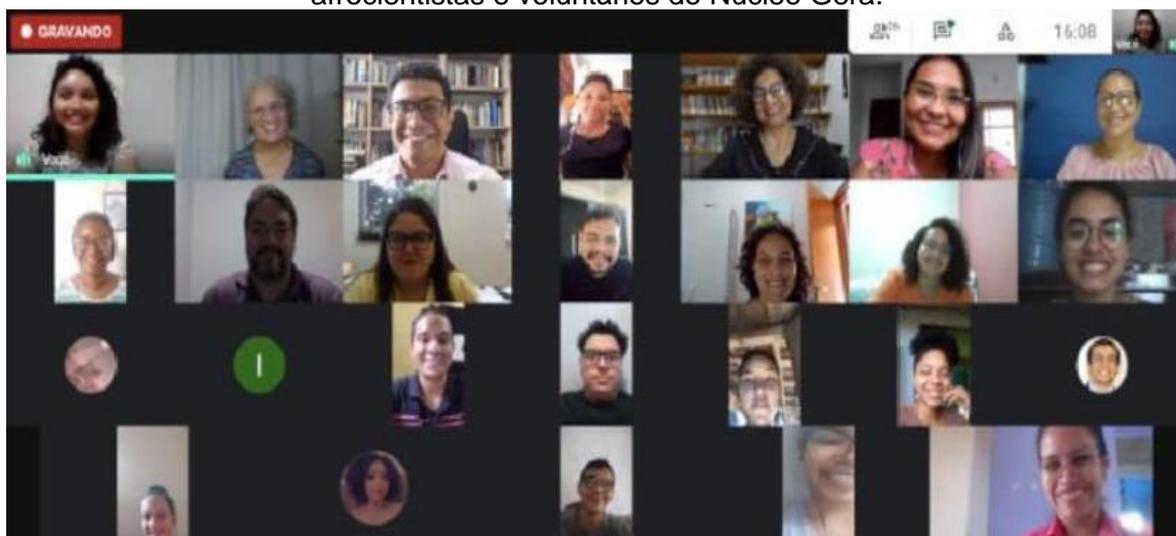
b) 2021: A segunda edição

A segunda edição ocorreu em 2021. Em números gerais teve a participação de 12 (doze) Neabs e 112 (cento e doze) estudantes da educação básica e 12 (doze) estudantes de cursos de graduação (um discente por Neab). Começou em janeiro com atividades de planejamento e em abril as formações destinadas às estudantes. Nessa versão as autoras Wilma Coelho, Nicelma Brito e Sinara Dias (2021) mencionam que apenas meninas participaram, com o quantitativo de 11 estudantes

na mesma faixa etária que a anterior. O processo de seleção das jovens se deu por entrevistas *online*, “as quais foram instadas a apresentar suas percepções sobre racismo, sobre a escola, sobre perspectivas de futuro, expectativas em relação ao projeto” (GERA, 2021).

As escolas parceiras foram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, do estado do Mato Grosso e a Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata, do estado do Pará. Nas quais o quantitativo de afrocientistas se dividia em 06 (seis) e 05 (cinco) estudantes respectivamente. Nessa edição as atividades foram realizadas de modo remoto, primeiramente em decorrência do contexto pandêmico do *coronavírus* que assolava o mundo e em seguida pelo fato de a maioria das afrocientistas dessa edição não residirem na cidade de Belém, sede do Núcleo Gera, e sim no estado do Mato Grosso.

Imagem 11- Minha primeira participação nas atividades do projeto afrocientista, a palestra “Racismo e Direito” pela plataforma do *google meet*, na 2ª edição. Imagem com as afrocientistas e voluntários do Núcleo Gera.



Fonte: Redes Sociais do Núcleo Gera, 2021.

Por ser composto exclusivamente por jovens estudantes negras, o projeto de 2021 pode explorar a temática e instigar a reflexão sobre a intersecção de raça e gênero nas relações sociais. Retratando a importância de questionarem o modo como a estrutura social desigual a qual estamos inseridos opera na tentativa da manutenção do racismo e sexismo. As atividades dessa edição eram realizadas quinzenalmente e se encontram mencionadas no quadro seguinte.

Quadro 12- Relação das atividades realizadas na 2ª edição do projeto afrocientista no ano de 2021.

Título	Ministrante	Tipo	Data
Racismo e Educação	Prof. Dr. Felipe Cruz	Oficina	06/05/2021
Racismo e Direito	Prof. Dr. Breno Magalhães	Oficina	27/05/2021
Formação Leitora	Prof. Dr. Mauro Coelho	Oficina	03/06/2021
Identidade Étnico-Racial	Prof. ^a Ma. Sinara Dias	Oficina	17/06/2021
A universidade e seus protocolos	Prof. ^a Dr. ^a Wilma Coelho e Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito	Palestra	01/07/2021
Estudantes Negras e Perspectivas de Futuro	Prof. ^a Ma. Brenda Fortes	Oficina	05/08/2021
Produção de Vídeo	Leuri Zaneti e Prof. ^a Dr. ^a Anne Ferreira	Oficina	02/09/2021
Escrevivências	Prof. ^a Dr. ^a Anne Ferreira, Prof. ^a Larissa Soares e Prof. ^a Milena Silva	Oficina	16/09/2021

Fonte: Dados do Relatório Final da 2ª edição do projeto afrocientista, 2022.

Elaboração: Mendonça, 2024.

As atividades executadas nessa edição seguiram caminho semelhante a anterior. Porém por ter sido realizada de modo virtual se fizeram necessárias adaptações do modo de realização bem como no conteúdo, a exemplo da oficina de produção de vídeo. A formação acerca dos protocolos da universidade conformou nas estudantes uma aprendizagem sobre a importância de conhecer o ambiente acadêmico e como se inserir de modo ético e profissional, apresentando-se como atividade formativa para além da temática racial.

Nesse sentido, as ações formativas ganham escopo de formação ampla. São atividades táticas que não somente as inseriu nas discussões sobre relações raciais dentro de seus cotidianos, como também as possibilitou acessar dados, informações, conceitos, teóricos, legislações e conteúdos que as acionasse a necessidade de refletir criticamente suas realidades e suas perspectivas para o futuro. Tendo no projeto a oportunidade de vislumbrarem de fato uma educação antirracista.

c) 2022: Terceira edição

Na terceira edição nacional 12 (doze) neabs realizaram o projeto em parceria com 21 (vinte e uma) escolas, 100 (cem) estudantes da Educação Básica e 12 (doze) estudantes de graduação. Na versão do Núcleo Gera 09 (nove) estudantes de ambos

os sexos participaram. As instituições participantes foram a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão de Igarapé Miri e o Centro de Educação Profissional Armando Martins Corrêa Pinto (SENAC/PA), ambas na cidade de Belém. As atividades foram realizadas presencialmente no auditório do SENAC e em salas do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA, quinzenalmente.

Imagem 12- Palestra sobre o “Racismo no Brasil” realizada na 3ª edição do projeto no IEMCI/UFPA no ano de 2022. Imagem com afrocientistas e voluntários do Núcleo Gera.



Fonte: Relatório Final da 3ª edição do projeto afrocientista, 2022.

A foto acima é o registro da primeira palestra ministrada aos afrocientistas dessa edição. Na oportunidade todos foram agraciados com o livro “Núcleo Gera dez ano” e com camisas do Núcleo Gera para utilizarem no desenvolvimento das atividades presenciais. Nessa edição as formações eram, também, realizadas quinzenalmente e estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 13- Relação das atividades realizadas no decorrer da 3ª edição do projeto afrocientista no ano de 2022.

Título	Ministrante	Tipo	Data
Racismo no Brasil	Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito e Prof. Me. Waldemar Oliveira Júnior.	Palestra	02/06/2022
Expectativas de Futuro	Prof. ^a Dr. ^a Marinês Souza e Prof. ^a Ma. Brenda Fortes	Grupo de Discussão	14/06/2022
Juventude Negra	Prof. Dr. Felipe Cruz e Prof. Me. Laércio Costa	Palestra	05/08/2022
Racismo e Direito	Prof. Dr. Breno Magalhães	Palestra	19/08/2022
Legado da Cultura Negra	Prof. ^a Ma. Sinara Dias, Prof. ^a Ma. Marcela Silva e Prof. Me. Adelson Costa Júnior	Palestra	01/09/2022
Educação Antirracista na Escola	Prof. ^a Dr. ^a Wilma Coelho e Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito	Palestra	06/10/2022
Leituras Antirracistas para Educação Básica: Propostas de Intervenção	Prof. ^a Dr. ^a Wilma Coelho e Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito	Palestra	01/11/2022
Formação Leitora	Prof. Dr. Erinaldo Cavalcanti	Oficina	15/12/2022
Tour na Universidade	Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito, Prof. Dr. Felipe Cruz, Prof. ^a Ma. Brenda Fortes, Milena Silva e Larissa Soares	Visitação	17/12/2022

Fonte: Dados do Relatório Final da 3ª edição do projeto afrocientista, 2022.

Elaboração: Mendonça, 2024.

Essa edição marcou a retomada das atividades presenciais na universidade como um todo após o início da pandemia do coronavírus. A seleção se deu por entrevistas após reunião com a equipe gestora. Seguida de reunião com as/os selecionadas/os, houve formação acerca dos protocolos da universidade bem como para criação e edição de seus currículos *lattes*. Nessa edição, somado as atividades das edições anteriores houve a inserção da palestra sobre o legado da cultura negra que despertou o interesse e ampla participação da juventude presente.

Nessa edição a centralidade das ações se deu na reflexão da possibilidade de uma educação antirracista que de fato chegasse às escolas. Em decorrência da indagação de um aluno afrocientista que solicitou às professoras Wilma Coelho e Nicelma Brito durante a palestra “educação antirracista na escola” que lhes ajudassem

a pensar em como de fato tratar sobre o assunto do racismo em sua escola. Como resposta as professoras realizaram a palestra sobre “leituras antirracistas para educação básica: propostas de intervenção”, subsidiando teórica e conceitualmente a modos para tal intento.

Destacamos o fato de que as palestras nessa edição tiveram grande audiência do público externo, principalmente de professores das escolas participantes e de outras instituições, com a média maior que 30 participantes por encontro. De modo que foi possível que se estabelecesse diálogo entre o conhecimento cientificamente construído com a realidade das escolas com vistas a edificação de uma prática pedagógica efetivamente antirracista, com vistas a responder positivamente as normativas legais (à exemplo das leis 10639/03, 11645/08 e das DCNERER) sobre o assunto (Relatório Final, 2022).

Nesse sentido, o alcance do projeto foi para além do público previsto, as/os afrocientistas. Presenciou-se a atuação do Núcleo Gera enquanto formador de professores, guardadas as devidas proporções, no que tange ao debate do racismo, da discriminação e do preconceito na escola e modos de estabelecer táticas de enfrentamento no cotidiano. (Relatório Final, 2022).

Demanda essa oriunda das/dos bolsistas do projeto sobre a paca atuação das equipes gestoras das escolas no trato de situações reais vivenciadas. Percebeu-se, por fim, uma melhor autovalorização e reconhecimento de suas identidades raciais, a ampliação de seus repertórios sobre a temática bem como o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre produção textual (Relatório Final, 2022).

d) 2023: Quarta edição

Na quarta edição o projeto seguiu os moldes dos anos anteriores no que concerne ao quantitativo numérico de estudantes negras e negros no âmbito geral, em torno de 100 jovens e 12 Neabs. A edição realizada pelo Núcleo Gera foi composta por ambos os sexos, sendo alunos do ensino médio regular da educação básica e dessa vez houve a inclusão de alunas/os da Educação de Jovens e Adultos, sendo 11 estudantes ao total.

Imagem 13- Atividade da 4ª edição do projeto afrocientista, o grupo de discussão “Expectativas de Futuro” no SENAC/PA, em 2023.



Fonte: Redes Sociais do Núcleo Gera, 2023.

Após o processo de seleção realizado pelas escolas em parceria com o Núcleo Gera, por meio de entrevistas na sala do núcleo, as/os estudantes passam a integrar a agenda de atividades do projeto. As quais se configuram em encontros quinzenais para formação com especialista de temas vinculados às áreas correlatas ao projeto e em operações *a priori* e *a posteriori* dos encontros formativos, aos moldes de leituras prévias indicadas antes das formações presenciais e de atividades de escrita pós formação, como fora feito desde a primeira edição.

Quadro 14- Relação das atividades realizadas no decorrer da 4ª edição do projeto afrocientista no ano de 2023.

Título	Ministrante	Tipo	Data
Racismo no Brasil	Prof ^a . Dr. ^a Nicelma Joselina Brito e Prof ^a . Dr. ^a Ana Nascimento	Palestra	15/06/2023
Perspectivas de Futuro	Prof ^a . Dr. ^a Marinês Souza e Prof. ^a Ma. Brenda Fortes	Grupo de Discussão	29/06/2023
Juventude Negra	Prof. Dr. Felipe Cruz e Prof. ^a Milena Silva	Palestra	10/08/2023
Legado da Cultura Negra	Prof. ^a Ma. Sinara Dias, Prof. ^a Ma. Marcela Conceição e Prof. Adelson Costa	Palestra	24/08/2023
Racismo e Direito	Prof. Dr. Breno Magalhães	Palestra	28/09/2023
Educação Antirracista na Escola	Prof. Dr. Felipe Cruz	Palestra	08/11/2023
Relatos de experiências	Prof. ^a Ma. Sinara Dias, Tielly Ferreira, Ana Almeida e João Pinheiro	Roda de Conversa	09/11/2023
Tour na UFPA	Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito, Prof. ^a Ma. Brenda Fortes, Prof. ^a Ma. Thaís Mendonça, Prof. ^a Ma. Alessandra Souza e Thayla Castro.	Visitação	30/11//2023

Fonte: Cronograma de atividades da 4ª edição do projeto afrocientista, 2023.

Elaboração: Mendonça, 2024.

Nessa quarta edição se foi além. Por meio de acompanhamentos quinzenais adicionais pelos voluntários do projeto com os afrocientistas para debater o processo de escrita que estavam desenvolvendo. Definiu-se que duplas ou trios de voluntários, integrantes do Núcleo Gera, acompanharam o processo de realização das atividades dos estudantes e auxiliam a sanar dúvidas ou apontar caminhos.

As formações e atividades do projeto seguiram a mesma estrutura das edições anteriores e foram realizadas por especialistas do campo das relações étnico-raciais, em sua maioria com pós-graduação em nível de mestrado e doutorado concluída ou em andamento com estudos na área, sendo a maioria integrantes do próprio Núcleo Gera. Ao mesmo tempo que se tem, também, alunos de graduação em processo de formação inicial e profissionais da Educação Básica dialogando e palestrando sobre a temática racial no cotidiano dos jovens estudantes da Educação Básica.

A presença de estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos que exerciam trabalho de “menor aprendiz” nos impôs um novo desafio: atrair a atenção e participação ativa por parte de jovens que tinham que conciliar estudos e trabalho concomitantemente com o projeto afrocientista (e no caso de uma estudante também se somava a maternidade). Nessa edição foi dada atenção especial ao debate acerca das perspectivas de futuro. De modo que a roda de conversa com participantes de edições anteriores foi o modo de apresentar experiências exitosas de afrocientistas oriundos do Neab Gera. E assim estabelecer um diálogo acerca das possibilidades que se abrem após a experiência no projeto.

Como aspectos avaliados destacamos o acesso a novos conhecimentos a partir dos materiais enviados e das formações ofertadas. A ampliação no repertório teórico-conceitual ao mesmo passo que o estímulo a reflexão de outras perspectivas de futuro. A tomada de consciência de que experiências tidas como cotidianas eram casos de racismo, porém por desconhecimento não eram enfrentadas e a percepção da ausência de postura combativa por parte da equipe gestora e docente de suas escolas nessas ocorrências.

e) 2024: Quinta edição

No ano de 2024 ocorreu a condução da quinta edição do projeto afrocientista. A partir dessa a coordenação esteve sob responsabilidade da professora Nicelma Brito (UFRA). Nessa edição participaram 03 (três) escolas, 13 (treze) afrocientistas, dentre as/os quais 11 (onze) eram bolsistas e 02 (duas) voluntárias da educação básica de ambos os sexos. As atividades foram realizadas na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). As escolas participantes foram: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Freitas e SENAC.

Após demanda das escolas parceiras nas edições anteriores e a percepção da melhoria na escrita dos alunos na última edição, seguiu-se a realização dos acompanhamentos das produções escritas dos alunos nessa quinta edição. E somado a isso, ocorreram oficinas de formação de escrita e produção textual com professoras das escolas participantes ministradas no SENAC, no caso a professora Tania Loureiro (SENAC).

Intentou-se com isso ampliar a capacidade de leitura e de interpretação textual ao mesmo passo que se expande a percepção do mundo, de si mesmas/mesmos e das relações intersubjetivas que estabelecem. Temas como cidadania, direito, respeito, justiça, racismo, discriminação, preconceito, diversidade e protagonismo negro foram cotidianamente discutidos no desenvolvimento do projeto pelo Neab Gera e nessa edição não seria diferente.

Imagem 14- Atividade da 5ª edição do projeto afrocientista, o momento de acolhimento dos participantes na Universidade Federal Rural da Amazônia, em 2024.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024.

A foto acima retrata o momento de acolhimento dessa edição realizado pelas professoras Thaís Mendonça (UFPA) e Alessandra Souza (UFPA) na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Como em todas as atividades inaugurais, as/os estudantes receberam um kit com livro comemorativo dos 10 (dez) anos do Núcleo Gera, camisa do Núcleo e pasta com materiais escolares para auxiliar na construção das atividades do projeto. Além das/dos afrocientistas estiveram presentes familiares e integrantes da equipe gestoras das escolas participantes.

Destacamos que nessa edição, assim como nas anteriores, foi dada a devida importância ao debate da diversidade racial em uma perspectiva atrelada à juventude. Nesse sentido, percebemos que esse grupo em específico apresentou significativa participação nos momentos formativos e elevado engajamento na proposição do debate da temática. De modo que o despertar de suas vocações científicas e tecnológicas foi ampliado para além das atividades do projeto, a exemplo de algumas

das participantes dessa edição que participaram de olimpíadas de história e seguiram até as fases finais.

Percebeu-se, também, a assunção do protagonismo desse coletivo. São alunas/os envolvidos em grêmios estudantis e projetos na escola, em decorrência disso a participação nos momentos pedagógicos era ativa e recorrente. De maneira geral, as atividades nessa edição receberam considerável número de participantes, em especial a palestra sobre racismo e direito e a palestra acerca do legado da cultura negra.

Peço, mais uma, vez licença para falar na primeira pessoa do discurso, pois na quinta edição do projeto afrocientista gerido pelo Núcleo Gera foi a que participei mais ativamente. Na segunda edição participei como ouvinte e desde terceira edição atuei como voluntária, porém na quinta foi quando contribuí como mediadora da dinâmica de acolhimento e palestrante na roda de conversa sobre juventude negra juntamente com a professora Alessandra Souza (UFPA).

A possibilidade de estabelecer uma interlocução entre nossas perspectivas de pesquisa, nossas trajetórias pessoais e profissionais com esse grupo fez com que fosse possível dimensionar o alcance da iniciativa. Digo isso por entender que as ações têm como foco as/os estudantes, porém se torna pedagógico também para quem está em outros momentos formativos, como é o meu caso. Assim, a potência do projeto gira em torno do fortalecimento juvenil no assentimento de que a construção de uma educação antirracista deve ser para e pelos jovens ao respeitar e ouvir suas demandas, ao acolher o que entendem por lacunas na experiência da negritude na escola e oferta de subsídios teóricos para o enfrentamento do racismo em seus cotidianos.

Imagem 15- Roda de Conversa da 5ª edição do projeto afrocientista sobre “Juventude Negra” na Universidade Federal do Pará em 2024.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024.

Pensamos ser importante, novamente, destacar que a formação não se reduz as meninas e meninos, mas também aos profissionais da educação que acompanham e são responsáveis pelos estudantes, aos familiares que os/as acompanham aos encontros e para o público em geral que se inscreve para assistir, compondo a audiência. As palestras e oficinas foram abertas para inscrição prévia do público e são amplamente divulgadas nas redes sociais¹⁰⁶ do Núcleo. Nelas, especialistas do núcleo Gera e de outras instituições ministraram as referidas atividades.

¹⁰⁶ As informações sobre as atividades do projeto afrocientista e do núcleo gera podem ser acessadas no *instagram*: @nucleogeraufpa e no site do grupo: <https://nucleogera.ufpa.br/>.

Quadro 15- Atividades a serem realizadas no decorrer da 5ª edição do projeto afrocientista no ano de 2024.

Título	Ministrante	Tipo	Data
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	04/07/2024
Racismo no Brasil	Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito	Roda de Conversa	05/07/2024
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	08/08/2024
Juventude Negra	Prof. ^a Ma. Thaís Mendonça e Prof. ^a Ma. Alessandra Souza	Roda de Conversa	09/08/2024
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	22/08/2024
Escrevivências	Prof. ^a Milena Silva e Prof. ^a Larissa Soares	Oficina	23/08/2024
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	05/09/2024
Legado da Cultura Negra	Prof. ^a Ma. Sinara Dias, Prof. ^a Ma. Marcela Silva e Prof. Adelson Costa	Roda de Conversa	20/09/2024
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	03/10/2024
Racismo e Direito	Prof. Dr. Breno Magalhães	Palestra	04/10/2023
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	17/10/2024
Educação Antirracista na Escola	Prof. Dr. Felipe Cruz	Palestra	18/10/2024
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	07/11/2024
Perspectivas de Futuro	Prof. ^a Ma. Brenda Fortes	Grupo de Discussão	08/11/2024
Leitura e Interpretação de Texto	Prof. ^a Tania Loureiro	Oficina	21/11/2024
Tour na UFPA	Prof. ^a Dr. ^a Nicelma Brito, Prof. ^a Ma. Thaís Mendonça, Prof. ^a Ma. Alessandra Souza e Thayla Castro.	Visitação	06/12/2024

Fonte: Cronograma de atividades da 5ª edição do projeto afrocientista, 2024.

Elaboração: Mendonça, 2024.

Nesse sentido, as operações e ações do projeto se apresentaram como táticas de resistência (Certeau, 2014) a um sistema social que impõe aos jovens negros e negros condições desiguais de oportunidades tanto no processo de escolarização quanto nas projeções que fazem para seus futuros. Sendo um importante instrumento para a construção de suas identidades negras a partir de ações pedagógicas voltadas ao debate da questão racial (Coelho; Brito; Dias, 2021) com vistas a percepção de seus papéis de protagonistas suas próprias trajetórias de vida.

Entendemos a importância de descrever e esquadrihar as atividades realizadas ao longo do projeto para que seja possível o acesso a complexidade e ao alcance das ações formativas no desenvolvimento do projeto afrocientista promovido pelo Núcleo Gera. Dizemos complexidade por deprendermos que inserir tais jovens no campo dos estudos das relações raciais requer estrutura lógica, arcabouço teórico-conceitual-metodológico, domínio da literatura e conhecimento da realidade cotidiana para que seja possível a atuação em diversas frentes na construção de táticas (Certeau, 2014) contra uma estrutura que historicamente as subdimensiona, oprime e invisibiliza. Logo, tais ações corroboram com a construção da autoestima, do pertencimento e da identificação racial dessas participantes.

Em nosso entendimento ser uma afrocientista não é ato isolado e/ou restrito a presença nas atividades proporcionadas pelo projeto ou a certificação de participação. Ser uma afrocientista é se constituir enquanto futuras agentes de reflexão, disseminação e conseqüentemente transformação social em suas realidades cotidianas, no sentido de aprender e se apropriar do que foi discutido no desenvolvimento do projeto e taticamente disseminar nos diversos espaços que frequentam. Além da tomada de consciência de que os conhecimentos tidos a partir das formações recebidas detinham a capacidade de abrir inúmeras outras possibilidades para seus futuros que não aqueles que historicamente lhe são destinados.

Nessa direção, refletir sobre a potencialidade do projeto é assumir uma postura comprometida com o combate das estratégias (Certeau, 2014) impostas socio-culturalmente pelas operações de poder. É captar que o cotidiano da nossa realidade socialmente construída (Berger; Luckmann, 2014) é estruturalmente racista (Almeida, 2019), sexista (Smigay, 2022) e patriarcal (Lerner, 2019) e, em decorrência disso, devemos considerar a diversidade racial e de gênero de modo interseccionalizado (Crenshaw, 2022) para enxergá-lo com maior fidelidade. Bem como questionar a

realidade estigmatizadora da juventude negra para ser possível a construção de táticas de resistência às estratégias (Certeau, 2014) que condicionam a vida dessas/desses jovens na nossa sociedade.

Acionar a relevância do projeto na trajetória de quem participa beira a redundância, porém não podemos deixar de fazê-lo. Apontamos isso por considerar que a socialização (Berger; Luckmann, 2014) tida no projeto atua como recurso e elemento de formação racial (Guimarães, 2016). É, também, uma forma de revisar práticas pedagógicas e de propor novos caminhos a formação de professores para atuarem no trato das relações raciais na escola com vistas ao enfrentamento do racismo.

Em que, no tocante as afrocientistas, Wilma Coelho *et al.* (2023) aponta que estruturas sociais desiguais não podem ser subdimensionadas no processo de formação dessas jovens. Entretanto, há um fluxo de ações e posturas que os leva a aspirar e a construir perspectivas de futuro que rompam com a lógica hegemônica que determina papéis com base na cor e/ou no gênero, muitas dessas perspectivas acreditamos serem influenciadas pelo projeto, como estímulo a leitura e a reflexão. De modo que a intervenção realizada pelo projeto e pelo Núcleo Gera é aquela que Wilma Coelho cunhou lá em 2009... A intervenção **conscienciosa**.

III. Ser jovem, ser negra e também ser afrocientista: Considerações sobre o universo das afrocientistas

A presente seção versa sobre os relatos e conseqüentemente as percepções acerca das participações de 04 (quatro) jovens negras no projeto afrocientista desenvolvido pelo Neab Gera/UFPA nas edições ocorridas nos anos de 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024. De modo que pudéssemos relacionar tal participação com as sociabilidades que estabeleceram na experiência que tiveram. Bem como vislumbramos caracterizar suas experiências juvenis de serem mulheres negras na construção de suas perspectivas de futuro após a participação no projeto.

Ele se constitui como o produto do diálogo entre as categorias acerca das relações de juventude, raça e gênero dentro do contexto das percepções das jovens enquanto afrocientistas. De modo que na sua construção se apresenta o *modus operandi* da leitura do nosso objeto de pesquisa, embasando o entendimento que desde o início desta tese de doutoramento trazemos, o de que iniciativas como o projeto afrocientista se conformam como possibilidades de formação racial (Guimarães, 2016) e combate a realidade socialmente construída que histórica e conjugadamente discrimina, invisibiliza, domina e subalterniza as mulheres negras (González, 1983; 2020; 2022; Crenshaw, 2002; Alotirene, 2019) na sociedade brasileira. Temos em vista que a urgência de ações e instituições formadoras como o Núcleo Gera e o projeto afrocientista são iniciativas necessárias e subversivas da lógica desigual ao balizarem a mudança social a partir da construção de novas perspectivas de futuro para as futuras gerações.

Em aspectos teóricos ancoramos este estudo sobre relações raciais em Alfredo Guimarães (1999), Nilma Lino Gomes (2008; 2011), Neusa Souza (1983) e Kabengele Munanga (2009). Sobre juventude utilizamos Juarez Dayrell (2007), Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) e Lucélia Bassalo (2012). Pelo viés da literatura especializada de Wilma Coelho e Carlos Silva (2017; 2018; 2019) refletimos sobre sociabilidades e ERER. No que tange ao gênero nos baseamos em Guacira Louro (2000; 2007; 2008; 2011). Acerca da mulher negra nos aportamos em Lélia González (1983; 2020; 2022), Beatriz Nascimento (2019a; 2019b) e Sueli Carneiro (2003). Por fim, para abordar especificamente a categoria interseccionalidade usamos Kimberlé Crenshaw (2002), Carla Akotirene (2019) e Helena Hirata (2014).

3.1 Quem são elas? Muito prazer, afrocientistas!

Muito se falou sobre as dimensões que estruturam o grupo das mulheres negras e sobre o projeto afrocientista com todo seu alcance formativo em meio ao cotidiano desigual que a sociedade vivencia. Porém, entende-se que neste momento é importante dar o destaque ao trazer o foco a quem de fato constitui o projeto e consequentemente esta tese de doutoramento: as jovens negras afrocientistas.

Para coletar as informações necessária a elaboração deste perfil foi utilizado um questionário semiestruturado, enviado de modo *on-line* pela plataforma do *google forms*. A construção do questionário foi baseada em Carlos Gil (2002), tendo-o como instrumento de coleta de dados para realizar levantamentos. Entendeu-se como questionário como um conjunto de questões que as próprias jovens responderam por escrito.

O questionário foi de breve e simples resolução, pois era composto por 20 questões fechadas (múltipla escolha) e abertas (discursivas). As perguntas versaram, em sua maioria, sobre informações de identificação básica. Após o preenchimento do questionário chegou a etapa do grupo de discussão. Ele ocorreu em um sábado à tarde, no dia 09 de março de 2024, às 16h30 e teve a duração de pouco mais de 2h. Aconteceu de modo *on-line*, sendo realizado e gravado por intermédio da plataforma *google meet*, pois duas das quatro participantes residem em diferentes cidades no estado do Mato Grosso. No momento da realização houve a gravação formal da autorização das jovens em terem suas imagens e falas registradas e posteriormente refletidas neste escrito doutoral.

A localização, o contato¹⁰⁷, o aceite em participar da pesquisa e a própria realização do grupo de discussão exigiram algumas tentativas até o êxito. Principalmente a realização, em decorrência de as jovens se encontrarem envoltas com o exercício de seus trabalhos e/ou demandas acadêmicas de seus cursos universitários e por consequência disso a conciliação de agendas requereu alguns ajustes e até remarcações.

Destaca-se que as jovens que aqui apresentaremos, ao serem contactadas de pronto aceitaram participar. Foram, desde o convite, extremamente solícitas,

¹⁰⁷ Aqui agradecemos a Professora Anne Ferreira (IFMT) que durante uma atividade do Núcleo Gera disponibilizou o contato de jovens que participaram do projeto afrocientista em sua segunda edição. Algumas não responderam, porém felizmente duas aceitaram e participaram desta pesquisa.

colaborativas e dispostas. Puseram-se disponíveis para ajudar na construção da pesquisa desde o início, informando dias e turnos que poderiam participar e do mesmo modo quando compareceram no horário e dia combinados. Quando precisavam desmarcar tiveram o cuidado de avisar com antecedência e já disponibilizavam outro dia e horário que estariam livres. Tal postura respeitosa e disponibilidade foram essenciais para a realização do grupo de discussão.

Por questões éticas os nomes reais não são mencionados e em seus lugares são utilizados codinomes para nomear cada uma. Respeitando e atendendo os nomes escolhidos pelas próprias jovens ao final do preenchimento do questionário eletrônico. São eles: *Bianca, May, Moana e Tika*.

3.1.1 Bianca: a futura advogada

Bianca é a primeira que apresentamos. Aos 19 anos, cursa direito em uma universidade pública, é heterossexual e se autodeclara preta. Concluiu o ensino médio no ano de 2022 em escola pública. Participou da segunda edição do projeto afrocientista, no ano de 2021, quando cursava o segundo ano do ensino médio. Atualmente trabalha como estagiária, função que exerce desde 2023.

Reside no estado do Mato Grosso com sua mãe e seu padrasto e nessa residência tem fácil acesso à *internet* através da qual, dentre outras funções, utiliza para acessar as redes sociais: *instagram, whatsapp, youtube e tiktok*. Afirma que seu interesse nas redes sociais consiste em conhecer e se conectar com o mundo, afirmou filtrar o que acessa para que seu uso seja seguro e não se torne refém delas.

A opção pelo curso de direito se deu em decorrência da identificação com o campo de estudos, pelo vasto leque de possibilidades dentro do mercado de trabalho que o curso oferece. A escolha do curso se deu, também, pois almeja estabilidade financeira, realização pessoal, identificação com a carreira que escolheu e principalmente que possa mudar a vida de sua família. É a primeira filha a ingressar no ensino superior, porém ainda não escolheu o ramo do direito que pretende seguir.

3.1.2 May: a futura pedagoga

May participou da quarta edição do projeto no ano de 2023 concomitantemente ao curso do terceiro ano do ensino médio em uma escola pública. Tem 19 anos, é heterossexual, autodeclara-se preta.

Ainda não ingressou no Ensino Superior, pois decidiu focar no trabalho de assistente administrativa que ocupa desde 2022. Aponta que cursar uma faculdade está em seus planos para um futuro próximo, no qual deseja cursar pedagogia por se identificar com a relação existente entre o ensino e a aprendizagem de crianças e adolescentes, bem como para melhorar a qualidade de vida de sua família.

Mora no Pará com seus pais e seus irmãos, tem fácil acesso à *internet* e se conecta ao *instagram* e ao *whatsapp* como meios para obter informações. Relatou que a família tem nela expectativas de alcançar e ocupar lugares que outras mulheres/pessoas da família não tiveram oportunidade, como fazer um curso superior. E essa aposta é percebida como forma de incentivo e confiança no seu potencial.

3.1.3 Moana: a futura assistente social

Moana é egressa da segunda edição do projeto afrocientista, como a Bianca, no ano de 2021 e do mesmo modo participou do projeto quando estava no segundo ano do ensino médio. A conclusão desse se deu no ano de 2022 em instituição pública de ensino. Autodeclara-se parda, tem 19 anos e não informou sua orientação sexual.

Atualmente cursa Serviço Social em uma universidade pública do estado do Mato Grosso, no qual mora sozinha. Saiu da casa dos pais para morar na capital e cursar o Ensino Superior bem como trabalhar na função de estagiária. A escolha do curso se deu pela possibilidade de transformar vidas por meio do exercício do seu futuro trabalho e poder auxiliar pessoas em estado de vulnerabilidade social, almejando alcançar estabilidade financeira, emprego fixo, casa e meio de transporte próprio. Afirma ter fácil acesso à *internet* e utiliza as redes sociais *instagram*, *twitter*, *whatsapp* e *tiktok* para interagir e conhecer novas pessoas. É a primeira mulher da família a ingressar no Ensino Superior em uma instituição federal.

3.1.4 Tika: a futura nutricionista

Tika se encontra no auge dos seus 23 anos. Autodeclara-se preta, é bissexual e se encontra na condição de concluinte do curso de nutrição em uma instituição privada de ensino. É oriunda do ensino médio em escola pública, o qual finalizou no ano de 2019 o mesmo ano que participou da edição inaugural do afrocientista.

Reside no estado do Pará com a avó materna, da qual é neta única (e também filha única) e por isso é a primeira mulher da família por parte de mãe a cursar o ensino superior, algumas primas distantes já cursaram. Relata ter fácil acesso à *internet* pelo qual usa *instagram*, *facebook*, *whatsapp*, *tiktok* e *threads* para interagir com outras pessoas, tomar conhecimento das notícias importantes e acompanhar a rotina das pessoas.

Atualmente não trabalha. A opção pelo curso de nutrição se deu pela identificação com o campo da saúde e da promoção do bem-estar. E como resultado do seu curso de Ensino Superior almeja ser bem sucedida e realizada profissionalmente, tendo a possibilidade de realizar viagens, ter estabilidade financeira e proporcionar a mesma estabilidade para sua mãe.

3.2 O Projeto Afrocientista pela visão delas

Após a transcrição integral do grupo de discussão realizado com as quatro jovens afrocientistas Bianca, May, Moana e Tika passamos a etapa de exposição dos resultados angariados tal qual é posto por Laurence Bardin (2016) na análise de conteúdo de suas falas. Iniciou-se o tratamento dos dados por meio da realização da pré-análise (Bardin, 2016) com o auxílio primário da leitura flutuante (*idem*) da transcrição e utilizando as regras da exaustividade e da pertinência (*idem*) para a preparação do material aqui manifestado.

Aponta-se que a perspectiva aqui trazida acerca da transcrição não se resume a sua assunção enquanto documento mero reprodutor de falas, mas também como fonte de acesso aos não ditos, às informações implícitas e às expressões das participantes a luz do texto de Laurence Bardin (2016). Apresentamos como relatório de um investimento feito ao longo de todo o curso de doutorado e de participação pessoal no projeto afrocientista do Núcleo Gera.

Entendemos o projeto afrocientista como um *locus* de formação racial (Guimarães, 2016), de modo que estabelece como compromisso o enfrentamento de desigualdades e opressões interseccionais, multidimensionais e históricas (Crenshaw, 2002). Para além disso, estimula o protagonismo de jovens negras na escrita de suas trajetórias e suas participações podem ser vistas como táticas de resistência (Certeau, 2014) à visão estigmatizadora que se tem das mulheres negras na nossa sociedade (González, 2019).

Nesse sentido, as iniciativas pessoais que as conduziram ao ingresso no projeto percorreram distintos caminhos. Seja a possibilidade de aumentar o repertório sobre a temática racial e receber auxílio financeiro para isso; a percepção de lacunas na atuação de agentes escolares no combate ao racismo no cotidiano escolar; o convite de professores ou mesmo como uma espécie de fuga da rotina de cursar o ensino médio no auge da pandemia do coronavírus.

Fazer o ensino médio na pandemia foi péssimo pra mim. Porque, assim, tirou o meu ensino médio, não tive tanta vivência, mas fazer o **projeto tornou as coisas mais leves** nesse sentido, porque foi um período difícil, mas pra mim foi excelente (*participar do projeto*). Porque tornou as coisas mais leves e **eu tive a chance de ter outras visões** (Bianca, 19 anos, participante da 2ª edição)

Ter o projeto ali, como a Bianca falou, é uma coisa que **ajudava muito**, principalmente nas atividades que eu ia fazer, sabe? [...] Uma atividade que era sobre sociologia, por exemplo, que era uma atividade que todo mundo teve muita dificuldade com a professora que a gente teve e eu fui muito bem por causa das coisas do projeto, eu conseguia citar alguma coisa ali e tal, e **conseguia tirar notas boas**. Mas assim, era muito triste, sabe? Aí chegava a tarde era **a minha paz** que eram as oficinas e **o projeto e eu conseguia ficar com a minha cabeça mais limpa, mais tranquila**. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

As falas sobre a pandemia surgiram em seus discursos quando foram questionadas sobre a relação entre o projeto e a vivência do Ensino Médio. Tika já havia ingressado no Ensino Superior e May estava no Ensino Fundamental, desse modo, Bianca e Moana espontaneamente teceram comentários sobre o assunto. Percebe-se, então, que suas experiências no ensino médio estavam diretamente ligadas a vivência da pandemia e como consequência disso a dita “normalidade” dessa etapa formativa lhes foi retirada, mas em contraponto, a concomitância desses eventos lhes proporcionou participarem do projeto, já que na segunda edição ocorreu de modo remoto, *online*.

Nessa direção, apontaram que ingressar no projeto proporcionou experiências para além do que pensavam ser o cerne da iniciativa. Avaliaram as atividades tidas de forma positiva e destacaram as aprendizagens que as acompanharam, inclusive, no período pós projeto.

Foi bem legal, tipo, tivemos a oportunidade de conhecer a UFPA, né? Então foi bem, assim... magnífico. A gente aprendeu sobre as coisas raciais, **como identificar episódios de racismo**, aprendemos sobre conquistar as coisas que queremos, mesmo sendo negra [...] também eu **comecei a amar a ler**, porque eu não gostava de ler, de jeito nenhum. (Tika, 23 anos, participante da 1ª edição)

Pra mim foi um dos melhores períodos da minha vida, das **melhores experiências da minha vida**. Até viajei assim (*risos*). (May, 19 anos, participante da 4ª edição)

Eu tava com 15, 16 anos e não tinha tantos pensamentos de querer fazer um curso, de fazer alguma coisa. Aí, **quando eu entrei no projeto foi um leque que eu pensei “eu posso”**. E eu já fui pensando em fazer algumas coisas futuras. Então, assim, pra mim foi muito bom (Bianca, 19 anos, participante da 2ª edição)

Assim, para mim **foi uma experiência muito única** tudo que eu passei durante o projeto [...] Nossa, foi fantástico, tive a oportunidade também de viajar pra Brasília. Sabe? Foi uma experiência única, tive a oportunidade de participar de uma mesa redonda com outras pessoas incríveis em Brasília. **Nossa, foi incrível, foi uma experiência maravilhosa. Foi tudo muito perfeito**. A única coisa para definir tudo que eu passei e todas as minhas vivências durante o projeto, é **aprendizado e conhecimento**. Eu sou uma nova pessoa, sou uma nova no Moana. Tipo, tem a Moana antes do projeto e a Moana após o projeto. Comecei **a ser uma pessoa mais observadora**, quando eu via as situações ali **racistas** ou situações **preconceituosas**, eu comecei a olhar com outros olhos. E também em relação a eu como **futura** assistente social também consigo ver o mundo de outras formas agora. **Eu acho que para minha profissão esse projeto foi uma coisa que vai cada vez mais me transformar em uma profissional melhor**. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

Moana menciona algo que a professora Wilma Coelho sempre nos reitera em nossos momentos pedagógicos: a importância de treinar os olhos para o racismo cotidiano, principalmente em situação em que ele é velado. Tal menção nos mostra que a importância de construir um ambiente acolhedor, estimulante e que incentive a romper barreiras faz diferença no modo como as estudantes enxergam a si em suas múltiplas dimensões e potencialidades, suas relações e o mundo ao seu redor. Assume-se então a relevância da atuação do núcleo gera na realização do projeto afrocientista como materialização do seu compromisso ético e cívico (Coelho; Silva; Soares, 2016) no trato da temática racial para a reflexão das demandas sociais e educacionais da sociedade.

Destacamos a importância dos aprendizados. Os quais se relacionam com as participações em maior ocorrência relacionados a identificação de episódios de racismo, aos signos e protocolos da convivência social, ao primeiro contato com a universidade e conseqüentemente a assunção daquele lugar como objetivo futuro, as diversas possibilidades de caminhos a serem trilhados após o ensino médio e a habilidades que auxiliaram no rendimento escolar, como escrita, leitura e oratória.

As falas acerca das suas participações no projeto acenam para o que a literatura especializada já apontava no que tange a necessidade de pensar em ações efetivas na construção de uma educação de fato antirracista. Bem como para a internalização da importância da ocupação de espaços que historicamente não eram destinados às pessoas negras, a exemplo da universidade (Guimarães, 2003) e como se percebe há o alcance dos objetivos previstos para o projeto. Nesse diapasão relatam qual atividade mais marcante em suas participações.

Eu acho que a que eu mais gostei foi um desafio para mim que eu nunca tinha feito, era em relação a **montar um slide com a nossa expectativa de vida**, futuramente e apresentar na frente de todo mundo, isso era a minha maior dificuldade. Aí foi o meu maior desafio e um modo de aprendizado, né? De eu dialogar, tentar sair da caixinha do Caracol para dialogar e falar a minha expectativa de vida. (**Tika**, 23 anos, participante da 1ª edição)

Para mim foi **questão de texto**. Escrever. Porque assim... eu era péssima, eu odiava ler. Então quando eu tava no projeto eu comecei a gostar de ler e escrever. (**Bianca**, 19 anos, participante da 2ª edição)

Assim, eu acho que as atividades que mais me marcaram foram duas oficinas que a gente teve, uma sobre a **escrevivência** e outra sobre **racismo e direito**, porque pra mim foi um choque, assim, sabe, de realidade, de tudo. Ainda de racismo e direito também foi muito importante pra mim, ele (*o palestrante*) falou sobre o quanto a nossa sociedade é racista sempre, sabe, de formas assim que a gente não percebe. A gente tem que saber pesquisar muito, ser muito crítico pra conseguir perceber isso. **E é uma coisa que comecei a aplicar muito na minha vida**, depois dessa oficina, ser mais crítica, ser mais incisiva, analisar com outros olhos, com outros cuidados e pensar sempre assim: "Mas por que isso está acontecendo? É porque essa pessoa é negra, que está acontecendo com ela", sabe? Ver com esses olhos e eu comecei a ser mais crítica em relação a isso, sabe? **Por causa dessas oficinas**. E também um pouco da mesma experiência que a Bianca teve, eu também tive. Assim, eu sempre gostei muito de escrever, só que a prática ela vai aprimorando mais. Então essa prática que eu tive de sempre estar escrevendo, sempre estar fazendo alguma atividade, foi aprimorando cada vez mais a minha escrita e a forma também que eu escrevia, como eu conseguia expressar o que eu estava querendo dizer de uma forma mais incisiva, mais correta. E também para não ficar uma coisa assim, desconexa. Eu consegui

aprender isso também juntamente com o projeto, uma coisa que mudou muito para mim (**Moana**, 19 anos, participante da 2ª edição)

Então, uma das palestras também que eu mais gostei das atividades foi também do **racismo e direito**. E também o **legado da cultura negra** que a gente “conhece”, entre aspas, mas não... Eu pelo menos não sabia a fundo. E conhecer a história, as vivências dos antigos, os direitos que a gente tem. Foi, assim, eu fiquei encantada, principalmente com o legado da cultura negra, porque é onde a gente não tem muito acesso. (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

No desenrolar do grupo de discussão ficou evidente a mudança de perspectivas e visões de mundo que participar do projeto executou em suas vidas. A palestra sobre “racismo e direito” foi citada em diversos momentos do grupo, pois foi uma das formações que despertaram nas jovens a autoidentificação enquanto sujeitos de direitos e de possibilidades. A evolução na produção textual foi outra consequência positiva, haja vista que as ajudou nas atividades do projeto, da escola, do vestibular e dos trabalhos acadêmicos na fase universitária em que se encontram.

A reflexão das falas nos permitiu inferir que o projeto atuou em cima de lacunas que a formação escolar deixou. A legislação vigente normatiza o debate sobre questões raciais no cotidiano escolar, mas o registro acerca do desconhecimento comum de questões estruturais sobre a temática sinaliza a ausência desse debate. Nessa direção se constata a necessidade de ressignificar como a temática racial é discutida, pois ao possibilitar acesso a história da temática negra há o desenvolvimento do sentimento de pertencimento nos sujeitos em formação para dentre outros efeitos, enfrentar preconceitos (Coelho, W.; Coelho, M., 2014) no nosso caso, as jovens negras.

A perspectiva tida no afrocientista se pauta na promoção e defesa da educação antirracista e antissexista. Que as forme na perspectiva social e racial enquanto aprendizes em processo de formação racial, social, cultural e de gênero. Formação essa que deve ser condizente com seus universos e cotidianos juvenis em sua complexidade e multiplicidade significações. De modo que ser uma afrocientista não foi considerado somente participar das atividades e sim um processo de constituição pessoal de aprendizagem, resistência, enfrentamento a partir dos laços de sociabilidades construídos na socialização ofertada pelo projeto. A seguir revelamos algumas respostas obtidas ao questionamento sobre o que significava ser uma afrocientista para elas.

É **amor**, é **luta**, é **conquistas**. É incrível. É de **aprendizado** que foi um período também de muito aprendizado, porque por mais que a

gente faça parte desse meio, muitas vezes a gente não conhece, não percebe o que é aquilo e estar no afrocientista, fazer parte, foi incrível. Foi de **autoconhecimento**, de **lutas** também, de **vitórias**. Foi, foi, é amor, é luta, é incrível. É incrível o projeto. (**May**, 19 anos, participante da 4^a edição)

É um conjunto de **autoconhecimento**. Não só de si mesmo, mas como de outras pessoas. Tipo, em relação à conversa, à troca de afinidade, a troca de palavras de **conhecimento**, né? Que a gente **aprende** tanto com o que eles ensinaram pra gente. É a **troca de vivências** que foi muito importante, porque senão a gente não ia levar pra vida, né, hoje, com a troca de experiência das pessoas que estavam ali pra nos ensinar. E é isso. (**Tika**, 23 anos, participante da 1^a edição)

Concordo com as meninas, assim, através do projeto que eu quis fazer um curso, então assim, pra mim é tudo como elas falaram. **É tudo pra gente**, a gente **aprende** muita coisa e você começa a pensar coisas que você nunca sequer pensava. Igual eu, **eu nem sequer sonhava fazer curso superior**, então assim, pra mim foi assim, excelente. (**Bianca**, 19 anos, participante da 2^a edição)

É, partilho da mesma, do mesmo pensamento que a Tika, que é um **autoconhecimento**, sabe? É um **aprendizado** enorme que a gente adquire participando do projeto, assim como também concordo com a May que é **amor** também, **é incrível**, sabe, participando do projeto é uma sensação assim que eu, eu penso que todo jovem negro tem que participar, sabe, tem que viver essa experiência pra poder **conseguir se desenvolver**, ter um letramento racial, saber exatamente a sua história, a história dos seus antepassados, descobrir o tanto que as pessoas que vieram antes tiveram que passar, sabe, pra ter mais força ainda, mais garra ainda, pra conseguir superar tudo, sabe, pra conseguir chegar onde se pretende. Então pra mim esse projeto é isso, sabe? É **conhecimento**, é **aprendizado**, é **letramento racial**, é **tudo**. (**Moana**, 19 anos, participante da 2^a edição)

A visão que possuem acerca do que é ser uma afrocientista gira em torno das unidades de registro (Bardin, 2016) aprendizados e autoconhecimento. Nesse sentido, constituir-se uma afrocientista não é um ato isolado, dado, pronto e acabado, é um processo em que as atividades que participaram contribuíram para a percepção de que ser uma afrocientista é aprender e se autoconhecer em suas constituições como mulheres negras em formação à semelhança (guardadas as devidas proporções) ao que Neusa Souza aponta sobre de tornar-se negro (Souza, 1983).

Desse modo, para além disso, as atividades, os palestrantes e as discussões tidas no projeto apresentaram novos caminhos possíveis para o período após o Ensino Médio e após a participação, os quais ultrapassam a destinação prévia socialmente designada à juventude negra. Porém, mesmo que Nora Krawczyk (2009) tenha acionado a escola de ensino médio como possibilidade de reverter o quadro de

desigualdades existentes no Brasil sabemos que a realidade não é bem assim. Concordamos que essa formação escolarizada assume postura de ponte ao ingresso no mercado de trabalho e/ou no ensino superior, porém quando há falhas nesse encaminhamento, uma das consequências possíveis é que as jovens veem suas opções reduzidas e/ou não enxergam que a universidade é um lugar para elas.

Nesse sentido, considerar que ser uma afrocientista é entender que o processo para se tornar uma atravessa múltiplas dimensões. É lidar com desabrochar de sentimentos de resistência, pertencimento, identificação socialmente construídos na socialização (Berger; Luckmann, 2014) no projeto. Apontamos como eixos que recorrentemente apareceram nos excertos acima (e no grupo de discussão como um todo) a concepção de que ser uma afrocientista se vincula além de *aprendizados e autoconhecimento*, como também a *lutas, vivências, possibilidades, desenvolvimento pessoal, letramento racial e conquistas*. Reverberando-se na maneira que o processo é interpretado por elas, são visões extremamente positivas e otimistas, haja vista que levam em consideração a comparação de quem elas eram antes e depois de experienciarem o projeto.

Somamos, também, autorreconhecimento, assunção de identidades, reconhecimento da história e modificações no modo de percorrer suas trajetórias e na elaboração de um modo de enfrentamento tático da realidade do mundo da vida cotidiana (Berger; Luckmann, 2014). Ser uma afrocientista é um processo que inicia na seleção, mas perdura para além dela. É entender a importância de se autoavaliar e se tornarem mulheres negras constantemente.

3.3 Jovens conversando sobre juventude: O que pensam as afrocientistas acerca do universo que compõe suas experiências juvenis

Como já fora dito, assumimos como ponto de partida que a constituição de uma jovem enquanto afrocientista não se restringe ao rito de frequentar as atividades propostas pelo projeto. E sim, coaduna-se com a experiência juvenil de um coletivo de meninas negras materializando a formação racial (Guimarães, 2016) dessas jovens. Desse modo, apontamos dimensões e percepções percorridas pelas afrocientistas sobre universo que circunda o processo de se perceber jovem, sendo

atravessado por distintos sentimentos, como: o lado positivo da experiência juvenil, a cobrança, a vivência da sua juventude e a relação entre ser jovem e ser jovem negra.

a) *O que entendem sobre o que é “ser jovem”*

O Atlas da juventude (2023) aponta que ¼ (um quarto) da população brasileira é constituída por jovens equivalendo a aproximadamente 50 milhões de pessoas, dos quais a maioria é composta por negros (as)—aproximadamente 31 milhões entre pardos (51%) e pretos (10%). A região que apresenta o maior percentual de jovens é a norte (43%), em contraponto a sul que apresenta menos (32%). Os grandes números chamam a atenção e evidenciam a imersão em uma realidade social e econômica que reproduz desigualdades históricas.

Desigualdades que estruturam a vida em sociedade independentemente de cor, gênero, faixa etária, classe social ou orientação sexual. Legalmente, tem-se o Estatuto da Juventude¹⁰⁸ como respaldo e garantia dos direitos¹⁰⁹ juvenis. Lei que preconiza que os jovens brasileiros têm direito à diversidade, à igualdade de direitos e de oportunidades, independente de cor/raça, sexo, gênero e orientação sexual. No entanto, é de conhecimento geral que há falhas no estabelecimento e na garantia de tais direitos em diversos casos, principalmente ao tratarmos de jovens negras e negros economicamente desfavorecidos.

Assim, quando falamos sobre juventude, diversas possibilidades temáticas atravessam o discurso. O descrédito em função da idade, o inacabamento, o vir a ser alguém, a impulsividade, o imediatismo, as possibilidades, os sonhos, a esperança e fé em um futuro melhor, dentre tantos outros. Alguns desses pontos encontramos na literatura especializada (Bassalo, 2012; Dayrell, 2007; 2008) e outros remontam a vivências individuais da juventude, quando expõe suas relações familiares, suas opiniões sobre a própria experiência juvenil e sobre o futuro de suas trajetórias.

Ser jovem pra mim é **aproveitar o máximo** possível, né? [...] Eu fiz tudo que eu tinha vontade, **não tinha preocupação com nada**. [...] porque quando a gente é jovem a gente **faz as coisas sem pensar**

¹⁰⁸ Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013. “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm Acesso em: 19 dez 2023

¹⁰⁹ À lei supracitada adicionamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 19 dez 2023

[...] quando a gente é novo a gente idealiza uma coisa. (**Tika**, 23 anos, participante da 1ª edição)

Tika estabelece a sua conceituação sobre o que entende por ser jovem e destaca a liberdade de ser jovem, a impulsividade, ausência de noções de responsabilidades para além do que o próprio exercício da juventude. Desse modo, relaciona sua experiência juvenil com o “vir a ser” alguém com responsabilidades, porém no futuro.

É uma fase **desafiadora**. É uma fase de **escolhas, de tomada de decisões**. As vezes um pouco difíceis de tipo pensar: “meu Deus o que que eu vou fazer agora? O que que eu preciso fazer? Como é que eu vou fazer?” (*risos*). Então acredito que é uma fase também de **dificuldades** e também **aprendizados**. (**May**, 19 anos, participante da 2ª edição)

A ordem social tal qual conhecemos é humanamente e estrategicamente produzida de modo que seu funcionamento seja progressivo, habitual, padronizado e de fácil reprodução tal qual apontaram Peter Berger e Thomas Luckmann (2014). Nesse diapasão, a juventude se insere nessa ordem por meio da aprendizagem acerca da herança cultural que lhe cerca, sedimentando a realidade e os valores da dinâmica social possibilitando mudanças e renovações (Groppo, 2017).

Assim, May apresenta uma concepção distinta de Tika quando percebe que se encontra no grupo juvenil. Entende que as escolhas feitas no presente impactarão diretamente sua vida no futuro, de modo que há dada dualidade na vivência dessa juventude, ou seja, a relação de desafios/tomadas de decisões *versus* aprendizados importantes para seu futuro.

Dessa maneira, a condição juvenil não deve ser postulada somente levando em consideração datas específicas de nascimento ou de transitoriedade etária, mas sim o compartilhamento de acontecimentos, experiências de jovens em um processo histórico de temporalidade concreta e comum (Weller, 2010). Ou seja, a formação de uma geração é tida por meio da partilha de vivências similares entre distintos sujeitos.

Tá sendo muito **desafiadora**. Ainda mais assim, pra mim, porque eu tô morando sozinha na capital. Eu, a menina do interior tá morando sozinha, tenho que me virar com tudo, não tenho mais a minha mãe cuidando de mim, cuidando da minha alimentação, então é tanta coisa na minha cabeça. Tá sendo muito desafiadora. **Tem suas partes boas**, mas também tem a **parte difícil** que **você tá no início da sua vida**. De fato sua vida mesmo, **sua vida adulta**, você tá **construindo** suas coisas, tá correndo atrás das suas coisas, **tentando conquistar**. (**Moana**, 19 anos, participante da 2ª edição)

Pra mim, ser jovem, no momento que eu tô tá sendo uma fase **difícil**, porque é uma fase que jovem tem que **já pensar no seu plano futuro**, então você tem que pensar em muitas coisas [...] Mas, assim, jovem é assim. É uma fase de você fazer tudo, não de tuuuudo mesmo, né? (*risos*) Mas é uma fase de **aprender** e pensar em como **você quer o seu futuro**. (**Bianca**, 19 anos, participante da 2ª edição)

A literatura nos mostra que jovens são sujeitos que comumente não possuem fase da vida definida. São vistas negativamente enquanto pertencentes a um período transitório pós a fase infantil e a um “vir a ser adulto” (Iliano, 2014, p.106). São subjugadas (tanto jovens mulheres quanto jovens homens) como não mais crianças e não adultos ainda, em que “o jovem é o que ainda não se chegou a ser” (idem, p.106), como apontam Moana e Bianca. São tomadas pelo pensamento de que o ato de se tornar adulta é assumir responsabilidades e papéis próprios da vida real, da vida adulta (Bassalo, 2012).

Focalizar na escuta do que as jovens pensavam, acreditavam ou percebiam possibilitou que as reconhecêssemos enquanto grupo juvenil que compartilhou a experiência do projeto afrocientista de modo individual e coletivo mesmo que em dimensões temporais distintas. Nesse sentido ser e se reconhecer como jovem perpassa por alguns caminhos como: *a liberdade, o ingresso no ensino superior, as dificuldades, os desafios e as responsabilidades*.

E mesmo ainda sendo jovens, o ingresso no Ensino Superior desenvolve uma espécie de sentimento de não pertencimento ao grupo de jovens, pois acreditam que as cobranças, as responsabilidades, a culpa, a necessidade de construir um futuro e “ser alguém” lhe compete outra postura que não a que é esperada de jovens.

b) A experiência juvenil

A condição juvenil mais do que uma marca relacionada a faixa etária, se refere a elaboração e circulação de um conjunto de significados. Carecendo de rompimento com a visão adultocêntrica que cria mecanismos invisibilizadores dessa juventude no tempo presente, pois apontam para o adulto que virão a ser (Bassalo, 2012) invalidando quem atualmente são. Há uma expectativa e cobrança social e familiar sobre suas ações e decisões, na delegação da responsabilidade sobre uma possível mudança futura, porém sem destacar ou até mesmo ouvir o que os próprios pensam e esperam desse mesmo futuro. Moana destaca que não há preparação para a vida adulta:

o triste é que a gente não é preparado. **A gente só é jogado nesse mundo e não tem preparação.** É só jogado ali e você se vira. Então ser jovem é uma **experiência muito desafiadora** e que você tem que aprender a se virar **sozinha** (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

Quando refletem sobre aspectos positivos e negativos da experiência juvenil percebemos um denominador comum: as cobranças, sejam por familiares ou por si próprias. Há uma expectativa que elas possam alterar o curso da história de suas famílias como se fossem tábuas de salvação e como consequência disso há uma visão negativa de suas juventudes, pois a associam a necessidade de modificar a realidade familiar da qual são originárias. Há quase uma negação do direito de vivenciar suas juventudes.

Quando você vem de uma **família de baixa renda** que não teve tanto assim... é... estudo, **a sua cobrança se torna maior.** Por exemplo, **eu sou a primeira filha a fazer direito**, né? Que agora eu tô fazendo direito. Então a cobrança é maior porque **eu sou a primeira mulher da família que tá indo através dos estudos**, então, a cobrança é muita. Então eu não tô tendo tantas fases assim de alegria, porque é cobrança, tipo: “a Bianca tem que vencer na vida, ela tem que trazer uma boa renda pra sua família pra **poder tirar a sua família de uma baixa renda**”. Então assim, quando você vem de uma família baixa, você não tem tantas opções do tipo assim: “ah, agora eu não sei o que fazer”. Não. Porque no momento que eu entrei na vida adulta, eu não tive como pensar assim. Não. **Eu tive que já pensar logo pra fazer alguma coisa**, então assim... a cobrança é demais. (Bianca, 19 anos, participante da 2ª edição)

Ao mesmo tempo que existem as **partes boas**, existem as **partes ruins**. Elas estão ali **niveladas**. É como a Bianca falou também... Eu compartilho da mesma situação, porque **eu sou a primeira mulher que tá fazendo faculdade**, universidade, porque as outras começaram, mas não conseguiram ir pra frente ou não tiveram condição. E ainda pra mim também tá sendo um peso muito maior, porque é aquela coisa de pensar: “não, **ela tá lá na capital**, então ela tem **que se esforçar ao máximo**, tem que dar tudo de si, porque os pais dela estão ali sustentando ela, tão ali provendo pra ela” [...] por mais que eu tenha o meu dinheiro, mas ao mesmo tempo eu ainda dependo dos meus pais. Os meus pais não ficam me cobrando, mas **eu me cobro** por eles e isso é uma coisa que ao mesmo tempo tira a graça, **tira a alegria de ser jovem**, porque destrói tudo. **Você fica se sentindo culpada** quando você tira um momento pra relaxar, pra descansar, pra ficar em lazer. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

Nos trechos acima Moana e Bianca centralizam suas percepções sobre suas experiências juvenis no aspecto negativo. Apontam que ao saírem do ensino médio e adentrarem na universidade passaram a ser adultas e a ter outras responsabilidades. Tika relata que há o lado positivo e que aproveita bastante, porém sinalizou para outro

lado negativo, a comparação. É filha de mãe solteira, mas não foi a primeira mulher da família a cursar uma universidade, suas primas possuem outras formações como médicas e advogadas e isso gera comparações com a sua futura profissão de nutricionista. May diz o seguinte:

Eu acredito que tem o lado da **parte boa**, porque você vê que tá criando uma **maturidade**, tá conseguindo lidar com situações. Tipo... eu tô trabalhando no momento e eu fico assim: “poxa, eu sou nova, tô com um trabalho bom que **tô conseguindo ajudar minha família**”. Então também **um pouco da juventude é isso**. São os momentos difíceis, mas também tem essa parte do lado bom que você vê que tá **conseguindo alcançar** pelo menos um pouquinho do que a gente **sonha** (*risos*) [...] tudo que eu faço é pensando em mim, mas também pensando mais neles, pela melhora deles e pelos sacrifícios que eles tiveram pra eu esteja aqui hoje. (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

May enxerga com mais otimismo e maior positividade a sua experiência juvenil. Não vê a possibilidade de ajudar a família como um fardo, mas como uma forma de amadurecimento e de retribuição ao que a fazem e fizeram por ela, entende como ato natural já que a família é tida como seu porto seguro e apoio às suas escolhas.

Nesse sentido, inferimos que a família exerce papel de suma importância para o modo como elas interpretam suas vivências cotidianas enquanto jovens. As expectativas e cobranças ganham destaque pelo entendimento que o percurso trilhado por famílias negras de baixa renda em nosso país é mais tortuoso e dificultoso, logo, o investimento em suas formações assume o papel de golpes no cotidiano (Certeau, 2014) que experienciam. Elas são postas em condição de redentoras por já estarem trilhando caminhos distintos das demais mulheres de suas famílias que não tiveram oportunidade ou não conseguiram lograr êxito.

c) A questão do gênero

A concepção de juventude que nos afiliamos se relaciona com a formação de sujeitos para a diversidade, especialmente a diversidade racial e de gênero. Entendemos que falar de gênero é não o conceber como uma abstração (Bassalo, 2012) e sim real, concreta cujo discernimento de que sua materialidade, enquanto experiência juvenil, ocorre de modo individual, mesmo em sujeitos plurais. A vivência de suas condições juvenis é singular para cada jovem, em que dimensões sociais, econômicas, de gênero, raça e outros são variáveis que exercem influência (Weller,

2014). Isso nos possibilita dizer que ser jovem, mulher e negra difere, por exemplo, de ser jovem, mulher e branca ou mesmo jovem, homem e negro.

A condição juvenil depende do tempo, do espaço e das relações sociais construídas ao longo das trajetórias dessas meninas, nelas as relações de gênero se apresentam enquanto dimensão notável ao entendimento de que há diferenciação entre ser homem ou mulher na sociedade que vivemos (Louro, 2007). As quatro jovens afrocientistas apontaram que existem dificuldades e barreiras na vivência da juventude por meninas e meninos negros, porém não se aprofundaram na temática, pois unanimemente afirmaram que é preciso fazer um contramovimento de não internalização disso. Há uma espécie de engajamento coletivo.

(ser jovem negra) **É aprender a lidar** e tirar da vida as dificuldades que isso **não me pertence**, não é pra mim. Mas como a Tika falou também, não é porque eu sou negra, eu sou mulher, eu sou jovem que eu não vou conseguir conquistar as coisas ou que eu não vou poder. É aprendendo a lidar, **a tratar de uma forma melhor e lutar** para conseguir obter as coisas. (May, 19 anos, participante da 4ª edição)

(a dificuldade) Existe mesmo e a gente às vezes duvida disso, da gente... mas não podemos duvidar nunca que **a gente pode e pode muito**. (Bianca, 19 anos, participante da 2ª edição)

Concordo com as meninas a respeito disso, de a gente não deixar a bola cair, a peteca cair, **continuar seguindo em frente**. Por mais que a gente escute comentários, a gente tem que não absorver aquilo negativamente. Eu acho que **tem essa dificuldade**, que a gente tem que sim, se manter firme, mas existe essa dificuldade ainda, sabe? **Eu por muitas vezes também já pensei em desistir**, não continuar, mas tive ali as pessoas a minha volta que me ajudaram e eu tô aqui onde eu tô, o projeto foi uma delas, mas tem pessoas que infelizmente não têm essa oportunidade que, por exemplo, eu tive. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

No momento desse questionamento ficou evidente o desconforto das jovens em abordar a questão do gênero. Houve um efeito “cascata” em que após um momento de silêncio, Tika foi a primeira a falar e sua narrativa culminou em conduzir as demais. Inferimos que, apesar de terem conhecimento que há diferenças no modo como ser mulher é de ser homem, tornou-se um não dito que muito disse. As pausas nas falas demonstraram certo receio de como o que falavam seria recebido pelas demais, em especial no que tange a interseccção ente gênero e raça na temática das mulheres negras em suas experiências juvenis dentro de um cotidiano como o que são integrantes.

Sabe-se que a juventude não se constitui como categoria isolada, por isso quando abordamos jovens negras sentimos a necessidade de explicitar que aqui dialogamos com a concepção de gênero defendida por Guacira Louro (2008) no que concerne a estigmatização da mulher como inferior ao homem que toma como justificativa as definições de natureza biológica, sendo herança direta das proposições do patriarcado (Lerner, 2019). Adotando o gênero¹¹⁰ como produção social, ou seja, enquanto categoria de análise oriunda de uma construção social que demonstra que existem muitos jeitos de exercício da feminilidade (Louro, 2008).

Em que as características biológicas e sexuais não determinam o gênero da mulher, mas sim histórica e socialmente se constrói as feminilidades identitárias que constituem o ser mulher (Louro, 2007; 2008). Nesse sentido, assume-se que as diferenças entre homens e mulheres são prioritariamente socialmente produzidas. Ou seja, não há negação ou preterição das distinções biológicas, mas há a ênfase no caráter social existente entre eles, dada a multiplicidade nas formas de ser mulher, não sendo restritas a dicotomia/polarização da relação homens *versus* mulheres e seus lugares tradicionalmente delegados (Louro, 2007; 2008).

Assim, aqui, há a crítica ao modo como a sociedade opera a designação de referência universal de sujeito social no homem branco, de classe média, urbano e cristão e quem não se enquadra nesse padrão de “normalidade” é tido como “marcado” (Louro, 2000). Em um contexto juvenil a norma por muito tempo foi a mesma: entender a construção das identidades por meio da ótica dos meninos. Porém vem crescendo a visibilidade que “a multiplicidade de modos de ser e de aparecer coloca sob suspeita as definições tradicionais de classe, gênero, sexualidade, etnia” (*idem*, p. 72) que as jovens apresentam.

E quando a gente está no meio de muitos homens? Tem uma **comparação diferente** sim. E se a gente for negra é **pior**. (Tika, 23 anos, participante da 1ª edição)

Para Guacira Louro (2011) a “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (p. 21). Percebe-se isso na relação de poder que há baseada no gênero,

¹¹⁰ A autora Guacira Louro (2007; 2008) aponta que falar de gênero é falar das relações entre homens e mulheres, sendo as feminilidades e as masculinidades os cerne desse estudo. Porém, por opção epistemológica nesta pesquisa utilizaremos o gênero para falar das relações que circundam o universo feminino e as dimensões que constituem as mulheres por assumirmos um posicionamento de destinar o protagonismo deste escrito para elas.

o qual por muito tempo determinou quais posições e papéis¹¹¹ sociais caberiam a cada um. Desse modo, quando questionamos sobre a relação homem *versus* mulher ficou evidente que elas percebem a existência de uma diferenciação no tratamento a depender do gênero da pessoa. Há julgamentos, cobranças, juízo de valores, comportamentos tidos como aceitáveis ou não e as inseguranças.

Quando a gente é mulher, além da **cobrança ser maior ainda**, muito maior, tem também o **julgamento**... a cobrança e o julgamento. Por ser mulher você vai tá chegando no ambiente ali, as pessoas vão achar estranho, vão pensar que você **não é capaz**, que você é **fraca**, que você é muito **sentimentalista**, que você não é capaz de conseguir fazer a mesma coisa que um homem consegue fazer. Quando a gente pensa em mulher, pelo menos os homens quando pensam em mulher, pensam naquele olhar de cuidado de mulher que **tem que ficar em casa**, cuidando da casa, cuidando dos filhos. Mas hoje em dia a gente vive em um mundo que tem mulher que não quer nem ter filho, mulher que não quer ter marido, quer viver sozinha e tranquila. Entendeu? **Eles vão te julgar tempo todo**, falar que você **não é capaz** e vão te **diminuir**, sabe? Para tentar fazer você desistir. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

Concordo totalmente com a Moana... **Ser mulher é difícil**, nós temos muitas e muitas **batalhas**, ainda mais nos tempos de hoje que está tão, tão difícil. Você sai, você já **sente medo**. Ser homem e mulher é totalmente diferente, batalhas totalmente **opostas**. Porque nós temos batalhas diariamente e homens só falando que é mimimi “que não sei para que é isso”. (Bianca, 19 anos, participante da 2ª edição)

É verdade, é o que as meninas falaram mesmo. É **difícil**, uma **luta diária**. E aí a gente tem que aprender a lidar com isso, com os **olhares**, com **a maneira que a gente é tratada**, os **julgamentos** que tem por ser mulher. É complicado, é totalmente diferente do tratamento de um homem para uma mulher. (May, 19 anos, participante da 4ª edição)

As falas nos permitem inferir que as relações de poder baseadas no gênero se materializam em palavras descritas como: medo, julgamentos, fraqueza, batalhas, incapacidade. A visão histórica que a literatura especializada aciona para abordar a diferenciação entre ser homem e mulher é visível em suas falas. A dificuldade em equilibrar a régua social de maneira justa. Há a compreensão social e cultural da visão do homem, possuindo as mulheres uma representação secundária em detrimento dos homens (Louro, 2007).

¹¹¹ Guacira Louro (2011) destaca para a rigidez que a determinação de papéis traz a noção de regras sociais arbitrárias que definem e regulam modos ser e comportamentos sociais esperados para os gêneros que serão aprendidos.

De modo que pesquisar sobre a condição desigual imposta às mulheres deve reverberar contra hierarquias e estereótipos enraizados em nossa sociedade (Sacavino, 2012). Acerca das pesquisas e estudos sobre juventude e relações de gênero¹¹², Wivian Weller (2005) aponta que elas “não contam com um espaço consolidado de divulgação, dificultando a reflexão e troca de experiências entre pesquisadores, profissionais e interessados pela temática” (p.103) e por isso, muitas vezes, não apresentam devido rigor teórico-metodológico (*idem*, 2005).

Então, quando se investiga algo dentro do campo dos estudos sobre mulheres é importante que se destaque que não existe apenas um modelo de mulher e sim, vários tipos de mulheres (Louro, 2007). Não podendo haver padronização acerca das questões que circundam a reflexão do gênero, pois como já fora dito ele é uma construção social e histórica, logo, se encontra em constante mudança e em contínua transformação, sendo uma das categorias que constitui a mulher e sua identidade (Louro, 2007) do mesmo modo que a raça, sexualidade, classe social, faixa etária e outras.

Percebe-se, assim, que o gênero constitui e faz parte de quem o sujeito é, bem como a juventude e a raça. De modo que nas relações de gênero são percebidos comportamentos que refletem feminilidades ou masculinidades (Louro, 2007), como nas sociabilidades juvenis em que há o estabelecimento de atitudes violentas como afirmação e reafirmação da virilidade, coragem e masculinidade dos jovens homens (Dayrell, 2007). Nesse sentido, o gênero interfere diretamente no cotidiano no qual as relações de juventude são desenvolvidas, as quais são postas em constante construção diante da dinâmica das sociabilidades juvenis em um tempo e em um espaço (Dayrell, 2007).

ser uma mulher negra **é batalha atrás de batalha**, é **correr atrás** e **tentar se superar**, porque assim, o seu caminho sempre vai ser mais difícil, ainda mais sendo mulher. Então assim, é pressão demais e é isso mesmo. (**Bianca**, 19 anos, participante da 2ª edição)

(ser jovem) **É difícil...** é difícil também por conta disso que já tem pressão por fora e quando você é negra aí que tem mesmo. (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

O modo como enxergam ser mulher negra na nossa sociedade é visto a partir de uma ótica interseccional (Crenshaw, 2002) que se tem. Em que não há apenas uma dificuldade, e sim, uma conjugação de obstáculos e adversidades. Existindo a

¹¹²Wivian Weller (2005) ainda faz menção a questão da sexualidade.

necessidade de um esforço maior que o usualmente é feito por pessoas brancas para poder atingir os mesmos objetivos e nesse processo há uma autocobrança e uma auto-comparação que tende a colocar na balança de modo desproporcional as realidades vividas.

A vivência do cotidiano enquanto jogo social (Certeau, 2014) impõe vivências distintas de uma mesma situação. O processo de subverter dificuldades e desigualdades históricas existentes entre mulheres e homens, negras e negros reverbera no modo como as jovens enxergam a si e ao mundo que as entorna. As estratégias (*idem*, 2014) visam manter o *status quo* nos moldes a favorecer determinados grupos sociais por meio da racialização (Guimarães, 2016), logo, o estabelecimento de microrresistências (*idem*, 2014) se constituem como formas de desconstruí-las e enfrentá-las, a exemplo da tomada de consciência de que há diferenciação no mundo da vida cotidiana (Berger; Luckmann, 2014) a depender de qual grupo é pertencente.

Abordamos que a concepção de raça aqui tida, tal qual as outras categorias, como uma construção histórica e social de acordo com Alfredo Guimarães (1999) e posteriormente Nilma Lino Gomes (2011) e por este motivo não é passível de unificação ou padronização. Sem esquecer-se do caráter político que a categoria raça imprime (Gomes, 2003). Neusa Souza (1983) assume raça enquanto “noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classe [...] exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras)” (Souza, 1983, p. 20). Em que o valor social, a posição e a importância do indivíduo estão diretamente ligadas a cor da pele, a assimilação de um modelo/padrão de ser.

A diversidade étnico-racial está presente em toda sociedade brasileira. A qual é arraigada de racismo estrutural (Almeida, 2019) e que por vezes a própria diversidade assume a forma de hierarquizações e segregações. O que reflete na imagem que as pessoas têm de si bem como nas relações de sociabilidade que tem com os outros, originando experiências, perspectivas e oportunidades desiguais. Assim, ratifica que a desigualdade racial é “herança da sociedade escravocrata” (Souza, 1983, p. 22).

Herança essa que impõe uma realidade racista ao cotidiano dos indivíduos. É uma tendência de pensamento (Moura, 1994) balizadora das relações sociais, de trabalho (Nascimento, 2019a), emocionais (Souza, 1983) e afetivas (Nascimento, 2019b). O que vemos, então, é a internalização do racismo como algo natural, inato,

contribuindo com a criação, reprodução e perpetuação de discursos racistas que comumente ouvimos e não são problematizados. Tal naturalização surge da assimilação por parte de toda sociedade do pensamento hierarquizante do homem branco (Souza, 1983). Na década de 1980 Neusa Santos Souza já discorria que no discurso e no imaginário houve a introjeção do pensamento hegemônico branco que definia a inferioridade de negros e negras tal qual percebemos até os dias atuais. É o “fugir da cor da pele negra” (Munanga, 2009, p.16).

A gente tem que ficar **se moldando** pra não parecer grossa [...] E o que a gente tem que fazer é tentar se moldar e tentar, sabe, intervir. E mostrar pra pessoa que não é assim, que não é assim que funciona, que as pessoas não são todas iguais, não é uma coisa generalizada, sabe? (**Moana**, 19 anos, participante da 2ª edição)

A necessidade de se enquadrar aos moldes postos pela branquitude é presente no cotidiano relatado por Moana. Em que, nele, a régua niveladora de sucesso, beleza, ascensão e inteligência era tida a partir do pensamento branco, no qual “quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação” (Souza, 1983, p. 22). É preciso assimilar e se encaixar nos moldes estabelecidos do modelo ideal de sujeito, impondo a construção de uma representação de si a partir do modelo do outro. É o racismo que Lélia Gonzalez denomina de “neurose cultural brasileira” (1984, p. 224) e quando articulado com o sexismo “produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (*idem*).

Concordamos com Kabengele Munanga (2009) quando se refere a raça enquanto realidade política do racismo, em que diz que “esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis” (p.14). De modo que socialização primária e a socialização secundária (Berger; Luckmman, 2014) ou seja, a família, a escola, os movimentos sociais, a igreja repassam concepções, pensamentos, doutrinas e discursos racistas (Munanga, 2009).

São discursos e narrativas que se enraizaram no imaginário social e operacionalizam as relações sociais, seja por meio de hierarquizações ou normalizações do padrão dominante (Souza, 2008). Nisso, percebemos que o fato de ser mulher é uma possibilidade analítica potente e quando articulada ao espectro social da dimensão da raça fica evidente como as relações sociais são atravessadas nas experiências cotidianas (Certeau, 2014) de jovens negras, tendo em vista que há

interferência na construção da maneira como enxergam a si e como estabelecem suas perspectivas futuras.

Sobre a mulher negra, assume-se que há a necessidade de analisar a dupla discriminação que sofre (e em muitos casos tripla discriminação, quando adiciona-se a categoria “classe social”) (Gonzalez, 1984). Há a objetificação de seus corpos e a delegação de papéis subalternos, serviçais. São invisibilizadas e vítimas de violências conjugadas que tiveram que se acostumar a conviver com o racismo, sexismo, patriarcalismo e opressão de classe (Crenshaw, 2002).

Ser jovem, negra e mulher **é o combo da pressão**, sabe? De tudo que você fizer **vão te julgar** e vão te olhar com outros olhos. E você ainda ser mulher e ser negra e estar nesses ambientes é complicado, sabe? Porque você já tem toda aquela pressão, tipo, “eu tenho que me sair bem, eu tenho que ser a melhor, tenho que conseguir conquistar as coisas”. Eu me **comparava muito antes com as pessoas brancas**. Me comparava demais. Hora ou outra ainda me comparo, mas eu tô tentando parar com isso. Eu acho que é muito difícil e é muito complicado. **Essas três coisas, ser mulher, ser negra e ser jovem**. Acho que os três ali é uma coisa assim, que é, **cada dia é uma superação diferente** para a gente tentar chegar. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

O “combo da pressão” citado por Moana é o que a literatura especializada denomina de conjugação de opressões. A qual se materializa em diversas esferas do cotidiano, a exemplo da não destinação a postos socialmente prestigiados, sendo serviços mais respeitados os “serviços-de-branco” (Souza, 1983, p. 21) que possuem o gênero e a aparência ideal (Gonzalez, 1984; Nascimento, 2019a). Logo os serviços domésticos, serviçais e subalternos sempre foram —e muitas vezes seguem sendo— destinados às mulheres negras de todas as idades. O universo do trabalho doméstico é um lugar social no qual “trata-se de uma invariável desde o período da escravidão, revelando permanência nas mesmas atividades realizadas na cozinha da casa-grande, e muitas vezes recebendo tratamento similar ao que suas ancestrais receberam” (Bento, 2022, p. 60).

Uma mulher negra chegar em um local e ela não é vista com bons olhos, ou é logo julgada, que ela não poderia tá ali, de que **o lugar dela não é ali**, que é **dentro de uma casa** fazendo as coisas, **servindo para outras pessoas**. E quando ocupam um espaço, o maior, um lugar mais alto, tipo assim, “ah, não podia estar ali, **porque ela está ali?**” (May, 19 anos, participante da 4ª edição)

May ao falar sobre o modo como a sociedade enxerga as mulheres negras aborda a questão da visão estereotipada que se tem desse grupo. Sua fala se encontra em consonância com Lélia González (2019) no que tange a existência de

uma concepção cultural e social que estrategicamente destina essas mulheres a trabalhos específicos, ou seja, subalternos. Relata, ainda, a experiência do racismo e do sexismo em um antigo ambiente de trabalho, mesmo sem nomear sua ocorrência, percebeu que o cerne da problemática ali era o fato de ser mulher e negra.

É difícil, porque até mesmo a gente passa... um ambiente onde eu trabalhava que eu fui tratada assim, que eu não poderia estar ali no meio que era só mulher, todas elas brancas, cabelo liso e tudo mais, e elas **chegaram e falaram que não era para eu tá ali**, que ele **não era o meu lugar** e aquilo me doeu profundamente. Então, infelizmente, ainda a mulher negra é vista como isso... como **uma qualquer**, um **objeto**, um “objeto” (*movimento de aspas com as mãos*), tratado como objeto que **pode ser descartado**, infelizmente. É uma questão que precisa de muita atenção e um processo também de **aceitação**, de **lutas** (May, 19 anos, participante da 4ª edição)

As mulheres negras apresentam as menores possibilidades de emprego do que sujeitos de outros grupos sociais (Nascimento, 2019a). Quando são economicamente ativas enfrentam duas jornadas de trabalho dentro e fora de casa e diversas vezes assumem o posto de mantenedoras da casa (*idem*, 2019b). Tendo em conta isso abordar a mulher negra no mercado de trabalho recai em dimensões centrais para o entendimento da condição da própria população negra (Bento, 2022).

Dados do DIEESE¹¹³ (2023) apontam que a mulher negra, até os dias atuais, é a que mais encontra dificuldades para se inserir no mercado de trabalho. quando conseguem ingressar em postos de trabalhos, eles possuem piores condições e menores possibilidades de ascensão a cargos superiores e de gerência. A maioria dos cargos exercidos por essas mulheres se enquadram nas seguintes categorias: funcionária no setor privado com carteira assinada (32%), dona do próprio negócio (20%) e doméstica sem carteira assinada (12%). Tais percentuais refletem a reprodução de desigualdades históricas tanto sociais quanto econômicas que estão sujeitas, sendo o mercado de trabalho só uma foto 3x4 do grande retrato desigual sobre as mulheres negras brasileiras. Nessa direção, Tika aponta que:

Eu acredito que (*a mulher negra*) **não é vista com boas olhos**, não. Porque **sempre tem um preconceito**, né? Sempre tem, tipo, um **incômodo**, principalmente se o local que tu trabalha, o que tu estuda,

¹¹³ O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos lançou em menção ao dia 20 de novembro o boletim especial sobre o mercado de trabalho e as relações de raça e gênero disponível em: [https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/conscienciaNegra2023.html#:~:text=popula%C3%A7%C3%A3o.&text=Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20\(PnadC%2DIBGE,ao%20%2C%2BA%20trimestre%20de%202023.&text=desocupados%20\(65%2C1%25\).&text=No%20%2C%2BA%20trimestre%20de%202021%2C%20a%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20das,foi%20de%2020%2C8%25](https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/conscienciaNegra2023.html#:~:text=popula%C3%A7%C3%A3o.&text=Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20(PnadC%2DIBGE,ao%20%2C%2BA%20trimestre%20de%202023.&text=desocupados%20(65%2C1%25).&text=No%20%2C%2BA%20trimestre%20de%202021%2C%20a%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20das,foi%20de%2020%2C8%25).

o local que tu esteja a maioria das pessoas forem brancas. Então elas sempre vão se achar **superiores** ou, tipo, pensar “por que aquela mulher negra tá aqui?” Sempre vão se sentir... sempre vão te achar um **obstáculo**, porque tu tá ali. Sempre é assim (**Tika**, 23 anos, participante da 1ª edição)

Além da lógica discriminatória que estrutura o mercado de trabalho, estão sujeitas a marcadores estéticos que ditam regras sobre a própria aparência. As características fenotípicas das mulheres negras historicamente são depreciadas em detrimento da representação do padrão de beleza que coloca a mulher branca e loira como referência do belo (Carneiro, 2003). Regras essas que são impostas desde a infância e se consolidam como significantes na percepção de si e das demais, como discorre Moana.

Eu cresci, sabe, até moleca eu era a maior fã da Barbie, eu amava a Barbie. E a Barbie sempre era ali... **cabelo liso, loira, branca**. E eu pensava “nossa, ela é linda, **mas eu não sou igual a ela**”, nunca teve, sabe? Hoje em dia tem mais essa representatividade. (**Moana**, 19 anos, participante da 2ª edição)

O cabelo e a cor do corpo negro atuam como retratos da estética negra vista socialmente como inferior e que “apesar da miscigenação racial e cultural ainda se apoia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco” (Gomes, 2008, p. 05). De forma que a manutenção ou tentativa de modificação dessa estética, como os alisamentos dos cabelos crespos, podem atuar romper com esse ideal ou incorporá-lo. São tentativas que marcam a trajetória das jovens, May destaca que buscava incorporar tal padrão na infância, mas conseguiu ressignificar tal comportamento.

Quando era menor passei por situações de **não querer me aceitar**, quando era **menor sofria muito por conta do cabelo** também, principalmente no fundamental que vinha aquelas piadinhas. E eu meu cabelo sempre **cortava bem curtinho** que era justamente pra taca-lhe creme, gel pra ele ficar bem **lisinho** [...] foi um processo bem, bem, é... bem **traumático**, mas depois comecei a aceitar e amo meu cabelo assim agora **não penso de jeito nenhum em alisar ele**, deixei ele crescer, tá compridão e eu gosto dele assim [...] meu cabelo tem história, são **legados** também deixados da cultura negra e eu não vou mudar, eu gosto dele assim e vou continuar assim. Me aceitando. (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

Em vista disso, a apresentação de características distintas a essa estética social e midiática amplamente aceita, a qual Sueli Carneiro (2003) denomina de “loirização¹¹⁴” (p. 119), culmina, na maioria dos casos, na percepção de que o não pertencimento

¹¹⁴ A autora discorre acerca da presença de mulheres negras nas mídias em funções específicas: mulata e empregada doméstica.

aos padrões estéticos eurocêntricos perpetuam as hierarquias presentes na sociedade, dentre eles os privilégios da branquitude (Schucman, 2014). É a chamada “autoridade estética” (Souza, 1983, p.29), de modo que “é essa mesma autoridade que conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros” (*idem*, p.29).

Acerca da questão Bianca aponta a dificuldade no processo de autoaceitação do cabelo por não ter figuras representativas em sua infância e mesmo que sua mentalidade tenha mudado, ela percebe resistência por parte das pessoas em não seguir os padrões estabelecidos.

pra mim foi um **processo difícil de aceitar o meu cabelo**, porque antes não tinha tantas mulheres no topo de cabelo cacheado, **a maioria era pessoas cabelos liso**. Quando tinha 9, 10 anos eu não eu via pessoas de cabelo cacheado, *black power* [...] agora, no momento que tô, eu aceito muito, é **porque foi um processo longo aceitar o meu cabelo**, processo muito longo, de anos pra aceitar o meu cabelo [...] E as pessoas: “nossa, mas como que você consegue sair assim? você tem que baixar a raiz” Nossa! Eu quase sempre ouço isso. “Abaixa um pouquinho seu cabelo que tá está muito soltinho” (**Bianca**, 19 anos, participante da 2ª edição)

Por conseguinte, ao se unir todas as dimensões constitutivas de ser jovem e mulher se assume que sua junção traz consigo uma carga histórica de subalternação. Guacira Louro (2011) afirma que o ocultamento e a secundarização feminina são fenômenos históricos, em que as desigualdades sociais são resultantes da forma como as características de cada gênero são representadas ou valorizadas e o gênero masculino tendo a primazia valorativa. A autoridade estética (Souza, 1983) estipula que dentro do próprio grupo das mulheres há a valorização das brancas e como consequência a negação de que mulheres negras possam ocupar lugares além dos que socialmente lhes são destinados, Moana retrata isso:

Porque as pessoas não aceitam, sabe, que tem **mulheres negras que vão tá sendo destaque**, que **vão tá no poder** ali, que **vão tá no lugar onde as mulheres brancas ficavam antes**, sabe? E é triste, hoje em dia a gente tem, ainda bem que a gente tem mais isso, mas mesmo tendo, ainda tem as pessoas que criticam isso. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

Quando unidas à categoria raça abarcam a intersecção de opressões “nas implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais” (Carneiro, 2003, p.129). Refletindo-se, por isso, a maneira como jovens que se encontravam em um período de formação racial (Guimarães, 2016), social e política dentro de um projeto

com tal finalidade, acessar a construção de suas perspectivas futuras, denotou a potencialidade de entender a realidade através do prisma das próprias jovens negras.

Nesse contexto de enxergá-las a partir de suas próprias lentes, percebe-se que as relações dinâmicas de sociabilidades ganham destaque pois elas atuam e influenciam concomitantemente os sujeitos (Akotirene, 2019), o que se percebe pela articulação de marcadores sociais que culminam em múltiplas opressões¹¹⁵ inicialmente relacionadas a raça e ao gênero, porém que se expandem e não se dissociam a demais categorias que constituem as mulheres negras, tais como: geração, classe, sexualidade, entre outros.

Assume-se, então, a importância de reflexão acerca da temática por meio de uma perspectiva interseccional. Interseccionalidade como “interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe” (Hirata, 2014, p.62). A dimensão articuladora entre gênero e raça pela compreensão de que tais categorias atuam como propulsores mais contundentes na repetição e perpetuação de desigualdades sociais das mais diversas ordens. Então, parte-se da concepção de opressões conjugadas e não passíveis de hierarquizações mesmo quando apresentam posições assimétricas de poder (Hirata, 2014).

Aciona-se a necessidade de compreender que a experiência do racismo é tida de maneira diferente a depender do gênero (Crenshaw, 2002). Assim há desproporcionalidade dentro da própria opressão, haja vista que as mulheres negras são postas a uma condição de vulnerabilidade exclusivamente e especificamente suas dentro das estruturas da discriminação racial e da discriminação de gênero (*idem*, 2002).

O debate sobre a questão do gênero há a percepção de ele não pode ser lido de modo isolado no caso das mulheres negras, principalmente as jovens. A interseccionalidade de suas dimensões constitutivas as impõe a experiência conjugada do racismo e do sexismo, os quais por vezes estão imbricados de tal forma que não é possível que se estabeleça os limites de final de um e do início do outro, ambos envoltos na experiência de ser jovem.

¹¹⁵ A autora discorre acerca da não redução da instrumentalização da interseccionalidade, na luta contra a homogeneização das mulheres, em um discurso binário. Ela deve ser vista como “uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais” (p. 37) haja vista que as experiências de mulheres negras aliadas a diversas outras categorias são tidas de modos distintos, é um a junção interligada de opressões.

d) Sociabilidades e perspectivas de futuro

Na juventude, as jovens aumentam as experiências de vida e é “o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos, buscando um sentido para a existência individual” (Carrano; Dayrell, 2014. p.117). É o momento para o exercício de sua condição juvenil nos mais diversos lugares. O estabelecimento de relações sociais permite que refita e enxergue como sujeito social que influencia e é influenciado em tempos e espaços, capazes de se desenvolverem plenamente como cidadãs adultas e que estimulem suas potencialidades (Dayrell; Leão; Reis, 2011).

Outrossim, os laços sociais juvenis em forma de sociabilidades ocorridas em espaços formais ou informais, nas redes sociais, na escola, nos movimentos sociais, nos espaços de lazer, na igreja, nas instituições de socialização primária ou secundária (Berger; Luckmann, 2014) permitem que se construam novas maneiras de existir. Bem como de exercer, vivenciar e refletir a condição juvenil a partir do compartilhamento entre as jovens.

Nas linhas inaugurais desse texto apontamos nosso entendimento sobre o projeto afrocientista ser uma instituição que desenvolve uma socialização secundária. De modo que participar da formação proporcionada em um espaço fora da escola atuou como possibilidade de acessar a diferentes conhecimentos, saberes, pessoas e oportunidades e aprendizagens, aspectos inerentes a esse processo de socialização secundária (Berger; Luckmann, 2014) tido na realização das atividades, a ponto de modificar hábitos, condutas e valores como é previsto nesse tipo de socialização.

Também em relação a dialogar, porque eu não tinha isso, eu tinha muita vergonha de dialogar com qualquer pessoa, ficava com medo de falar as coisas. A gente aprendeu em relação também **a como se comportar**, né? Tudo isso [...] E também tivemos as **nossas primeiras experiências com as pessoas que estudavam dentro da universidade**. Nosso primeiro contato com pessoas de fora, assim, que já tinham uma trajetória de faculdade, que já estavam no mestrado, doutorado, na graduação. São **conexões**, né? Porque a gente conheceu muitas pessoas de fora. (**Tika**, 23 anos, participante da 1ª edição)

Foi um período, assim, incrível, né? De vários conhecimentos, de contatos com **pessoas da universidade**, de **contato com a universidade**. Ouvindo histórias, vivências de outras pessoas e vendo que são **histórias parecidas**. (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

Eu não lembro agora quem falou sobre as **conexões**, sobre conhecer outras pessoas, sobre **interagir**, **entender outras histórias**, **outras**

vivências. Sabe? Foi uma experiência para mim incrível e única que eu nunca vou esquecer. (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

Nas edições do projeto afrocientista, realizadas pelo núcleo Gera, ele se apresenta como cenário possível do estabelecimento de laços de sociabilidades. Apesar de infortúnios, como a pandemia do coronavírus, houve o estabelecimento de relações que as possibilitou estabelecer conexões, aprender novos modos de enxergar a realidade, novas maneiras de se portar em ambientes institucionalizados, a almejar novos caminhos e a partilhar histórias em comum. Fazemos um adendo ao fato de que, obviamente, a pandemia dificultou o estabelecimento de relações de sociabilidades presenciais para duas delas, Bianca e Moana, mais estreitas e profundas em decorrência de seu desenvolvimento ter ocorrido de modo virtual, como apontaram Moana e Bianca.

Como era online eu tive contato com outras as meninas, mas **era só por chamada de vídeo mesmo**. Então assim, isso que foi um ponto triste que a **pandemia afastou as pessoas** de uma certa forma. Infelizmente. (Bianca, 19 anos, participante da 2ª edição)

O contato entre elas era voltado ao debate das atividades do projeto, porém o aumento da interação na trajetória da Moana se deu no período após o projeto quando participou de eventos sobre o afrocientista.

A **pandemia meio que dificultava** isso, né, porque contato por WhatsApp ou por outra rede social não é mesmo uma coisa que pessoalmente [...] **me aproximei depois**, quando fui chamada pra participar de mesas redondas e pra viajar pra Brasília, ali me **conectei bastante** com outros afrocientista e com quem trabalha no projeto, foi **essencial** pra eu entender como o projeto alcança diferentes jovens em diferentes lugares (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

A autoconstrução enquanto jovem, mulher e negra não é isolada, solitária. É coletiva, experienciada em diversos contextos e espaços que possibilitam a construção de perspectivas futuras capazes de romper e subverter pensamentos e desigualdades históricas, impostas ao grupo das mulheres negras desde os tempos da escravidão (González, 1983; 2020). Tem-se na valorização da juventude enquanto preparação¹¹⁶ consciente para transformações futuras. Nesse sentido, as relações construídas não são pontuais, algumas vieram de antes do projeto e outras prolongaram-se para depois dele, como é o caso da May e da Tika.

Eu tinha amizade com as meninas que eram da minha sala, na minha turma, que foram selecionadas junto comigo. A gente marcava pra ir pra o UFPA toda tarde. Então a gente **criou um vínculo bacana**. Criei

¹¹⁶ Retirando-se o caráter pejorativo que historicamente se delega a juventude como fase do inacabamento, da ausência de fase da vida estabelecida pois se tornará adulta (Dayrell, 2007).

um **vínculo muito grande com a Patrícia e com a Sinara** e eu tenho até hoje... eram voluntárias graduandas no meu tempo, né? E a gente, tipo, não conversa tanto como antes (com a Patrícia), mas toda vez que a gente tem a oportunidade de conversar, **sempre aproveito e tiro alguma dúvida com ela** (*risos*) em relação principalmente agora ao TCC que ela é professora, né? Aí eu sempre tiro assim quando eu não sei, não tenho um conhecimento de normas de ABNT, não tenho esse conhecimento. (**Tika**, 23 anos, participante da 1ª edição)

Eu já conhecia alguns participantes que estavam lá no caso a Iracelis e o Ivo, a gente teve **mais essa troca**. A gente conversava, combinava de ir junto também pro projeto, **depois que veio o encontro nacional que a gente teve mais contato** com outras pessoas foi quando conheci a Moana também, tivemos mais contato com a professora a Nicelma, com a Thayla, então foi bem legal, **teve bastante esse contato** entre os participantes. Contigo também (*apontou para a pesquisadora*) nas reuniões que corrigiam nossas atividades, com os outros foi bem legal a troca que teve também com os participantes. (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

Na realização do grupo de discussão, o momento de dialogar sobre a construção dos laços de sociabilidade foi marcado inicialmente por não ditos ou ditos implícitos. Os não ditos apontam que os laços de sociabilidades construídos com demais afrocientistas, outros integrantes, pesquisadores, especialistas e voluntários influenciaram no modo como perceberam seus protagonismos no desenvolvimento de suas trajetórias no projeto e para além dele.

Eu falei até pra Sinara uma vez que eu me **inspirava** muito na professora Wilma que além dela ser negra, ela conquistou muitas coisas e ela era admirada por onde ela passava. Então eu digo que **eu queria ser que nem ela**, ou meio que parecer em relação a mulher empoderada. E aí, tipo, **ela é uma das mulheres assim que eu sempre admiro**, sabe? Até hoje eu acompanho ela pelas redes sociais, não converso, nem nada, mas desde quando eu entrei como afrocientista eu sempre admirava ela. Tipo, toda vez que eu via ela eu ficava assim sem palavras, sabe? Não sabia como conversar com ela (*risos*). (**Tika**, 23 anos, participante da 1ª edição)

A não verbalização explícita deu espaço para que as entrelinhas fossem lidas por meio das evidências relatadas, seja na inspiração da feminilidade, nos anseios futuros profissionais ou mesmo na percepção de si enquanto jovens negras. No despertar do sentimento de pertencimento a um grupo, de modo que o processo formativo proposto pelo projeto pudesse ser estruturado em bases de coletividade.

É incrível o contato com essas pessoas, com a professora em Nicelma, com a professora Wilma, com você que participava também, com os outros professores que **estavam com a gente para dar apoio também nas atividades** que também **ajudou muito no meu período de ensino médio**, principalmente na questão de leitura, escrita, outros conhecimentos. E foi **fundamental** ter esse contato presente com

elas, **tirar dúvidas, conhecer mais coisas**, as palestras que tinham com os professores também. Então, foi bem importante ter esse contato com os professores, com os graduandos que tinham, os outros participantes também. **Foi fundamental.** (May, 19 anos, participante da 4ª edição)

Ressaltamos que seus lugares no mundo, seus destinos, as dificuldades encontradas em suas trajetórias e a superação de discriminações limitantes (Weller, 2014) sejam pensados e construídos por e a partir de suas participações no projeto. É a busca pela construção de sua identidade jovem, feminina e negra, pois assim como Neusa Souza (1983) nos disse que “ser negro não é uma condição dada *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 1983, p. 77) entendemos que ser jovem mulher negra realiza o mesmo movimento.

Por conseguinte, a promoção de uma educação antirracista no projeto se torna instrumento da educação para as relações étnico-raciais atuando como instrumento tático de resistência e combate (Certeau, 2014), contra as desigualdades sociais e o racismo estrutural e histórico no Brasil. A formação racial (Guimarães, 2016) que preconiza permite que se questione o a estratégia (*idem*, 2014) que é a existência do privilégio da branquitude (Bento, 2022; Schucman, 2014), o qual permeia todas as relações dentro da nossa sociedade; possibilita que haja a valorização da diversidade (Candau, 2012) e sobretudo que nasçam e fortaleçam iniciativas transformadoras da realidade hodierna e principalmente da que as futuras gerações irão presenciar, como é o caso do afrocientista.

Salienta-se que quando abordamos a educação para as relações étnico-raciais no escopo deste texto não a subdimensionamos ao aspecto curricular nem aos processos formativos iniciais e continuados de professores¹¹⁷ para os níveis da Educação Básica e Superior. Trata-se da perspectiva formativa que essa educação possui no intento promover uma educação antirracista, transmutando o conhecimento sobre as relações étnico-raciais estereotipado. O que se coloca em voga é que a formação racial defendida pela EREER permite que a luta antirracista ganhe espaço para além dos muros da escola/universidade e chegue em instituições com atuação diversificada e gere reflexos positivos ao seu público-alvo.

quando entrei no projeto eu não tinha nenhuma dessas visões de querer algo maior ou de aceitação mesmo com a própria autoestima. É isso **quando eu participei que eu fui conhecendo pessoas**, que

¹¹⁷ Wilma Coelho e Mauro Coelho, (2021); Wilma Coelho, Katia Regis e Carlos Silva (2020); Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus, 2013); Nilma Gomes (2021) são textos que abordam mais detalhadamente tais questões.

foi tendo as palestras, as trocas de vivências que você fez parte... Ajudou principalmente nesse processo de aceitação de **querer algo maior** [...] quando eu entrei no projeto eu não acreditava que podia cursar um curso superior e hoje eu acredito que eu posso sim, que eu vou conseguir (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

Desse modo, o projeto atua como ação concreta da EREER quando possibilita o acesso a história para além daquela que a educação eurocêntrica, que gerações anteriores às das afrocientistas tiveram acesso, contava e que possibilitava a reprodução “consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (Munanga, 2005, p.15). Desse modo, uma educação antirracista efetiva oferece representatividade, reflexão crítica, modos de resistência e desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um coletivo oriundo de uma população há tempos estereotipada¹¹⁸ enfrentando preconceitos e desconstruindo a visão deturpada da realidade.

Nessa direção, May destaca que o projeto e a formação que o projeto proporcionou contribuiu não somente para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um coletivo, mas também no enfrentamento de problemas cotidianos. Lhe abriu os olhos para novas possibilidades, como cursar um curso superior ao mesmo tempo em que contribuiu no seu processo de autoaceitação. Ela várias vezes no desenrolar do grupo de discussão abordou que a escuta sensível das vezes que relatou as experiências de racismo sofrida no trabalho e na vida durante os encontros do projeto despertou um sentimento de acolhimento e pertencimento aquele grupo e passou a fazer o mesmo por seus amigos na escola.

Logo quando eu entrei no projeto estava no processo de primeira experiência com o trabalho que foi assim... uma experiência dolorosa, mas que **o projeto ajudou muito também nessa questão**, então com certeza **mudou totalmente a visão de mundo** para mim e acredito que pra outras pessoas também que agora acredito que não estão só nessa luta, (**May**, 19 anos, participante da 4ª edição)

As demais jovens seguiram a mesma linha de concordância acerca da influência que o projeto afrocientista exerceu em suas vidas, seja pessoal ou profissional. Discorreram acerca do que vislumbravam para seus futuros ou mesmo pelo modo como enxergam o mundo e suas relações. Apontam que as trocas tidas nas interações do projeto as fizeram perceber que há um universo além de suas realidades e passaram a refletir sobre questões mais gerais. Sem esquecer que ao ter

¹¹⁸ Exemplificamos tal situação a partir do texto de Ana Silva (2005) que aborda a questão do livro didático, porém tal realidade é vista não somente no material didático que alunos/as utilizam na formação escolar, mas também no retrato do modo como o imagético opera.

contato com os especialistas nos momentos pedagógicas se inspiravam para serem agentes de mudanças dentro de seus grupos sociais bem como perceberam que pessoas negras podem e devem ocupar espaços de prestígio e de credibilidade.

Eu não queria fazer muitas coisas na vida, então assim **o projeto para mim foi o ponto chave pra minha vida**, depois disso eu quis fazer curso e eu queria fazer mais coisas. **Eu vi que podia mais...** foi o ponto chave pra poder **mudar a minha visão de vida** e querer mudar também a **vida da minha família** (Bianca, 19 anos, participante da 2ª edição)

Quando eu lembro do projeto vejo que ele influenciou muito a minha vida em relação a **crescimento pessoal**, né? Tanto pessoal, como a **maneira de agir, falar, de pensar**. Questão de postura também. Influenciou muito, porque eu tive contato com as professoras que participaram e **eu queria ser como elas**, principalmente como a professora Wilma. (Tika, 23 anos, participante da 1ª edição)

Tem Moana antes do afrocentista e Moana após o afrocentista, sabe? Porque tudo que eu passei ali, **as histórias que eu escutei me motivaram muito** pra continuar firme, pra conquistar, pra **ir atrás dos meus sonhos**, das minhas metas e muitas coisas que eu passei, que eu vivi ali, experiências, também **vão me influenciar na minha profissão**, sabe? Eu percebi depois do projeto que como assistente social vou poder intervir de outra maneira, pensar de outra maneira, quando eu ver que é uma pessoa negra. E eu acho que **o letramento racial que a gente tem ali é muito importante**, sabe? E eu tenho ele agora e eu sei a importância dele (Moana, 19 anos, participante da 2ª edição)

Desse modo, os laços de sociabilidades construídos não são prontamente percebidos e relatados, foram paulatinamente alinhavados. Em dado momento do grupo de discussão elas mencionaram que antes do projeto não conseguiam dialogar sobre suas próprias experiências enquanto jovens negras, sobre seus sonhos e sobre seus questionamentos, nem na escola ou em casa. E ao ouvirem histórias parecidas em palestras como o legado da cultura negra e na roda de conversas sobre as expectativas de vida passaram a olhar com mais carinho para si, passando a valorizar suas identidades e ancestralidades raciais do mesmo modo que Neusa Souza (1983) aponta ser necessário existir a tomada de consciência da realidade desigual que estão inseridas desde a infância, cujas bases são fincadas na lógica do racismo e do privilégio da branquitude (Schucman, 2014; Bento; 2022).

Haja vista que passaram a se perceber não somente como estudantes de ensino médio, mas como jovens e negras com singularidades e similitudes entre si. Perceberam a partir das atividades do projeto que há a onipresença da discriminação em todos os espaços e esferas de suas vidas e em toda a sociedade. Já que a verdade é que quase ninguém escapa (exceto os homens brancos heterossexuais).

Dessa maneira, quando pensamos e defendemos a importância de discutir sobre discriminação, racismo e preconceito no projeto como forma de refletir acerca do cotidiano dessas jovens, entendemos ser imprescindível debater a igualdade enquanto vinculação direta com o direito a existência de suas próprias diferenças (Candau, 2012), pois ambas as premissas não são contrárias e sim complementares. Diz-se isso pela reflexão que Vera Candau (2012) nos brinda ao clarificar a oposição entre igualdade *versus* desigualdade e diferença *versus* padronização.

Nas relações de forças e poder desproporcionais (Certeau, 2012) que estruturam a sociedade e seu jogo social, evidencia-se que “a tensão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor” (Akkari; Santiago, 2015, p. 31), gerando conflitos, confusões epistemológicas e discriminações de toda ordem. Nessa direção “em vez de opor igualdade e diferença, é preciso combiná-las para poder construir a democracia” (Munanga, 2014, p.35), a igualdade, a valorização da diversidade e a justiça social.

Logo, abordar a relação igualdade/desigualdade, no que tange ao grupo das jovens negras, viabiliza a reestruturação social presente em nossa sociedade para que haja o rompimento das estratégias hegemônicas dominantes. Em que a conjugação do racismo estrutural (Almeida, 2019) e do patriarcado (2019) nega a elas o direito de serem iguais, perante a garantia do exercício da cidadania, bem como o direito de serem diferentes do que o padrão determina que deveriam ser. É a tomada de consciência que o projeto proporciona de que existe um padrão e é preciso rompê-lo.

Aponta-se o direito a ser diferente por compreender que ser mulher negra é ter a conjugação¹¹⁹ das questões raciais e de gênero, como já fora dito, sendo o que Danubia Fernandes (2016) denomina de “alteridade da mulher negra” no que concerne a relação entre a vivência do gênero e da raça. E por isso ambos. o racismo e o patriarcalismo materializado na forma do sexismo, minimizam, subdimensionam e silenciam suas existências, falas, expressões e valores como perpetuação estratégica de manter o *status quo* tal qual é posto desde séculos anteriores. Ao pensarmos que a “história das mulheres é uma história de exclusão, de apagamentos, de sabotagens,

¹¹⁹Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ref/a/TgpBQ9JHwvj7VfvHJPgxnyP/?format=pdf&lang=pt>

de desvalorizações” (Lerner, 2019, p.19) percebemos que tal realidade se acentua quando se trata da história¹²⁰ das mulheres negras.

A intersecção (Crenshaw, 2002; Hirata, 2014; Akotirene, 2019;) das relações opressoras, violentas e subordinativas fica evidente nos indicadores sociais, nas notícias, nas falas das mulheres ao nosso próprio entorno (imagino que você, caro/a leitor/a, conhece alguma mulher negra que já sofreu algum tipo de violência ou discriminação). Sempre vistas como submissas, passivas, animalizadas, hiperssexualizadas, invisibilizadas ou como objetos (González, 2019). Lhe foi conferido o lugar de retrato da chamada subalternidade social. Entretanto, urge a necessidade de fazer uma ressalva sobre tal imagem, a qual não condiz com a realidade, ela é imposta, doutrinária, dominadora e sobretudo irreal.

Nós não somos vistas com bons olhos. E tem o ponto que fala que nós **somos grossas quando nós nos impomos.** A gente sempre tem que tá **tentando correr** atrás pra tentar mostrar que podemos tá ali, mas somos vistas como grossas (**Bianca**, 19 anos, participante da 2ª edição)

É preciso mudar o prisma pelo qual é vista. Não mais pela ótica do dominador, mas pela sua própria. Viveu e vive rompendo com estereótipos e estigmas ao enfrentar e subverter o que lhe é posto por uma sociedade que cultua um padrão minoritário. Logo, “não foram vítimas, mas protagonistas, uma vez que souberam existir, resistir e construir seus poderes” (Del Priore¹²¹, 2020, p. 361), extrapolando a ordinariedade, assumindo-se como fora do ordinário para além do postulado como comum por Michel de Certeau (2014).

Bianca e Moana sinalizam a visão negativa e pejorativa que se tem da mulher negra, em que a docilidade é tida como inerente às mulheres brancas.

É como a Bianca falou também, **a gente tem que ficar se moldando pra não parecer grossa**, “porque ela tem que ser delicada, ela tem que ser gentil, tem que ser educada”, porque essa é a visão que as pessoas têm e geralmente **quando se trata de uma mulher negra eles têm totalmente o oposto**, pensam que é uma pessoa mais grossa, uma pessoa ríspida, uma pessoa que não tem educação, já

¹²⁰O livro “Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” retrata as mulheres negras são alvejadas pelas desigualdades, como educação, mercado de trabalho, acesso a bens duráveis e às tecnologias digitais, a condição econômica e a violência”. (Ipea, 2013). Disponível em:

<https://www.abenforj.com.br/site/arquivos/manuais/Dossi%C3%AA%20Mulheres%20Negras%20-%20Retrato%20das%20Condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20Vida%20das%20Mulheres%20Negras%20no%20Brasil%20-%20Mariana%20Maz.pdf>

¹²¹Mary del Priore (2020) aciona o protagonismo das mulheres na história brasileira em todos os momentos históricos. A sua leitura remete ao enfrentamento da invisibilização feminina no decorrer do tempo.

escutei várias pessoas falando isso. (**Moana**, 19 anos, participante da 2ª edição)

A literatura especializada nos mostra que há padronização do que se enxerga por feminino, por belo. A objetificação da mulher negra a coloca em um não lugar, no qual o patriarcado materializa suas estratégias (Certeau, 2014) por instituições socializadoras (Berger; Luckmann, 2014) como a família, a religião, a educação e o estado (Lerner, 2019) para que tal padronização seja mantida. E nele a trajetória de indivíduos racializados (Guimarães, 2016) é cruzada pela perversão da discriminação racial. No caso das mulheres negras, a discriminação racial lhe impõe a necessidade de se encaixar em moldes que não lhes cabe.

Desde pequenos aprendemos que uma mulher deve ser dócil, mansa, delicada, quieta, elegante e silenciosa. Caso fuja desse estereótipo é vista como desvirtuosa ou menos mulher. Em decorrência disso, carece-se olhar para as relações alinhavadas pelas questões raciais concomitantemente pelo gênero com vistas a um posicionamento interpretativo do racismo (Guimarães, 1999) e do sexismo (Smigay, 2002) como sintomas da já citada “neurose cultural brasileira” (Gonzalez, 2019, p. 24). Evidenciando a indispensabilidade de assunção de uma postura antirracista e antissexista no cotidiano social, na socialização e na educação de todos.

Quando partimos para a reflexão de todas essas dimensões, nessa fase da vida, nos damos conta de que a repetição desse modo de pensar está enraizado na sociedade. Assim, as perspectivas de futuro construídas pelas jovens negras se conformam como táticas (Certeau, 2014) contra o patriarcado, o sexismo e o racismo estrutural. Frisamos isso em decorrência de que antes de ingressarem no projeto afrocientista, as jovens não possuíam plano claramente definido para seus futuros, detinham a clareza de que deveriam mudar suas vidas e subverter a pré-destinação que as mulheres de suas famílias seguiram.

Tika desde o ingresso no projeto já havia decidido a área de atuação que quero, relatou que sempre quis ingressar em algum curso na área da saúde, mas se viu no terceiro ano do Ensino Médio repleta de dúvidas, as quais foram sanadas na roda de conversa sobre “expectativas de futuro” e naquele momento optou pelo curso de nutrição. Após isso prestou vestibular para uma universidade particular e logrou êxito. May não acreditava ser capaz de ingressar em um curso superior, apontou que sua realidade diária não lhe permitia sequer vislumbrar isso como sonho e por isso não conseguiria jamais se imaginar planejando e organizando sua vida para cursar uma

universidade. Atualmente segue trabalhando após receber uma promoção, mas destacou repetidas vezes que está estruturando sua vida para entrar na graduação sem desamparar sua família. Almeja cursar pedagogia, a escolha se deu por forte influência das professoras do projeto, pois nas atividades as experiências que relatavam lhe despertaram o interesse.

Bianca não tinha plano algum para seu futuro. Acreditava que ao sair do Ensino Médio iria seguir o caminho percorrido por outras mulheres de sua família e entrar no mercado de trabalho e poder ajudar no orçamento familiar, mas após a palestra sobre “racismo e direito” se viu encantada pelos caminhos que a carreira jurídica pode abrir e a potencialidade de ajudar outras pessoas a terem seus direitos garantidos, de modo que ingressou no curso de direito de uma universidade pública. Por última, Moana tinha algumas vontades. Inicialmente planejava cursar licenciatura em letras, mas a participação no projeto lhe mostrou a rotina e o empenho necessário ao exercício da docência e percebeu que não era o caminho destinado a ela. Em seguida, também na roda de conversa sobre “expectativas de futuro” no momento da apresentação de alguns cursos se viu interessada pelo curso de serviço social, pois se imaginou atuando na assistência social para ajudar quem precisa. Foi aprovada e ingressou em uma universidade pública.

Todas, a seu modo subverteram a lógica esperada para o futuro de jovens negras. Relaram significativa influência do projeto na figura dos palestrantes e das atividades realizadas para suas escolhas profissionais, para o modo de exercer suas feminilidades e enfrentar racismos, sexismos e discriminações por suas idades comumente encontradas em seus cotidianos. A formação recebida as instigou a assumir o protagonismo de suas histórias e escolherem seus futuros e não serem escolhidas pela falta de opção.

Algumas são pioneiras em suas famílias no ingresso no ensino superior, enquanto outras mulheres também de suas famílias não terminaram o ensino médio. Em suma, participar do afrocientista se conformou como resposta ao compromisso cívico firmado pelo núcleo Gera em defender uma educação antirracista que seja eficiente na potencialidade transformadora. Em que ser uma afrocientista é muito mais do que uma nomenclatura de participação em um projeto de extensão e sim, é tornar-se autoras de suas trajetórias mesmo com toda uma realidade social e cultural estrategicamente tentando dizer quem devem ser. É, também, se tornarem agente

multiplicadores dos conhecimentos adquiridos nos momentos formativos para pessoas que não tem/tiveram a mesma oportunidade que elas.

Nesta tese trouxemos, em termos teóricos e literários, uma imagem negativa social e historicamente construída acerca do grupo das mulheres negras por entendermos que é necessário para problematizar questões estruturais. A multidimensionalidade que constitui o universo das mulheres negras nos remete ao que Kimberlé Crenshaw (2002) e Sueli Carneiro (2002) já diziam sobre ninguém ser composto por uma única dimensão, reforçando que quando há a somatória de dimensões presencia-se uma intersecção de opressões, a chamada “asfixia social” (Carneiro, 2022, p. 2010). O que culmina na produção de um círculo vicioso e perpétuo que gira ao entorno desse fenômeno social.

Portanto, esperamos que possa haver rompimento com o pacto narcísico (Bento, 2022) em prol da valorização e promoção da igualdade de oportunidades, da dignidade humana e do pertencimento racial. Discutindo e ressignificando o imaginário que se tem sobre esse grupo ao mesmo passo que haja a construção de imagens positivas, possibilitando um direito primário e essencial: a existência, pois se sabe que “não atingiremos a igualdade sem enfrentar o que restou da cultura patriarcal (Del Priore, 2020, p.359), tampouco sem realizar a ruptura com o racismo estrutural (Almeida, 2019). Que iniciativas como o projeto afrocientista expandam-se e a educação antirracista que promove seja multiplicada, formando outros agentes antirracistas, quebrando privilégios e construindo igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse escrito partiu de um percurso de doutoramento iniciado no ano de 2021. Foram quatro anos construindo, juntamente com a Professora Wilma Coelho, um trabalho que pudesse apresentar o projeto afrocientista pela perspectiva de quem presenciou a formação racial ofertada pelo Núcleo Gera da Universidade Federal do Pará. Está vinculado ao Curso em rede de Doutorado Acadêmico em Educação na Amazônia no polo da Universidade Federal do Pará, ligado a linha de pesquisa “Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo”.

O desenvolvimento da pesquisa foi iniciado concomitantemente a vivência da pandemia mundial do *coronavírus*, o que transformou a jornada no curso mais desafiadora do que o comum. A vida foi posta a diversas provações, dentre elas o agravamento de desigualdades multidimensionais existentes na vivência de um contexto social e político estruturalmente desigual. A luta pela vida, dignidade, educação e pesquisa se fizeram urgentes e necessárias. Foram dias, meses e anos sombrios, mas que, felizmente, tornaram-se cicatrizes na história recente do nosso país.

Apontamos que houve o agravamento de desigualdades multidimensionais, pois nessa pesquisa, a partir da leitura do aporte teórico e da literatura especializada, entendemos a sociedade brasileira como estruturalmente racista, sexista e adultocêntrica que sistematiza seu cotidiano enquanto jogo social que diferencia sujeitos e grupos. Cotidiano como cenário e palco das estratégias das instituições e grupos mais fortes dentro da realidade socialmente construída por eles com vistas a perpetuação de papéis sociais hierárquicos de acordo com a cor da pele, do gênero e da idade. Sendo, isso, uma marca comum nas interações sociais.

No referido jogo social há a aprendizagem dos valores, condutas e hábitos por meio dos processos de socializações, inicialmente a primária e em seguida a secundária e intermediados pelos laços de sociabilidades. Nelas há o estabelecimento de táticas de resistência para o exercício de suas condições juvenis, de gênero e de raça no interior de um cotidiano regido por conflitos, tensões e forças desproporcionais que comumente lhes impõe um papel social desvalorizado em comparação com outros sujeitos sociais.

Nessa direção, há o prévio estabelecimento de papéis sociais por instituições que antecedem a própria inserção social em que a vivência ordinária de ser mulher negra é atravessada pelo reconhecimento da existência da realidade racista, sexista e adultocêntrica que há tempos está disposta no cotidiano social. Sendo necessário a assunção da necessidade de modificar esse cenário por meio de táticas subversivas para enfrentar práticas discriminatórias estruturalmente institucionalizadas. A utilização da noção de cotidiano, nessa tese de doutorado, atuou como palco para a insurgência dessas táticas de resistência aos mecanismos estratégicos de controle das instituições e agentes de poder.

No que tange ao universo que reflete o papel da mulher negra, ressaltamos a importância de não silenciar a especificidade experienciada no cotidiano, haja vista que sofre a conjugação de opressões, ou seja, de modo interseccional na forma da dupla discriminação que sofre na forma do racismo e do sexismo. Seus corpos são objetificados e são historicamente delegadas a papéis subalternos, serviçais. São invisibilizadas e postas as margens dos padrões sociais aceitáveis de beleza e valor e descrédito, invalidação etária quando essa mulher é jovem.

De modo que ser jovem negra dentro da sociedade brasileira tal qual conhecemos requer do protagonismo de suas trajetórias e rejeição da postura passiva historicamente delegada às mulheres, em especial as mulheres negras. Por isso a necessidade de buscar alternativas formativas em outros espaços socializadores, dos quais destacamos e investigamos o projeto afrocientista. Nele há ações e atividades racialmente formativas, travando diálogos com outras dimensões constituintes de suas realidades, como as relações de gênero, juventude, papel social, perspectivas de futuro e mercado de trabalho.

Aqui, o projeto afrocientista foi entendido como ação concreta da formação racial preconizada pela EREER. Em suas cinco edições concluídas (nos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023 e 2024) esteve presente nas cinco regiões do país, se consolidando como espaço de socialização, aprendizagens, formações, ações, engajamento e resistência para jovens negras e negros com vocação científica. A partir da ênfase ao enfrentamento do racismo estrutural por intermédio da formação científica, tecnológica e política dos participantes.

Ao nos dispormos em conhecer o modo como, em um contexto social tão desigual, essas jovens negras perceberam suas participações no projeto pela compreensão havia possibilidade de que as atividades presenciadas seriam capazes

de formar e influenciar a elaboração as perspectivas de futuro que construíram para si após a experiência. Desse modo, a compreensão e significação de suas falas permitiu que inferências fossem formuladas sobre a maneira que vivenciam suas condições juvenis juntamente com as relações de gênero e de raça bem como vislumbraram seus mundos e suas realidades construídas socialmente a contar do desenvolvimento dos laços de sociabilidades ali construídos na socialização secundária tida no projeto afrocientista do Núcleo Gera/UFGA.

Nas linhas que conformam essa investigação apontamos que iniciativas como o projeto afrocientista materializam a oportunidade de formação racial, ética, cívica e moral bem como de construção de laços de sociabilidades juvenis para além dos encontros formativos. Mencionamos ser uma realidade por entendermos que a experiência no projeto possibilita diálogos, trocas e aprendizagens consubstanciadas nas ações existentes. Manifesta-se isso tendo em vista que a organização, execução e condução do projeto se dá na perspectiva da promoção defesa de opções reais para a edificação de uma educação antirracista e antissexista. Por meio das relações estabelecidas que visam fortalecer as ações formativas, objetivando romper desigualdades multidimensionais e históricas.

Acreditamos que a participação no projeto empreite esforços que contemplem o engendramento de sociabilidades, a reflexão sobre a complexidade das relações entre indivíduos e a possibilidade de subversão da predestinação a determinados papéis sociais a essas jovens. Desse modo, ingressar no projeto se constitui como tática de resistência com vistas ao combate de práticas discriminatórias como o racismo e o sexismo no cotidiano em que estão inseridas.

A leitura do objeto se deu à luz do aporte teórico pautado em Michel de Certeau (2014; 2013) com as noções conceituais de *estratégias* e *táticas*. Destacamos que há o uso da noção de *cotidiano* do mesmo autor como cenário dessas estratégias e táticas juntamente a Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) com a noção conceitual de *socialização*. Pelo viés da literatura especializada de Wilma Coelho e Carlos Silva (2017; 2018; 2019) refletimos sobre sociabilidades e ancoramos este estudo sobre relações raciais em Alfredo Guimarães (1999), Nilma Lino Gomes (2008; 2011), Neusa Santos (1983) e Kabengele Munanga (2009). Sobre juventude utilizamos Juarez Dayrell (2007), Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) e Lucélia Bassalo (2012). No que tange ao gênero nos baseamos em Guacira Louro (2000; 2007; 2008; 2011). Acerca da mulher negra nos aportamos em Lélia González (1984; 2020),

Beatriz Nascimento (2019a; 2019b) e Sueli Carneiro (2003). Por fim, para abordar interseccionalidade usamos Kimberlé Crenshaw (2002), Carla Akotirene (2019) e Helena Hirata (2014).

Essa tese apresenta a seguinte estrutura: Introdução, subdividida em duas partes. A primeira se constitui da contextualização da temática discutida, a apresentação e o detalhamento dos itens relativos a uma tese de doutorado, como objeto, tese, problematização, problema, objetivo geral, objetivos específicos, justificativas acadêmicas, pessoais e sociais. A segunda se conforma como o percurso teórico-metodológico utilizado na tese, discorrendo sobre a pesquisa qualitativa em Marli André e Bernadette Gatti (2011), Marli André (2001) e Uwe Flick (2009); o tipo de pesquisa de estudo de caso de acordo com Antônio Severino (2017) e Carlos Gil (2002); o instrumento de coleta de dados selecionado foi o grupo de discussão a partir dos escritos de Wivian Weller (2006) e Cecília Santos (2008) e o instrumento de tratamento de dados ancorado em Laurence Bardin (2016) por meio da análise de conteúdo.

A primeira seção versa sobre um mapeamento acerca das pesquisas acadêmicas que investigaram sociabilidades de jovens negras no período de 2016 a 2023. Nessa seção se levantou dissertações de mestrado e teses de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos publicizados na plataforma *Scielo*, alcançando o quantitativo de 97 produções, dos quais 44 são dissertações, 29 teses e 24 artigos científicos.

Essa seção é subdividida em dois itens, o primeiro apresenta as dissertações de mestrado e as teses de doutorado coletadas. Inicia descrevendo a contextualização da busca, os elementos procedimentais e a empiria. A empiria das dissertações e teses encontradas foi percorrida pelo perfil de autoria, no qual há predominância feminina, em nível de mestrado, a maioria é oriunda dos cursos de formação inicial de licenciatura em pedagogia, bacharelado em ciências sociais e licenciatura em letras. O movimento das produções levantadas no recorte temporal selecionado não apresenta linearidade ou homogeneidade e foi fortemente influenciado pelo cenário político, social, acadêmico e sanitário mundial do período.

A distribuição dos estudos por região tendo maior presença de produções nas regiões sudeste e nordeste e em contraponto a norte como menor produtora. Encerrando com os principais temas encontrados, configurando como achados os

objetos de pesquisas que circundam a relação das sociabilidades com a internet e redes sociais; intelectuais do campo da história da educação; ensino médio integrado; a relação da juventude no ensino médio; sociabilidade como currículo; juventude e periferia e sociabilidade e escolarização, os quais são oriundos em sua maioria de programas de pós-graduação em educação, ciências sociais e serviço social.

Como segundo item dessa seção, por sua vez, há a abordagem da empiria dos artigos científicos publicizados. Foi descrita pela tabulação dos artigos coletados por descritor, em seguida por ano com maior incidência no ano de 2018. Apontamos o gênero das/dos autores, o qual do mesmo modo que as dissertações de mestrado e teses de doutorado apresentam predominância feminina, sendo publicados em periódicos de qualificação A1 e A2, em termos quantitativos. No que concerne às áreas de concentração das revistas há maioria em educação e psicologia.

Assinalamos que o mapeamento realizado na primeira seção se mostrou de grande relevância por construir e descrever um panorama abrangente e atualizado das produções acadêmicas sobre sociabilidades de jovens negras no Brasil, apontando tendências, lacunas e recorrências temáticas no período de 2016 a 2023. A reunião e sistematização das produções científicas contribuiu não apenas para a organização do conhecimento acerca da temática já produzido, bem como para a expansão de seu debate, em especial ao que tange ao recorte do gênero e a centralidade de determinados recortes teóricos e de objetos de investigação.

A sistematização desse levantamento possibilitou a identificação de caminhos pouco explorados, tais como as experiências juvenis individuais e coletivas de jovens negras em regiões historicamente menos representadas nas produções acadêmicas. Ou mesmo possibilidades de análises interseccionais que considerem gênero, raça, classe e território de forma integrada. Assim, o mapeamento não apenas sintetizou a produção encontrada, mas também abriu espaço para novas agendas de pesquisa comprometidas com a pluralidade, diversidade e complexidade das vivências juvenis negras no Brasil.

A segunda seção é segmentada em duas partes. Na primeira apresentamos o *lócus* originário dessa tese, o Núcleo Gera e o projeto afrocientista. É a partir deles que falamos e nos situamos cientificamente. Retratamos a história desse neab em seus quase 20 anos de fundação, suas principais ações, formações e projetos de pesquisa e extensão, as/os atuais integrantes. Discorreremos acerca da importância nacional e regional desse coletivo na construção de uma educação antirracista,

pesquisas consubstanciadas, formação de quadros profissionais qualificados e defesa e estudos sobre políticas que debatam as relações raciais no país.

Em seguida, na segunda parte, apresentamos o projeto afrocientista. projeto esse que é oriundo da parceria entre os Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB's), na nossa investigação o Núcleo Gera/UFGA, a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e Instituto Unibanco. Partimos de uma breve contextualização do seu histórico e da sua estrutura. Em seguida relatamos as 05 edições realizadas pelo núcleo gera nos anos de 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024. Quando mencionamos tais edições expressamos como se deram suas organizações, as atividades realizadas, quantitativo de participantes, as escolas participantes, as principais impressões e algumas fotografias para representar as atividades.

Desse modo, tal seção constituiu-se como um eixo fundamental desta tese, pois apresenta o contexto institucional e político que sustenta a pesquisa, a partir da trajetória do Núcleo Gera e do projeto Afrocientista. Ao recuperar a história do Núcleo, evidenciaram-se as contribuições efetivas desse espaço para a consolidação de uma educação antirracista, na região norte, enraizada em práticas de pesquisa comprometidas com a transformação social e com a defesa de políticas públicas voltadas para as relações raciais no país.

Projetos e núcleos de pesquisa como o Núcleo Gera exercem papel estratégico na produção e difusão do conhecimento, na formação profissional, no fortalecimento e reconhecimento de identidades negras no ambiente acadêmico bem como para além dele. A apresentação detalhada do projeto Afrocientista, com suas cinco edições realizadas pelo Núcleo Gera entre 2019 e 2024, revelou não apenas a vitalidade de suas ações, como também a importância da articulação interinstitucional entre a rede que o compõe: NEABs, a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), o Instituto Unibanco e escolas da Educação Básica.

Essa rede de parcerias constituiu (e segue constituindo) um campo fértil de interlocuções, permitindo que a universidade ultrapassasse seus muros e estabelecesse conexões vivas, reais, com estudantes do Ensino Médio. Despertando vocações científicas, promovendo o acesso qualificado à informação e criando condições para que jovens negras e negros vislumbrassem a possibilidade de ingresso e permanência no Ensino Superior. Assim, a seção demonstrou que iniciativas como o Afrocientista não se restringiram à dimensão formativa, mas atuaram como verdadeiros vetores de democratização do conhecimento e de

enfrentamento às desigualdades raciais, impulsionando novas agendas de pesquisa e fortalecendo políticas de inclusão.

Posteriormente empreendemos a terceira e última seção. A qual se apresenta como o relatório, tido como a última fase do estudo de caso e da análise de conteúdo, segundo o aporte teórico-metodológico anteriormente mencionado. Foi construído a partir do grupo de discussão realizado com as 04 (quatro) jovens negras que participaram de diferentes edições do projeto afrocientista desenvolvidas pelo Núcleo Gera. Essa seção versa acerca das considerações do universo dessas jovens a partir de suas percepções narradas em mais de 02 (duas) horas de diálogo.

Começamos a seção apresentando cada jovem, sendo elas: Moana, Tika, Bianca e May. Em seguida debatemos o projeto afrocientista a partir da visão que elas relataram, expressando-o enquanto *lócus* de formação racial cuja iniciativa ao ingresso foi pessoal após o recebimento do convite e aprovação na seleção. De modo que se inferiu a necessidade de pensar em ações efetivas na construção de uma educação de fato antirracista bem como do papel do projeto no entendimento de si mesmas enquanto sujeitos de direitos e de possibilidades. Além de concluirmos que as atividades do afrocientista atuaram, inclusive, em lacunas que a formação escolar deixou, como a leitura e produção textual.

Em seguida apontamos tessituras sobre juventude e suas experiências juvenis, as quais dialogaram com o que entendiam ser jovem, a relação com a questão de gênero, a construção de laços de sociabilidades e suas perspectivas de futuro. Suas experiências juvenis estavam envoltas pelo processo de se perceberem jovens, sendo atravessadas por distintos sentimentos, como: o lado positivo da experiência juvenil, a cobrança, a vivência da sua juventude e a relação entre ser jovem e ser jovem negra.

No debate sobre a questão do gênero houve a percepção de que ele não pode ser lido de modo isolado no caso das mulheres negras, principalmente as jovens. É preciso que a leitura seja feita sob a ótica da interseccionalidade. As falas sobre suas sociabilidades no projeto se dirigiram na direção de que a autoconstrução enquanto jovem, mulher e negra não foi isolada, solitária. Foi coletiva, experienciada em diversos contextos, nos quais o afrocientista se conformou como um. Os laços engendrados influenciaram no sentimento de pertencimento, no modo como passaram a enfrentar problemas cotidianos e como percebiam a si mesmas enquanto mulheres negras.

No que se refere as perspectivas de futuro, inferiu-se que o projeto expôs caminhos possíveis para o período após o Ensino Médio e após o projeto que ultrapassassem a destinação prévia à juventude negra. Elas não possuíam plano claramente definido para seus futuros, porém suas participações abriram novos horizontes e lhes mostraram novas possibilidades de subverter a lógica estratégica do cotidiano e assim transformar suas realidades e conseqüentemente de suas famílias.

A terceira e última seção assumiu papel central nessa investigação ao registrar, de forma sistemática e sensível, as vozes e percepções das 04 (quatro) jovens negras que participaram de diferentes edições do projeto Afrocientista desenvolvido pelo Núcleo Gera. Ao lhes dar protagonismo por meio de suas narrativas, possibilitou compreender como o projeto se constituiu em um lócus de formação racial, ampliando a consciência de direitos, fortalecendo identidades e atuando sobre lacunas deixadas pela formação escolar.

As vivências e experiências percorridas evidenciaram a importância de compreender a juventude negra a partir de si e de sua pluralidade, sem esquecer a múltiplas dimensões interseccionais entre gênero, raça e classe. Destacaram que a construção de si mesmas enquanto jovens negras parte de um coletivo maior e mais antigo, sustentado em redes de apoio e de sociabilidades. O projeto Afrocientista se mostrou capaz de ampliar horizontes, oferecer referências positivas e criar caminhos possíveis para além das destinações historicamente atribuídas à juventude negra, revelando-se um dispositivo de transformação pessoal e social.

A relevância dessa interlocução com as jovens negras residiu, também, portanto, na possibilidade de inspirar novas pesquisas que aprofundem o estudo das vivências de jovens negras em espaços formativos interinstitucionais. Que investiguem o impacto dessas experiências nas trajetórias acadêmicas e profissionais de participantes e orientem políticas públicas capazes de articular Educação Básica, Ensino Superior e projetos de extensão como meios concretos de inclusão e emancipação com vistas a defesa e promoção de uma educação de fato antirracista, aos moldes do que propõe a EREER.

Essa tese, como toda e qualquer investigação científica, apresenta limitações. Acreditamos ser a maior limitação dessa pesquisa o cuidado e vigilância constante para não superestimar o projeto como se fosse redentor de todas as opressões conjugadas experienciadas por jovens negras e negros participantes. A potência da iniciativa nos encaminha para tal direção, porém não podemos perder de vista que até

2023 ele era restrito a 12 neabs e somente em 2024 passou a estar presente em todos os estados do Brasil. Logo, apesar de se configurar como ação concreta da EREER, é, ainda, restrita a poucos estudantes do Ensino Médio que a ele tem acesso, de modo que limita o alcance e a disseminação da formação racial tal qual é necessário para o enfrentamento do racismo estrutural que vivenciamos.

Destacamos que para além das lacunas e limitações, esse escrito possibilitou avanços e achados. Por ser um projeto relativamente novo, pouco se tem publicizado acerca das ações do projeto, a exemplo da inexistência de trabalhos do tipo dissertação de mestrado e teses de doutorado que versem sobre ele, evidenciando o ineditismo desta investigação ao mesmo passo que destina maior visibilidade ao projeto ao trazê-lo para ser debatido na pós-graduação. Para além disso, pode-se atuar como subsídio/direcionamento para outras investigações futuras tanto acerca do afrocientista e principalmente sobre as edições desenvolvidas pelo NEAB GERA/UFPA.

Ressaltamos como achado o papel multiplicador que o projeto institui nas trajetórias das jovens negras que participaram. Abordamos isso, após a escuta de suas falas, termos inferido que o conhecimento adquirido influenciou na autoestima, no reconhecimento de si enquanto jovens negras, na projeção de seus futuros rumo a caminhos que antes não acreditavam ser possíveis e por fim, como possibilidade de transformar a realidade de suas famílias pela educação por meio do ingresso no Ensino Superior. As atividades lhes despertaram o sentimento de capacidade e sobretudo de poder de escolha e não de falta de opção.

Desse modo, confirmamos a tese posta nas páginas introdutórias desse texto doutoral. A partir da qual afirmamos que se perceber como uma afrocientista não foi um ato isolado, pontual, reduzido a presença nas atividades ou a um certificado de participação. Foi construído, em que o processo para se constituírem enquanto tal perpassou pelo entendimento de que um dos caminhos possíveis de enfrentamento da realidade racista e sexista fundantes da nossa sociedade era adquirir conhecimentos acerca do campo das relações raciais. De maneira que o cerne desse processo foi a viabilidade de elaborações de projeções futuras positivas para suas vidas, nas quais assumiram seus protagonismos e romperam com as estratégias sociais que as condicionavam a papéis e/ou funções desprestigiadas como consequências de suas participações.

Nesse sentido, o projeto se apresentou como fonte de formação racial capaz de oferecer subsídios teóricos à reflexão, ao questionamento e a possíveis subversões da lógica hegemônica que condiciona às mulheres negras papéis subalternos. Seja por meio da socialização tida por intermédio dos laços de sociabilidades construídos com outros sujeitos nos momentos formativos; pela possibilidade de modificar a maneira de enxergar papéis sociais previamente definidos na realidade social; na provocação de reflexões sobre suas experiências enquanto jovens negras no interior de uma sociedade altamente racista e sexista; e na possível contribuição que a reunião de todas essas dimensões oferece para a construção de suas projeções para o futuro.

Logo, ao finalizarmos esse texto, afirmamos que ser uma afrocientista não é individual, homogêneo e restrito ao período em que eram presentes nas atividades proporcionadas pelo projeto ou tampouco ao recebimento da certificação de participação. Ser uma afrocientista é o atravessamento de múltiplas dimensões. Apresentar-se como uma afrocientista é perceber que existiu um processo intencional para se constituir enquanto futura agente de disseminação dos conhecimentos adquiridos e de transformação da sua realidade social cotidiana que a envolve nos distintos ambientes que se insere. A aprendizagem e apropriação teórico-conceitual do que foi discutido atuou como tática para concretizar o objetivo intencionado pelo projeto, abrindo inúmeras outras possibilidades para seus futuros que não aqueles que estratégica e historicamente lhe são destinados.

Nesse sentido, o espírito investigativo que em nós habita nos convoca a ponderar sobre outras possibilidades de pesquisas a partir dessa tese de doutorado. Dessas, mencionamos a expansão do estudo sobre o projeto afrocientista por meio de um estudo comparado entre jovens negras de distintos neabs existentes no país; o aprofundamento da análise sobre sociabilidades entre participantes (independentemente do gênero), voluntários e especialistas de uma mesma edição, e por um detalhamento acerca dos efeitos do projeto no cotidiano de jovens nas regiões do país. Mas isso é conversa para uma outra oportunidade, quem sabe...

REFERÊNCIAS

ABREU, Lucélia. **A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37517/1/2019_Luc%c3%a9liadeJesusAbreu.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022

ACOSTA, Suelen. **Embolamentos: sociabilidades juvenis delitivas em contexto de periferia**. 2019. 127f. Dissertação (mestrado) – Universidade Vale dos Sinos, RS, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8801/Su%c3%a9len%20Pinheiro%20Freire%20Acosta_.pdf?sequence=1&isAllowed=y acesso em 02 dez 2022.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. Diferenças na Educação: Do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548> Acesso em: 09 fev 2024

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ALBUQUERQUE NETO, Edga. **“Só posso viver a minha vida no sábado”**: Análises das subjetividades e sociabilidades juvenis no continuum cultura letrada-digital. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12674>. Acesso 14 jun. 2023

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Polém, 2019.

ALVES, Sirlene; SILVA, Alexandra da. O voo das graúnas: estudantes negras/os como intelectuais. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. e221, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/QbV6DQQ7w8YSRm3YsGFgQWc/> Acesso em: 22 abr. 2023

ALVES, Claudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/47879>. Acesso em 19 nov. 2023

ALVES, João Paulo; ARAUJO, Ronaldo Marcos. Abordagens sobre a condição de classe das juventudes da Amazônia. **Margens**, v. 11, n. 17, p. 155-172, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/5448/4541> . Acesso em: 05 mai. 2022

ALVES, João; ARAÚJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson. Análises de indicadores educacionais do ensino médio na amazônia brasileira. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais de Evento**.

ALVES, João; ARAÚJO, Ronaldo; SILVA, Márcia. O ensino médio na Amazônia brasileira: indicadores educacionais sob análise. In: VII Jornada de Políticas Públicas, 2015, UFMA-Maranhão. **Anais de Evento**.

AMORIM, Pedro; COELHO, Wilma; FONSECA, Marcela; OLIVEIRA, Hiran. Sociabilidades adolescentes: cor e hierarquia no ambiente escolar – notas introdutórias. In: **Educação História e Relações Raciais: debates em perspectivas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

ANDRADE, Jerusa. **jovens da educação de jovens e adultos na cultura digital: Conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens**. 2020. 196f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20333> Acesso em: 12 jun. 2022

ANDRÉ, Marli.; GATTI, Bernardete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822010000300002&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em: 17 nov. 2021

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/> Acesso em: 28 mai. 2021

AQUINO, Maria. **O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais**. 2020. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29674>. Acesso em: 6 set. 2022

ARAÚJO, Ana Tereza. **De normalista a intelectual: a trajetória do professor Severino Bezerra de Melo e suas redes de sociabilidade (1908-1956) no Rio Grande do Norte**. Orientadora: Dra. Crislane Barbosa Azevedo. 2023. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/f35281d6-4812-47e3-89de-57c987659e6c>. Acesso em: 28 set. 2024

ARAÚJO, Josenice. **Política de educação e a educação na prisão: a realidade do estado do Tocantins**. 2020. 238f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Brasília,

2020. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2245> Acesso em: 12 mai. 2022

ARAÚJO, Ronaldo. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099>. Acesso em: 05 mai. 2022

ARAÚJO, Laís. Aspectos éticos da pesquisa científica. **Pesquisa odontológica brasileira**, v. 17, p. 57-63, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pob/a/MZVSYxKncfrNnsKxbjg5Gxr/>. Acesso em: 25 out. 2022

ARISPE, Fernanda. **Reinventando horizontes: uma análise sócio antropológica do processo de proposição do projeto de vida de jovens negras de Santa Maria/RS. 2016.** 150f. Dissertação (Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016). Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15100> Acesso em: 23 set. 2022

ARRUDA, Thaíris; MENDONÇA, Érika. A juventude e as expectativas de uma (auto)referência adultocêntrica, **Revista Científica da Fasete**, p.193-208, 2018. Disponível em: <http://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/347> Acesso em: 14 ago. 2021

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 47, p. e228355, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gdzt7NqL7ncDdBfGH9KLWZD/?format=html&lang=pt> Acesso em: 23 mai. 2025

ÁVILA, Marieli. A presença intelectual de Hélder Câmara na Revista Brasileira de Pedagogia (1934-1938). 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3319> Acesso em: 16 nov. 2022

AZEVEDO, LAIS. **As viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e a educação no Rio Grande do Norte na Primeira República.** 2020, 200f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28717> Acesso em: 17 jun. 2022

BAPTISTA, Juliana; BRANDÃO, Elaine. A construção da sociabilidade no crossfit: corpos coletivamente individualizados. **Movimento**, v. 28, p. e28072, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/YmdgW4dnSjwpT7zywqXQpSR/?lang=pt> Acesso em: 22 dez. 2023

BARÃO, Marcus. et al. Vozes das Juventudes. **Atlas das Juventudes**, Abril, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp->

[content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf](#) Acesso em: 14 dez 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Andreia; ROCHA, Daniele. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista encantar**, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso em: 16 mar. 2023

BASSALO, Lucélia. **Entre sentidos e significados**: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas. 2012. 240f. Tese de 195 Doutorado (doutorado em educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/12844> Acesso em: 17 ago. 2021

BELTRAO, Norma *et. al.* Educação e sociedade: o papel das Políticas de Ensino Médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia Paraense. **Revista Interações**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 1, p. 417-428, jan./mar. 2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/kJz7bHrDhwMwMfQVqNxGQDv/> Acesso em: 18 abr. 2023

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 24ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERNARDO, Fabiula; BASTOS, João; MORETTI-PIRES, Rodrigo. A dança dos números: aferindo experiências de discriminação em grupos multiplamente marginalizados. **Cad. Saúde Pública** 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/mYMLQRTR7mJPyxLwYvqM9HK/?lang=pt&format=html> Acesso em: 25 mai. 2022

BETTINE, Marco. O futebol ea sociabilidade: a ginga habermasiana e dionisiaca. **Movimento**, v. 29, p. e29007, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/fkLKNh3hRjJgCQSF5yKPFyn/?lang=pt> Acesso em: 03 ago. 2024

BISERRA, Ingrid. **Conselhos e instruções a ti, professor”**: a imprensa pedagógica da Paraíba como lugar de atuação e formação docente em torno das ideias renovadoras (1919-1942). 2019. 322f. Tese (Doutorado- Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2019). Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15346>. Acesso em: 07 jun 2022

BRAGA, Ana Paula; ROSA, Miriam. Escutando os subterrâneos da cultura: racismo e suspeição em uma comunidade escolar. **Psicol. estud.**, v. 23, e37502, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/ZhGG5PXhym9ZBwms7CyGYcw/?lang=pt> Acesso: 17 jun. 2022

BRASIL. **Emenda Constitucional nº50, de 11 de novembro de 2009.**

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> . Acesso em: 19 abr. 2021

BRASIL, **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Evolução do SNPG no decênio do PNPGE 2011-2020.** Brasília (DF), 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaoDoSNPGnoDecenioDoPNPGE20112020_ISBNWeb.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023

BRITO, Nicelma. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013.** 2018. 237f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Belém, 2018. Disponível em: https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10891/1/Tese_FormacaoProfessoresRelacoes.pdf Acesso em: 17 out. 2021

CANDAU, Vera. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 17 out. 2022

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf> . Acesso em: 17 out. 2022

CARDOSO, Rogério. **Ney Lobo: trajetória intelectual e filosofia espírita da educação (1963-1989).** 2017. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2017.111> acesso em: 15 jun. 2022

CARNAÚBA, Rayssa. **Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras histórias, por outras políticas públicas.** 2019. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/37558/1/2019_RayssaAra%c3%baioCarna%c3%baba.pdf. Acesso em: 14 mai. 2022

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, 17 (49), p. 117-123, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/>. acesso em: 01 nov. 2021

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 209-214, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 05 abr 2024

CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escola. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, 2005

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; Juventude e Ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAVALCANTE, Maria. **Gestão e avaliação da educação: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15307> Acesso em: 17 mai. 2022

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; Mayol, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2 Morar, cozinhar. Tradução: Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CINTRA, Éllen; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vvnx5WJpJBKN8WPf6LzRPjp/?lang=pt> acesso em: 2 dez. 2022

CISLAGHI, Juliana, *et al.* Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2019**. Disponível em: <https://brosequini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764>
Acesso em: 12 dez. 2021

COELHO, Wilma. *et al.* PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REPRESENTAÇÕES: experiências no Projeto Afrocientista -NEAB GERA/UFPA 2022. **Revista ABPN**, v. 15, p. 35-57, 2023. Disponível: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1499/1384>. Acesso em: 16 jun. 2023

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma; SILVA, Carlos. Sociabilidades adolescentes e grupos juvenis: relações raciais na escola. **Revista Educação em Páginas**, v. 1, p. e11116-e11116, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11116/6946> . Acesso em: 22 out. 2023

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma; DIAS, Sinara. Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFPA. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. 02-29, 2021. Disponível em: <http://<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26303/16615>> . Acesso em 15 ago. 2022

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma; SANTOS, Patrícia. Ensino fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola1. **Educação**, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40743/pdf> . Acesso: 17 jun. 2022.

COELHO, Mauro; COELHO, Wilma. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77098, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/> Acesso em 28 mai. 2022

COELHO, Wilma; SILVA, Milena. Ensino médio e educação para as relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2008-2018). **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 559-583, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/211> .Acesso em: 27 set. 2022

COELHO, Wilma; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. Educação para as Relações Étnico-Raciais a Escola Básica: Produções Em Teses, Dissertações E Artigos (2014-2018). **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.15, 2020. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3860> . Acesso: 23 jun. 2021

COELHO, Wilma; REGIS, Kátia; SILVA, Carlos. SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ERER: uma análise de publicações em periódicos da educação (2015-2019). **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 334-346, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052020000500334&script=sci_arttext Acesso em: 18 mar 2024

COELHO; Wilma; RODRIGUES, Anderson. O gênero como marca de sociabilidades entre adolescentes escolares. **Revista Nupem**. v.10, n.20. 2018. Disponível: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5568> . Acesso em: 23 jun. 2021

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. **Revista Unisinos** n.23, p. 225-241, abril-jun. 2019. Disponível: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.02/60746955> . Acesso em: 14 mai. 2021

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. Grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio: Sociabilidades, preconceito e discriminação. In: COELHO, Wilma; COELHO, Mauro (orgs). **Debates interdisciplinares sobre diversidade e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. Grupos e Relações de sociabilidades entre adolescentes no Ensino Médio: Hierarquia e cor. **Revista Teoria e Prática na Educação**. v.20, n.1, p. 101-115. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36944> . Acesso em: 14 mai. 2021

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere Et Educare**. Vol.10 Número 20 jul./dez, p. 687 – 705, 2015. Disponível: <https://e-vestiga.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606/9020> . Acesso em: 14 mai. 2021

COELHO, Wilma; COELHO, Mauro. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n.62 p. 32-53. dez. 2015. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/wrdnM36jypzfqdhMzcJLfMg/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 mai. 2021

COELHO, Wilma; COELHO, Mauro. **Entre virtudes e Vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma; SANTOS, Raquel; SILVA, Rosângela. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? In: COELHO, Wilma (org) *et. al.* **A Lei nº10.639/03 Pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989**. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14118/1/WilmaNBC.pdf> . Acesso em:

CORSINO, Luciano; ZAN, Dirce. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75337, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9NmV5jrjHjtRm7YvNRJBdy/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 17 fev. 2021

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 310-333.

COSTA, Aldemar et al. Dispositivo de segurança e racionalidade necrobiopolítica: Narrativas de jovens negros de Fortaleza. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, n.

spe, p. e230162, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/y7KFYzYYf8yK4Kdb5Gsfk6m/> Acesso em: 28 mai. 2022

COSTA, Crisolita. **O sentido da escola para os jovens do ensino médio: um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/9333?locale=pt_BR Acesso em: 15 jun. 2022

COSTA, Maria. Ainda somos poucas: Exclusão e invisibilidade na ciência. **cadernos pagu**, p.455-459, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/6ZQkZdY4Ccp8xYZFphchT7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/> . Acesso em: 19 fev. 2023

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004. Disponível em: https://mulheresnoperder.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/BR_ART_42_A_INTERDECCIONALIDADE_NA_DISCRIMINACAO_DE_RACA_E_GENERO.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023

DARTORA, Ana Carolina. **As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10.639/03**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/48226> Acesso em: 14 nov. 2021

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.
DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ly7FmkSjFfHQGHVN6cjLZYw/> Acesso em: 19 jul. 2021

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=html> Acesso em: 14 jul. 2021

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG**, v. 194, p. 136-162, 1996.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELGADO, Waldeliza. **Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo**. 2023. 124F. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023. Disponível: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/16631/1/waldelizaaraujodesouzadelgado.pdf> Acesso em: 12 mar. 2024

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. Planeta Estratégia, 2020.

DEMENECHI, Lauro *et. al.* Desigualdade econômica e risco de infecção e morte por COVID-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, n, 23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/fm3gkNqTH9XS9nBfqcGwqfG/?lang=pt> Acesso em: 17 nov. 2022

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (Org.) *et. al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIAS, Graziany. **Empreendedorismo, educação e sociabilidade: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si**. 567f. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10755> Acesso em: 07 jun. 2022

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana; HENRIQUES, Susana. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640959> Acesso em: 22 abr. 2023

DIAS, Danilo. **Educação, migrações e sociabilidades juvenis bolivianas em São Paulo e Buenos Aires**. 2018. 244 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2468> acesso em: 14 jun. 2022

DUARTE, Maricelma. **Redes sociais virtuais, sociabilidade juvenil: os sentidos atribuídos por um grupo de jovens do ensino médio da rede pública de educação de Porangatu**. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado)- Disponível me: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3464/2/MARICELMA%20TAVARES%20DUARTE.pdf> acesso em: 15 jun. 2022

DUARTE, Flavia. **Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro**. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_755cd6b9f8dfc68d438952eaf95625e3 Acesso em: 18 mai. 2022

ENS, Romilda; ROMANOWSKI, Joana. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf> Acesso em: 20 nov. 2021

EURICO, Márcia. **Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidos(as)**. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21267> Acesso em: 20 mai. 2022

FARIA, Luiz. **Advogados, engenheiros, médicos e professores: a formação de uma rede de intelectuais e o discurso da modernidade educacional na cidade de Santos (1908-1930)**. 2021. 285f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7763> Acesso em: 09 mai. 2022

FÁVERO, Douglas. **A experiência juvenil no processo de luta pela moradia em Uberlândia - MG (2012-2015)**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18351> Acesso em: 07 jun. 2022

FEITOZA, Pedro. **A sociabilidade programada do Instagram e sua pedagogia**. 2023. 103f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/c4a9edf1-a9c1-477f-809c-4b981ec82472> Acesso em: 14 nov. 2024

FERNANDES, Cleoni; MOROSINI, Marília. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 14 nov. 2021

FERNANDES, Zizelda. **Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola**. 2017. 228f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.983618> acesso em 18 set. 2022

FERREIRA, Aline. **#CurrículoEmConexãoComAcibercultura: a sociabilidade xgue e as juventudes no Ensino Médio**. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQJXT/1/aline_g.ferreira_disserta_o_2017.pdf Acesso em: 22 mai. 2022

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agost. 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022

FERREIRA, Patrícia. **Cultura escolar e infância em Cazuzu, de Viriato Corrêa**. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/18397a> acesso em: 25 out. 2023

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Elisete. **As relações de sociabilidade e as (re)interpretações de gênero e masculinidade de jovens no contexto escolar**. 2018.189f. Tese (doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26353/1/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Elisete%20Santana%20da%20Cruz%20Fran%C3%A7a.pdf> Acesso em: 12 mai. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FSBP. **Fórum Brasileiro e Segurança Pública**. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf> acesso em: 13 out. 2022

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAIVA, Maria. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, v. 17, n. 1, 2009. Disponível: https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/85 Acesso em: 29 jun. 2021

GIL, Antônio et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf> Acesso em: 19 mar 2024

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqXQc6Lp9k/?lang=ptAcesso> em: 01 jul. 2023

GOMES, Daiane. **Da privação de direitos à privação de liberdade: tecendo trajetórias de adolescentes negras em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2016. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/50/2019/10/daiane_daine_dissertacao.pdf Acesso em: 13 mai. 2022

GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013. Disponível em: scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 fev 2024

GOMES, Nilma. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe**, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862> Acesso em: 12 abr. 2022

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc> Acesso em: 13 mai. 2022

GOMES, Nilma. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. v.10. n18. Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/19037> Acesso em: 07 mar. 2022

GOMES, Nilma. "Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity." (2008). Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf Acesso em: 27 out. 2023

GONÇALVES, Thalita. **Experiências escolares dos jovens no ensino médio. 2016**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8570> Acesso em: 27 set. 2022

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Rio de Janeiro, 1984. Aponcs, p. 223-244. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Gonzales-1984-Racismo-e-Sexismo-na-Cultura-Brasileira.pdf> Acesso em: 28 fev. 2021

GUIMARÃES, Antonio; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, v39 n02, 309-327, mai.–ago. 2020 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/vWCWgfkQDBqTLWVVJLgziCN/?lang=pt&format=html>

Acesso em: 30 abr. 2022

GUIMARÃES, Antonio. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social**, v. 28, n. 2, p. 161-182, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/78FdfBCJpDTgznPQkCpnTbF/> Acesso em: 17 out. 2023

GUIMARÃES, Antonio. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de antropologia**, v. 47, p. 9-43, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3qzDNdk55vFbnB/> . Acesso em: 11 abr. 2023

GUIMARÃES, Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, nº 54. 1999. Disponível em:

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES-Ra%C3%A7a-e-os-estudos-de-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-no-Brasil.pdf>

Acesso em: 22 nov. 2023

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social- revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/>

Acesso em: 01 jul. 2021

IBGE, Censo demográfico. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. 2019.

Acesso em: 03 ago. 2019.

INEP, Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. **Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2020.

Disponível em: <http:// http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jul. 2021

IPEA, Atlas da Violência 2024. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Ipea; São Paulo: FBSP, 2024.

132 p. Disponível em: 7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf (ipea.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2024

IVANOV, Barbara. **A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem**. 2020. 68f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_2f116c0fa0eec4f56e4324413f610dff acesso

em: 07 mar. 2022

JESUS, Maria de; MONTEIRO, Rosana Batista. Jovens, negras e estudantes: aspectos da vulnerabilidade em São Luís do Maranhão. **Saúde Soc**. São Paulo, v.25, n.3, p.652-663, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dBynXtjR99sLnXQxQ8v5YHN/?format=pdf> Acesso

em: 18 jul. 2022

JESUS, Likem. Periferia, Um Termo Crítico: Distanciamentos Espaciais, Sociais E Simbólicos Nas Cidades. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, Volume 10, 2021 (58-78). ISSN 2238-8052. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/1d2b/927a3476732fc13099dac27ec6e85b486932.pdf>

KOGA, Ana. **O conceito de perfectibilidade na Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau**. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4251> Acesso em: 07 jun. 2022

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. São Paulo: **Ação Educativa**, 2009.

LACERDA, Bruna. **Sociabilidade mediada por mensagens efêmeras: uso dos stories em experiências de aproximação e distanciamento**. 2020. 117f. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Comunicação Social, 2020. Disponível: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/49843/49843.PDF> Acesso em: 07 abr. 2022

LARANJEIRAI, Denise; IRIARTI, Mirela; RODRIGUES, Milena. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jGCsfypH7w4qJcPwF7C7sfh/?format=html&lang=pt> Acesso em: 05 out. 2022

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001. Disponível: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2> acesso em: 22 jul. 2022

LEITE, Maria; TORRES, Geovanne; CUNHA, Rocelly da. ENTRE SONHOS E CRISES: ESQUADRINHANDO OS IMPACTOS ACADÊMICOS DA PANDEMIA POR COVID-19 NA VIDA DE PÓS-GRADUANDAS(OS) BRASILEIRAS(OS). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 07-28, out./dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> . Acesso em 08 mai. 2022

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. Editora Cultrix, 2020.

LEYENDECKER, Niely Natalino de Freitas. **Universidade do Ar: nas ondas do rádio se formam os professores secundaristas (1941 1944)**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em : <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9911#preview-link0> acesso em: 13 jul. 2022

LIMA, Nathália; CORDEIRO, Rosineide. A minha vida não pode parar”: itinerários abortivos de mulheres jovens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mQDcbXmXdmcv4mtJ7iftCbF/?format=pdf> acesso em: 15 jul. 2022

LIMA, Elânia. **Negritudes, adolescências e afetividades: experiências afetivo-sexuais de adolescentes negras de uma periferia da cidade de São Paulo**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional, São Paulo, 2018. Disponível

em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b8142243-98f8-4181-9498-11da530667f6/content> Acesso em: 02 jun. 2022

LIMA, Marcos de. **O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11134> Acesso em: 17 nov. 2022

LOPES, Arleson; ALMEIDA, Oriana. Avaliação da produção científica das universidades federais brasileiras indexadas na Scopus (2013-2022). **RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 22, p. e024011, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdbc/a/C73Y5SJqr4HhkF3wY7QyFKN/>. Acesso em 22 abr. 2025

LOPES, Paula. **Geração I: habitus virtuais e sociabilidades em escolas públicas e privadas de Fortaleza**. Orientador: Irapuan Peixoto Lima Filho. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58014> Acesso em: 16 mai. 2022

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**. v. 19, n. 2 - maio/ago. 2008 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxzSgYvVC/> acesso em: 25 jul. 2021

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, 25 (2):59, p.59-76, jul-dez, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/46833> acesso em: 25 jul. 2021

MACHADO, Aurea. **Professor Ariano Suassuna: a escrita e a prática de um pensamento educacional para o “Brasil real”**. 2023. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20098>. Acesso em: 26 out. 2024

MAIA, Rousiley. Sociabilidade: apenas um conceito. **GERAES–Revista de Comunicação Social**, n. 53, p. 4-15, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/download/35816399/Rousiley_Maia_-_Sociabilidade_apenas_um_conceito.pdf..pdf. Acesso em: 19 nov 2023

MARQUES, Ana. **“o almanach tudo desvenda... Tudo ensina”:** sociabilidades, mediação cultural e elementos cívico-educacionais nos impressos Brasil Portugal (1899-1903). 309f. 2019. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15857> Acesso em: 13 jun. 2022

MARTINS, Eduardo. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kínesis**, v. II, n. 04, dezembro. 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4905> acesso em: 29 out. 2023

MENDES, Crislanda. **Nem tão negra assim: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento**. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educa??o) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/790/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Crislanda-O-S-Mendes_2019.pdf Acesso em: 14 jun. 2022

MEIRA, Chéli. **Apelles Porto Alegre (1850-1917): a trajetória de um intelectual mediador**. 2022. 250f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pelotas, 2022. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/9535/Tese%20CH%20LI%20NUNES%20MEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 24 out. 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília**: SECAD, 2006. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 14 out. 2021

MOREIRA, Ana. Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó: as ideias anisianas nos sertões do Seridó. 2018. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/53174d5e-eb40-45d1-b6c3-36000e71a4d7> Acesso em: 08 jun. 2022

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado; DE NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 05 abr. 2022

MUNANGA, Kabengele. **Negritude-Nova Edição: Usos e sentidos**. Autêntica Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade** - revista de cultura política, v. 4, n. 1, p. 34-45. jul. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725>. Acesso em 22 fev 2024

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [Supremo Racismo final.indd \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/supremo-racismo-final.indd) Acesso em: 01 abr 2024

NAKASONE, Pedro; SANTOS, Juliana. O controle social do estado sobre a juventude negra brasileira. **Argum**, Vitória, v. 13, n. 3, p. 121-133, set./dez. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946301>. Acesso em: 14 nov 2023

NASCIMENTO, Ana. **Ensino médio integrado à educação profissional (2008-2014)**: crítica à concepção empresarial em escolas de educação profissional cearense. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Centro De Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/595c75e4-75f5-4111-aeb6-f8de72db92fe> Acesso em: 07 jun. 2022

NASCIMENTO, Flávio; RODRIGUES, Glenda; ROSA, Ana Claudia. Produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação na amazônia paraense: o visível e o oculto nas abordagens sobre a formação de professores. In: 3ª Reunião Científica da Anped regional, Palmas, 2021. **Anais de evento**. ISSN: 2595-7945. Acesso em: 06 mai. 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque et al. **Interseccionalidades: pioneiras do feminismo negro brasileiro**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra e o amor. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque et al. **Interseccionalidades: pioneiras do feminismo negro brasileiro**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2019.

NEVES, Leonardo. **Jovens, RPG e redes de sociabilidade: muito prazer em conhecer! 2022. 220f**. Tese (Doutorado)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12568825 acesso em: 16 nov. 2023

NUNES, Anne. **Como contar histórias que não são minhas? O protagonismo das meninas negras na escola privada**. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dAnne%20Caroline%20de%20Carvalho%20Nunes.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2022.

MOTA, Rosália Monteiro. **Conexões, conflitos e sociabilidades na territorialidade da escola e no ciberespaço**. 2017. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19782/2/Ros%c3%a1lia%20Monteiro%20Mota.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios, São Paulo**, n. 34, p. 28-38, 1994. Disponível em: https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf

OLIVEIRA, Daniele de; RESENDE, Viviane de Melo. Branquitude, discurso e representação de mulheres negras no ambiente acadêmico da UFBA. **Bakhtiniana**, São Paulo, 15 (4): 149-171, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Zm3rJDRRTvV9sqNCYnPhvqP/> Acesso: 26 mar. 2022

OLIVEIRA, Luis. **O campo do ensino médio público brasileiro através das práticas de sociabilidade em rede: análise das páginas de Facebook das escolas estaduais**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/222f4675-6cbf-4b49-8b74-09d9b0921c7a> Acesso em: 09 nov. 2022

OLIVEIRA, Daniela, **Crônicas dos Jovens na Periferia: Criminalização da Pobreza, Sociabilidades e Conflitos**. 2018. 208f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/scs/article/view/18395> Acesso em: 18 dez. 2022

OLIVEIRA, Natalia. **Trajetória intelectual do jesuíta Leonel Franca: educação e catolicismo (1923-1948)**. 2018, 242f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2599> Acesso em: 07 jun. 2022

OLIVEIRA, Nathália. **Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_7aef9292f238769fd42feaa31146ad98 Acesso em: 22 nov. 2022

OLIVEIRA, Nayara. Jovens e o espaço escolar: ocupações, concepções e expectativas sobre a escola. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.401> Acesso em: 07 jun. 2022

OLIVEIRA, José. **Juventude e ciberespaço: implicações do uso da internet na constituição da sociabilidade juvenil**. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/695/1/Jose%20Reinaldo%20Oliveira.pdf> Acesso em: 07 jun. 2023

OLIVEIRA, Victor. **Concepções de trabalho e educação dos Institutos Federais no contexto da diversificação da educação superior: a que(m) servem?** 2020. 366f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/0a26c998-aac3-4200-b2a3-fcb1121e4b90> Acesso em: 14 nov. 2022

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean (Org.) *et. al.* **A pesquisa qualitativa:**

Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUEIROZ, Luiz; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha. A educação pública básica no Pará na ótica do sistema paraense de avaliação educacional – sispa. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ Vol. 28, n.59/ p. 566-582. 2018. eISSN 1981-8106. Disponível em: <file:///C:/Users/Tha%C3%ADs/Downloads/12240-Texto%20do%20artigo-71770-1-10-20181214.pdf> . Acesso em: 21 jul. 2022

RIBEIRO, Daniella. A pandemia da COVID-19 e a pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Argumentum**, Vitória, v. 14, n. 2, p. 72-91, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/40012/28149> Acesso em: 12 dez. 2023

RIBEIRO, Alan. **Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia. 2016. 220f.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_3c17e61a3f803a4d867e54131407894b Acesso 13 ju. 2022

ROCHA NETO, João. Sobre expectativas e frustrações: uma interpretação da governança do plano regional de desenvolvimento da Amazônia. **Revista Tempo do Mundo**, n. 27, p. 273-304, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/download/328/314>. Acesso em: 20 mai. 2025

RODRIGUES, Anderson; COELHO, Wilma. O gênero como marca de sociabilidades entre adolescentes escolares. **Revista NUPEM**, v. 10, n. 20, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5892/589279123004.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022

RODRIGUES, Anderson. **Sociabilidades adolescentes na escola básica: um estudo sobre as teses e dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação do Brasil entre 2004 e 2013.** 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8787> Acesso em: 18 nov. 2022

RODRIGUES, Anderson; COELHO, Wilma. (2017). Sociabilidades adolescentes na escola básica: estado da arte 2004-2013. *Educação*, 42(3), 521–534. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442017000300521&script=sci_abstract Acesso em: 22 nov. 2022

ROMERO, Maria. **Jonathas Serrano em 1932: um escolanovista católico em meio às polêmicas educacionais de seu tempo.** 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.26> Acesso em: 22 mai. 2022

ROSA, Evellyn; ALVES, Míriam. Estilhaçando a Máscara do Silenciamento: Movimentos de (Re)Existência de Estudantes Negros/Negras. **Psicologia: Ciência e Profissão** v. 40 (n.spe), 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/d5kWsM4mt5fPmjnPMPRYJKS/?format=html&lang=pt>
Acesso em: 08 dez. 2022

SANTANA, Camila. **Juventudes negras: Pertencimento racial e reconhecimento em uma comunidade de traços açorianos no sul do Brasil**. 2018. 182 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206046/PEED1378-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> acesso em: 14 mai. 2022

SANTOS, Alan. **Sociologia das deficiências: o que é ser pessoa com deficiência no ensino médio?** 2021. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2021. Disponível em:
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/18265> acesso em: 15 jun. 2022

SANTOS, Catarina. **Educação (em tempo) integral?** Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). 2020. 210f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_e56d3ca69cd7a0f4e75e77ff5c0aa4cc
acesso em: 11 jun. 2022

SANTOS, Cecília. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. **VI Congresso Português de Sociologia**. 25-28 de jun. 2008. Disponível em: <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf> Acesso em: 17 out. 2022

SANTOS, Cristiane. Do sertão ao sul baiano: sociabilidade, circularidade e atuação do intelectual negro Deoclecio Silva (1889-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. e216, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/FR63H3hmvWrgzd73kNNXGNy/> Acesso em: 03 jul. 2023

SANTOS, Francisco; CYPRIANO, Cristina. Redes sociais, redes de sociabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Soc. 29 (85). Jun. 2014. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/k5ykGdRVvtzwfCq9Twh6ZGq/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 07 jul. 2023

SANTOS, Hermílio; VÖLER, Bettina; WELLER, Wivian. Narrativas: Teorias e métodos. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 199-203, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/17868> acesso em: 14 mai. 2021

SANTOS, Marcos. **O conceito de sociabilidade em george simmel**. 2021. 130f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: C:/Users/mendo/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/da180517-2b25-4fa9-8bf4-f200bd77b11b/VF%20MAGS.pdf acesso em: 15 mai. 2023

SANTOS, Maria dos. **Sociabilidades: deslocamentos em fluxos nos usos de tecnologias digitais por alunos de duas escolas públicas de São Luís (MA)**.

2016. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21948> acesso em: 14 jun. 2022

SANTOS, Patrícia. **Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na ufrgs e o tornar-se mulher negra**. 2018. 154f. Dissertação. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253043> Acesso em: 15 set. 2022

Schwarzbold, Karin. **União rio-grandina de estudantes secundários (URES) como agente de interação social entre secundaristas e a sociedade (1953-1979)**. 2020. 170f. Tese (Doutorado) —Universidade Federal de Pelotas, 2022. Disponível: <https://quaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/9553/Tese%20KARIN%20CHRISTINE%20SCHWARZBOLD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 27 out. 2023

SCIELO. Modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento [online]. **SciELO**, 2019.

SCORTEGAGNA, Paola. **Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses**. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1197> acesso em: 18 ago. 2022

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, Alexander. **Waldemar Valle Martins (1926-2004): a figura do sacerdote como intelectual e mediador educacional**. 2018. 349 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2018.. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/5083> Acesso em: 07 jun. 2022

SILVA, Camila *et al.* EGRESSOS DO PPGE/UFAM: AUTOAVALIAÇÃO, PRODUÇÃO E DESTINOS PROFISSIONAIS (2012–2020). **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e266120, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7LSnzKGZwCs3mwqJ5386yqG/>. Acesso em: 07 abr 2025

SILVA, Jonathan. **Juventude rural e telefone celular: consumo, Apropriação e sociabilidade**. 2019. 104f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 2019. Disponível: <https://locus.ufv.br/bitstreams/28b070be-ae64-4b1a-8501-a7dd104d86c8/download> Acesso em: 10 mai 2022

SILVA, Jorge *et. al.* Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (pense). **Texto Contexto Enferm**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/46kdFbqGCZfL6cMHrQZJj4y/?lang=pt> Acesso em: 14 mai. 2022

SILVA, Fábio; RAVENA, Nirvia. Formação Institucional e Desenvolvimento Regional na Amazônia Brasileira: Fundamentos Teóricos e Síntese Histórica. In: SILVA, Fábio Carlos da; Nirvia RAVENA. **Formação Institucional da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015. p.15-37.

SILVA, Thatianny *et al.* Encruzilhadas: entre histórias e algumas análises do afrocientista-nacional em 2022. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 15, n. Edição Especial, p. 11-34, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1493>. Acesso em: 02 fev 2024

SILVA, Ana. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [Supremo Racismo final.indd \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 01 abr 2024

SIMÕES, Larissa; HERMETO, Ana Maria. Padrões recentes de inserção e mobilidade no trabalho doméstico no Brasil metropolitano: descontinuidades e persistências. **R. bras. Est. Pop.**, v.36, 1-25, e0096, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/4rqV9CzZtbH5zqRwKN4drrM/?format=pdf> acesso em: 26 ago. 2024

SMIGAY, Karin. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/136>. Acesso em 14 mar. 2021

SOARES, Maria. **O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no Município de Limoeiro- PE**. 2017. 301f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12646> acesso em: 13 jun. 2022

SOUTA, Marivete. **“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes**. 2017, 234f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_29c029180eff014692f9eff6319a2201 Acesso em: 19 jul. 2022

SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

STÁBELI, Rodrigo. Microrregionalização do conhecimento é o único caminho para o desenvolvimento sustentável e redução das iniquidades sociais na Amazônia. **Cienc. Cult.** vol.64 no.3 São Paulo, 2012. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000300012 Acesso em: 13 set. 2021

TAKEITI, Beatriz; VICENTIN, Maria. Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. esp., p. 256-262, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29028>. Acesso em: 22 dez. 2023

TEMPORIM, Patricia. **É escola ou espetáculo? Um grupo de dança que faz da sociabilidade o seu currículo escolar**. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7662001
Acesso em: 17 jun. 2022

TRINDADE, Sara Dias; CORREIA, Joana; HENRIQUES, Susana. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 2, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640959> Acesso em: 11 abr. 2022

VASCONCELLOS, Patricia. **O papel da mediação tecnológica na aprendizagem de alunos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II Campus Tijuca I**. 2016. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14851#preview-link0> Acesso em: 17 jun. 2022

VICTORINO, Thais. **“Ela não olha pra gente”**: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio. 2018. 142f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4ZP9Z> Acesso em: 17 jun. 2022

VIDAL, Josep. Formação Institucional e Desenvolvimento Regional no Estado do Pará. In: SILVA, Fábio Carlos da; Nirvia RAVENA. **Formação Institucional da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015. P.347-389.

VIEIRA, Ednando. **Qualidade e equidade da educação e crescimento econômico na amazônia brasileira**. 2019, 174f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25156> Acesso em: 19 mai. 2023

XAVIER, Cristiane. Educadores em Territórios de Sociabilidade Política (Brasil, 1934-1935). **Educação & Realidade**, v. 47, p. e119387, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CqR6zvfY5dQdQFGgysH8ymz/?format=html&lang=pt>
Acesso em: 27 abr. 2022

XIMENES, Salomão *et. al.* Reafirmar a defesa do sistema de ciência, tecnologia e ensino superior público brasileiro. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, e0230375, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7vjyx8KvfNszP4BSMw6d8xP/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 08 mai. 2023

WACHHOLZ, Thais. **Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras**. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4341/1/Thais%20Wachholz.pdf> Acesso em: 12 mai. 2022

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio-ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/> Acesso em: 30 mai. 2011

WELLER, Wivian. Seção Temática Gênero e Juventude. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 13 (1):216. jan-abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/jcdzPNhTBGgWqfZm5cN9qJj/?lang=pt> Acesso em: 27 fev. 2022

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?lang=pt> Acesso em: 12 mai. 2022

APÊNDICE

APÊNDICE A- ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Entrevistadora:

Thaís da Silva Mendonça

Informantes: _____

Local: _____ **Data:** ____ / ____ / ____

Tema	Pergunta geradora	Objetivo
Cotidiano	Vocês poderiam me contar como é ser jovem?	Analisar a percepção que as estudantes tem sobre o que juventude.
	Vocês acham que há diferença em ser mulher ou homem? Se sim, quais?	Refletir as percepções sobre relações de raça e de gênero.
	E como é ser jovem, mulher e negra?	Conhecer as percepções das jovens sobre as relações de raça, gênero e juventude no cotidiano.
Sociabilidades	Vocês poderiam me contar sobre as amizades de vocês?	Examinar como relatam a construção de seus laços sociais.
	Vocês percebem a existência de grupos de alunos nos encontros do projeto? Se sim, como eles se reúnem?	Explorar o modo como os alunos se agrupam no cotidiano do projeto afrocientista.
Perspectivas de Futuro	Quando eram crianças o que sonhavam em ser quando chegassem a vida adulta?	Descobrir quais suas perspectivas de futuro antes do ingresso no projeto afrocientista.
	Como vocês se imaginam no futuro?	Desvelar quais suas perspectivas de futuro após o projeto afrocientista.
Afrocientista	Vocês poderiam me contar sobre a experiência de vocês no projeto afrocientista?	Conhecer a maneira que percebem o projeto em suas trajetórias.
	Como vocês ficaram sabendo do projeto? E	Desvelar as motivações e o

	como foi o processo relativo pra ingressar nele?	processo para ingressar no projeto.
	Quais as atividades e/ou palestras que vocês mais gostaram de vivenciar no projeto?	Refletir o alcance formativo do projeto para as estudantes.
	O que é ser afrocientista pra vocês?	Conhecer a interpretação sobre o projeto que elas têm.
	A participação no projeto influenciou na escolha de vocês para o futuro?	Analisar as perspectivas de futuro, se houve manutenção ou transformação.

Elaboração: Mendonça, 2023.

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Eu pensei: eu posso!”: Um estudo sobre jovens negras afrocientistas no Neab Gera/UFPA

Você está sendo convidada) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. A colaboração neste estudo é de suma importância através de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigada!

A proposta consiste em um estudo inscrito na Educação para as Relações Étnico-Raciais sobre a percepção que jovens negras apontam sobre os impactos da participação no projeto afrocientista no que tange às sociabilidades construídas na experiência do projeto e como reverberaram na reflexão de suas perspectivas de vida no futuro.

Para realizar essa pesquisa serão realizados grupos de discussão, em data e local favorável às participantes. Objetivo com esta pesquisa analisar o modo como o projeto afrocientista impacta na percepção de laços de sociabilidades e consequentemente nas perspectivas de futuro de jovens negras participantes. Com tal finalidade intenciona-se identificar como eram construídas as relações de sociabilidades no projeto, sopesar como estabeleciam debates sobre as relações raciais e de gênero na experiência do projeto e estimar como a formação proporcionada pelo projeto afrocientista inspirou o planejamento de suas perspectivas de futuro.

No caso de alguma dúvida ou consideração a responsável pela pesquisa é Thaís da Silva Mendonça Copelli, portadora do RG 6909827, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)-Curso de Doutorado, orientada pela professora Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, docente da Universidade Federal do Pará (UEPA) situada na Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém, Pará.

Garanto a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação das participantes.

As participantes têm o direito de serem mantidos/as atualizados sobre os resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora. Não há despesas pessoais para as participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Com isto, estou ciente do compromisso da pesquisadora de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e que poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informado (a) respeito do que li descrevendo este estudo.

Fica claro para todos, quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimento pertinente. Fica claro, também, que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu, _____,
autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com a estudante da pesquisa da UFPA, Thaís da Silva Mendonça Copelli, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)-Curso de Doutorado

(Sua cidade) _____, (Dia)_____ de (Mês)_____ de 2024.

APÊNDICE C- LINKS DOS CURRÍCULOS LATTES DOS INTEGRANTES DO NÚCLEO GERA:

Pesquisadoras/es:

- Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA/MDHC):
<http://lattes.cnpq.br/1035616337472088>
- Doutora Nicelma Josenila Costa de Brito (UFRA):
<http://lattes.cnpq.br/4700018914880466>
- Doutor Mauro Cezar Coelho (UFPA): <http://lattes.cnpq.br/7187368960757936>
- Doutor Erinaldo Vicente Cavalcanti (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/1521193440788494>
- Doutor Carlos Aldemir Farias da Silva (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/7226908910873590>
- Doutora Anne de Mattos Souza Ferreira (IFMT):
<http://lattes.cnpq.br/0637096342721053>
- Doutora Andressa da Silva Gonçalves (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/5098347324590931>
- Doutor Felipe Alex Santiago Cruz (UFRA):
<http://lattes.cnpq.br/4156324727497674>
- Doutora Jane Felipe Beltrão (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/6647582671406048>
- Doutor Laércio Farias da Costa (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/8626360942243438>
- Doutora Raquel Amorim dos Santos (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/3387666784015912>
- Doutora Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/7496714450612714>
- Doutor Waldemar Borges de Oliveira Júnior (UNIFESSPA):
<http://lattes.cnpq.br/8351607838592034>
- Doutora Brenda Gonçalves Fortes (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/5337389120061136>
- Doutor Antonio Henrique França Costa (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/3472391617255322>

- Doutora Thaís da Silva Mendonça (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/8365559258006697>
- Doutora Alessandra de Almeida Souza (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/1556262602676187>

Doutorandas/os:

- Mestre Andreia Martel Torres (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/9934267041683277>
- Mestre Cristiano Pinto da Silva (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/7677840664970104>
- Mestre Grace Kelly Silva Sobral Souza (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/7108076376427840>
- Rafael da Silva Saldanha (UFPA): <http://lattes.cnpq.br/5462224192795457>
- Mestre Taissa Cordeiro Bichara (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/8282672180071286>

Mestrandas/os:

- Italo Luis Souza de Souza (UFPA): <http://lattes.cnpq.br/7424065436092796>
- Milena Farias e Silva (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/4557715353400865>
- Tadeu Moura de Almeida (UFPA): <http://lattes.cnpq.br/5234471353687086>

Graduanda:

- Thayla da Silva de Castro (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/5675868382964845>

Profissionais da Educação Básica:

- Andrei Lucas Reis Vasconcelos (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/5246996860804801>
- Mestre Andreza da Paixão Silva dos Santos (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/5273199580844801>
- Mestre Larissa Estumano Soares (UFPA):
<http://lattes.cnpq.br/6393835343177763>

- Mestra Marcela Silva da Conceição (SEMEC/Belém):
<http://lattes.cnpq.br/7474358935849974>
- Mestra Maria Luiza Nunes da Silveira (SEMEC/Irituia):
<http://lattes.cnpq.br/8448588757831143>
- Patrícia Simith dos Santos (UFPA): <http://lattes.cnpq.br/5700612177191702>
- Mestra Quelem Afonso Kalfman de Oliveira (SEMEC/Belém):
<http://lattes.cnpq.br/0936225946466277>
- Mestra Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França (EAUFPA):
<http://lattes.cnpq.br/8175127523532357>
- Mestra Sinara Bernado Dias (SEMEC/Belém):
<http://lattes.cnpq.br/7123613047086891>
- Especialista Werônica da Costa Coelho de Melo (SEMEC/Ananindeua):
<http://lattes.cnpq.br/2640632364060619>
- Wagner Nobre de Miranda (UFPA): <http://lattes.cnpq.br/2044589894868937>

**APÊNDICE D- LIVROS PUBLICADOS POR PESQUISADORES DO
NÚCLEO GERA**

A cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho

Ano: 2006

Editora: Mazza

Histórias de ontem para amanhã

Autoria: Carlos Aldemir Farias e Maria da Conceição de Almeida (Orgs.)

Ano: 2006

Editora: Flecha do tempo

Alfabetos da Alma: histórias da tradição na escola

Autoria: Carlos Aldemir Farias

Ano: 2006

Editora: Sulina

Viajante das águas, imaginário amazônico

Autoria: Carlos Aldemir Farias (Org.)

Ano: 2008

Editora: Flecha do tempo

Meandros da História: trabalho e Poder no Grão-Pará e Maranhão séculos XVII e XIX

Autoria: Mauro Cezar Coelho *et. al.* (Orgs.)

Ano: 2005

Editora: Unamaz

Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade.

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (Orgs.)

Ano: 2008

Editora: Mazza

Narrativas de um tempo, escrituras da alma

Autoria: Carlos Aldemir Farias, Maria da Conceição de Almeida e Maria de Lourdes Xavier (Orgs.)

Ano: 2008

Editora: Flecha do tempo

Educação Básica e Relações Raciais: conceituação e historicidade

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho (Org.)

Ano: 2010

Editora: Livraria da Física

A questão racial na escola: representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicoculturais.

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho

Ano: 2010

Editora: Unama

Educação para diversidade: olhares sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Ana Del Tabor Magalhães (Orgs.)

Ano: 2010

Editora: Mazza

A epistemologia de uma viagem

Autoria: Mauro Cezar Coelho

Ano: 2010

Editora: Livraria da Física

VISIBILIDADES E DESAFIOS: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Joselina Brito Soares (Orgs.)

Ano: 2011

Editora: Mazza

Fundação de Belém

Autoria: Mauro Cezar Coelho

Ano: 2011

Editora: Estudos Amazônicos

Iran Abreu Mendes: a docência como profissão.

Autoria: Carlos Aldemir Farias

Ano: 2011

Editora: Editora da UFRN

Trajetórias da diversidade na educação: formação, patrimônio e identidade

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (Orgs.)

Ano: 2012

Editora: Livraria da Física

A Lei n. 10.639/2003 em perspectiva na Educação Básica: formação continuada na Escola de Aplicação da UFPA

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho *et. al.* (orgs.)

Ano: 2012

Editora: Editora Açai

Relações Raciais e Recursos Didáticos: a utilização da música como suporte didático para o enfrentamento da questão racial na Escola Básica

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Joselina Brito Soares e Maria do Socorro Ribeiro Padinha (Orgs.)

Ano: 2012

Editora: Mazza

Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho

Ano: 2012

Editora: Mazza

Reviver: memórias de Maria do Rosário Farias

Autoria: Carlos Aldemir Farias

Ano: 2013

Editora: Flecha do tempo

Ensino em pesquisa: Investigações sobre a educação das relações étnico-raciais

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Raquel Amorim dos Santos e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (Orgs.)

Ano: 2013

Editora: Editora Açaí

Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História.

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (Orgs.)

Ano: 2014

Editora: Livraria da Física

Práticas Socioculturais e Educação Matemática

Autoria: Iran Abreu Mendes e Carlos Aldemir Farias (Orgs.)

Ano: 2014

Editora: Livraria da Física

Relatório de atividades do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as) - ações afirmativas - cidadania e relações étnico-raciais

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Joselina Brito Soares e Carlos Aldemir Farias (Orgs.)

Ano: 2014

Editora: Livraria da Física

A Lei nº 10.639/2003: Pesquisas e debate

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Raquel Amorim dos Santos e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (Orgs.)

Ano: 2014

Editora: Livraria da Física

Relações Étnico-Raciais e Diversidade

Autoria: Tânia Mara Pedroso Muller e Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.)

Ano: 2014

Editora: Editora da Universidade Federal Fluminense e Alternativa

O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: experiência de NEABs

Autoria: Moisés Santana, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Paulino de Jesus Francisco (Orgs.)

Ano: 2014

Editora: Casa aberta

Educação e diversidade na Amazônia

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva

Ano: 2015

Editora: Livraria da Física

Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo

Autoria: Tânia Mara Pedroso Muller, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Paulo Antônio Barbosa Ferreira (Orgs.)

Ano: 2015

Editora: Livraria da Física

Educação, História e Relações Raciais: debates em perspectivas

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho *et. al.* (orgs.)

Ano: 2015

Editora: Livraria da Física

Formação de Professores, livro didático e escola básica

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Tânia Mara Pedroso Muller e Carlos Aldemir Farias (Orgs.)

Ano: 2016

Editora: Livraria da Física

A diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias (Orgs.)

Ano: 2016

Editora: Livraria da Física

Cultura e subjetividade: perspectivas em debate

Autoria: Silvia Nogueira Chaves, Carlos Aldemir Farias e Maria dos Remédios de Brito (Orgs.)

Ano: 2016

Editora: Livraria da Física

Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica.

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Carlos Aldemir Farias e Nicelma Joselina Brito Soares (Orgs.)

Ano: 2016

Editora: Livraria da Física

Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Julvan Moreira de Oliveira (Org.)

Ano: 2016

Editora: Livraria da Física

Relações étnico-raciais para o Ensino Fundamental: projetos de intervenção escolar

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Carlos Aldemir Farias e Nicelma Joselina Brito Soares (Orgs.)

Ano: 2017

Editora: Livraria da Física

Debates interdisciplinares sobre diversidade e educação

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (Orgs.)

Ano: 2018

Editora: Livraria da Física

Cartografia da Graduação: Censo da Formação Inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil.

Autoria: Mauro Cezar Coelho (Orgs.)

Ano: 2021

Editora: Milfontes

Escola básica e relações raciais

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Carlos Aldemir Farias e Nicelma Joselina Brito Soares (Orgs.)

Ano: 2019

Editora: Tubarão

Práticas antirracistas no Pará

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Costa de Brito, Douglas de Oliveira e Oliveira, e Maria Albenize Farias Malcher (orgs.)

Ano: 2020

Editora: CRV

Educação básica e formação inicial de professores: a diversidade e os desafios contemporâneos.

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Costa de Brito, Anne de Matos Souza Ferreira e Sinara Bernado Dias (Orgs.)

Ano: 2021

Editora: Bagarai

Livro dos pareceres: a propósito de trabalhos científicos

Autoria: Carlos Aldemir Farias

Ano: 2021

Editora: Livraria da Física

Joseph Campbell: o maestro dos mitos.

Autoria: Carlos Aldemir Farias

Ano: 2021

Editora: Palas Athenas

Para além da sala de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Costa de Brito e Sinara Bernado Dias (Orgs.)

Ano: 2022

Editora: Livraria da Física

Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho *et. al.* (orgs)

Ano: 2022

Editora: Livraria da Bagarai

Educação das Relações Étnico-Raciais no Cariri Cearense: orientações didático-pedagógicas

Autoria: Cícera Nunes e Wilma de Nazaré Baía Coelho (orgs)

Ano: 2022

Editora: Cooperativa Parentes

Desafios do combate ao racismo: a formação de professores(as) de História em discussão

Autoria: Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho

Ano: 2023

Editora: Livraria da Física

Ensino remoto na pandemia: relatos de experiências docente

Autoria: Carlos Aldemir Farias, Iran Abreu Mendes e Waldelio Duarte Ribeiro

Ano: 2023

Editora: Livraria da Física

I Mostra GPSEM sobre Imagens de Pesquisa em Cultura, História e Educação

Autoria: Carlos Aldemir Farias e Iran Abreu Mendes

Ano: 2023

Editora: Flecha do Tempo

Brincar ensina a viver

Autoria: Carlos Aldemir Farias

Ano: 2023

Editora: Editora do Autor

Formação de Professores (as) e os 20 anos da Lei nº 10.639/2003

Autoria: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Erinaldo Vicente e Cavalcanti (orgs.)

Ano: 2024

Editora: Livraria da Física

Educação e saberes da tradição

Autoria: Carlos Aldemir Farias e Maria da Conceição de Almeida

Ano: 2025

Editora: Livraria da Física

Fonte: Plataforma *Iattes*, 2024; *Livro de Dez Anos do Núcleo Gera*, 2016.

Elaboração: Mendonça, 2025.