



JOVENS MENINAS NEGRAS E A EXCLUSÃO ESCOLAR: A AUSÊNCIA DA INTERSECCIONALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

YOUNG BLACK GIRLS AND SCHOOL EXCLUSION: THE ABSENCE OF INTERSECTIONALITY IN PUBLIC EDUCATION POLICIES

Francisca Kananda Lustosa dos Santos ¹
Elaine Ferreira do Nascimento ²

Resumo: A temática que envolve racismo, patriarcalismo e classismo em uma perspectiva interseccional, considera que essas opressões não se manifestam sozinhas, mas que se entrelaçam formando sistemas de opressões. Esse assunto tem sido pouco considerado nas políticas de educação, visto que essas políticas não ponderam um entrelaçamento ao tratar sobre machismo e racismo, pois esses são eixos abordados separadamente por quem elabora as políticas de educação. Com isso, a pesquisa utilizará a abordagem qualitativa, junto ao método da interseccionalidade criada por Crenshaw (2002), pois ela permite ir além de uma abordagem das desigualdades de classe social e mostra outros sistemas de opressões sociais, tais como patriarcado e racismo. A teoria Histórica Dialética também será usada, pois de acordo com Minayo (2008) a mesma possibilita uma visão de mundo crítica permitindo desvendar as contradições postas na realidade estudada, sendo esta do tipo exploratório e baseados em pesquisas bibliográficas, documental e de campo.


Palavras-chave: Evasão Escolar. Pandemia. Racismo.

Abstract: The theme that involves racism, patriarchy and classism in an intersectional perspective, considers that these oppressions do not manifest themselves, but that they intertwine forming systems of oppression. This issue has been neglected in education policies, as these policies do not consider an intertwining when dealing with machismo and racism, as these are axes addressed separately by those who develop education policies. With this, the research will use the qualitative approach, along with the intersectionality method created by Crenshaw (2002), as it allows to go beyond an approach to social class inequalities and shows other systems of social oppression, such as patriarchy and racism. The Historical Dialectical theory will also be used, because according to Minayo (2008) it allows a critical world view allowing to unveil the contradictions posed in the studied reality, which is exploratory and based on bibliographical, documentary and field research.

Keywords: School Dropout. Pandemic. Racism.

1 Graduada em Serviço Social, Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481773494990123>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8545-6378>. E-mail: knanda.13@hotmail.com

2 Assistente social, Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0596416284994928>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1632-9148>. E-mail: negraelaine@gmail.com



Introdução

O Brasil, de acordo com Hirata (2018) carrega as marcas do sistema patriarcal que se articula com uma estrutura racista e classista. O patriarcado, nesse sentido, se refere a uma formação social em que os homens detêm o poder sobre todas as coisas. Isso significa que o patriarcado produz uma lógica de dominação masculina e de opressão feminina. Santos *et. al* (2020) aponta que durante o período colonial a organização familiar determinou uma separação de papéis sociais que gerou as desigualdades entre homens e mulheres, já que a posição da mulher na família e na sociedade demonstra que o modelo de família patriarcal foi um elemento determinante na organização social do país, que é sentido até hoje.

Este modelo patriarcal segundo Lerner (2019) e Akotirene (2019) se baseou no modelo econômico escravista que utilizava-se da mão de obra escrava dos negros e negras trazidos pelo mar atlântico, resultando em uma crueldade que mesmo com o fim da escravidão se manifesta através do racismo, que junto ao machismo, alimentam o sistema capitalista. Isso gerou um grande impacto na vida das mulheres negras que não tiveram nenhuma atenção do Estado após o fim da escravidão, passando de geração em geração, afetando as meninas e jovens negras cis.

Nesse sentido, as opressões de raça, gênero e classe, quando se referem a mulheres cis, não se separam, mas a raça é o eixo determinante nas relações sociais. Com base em Martins (2018) inúmeras pesquisas demonstram que uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninas é a discriminação racial. Existe uma enorme desvantagem dos negros em relação à população branca no acesso e, principalmente, no que diz respeito a permanência na escola.

Com base nisso, o interesse pela pesquisa surge pela percepção da importância de se tratar do assunto, visto que os números sempre recaem sobre as populações negras e, sobretudo, jovens e meninas negras cis que geram problemas como: por que as meninas negras são as que mais sofrem com a evasão escolar? O que as políticas públicas de educação não estão respondendo? Existem ausências da interseccionalidade nas políticas públicas de educação que contribuem para a evasão escolar acontecer com maior frequência na vida das meninas negras?

Nesse sentido, a tese inicial deste artigo aponta que as meninas negras sejam as que mais sofrem com a evasão (exclusão) escolar por falta do uso da abordagem interseccional na elaboração das políticas públicas. Para isso, se utilizou da abordagem metodológica interseccional, proposta por Kimberlé Crenshaw junto ao materialismo histórico de Marx, já que a apropriação destas teorias possibilita uma visão de mundo crítica, permitindo desvendar as contradições postas na realidade estudada, além de permitir perceber o entrelaçamento das opressões, dominação e desigualdades sociais causadas pelo racismo, patriarcalismo e classismo. A abordagem metodológica foi qualitativa e o tipo de estudo analítico e exploratório, baseados em pesquisas bibliográficas, bem como da utilização de dados empíricos de alguns sites oficiais, como o IPEA.

Foi considerado jovens adolescentes de 10 a 19 anos de acordo com a organização mundial da saúde e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos, com vista a incluir mas jovens na pesquisa. É importante destacar que as autoras acreditam ser fundamental a discussão da transgeneridade, no entanto o artigo não se propôs a fazer esse recorte uma vez que não existem dados disponíveis acerca da evasão escolar que permita o cruzamento das variáveis cor de pele, sexo/identidade de gênero no sistema de educação no período pesquisado.

O artigo se estrutura em três itens e dois subitens, no qual o primeiro trata sobre as trajetórias e conceituações da interseccionalidade dando a base para o que será abordado no item dois, no qual irá tratar sobre a ausência da interseccionalidade na elaboração e implementação das políticas públicas de educação; já no terceiro, trata sobre os diferentes motivos que afetam as meninas negras, causando evasão escolar, já que essas são as mais afetadas pela ausência da interseccionalidade nas políticas educacionais, tratando também dos sonhos dessas meninas, que sofrem inúmeras influências escolares negativas.

Conceitos e trajetórias da interseccionalidade

O termo “interseccionalidade” foi usado a primeira vez pela estadunidense jurista e defensora

dos direitos civis, Kimberlé Crenshaw, no ano de 1989 ao ser publicado o artigo “Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista”, porém só ganhou popularidade acadêmica em 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, na África do Sul. No entanto, Akotirene (2019) retrata que bem antes disso, uma ativista ex-escravizada, chamada de Sojourner Truth, já mostrava a existência das desigualdades de gênero sob uma perspectiva racial desde 1851, seguida por militantes do movimento negro estadunidense que antecederam Crenshaw.

Para explicar o termo, Crenshaw se refere ao caso de um acontecimento jurídico na fábrica da General Motors nos Estados Unidos, quando o tribunal recusou a acusação de discriminação racial e de gênero por parte de mulheres afro-americanas justificando que a fábrica recruta afro-americanos para trabalhar no chão de fábrica e que também recruta mulheres brancas como secretária a atendente. O problema é que os afro-americanos convocados não eram mulheres e que as mulheres recrutadas não eram negras. Assim, embora a GM recrutasse negros e mulheres, ela não recrutava mulheres negras.

Crenshaw (2002) assinala que sua contribuição teve o intuito de sugerir meios para a compreensão das existências de experiências únicas de mulheres étnica e racialmente identificadas. Para a autora, diversas vezes, essas experiências são suplantadas nos discursos sobre direitos humanos universais, que na verdade só representava as experiências dos homens ou mulheres brancas, sem incluir a mulher negra. Por esse motivo, ela recomenda que as instituições se envolvam nos empenhos de investigação das implicações sobre gênero, racismo e outras formas de intolerância que contribuem para uma combinação de abuso de direitos humanos.

Isso indica que a discriminação de raça é frequentemente marcada pelo gênero, o que mostra como as mulheres podem vivenciar preconceitos diferentes dos homens, além de focalizar as diferenças entre as mulheres. Nesse sentido, para a autora, da mesma forma que é verdadeiro o fato de que “todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião”, orientação sexual, origem nacional”, (CRENSHAW, 2002, p. 173) também fazem diferenças na forma como as mulheres vivenciam a discriminação. É a partir dessa explicação que a autora trata sobre interseccionalidade, considerando que existe uma invisibilidade quanto a mulheres marginalizadas em que;

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebido, enquanto que a estrutura que coloca as mulheres na posição de receber tal subordinação permanece obscurecida. Como resultado, a discriminação em questão poderia ser vista simplesmente como sexista (se existir uma estrutura racial como pano de fundo) ou racista (se existir uma estrutura de gênero como pano de fundo). Para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação (CRENSHAW, 2002, p.176).

Com essa afirmação é possível entender que as dimensões raciais ou de gênero, que são parte das estruturas, deveriam ser destacadas de forma a se tornarem visíveis, sem que ao se notar uma forma de discriminação não deixe invisível a outra. As opressões de raça e gênero se articulam causando outras formas de desigualdades e subordinação.

Segundo Collins (2017) mulheres afro-americanas de diversas perspectivas políticas adotando uma postura implicitamente interseccional em relação à emancipação de outras mulheres afro-americanas, apresentaram ensaios provocativos sobre como as mulheres negras nunca ganhariam sua liberdade sem compreender sua raça, classe e gênero. Assim, com vista a mudar essa realidade;

Em 1982, o Coletivo Combahee River, um pequeno grupo de mulheres afro-americanas de Boston, publicou um manifesto chamado A Black Feminist Statement, que apresentou uma declaração mais abrangente do quadro de políticas do feminismo negro (Combahee-RiverCollective, 1995). Esse documento inovador argumentava que uma perspectiva que considerasse somente a raça ou outra com somente o gênero avançariam em análises parciais e incompletas da injustiça social que caracteriza a vida de mulheres negras afro-americanas, e que raça, gênero, classe social e sexualidade, todas elas, moldavam a experiência de mulher negra. O manifesto propunha que os sistemas separados de opressão, como eram tratados, fossem interconectados. Porque racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência de mulher negra, a libertação das mulheres negras exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão (COLINS, 2017, p. 8).

Nesse caso, apesar dos estudos sobre interseccionalidade partir do movimento negro, o intuito não é conseguir liberdade somente para afro-americanas, mas acabar com todas as formas de opressões que acompanham também as mexicanas e outras latinas, mulheres indígenas e asiáticas que estavam na vanguarda de reivindicar a inter-relação de raça, classe, gênero e sexualidade em sua experiência cotidiana.

No Brasil, Holanda (2020) retrata que os estudos de gênero foram marcados por referências eurocêntricas e anglo-americanas. Somente nos últimos anos e de forma tímida começaram a adotar e reconhecer pensadoras latino-americanas, mestiças e latinas, por conta da aproximação com o movimento feminista interseccionais que se aproximam da perspectiva decolonial e fazem sérias ressalvas as teorias eurocêntricas, utilizando-se da interseccionalidade como perspectiva de análise.

A adoção do debate sobre a interseccionalidade pelas feministas negras como um componente diferenciador das trajetórias das mulheres, sendo ao mesmo tempo alicerce do feminismo negro contemporâneo, coloca em evidência que as relações raciais são inerentes as relações de gênero, por isso é pouco provável que se possa pensar na superação da dominação racial feminina sem uma compreensão de conflitos raciais patriarcais, dos processos históricos-críticos e de injustiças sociais (MORAES, 2020).

Ao analisar o livro de Carneiro (2019) fica evidente que ela foi uma autora importante para que o acolhimento da interseccionalidade fosse favorável no Brasil. Apesar de não tratar sobre esse termo em suas obras ela explica que feminismo negro, erguido em um contexto racista, tem como um dos principais eixos de articulação o racismo e seu impacto nas relações de gênero, visto que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades.

Assim, ao entender que a opressão das mulheres negras se inter-relaciona aos eixos de gênero, raça e classe que se constituem em eixos estruturantes de desigualdades e das discriminações nas sociedades classistas, as mulheres negras (re)significam e lutam contra o conceito de hegemonia para opor-se e resistirem ao domínio hegemônico do poder da classe dominantes (MORAES, 2020).

Oliveira (2020) ao tratar sobre Gonzalez relata que em 1982 a autora relata que se situa por meio do duplo fenômeno do racismo e sexismo, que até então eram eixos pensados de forma separada e fragmentada. Sua abordagem a princípio relaciona raça, classe e gênero, mas em seguida ela adota o termo interseccionalidades para descrever essa relação articulada. Gonzalez defende que só é possível compreender o fenômeno de identificação do dominado com o dominador se for possível entender o racismo enquanto a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira articulado ao sexismo, que produz efeitos violentos sobre a mulher negra que, de modo geral, é

pobre.

Entretanto, Machado (2017) faz uma crítica as autoras que consideram somente raça e sexualidade sem tratar também de explicar a questão da classe para além da pobreza, com um olhar quantitativo relacionado ao não acesso do dinheiro e consumo sem avançar em termos qualitativos ligado à concepção de luta de classes.

Nesse sentido, pode-se considerar que a análise interseccional que considera racismo e sexismo, mas que não desenvolve uma crítica do capitalismo, não representa uma ameaça real aos sistemas integrados que produzem desigualdade, já que as demandas individuais podem ser tragadas por ele sem custos significativos, mas as lutas coletivas exigem sua desestruturação. O que pretendo com essa argumentação não é propor uma primazia da classe social frente a raça, gênero e sexualidade, mas pensar formas de utilizar a abertura da interseccionalidade para qualificá-la enquanto instrumento de crítica sistêmica (MACHADO, 2017).

Sob o ponto de vista de Gonçalves (2019) a autora Gonzalez considera que fazer uma leitura somente economicista não permite abranger a complexidade das relações sociais. Junto ao determinante econômico estão as instâncias ideológicas e políticas, necessárias à manutenção da estrutura capitalista. O racismo, como ideologia, toma corpo num conjunto de práticas sociais e é considerado um dos principais determinantes da posição de trabalhadoras (e)s negras (o)s nas relações de produção e na esfera da circulação.

Para a autora, ao abordar sobre a interseccionalidade, Gonzalez ressalta que no interior desta estrutura capitalista, ganha corpo uma divisão racial e sexual do trabalho que leva a uma tripla discriminação sofrida pelas mulheres negras. Ela denuncia que esta não seria admitida nos postos de trabalho onde era exigida a “boa aparência”, restando à mulher negra a invisibilidade do emprego doméstico, o que diria hoje face à precarização ainda maior das relações de trabalho, insistindo em reservar a elas as ocupações mais degradantes. Portanto, ela não aceitou reduzir a questão racial e de gênero a uma simples relação econômica.

Contudo, os sistemas de opressão não devem ser abordados de forma separada, pois eles se interseccionam ou se articulam. Mas afinal, como a interseccionalidade pode ser definida ou conceituada? Para Collins (2019) a interseccionalidade é, em sua conceitualização, a abordagem que afirma que os sistemas de raça, gênero e sexualidade, classe social, etnia, nação e idade são características mutuamente e articuladamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, assim, são formadas por elas.

Com base nos escritos de Crenshaw (2002, p. 177) interseccionalidade quer dizer “uma conceitualização do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.” Sendo assim, ela trata designadamente a maneira pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios causam desigualdades básicas que estruturam as posições referentes de mulheres, raças, etnias, classes e outras. “Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”.

A autora Akotirene (2019, p.14) entende a interseccionalidade como algo que tem o intuito de dá “instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado— produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe”, que são modernos aparatos coloniais.

A autora resume muito bem o que Kimberlé Crenshaw explica em seu texto sobre a exclusão das mulheres negras dos direitos humanos, ao dizer que a interseccionalidade nos permite avistar o encontro ou mesmo a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além da falha do feminismo branco em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Ao mesmo tempo, o movimento negro erra pelo caráter machista ao oferecer ferramentas metodológicas somente às experiências apenas do homem negro.

Indo contra a esse fato, a autora ressalta que o projeto feminista negro, desde sua criação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas. A interseccionalidade vai contra a ideia que considera o sistema mundo colonial de gênero como o articulador das experiências intercruzadas, pelas quais o racismo compõe, sem centralidade, o problema estrutural. Contrariamente, seus movimentos vão desde onde se encontrem as populações negras acidentadas pela modernidade colonialista até a encruzilhada, buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça.

Pimentel; Araújo (2020) sublinham que colonialidade de gênero vai infligir sobre as mulheres negras e africanas violências específicas. Nesse aspecto, o patriarcado branco, que é traço da colonialidade, produz feições importantes sobre a intersecção entre raça e gênero, com a exclusão e apagamento da mulher colonizada na vida social.

Portanto, a colonialidade constrói muros que separam e hierarquizam experiências humanas, na tentativa de apagar a história de não-sujeias. Em outras palavras, a colonialidade moderna aborda raça, segundo Stelzer (2020) como uma forma de hierarquizar as pessoas, prejudicando de forma perversa a mulher negra que se encontra em último na pirâmide social. A interseccionalidade para Akotirene (2019) pode auxiliar as pessoas a entender e enxergar as opressões, para que se possa combatê-las, reconhecendo que algumas opressões são mais dolorosas. E ainda compreender que às vezes somos oprimidas, mas às vezes somos opressoras.

Isso tem ligação com a exclusão das mulheres racializadas acompanhadas das opressões e desigualdades negadas no contexto pós-abolicionista que até hoje têm consequências na elaboração das políticas públicas com ausência da interseccionalidade, uma vez que para Nascimento; Monte; Sousa (2020) as políticas públicas atuais são voltadas e acessadas por mulheres cisgêneras, brancas, heteronormativas, com alto grau de escolaridade e que têm acesso a informação e a justiça. É colocando em pauta o termo da interseccionalidade política que se torna possível notar a falta de consideração das realidades vivenciadas por mulheres negras e pobres, moradoras da periferia.

Ausência da interseccionalidade nas políticas públicas de educação

A política educacional é uma ramificação das políticas públicas. Esta última, segundo Dias; Matos (2015) significa a gestão de problemas em sociedade e a busca de resolução para demandas coletivas, usando metodologias que identifiquem as prioridades. Assim, elas podem ser consideradas como ações do governo para intervir na realidade social na tentativa de transformação de um determinado problema. Essas ações podem ser executadas pelo governo ou por organizações do terceiro setor.

Sem dúvida, as opressões impostas a meninas negras são problemas sociais que precisam de intervenção urgente do estado, por meio de programas e projetos. De modo geral, Lopes (2018) retrata que nos últimos treze anos com a presença de um governo progressista no Brasil, foi instituído um Ministério de Políticas para as Mulheres e outro Ministério de Promoção da Igualdade Racial, sendo este um momento de oportunidades, iniciativas e experiências formado para promover o combate ao machismo e ao racismo na sociedade brasileira. Após a realização de três Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais de Mulheres foi criado o Plano Nacional de Políticas para mulheres, que traçou diretrizes das políticas públicas para mulheres, entre várias outras ações voltados para questão de gênero e raça.

As secretarias tinham como objetivo promover e articular programas e ações com o intuito de possibilitar a igualdade de gênero e raça em todas as políticas públicas do país. A educação foi uma área estratégica para essas promoções. Portanto, na área da educação, notou-se a necessidade e a preocupação por uma educação humanista, não discriminatória e que contemple os direitos humanos, presente na Constituição da República (BRASIL, 1988), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que estabelece a erradicação de todas as formas de discriminação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Artigo 26 houve uma alteração em 2003 e 2008 pelas Leis 10.639 e 11.645 que passou a considerar a história dos negros e dos índios nos currículos, dando ênfase sobre questões étnico-raciais, porém, gênero e sexualidade, não eram mencionados (BRASIL, 1996).

Já em 2014 o Estado assume o compromisso com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos que passa a ser considerado na elaboração do Programa Nacional em Educação em Direitos Humanos, reconhecendo que a educação é um processo sistemático e multidimensional que promove uma formação baseada no exercício do respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades que envolvem as questões de gênero, étnico-racial, de orientação sexual, religiosa, cultural, geracional, territorial, de nacionalidade, de opção política, dentre outras. (BRASIL, 2014).

O que se nota é que por um lado ocorreu a tentativa de inclusão das questões relacionadas a gênero, raça, sexualidade, etnia e etc., mas sempre com resistência da parte conservadora. Para Roseno e Silva (2017) os obstáculos criados pelas instituições e eventos religiosos, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Frente Parlamentar Evangélica, foram vistos nas aprovações do Plano Nacional, assim como nos Planos Estaduais e Municipais de Educação com intuito de acabar com qualquer tentativa de inclusão voltada ao que eles chamam de “ideologia de gênero”, termo dado para desqualificar e descaracterizar os estudos de gênero e suas diversas aplicabilidades na educação.

Já no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) trata da busca por uma educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, que da ênfase a existência de termos como: homofobia, identidade de gênero, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo e transfobia, no entanto, estes termos foram suprimidos do texto final da lei que institui o Plano Nacional de Educação.

De acordo com a série Legislação, publicação produzida pela Câmara dos Deputados, a maior polêmica está relacionada com a alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2015).

Contudo, no CONAE (2018) o eixo V trouxe para o debate o tema: “Planos decenais, SNE e Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, justiça social e inclusão”, voltando a falar sobre “gênero, etnia, raça, idade, religião, orientação sexual”, entre outros. Trata também sobre a “atuação e o protagonismo de mulheres, negros, indígenas, quilombolas, LGBTIs, pessoas com deficiência, imigrantes, juventude”. Além disso, reitera e faz uma crítica ao retrocesso que o CONAE de 2014 sofreu e ao programa “escola sem partido” por conta da falsa ideia de neutralidade. Lopes (2018, p.158) resume sobre alguns projetos que tentam reprimir e demonizar essas discussões

Até o meio do ano de 2016 tramitaram conjuntamente no Congresso Nacional pelo menos 5 projetos de lei que visam interferir nos conteúdos curriculares, desde incluir no Plano Nacional de Educação a proibição de discussões sobre gênero nas escolas (PL 2731/2015). [...] Sem dúvidas, o mais punitivo é o PL 2731/2015, pois prevê a prisão de 6 meses a 2 anos para os professores que desrespeitarem a lei, contudo o mais completo é o PL 867/2015, que pretende a alteração da LDB para incluir o programa Escola sem partido, onde reúne todas as pretensões já elencadas nas demais propostas, como a vedação de práticas de doutrinação política e ideológicas contrárias às convicções dos pais e a exigência de autorização expressa dos mesmos para ministrar temas que vão de encontro a seus posicionamentos.

O programa “escola sem partido” voltou a ser debatido novamente em 2019, sendo até mesmo adotado em algumas escolas municípios. Ele continua defendendo a neutralidade política e no Artigo 2º coloca que o Poder Público não se envolverá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou doutrinação na abordagem das questões de gênero (BRASIL, 2019). Com isso, o avanço nessas questões fica cada vez mais difícil, frente ao conservadorismo que reina no país, centrando-se principalmente na pauta de gênero.

Já no que se refere ao tratamento da raça no contexto escolar, a lei 10.639/03, que alterou

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório a instituições públicas e privadas o ensino de cultura africana e afro-brasileira, têm enfrentado obstáculos para ser implementada, por conta da supervalorização da cultura eurocêntrica, entre outros problemas (CAMARGO; BENITE, 2019).

Isso mostra como o Brasil ainda vive as marcas do cispatriarcalismo e racismo que influenciam em outros marcadores sociais e se interseccionam, sendo mais sentidas nas vidas das meninas negras dentro do contexto escolar. Além disso, como apontado no item anterior, essas políticas públicas são elaboradas por pessoas brancas, cisgênero, heteronormativas, portanto, não tendo um olhar para as diferenças e formas de opressões que ocorrem no ambiente escolar, tratando os alunos como se fossem todos iguais, pois o lugar de pertencimento dessas pessoas não às permite perceber as desigualdades gritantes na escola.

Outro fator que se nota é que os projetos e políticas educacionais citados acima não trabalham com a questão da interseccionalidade na escola e como as formas de opressão operam juntas para produzir desigualdades na educação e na sociedade, assim, não consideram os eixos de gênero, raça, etnia, orientação sexual em conjunto, mas como opressões que acontecem separadamente.

Nesse caso, constata-se que ao não considerar essa interseccionalidade no campo da educação, se contribui para manter também a opressão de classe, já que os privilégios e o poder de acesso são distribuídos desigualmente de acordo com os eixos de opressão de raça e gênero junto às identidades que determinam como as meninas são tratadas na sociedade e que ao mesmo tempo contribui para manter todas as opressões ao não dá possibilidades de transformação social na vida das mulheres, que deveria ser fomentado por meio da educação. Mas, pelo contrário, ao analisar os programas citados acima, é notório que as políticas de educação não fazem intersecção de gênero com a raça e classe, repetindo o mesmo erro apontado por Crenshaw (2002) no caso da fábrica.

Com isso, é possível ressaltar que existem vários programas e projetos educacionais que compõe as políticas públicas de educação que não tem uma discussão e um tratamento das desigualdades e opressões de forma interseccional, abordando timidamente as questões de gênero e raça, separadamente, como se uma fosse alheia a outra. Assim, as dimensões raciais ou de gênero, deveriam ser destacadas de forma a se tornarem visíveis, sem que a notoriedade de uma, não deixe invisível a outra.

Nesse sentido, Henriques (2017) propõem uma maior compreensão do campo das múltiplas e intersectadas formas de desigualdade e um desempenho mais eficaz e eficiente na promoção de programas e projetos de intervenção para a eliminação dessas desigualdades no sistema educativo, tanto no nível da instituição escolar, quanto no nível das políticas educativas. Além do mais as autoras consideram que as pesquisadoras da educação devem explorar as experiências dos grupos situados na intersecção e associação de várias identidades e agrupamentos sociais e entender as diferentes formas que essas identidades se articulam resultando em exclusão.

Meninas negras e a evasão escolar

Essas falhas na política pública de educação ao não fazer uma abordagem da interseccionalidade gera desigualdades que interferem no acesso e permanência na educação, o que faz com que as disparidades sociais sejam mantidas, e afete, principalmente, meninas negras. Zambrana e MacDonald (2009) mostram como a intersecção e as representações estereotipadas de raça, gênero e classe colocam as mulheres mexicanas e as mulheres negras norte-americanas em situação de desvantagem no sistema escolar em relação às mulheres brancas. Por sua vez, Dance (2009) faz uma abordagem interseccional das estruturas econômicas, políticas e sociais enquanto fatores que determinam o elevado índice de abandono escolar da população indígena, negra e hispânica na América.

Crenshaw (2002) retrata que na educação as meninas que possuem certa identidade étnico-racial podem ser excluídas das oportunidades educacionais ou ter menos anos de estudo em relação aos homens do seu grupo ou se comparadas às mulheres da elite. Relatórios sugerem que, na Bósnia, meninas albanesas são excluídas da educação e, na Índia, as meninas *dalit* têm significativamente menos oportunidades de estudo, com taxas extremamente altas de evasão

escolar.

Isso pode ser perfeitamente aplicado a realidade educacional Brasileira, visto que a falta de uma abordagem interseccional nas políticas de educação gera um impacto enorme nas vidas das meninas negras racializadas no contexto escolar, fazendo com que os problemas que as afetam diretamente por conta de um contexto histórico escravista patriarcal não seja considerado na escola, no qual todas as meninas são tratadas como se fizessem parte de um padrão universal. Assim, para Santos (2019) a forma como se encontra estruturada a educação tem contribuído para manter e aprofundar a exclusão de meninas negras no Brasil, que está ligado com os índices de evasão escolar.

Esse índice se agrava quando a educação não proporciona um espaço pedagógico às alunas negras para o seu próprio conhecimento, articulando raça, gênero e classe social. A autora ao retratar sua experiência de menina negra, conta que mudou de escola em busca de uma melhor educação que tratasse sua história enquanto negra, pois não se sentia representada, não descartando o fato de desistência.

A evasão desse público, segundo Santos; Mendes (2019, p.402) “pode ser explicado parcialmente por um sistema educativo que não contempla a cultura e a identidade dos estudantes negros”. Isso acaba resultando na não atratividade da escola a esses estudantes em termos de conteúdo, de recreação e de profissionais que não dialogam com a realidade precisa das negras, posto que o preconceito racial e de gênero produz exclusão educacional.

Portanto, as falhas nas políticas educacionais continuam contribuindo para gerar esse contexto de exclusão diante das meninas negras. A evasão escolar acontece por vários motivos que geralmente são deixados de lado por quem analisa e cria essas políticas. Os estudos de Santos; Lucas (2019) mostram um desses motivos que levam a evasão ou mesmo ao não acesso à escola é o trabalho infantil, visto que números indicam que 94% dos serviços domésticos são ocupados por meninas e 73% delas são negras. Nesse caso, é possível notar que as intersecções afetam com mais força as meninas negras, sendo a região Nordeste a segunda maior, com 79,5% dos casos.

Os autores acreditam que esses números afetam diretamente as metas do Plano Nacional de Educação em relação ao número de alunas frequentando e concluindo os estudos. As questões de gênero e raça têm relevante destaque, já que a gravidez é um dos principais fatores de interrupção dos estudos para algumas crianças e adolescentes entre 10 a 19 anos, tendo maior frequência entre meninas negras.

Em 2012, no governo Dilma, dados revelaram que embora tenha havido uma redução no índice de gravidez precoce, segundo o IBGE (2012), 17% das adolescentes entre 12 e 17 anos já tinham pelo menos um filho, no qual se observou com base nos dados estatísticos, que as intersecções de raça, classe e escolaridade são significativas com relação aos casos de gravidez.

Com base em Conceição; Moura (2017) estudos desenvolvidos em 2016, pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Organização dos Estados Ibero Americanos e a Faculdade Latino-Americana de Ciências, com mulheres jovens de 15 a 29 anos que abandonaram a escola, qual a razão de terem interrompido os estudos, 18,1% delas apontaram que a gravidez foi o principal motivo. Visto isto, o contexto escolar é contraditório e desafiador, tendo a gravidez na adolescência como algo a ser considerado, posto que este fenômeno social evidencia elementos históricos, sociais e culturais.

Nesse sentido, segundo Conceição; Moura (2017) as adolescentes ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, têm seus projetos de vida alterados, de tal forma que, em sua maioria, a consequência dessa mudança leva também ao abandono escolar, contribuindo para outros problemas tais como para a continuidade dos ciclos de pobreza, desigualdade e exclusão, já que a maioria das adolescentes que engravidam são negras, pobres e com baixa escolaridade.

Diante disso, se nota que a evasão escolar pode ocorrer por vários motivos, entretanto têm um causador comum que atinge diretamente meninas e jovens negras: o racismo, que atrelado ao gênero e a classe as atropelam nas avenidas identitárias, de forma que não dá para se proteger. Nesse sentido, segundo Mendes (2017) apontam motivos importantes e pouco observado que também causam evasão e exclusão escolar, que são os estereótipos e preconceitos que fazem com que meninas negras acabem saindo da instituição escolar por falta de representatividade e por não se sentirem protegidas quanto à discriminação presente neste ambiente.

Por esse motivo, as adolescentes e meninas negras não se sentem acolhidas no ambiente escolar, por não se reconhecem nesse espaço. Portanto, ao não trabalhar as identidades de crianças negras de forma positiva, a escola acaba por negá-las, fazendo com que a criança ou adolescente não se veja ou se identifique em instrumentos pedagógicos como os livros didáticos e currículos, que inferioriza as negras, as retratando sempre como as escravas e mucamas da época escravista. Sendo assim, quando essa criança não acessa uma educação que contemple a diversidade, poderá concluir a educação básica reproduzindo estereótipos negativos sobre a sujeita negra (SANTOS, 2019). Frente a isso, se nota que a comunidade negra é a mais impactada pela evasão escolar, que se agrava por conta dos currículos marcados por referências eurocêntricas e anglo-americanas, que não trata a população negra como protagonista de suas histórias, e quando tratam sobre o assunto lhes mostram como seres inferiorizados, esquecendo histórias de mulheres negras.

Isso é consequência do processo histórico brasileiro que, para Santos; Conceição; Moura (2017) interferiram na participação, inserção e permanência no ambiente escolar que são altamente desiguais com relação às negras e as classes menos favorecidas. Assim, a escola ainda é organizada e construída por heranças culturais do colonialismo e ao mesmo tempo em que avança com as lutas e demandas sociais de inclusão da diversidade, também reproduz valores e concepções que acabam contribuindo para a exclusão e desigualdades no ambiente escolar e consequentemente geram também a evasão desse espaço.

Desse modo, surge a percepção de uma política educacional epistemicida, que impede de enxergar a tensão racial intersectada com gênero existente no poder da escola como uma das instituições responsáveis pela exclusão daqueles que não se encaixam no perfil socioeconômico, estético e linguístico presentes em suas normas. Assim, as vivências do racismo machista interferem no desenvolvimento da aprendizagem e promovem a evasão escolar de meninas e adolescentes negras. Com base em Santos e Mendes (2020) a escola que deveria proporcionar a essas meninas um espaço emancipatório, pelo contrário, reproduz diversas opressões que são recorrentes em nossa sociedade, passando de geração em geração, como o racismo, machismo e preconceito.

Em contrapartida a isso, a escola deve ser palco de respeito à diversidade. O combate ao preconceito, racismo e discriminação deve chegar a estudantes, professoras e gestoras e outros profissionais direta e indiretamente envolvidos no processo educativo. “A conscientização sobre seus próprios preconceitos e a abertura para aprender uns com os outros é essencial. Dessa forma, é possível não apenas ensinar ao estudante a ser tolerante como, ainda, servir de modelo para que ele tome certas atitudes no seu cotidiano” (SANTOS; MENDES, 2020, p.403).

Os sonhos das meninas negras

Os sonhos das meninas negras são sempre esquecidos por quem assiste ou até mesmo deixados de lado por elas diante das dificuldades e negação de direitos, mas é preciso saber que eles existem baseados na realidade vivenciada por cada uma delas. Em um trabalho realizado por Sousa e Izaú (2017) elas pediram para alunas negras escreverem uma carta sobre seus sonhos, anseios e desejos para suas vidas; as autoras retratam que ao analisarem essas cartas percebem que ser menina negra no Brasil é um desafio que não termina após a adolescência ou infância, mas permanece durante toda a vida. Os sonhos são transformados em duras realidades de exclusão dos espaços e da negação da negritude ou mesmo da existência do racismo que geram desafios, tornando as vidas das meninas negras bem mais difícil, principalmente nas vivências escolares.

As jovens demonstram em suas cartas o fato de que esses desafios estão presentes nas relações juvenis escolares que geram influência em seus sonhos de meninas. Isso fica evidente na carta de uma das alunas: “Este foi o sonho que eu aprendi na escola: sonhar em ser uma menina branca, sonhar com os cabelos lisos das outras meninas, sonhar em ter o nariz fino”. Visto isso, as autoras asseveram que mesmo após a lei 10639/08 que instituiu como obrigatoriedade da história do negro nas escolas, o racismo continua vivo nas ambiências educacionais brasileiras e que o direito de ser jovens negras ainda é absurdamente silenciado nas dinâmicas escolares.

A partir disso, se percebe que a branquitude na sociedade brasileira torna-se uma regra que influencia os sonhos das meninas negras, fazendo com que seus desejos sejam universais ao se espelharem nas vivências e histórias somente de meninas brancas, o que faz com que acabem

negando suas origens e antepassados, ocasionando uma alienação que impossibilita uma luta para mudar essa realidade racista e machista que se entrelaçam nas suas vivências, mas que poucas vezes essas intersecções são consideradas nas políticas de educação. Portanto, Braga (2019) ao tratar sobre um dos fatos que dificultam os sonhos das meninas negras, com base em suas histórias, relembra sobre o preconceito com os cabelos crespos, já que a infância de meninas negras é marcada pelas falas que apontam esse tipo de cabelo como ruim, como algo que precisa ser domado.

Assim, para a autora, esse discurso que acompanha o dia a dia de meninas negras e são reproduzidos por negros e brancos acontece constantemente com o apontamento de sua aparência que cresce aprendendo a achar bonitas as características brancas, em oposição às suas. Por nascer em uma sociedade que não as representam, as meninas negras acabam por atribuí-lhe desejos e sonhos de ser de outro jeito para ser bonita e aceita dentro de certos padrões. Para Braga (2019. p.2)

Esse caminho traduz-se no apagamento da identidade racial de meninas negras que na primeira infância se referenciam por princesas brancas, bonecas brancas e pessoas brancas como símbolos do belo. Existe um projeto de afirmação da identidade branca como positiva em detrimento da identidade do povo negro, vista como negativa nas construções do imaginário social. Nos bastidores desse cenário, temos uma dinâmica que relega os corpos negros ao silenciamento. Desse modo, o racismo cotidiano torna-se uma experiência coletiva, reforçada pela invisibilidade dada a questão racial.

Os sonhos de meninas negras de se tornarem crianças brancas, de olhos azuis existem por conta das falhas nas políticas públicas de educação ao não considerar a realidade das meninas negras. Esses sonhos e desejo de sentirem-se “bonitas brancas” e não “bonitas negras” permanecem a vida toda caso não aconteça uma ruptura no que se refere à educação. Foi o caso de Netto (2018) que retrata que quando era criança seu sonho era ter o cabelo liso, por que era esse tipo de cabelo que seria valorizado por todos e por conta do preconceito que sofria ao ponto de perguntar para sua mãe por que ela havia se casado com um homem negro, que seria o culpado por seu “cabelo ruim”. No entanto, na adolescência com maiores estudos sobre suas origens ela começou o processo de aceitação tendo continuidade quando teve acesso ao ensino superior.

Contudo, as vivências escolares de jovens meninas geram dificuldades para criarem e idealizarem seus sonhos, visto que os apelidos recebidos na escola marcam para sempre a vida dessas crianças negras. Para Carbonieri e Laverde (2018) jovens e crianças negras são expostas diariamente a esse tipo de violência, o que torna difícil construir uma identidade positiva sobre si mesma. Quando elas passam por essas situações dolorosas e constrangedoras, muitas vezes ocorrem abandonos ou troca de escola, com o intuito de evitar o contato com aqueles que lhes agrediram. Entretanto, o mesmo acaba por se repetir em outras escolas, causando trauma nas meninas, já que a questão do racismo e machismo é estrutural na sociedade brasileira.

Os sonhos das meninas e jovens negras, para as autoras, sofrem influência até mesmo dos contos contados nas escolas, que mostram histórias de princesas brancas, olhos azuis e cabelos lisos, cujos personagens são sempre princesas e príncipes com características européias, o que faz com que elas passem a se espelharem nessas histórias, levando-as muitas vezes a não sonharem, já que não conseguem se encontrar e se enxergarem nos contos ilusórios perpassados de machismo, racismo e classismo.

No entanto, existem pouquíssimos contos que tentam romper e denunciar essa realidade. Moraes; Souza (2019) retratam isso muito bem ao analisarem contos de Conceição, no qual se trata de uma menina negra e pobre que não teve a oportunidade de realizar seus sonhos e aspirações, pois muito cedo foi entregue pela família para um bordel, no qual nem mesmo sabia o que teria que fazer ali, só sabia que recebia dinheiro para ser escrava sexual de homens que a estupravam. Uma jovem menina que não teve nem mesmo a oportunidade de acesso a educação, acabou tendo nove filhos e muitos netos; seus netos não tinham sonhos alguns, somente uma delas era conhecida como a menina sonhadora, na qual toda a confiança de vida melhor da família era depositado na

mesma, através da educação, porém isso acaba quando a pobreza aumenta e ela tem que começar a trabalhar de doméstica e é como se todos os sonhos e esperança se acabassem ali mesmo.

Outros contos também trazem coisas positivas sobre meninas negras, que podem ser usados em escolas como fonte de inspiração para essas crianças e jovens passarem a se aceitarem e a sonharem com base em histórias que as representam, porém, esses contos ainda são poucos adotados nas escolas. É o que tratam Carbonieri; Laverde (2018) quando contam a história “*Menina bonita do laço de fita*” que fala sobre um coelho branco que se encanta com a cor da menina negra e que sonha ter uma filha pretinha como ela. A menina é comparada a elementos de cor preta com o intuito de reforçar e valorizar a beleza negra: “[o]s olhos dela pareciam com duas azeitonas pretas, bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera-negra quando pula na chuva.”

Esses contos devem ser adotados pelas escolas brasileiras no intuito de dá base para as meninas negras, mas não é só isso, seria preciso que as políticas públicas de educação passassem a olhar para realidades de meninas e jovens negras, no sentido de mudar as estruturas que erguem as bases escolares para que a transformação social pudesse acontecer. As políticas de educação precisam intervir por meio de profissionais que ajudem no dia a dia dessas crianças e jovens, não só nas escolas, mas com a realização de trabalhos e projetos interdisciplinares de todas as áreas, como professores, Assistentes Sociais e Psicólogos em trabalhos para combater essa realidade na vida de meninas negras.

O que os dados revelam?

Os dados do IBGE mostraram que houve uma melhora com relação à evasão escolar, mas apesar disso os números ainda recaem sobre a população negra. Os dados divulgados pelo IBGE mostram que a evasão escolar de adolescentes em 2018 era de 7,6% para o país, sendo maior no Norte e Nordeste, atingindo 9,2%. A diferença era maior entre pretos ou pardos somando 8,4% do que brancos que somou 6,1% (IBGE, 2019a).

Isso nós faz afirmar que a raça é um dos principais marcadores sociais, pela questão estrutural. Já os dados com marcadores raciais junto a gênero mostram uma lacuna ainda maior se comparados o grau de escolaridade de jovens negras com de homens e mulheres brancas. O número de jovens brancas que não estudavam em 2018 era de 28,4% enquanto que a dos homens brancos era de 17,6%. Em pior situação encontravam-se as jovens pretas ou pardas, que tinham o dobro de chances de estarem sem estudar do que os homens brancos, ou seja, 33% das jovens, enquanto a média é de jovens 18% entre jovens brancas (IBGE, 2019b, SALDAÑA, 2019).

Sem contar, que a falta de números estatísticos que articule raça e gênero em perspectiva interseccional dificultou esta pesquisa, visto que na maioria das pesquisas, os dados mostram a evasão escolar e o abandono fazendo recorte de gênero e de raça separadamente, sem articular esses eixos para saber o quanto essas desigualdades atravessam as meninas negras. Nos dados mostrados pelo PNAD (2019) mostra os índices de evasão escolar fazendo a comparação entre homens e mulheres para se referir a sexo e mostram os dados sobre raça sem dizer se são homens ou mulheres.

Vale ressaltar que no momento atual pandêmico, apesar dos dados ainda serem escassos, especialistas já alertam para o aumento da evasão escolar devido a grande desigualdade que ainda persiste no acesso a tecnologias. O portal Geledés (2020) mostra que nos Dados pesquisados pela PNAD-COVID, realizada ainda no ano de 2020, revelam que em setembro 6,4 milhões de estudantes, somando 13,9% do total, não tiveram acesso às atividades escolares. Este mesmo levantamento demonstra que estudante negro e indígena sem atividade escolar compõe o triplo de estudantes brancos, sendo 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de pessoas brancas destes segmentos. Se por um lado as desigualdades educacionais provocadas pela pandemia afetam todos os grupos, por outro ela aumenta ainda mais os abismos existentes entre pessoas não-brancas e brancas no Brasil.

Frente a essa realidade, um estudo foi realizado no ano de 2020 pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra iniciou a pesquisa “O direito à educação de crianças e adolescentes em tempos de pandemia” no município de São Paulo, com recorte de raça/cor e gênero, retratando sobre

as desigualdades no acesso ao ensino remoto/virtual que podem causar evasão e exclusão educacional. Os resultados encontrados demonstram desigualdades de acesso aos instrumentos de aprendizagem, às condições para cumprimento das medidas sanitárias, à possibilidade de ficar em isolamento social, à segurança alimentar e nutricional e apoio/suporte no desenvolvimento da rotina acadêmica que sempre recai em pior número para meninas negras. Abaixo escolhemos indicadores sobre o acesso ao ensino remoto/virtual e a rotina acadêmica das/os 185 estudantes abrangidas/os nesta pesquisa. A primeira questão refere-se ao material didático a ser utilizado durante a pandemia;

E as respostas revelam que 74,5% tiveram acesso e 24,8% não tiveram acesso. Além disso, ao desagregar por gênero e raça, percebe-se uma grande desigualdade: enquanto que 60,98% do total das meninas negras tiveram acesso ao material didático pedagógico, esse indicador é de 81,94% para meninos negros, 93,75% para meninas brancas e 100% para os meninos brancos. Se juntarmos este dado com os indicadores da Tabela 11 sobre a realização das atividades escolares remotas/virtuais, percebe-se que as meninas negras são as mais afetadas pela violação dos direitos às aprendizagens no período de isolamento social.

Com esses poucos dados encontrados sobre evasão escolar com interseccionalidade de raça e gênero, foi possível notar que a evasão e exclusão escolar persistem sobre as meninas por conta da falta de abordagem e tratamento sobre o assunto, pois quando existe um problema que não é falado e não é nomeado este não pode ser resolvido, visto que se nem mesmo é encarado como um problema, portanto, nem mesmo existe. Assim, é preciso que as Políticas públicas se voltem para essa problemática e passem a fazer essas interseções em suas pesquisas, pois ao não considerar isso, o problema piora e a situação das meninas negras de forma geral vai influenciar no acesso ou não, na evasão ou não, na exclusão ou não da escola, e o acesso adequado a escola vai resultar no que ela será e como ela será na vista em sociedade.

Considerações Finais

Diante do estudo realizado é possível perceber que existem falhas nas Políticas públicas de educação por vários fatores, como por exemplo, o fato da elaboração dessas políticas serem feitas por pessoas cisheteronormativas, brancas, de classe média alta e etc.; por conta do alto grau de conservadorismo no país que o impede de avançar em questões de debate de gênero e raça; pelo histórico escravista e patriarcal que resulta na não utilização da perspectiva interseccional na educação voltados para analisar as interações de opressões que atravessam meninas e jovens negras na escola e na vida.

Cabe dizer que no momento atual de pandemia causado pelo Covid-19, debatedores que participaram da audiência na comissão mista que acompanha as políticas públicas adotadas durante a pandemia, alertam para o aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020) que sobrecai, principalmente, para meninas e jovens negras pelo agravamento de vários fatores já existente anteriormente, tais como, a desigualdades econômicas, vulnerabilidades sociais, pobreza, trabalho infantil e gravidez que deve afetar milhares de crianças e adolescentes que deixarão de atravessar de uma vez por todas os portões da escola, culminando no abandono definitivo dos estudos.

Entre as medidas emergenciais tomadas no momento atual para evitar que estudantes abandonem a escola, os debatedores e debatedoras defenderam a ampliação do acesso à internet banda larga e estratégias pedagógicas de acolhimento (BRASIL, 2020). Para medidas em longo prazo seria necessária a luta contínua para que a inclusão das meninas e jovens negras seja feita de forma a evitar a evasão escolar a começar pela adoção da interseccionalidade nas Políticas Públicas de educação.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ASSIS, Jussara Francisca de. **Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica**. Serviço Social & Sociedade, n. 133, p. 547-565, 2018.
- BRASIL. **Documento base**: relatório final da Conferencia Nacional de educação 2018. 2018.
- BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº DE 2019** Institui o “Programa Escola sem Partido”. 2019.
- BRASIL. **Desigualdades educacionais podem crescer no pós-pandemia**. Agência Câmara de Notícias, 2020.
- CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a **lei 10.639/2003** no ensino superior. Química Nova, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019.
- CARBONIERI, Divanize; LAVERDE, Sheila Dias da Silva. **Entre laços, cachos e tranças: o empoderamento das meninas negras através da literatura**. Polifonia, v. 25, n. 39.1, p. 54-75, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- CENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, 1º sem. 2002, p. 171-188. Disponível em: Acesso em: 21 agost. 2020
- COLLINS, P. H. **Se perdeu na tradução?** Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo. Jan/jun. 2017 v.5, n.1. Disponível em: file:///C:/Users/Eliane%20Rosa/Downloads/559-1734-1-PB.pdf. Acesso em: 31 de julho. De 2020.
- COLLINS, P.H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019
- CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, n. 1, 1989, pp. 139-167.
- PORTAL GELEDÉS. **A educação de meninas negras em tempos de pandemia**: o aprofundamento das desigualdades. Geledés Instituto da Mulher Negra, 2020.
- GONÇALVES, Renata. **Resenha de Lélia Gonzalez**: primavera para as rosas negras’, de Lélia Gonzales. Plural, v. 26, n. 1, p. 193-196, 2019.
- HENRIQUES, Maria Teresa dos Santos. **A educação de quem educa**: Interseccionalidade e Teatro do Oprimido na formação de professoras/es. (dissertação), 2017.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. **ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de et al. **Interseccionalidades**: pioneiras do feminismo negro brasileiro. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020.

IBGE. **11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola sem conduir a educação básica em 2018.** Editoria: Estatísticas Sociais, 2019b.

IBGE. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres.** Editoria: Estatísticas Sociais, 2019a.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese dos Indicadores de 2012. Brasília: IBGE; 2012. Disponível em: . Acesso em: 4 jan. 2014.

IBGE. PNAD Contínua - 2019 Educação - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - Divulgação anual. 2019c.

LOPES, Saskya Miranda. Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores. MOTRICIDADES: **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana.** v. 2, n. 2, p. 149-162, 2018

MACHADO, Bárbara Araújo. Interseccionalidade, consubstancialidade e marxismo: debates teóricos e políticos. in: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx) (org). **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**, p. 1867-1917, 2017.

MARTINS, Ícaro Amorim. **Se eu não sou negra, eu sou o quê?:** da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. Dissertação (em ensino de história) – UFRN. p.112, Natal, 2018.

MENDES, Patrícia Gomes. **Vivências de racismo na vida escolar de meninas negras.** 2017.

MORAES, Claudia Letícia Gonçalves; SOUZA, Fernanda Ferreira. Desigualdade social e violência na literatura negra brasileira: uma análise da infância perdida em contos de conceição Evaristo. Kwanissa: **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.** v. 2, n. 3, 2019.

MORAES, Eunice Léa. **A interseccionalidade Interseccionalidade.** Letras & Letras. v. 36, n. 1, p. 261-276, 2020.

MUSEUS, Samuel D; GRIFFIN, Kimberly A. **Usando métodos mistos para estudar a interseccionalidade no ensino superior:** novas direções na pesquisa institucional, n 151 . John Wiley & Sons, 2011.

NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; MONTE, Liana Maria Ibiapina do; SOUSA, Ranieri Flávio Viana de. **O capuz é vermelho:** aviolência contra mulheres negras lésbicas no Brasil. in: violências e resistências: estudos de gênero, raça e sexualidade. Org. JOHAS, Bárbara; AMARAL, Marcela; MARINHO, Rossana. Teresina: EDUFPI, 2020, pg.203–217.

NETTO, Carolina Angélica Ferreira. **Por uma educação antirracista:** o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. 2018.

OLIVEIRA BRAGA, Aline de. Nosso crespô é de rainha. **Revista África e Africanidades.** Ano XII, n. 32, nov. 2019.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional. **Revista Interterritórios.** v.6 n.10, 2020.

PIMENTEL, Sílvia; DE MELLO ARAÚJO, Siméia. **Raça e Gênero:** discriminações, interseccionalidades e resistências. EDUC-Editora da PUC-SP, 2020.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio contínua**. IBGE, 2020.

SALDAÑA, Paulo. **4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio**. FOLHA, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos. **Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola**. Dissertação (Dissertação em práticas educacionais) – UINOVE. São Paulo, p. 166. 2019.

SANTOS, Danillo Bitencourt; MENDES, Ana Cleide Lima. **Por uma infância com mais respeito: Dialogando sobre racismo sob olhares das crianças de uma escola da cidade de Ipirá, Bahia**. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 1, n. 1, p. 393-408, 2020.

SANTOS, Elis Souza dos; CONCEIÇÃO, Ideojane Melo; MOURA, Patrícia Almeida. **Gravidez e abandono escolar de adolescentes negras: qual o papel da escola nesse contexto?**. 8ª Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. 2017.

SANTOS, Terezinha Oliveira; LUCAS, Carlos Henrique. **E NÃO SOU EU UMA CRIANÇA?: TRABALHO INFANTIL, HISTÓRIA E BRASIL PROFUNDO**. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 28, n. 2, p. 106-123, 2019.

SOUSA, Cirlene Cristina de; IZAÚ, Vitória Régia. **Escrevivências de alunas negras: construções e resistências na escola**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 6, n. 3, 2017.

STELZER, Joana; DE MORAES KYRILLOS, Gabriela. **Inclusão da Interseccionalidade no âmbito dos Direitos Humanos**. *Revista Direito e Práxis*, 2020.

ZAMBRANA, Ruth E.; MACDONALD, Victoria-Maria. **Staggered inequalities in access to higher education by gender, race, and ethnicity. Emerging intersections: Race, class, and gender in theory, policy, and pract.**

Recebido em 19 de abril de 2021.

Aceito em 12 de abril de 2022.