

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

CAMILA APARECIDA OLIVEIRA DA COSTA

JUVENTUDE NEGRA, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO:
um estudo sobre o racismo cotidiano

Uberlândia

2022

CAMILA APARECIDA OLIVEIRA DA COSTA

JUVENTUDE NEGRA, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO:
um estudo sobre o racismo cotidiano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Antropologia e Sociologia

Orientador: Diego Soares da Silveira

Uberlândia

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837j
2022 Costa, Camila Aparecida Oliveira da, 1987-
Juventude negra, educação e exclusão [recurso eletrônico] : um estudo sobre o racismo cotidiano / Camila Aparecida Oliveira da Costa. - 2022.

Orientador: Diego Soares da Silveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5356>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Sociologia. I. Silveira, Diego Soares da, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU: 316.1

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, Sala 37 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3230-9435 - www.ppgcs.incis.ufu.br - ppgcs@incis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Sociais				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado nº 3 do PPGCS-UFU				
Data:	12 de maio de 2022	Hora de início:	9:00h	Hora de encerramento:	11:20h
Matrícula do Discente:	11912CSC003				
Nome do Discente:	Camila Aparecida Oliveira da Costa				
Título do Trabalho:	Juventude Negra, Educação e Exclusão: um estudo sobre o racismo cotidiano				
Área de concentração:	Sociologia e Antropologia				
Linha de pesquisa:	Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade.				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Redes Sociotécnicas na Amazônia: um estudo de antropologia simétrica				

Reuniu-se por Vídeo Conferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, assim composta: Professores Doutores: Iraneide Soares da Silva (UESPI) (Examinadora), Carlos Benedito Rodrigues da Silva (UFMA), e Diego Soares da Silveira, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Diego Soares da Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

APROVADA.

Banca Examinadora

Diego Soares da Silveira (Orientador) - UFU

Iraneide Soares da Silva (Examinadora) - UESPI

Carlos Benedito Rodrigues da Silva (Examinador) - UFMA

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Diego Soares da Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/05/2022, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Benedito Rodrigues da Silva, Usuário Externo**, em 26/05/2022, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iraneide Soares da Silva, Usuário Externo**, em 27/05/2022, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3602832** e o código CRC **0E35037E**.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar se o racismo é atualmente um vetor de exclusão de jovens negros no ambiente escolar. A pesquisa tem caráter qualitativo e foi desenvolvida com onze alunas e alunos de uma escola pública do estado de Minas gerais. A metodologia utilizada para a pesquisa apropriou-se de depoimentos orais de natureza biográfica, coletado através de entrevistas orientadas por roteiros semiestruturados, realizadas na casa dos estudantes em virtude da pandemia da Covid-19. Dessa forma, busquei investigar, também, como se percebem dentro do espaço escolar, no sucesso ou fracasso da sua formação escolar e quais são suas perspectivas para o futuro. Um critério importante da pesquisa foi escolher estudantes negros que estavam no ensino médio, pelo fato de possuírem uma trajetória dentro da escola e por considerar a importância do tempo de vivências, interações e comunicações necessárias à construção de representações sobre aquele espaço. Sendo assim, eles podem perceber melhor os eventos de racismo cotidiano que envolveram sua trajetória dentro do espaço escolar. Conversar com os jovens e escutá-los possibilitou refletir sobre seus depoimentos, suas denúncias sobre o racismo estrutural vivido na base da sociedade brasileira e que se reflete na educação, bem como a consequente desvalorização de legado cultural, as ofensas e insultos raciais devido aos seus corpos e cabelos, o abandono escolar, a aprendizagem escolar, a entrada rápida no mercado de trabalho, o círculo vicioso que sentencia a impossibilidade dos sonhos para as camadas menos favorecidas e as experiências sociais serem desperdiçadas pelo fato de serem negros. Pode-se concluir que as trajetórias dessa categoria se configuram como trajetórias de exclusão marcadas pelo racismo, pela discriminação racial, social e cultural. São excluídos por serem negros, categoria ignorada e estigmatizada pela sociedade, e por serem pobres.

Palavras-chave: Juventude Negra; Racismo; Exclusão; Escola.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate if racism is a vector for the exclusion of black young people in the school environment nowadays. The research has a qualitative character and it was developed with eleven students from a public school in the state of Minas Gerais. The methodology of this study used oral testimonies of biographic nature, collected through semi-structured scripted interviews that took place in the students' houses during COVID-19 pandemic. Therefore, I also aimed to investigate how they see themselves inside the school, in the success or failure of their educational background and what are their perspectives for the future. An important criterion of this research was to choose black students in high school, once they have been in school for longer and considering how important their experiences, interactions and communication are in the construction of representations in that space. That way, they can become aware of the daily racism events that happened through their school lives. Talking and listening to them made it possible for me to think about their testimonies, their complaint about structural racism lived in the foundation of Brazilian society that reflects in education, as a consequence of the cultural legacy devaluation, racist slurs directed to their hair and bodies, early school leaving, learning process, the quick entry into the job market, the vicious circle that makes poor people's dreams become impossible and the social experiences going to waste for being black. In conclusion, the paths this category goes are considered paths of exclusion marked by racism, racial, social and cultural discrimination. They are excluded for being black, for being young, an ignored and stigmatized category, and for being poor.

Key-words: Black Youth; Racism; Exclusion; School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Sujeitos da escola.	59
Imagem 2 - Mural do Dia das Crianças e professores - 02 de outubro.	60
Imagem 3 - Trabalho sobre inclusão exposto nas paredes da escola - Semana 20 de novembro	62
Imagem 4 - Convite para participar da intervenção pedagógica no sábado letivo - 25 de junho 2019.	62
Imagem 5 - Batalha de Rimas - Sarau Cultural - 06 de Outubro de 2018.....	64
Imagem 6 - Estudantes da E. E. Santa Clara.	92
Imagem 7 - Oficina de Turbante.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS

Afro-Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CARESAMI	Centro de Atendimento e Redução Social do Adolescente e Menor Infrator
CARPE	Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação
CSEUR	Centro Socioeducativo de Santo Antônio
OMS	Organização Mundial da Saúde
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABS	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPP	Político Pedagógico da Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Problematização da pesquisa.....	13
CAPÍTULO I - UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: BREVES ANOTAÇÕES SOBRE AS TEORIAS RACIAIS DOS SÉCULOS XIX E XX	16
1.1 Pontos de partida para uma discussão sobre o racismo.....	16
1.2 Antropologia evolucionista e a afirmação das hierarquias sociais.....	19
1.2 Darwinismo social e determinismo antropogeográfico e racial.....	21
1.3 A eugenia e a gestão dos “aptos”	22
1.5 A população negra no Brasil e a política de produção de morte.....	27
1.6 Evolucionismo, darwinismo social e eugenia no Brasil e nas interpretações sobre a sociedade brasileira	29
1.7 As teorias vindas dos EUA: Franz Boas e a oposição ao evolucionismo e às teorias eugênicas.....	33
1.8 Boas e sua influência sobre o antropólogo brasileiro Gilberto Freyre	37
1.9 A realidade social da população preta brasileira, para além do racismo científico... 	39
1.10 Nas falácias do mito: falando de desigualdade racial.....	44
1.11 Resistência e insurgência: a importância do pensamento de Lélia Gonzalez na interpretação da realidade brasileira	47
1.12 Finalizando o debate sobre raça.....	50
CAPÍTULO II - LEI Nº 10.639/2003: CAMINHOS PARA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO COTIDIANO NO AMBIENTE ESCOLAR	53
2.1 A Escola Estadual Santa Clara – diálogos iniciais.....	54
2.2 Quem são os sujeitos da escola?	59
2.3 A Lei nº 10.639/2003 preconiza uma educação antirracista	65
2.4 Finalizando a primeira fase da pesquisa.....	68
CAPÍTULO III - UMA COMPILAÇÃO DE EPISÓDIOS QUE EXPLORAM O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	70
3.1 O caminho percorrido	70

3.2 Quem são os jovens da pesquisa?	72
3.3 O racismo cotidiano nas trajetórias escolares dos jovens negros.....	74
3.3 A primeira jovem entrevista	77
3.4 Uma prosa muito boa com um jovem sobre religiões africanas.....	85
3.5 Finalizando o diálogo sobre o racismo.....	90
CAPÍTULO IV - JUVENTUDES E JUVENTUDES NEGRAS: DADOS E CORES NO BRASIL DO SÉC. XXI	92
4.1 Cabelo como marcador da identidade negra e de resistência	96
4.2 Os sonhos também são uma forma de resistência	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
ANEXO II – ENTREVISTAS	112

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, volto ao passado e lembro os períodos em que fui estudante e chego à conclusão de que passei por grandes sofrimentos na vida escolar no decorrer da infância e da juventude. Os efeitos de um ambiente que não respeita a diversidade, que ridiculariza, hostiliza e isola os diversos, contribui para a reprodução das desigualdades, violações de direitos, dor e sofrimento psicossocial.

Durante a infância, ir à escola era sacrificante, pois constantemente era alvo de chacotas, xingamentos e apelidos. Entendi que não adiantava reclamar para os profissionais da educação, pois as pessoas simplesmente não me levavam a sério ou não me ouviam. Percebi, com o tempo, que teria que aprender a sofrer calada. Nem para minha mãe podia reclamar. Minha negritude ascende da parte da minha mãe, que faleceu em 1998, quando iniciei o 4º ano primário (atual 5º ano).

Minha mãe era quem me ajudava, antes de ir para escola, a trançar os cabelos ou enfeitava meus lindos cachinhos, de modo que ao arrumá-lo ela elevava minha vaidade e autoestima. Com o falecimento dela, eu mesma tive que aprender a arrumar o cabelo e, por mais que tentasse, não conseguia ter o mesmo cuidado. Foi nessa época que começaram os insultos mais pesados. Lembro nitidamente quando a professora regente da minha turma (4º ano C) solicitou que eu entregasse uns materiais para a professora da turma do 4º ano A. Antes de chegar à mesa da professora com o material que eu tinha sido encarregada de entregar, ela disse em alto e bom som: “vai pentear esse cabelo, descabelada”. E diante desse comentário da professora, todas as alunas e alunos da turma riram muito. Naquele momento, senti meu coração disparado, enchi os olhos de lágrimas, mas engoli o choro, mantive firme, entreguei o material e retirei-me daquela situação como se nada me incomodasse. No corredor bateu aquele sentimento ruim de humilhação, chorei muito antes de retornar para minha turma e senti uma vergonha enorme do meu cabelo e da minha aparência.

Desde aquele dia comecei a pedir insistentemente para meu pai me levar à cabeleireira para alisar meu cabelo. Sentia que se meu cabelo fosse liso, minha aparência seria melhor aceita pelos colegas e professores. Ele atendeu os meus pedidos e durante muitos anos mantive meu cabelo alisado. Isso não fez com que os insultos acabassem. Eu me esforçava para ser branca e com isso colocava em prática os padrões de beleza estabelecidos pela hegemonia branca.

Grada Kilomba elucidada, no livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, que o estereótipo atribuído ao cabelo afro na atualidade também é fruto do

preconceito dos senhores brancos no período escravocrata. Muitos deles não toleravam o cabelo das mulheres negras e as pressionavam para alisar seus fios. Naquele tempo, era comum que se empregasse uma haste de metal ou ferro para passar roupas que, levada à brasa, ficava muito quente e, colocada sobre os fios, alteravam textura dos cabelos. Ambos os objetos eram pesados e, ao serem manuseados nos cabelos, comumente queimavam a testa ou o couro cabeludo de muitas dessas mulheres. Por essas e outras opressões, comenta Grada, o cabelo afro transformou-se num importante instrumento de consciência política, sendo que “[...] penteados africanos transmitem uma mensagem de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial” (KILOMBA, 2019, p. 217).

Durante meu curso no ensino superior, as questões do racismo perduraram. Embora meu tom de pele seja mais claro, o que poderia ter me dado "algumas vantagens" na sociedade racista em que vivemos, mas quando olho para trás, com todo o entendimento que fui construindo nos últimos anos, posso ver que o quanto o preconceito me trouxe solidão, poucos relacionamentos afetivos ou de qualidade muito ruim e menosprezo.

Mesmo com o cabelo alisado e as roupas com as quais me vestia, era lembrada todos os dias de que o bairro Santa Mônica – onde morei nos tempos de graduação na UFU –, bares, cafés, restaurantes de classe média e o ambiente acadêmico não eram para mim. Eu usava sempre o mesmo jeans ou uma calça *legging* preta de ginástica e tinha algumas regatas lisas sem nenhum acessório. Essas vestimentas eram a não expressão de características culturais que somente agora, neste exercício reflexivo, consigo notar.

Sou negra, mulher, de origem pobre, e me faltou capital econômico, cultural e social institucionalmente reconhecidos como cultura legítima (BOURDIEU, 2015) para andar pelos corredores daquela universidade dona de mim. No lugar disso, andava sempre de cabeça baixa, com medo e em silêncio. “No silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos – medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento” (LORDE, 2019, p. 50).

Desse modo, importa destacar, também, que meu processo de formação no curso superior não foi contínuo. Meus estudos foram interrompidos diversas vezes, ora por conta das condições materiais, ora por problemas emocionais. Além disso, no último ano do curso, também me deparei com os desafios de estar gestante.

Nessa época, a questão profissional também emergia. Tinha uma curta experiência na educação, por ter lecionado aulas de Sociologia em algumas escolas durante os anos da graduação. Havia prestado um concurso e esperava ansiosamente a publicação do meu nome no diário oficial para, enfim, tornar-me docente efetiva do quadro de professores do Estado de

Minas Gerais. Ainda nesse período, ocorreu uma greve importante na universidade e o término do curso foi mais uma vez adiado. Com o fim da greve, finalmente apresentei minha monografia e concluí a graduação. Algum tempo depois, também alcancei a nomeação para professora de Sociologia na Escola Estadual Santa Clara¹.

Minha trajetória como educadora nessa escola se iniciou no ano de 2016, num contexto de turbulências econômicas, políticas e sociais já muito agravadas no Brasil. Estávamos às vésperas do golpe contra a Dilma Rousseff². Eu, agora adulta, colocava-me nos movimentos sociais e sindicatos e me posicionava no campo político da esquerda. Era declaradamente contrária ao golpe que seria instituído contra a presidenta eleita. Nessa conjuntura, a Escola Santa Clara não era uma instituição que aceitava meus posicionamentos políticos.

Desde o início, a minha carreira nessa escola foi marcada por dificuldades e coerção das minhas ideias, sem contar que a institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória era recente, de 2008. Por isso, nós professores de Sociologia do ensino básico ainda não tínhamos contato com profissionais de referência anteriores para podermos nos espelhar. Outro ponto importante é que, desde a institucionalização como disciplina obrigatória no ensino médio, a Sociologia sofreu processos tensos e complexos no Brasil. Inclusive, recentemente, a reforma do ensino médio³ possibilitou que os governantes retirassem a obrigatoriedade da disciplina do currículo básico.

Conheci a sede da Escola Estadual Santa Clara antes mesmo de ser nomeada. Algumas vezes me deslocuei para a instituição para concorrer com outros professores em editais de contratação temporária para dar aulas de Sociologia. Sabia que a escola estava localizada numa das principais “quebradas” da cidade. A escola recebe grande volume de alunos de alguns bairros que estão em seu entorno.

Nas designações que participava, avistava as alunas e alunos pelas janelas e nos corredores e sabia que ali era atendido um público majoritariamente negro. Por isso, quando

¹ Apesar de considerar importante dar visibilidade às práticas e seus sujeitos, não ser pode renunciar aos procedimentos éticos da pesquisa. Assim sendo, esta pesquisa não identifica a escola, endereços e seus sujeitos.

² Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher a ocupar a Presidência do Brasil e a terceira chefe de Estado do país. O primeiro mandato da presidenta começou em janeiro de 2011 e terminou em dezembro de 2014. Ela foi eleita novamente em 2014, assumindo a gestão do país em 2015. No segundo mandato, foi acusada de administração indevida num processo cheio de fraudes políticas e jurídicas e destituída no primeiro semestre de 2016 pelo Senado Federal.

³ A Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis nº 9.394 e 11.494 da LDB, não exclui totalmente a Sociologia do ensino médio, entretanto, cria condições para que isso aconteça sem resistências jurídicas num segundo momento. Exclui do corpo da Lei a indicação objetiva da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e, no lugar, mantém apenas o indicativo genérico de obrigatoriedade das “Ciências Humanas”, deixando margem para interpretações diversas, bem como deixando a responsabilidade de definir quais são as disciplinas que integrariam as Ciências Humanas a documentos facilmente modificáveis ao prazer do Ministério da Educação.

saiu minha nomeação fiquei muito feliz. Nessa época, já me reconhecia como mulher negra e tinha consciência sobre a necessidade de promover uma educação antirracista, que elevasse a autoestima das pessoas negras, sua autoimagem, a beleza da sua cor, do seu cabelo. Somado a isso, também sabia da importância de mostrar que eu valorizava seus saberes, para, talvez, diferente de mim, não manifestassem o desejo de pertencer a um grupo branco.

Conforme Gomes (2012, p. 99), quanto mais se assegura e amplia o direito à educação, seja na universalização da educação básica ou na democratização do acesso ao ensino superior, mais adentram no espaço escolar “sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

Na escola, imaginei que a inclusão de conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira seria um caminho interessante para valorizar a autoimagem positiva dos negros. Nas aulas de Sociologia, incorporava uma série de referências de artistas, cientistas, escritores, afrodescendentes e africanos, na tentativa de que as alunas e alunos pudessem considerar como natural a presença das pessoas negras em cargos de chefia ou como importantes pensadores.

Contudo, foi por meio dos contatos e apoio das(os) alunas(os) que construímos na escola, no ano de 2018, um evento denominado “Sarau Cultural”. Nesse evento, tivemos diversas oficinas artísticas e culturais, tais como: batalha de rap, batalha de poesia (*slam*), oficina de turbante, grafite em estêncil, dança de rua, teatro do oprimido, entre outras atividades. Além de seu cunho cultural, o evento se estabeleceu como uma ação de afirmação e resistência da juventude negra e periférica do território.

Todos os contatos para as oficinas e palestras foram estabelecidos pelas(os) estudantes e com pessoas da comunidade. Eles levaram o movimento negro hip-hop para dentro da escola, que é um movimento sociocultural que visa a emancipação dos negros mediante a educação e a revolução. Por meio das cores, música e dança, o hip-hop tem representado a cultura da juventude negra, pobre e oriunda das “quebradas”.

A partir do agenciamento de coletivos, movimentos sociais e educadores, os estudantes têm fortalecido paulatinamente discussões no ambiente escolar que trazem reflexões interseccionais e modos de enfrentamento à lógica colonial, racista, sexista e LGBTQI+fóbica.

As ações e políticas pedagógicas do movimento negro, enquanto intervenções, têm corroborado para o fortalecimento e reconhecimento da identidade negra e para a luta antirracista na educação formal.

Além disso, em respeito à data de 20 de novembro de 2019, os estudantes tiveram a iniciativa de realizar uma atividade nas redes sociais de representação estética e identitária de estudantes negros da escola. Em seguida, também promoveram uma atividade de debate com o Coletivo Negro Minervino de Oliveira sobre a questão do encarceramento da população negra no Brasil. Nas discussões, foram tratadas questões fundamentais sobre o corpo ferido, encarcerado e assassinado e sobre como as pessoas negras, de maneira não romântica, tem se articulado para escapar da lógica colonial e permanecerem vivas.

Problematização da pesquisa

O objetivo da referida pesquisa foi investigar se o racismo é atualmente um vetor de exclusão de jovens negros no ambiente escolar. Para compreender o peso do racismo na vida dos estudantes, foi necessário dar-lhes voz para que pudessem falar de si, de sua história, de suas lutas, expectativas, decepções e conquistas.

A existência do racismo no ambiente escolar é muitas vezes negada, mas é sistematicamente reproduzida por diversas representações que existem na cultura educacional. Nas trajetórias de vida, nas vivências familiares e escolares dos sujeitos pesquisados, observei, também, que a situação econômica, os fatores culturais e sociais e as experiências vivenciadas em relação ao preconceito influenciam diretamente na construção das suas identidades. As alunas e alunos registraram impressões e representações de seus próprios corpos e cabelos e articularam-nas com as experiências escolares. Nesse sentido, a trajetória escolar apareceu nos depoimentos como um processo importante na construção da identidade negra e, infelizmente, reforçou estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e seu padrão estético (GOMES, 2002).

A escolha do tema decorreu do fato de mexer com as minhas questões, minha história de vida e minha trajetória enquanto mulher, professora e pesquisadora negra. Desde criança, sentia-me incomodada pela maneira como meus colegas, professoras e professores me trataram, muitas vezes, por causa do meu cabelo. Agora, no final deste estudo, posso ver que essas questões não são somente minhas, elas atravessam toda a comunidade negra e denunciam o racismo, o preconceito, a discriminação e a desigualdade social fortemente presente na sociedade brasileira.

A pesquisa tem caráter qualitativo e foi desenvolvida com onze alunas e alunos do ensino médio da Escola Estadual Santa Clara. A metodologia utilizada para pesquisa apropriou-se de depoimentos orais de natureza biográfica, coletado através de entrevistas

orientadas por roteiros semiestruturados, por meio dos quais busquei analisar, também, como se percebem dentro do espaço escolar, no sucesso ou fracasso da sua formação escolar e quais são suas perspectivas para o futuro. Os depoimentos orais foram utilizados para captar a fala dos estudantes, explorando aspectos da sua vivência até chegarem ao ensino médio.

Desse modo, percebo que a pesquisa com estudantes da Escola Estadual Santa Clara (MG), local onde leciono aulas de Sociologia, poderia dar respostas para algumas das minhas inquietações. Por conseguinte, concordo com o ponto de vista de Grada Kilomba, de que é ultrapassada a ideia de que o distanciamento emocional, social e político podem ser favoráveis para a pesquisa. Para a autora, “ser uma pessoa ‘de dentro’ possui uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos” (KILOMBA, 2019, p. 83).

Assim no capítulo I, explano o que é o racismo e como ele se estrutura. Faço uma recapitulação histórica sobre as principais teorias raciais nas Ciências Sociais, especialmente representadas na Antropologia, e suas influências nas construções teóricas de interpretação da realidade implementadas e construídas no Brasil. Essas teorias raciais forneceram ampla sustentação histórica para a produção de uma subalternidade social apoiada na opressão da população negra. A pauta do evolucionismo social no século XIX e das teorias eugênicas, abordadas adiante, produziu uma disposição social hierárquica que intensificou as desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

Como será visto, “os homens da ciência” acomodaram teorias raciais das mais diversas. No evolucionismo, ressaltaram-se as concepções de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e aperfeiçoamento. No darwinismo social, adotou-se o suposto das diferenças entre as raças e sua suposta hierarquia. E nas teorias eugênicas, abrigou-se a ideia de degeneração social por raças (in)“aptas”. Fica evidente que esses homens e essas teorias procuravam teorias formalmente – e inevitavelmente – excludentes. Além disso, como aponta Schwarcz (1993), os usos de tais matrizes eram dos mais inusitados e paralelos.

Nos capítulos II e III, discutiremos sobre a Lei nº 10.639/2003, o racismo cotidiano e suas manifestações na escola pública. Os resultados mostram diferentes formas de manifestação do racismo na escola: carência de projetos pedagógicos envolvendo a cultura e história africana e afro-brasileira, falta de representação da população negra nos murais da escola, na omissão de informações passadas pela escola sobre a população negra, na falta de verbas suficientes para a uma educação de qualidade e, ainda, nos rituais pedagógicos. Dentre esses, destaca-se o silêncio da escola diante da discriminação contra crianças e jovens negras e negros.

E, por fim, no capítulo IV, trato da juventude negra e das suas formas de existência e resistência. O cabelo crespo, as religiões, as músicas e os sonhos de entrada na universidade via cotas demonstram que a juventude negra tem avançado significativamente para a superação do racismo.

Este estudo apoiou-se em estudos antropológicos para buscar a compreensão da visível desigualdade entre negros e brancos no Brasil. A compreensão de categorias como raça, racismo, classe, gênero, identidade e etnia subsidiaram esta pesquisa, pois vislumbra-se a compreensão das diferenças e das desigualdades que arrogam o estudante negro na convivência cotidiana com o racismo e com o preconceito racial e o papel social periférico no contexto social brasileiro.



CAPÍTULO I - UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: BREVES ANOTAÇÕES SOBRE AS TEORIAS RACIAIS DOS SÉCULOS XIX E XX

O racismo é um dos fenômenos mais violento e cruel, que atravessa os últimos cinco séculos. Ele se veste, reveste, se atualiza e se acomoda nas mais diversas sociedades. O racismo contra africanos e seus descendentes, bem como o tráfico de escravizados transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não somente por suas consequências, mas também por sua magnitude, natureza de organização e, sobretudo, pela negação da essência e humanidade das vítimas⁴. Somente em 2001, na ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que o racismo foi discutido com seriedade pelo Estado Brasileiro e que, “a escravidão e o tráfico de escravo” e o tráfico transatlântico foram considerados crimes contra a humanidade, visto que os africanos e seus descendentes, os asiáticos e povos de origem asiática, assim como os povos indígenas foram e são vítimas do racismo e de suas consequências. Desse modo, falar de racismo e sobre racismo se faz necessário para que se compreenda a história do Brasil e da diáspora negra.

1.1 Pontos de partida para uma discussão sobre o racismo

A sociedade científica moderna se constitui calcada na seguinte crença: os povos originários das Américas e os africanos escravizados eram classificados como espécies não humanas. E o homem europeu, burguês, colonial moderno, era considerado um sujeito/ agente apto a decidir para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, de mente e razão (LUGONES, 2014). E a ciência, qual tem sido o seu papel na história mais distante? De certo modo, pode-se aqui propor que ela tem contribuído para a estruturação e hierarquização do racismo a partir da raça/etnia, atribuindo estereótipos negativos aos negros. Nesse caminho, vai se alicerçando um racismo científico que perdura até os dias atuais (GÓES, 2016).

Silvio de Almeida (2019) aponta que, no contexto acadêmico, existe um debate aberto entre os intelectuais contemporâneos sobre a etimologia do termo raça. A afirmação que se pode fazer com mais convicção é que a sua significação sempre esteve, de alguma forma, vinculada “ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde,

⁴ Conforme a *World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance*, Durban, 31 agosto – 8 setembro, 2001, p. 12.

entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI” (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Diante das contribuições de Almeida (2019), surge a pergunta: se o conceito de raça é tão flexível e manipulável, por que não o abandonar? E a resposta é: porque as crenças raciais continuam extremamente enraizadas no mundo social, perpassando o senso comum. Apesar de suas incertezas, esse conceito de interpretação continua a desempenhar um papel fundamental na estruturação e representação do mundo social. Por isso, como mostram Omi e Winart (2015), raça é uma dimensão da representação humana e não uma ilusão. Ela deve ser vista como um elemento da estrutura social e não algo irregular dentro dela.

Os pensadores insistem que os esquemas raciais são formações culturais que foram construídas historicamente por muitos anos e, por isso mesmo, podem se enraizar profundamente no inconsciente humano. Para eles, “a raça é uma estrutura social/histórica e um conjunto de significados acumulados que enchem identidades individuais e coletivas, informam práticas sociais, moldam instituições e comunidades, demarcam barreiras sociais e organizam a distribuição de recursos” (OMI; WINART; 2015, p. 78). Assim sendo, a raça nunca pode ser uma representação sozinha, ela sempre deve remeter à estrutura social.

De acordo com Omi e Winart (2015), Schwarz (2012, p. 34) mostra que raça é uma categoria classificatória que envolve “construções locais, históricas e culturais, que tanto compete à ordem das representações sociais, como, por exemplo, as fantasias, os mitos e as ideologias. Como interfere no mundo a partir da produção e reprodução de identidades coletivas e hierarquias sociais politicamente poderosas”.

Nesse sentido, Almeida (2019, p. 24) afirma que “raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico”. Assim, se por um lado os esquemas raciais refletem a história das sociedades modernas e um de seus maiores gargalos, por outro lado, justamente por serem esquemas socialmente orquestrados, são passíveis de mudanças (OMI; WINART, 2015).

Como ilustrado, é um ponto pacífico entre os intelectuais do campo que o significado de raça e a maneira como ela estrutura a sociedade estão se modificando ao longo do tempo. Assim sendo, embora seja feito um esforço enorme para traçar uma genealogia da racialização, mostrando como ela prossegue da religião para a ciência e depois para a política, é necessário ressaltar que essa não é uma trajetória linear e nem progressiva, tampouco está findada.

Dessa maneira, concordo que o conceito de raça é biologicamente inoperante, mas político e sociologicamente muito significativo. Assim, propõe-se, aqui, a “analisar denominações de cor/raça como conceitos ideológicos nos seus contextos econômicos, históricos e sociais específicos” (HOFBAUER, 2003, p. 67). Isso porque, como será visto adiante, os intelectuais racistas estabeleceram como postulado básico a crença entre raças superiores e inferiores. Inúmeras atrocidades foram cometidas em nome das chamadas raças: genocídio de milhões de índios na América e extermínio sistemático de milhões de judeus e ciganos durante a primeira e a segunda guerra mundiais⁵. Como se o antissemitismo não bastasse, os persistentes mecanismos de discriminação durante o *apartheid* nos Estados Unidos, na Europa, em todos os países sul-americanos, no Brasil e em outras partes do mundo mostram claramente que o racismo é um fato que dá à raça seu significado político e social (MUNANGA, 2020).

Vale dizer que as teorias raciais se mostraram modelos de sucesso na Europa, em meados do século XVIII, e chegaram tardiamente no Brasil. Apesar disso, foram muito bem acolhidas por diversas instituições científicas de ensino e pesquisa que reuniam a elite pensante do país, a exemplo da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia, que formou o Doutor Raimundo Nina Rodrigues. A história do Brasil, portanto, carrega até hoje, segunda década do século XXI, os traços e olhares desse tempo, dessas teorias e, também, dos colonizadores. Todavia, antes de analisar a adoção desses modelos e desdobramentos para o Brasil, é preciso retornar à matriz. Suas origens remontam, principalmente, a discussões encabeçadas em países da Europa e dos Estados Unidos. Desse modo, é por esse caminho que se inicia a presente discussão⁶.

⁵ Raimundo Nina Rodrigues. Nascido a 4 de dezembro de 1862, em Vargem Grande, no Estado do Maranhão, quando em 1882, com quase vinte anos, matriculou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, passando à Bahia depois, para voltar no 6º ano ao Rio, onde se formou em fevereiro de 1888. Foi um médico brasileiro que, no final do século XIX, buscou, entre outras coisas, desvendar os mistérios da mente e do espírito dos negros brasileiros. Racista, eugenista e conservador, foi um intelectual rejeitado a partir da segunda metade do século XX por conta dessas características que, se não eram, à época, exclusivas dele, tornaram-se malditas.

⁶ É importante mencionar que os judeus, poloneses e eslavos tiveram sua identidade europeia explicitamente negada pelas elites arianas da Europa e, ao longo do regime nazista, foram mantidos em condições deploráveis, muito semelhantes àquelas vivenciadas pelos negros escravizados trazidos para o Brasil nos navios negreiros e ainda no sistema carcerário brasileiro – de confinamento e total desrespeito aos seus direitos humanos. Ademais, o “holocausto dos judeus”, o “extermínio dos ciganos”, da “eutanasia” e dos ditos “deficientes mentais”, foram justificadas sob o regime nazista como “higiene racial”. Os navios negreiros, o holocausto e as prisões brasileiras envolvem as questões do corpo, do sangue e do desprezo. O corpo que dispensa – eugenicamente e enquanto raça; o corpo ao qual se subjugava – decompondo homens em animais ou objetos; os corpos dóceis, a vigilância sobre os corpos, a disciplinarização dos corpos, o suplício e a submissão (FOUCAULT, 2014).

1.2 Antropologia evolucionista e a afirmação das hierarquias sociais

O surgimento de uma concepção moderna de raça ocorreu somente com a ascensão da Europa e a chegada dos europeus nas Américas. Os colonizadores europeus foram à vanguarda para a acumulação mercantil e o processo de pilhagem das Américas foi fundamental para a grande acumulação de riquezas e desenvolvimento moderno. Entretanto, os europeus não descobriram somente riquezas, descobriram e exploraram também pessoas.

A existência dos nativos põe em xeque as concepções até então vigentes dos europeus sobre a espécie humana. Questões sobre no que consistia a espécie humana e quais as diferenças entre elas começaram a aparecer e foram importantes para estruturar a concepção de raça do mundo moderno. Essa estruturação foi feita a partir da legitimação do processo de escravização e do extermínio dos povos nativos, seguido pelo processo de escravização dos povos africanos.

A concepção de raça elaborada refletia uma visão de mundo dos colonizadores europeus, em que eles se viam como os filhos legítimos de Deus, enquanto os povos escravizados eram vistos como os “outros”. Os debates sobre o que seriam esses “outros”, empreendidos tanto pela teologia quanto pela filosofia, apresentavam um limite prático: os europeus nunca fariam as malas e iriam para casa. O processo de colonização não se encerraria e, para o seu sucesso, precisaria de uma concepção de raça tal como a que foi elaborada.

A conquista e colonização das Américas proporcionou o advento de uma estrutura social consolidada de exploração, apropriação, dominação e significação. Sua representação em termos religiosos, depois em termos políticos e científicos, iniciou a moderna consciência racial. Foi a inauguração da tecnologia da racialização no mundo em escala histórica (OMI; WINANT, 2015). Por isso, antes mesmo da representação da raça pela religião, as diferenciações entre quem era o europeu, o indígena, o africano e o escravo já eram feitas por necessidade do poder político que era exercido sobre esses povos de maneira violenta. Depois, essas diferenciações foram reprocessadas no discurso vigente na época, no caso, o discurso teológico. Gradualmente, as concepções religiosas foram cedendo lugar para as concepções científicas. Inclusive, grandes filósofos europeus, como Hegel, Kant, Voltaire e Locke, emitiram opiniões racistas na época (OMI; WINANT, 2015).

No entanto, tais processos não foram simples e uniformes. O problema racial durante o final do século XVIII era bem diferente do problema do início do período da conquista. Nesse século, outras questões eram postas, tais como a construção da nação, o estabelecimento de

economias nacionais e o sistema mundial de comércio, o questionamento da autoridade monárquica e a afirmação dos direitos naturais. Para sustentar essas questões e manter o sistema em curso, a exploração racial organizada na forma de escravidão, bem como a expulsão dos povos nativos, foram processos essenciais, porém, estava cada vez mais injustificável (OMI; WINANT, 2015). É nesse contexto que aparecem critérios científicos para se buscar uma base natural para justificar a hierarquia racial.

No século XIX, outras interpretações passam a ser oferecidas sobre a raça: primeiro, com relatos científicos, e, posteriormente, com as teorias raciais. Sobretudo, a partir de 1859, com a publicação de "A origem das espécies", de Charles Darwin, são construídas as bases para a afirmação do paradigma da época através do estabelecimento do conceito de evolução. Essas interpretações sobre a ideia de raça cederam espaço para expressões do terreno da biologia, tais como "sobrevivência do mais apto", "adaptação", "luta pela sobrevivência", entre outras (SHWARCZ, 1996, p. 82-83).

Assim, foi originada a primeira grande corrente desse período, chamada de evolucionismo social – ou cultural –, fruto desse conjunto de pesquisas iniciadas por Charles Darwin e preconizada pelos antropólogos Lewis H. Morgan, Edward B. Tylor e James G. Frazer, entre outros, no século XIX. Essa escola conferia o desenvolvimento humano a partir de etapas fixas e predeterminadas e considerava de forma mecânica elementos culturais, tecnológicos e sociais (TYLOR, 2005).

Em resumo, os evolucionistas tinham a tecnologia como rol essencial de análise e comparação, de forma que a humanidade aparece representada a partir de uma escala evolutiva que iria da selvageria para a barbárie e dessa para a civilização. Essa corrente de pensamento também contribuiu para a justificação do processo de colonização da Ásia e partilha da África, pois a Europa passou a ser construída como metrópole, como centro, o que desencadeou uma série de prerrogativas que visavam o combate da barbárie pela civilização (SCHWARCZ, 1996; WALTER, 1975).

A partir da década de 1870, o discurso evolucionista e determinista chegou ao Brasil, oferecendo argumentos para explicar as diferenças internas. Ironicamente, esses modelos que buscavam explicar tais diferenças apontavam o atraso do país em relação ao mundo ocidental, enquanto enunciavam e justificavam novas formas de inferioridade. E foi assim que, no Brasil, "negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos – 'classes perigosas' a partir de então – nas palavras de Silvio Romero⁷, transformavam-se em objetos de ciência"

⁷ No livro "Espetáculo das Raças", Lília Schwarcz (1993, p. 201) enuncia que Silvio Romero era um "intelectual de muitos radicalismos". No contexto histórico do findar do século XIX, as obras de Romero se destacaram pelo

(SCHWARCZ, 1993, p. 38). Em síntese, nos anos finais do século XIX, à primeira vista, a noção de evolução reafirmou a existência de hierarquias entre homens, ao mesmo tempo em que defendeu uma unidade fundamental entre eles.

A antropologia contemporânea refuta as interpretações religiosas e evolucionistas que outrora reafirmou. Tais interpretações perderam parte significativa da sua influência nos dias de hoje. Apesar disso, suas ideias e leituras continuam presentes, agora em menor grau.

1.2 Darwinismo social e determinismo antropogeográfico e racial

Simultaneamente ao evolucionismo social, duas escolas deterministas originaram-se e influenciaram por demais os intelectuais brasileiros. A primeira delas é a escola determinista antropogeográfica, cujos maiores representantes, Friedrich Ratzel (1844-1904) e Henry T. Buckle (1821-1862), defendem a tese de que o desenvolvimento cultural de uma nação seria inteiramente condicionado pelo meio – “dá-me o clima e o solo que direi que nação se fala” – para uma avaliação objetiva de seu “potencial de civilização” (BUCKLE, 1845, p. 32 apud SCHWARCZ, 1993, p. 76). Um segundo grupo, seguindo outro tipo de determinismo, um determinismo de cunho racial, também tomava força. Denominada de “darwinismo social ou teoria das raças”, essa perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que não se transmitiriam caracteres adquiridos, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. Através da perspectiva da teoria das raças, a raça passa a ser concebida como um conceito biológico e desencadeia o estudo das variações humanas e suas classificações.

Povos indígenas, africanos e asiáticos são vistos, por essa escola, como povos "diferentes" dos europeus. Esses povos também são considerados seres humanos inferiores intelectualmente frente aos europeus. E essas distinções entre as diferentes raças serviram para justificar as desigualdades de direitos políticos e sociais, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, defendiam a doutrina dos direitos do homem. O sofrimento aplicado aos "outros" era justificado como necessária consequência para o desenvolvimento da metrópole.

Um exemplo clássico dessa tentativa de justificativa científica do racismo foi a obra do Conde de Gobineau (1853). Seu principal legado racista foi a crença de que as raças superiores produziram culturas superiores, em contrapartida às misturas raciais, que degradariam as raças superiores. Na mesma linha, seguiu Gustave Le Bon (1894) e Kid

cinismo e apego ao naturalismo evolucionista, em oposição dos ideais positivistas de Auguste Comte e Émile Durkheim. Usando uma terminologia dos autores evolucionistas, tais como Spencer e Darwin, esse cientista acreditava ter visto na mestiçagem uma saída para uma possível homogeneidade étnica.

(1875), os quais consideravam que “as raças constituíram fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento entendido como erro” (SCHWARCZ, 1996, p. 85).

As implicações desse tipo de postulado eram duas: elevar a existência de “tipos puros” e apresentar a miscigenação como resultado de degeneração, não apenas racial, como também social. Desse modo, esses teóricos vão se contrapor aos preceitos da escola evolucionista e suas análises vão partir de três proposições básicas:

A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre estes agrupamentos humanos a mesma distância encontrada entre o asno e o cavalo. A segunda instituía uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo em raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto apontava para predominância do grupo "racial-cultural ou étnico no comportamento do sujeito, conformando enquanto uma doutrina da psicologia coletiva, hostil a ideia de livre arbítrio do indivíduo. (SCHWARCZ, 1996, p. 85).

É preciso entender que Le Bon e Kid são tão extensivamente dedicados quanto Gobineau na descrição das características físicas, mentais e intelectuais de diferentes raças. Todos concordam (não só o conteúdo, mas o estilo também é semelhante). Na visão desses “intelectuais”, os brancos são os mais inteligentes, mais bonitos, mais fortes e mais nobres. Só os brancos podem criar uma cultura, uma civilização superior, uma história digna, isso é, conquistar e governar os outros. Ao contrário, os negros são caracterizados pela animalidade, baixa inteligência, apego aos sentimentos e instabilidade emocional.

Percebe-se como o “conhecimento sobre as raças” resulta num “ideal político”, um diagnóstico sobre a “submissão” ou uma possível erradicação das “raças inferiores”. Posteriormente, essa tese se transforma numa espécie de prática avançada do darwinismo social: a eugenia, cuja meta estabelecida foi interferir na reprodução das populações.

1.3 A eugenia e a gestão dos “aptos”

As teorias eugênicas tiveram início em meados do século XIX, quando europeus e norte-americanos trataram sobre o crescente aumento da urbanização e das favelas, habitadas principalmente pela classe trabalhadora. Eles acreditavam que o avolumamento da prostituição, da criminalidade, das doenças mentais e do alcoolismo se devia ao fato de que os segmentos mais pobres e, por conseguinte, negros, eram compostos por pessoas preguiçosas e imorais. O resultado foi um medo crescente dentro das classes mais abastadas de que a “escória” da sociedade acabaria por ultrapassá-la, dado que a classe mais baixa estava se reproduzindo muito rapidamente. “A possibilidade de uma degeneração social em âmbito

nacional foi, portanto, considerada e aumentou a ansiedade de que os europeus pudessem descer ao nível dessas raças inferiores se os padrões de procriação não fossem controlados” (TAYLOR, 2018, p. 70).

Em meio a esses “dilemas”, surge no final do século XIX a ciência da eugenia, na Grã-Bretanha, com Francis Galton, primo de Darwin. Galton tinha como propósito aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural aos seres humanos. Suas pretensões eram desenvolver uma ciência genuína sobre a hereditariedade humana que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os membros mais aperfeiçoados – como se fazia com cães, cavalos, porcos, seja qual fosse o animal. O termo “eugenia” era a reunião de duas expressões gregas, que significa “o bem nascido” (BLACK, 2003, p. 56 *apud* DEL CONT, 2008, p. 201).

Nesse contexto, Galton argumentava que as sociedades humanas estavam dificultando a seleção natural ou a “sobrevivência do mais apto” ao dar assistência social e cuidados médicos aos mais fracos, doentes e miseráveis. Uma metáfora bastante utilizada por ele é de que a sociedade e a família podem ser cultivadas como um jardim, removendo “ervas daninhas” em benesse das “plantas úteis”. A partir dessa ideia, a eugenia visava oferecer planos eficazes e rápidos: “o que a natureza levava gerações para realizar, a ciência poderia obter criteriosamente através do planejamento” (GALTON, 1909, p.75 *apud* TORRES, 2008, p. 2).

Herbert Spencer, também representante das teorias eugênicas, é caricato, ao afirmar que:

Parece difícil que uma imperícia [...] deva implicar a fome do artesão. Parece difícil que um trabalhador incapacitado pela doença [...] deva ter de suportar as privações resultantes. Parece difícil que as viúvas e órfãos devam ser abandonadas a luta de vida ou morte. No entanto, quando considerados não separadamente, mas em conexão com os interesses da humanidade universal, estas cruéis fatalidades são vistas como cheias de beneficência. (CHILDS, 2001, p. 2-3 *apud* TAYLOR, 2019, p. 72).

Spencer recomenda que a natureza seja liberada para seguir seu curso, possibilitando que os mais fracos sejam eliminados da sociedade. Na tática dos eugenistas, mesmo que os pobres tivessem mais filhos do que as classes médias, esses índices seriam compensados com altas taxas de mortalidade, resultadas da pobreza e falta de assistência médica. Indivíduos como Spencer e Galton rejeitavam o argumento de que a melhoria nas condições sociais e ambientais das classes mais pobres poderia reduzir as taxas de infecção, alcoolismo, crime e analfabetismo. Para eles, portanto, o melhor seria deixar morrer.

Embora o método de Spencer envolva deixar os pobres e os fracos morrerem sem intervenção, outros eugenistas defendem uma estratégia ainda mais agressiva. Essas estratégias são divididas em eugenia positiva e eugenia negativa. Como afirma o filósofo eugenista Ferdinand C. S. Schiller, a eugenia negativa “visa verificar a deterioração da população humana devido à rápida proliferação das ervas daninhas humanas” (CHILDS, 2001, p. 3 *apud* TAYLOR, 2019, p. 73). Essa estratégia requer incitação do aborto, esterilização forçada, incapacitismo, eutanásia ou genocídio para prevenir indivíduos e grupos considerados degenerados, neste caso, na Alemanha.

Enquanto a eugenia negativa só poderia evitar a degeneração, a eugenia positiva opera justamente no modo contrário. A eugenia positiva inclui encorajar ou forçar homens e mulheres “aptos” a constituírem famílias numerosas por meio de estímulos econômicos. Dessa maneira, “o aborto por mulheres ‘aptas’ era ilegal na Alemanha nazista e as mulheres da classe média que tentassem entrar na força de trabalho eram desencorajadas com argumento de que empregos fora de casa eram ocupações destruidoras da raça” (CHILDS, 2001, p. 7 *apud* TAYLOR, 2019, p. 73).

O darwinismo e a eugenia podem ser descritos como movimentos biopolíticos porque envolvem estratégias de gestão da saúde e da produtividade da população, intervindo nas taxas de mortalidade e natalidade, imigração, saúde física e mental. Mas o que se deve entender por biopolítica? Biopolítica é um conceito cunhado por Michel Foucault, definido pela primeira vez no livro “História da Sexualidade I - vontade de saber”, no capítulo que encerra a obra, intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”, como um poder que se apropria da vida humana, ou melhor, “pode-se dizer que o direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver a morte” (FOUCAULT, 1999, p. 130).

Outrossim, durante muito tempo, uma das características do poder do soberano era o direito de vida e de morte, “que concedia ao pai de família romana o direito de ‘dispor’ da vida dos seus filhos e dos seus escravos, ‘podia retirar-lhes a vida, já que ele as tinha dado’” (FOUCAULT, 1999, p. 127). Dessa forma, “o poder do soberano sobre a vida consistia em apoderar-se dessa vida, terminá-la, empobrecê-la e escravizá-la. Esse direito era meramente o direito de subtração, não de regulação e controle” (TAYLOR, 2019, p. 69).

Entretanto, a partir da era clássica, o ocidente passou por mudanças muito profundas nos mecanismos de poder. Esse direito sobre a morte dos soberanos foi alterado ou, pelo menos, classificado pelo poder que gere a vida. Essa morte que fundamentava o direito do soberano de se defender, ou de exigir que ele se defenda, manifesta-se como uma simples

reversão do sujeito social para se garantir a vida, manter a vida ou desenvolver a vida. Contudo, argumenta Foucault (1999, p. 28), “jamais as guerras foram tão sangrentas como a partir do século XIX e nunca, guardadas as proporções, os regimes haviam, até então, praticado tais holocaustos contra suas próprias populações”.

Esse novo poder “de fazer viver e deixar morrer” inaugura uma nova tecnologia de poder, que produz deslocamentos de poder, do homem-corpo para homem-espécie, que Foucault assim delimita:

[...] por volta da metade do século XVIII centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e o suporte dos processos biológico: a proliferação dos nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, e a longevidade com todas as condições que podem fazê-lo variar, tais processos são assumidos mediante uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. (FOUCAULT, 1999, p. 127).

Foucault (1999) lista os principais campos de intervenção da biopolítica, surgidos no final do século XVIII e durante o XIX. Foucault faz isso alertando que outros campos de intervenção se configurariam e destaca dois dos já reconhecidos: a saúde, que será coordenada pela medicina, que passa a ter maior função com relação a higiene pública, o advento de novos procedimentos médicos, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas, as instituições de assistência, como a igreja, e outros mecanismos mais sutis e mais racionais; e depois, a relação que se fazia entre espécie humana e os seres humanos, em seu meio, em seu ambiente, o impacto geral do clima, da hidrografia, da geografia em geral, dos pântanos, epidemias ligadas à existência dos pântanos etc.

Além disso, Foucault (1999) menciona que a biopolítica transformada em biopoder promoveu o surgimento de três novos elementos desconhecidos pela teoria do direito: 1) os corpos com cabeças incontáveis, senão infinitas, pelo menos obrigatoriamente numeráveis. Esse é o conceito de “população”, “população como problema político”, “como problema a um só tempo científico e político”, “como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 206); 2) a biopolítica que administra eventos aleatórios que sucedem na população considerados em sua duração; e 3) “de levar em conta os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre ele uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2010, p. 207). Em resumo, o poder que consiste em fazer viver e em deixar morrer. É nesse ponto que Foucault integra à sua noção sobre tecnologias de poder, o racismo:

É aí, creio que intervém o racismo. Não quero de modo algum dizer que o racismo foi inventado nessa época. Ele existe há muito tempo. Mas acho que funcionava de outro modo. O que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que

faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite, em certas condições, não passe pelo racismo. Com efeito, o que é o racismo? É o primeiro, o meio de introduzir, afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte em que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, qualificação de certas raças, a distinção das raças, a qualificação de certas raças como boas e outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que poder se incumbiu, uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de estabelecer censura que será do tipo biológico. (FOUCAULT, 2010, p. 214).

Foucault reconhece que o racismo não surge meramente em momentos de crise, em limpezas esporádicas. É interno ao estado biopolítico, tecido na trama do social. Raça e racismo definem e constroem o Estado moderno. O Estado busca fazer essa homogeneização através de práticas genocidas que devem ser pensadas em termos raciais. Sendo assim, a desigualdade racial é uma dimensão fundamental da organização da estrutura social e o conceito de biopoder ilustra qual é sua função social. Assim, para Foucault (2010, p. 206):

[...] o racismo se desenvolve nestas sociedades modernas que funcionam baseadas no modo do biopoder; compreende-se por que o racismo vai irromper em certo número de pontos privilegiados, que são precisamente os pontos em que o direito à morte é necessariamente requerido. O racismo vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Quando for preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações, como se poderá fazê-lo se se funcionar no modo do biopoder? Através dos temas do evolucionismo, mediante um racismo.

Desse modo, na visão de Foucault, o racismo garante a função de morte na economia do biopoder, de acordo com o princípio de que a morte dos “outros” é o enriquecimento biológico da própria pessoa, conforme ela seja membro de uma raça ou da população. A particularidade do racismo moderno não tem nada a ver com a mentalidade, a ideologia e a mentira do poder. Está relacionada a um Estado que é obrigado – porque se auto-obriga com a estrutura social – a usar a raça, destruir a raça e purificar a raça para exercer sua soberania, como no colonialismo. É na composição, ou melhor, na prática, por meio do biopoder, do antigo poder soberano do direito de morte que implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo. É nesse momento que ele cria raízes, de forma que o país mais assassino necessariamente também é o mais racista (FOUCAULT, 2010).

Como será visto adiante, vários teóricos adotaram esse tipo de modelo eugenista no Brasil, que procurava fazer dos problemas políticos e históricos dados inquestionáveis da biologia. Na concepção desses pensadores, a mestiçagem presente no Brasil atesta a própria falência da nação.

1.5 A população negra no Brasil e a política de produção de morte

A seguir, expõe-se um exemplo de práticas correntes na sociedade brasileira, que entende-se inscrever a racialidade na lógica do biopoder, sempre compreendido nesse contexto, como “deixar viver ou deixar morrer”, menos induzido por uma vontade consciente de agentes, mas principalmente informados por processos de naturalização sobre o valor da vida e da morte, segundo a racialidade que inscreve a branquitude no registro do vitalismo e a negritude no signo da morte (CARNEIRO, 2005, p. 78).

A pandemia do novo coronavírus mudou significativamente o cenário econômico, social e político do Brasil. Em janeiro de 2022, o país alcançou 623 mil mortes e 23,9 milhões de infectados⁸. Essa é a maior tragédia humanitária da história do país desde que os negros foram escravizados. A pandemia continua a se espalhar sem qualquer controle. Uma nova variante do vírus está se alastrando, tornando-o mais contagioso e letal. A catástrofe colossal pela qual o Brasil está passando é resultado direto da política genocida e negacionista do governo brasileiro sob o comando do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Vale sublinhar que o Governo Federal dificulta as ações habituais de comunicação entre o Ministério da Saúde e as Secretarias Estaduais e Municipais e desmoraliza a Organização Mundial da Saúde (OMS) com declarações desrespeitosas, como, por exemplo, ao afirmar que o comportamento da OMS é “ideologicamente tendencioso”. Ademais, poucas iniciativas compatíveis com a emergência foram adotadas. Para citar alguns exemplos, o Governo brasileiro não monitorou os portos e aeroportos conforme previsto no plano de contingência, não colocou o sistema de saúde privado sob controle emergencial do Estado, não providenciou a compra de testes/exames laboratoriais em larga escala para detecção do vírus – única forma de acompanhar a extensão das infecções e estratégia direcionada à sua prevenção –, bem como equipamentos de proteção individual (máscaras, luvas, óculos, capotes) e até mesmo produtos de limpeza e desinfecção faltavam nas unidades públicas de saúde. Além disso, a tragédia que se abateu em Manaus e na vida de tantos outros brasileiros e brasileiras poderia ser controlada se o governo tivesse investido na produção em série de respiradores de leitos de UTI.

A irresponsabilidade e as práticas eugenistas do Governo Bolsonaro levaram milhares de pessoas à morte no Brasil. Em São Paulo, já foram divulgados dados que afirmam uma

⁸ O Brasil se converteu no epicentro mundial da pandemia da Covid-19, liderando o número diário de mortes. Além disso, não há controle de sua disseminação acelerada. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> Acesso em: 19 jan. 2022.

maior letalidade entre os pretos. Segundo um estudo inédito da *Vital Strategies* com apoio do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Afro-Cebrap), em 2020 a epidemia vitimou 25,1% da população preta, enquanto para os brancos a proporção foi 11,5%⁹.

Portanto, as perspectivas puramente biológicas que foram amplamente exploradas no início da pandemia não explicam mais o perfil epidemiológico de seu desenvolvimento. O fato atual é que o grupo de risco não se limita a idosos, pessoas com função imunológica enfraquecida, com comorbidades, dentre outros. Pode-se dizer que os grupos de risco têm um forte componente social: são pretos, pobres, mulheres, indígenas, imigrantes, LGBTs e aqueles que prestam um grande número de serviços essenciais e precisam sair de casa para sobreviver. E além de exercerem sua atividade remunerada dessa forma, também vivem nas mesmas condições precárias de moradia, alimentação, saneamento básico e acesso à saúde.

Esses apontamentos denotam a relação intrínseca entre o governo e a política de produção de morte. Com a crise provocada pela Covid-19 e a crise econômica que se seguiu, a necropolítica, que secretamente orienta o funcionamento do sistema, está cada vez mais exposta.

Em um artigo publicado em 2003, o filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe cunhou o termo “necropolítica” e apontou que seu significado remete “à expressão máxima do soberano neste novo poder de fazer viver e em deixar morrer”. O prefixo *necro* é de origem grega e significa morte ou morto. O autor amplia a discussão proposta por Foucault e é pioneiro no conceito de necropolítica, que vê elementos como a vida e a morte como características sociopolíticas, ao mesmo tempo em que representam importantes indicadores da compreensão social contemporânea. Mbembe argumenta que o conceito de biopolítica é insuficiente para dar conta da prática do poder político para eliminar indivíduos e até populações consideradas inimigas do interesse nacional. “Quando os movimentos governamentais ‘fazem viver’ ou ‘deixam morrer’, subscrevem o comando pela força violenta de ações, por vezes, injustificadas” (TEIXEIRA; FREITAS, 2021, p. 84).

Essa política atua segundo duas formas principais. A primeira é a morte biológica, como, por exemplo, o genocídio de negros e jovens pobres brasileiros ocorrendo todos os dias em favelas e periferias. A morte da juventude negra, alvo do racismo institucional, é

⁹ O Cebrap é um centro global de pesquisa que mantém parcerias internacionais com institutos, universidades, agências de fomento e associações cívicas nos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Índia, China, México, África do Sul e outros. O centro vem realizando pesquisas de impacto que tanto apoiam o desenvolvimento de novas políticas quanto auxiliam no monitoramento e desenvolvimento de indicadores para avaliação de ações públicas no Brasil. Disponível em: <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Informativo-8-Disparidades-raciais-no-excesso-de-mortalidade-em-tempos-de-Covid-19-em-Sa%CC%83o-Paulo_final.pdf> Acesso em: 19 jan. 2022.

autorizada pelo Estado, que é conivente com a violência policial. Outra forma mais comum e sutil da necropolítica é a que o Governo Bolsonaro vem implementando durante a pandemia: a morte social. Essa forma de produção da morte se configura por privar certos grupos de direitos básicos, no caso, os pretos e as classes populares. Esse tipo de tática requer que a natureza seja liberada para seguir seu curso, possibilitando que os mais pobres sejam eliminados da sociedade. Políticos, como Bolsonaro, rejeitam o argumento de que a melhoria nas condições sociais e ambientais das classes populares podem reduzir as taxas de infecção, ou seja, o melhor é deixar morrer.

Como será visto adiante, vários teóricos que interpretaram o Brasil adotaram esse tipo de modelo eugenista, que procurava fazer dos problemas políticos e históricos dados inquestionáveis da biologia. Na concepção desses pensadores, a mestiçagem presente no Brasil atesta a própria falência da nação.

1.6 Evolucionismo, darwinismo social e eugenia no Brasil e nas interpretações sobre a sociedade brasileira

Abdias do Nascimento (2016), em seus estudos, aponta que, com exceção de alguns poucos cientistas brasileiros, muitos se aproximaram do racismo científico, importando critérios estrangeiros. Absolutamente tudo era de origem europeia e depois de um tempo começaram a importar as teorias vindas dos Estados Unidos. Desse modo, na concepção de Nascimento (2016), a independência brasileira em 1822 aconteceu apenas formalmente, já que a mentalidade, cultura e economia do país continuam dependentes e colonizadas.

De fato, como dito acima, desde os anos de 1870, uma geração de cientistas brasileiros vivenciava a entrada de “um bando de ideias novas”, como proferiu Sílvio Romero da Escola de Recife¹⁰. Entretanto, a seleção dessas teorias não era em si aleatória e mera cópia do estrangeiro. Havia uma clara preferência de modelos: frente a uma variedade de teorias, nota-se uma evidente insistência na tradução de autores defensores do darwinismo social e das teorias eugênicas.

Cabe dizer que, na passagem do século XIX para o XX, a população brasileira experimentou um intenso processo de mudanças sociais. A escravização dos africanos e seus descendentes havia legalmente chegado ao fim, em maio de 1888, e no ano posterior, em

¹⁰ A Escola de Recife, da qual Sílvio Romero foi representante, talvez seja o centro que se apegou de forma mais radical tanto às doutrinas deterministas da época quanto a certa ética científica que então se difundia (SCHWARCZ, 1993).

1889, findava também a monarquia. Essas mudanças abruptas exigiam dos cientistas certo esforço intelectual e objetivo para pensar essa nova realidade de uma sociedade agora segmentada em classes sociais. Embora o país tenha assistido a decomposição da sociedade estamental, em virtude do avanço capitalista e da divisão do trabalho social, na estrutura de dominação vigente nada foi alterado. Ao contrário, a nova configuração social continuou privilegiando as classes dominantes que seguiu ditando os rumos do país.

Dessa maneira, os modelos eugenistas produzidos na Europa tiveram sua expressão teórica nas publicações de autores brasileiros, tais como Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), psiquiatra, representante e professor da escola baiana de medicina, racista e conservador. Esse intelectual, em maio de 1888, no mesmo mês da libertação dos escravizados, publicou artigos polêmicos sobre higiene pública e sobre a lepra, no qual se encontra o primeiro quadro classificatório sobre as raças no Maranhão. Entre 1890 e 1892, Nina Rodrigues continuou publicando artigos sobre epidemias, só que agora na Bahia, além de textos voltados para a discussão do casamento misto, como um artigo intitulado “Mestiçagem, Degeneração e Crime”.

Nas teses de Nina Rodrigues, o objeto central não é mais a doença ou o crime, mas o criminoso. Não foi difícil para esse “intelectual” vincular os traços lombrosianos¹¹ ao perfil dos mestiços tão maltratados pelas teorias raciais da época. Na sua concepção, a diferença entre uma pessoa honesta e uma pessoa criminosa estaria relacionada aos aspectos físicos e biológicos e, por isso, ele condenava o cruzamento entre as raças. O psiquiatra tomava como exemplo os problemas sociais, como violência, embriaguez, alienação, epilepsia, entre outros, para justificar a “imperfeição da hereditariedade mista” (SCHWARCZ, 1996, p. 92).

Sua posição não se limitou aos jornais, pois em 1894, Rodrigues publicava uma obra intitulada “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”, na qual antagonizava veementemente sua posição com os próprios colegas do direito, responsáveis pelo código penal daquele ano. Na sua tese, apenas os médicos teriam arbítrios sobre os corpos doentes, sendo que o direito, particularmente o jusnaturalismo, seria o campo que apostava em

¹¹ Nina Rodrigues foi muito influenciado pela teoria de Cesare Lombroso, pai da antropologia criminal e da Escola Positiva de Direito Penal, judeu, nascido na Itália, que “argumentava ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário e, como tal, elemento objetivamente detectável nas diferentes sociedades” (LOMBROSO 1876, p. 45 *apud* SHWARCZ, 1993, p. 65). É importante salientar que neste capítulo estamos trabalhando com três obras da historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz. A primeira delas é o livro “O espetáculo das raças” publicado em 1993, resultado da sua tese de doutorado. A segunda referência trata-se de um artigo intitulado como “Usos e abusos da mestiçagem e da Raça no Brasil”, elaborado em 1996 e apresentado em sessão realizada na reunião da Associação Brasileira em Antropologia em Salvador. E, por último, o livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário”, publicado em 2012.

concepções defasadas, como a igualdade e o livre arbítrio. Para Nina Rodrigues, isso levaria o país ao obscurantismo social.

Segundo Schwarcz (2012, p. 24), Nina Rodrigues “advogava a existência de dois códigos no país – um para negros, outro para brancos – correspondentes aos diferentes graus de evolução apresentados por esses dois grupos” (SCHWARCZ, 1996, p. 88). Nessa abordagem racista, nem todos os grupos humanos seriam capazes de chegar ao progresso e à civilização. Ele próprio, um mestiço, trabalhou no papel do “médico missionário”, alertando a nação que os crimes são involuntários em certas raças inferiores, isso é, “não se pode julgá-los com os códigos dos povos civilizados”. Desse modo, ele é a própria demonstração da insuficiência da sua tese, já que sua existência se manifesta de maneira destoante da teoria do evolucionismo social, cuja “perfectibilidade [ou a ausência dela] era presumível para todos os grupos humanos” (SCHWARCZ, 2012, p. 21).

Amplo também foi o alcance deste tipo de pesquisa – racista – no campo da saúde mental. Os estudos sobre loucura, um dos primeiros domínios de aplicação da frenologia, tinha nesse modelo científico a base para a justificação dos seus métodos de tratamento “moral” sobre o indivíduo e para a afirmação de conclusões que desenharam as ligações entre a loucura individual e a degeneração de cunho racial (SCHWARCZ, 1993, p. 65).

Assim, apoiada na produção teórica de Nina Rodrigues, a escola baiana de medicina, no início do século XX, passou a defender – sem nenhum embasamento científico – a adoção de “manicômios judiciários”, tendo como pressuposto o caráter negativo da miscigenação. Essa foi uma das faces mais emblemáticas do racismo científico brasileiro, que condenava no cruzamento racial a falência nacional, bem como a protuberância dos médicos sobre outros profissionais (SCHWARCZ, 1996, p. 93).

Do mesmo modo, no início do século XX, Oliveira Viana (1883-1951), fiel aos “preceitos” do cientificismo, do darwinismo social, do evolucionismo e da antropologia, começou a publicar seus escritos. Mulato e polêmico, o jurista, historiador e sociólogo construiu um arranjo explicativo da constituição social brasileira baseada na centralidade do “arianismo” e da “hierarquização racial” como condição civilizatória mor, seguindo a esteira de Gobineau (1816-1882).

Entre suas obras de maior destaque está o clássico “Populações Meridionais do Brasil” (1920), que se configura como um dos livros mais marcantes do pensamento racista no país. Oliveira Vianna creditava à miscigenação a “salvação nacional”, visto que, segundo suas afirmações, a miscigenação levaria ao “branqueamento” da sociedade brasileira, devido a

suposta superioridade racial branca. Na obra, logo na introdução, Oliveira Vianna opõe-se à abolição da escravidão, argumentando que:

[...] depois da abolição do trabalho servil em 88, o nosso povo entra numa fase de desorganização profunda e geral, sem paralelo em toda a sua história. Todas as diretrizes da nossa evolução coletiva se acham, desde esta data, completamente quebradas e desviadas. (VIANA, 2005, p. 56).

Oliveira Vianna sugere em seus escritos que a manutenção do regime escravista eliminaria mais rapidamente os negros da sociedade brasileira, justamente por se tratar de um sistema desumano e letal. Sendo assim, ele enxerga a abolição como tentativa de adiar a extinção dos negros do Brasil. Por isso, podemos dizer que o argumento de Oliveira Vianna é estritamente “gobinista”, ou seja, a civilização só existe quando os brancos dominam. Sem a dominação dos brancos, a sociedade está ameaçada pelos negros, em função disso é necessário encontrar mecanismo para apoiar a multiplicação dos brancos e a mortalidade dos negros¹².

Oliveira Vianna não se limitou a reproduzir as máximas da eugenia. Ele também empenhou em seus estudos estabelecer correlações entre migrações e a entrada de “moléstias estranhas ao nosso meio”. Tudo isso num contexto em que os negros, agora ex-escravizados, eram vistos cada vez mais como africanos estrangeiros vivendo no Brasil. Sob olhares racistas, isso transformava-se na compreensão de que as doenças poderiam ter vindo da África, assim como nossa fraqueza biológica pode ser resultado da miscigenação étnica.

É com base nesses e outros preconceitos racistas que, no início do século XX, uma série de artigos especializados passou a relacionar as questões da saúde à pobreza e à população parda e preta, preconizando métodos eugênicos de contenção e separação da população como solução para problemas de saúde¹³. Inclusive, no Rio de Janeiro, as pesquisas insistiam nas questões de saúde pública, especialmente na análise e combate às epidemias que tanto preocupam as elites nacionais.

Naquele tempo, o Brasil era chamado, no país e no exterior, de “Campeão da Tuberculose”, “um paraíso de doenças infecciosas”. A tuberculose assustava, principalmente, a população da cidade maravilhosa, sendo comum artigos mostrando a preocupação com a evolução da doença. Popularmente conhecida como “ditadura sanitária”, essa nova postura

¹² De acordo com Gobineau, a civilização é “um estado de estabilidade relativa, em que não existem revoltas nem revoluções”. Portanto, a civilização confunde-se com manutenção do *status quo*. Sendo que esse estado de estabilidade relativa só pode ocorrer espontaneamente se for orquestrado pela população branca, como se a competição e a instabilidade fossem provocadas pela miscigenação da mistura de povos inferiores, sem civilização (PAIVA, 1976, p. 64).

¹³ Nesse período, ocorreu o levante conhecido como Revolta da Vacina. O gatilho que acabou desencadeando o movimento foi a publicação do Decreto de 1904, que tornava a vacinação obrigatória.

dos profissionais médicos visava sair da esfera pública de ação e ganhar lugares privados impondo hábitos, costumes e até atitudes (SCHWARCZ, 1996, p. 94). A reflexão trazida aqui não nega a realidade das epidemias ou os problemas de saúde pública. Ao contrário disso, busca simplesmente apontar uma forma de intervenção que, na época, arquitetou um discurso racial infundado que teve como base a intervenção na prática médica. Aqui é possível compreender concretamente como se manifesta a biopolítica, conceito formulado por Foucault (1999) e trabalhado anteriormente.

Para além da antropologia, da geografia e da medicina, os romancistas da época também fizeram larga utilização e divulgação dos modelos deterministas. Abdias do Nascimento chama atenção sobre Monteiro Lobato. Trata-se de um escritor de livros infantis, popular e renomado até os dias atuais, apesar de racista. Uma de suas obras mais difundidas é o famoso “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Prova do seu posicionamento é uma carta dirigida a seu amigo em 1908, onde acusa a população negra pelo atraso econômico brasileiro: “Que problemas terríveis o pobre negro da África criou aqui, na sua inconsciente vingança! Talvez a salvação venha de São Paulo e outras zonas que intensamente se injetam sangue europeu” (NASCIMENTO, 2016, p. 81).

Schwarcz (2012) lembra também de Euclides da Cunha, autor do livro mais influente de toda a sua geração. Sua obra famosa, “Os sertões” (1902), alternava entre considerar o mestiço um forte e entre considerar o mestiço um desequilibrado. Por fim, a obra termina julgando “a mestiçagem extremada um retrocesso” em razão da mistura de “raças muito diversas” (SCHWARCZ, 2012, p. 24).

É preciso ressaltar que a sociedade brasileira ainda é influenciada por essas teorias e concepções, narrativas infelizmente que não estão apenas entre a comunidade branca, como também entre os próprios negros. As políticas públicas higienistas no século XX, juntamente com as teorias raciais, não só contribuíram para o genocídio da população negra e pobre, mas também sustentaram uma prática de apagamento da memória social da população negra no Brasil.

1.7 As teorias vindas dos EUA: Franz Boas e a oposição ao evolucionismo e às teorias eugênicas

Franz Boas (1858-1949) está entre os grandes pensadores da antropologia moderna, considerado também como pai da antropologia norte-americana. Ele nasceu na Prússia, em Minden, em 1858. Boas, filho de judeus comerciantes, num contexto em que o

antisemitismo fervilhava na Europa, partiu para os Estados Unidos da América (EUA). Seu pensamento se desenvolveu no período marcado pela antropologia evolucionista e também pelo difusionismo. Embora tenha nascido na Alemanha, é nos EUA que ele desenvolveu substancialmente seu trabalho. Sua principal crítica ao evolucionismo está presente no artigo denominado “As limitações do método comparativo”, escrito em 1896.

Em oposição ao método dedutivo dos evolucionistas, Boas defendia o método da indução empírica, evitando assim aprisionar os fenômenos numa “camisa de força” (BOAS, 2004). Esse novo “método histórico”, como foi denominado, frente ao método comparativo, firmava-se estabelecendo um limite nas grandes generalizações teóricas:

Os estudos comparativos a que me refiro tentam explicar costumes e ideias de notável similaridade encontradas aqui e ali. Mas eles também têm o plano mais ambicioso de descobrir as leis e a história da evolução da sociedade humana. O fato de que muitos aspectos fundamentais da cultura sejam universais - ou que pelo menos ocorram em muitos lugares isolados - quando interpretados segundo a suposição de que os mesmos aspectos devem ter se desenvolvido sempre a partir das mesmas causas, leva à conclusão de que existe um grande sistema pelo qual a humanidade se desenvolveu em todos os lugares, e que todas as variações observadas não passam de detalhes menores dessa grande evolução uniforme. (BOAS, 2004, p. 32).

Boas começa seu embate com o evolucionismo, confrontando diretamente as ditas “ideias universais”. Para ele, os evolucionistas partem da tese metafísica-teológica de que a mente humana obedece às mesmas leis em todos os lugares e tempos. Segundo Boas (2004, p. 30), “até o exame mais superficial mostra que os mesmos fenômenos podem se desenvolver por uma multiplicidade de caminhos”.

Seguindo essa linha, Boas também critica o difusionismo e o determinismo geográfico. Ao contrário do evolucionismo, que supunha que os elementos culturais, supostamente semelhantes em duas ou mais regiões afastadas geograficamente, eram prova de um único caminho evolutivo, os autores difusionistas tinham como pressuposto que a difusão ocorreu de elementos culturais entre esses mesmos lugares a partir do comércio, das guerras, viagens, entre outros. Boas não negava a importância da difusão, no entanto, ele creditava sua relevância apenas em áreas relativamente próximas, na qual se podia reconstituir com alguma segurança a história dessas transmissões culturais.

Com relação ao meio ambiente, Boas argumenta que ele exerce na cultura humana um efeito limitado, visto que existe grande diversidade cultural entre povos que vivem sob as mesmas condições geográficas. Sendo assim, a definição de leis gerais seria possível apenas se fossem tomadas individualmente a partir de regiões culturais delimitadas. Somente depois de um longo trabalho é que se poderia proceder numa concepção mais sólida:

Parece necessário dizer aqui algo em relação a uma objeção a meus argumentos, que será levantada por pesquisadores que defendem a similaridade de ambiente geográfico como causa suficiente para a similaridade cultural, o que valeria dizer, por exemplo, que as condições geográficas das planícies da bacia do Mississipi tornam inevitável o desenvolvimento de uma determinada cultura. Horatio Hale chega mesmo a ponto de acreditar que as similaridades de formas de linguagem podem ser atribuídas a causas ambientais. O meio ambiente exerce um efeito limitado sobre a cultura humana, mas não vejo fatos que possam sustentar a visão de que ele é o modelador primário da cultura. Uma rápida revisão de povos e tribos do nosso planeta mostra que os povos mais diversos em termos de cultura e linguagem vivem sob as mesmas condições geográficas, como se pode comprovar na etnografia da África Oriental ou da Nova Guiné. (BOAS, 2004, p. 31).

Boas fundamenta sua crítica oferecendo um exemplo interessante sobre o uso de máscaras. A diversidade de costumes faz com esse objeto adquira diversos significados ao longo do tempo entre os povos e até mesmo àqueles próximos geograficamente:

O uso de máscaras é encontrado num grande número de povos. A origem do costume não é absolutamente clara em todos os casos, mas podem-se distinguir com facilidade algumas formas típicas de uso. As máscaras são usadas para enganar os espíritos quanto à identidade daquele que as usa. O espírito da doença que pretende atacar a pessoa não a reconhece quando ela está de máscara, e esta serve, assim, como proteção. Em outros casos a máscara representa um espírito personificado pelo mascarado, que, dessa forma, afugenta outros espíritos hostis. Outras máscaras, ainda, são comemorativas. O mascarado encarna uma pessoa morta cuja memória deve ser lembrada. Máscaras também são empregadas em representações teatrais para ilustrar incidentes mitológicos. (BOAS, 2004, p. 31).

Com base nesse exemplo, Boas argumenta que quanto mais simples o fato observado, mais fácil que ele tenha se desenvolvido de uma fonte aqui, outra ali. No entanto, não se pode afirmar que a ocorrência do mesmo fenômeno ocorra sempre das mesmas causas, ou mesmo que a mente humana se submeta às mesmas leis. Boas defendia que as causas, a partir das quais o fenômeno se desenvolveu, fossem investigadas e que as comparações se restringissem àqueles fenômenos que se provem ser efeitos das mesmas causas. “Devemos insistir para que essa investigação seja preliminar a todos os estudos comparativos mais amplos. Nas pesquisas sobre sociedades tribais, aquelas que se desenvolveram por associação precisam ser tratadas separadamente das que se desenvolveram por desintegração” (BOAS, 2004, p. 32).

Sendo assim, é a partir do método comparativo que Franz Boas apresenta à antropologia o que ele denomina como “método histórico”. Sua ambição ao propor esse novo método é chamar atenção para a necessidade de fazer um “resgate histórico” ou uma “reconstrução histórica” de cada povo. Esse resgate, que deve ser específico, caracteriza o método de Boas como particularismo histórico (ou a referida Escola Cultural Norte-Americana), que tem como fundamento a ideia de que toda cultura segue seu próprio caminho a partir dos eventos históricos que enfrentou. Por isso, a explicação evolucionista da cultura só faz sentido se ocorrer em termos de uma abordagem multilinear (LARAIA, 2007).

A partir dessas reflexões, Boas atribui à escola evolucionista o que ele chama ironicamente de “antropologia de gabinete”. Os difusionistas, por exemplo, tinham acesso às grandes coleções tribais nos museus norte-americanos, recebiam relatórios de viajantes, missionários e acabavam por conceber suas análises sem ir a campo. Como dito acima, Boas defende que o resgate histórico de cada povo não pode ser feito de forma distanciada, a partir de um relato, mas sim pela observação direta, por meio de estudos etnográficos e históricos.

A desconstrução do método comparativo e a proposta do particularismo levaram Franz Boas a elaborar novos conceitos de culturas, agora no plural, possibilitando o rompimento com os determinismos e uniformidades das classificações e concepções evolucionistas. Seu propósito foi demonstrar, a partir da reconstrução histórica, como o desenvolvimento cultural ocorreu em cada etnia. Sua contribuição está no fato de que ele foi o primeiro antropólogo a afirmar, de forma sistematizada, que não existe nada de universal, sendo a possibilidade de mudança e a variação as únicas características comuns entre todos os povos (SANTOS, 2013).

Nesse sentido, Boas é o responsável por extrapolar a teoria evolucionista e dar início a uma perspectiva antropológica relativista que passa a veicular a voz dos “nativos” e não mais enxergá-los como instrumentos de dominação:

Mesmo agora certas conclusões gerais podem ser tiradas desse estudo. Em primeiro lugar, a história da civilização humana não se nos apresenta inteiramente determinada por uma necessidade psicológica que leva a uma evolução uniforme em todo o mundo. Vemos, ao contrário, que cada grupo cultural tem sua história própria e única, parcialmente dependente do desenvolvimento interno peculiar ao grupo social e parcialmente de influências exteriores às quais ele tenha estado submetido. Tanto ocorrem processos de gradual diferenciação quanto de nivelamento de diferenças entre centros culturais vizinhos. Seria completamente impossível entender o que aconteceu a qualquer povo particular com base num único esquema evolucionário. (BOAS, 2004, p. 47).

O relativismo tem como concepção a autonomia da cultura, sua singularidade e a valoração dos costumes, já que os costumes são, para Boas, manifestações da cultura. Nessa nova concepção, é mais importante olhar para as diferenças do que para as similaridades entre as culturas.

Diante do debate que o autor encabeça, surge o questionamento: é correto, então, afirmar que Boas é um crítico do racismo? Stocking (2005, p. 265) responde que embora o contexto e o caráter de sua contribuição sejam pouco compreendidos, é preciso se perguntar “até que ponto sua primeira argumentação estava condicionada pelo meio racista em que escrevia, o modo como esse contexto articulou vários aspectos do seu pensamento antropológico”. Boas tinha uma concepção de cultura implícita em sua crítica de

determinismo racial. Embora se admita que as análises de Boas ofereciam uma visão mais sofisticada do que as teorias evolucionistas e darwinistas citadas anteriormente, é importante lembrar que naquele momento era muito questionado se as características raciais representavam limitações para o potencial humano. Além disso, o debate sobre eugenia estava muito em voga na época de Boas, então, a temática sobre “tipos raciais” era assunto extremamente relevante, principalmente no contexto histórico da ascensão do nazismo.

Em “Raça e progresso”, texto escrito em 1931 e apresentado numa Conferência em Pasadena, Boas aborda a temática sobre “tipos raciais” e “eugenia”. Pode-se dizer, inclusive, que ele rompe com a ideia de raça enquanto conceito científico. Para Boas (2005, p. 68), “não cabe falar, em sentido estrito, de traços raciais hereditários totalmente válidos”. Ele advoga que, no atual estado de conhecimento, é possível afirmar que as diferenças biológicas entre as raças são pequenas, visto que não havia encontrado razão para acreditar que uma raça seja naturalmente mais inteligente do que a outra ou emocionalmente mais estável e que essa diferença influencia sua cultura. Além disso, não havia elementos para crer que os descendentes de casamento mistos seriam inferiores aos seus pais. De acordo com a concepção boasiana, o conceito de raça possibilita construir tipos ideais raciais, mas ignora o fato de que há uma quantidade incomensurável de indivíduos para os quais essas abstrações não são verdadeiras.

Levando isso em conta, traços culturais não podem ser tomados como hereditários ou como índices de uma tipologia biológica hierarquizada de acordo com critérios de superioridade e inferioridade. A ideia de raça aparece na concepção de Boas como uma ilusão teórica empiricamente impossível de ser corroborada, de modo que a discriminação acontece principalmente pela aparência e não existe nenhuma base científica e nenhum fundamento biológico (ou psicológico) que justifique ou ateste a superioridade da raça branca. Por isso, trata-se meramente de um preconceito, que nada mais é que uma construção cultural e social.

1.8 Boas e sua influência sobre o antropólogo brasileiro Gilberto Freyre

É notável como as ideias desenvolvidas por Franz Boas tiveram influência significativa sobre seu aluno Gilberto Freyre. Logo no prefácio de “Casa grande e Senzala” (1933), o autor cita com estima os tempos em que estudou em Columbia com Boas e como suas ideias o ajudaram a pensar de forma diferente os problemas nacionais, em especial a questão da mestiçagem.

Freyre foi forte oponente do movimento eugenista, inclusive defendendo a tese de que no Brasil existiria um convívio harmonioso entre negros, brancos e índios. No entanto, a mistura entre as raças não promoveu condições iguais entre negros, brancos e índios. Ao contrário, ainda são visíveis as desvantagens da população negra e indígena em relação à população branca que, inclusive, não é a maioria. O mito de que existiria uma democracia racial – tese elaborada e defendida por Freyre – revelou-se como um mecanismo de justificativa para o racismo velado, substancialmente presente até hoje na sociedade brasileira.

Retomando a discussão sobre a “miscigenação”, amplamente debatida por modelos explicativos anteriores, como já mencionados (Nina Rodrigues, Sílvio Romero e Oliveira Vianna, dentre outros), Gilberto Freyre trouxe para o seu livro a experiência particular das elites nordestinas e fez desse caso um exemplo de identidade nacional. A obra fornece um novo modelo explicativo para a sociedade multirracial brasileira, revertendo o pessimismo do final do século XIX e início do século XX e introduzindo estudos de análise culturalista no país a partir dos anos 1930.

Freyre buscou analisar as relações étnico-raciais no Brasil com base nas condições de vida dos moradores da “Casa Branca” e da “Senzala”. Na obra, o autor tentou descrever uma sociedade na qual os negros, especialmente os escravizados domésticos, tiveram participação importante na formação cultural brasileira. Desse modo, ele procurou enfatizar a influência desses grupos no estilo de vida dos senhores. Segundo o autor, essa influência se manifesta principalmente na culinária, nos gostos alimentares, na música popular, na arquitetura, nas crenças e até mesmo nas aproximações afetivas e/ou sexuais.

No jargão da “democracia racial”, expressão que parecia resumir a autenticidade nacional, diversos símbolos das populações negras, mestiças e indígenas começaram a representar o Brasil dentro e fora do seu território. Por exemplo, a feijoada, que era o prato dos escravizados, tornou-se uma iguaria brasileira (com o arroz representando os brancos e o feijão a população mestiça e preta). O samba, que antes era proibido, passou a ser referenciado, e a prática da capoeira, que também fora criminalizada outrora, transformou-se num esporte local (SCHWARCZ, 2012).

De tal modo que Gilberto Freyre forjou o paradigma culturalista brasileiro presente até os dias atuais, dominado pela falsa ideia de continuidade com Portugal e da emotividade como traço singular da nossa cultura. Foi ele quem fabricou a versão dominante da identidade nacional. Para Freyre, a sociedade brasileira se pautou, tanto na política quanto na cultura, no particularismo da família patriarcal. O chefe da família era autoridade absoluta e despótica e não havia limites à autoridade pessoal do senhor de escravos e terras. O Brasil colônia tinha

um patriarcalismo familiar e o Brasil do Império permitia a ascensão do mulato bacharel para atuar junto ao Estado, um símbolo de modernidade híbrida, patriarcal, mas também burguesa. Não é à toa que naquela época a vestimenta ganha importância para distinção de ascensão social (SOUZA, 2019).

As vozes dissidentes vieram principalmente do mundo afro-brasileiro nos anos 1970, propondo a construção de uma democracia verdadeiramente plurirracial e pluriétnica. O militante e intelectual Abdias do Nascimento tornou-se porta voz deste mundo afro-brasileiro. Abdias defende que o Brasil escravocrata herdou sua estrutura familiar patriarcal de Portugal à custa das mulheres negras. Ele argumenta que o desequilíbrio demográfico entre os sexos durante a escravidão, a proporção de uma mulher para cinco homens, combinado com a relação assimétrica entre escravos e senhores, levou ao monopólio sexual do senhor branco. Nessa conjuntura, as escravizadas negras, além de serem vítimas fáceis e vulneráveis a qualquer agressão sexual por parte de seus senhores, uma parte importante ainda eram convertidas em prostitutas como meio de renda, incapazes de estabelecer qualquer estrutura familiar estável. Para Nascimento (2016), é absurdo representar o mulato que, na sua origem, é o fruto desse covarde cruzamento de sangue, como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil.

A interpretação de Lélia Gonzáles difere radicalmente das visões popularizadas e romantizadas de Gilberto Freyre e vai de encontro às formuladas por Abdias do Nascimento. Como se viu, nessa visão romantizada da fundação do Brasil, os colonizadores portugueses o teriam definido com seu caráter benevolente e cheio de preconceitos, que permitiu manter “relações íntimas e consensuais” com mulheres negras escravizadas e indígenas. Na narrativa oficial, a miscigenação ocorreu de forma harmoniosa e não foi resultado do estupro sofrido por mulheres negras. A crítica de Lélia se concentra nisso, condenando e denunciando a violência sexual que o sustentou, atacando um dos principais alicerces da existência da democracia racial no Brasil (BARRETO, 2018).

1.9 A realidade social da população preta brasileira, para além do racismo científico

Florestan Fernandes (2007, p. 41) afirma que o brasileiro “tem preconceito por ter preconceito”. O autor foi o revisor mais reconhecido por combater o lado mítico da “democracia racial”, muito exaltada como modelo, mas, como ele demonstra, sem indicativos de ser encontrada na realidade social. “O que há de mais evidente nas atitudes dos brasileiros

perante o ‘preconceito de cor’ é a disposição de considerá-lo ofensivo (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique).”

Essa polarização, defende o pesquisador, é fruto do *ethos* católico que se manifestou com mais intensidade na decomposição do sistema escravocrata e dominação senhorial. Seriam, então, os mouros cristãos os responsáveis por um espectro de mundo controverso? Sobre essa pergunta, Fernandes (2007, p. 41) diz que:

Os valores vinculados à ordem social tradicionalista são antes condenados no plano ideal que repelidos no plano de ação concreta e direta. Daí uma confusa combinação de atitudes e verbalizações ideais que nada tem a ver com as disposições efetivas de ações sociais. Tudo se passa como se o “branco” assumisse maior consciência parcial de sua responsabilidade na degradação do “negro” e do “mulato” como pessoa, mas, ao mesmo tempo encontrasse sérias dificuldades em vencer-se a si próprio e não recebesse nenhum incentivo bastante forte para obrigar-se a converter em realidade o ideal de fraternidade cristão católico.

Segundo o autor, o branco, para cumprir com os deveres da fraternidade cristã, tende a desconsiderar o drama real da população negra e mestiça, o papel que a escravidão teve para criar esse drama e propende a um típico ajustamento de “falsa consciência”. Ao mesmo tempo em que ele preserva essa realidade moral reativa, os aspectos verdadeiramente dramáticos e injustos da situação racial são ignorados, atenuados e esquecidos. O racismo aparece como uma expressão íntima reservada ao recesso do lar, a vida privada, a um estilo de vida, como se não fosse parte da vida coletiva e não dissesse respeito à esfera pública.

Abolir a escravidão, dar universalidade às leis e ao trabalho não representou o rompimento com o padrão de acomodação racial consolidado após décadas, quiçá séculos, de estruturação. Esses passos, que deveriam representar a conscientização sobre a conformação dos esquemas raciais no Brasil, serviram apenas para camuflá-los (FERNANDES, 2007).

A verdade é que não houve, por parte do governo e muito menos da igreja, qualquer preocupação com a população negra. Essa, mesmo no período pós-abolicionista, permaneceu depreciada, já que aos olhos dos grupos dominantes não serviria nem para trabalhar. A diferença é que agora aquele preconceito, que antes era naturalizado, é escondido (FERNANDES, 2007). Abdias do Nascimento (2016, p. 63) mostra que “o mito da influência humanizadora” da igreja católica não almejou outra coisa além de desobrigá-la de sua responsabilidade na ideologia do racismo sobre o qual a escravidão se baseava.

Desde a abolição da escravidão, os negros têm tido que suportar subempregos por conta da discriminação em relação aos brancos (FERNANDES, 2007). Tal discriminação racial faz com que, apesar dos pontos de avanço limitado mencionados, o branco continue à frente da dominação e do poder, alterando não a estrutura de dominação e exploração racial,

mas apenas sua forma. O maior esforço que o branco desempenhou ficou centrado no combate da ideia de que existe preconceito no Brasil, sem que nada fosse feito no sentido de melhorar a situação da extrema desigualdade racial do país (FERNANDES, 2007). O resultado é que, de modo tendencioso, o racismo é sempre visto como algo externo, uma coisa do passado, algo localizado na margem e não no centro.

Florestan Fernandes (2007) mostra que a forma como se deu a escravidão não contribuiu para que os ex-escravizados que foram libertos atuassem de modo a reivindicar direitos civis e políticos. No seu estudo, ele demonstra a persistência de padrões estamentais, arcaicos e conservadores de comportamento nas relações entre negros e brancos. Apesar da dinâmica competitiva que ordenou a sociedade brasileira para um modelo ordenado pela cisão entre classes, o autor mostra que esses padrões, que supostamente teriam ficado no passado, são, na verdade, elementos que articulam estrutural, dinâmica e funcionalmente as realidades atuais.

Sendo assim, o título do livro de Fernandes (2007), *O negro no mundo dos brancos*, contradiz a noção atual e recorrente de que a sociedade brasileira é produto da atividade convergente de três raças, suplementadas por mestiços, como defendia Freyre (2003). Isso porque, apesar de o país ser fruto de um longo processo colonial que envolveu diversos povos, a verdade é que foi para o usufruto do homem branco que a sociedade brasileira, antes colonial, foi construída e organizada.

Nesse sentido, a história do Brasil representa um mundo construído pelo branco e para o branco, e os negros e mestiços, para participar desse mundo, são obrigados a se submeter ao branqueamento psicossocial e moral. Ou seja:

[...] o negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante. Ele não foi inerte a esse mundo. Do outro lado, esse mundo também não ficou imune ao negro e como igual. Quando se dá a primeira revolução social brasileira, na qual esse mundo se desintegra em suas raízes - abrindo-se ou rachando-se por meio de várias fendas, como assinalou Nabuco -, nem por isso ele contemplou com equidade as “três raças” e os “mestiços” que nasceram do seu intercruzamento. Ao contrário, para participar desse mundo [pós-colonial-escravocrata], o negro e o mulato se viram compelidos a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral. Tiveram de sair de sua pele, simulando condição humana - padrão do “mundo dos brancos”. (FERNANDES, 2007, p. 33).

Diante da fictícia democracia racial no Brasil, Fernandes (2007, p. 33) questiona: “Que equilíbrio pode ter o negro e os mulatos se são expostos, por princípios e condições de rotina, à autoafirmação, que são, ao mesmo tempo, formas de autonegação”? O autor conclui que ao assimilar os padrões e a uniformização estabelecida pela branquitude, o negro e o mulato “se perdem como raça e como raça portadora de cultura”. Dessa maneira, ao longo do

processo, o indivíduo extrai seu próprio valor e o reconhecimento desse valor pelos outros, daquilo que ele não é, nem negro e nem mulato, mas branco (FERNANDES, 2007).

A imagem do “negro de alma branca” foi assim criada e disseminada – o protótipo do negro leal, dedicado a seu mestre, sua família e sua própria ordem social existente. Embora essa condição pudesse ser quebrada ocasionalmente no início do processo, nenhum negro ou mestiço poderia ter condições de mobilidade social a menos que se conformasse com tamanho figurino. Daí o estranho paradoxo. Algumas barreiras para a mobilidade social foram deslocadas para afirmar e, assim, assimilar o segmento da população negra que aceitou o código moral e os interesses da dominação senhorial – mas apenas esse! Para outros segmentos, para os corpos de outras cores, as barreiras sociais não só continuaram postas, como foram restauradas.

Além disso, o branqueamento, como modelo, serviu também como justificativa política para a “importação” da mão de obra “branca” europeia. Ora, na visão de Florestan Fernandes, no início do século XX, esses imigrantes estavam muito mais acomodados – em termos culturais, ideológicos e também técnicos – para disputar as vagas abertas pelo “trabalho livre”, instituído pela nova ordem competitiva que marca a emergência do capitalismo nas metrópoles brasileiras.

Com tudo isso, restou aos negros libertos poucas alternativas de integração “subalterna” na dinâmica social emergente, dentre elas: ocupar as periferias dos centros urbanos, formando pequenas comunidades, que depois deram origem às principais favelas dos centros urbanos no sul, sudeste e nordeste do Brasil (essa solução subtendia desemprego temporário ou permanente para o homem e a sobrecarga sobre a mulher); sobreviver de pequenos bicos, no mercado informal, e da economia de subsistência (viver em regiões mais afastadas envolvendo o cultivo de pequenas roças para consumo próprio); e migrar para alguma região estagnada do interior de São Paulo, de Minas gerais ou do Rio de Janeiro (FERNANDES, 2007).

Na roupagem social elaborada no pós-colonialismo, houve uma série de serviços e atividades reservadas somente para o homem “semilivre”, já que essas ocupações não interessavam ou eram desempenhadas pelo homem branco livre dependente (FERNANDES, 2007). A miscigenação e as condições postas na reconfiguração da sociedade pós-abolicionista proporcionaram um contingente populacional que aceitou tomar tais posições sociais. Desse modo, a miscigenação foi realocada para dentro dos limites e conveniências de uma mobilidade vertical, onde aos pardos são atribuídas funções sociais relevantes para a

diferenciação e continuidade da estratificação racial que fora constituída e fundamentada na escravidão (FERNANDES, 2007) e no racismo científico.

A verdade é que, ainda hoje, a população negra não faz parte de um processo societário da integração das “raças” em condições de igualdade social, como dissimula o discurso que profere uma democracia racial:

[...] a universalização do trabalho livre não beneficiou o negro e o mulato submersos na economia de subsistência (o que, aliás, também aconteceu com os brancos que fizessem parte deste setor) mas, nas condições em que se efetuou prejudicou o negro e o mulato que faziam parte do sistema de ocupações assalariadas, mais ou menos vitimados pela competição com emigrante. (FERNANDES, 2007, p. 46).

Como destaca Fernandes (2007), as oportunidades que surgem na configuração societária atual são aproveitadas pelos grupos mais bem posicionados da classe dominante, o que contribui para aumentar a concentração de renda, poder e prestígio social em benefício dos brancos. Em contrapartida, os mestiços e os negros são obrigados a se adaptarem às duras realidades, ou seja, viver nas piores condições de trabalho, moradia, miséria sistemática, desintegração social permanente e desemprego disfarçado.

Por essas e outras razões, argumenta Fernandes (2007, p. 66) que “a revolução burguesa foi intensamente desfavorável ao elemento negro e mulato, tanto no meio rural, quanto principalmente no meio urbano, dos fins do século XIX até a década de 1930”. Depois desse período, sobre a égide da democracia racial, justificam-se as mais extremas diferenças e a falta de solidariedade com setores da população que não possuíam condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição.

O racismo aparece – mais uma vez – como expressão do foro íntimo, mais apropriado para o recesso do lar, quase um estilo de vida. Através de análises diversas, Fernandes (2007) demonstra a especificidade do preconceito no Brasil no seu caráter privado e pouco formalizado. A hierarquia racial, profundamente enraizada na sociedade brasileira, sobreviveu como patrimônio histórico às mudanças sociais, configurando classificações de prestígio com base em critérios como classe social, educação formal, localização regional, gênero, origem familiar e todo o “*carrefour* de cores e tons”.

Quase como uma referência nativa, “o preconceito de cor” fazia e ainda faz da ideia de raça um mecanismo de discriminação e exclusão. Fernandes (2007) se refere ao processo de exclusão social brasileiro como “metamorfose de escravo”, que se desenvolveu a tal ponto que termos, como negro ou preto, são usados para se referir formalmente à cor da pele ao invés da noção de classe subalterna (SCHWARCZ, 2012).

1.10 Nas falácias do mito: falando de desigualdade racial

De fato, os primeiros estudos nos anos 1950 foram significativos na futura desmontagem do mito da democracia racial. No entanto, em sua desconstrução, Florestan Fernandes, de alguma maneira, restringiu o tema da raça a uma questão de classe. Em “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, Carlos Hasenbalg (2005) critica F. Fernandes por considerar o racismo como o “resíduo” da ordem escravocrata. Hasenbalg (2005) defende que a discriminação racial no Brasil é resultado direto das desigualdades entre brancos e negros em diferentes esferas – educação, economia, acesso ao trabalho – e foi reconstruída pela ordem capitalista no tempo presente:

[...] As sobrevivências do antigo regime são elaboradas e transformadas dentro de uma estrutura social modificada. A sociedade capitalista transforma o significado da raça como dimensão adscritiva, dentro de um sistema de estratificação e mobilidade social em que a competição e atributos adquiridos são enfatizados. A sociedade de classes confere uma nova função ao preconceito e a discriminação raciais: as práticas racistas, sejam ou não legalmente sancionadas, tendem a desqualificar os não-brancos da competição pelas posições mais almejadas, que resultam do desenvolvimento capitalista e da diferenciação da estrutura de classes. (HANSEBALG, 2005, p. 84).

Esse tema mostra os limites da análise Fernandes. Ele chegou a imaginar que, se o processo de modernização do Brasil fosse mais dinâmico e expressivo, “os mecanismos espontâneos de reação societária” seriam suficientes para adaptar os negros às novas condições capitalistas. Fernandes também acreditava que, à medida que a ordem competitiva entre nós avançar, o mecanismo de exclusão tenderá a desaparecer.

Na visão de Souza (2019, p. 84), Fernandes exibia uma crença quase ingênua ao liberalismo, pois se comparamos a situação dos Estados Unidos (país com grande população excluída), o processo de modernização é maior do que em qualquer outro lugar – o resultado é exatamente oposto. A inclusão social de setores antes estigmatizados e marginalizados sempre foi uma “aprendizagem política” coletiva e não uma consequência natural do dinamismo de uma economia do mercado. Ao contrário, os mercados entregues a si mesmo tendem a acomodar a marginalização de uns e fazê-lo funcionar para outros (SOUZA, 2019).

Dessa forma, para Hasenbalg (2005), o racismo é fruto de uma competição existente no capitalismo, pois é somente nessa competição, em que tal sistema produz, que vemos representações modernas do racismo:

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar das suas

diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que o reflexo epifenômeno da estrutura econômica ou instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente. (HANSEBALG, 2005, p. 124).

É incontestável como as contribuições de Hasenbalg (2005) foram importantes na mudança de foco do Brasil da pesquisa sobre relações raciais para a pesquisa sobre desigualdade racial, condenando o racismo existente na estrutura do mercado de trabalho e nas oportunidades educacionais. Antes de tudo, importa caracterizar o racismo como uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam.

Ao rever a história colonial e avançar contra o mito da democracia racial, Lélia Gonzalez (2020) também analisou sistematicamente o país. Na década de 1970, ela realizou um estudo sobre a produção intelectual das relações raciais no Brasil até o momento em que escrevia, identificando três grandes tendências da sociologia acadêmica. Uma delas seria a tendência de ver a integração negra como algo que aconteceu por causa das demandas lógicas da industrialização e, por conseguinte, da modernização. “Assim, a análise do processo abolicionista pelos teóricos dessa tendência justifica atuação de marginalização do negro como efeito do ‘despreparo do ex-escravizado’ para assumir os papéis de homem livre, principalmente na esfera do trabalho” (GONZALEZ, 2020, p. 32). Essa tendência é defendida, principalmente, por Florestan Fernandes, como já abordado. Gonzalez (2020, p. 32) critica o fato de que essa interpretação transfere para os negros as razões de sua mobilidade social e não considera o caso de que “a grande maioria da população de cor (90%) já se encontrava livre e economicamente ativa antes de 1888” e, por outro lado, liberam os brancos e suas instituições, atribuindo-lhes menor responsabilidade quanto à condição atual do negro.

A segunda grande tendência a considerar é representada pelo marxismo ortodoxo. Aqui, a categoria “raça” acaba sendo diluída em um tema econômico (economicista melhor dizendo), porque a discriminação nada mais é do que uma ferramenta manipulada pelos capitalistas para, “mediante a exploração das minorias raciais, dividir o operariado. A solução seria a aliança entre trabalhadores de diferentes raças” (GONZALEZ, 2020, p. 32).

Ora, como exemplo, a autora diz que basta olhar a situação extrema da relação entre o operariado na África do Sul do *apartheid*. E, também, pode-se sublinhar a peculiaridade da

realidade brasileira: “há que considerar que a maioria da população, praticamente, não alcançou a situação de força de trabalho relacionada ao capitalismo industrial competitivo” (GONZALEZ, 2020, p. 32). Embora preocupada com a dimensão estrutural das relações de classe numa ótica racial, a autora recusava qualquer ponto de vista economicista, ela não confiava que a mudança de um sistema para outro iria decidir o desaparecimento do racismo e da discriminação racial.

Por isso, outro ponto importante da sua análise para compreensão da interseção entre o capitalismo e o racismo foi o privilégio racial. Assim, ela identifica uma terceira tendência, que seria a afirmação de que os grupos racialmente subordinados são minorias que internalizam o processo de colonização. O privilégio racial é um dos pontos-chave dessa posição, pois destaca como, em todos os níveis, o grupo branco foi beneficiário da exploração dos grupos raciais. Segundo Gonzalez (2020, p. 33), “além da exploração econômica, o grupo branco dominante extrai uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizador”.

Um bom exemplo disso, afirma a intelectual, é o discurso de Oliveira Vianna. Mulato, polêmico, o jurista, historiador e sociólogo influente na década de 1920, como já abordado, esse político internalizou e reproduziu a linguagem do grupo dominante. Ele defendeu e encorajou a imigração europeia, dizendo poder reduzir a taxa de enegrecimento do povo brasileiro, tornar o povo ariano e avançar para uma raça cada vez mais refinada no processo de classificação.

Para concluir, não se pode negar que o perfil tradicional dos pensadores abordados até aqui, com algumas exceções, pouco se diferenciam: todos são homens brancos – ressalta-se, contudo que a branquitude desses autores não significa deslegitimar os seus méritos intelectuais, mas destacar o fato de como o racismo naturalizou e privilegiou os brancos de tal modo que os homens brancos parecem ser os únicos produtores de conhecimento válido e universal (BARRETO, 2018).

Do ponto de vista da produção acadêmica, porém, é inegável a contribuição de Florestan Fernandes e seu pioneirismo em chamar a atenção para o preconceito racial existente na sociedade brasileira, apesar de sua percepção que o espaço marginal ocupado pelos negros se dava tão somente pela sua herança do passado escravista. Além de enfatizar o viés de classe em detrimento da análise do viés racial, como visto, esses estudos buscaram compreender o “problema do negro brasileiro”, como enfatizado por Guerreiras Ramos (1995). Ou seja, preconceito e discriminação eram sinônimos até a pesquisa de Florestan Fernandes.

1.11 Resistência e insurgência: a importância do pensamento de Lélia Gonzalez na interpretação da realidade brasileira

[...] O que não se percebe é que, no momento em que denunciamos as múltiplas formas de exploração do nosso povo em geral da mulher negra em particular, a emoção, por razões óbvias, está muito mais em quem nos ouve. Na medida em que o racismo enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Conseqüentemente, é infantilizado, não tem direito a voz própria, é falado por ele. E ele diz o que quer, caracteriza o excluído de acordo com seus interesses e seus valores. [...] o modo paternalista mais sutil é exatamente aquele que atribui o caráter de “discurso emocional” à verdade da denúncia contundente na fala do excluído. (GONZALEZ, 2020, p. 44).

Lélia Gonzalez, intelectual e feminista negra brasileira, refletiu atentamente sobre a realidade de exclusão da população preta brasileira, principalmente, das mulheres negras e indígenas. Ao rever a história colonial e avançar contra o mito da democracia racial, Lélia Gonzalez também inverte a lógica racista/patriarcal e analisa sistematicamente o país a partir de uma epistemologia negra. Em suma, a interpretação dela da realidade brasileira passa por retirar o sujeito da margem e colocá-lo no centro da nação. Uma vez que, para a autora, o papel da voz subalterna da mulher negra foi fundamental na constituição da identidade brasileira negra.

Nas ciências sociais, muito tem se discutido sobre o termo “agência”, que remete o conceito de “agente histórico” à construção da narrativa histórica com base no coletivo. O colonialismo tendeu a construir os processos históricos discursivamente sobre um olhar ocidental a partir do olhar do colonizador e como o colonizado se constituiu com base nesse discurso (SPIVAK, 2010).

Lélia Gonzalez é uma autora importante para pensar sobre as dimensões históricas que centralizam as mulheres negras como “agentes históricos”. Inclusive, ele possibilita refletir que essas mulheres não foram sujeitos pacíficos, pelo contrário, criaram resistências, desde o período da escravidão, denunciando a opressão e o racismo que fazia perpetuar condições desiguais e desumanas entre negros e brancos.

A “devolução” da agência histórica às “subalternas” é uma das principais contribuições de Lélia Gonzalez para repensar a posição e o papel de resistência das mulheres negras na sociedade brasileira. Ela colabora, também, com seu olhar interseccional frente às categorias de gênero, raça e classe, demonstrando que não há uma hierarquia entre essas variáveis e sim que elas se “cruzam” de maneira distinta.

Atuando como forasteira de dentro do (*outsider within*), como define Patrícia Hill Collins (2016, p. 101), demonstrando as potencialidades desses temas para gerar um ponto de vista diferente fora dos paradigmas sociológicos existentes, Lélia Gonzalez questiona a insuficiência das categorias analíticas das ciências sociais para explicar, por exemplo, a realidade das mulheres negras. Desse modo, ela diz:

[...] e começaram a delinear, para nós, aquilo que se poderia chamar de contradições internas. O fato é que, enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelos esforços de investigação das ciências sociais. Os textos nos falam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência. (GONZALEZ, 2020, p. 77).

A partir dessas constatações, Lélia Gonzalez, nos anos de 1980, refletiu atentamente uma categoria-chave que explicasse a formação histórico-cultural do Brasil e do restante do continente americano: a amefricanidade. A amefricanidade explica as experiências dos afrodescendentes na América e resgata uma forte dinâmica cultural da chamada reelaboração do Novo Mundo a partir da contribuição da herança africana. As semelhanças encontradas nas Américas são claras, especialmente em espanhol, inglês e francês equivalentes ao nosso *pretuguês* e até mesmo ao *black english*:

Ou seja, aquilo que chama “pretuguês” e que nada mais é do que marca da africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonialismo chamava os escravos de africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado na influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos “crioulos” do Caribe). Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalçado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc. que minimizam a importância da contribuição negra. (GONZALEZ, 2020, p. 128).

Percebe-se como seu estilo narrativo é subversivo, na medida em que confronta o paradigma dominante da produção de conhecimento por meio de textos autobiográficos. É linguisticamente subversivo na medida em que, também, confronta o paradigma dominante, e em alguns textos apela para uma linguagem considerada fora dos padrões estabelecidos da produção de textos acadêmicos, ou seja, não seguindo os requisitos e regras da gramática canônica, mas refletindo a herança linguística das culturas escravizadas. Ainda sobre o português africanizado, Gonzalez (2020, p. 90) continua:

É engraçado como eles gozam quando a gente diz que é Framengo. Chama a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erros dos infinitivos verbais e, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês.

Na teoria de Lélia Gonzalez, a cultura brasileira é negra, apesar das tentativas racistas “neuróticas” de rejeitá-la. Para a autora, o racismo é uma constatação ideológica que traz benefícios sociais e econômicos para todas as classes de brancos. É, também, um sintoma (manifestação ostensiva de um problema interno maior) que os brasileiros vivenciam quando se projetam e querem ser descendentes de brancos ou europeus em um país negro.

Essa é, na visão de Gonzalez (2020), a neurose da cultura brasileira, pois os brasileiros pensam e definem a cultura nacional em termos de tradições e símbolos africanos, como carnaval, samba, maracatu, frevo, candomblé, festas de fim de ano, ao mesmo tempo em que mantêm seu ego em um país ocidental branco. O momento de cristalização da inversão e subversão do relacionamento acontece no carnaval, feriado cristão subvertido pela ordem da consciência, onde os negros deixam de ser marginalizados e se tornam símbolos da alegria.

Cardoso (2014) diz que uma das principais referências que ela encontrou no pensamento de Lélia Gonzalez foi o pensamento de Franz Fanon. Especialmente sobre a abordagem que diz respeito aos danos psicológicos pela relação de dominação/exploração entre o colonizador e o colonizado.

Fanon define seu objeto de estudo em pensar as relações estabelecidas entre negros e brancos. Para o autor, os colonizados (negros) introjetam estruturas sociais coloniais na sua subjetividade, como consequência a sujeição dos colonizados aos colonos europeus constitui o que autor denomina de duplo narcisismo, de forma que “o negro quer ser branco. O branco incita-se em assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27). Essa negação de si coloca o colonizado numa posição neurótica, num confronto psíquico contra si próprio e, como consequência, nasce nele um “complexo de inferioridade”. É desse complexo que o colonialismo europeu se apropria e se alimenta.

As reflexões de Fanon sobre racismo, assimilação e alienação influenciaram as reflexões de Lélia Gonzalez sobre a chamada democracia racial brasileira, um dos alvos principais das ações e críticas do movimento negro, na década 1980, através da denúncia do quanto era falaciosa tal democracia, “resumindo-se na verdade em um dos mitos mais eficazes de dominação” (CARDOSO, 2014, p. 97).

Neste pequeno estudo sobre a autora, observamos como que ela tratou o tema do racismo de forma específica, dirigindo a fala aos movimentos sociais negros brasileiros.

Entende-se que é preciso estar atento ao racismo e sua especificidade. Assim como a escravidão, o racismo não é um fenômeno uniforme e que pode ser entendido de maneira lógica e conceitual. Até mesmo o entendimento material do racismo torna-se imperioso quando não se tem um olhar atento às condições inerentes da formação social da sociedade brasileira.

1.12 Finalizando o debate sobre raça

Sobre os intelectuais brasileiros, dispensa-se, aqui, as ideias de seis autores: Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e Gilberto Freyre. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo racial brasileiro, ou seja, na questão do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que era importante, naquele debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo. Todas as preocupações das elites baseadas nas teorias racista da época diziam respeito aos possíveis efeitos negativos da herança “inferior” dos negros na formação da identidade nacional brasileira.

As primeiras interpretações estavam preocupadas com o futuro da nação, condenada pelos efeitos “maléficos” da mistura entre raças. Naquele período, os estudos avaliavam uma única saída: o clareamento – ou embranquecimento – da população brasileira a partir da mistura racial em gerações consecutivas, ou seja, havia a crença de que as mestiçagens sucessivas levariam, inevitavelmente, ao desaparecimento da população negra. A partir dos trabalhos de Freyre, há uma consolidação da crença na democracia racial brasileira, paradigma interpretativo vigente até poucos anos atrás.

Como apresentado, a ciência social, especialmente o campo da antropologia, abraçou sem medo a ideia de raça – e, com ela, a racialização hierarquizada e dominadora dos seres humanos – nos seus percursos de construção teórica para a interpretação da realidade. Se, por um lado, as crenças raciais são extremamente enraizadas no mundo social e, conseqüentemente, uma dimensão concreta da representação humana, não podendo ser ignorada pela ciência, por outro lado, a ciência cumpriu papel importante para a consolidação e legitimação dessas crenças outrora.

Após tantos anos de fundição de esquemas raciais para a compreensão da sociedade elaborados na ciência, o resultado só poderia ser este: a raça transcendeu sua função

conceitual-interpretativa e se tornou, indiscutivelmente, uma estrutura social/histórica parametrizada na própria estrutura social (OMI; WINART, 2015). Ainda que tenha sido uma ideia construída a partir de um delírio científico insipiente e equívoco, a raça se tornou um parâmetro robusto de construção, produção e reprodução de identidades individuais e coletivas, cujo impacto incide sobre aspectos tão estruturais que resultam em hierarquias sociais politicamente poderosas (OMI; WINART, 2015).

Apesar das superações e/ou críticas às noções de civilização e progresso do positivismo, à noção de evolução da raça humana do evolucionismo, às ideias hierarquizantes do darwinismo social e às proposições de intervenção eugênicas, reconhecidas e elaboradas pela ciência, a discriminação racial continua em voga, subalternizando pessoas negras.

De outro modo, o mito da democracia racial traz a ideologia de que existiria um convívio harmonioso entre as diferentes raças no Brasil. Essa ideia foi amplamente difundida e defendida entre vários setores da sociedade para a promoção de uma unidade nacional. No entanto, a mistura entre as raças não promoveu condições iguais entre negros, brancos e índios. Ao contrário, ainda são visíveis as desvantagens da população negra e indígena em relação a população branca que, inclusive, não é a maioria. Nem é preciso se debruçar sobre dados de pesquisa em todos os setores da vida social, da produção artística e cultural e, sobretudo, do mundo do trabalho.

O racismo é elemento constituinte da política e da economia, sem o qual não é possível compreender suas estruturas. Na verdade, a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro. Isso pode ser constatado pela forma como as pessoas lidam com a questão racial na vida cotidiana, quando não se importam com as condições desumanas de moradia, trabalho, educação e oportunidades negadas à população negra. Visto que poucos negros ocupam cargos de direção nas instituições, seus salários são menores e, também, exercem empregos de menor prestígio social. Além disso, são alvos constantes da violência policial, que, por desumanizar essa população, age de forma inconsequente, frequentemente, assassinando injustamente e promovendo um verdadeiro genocídio.

O debate teórico que foi resgatado aqui serve, como é exposto adiante, tanto para compreender quanto para interpretar o objeto desta pesquisa, já que a questão racial no Brasil é objeto e reflexo da discussão resgatada. Para concretizar esse movimento, demonstrou-se como se estrutura o “racismo à brasileira”, dessa manifestação conhecida, como visto na obra

de Florestan Fernandes (2007), como um preconceito retroativo: “um preconceito de ter preconceito”.

As pesquisas desenvolvidas a partir dos anos de 1950 – e que ficaram conhecidas como “Projeto Unesco” – inauguraram um novo viés interpretativo, pois ao apresentarem dados baseados em pesquisas realizadas em diferentes estados, com diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico e contingentes populacionais com distintas composições étnico-raciais, possibilitou fragmentar que o preconceito no Brasil é, principalmente, racial.

Na década de 1980, as pesquisas estatísticas passaram a contribuir com as discussões sobre o racismo. São exemplares as pesquisas de Nelson Valle da Silva e Carlos Hasenbalg, que, a partir dos dados censitários e de amostras domiciliares, mostraram que o racismo era o motivo da exclusão dos negros do Brasil. Eles mostraram que a pobreza tinha cor. "Esses trabalhos foram fundamentais para instrumentalizar os próprios movimentos sociais que tinha na ‘materialidade’ e ‘autoridade’ dos números um aporte significativo” (SILVA, 2014, p.116). E foi nessa conjuntura que o MNU iniciou sua promoção política, colocando as questões do racismo na agenda do país.

O MNU contava com a forte atuação de Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez. Ambos não somente atuaram organicamente no movimento como produziram instigantes reflexões sobre as relações raciais no país e na diáspora negra nos anos de 1980 (CIRQUEIRA, 2017, p.1). O racismo, a partir deste momento, é visto como estruturante das relações sociais desiguais. A democracia racial foi desmentida como uma farsa e o racismo passou a ser um fenômeno admitido também na esfera pública. A própria história foi mobilizada. É necessário “reescrever” a história nacional e redimensionar o papel dos negros, como fica claro na instituição da Lei nº 10.639/2003. Novos enunciados são posicionados e o dispositivo escolar é mobilizado através das “reformas” curriculares para produzir fazer circular novos discursos sobre as relações raciais (SILVA, 2014, p.120).



CAPÍTULO II - LEI Nº 10.639/2003: CAMINHOS PARA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO COTIDIANO NO AMBIENTE ESCOLAR

No capítulo anterior, mostrou-se como se vive numa sociedade estruturada e estruturante fundamentada no racismo. Pode-se encontrar o racismo em tudo, inclusive, na educação. Contraditoriamente, a sociedade, ao mesmo tempo em que não reconhece o racismo, sabe da sua existência. Ele é alimentado diariamente quando se vê o espaço social apenas pelo olhar hegemônico, isto é, percebendo os indivíduos a partir do olhar de grupos privilegiados. Será difícil mobilizar a redução do racismo na sociedade se não for ampliada a consciência sobre outros modos de ser, outras epistemologias.

Neste capítulo apoia-se na legislação antirracista, ou seja: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente os artigos 26A e 79B; Lei nº 12.711; Decreto nº 4.886/2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e dá outras providências; e Lei nº 7.716/1989, que define os crimes de raça ou de cor. Entretanto, é importante deixar claro que o racismo cotidiano é apresentado a partir do olhar da pesquisadora e dos adolescentes, mostrando-os como sujeitos ativos no ambiente escolar, inclusive, revelando a perpetuação da discriminação racial. Este trabalho não investigou os planos de aulas dos profissionais da educação, tampouco fez entrevistas com professores, direção e supervisão. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os alunos.

A primeira fase da pesquisa foi a observação participante e obedeceu a lógica da organização e funcionalidade da Escola Estadual Santa Clara. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa com caráter exploratório e abordagem qualitativa. Para tanto, no princípio da pesquisa, a coleta de dados estava acontecendo no meu dia a dia de professora, por meio da observação em eventos escolares, conversas informais, materiais disponibilizados aos alunos pela escola, entre outros aspectos que podem estar relacionados com a questão racial no cotidiano escolar. Para isso, fazia um trabalho de observação constante em todos os momentos que tinha contato com a escola e uma análise crítica ininterrupta para que conseguisse apresentar várias facetas da realidade escolar que podem ser analisadas do ponto de vista da antropologia, mais especificamente por meio da etnografia.

Constantemente, registrava informações no diário de campo. Como algumas situações aconteciam no momento em que estava trabalhando, determinadas vezes não foi possível parar e relatar de forma densa os acontecimentos. Entretanto, com a modernidade, o celular é

um instrumento eficaz para fazer pequenos lembretes e, posteriormente, descrevia a situação com mais detalhes no diário de campo. Com isso, gravava áudios, tirava fotos, escrevia lembretes e, quando podia, fazia o registro diretamente no caderno de campo. No processo de coletas de dados para esta pesquisa, fui levada a buscar algumas informações no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), calendário escolar, documentos, como jornais, trabalhos científicos sobre a historiografia da escola, dentre outros.

As observações foram realizadas no chão da escola desde fevereiro de 2019 e se estenderam até março de 2020. Com a pandemia da Covid-19, e com as escolas fechadas, foi necessário que me deslocasse para a casa dos estudantes. Essa segunda fase da pesquisa explicarei no próximo capítulo, por enquanto vou me atentar aos resultados da primeira abordagem.

É importante ressaltarmos que a realização de pesquisas como esta, pode lançar luz sobre a dinâmica das relações étnico-raciais no âmbito da educação escolar e apresenta um modo de avanço no combate ao racismo brasileiro, pois trabalhos dessa natureza demonstram como se dão as relações inter-raciais, seus benefícios e seus prejuízos para indivíduos que convivem na escola, bem como fornecem subsídios para o desenvolvimento de novas práticas.

A questão que se colocou desde o início da pesquisa era saber: qual a contribuição da comunidade escolar para a promoção dos programas e projetos sociais – artísticos, literários, fotográficos, rodas de conversa, entre outros – no espaço da educação escolar, currículo e dos livros didáticos, abarcados através da Lei nº 10639/2003?

2.1 A Escola Estadual Santa Clara – diálogos iniciais

A Escola Estadual Santa Clara completa 90 anos este ano. Na sua fundação, em 1938, locava distante do centro da cidade e tinha um espaço físico precário, consistia em um barracão, com uma sala de aula, cantina e a secretaria. Segundo informações contidas no trabalho de monografia de Carmelinda Caixeta Naves (2005)¹⁴, os alunos cantavam o hino nacional todos os dias e estudavam catecismo. “Os padres da Igreja São Domingos é que iam até a escola trabalhar com a catequese dos alunos com a ajuda dos professores” (NAVES, 2005, p. 13).

¹⁴ Alguns dados foram retirados do trabalho de conclusão de curso Carmelina Caixeta Naves. Ela concluiu História, no ano de 2005, pela Universidade Federal de Uberlândia, no interior do projeto Veredas, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Nesse trabalho, ela conseguiu contatar vários ex-alunos, professoras, diretoras e funcionárias que fizeram parte da história da escola desde seu início. Além disso, consegui documentos arquivados na escola e também utilizei as informações contidas no Projeto Político Pedagógico, que teve uma reformulação recente em 2020.

Diretamente, sempre houve influência do Estado e da igreja nessa instituição escolar. Ainda hoje, a escola mostra alguma civilidade e o hino nacional é cantado rigorosamente pelo menos uma vez por semana. Há, também, a forte presença do catolicismo, pois a oração do “Pai Nosso”, mais conhecida do cristianismo, é rezada diariamente antes da aula.

Em 1939, a Escola Estadual Santa Clara transferiu-se para outro endereço, numa casa residencial sem numeração alugada pelo município e agora denominada de “E. M. Hidelbrando Pontes”. A escola passou a ter duas salas de aulas. E segundo relatos, localizava-se entre árvores frutíferas e usava fogão a lenha, sendo necessário que as crianças coletassem gravetos para fazer o lanche. A comida era quase sempre arroz temperado. É importante destacar a forte presença da comunidade, que muitas vezes retirava água dos poços das suas residências para manutenção da escola quando faltava. Segundo o relato de uma funcionária entrevistada por Naves (2005, p. 11): “Aquele tempo era de muita miséria, entretanto, os funcionários e professores eram solidários e felizes”.

Segundo uma professora entrevistado por Naves (2005, p. 24), o município não arcava direito com os pagamentos das profissionais da educação já na década de 1930, uma vez que as mesmas doavam seu tempo e trabalho durante, às vezes, até um ano sem receber, quando recebia, era como voluntário sem o serem.

A educação naquele tempo era rígida e alguns depoimentos colhidos de ex-alunos dizem que os professores eram duros, enérgicos e até agrediam os alunos. Nas primeiras páginas do estudo realizado por Naves (2005, p. 7), um ex-aluno relatou que, além de ficar muito tempo ajoelhado nos grãos de milho, parte de sua orelha foi arrancada pela professora por cometer um erro. Ele relata que, assim como ele, a maioria dos estudantes morava perto da escola ou vinha de fazendas da região e não tinha a opção de estudar em outra instituição. Os estudantes eram considerados de classe média baixa. Entretanto, não se tem dados sobre a porcentagem dos alunos relacionada à raça. Com relação ao gênero, apenas é mencionado que na escola tinha um número bem maior de meninos do que meninas.

Na década de 1960, a escola recebe outra denominação: Grupo Escola Santa Clara, em devoção à Santa Clara, pela então diretora da época que: “valorizava muito a formação moral e religiosa dos alunos, pois se tratava de uma comunidade muito carente e com grandes dificuldades, embora bastante receptiva. Era um momento de se destacar valores de amizade e de respeito entre família e escola” (PPP, 2020, p. 8).

Contudo, é preciso dizer que o golpe militar no Brasil, em 1964, aliado ao regime federal mais instável, trouxe novos impactos na educação escolar. Em geral, pode-se destacar que esse período da educação foi caracterizado pela repressão, privatização da educação,

exclusão dos mais pobres do ensino, tecnicismo pedagógico e desmoralização do magistério por meio da aprovação de inúmeras e confusas legislações.

Na pesquisa de Naves (2005, p. 17), uma ex-diretora da Escola Estadual Santa Clara relata, em sua entrevista, que o ensino na época era tradicional e a conotação da palavra educação era muito diferente do que se tem hoje. Os professores comandavam a sala de aula e os alunos falavam pouco ou quase nada. O currículo era composto pelos conteúdos de: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Religião, Moral e Cívica. O trabalho dos professores era realizado de acordo com o planejamento das séries e o conteúdo era realizado de acordo com os livros adotados. A configuração da grade curricular e do conteúdo programático também se baseava nas datas comemorativas e seguindo o programa de ensino enviado pela Secretaria de Educação. Ela destaca que a comunidade, mesmo que periférica, contribuía muito com a merenda escolar, limpeza, pintura e até mesmo com a realização das festas comemorativas.

De acordo com um recorte de jornal não identificado que foi encontrado nos arquivos da escola, em 28 de março de 1968 houve um desfile e uma grande festa de aniversário de fundação do Grupo Escolar Santa Clara, com muitas pessoas da sociedade santo-antoniense. O texto jornalístico destaca a presença de um policial conhecido como ventríloquo, que exibiu as travessuras dos bonecos Chiquinho e Benedito no evento.

Naves (2005, p. 21) traz também o relato de uma professora que lecionava naquele período. A professora narra sobre um fato desagradável que marcou sua carreira. Ela diz que naquele tempo não tinha muita experiência e acabou convidando um “moço” que observava pela janela e que não era aluno da escola para entrar na sala de aula, decisão essa que não foi aceita pelos estudantes, resultando em discórdia e briga entre os alunos e o tal “moço”.

Nos anos 1980, o Brasil passa por profundas transformações marcadas pelos movimentos sociais em prol da democracia. O fim da ditadura militar e a abertura política permitiu que inúmeros problemas aflorassem, como as desigualdades sociais, culturais e econômicas, evidenciando o fracasso escolar das camadas populares, com elevados índices de evasão e repetência. Tornou-se necessária a transformação dos processos de gestão escolar, em busca da democratização das relações sociais, que passaram a ser essenciais nas políticas públicas educacionais.

Durante os anos 1984, 1985, 1986 e 1987, a escola incluiu classes anexas a um abrigo de menores que funcionava em outro prédio. Em 1994, começou a funcionar no prédio do abrigo o Centro de Atendimento e Redução Social do Adolescente e Menor Infrator (CARESAMI) (NAVES, 2005). Por volta de meados dos anos 2000, a escola voltou a

estabelecer parceria entre o estado e o município para atender aos adolescentes internos do antigo CARESAMI, passando a se chamar Centro Socioeducativo de Santo Antônio (CSEUR). A escola estabeleceu sua segunda unidade nesse local e continua atendendo esses jovens até os dias atuais (PPP, 2020).

Nos anos finais da década de 2000, foram consolidadas, na primeira unidade, as séries de ensino fundamental e médio, e a escola também foi contemplada com o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, devido à defasagem no processo ensino-aprendizagem, evasão, reprovação, discrepância de idade-série, ociosidade de criança e dos adolescentes, ausência do acompanhamento familiar, violência, entre outros fatores. As atividades iniciaram no segundo semestre de 2006, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. A partir desse programa, foi possível adquirir recursos para a reforma da parte física da escola, com ampliação de alguns espaços, assim como a construção de muitas outras dependências (PPP, 2020).

Atualmente, a estrutura física da escola é impressionante, a fachada é tão grande que ocupa quase toda a rua. Da fachada, avista-se a quadra poliesportiva coberta, o estacionamento, o portão principal com grade e depois a secretaria. A secretaria fica num ponto estratégico, além das janelas de vidro blindado, há uma grande porta de ferro que pode ser aberta somente pela campainha instalada na secretaria, de modo que as secretárias conseguem controlar a entrada e saída de todas as pessoas.

Ao caminhar pela instituição, é possível visualizar dois blocos, caracterizados como uma extensa caixa vermelha e uma área coberta com bancos de madeira, bebedouros e um mural enorme. Ao adentrar essa área, avista-se um terceiro bloco, juntamente com uma quadra de esportes ao ar livre e uma horta.

Os prédios escolares das escolas estaduais de Minas Gerais seguem uma proposta estética-constructiva de um conjunto arquitetônico revelador. Esses prédios foram construídos pela Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação (CARPE), criada em 1968 e extinta em 1987. Essa comissão foi designada para construir todos os prédios dos estabelecimentos de ensino de Minas Gerais com recursos do Estado (NAVES, 2005, p. 23). Para a arquiteta Camissasa (2013, p. 7), o “uso de estrutura modulada em concreto armado e de vedação em alvenaria de tijolo cerâmico maciço, ambos aparentes, ausência de revestimentos, confrontaram uma visível tradição local da arquitetura escolar e uma falta de iniciativa modernizadora”.

Para a pesquisadora, a arquitetura brutalista, ao mesmo tempo em que incorporava, naquele tempo, novas tecnologias e alguns dos princípios modernos – uma vez que se

concentra na visibilidade material e do sistema construtivo –, também serve como uma crítica ao movimento, subvertendo valores estruturais de forma agressiva e evocando ativamente o passado.

De fato, a estrutura dos prédios escolares do Estado de Minas Gerais é agressiva, ainda faz lembrar unidades prisionais, não faltam grades que escondem janelas e portões internos que tem a função de impedir que o aluno saia do estabelecimento escolar, ao invés de protegê-lo. Faz alusão às instituições disciplinares do século XVIII e XIX, que utilizavam métodos que permitiam um controle minucioso sobre o corpo dos indivíduos, para usar uma abordagem de Foucault (2014).

Ainda sobre a estrutura física, cabe destacar que o primeiro bloco conta com quatro salas de aulas e um anfiteatro, a primeira sala de aula foi adaptada e transformada na biblioteca da escola. A biblioteca tem uma estrutura básica, sendo necessário expandir o espaço, pois é ínfimo o local organizado para se fazer a leitura, falta manutenção do imobiliário, bem como aumentar e organizar o acervo, que conta, em sua maioria, com livros didáticos e insuficientes livros literários.

O segundo bloco é composto pela sala de informática, um espaço coberto para recreação, cozinha e refeitório, banheiros masculino e feminino, duas salas de aula, laboratório de ciências e um espaço multifuncional composto por: sala da direção, sala da supervisão, sala de professores e banheiros de funcionários feminino e masculino. Ao adentrar no espaço multifuncional, a primeira imagem que se vê é da Santa Clara, ela fica em cima de um aparador que serve de apoio também para a Bíblia Sagrada da Igreja Católica. E, por o último, o terceiro bloco é o menor de todos e conta com cinco salas de aula.

É importante mencionar que o laboratório de ciências não possui a disponibilização necessária de materiais e equipamentos para as aulas diferenciadas das aulas tradicionais. Muitas vezes, é confundido com uma sala de reuniões ou até mesmo armazenamento de outros materiais, que não tem nada a ver com o laboratório de ciências.

No laboratório de informática não é diferente. Enfrenta-se problemas, como baixa conexão e equipamentos ultrapassados, que muitas vezes inviabilizam o uso da internet e dos computadores. A velocidade da internet é um desafio para toda a escola, apesar da existência da banda larga 4 mbps, não tem sido suficiente para os mais de 900 alunos que comparecem na escola todos os dias. Por isso, com relação à infraestrutura, a escola pública perde para as escolas particulares, já que não é possível focar os esforços na elaboração de novas práticas de ensino com o uso da internet.

Para Rosenberg (2012, p. 30), o racismo brasileiro opera tanto no nível material quanto no simbólico. No nível simbólico, vive-se em uma sociedade baseada numa ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais. Ou seja, em um nível simbólico, o racismo opera como uma expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, que vê o grupo social negro como inferior ao branco. Esse projeto racista é devastador, mas não é suficiente para explicar todas as desigualdades no Brasil. No plano material, os negros (e os indígenas) como um todo não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, recursos esses amparados por políticas públicas. Isso se deve ao histórico da colonização e escravidão e às condições atuais do capitalismo.

2.2 Quem são os sujeitos da escola?

Imagem 1 - Sujeitos da escola.



Fonte: Fotografia de Camila Oliveira.

Quando olha-se para o pátio da escola ou mesmo para o interior da sala de aula, os corpos são diversos. É preciso enxergar as cores, os cabelos, os indumentários e os diversos saberes trazidos por esses sujeitos para a escola. Observando a imagem acima, percebe-se uma sala ou um espaço de aprendizagem, composto por crianças com seus corpos pretos, pardos, ou melhor, negros. Cinco das crianças parecem estar bem envolvidas com a atividade, provavelmente proposta por uma professora ou professor, elas se ajudam e aprendem juntas. Ao fundo, tem-se a imagem de um garoto conversando com outro que chega ou que sai. A imagem parece viva, cheia de vida e trocas de saberes. Na imagem, do lado esquerdo, observa-se as paredes e lá um cartaz, que representa, possivelmente, um dos acordos de convivência na sala, e, no centro do cartaz, existe a frase em letras garrafais: “AJUDANTE

DO DIA”. Segurando o cartaz, está a imagem de uma menina branca com os cabelos amarelos e um menino branco com os cabelos marrons.

Imagem 2 - Mural do Dia das Crianças e professores – 02 de outubro.



Fonte: Fotografia de Camila Oliveira.

A imagem apresentada na Figura 2 é uma produção em alusão ao Dia do Professor e ao Dia das Crianças. Mais uma vez se percebe a representação dos sujeitos da escola de pele branca e cabelos lisos. Como vimos na Figura 1, esses não são os nossos alunos, ou pelo menos, a maioria deles. Sobre isso, Fanon (2008) possibilita refletir a partir da representação dos negros em periódicos ilustrados e no cinema, o que ele, pode ser comparado à situação do currículo eurocentrado, elegido pelos educadores e instituições educacionais, de modo a excluir os negros e negras da mídia e, por conseguinte, dos espaços e postos de poder. Outrossim, os símbolos e as figuras são construídos a partir de referências eurocêntricas, com pessoas brancas e com suas famílias nucleares, compostas por heróis nacionais, príncipes e princesas e as mesmas associações não são feitas para as pessoas negras, a exemplo de:

[...] As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafogo da agressividade coletiva. São jornais escritos pelos brancos e destinados às crianças brancas. Ora, o drama está justamente aí. Nas Antilhas e outras colônias os mesmos periódicos ilustrados são consumidos pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio do mal, o Mal, o Selvagem são sempre representados por um preto ou um índio. E como sempre há identificação com o vencedor, o menino negro torna-se (em suas fantasias) o explorador, aventureiro, missionário que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados tanto como o menino branco. (FANON, 2008, p. 130-131).

É importante ressaltar que, para Fanon (2008), o negro não se inferioriza, pelo contrário, o negro é inferiorizado. Como foi visto acima, o ambiente colonial não enxerga a

criança negra. Além disso, quando o branco se apossa da condição de ser humano, a brancura torna-se para o negro o único caminho para a humanidade. Assim, o preto, em todos os momentos, combate a própria imagem (FANON, 2008).

Observa-se como o mundo do colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador e como o colonizado se constitui com base nesse discurso. Para Fanon (2008), como dissemos, os colonizados (negros) introjetam estruturas sociais coloniais na sua subjetividade e, como consequência, a sujeição dos colonizados aos colonos europeus constitui o que autor denomina de duplo narcisismo, de forma que “o negro quer ser branco. O branco incita-se em assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27). Essa negação de si coloca o colonizado numa posição neurótica, num confronto psíquico contra si próprio e, como consequência, nasce nele um “complexo de inferioridade”. É desse complexo que o colonialismo europeu se apropria e se alimenta.

Dessa maneira, os negros ficam diante de dois dilemas. No primeiro, como resposta à pressão externa, eles procuram organizar seu esquema corporal, linguístico e simbólico sob os parâmetros da brancura. Depois, eles passam a ver a si mesmos com olhar fornecido por seu algoz e, concordando, por isso, com todas as prerrogativas que lhe conferem o *status* de animal, assumindo a culpa por ser o “fardo do homem branco”. Assim, no entendimento de Fanon (2008), restam para os negros colonizados duas possibilidades: idolatrar a cultura do colonizador, corroborando com a falsa ideia de que essa seria única e verdadeiramente válida, contribuindo para disseminar preconceitos em relação à própria cultura; ou assumir sua cultura, provando ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra.

Desse modo, só haverá verdadeira desalienação do negro se a partir da tomada de consciência do complexo de inferioridade cresça nele a potência para reivindicar e superar o sistema colonial e racista (FANON, 2008). As reflexões provocadas por Fanon, grosso modo, parecem estar tão distantes do Brasil do século XXI, pois as imagens das paredes da escola afirmam isso. Veja a imagem a seguir:

Imagem 3 - Trabalho sobre inclusão exposto nas paredes da escola - Semana 20 de novembro.



Fonte: Fotografia de Camila Oliveira.

Chega a ser doloroso, pois mesmo quando a escola se propõe a discutir as diversidades e diferenças existentes no seu interior, traz, como protagonistas, crianças brancas, loiras, em detrimento das crianças da escola na sua diversidade. Daí surgem questões: como se sentem as crianças não brancas quando veem essas imagens? Como a escola pode se dizer democrática com a bandeira de uma educação como direito de todos e dever do Estado, de que escola, de que Estado estamos falando?

Imagem 4 - Convite para participar da intervenção pedagógica no sábado letivo - 25 de junho 2019.



Fonte: Fotografia de Camila Oliveira.

A cada imagem retirada do pátio da escola e postas em análise, mais evidências se tem de que aquela escola não respeita a diversidade de sujeitos que a compõe, e que representa somente os alunos não negros.

Esse convite foi amplamente divulgado na escola na tentativa de estimular os pais e alunos a participarem das atividades de intervenção pedagógica propostas pela Secretaria da Educação de Minas Gerais. O intuito era elevar a qualidade dos processos educativos. Normalmente, esse evento acontece aos sábados, o que dificulta a participação da comunidade escolar. Embora seja considerado dia letivo, é necessária muita criatividade e estratégias pedagógicas para chamar a atenção dos pais e alunos e garantir a sua presença, fato que muitas vezes não acontece. Esse baixo comparecimento da comunidade escolar leva a questionar se as atividades propostas realmente representaram os interesses desses alunos. Neste dia, teve-se projetos de quase todas as disciplinas, no entanto, nenhuma retratava a história e cultura afro-brasileira. O planejamento que incluía atividades relativas às temáticas na Lei é ausente. Consta-se, portanto, que a cultura negra permanece silenciada pelos profissionais da educação na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar.

A dissertação de mestrado de Eliane dos Santos Cavalheiro, intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” e apresentada na Universidade de São Paulo no ano de 1998, traz como tema a compreensão da socialização no que se refere às relações étnicas estabelecidas no espaço da escola e no ambiente familiar, supondo que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão.

A pesquisadora fez observações sistemáticas da rotina numa escola de educação infantil durante oito meses, analisando as práticas verbais, não verbais e as relações étnico-raciais entre professores e alunos e entre alunos e seus pares. No decorrer do seu trabalho, ela também constatou, no espaço de circulação das crianças, a ausência de cartazes que expressam a existência de crianças negras na sociedade brasileira (CAVALHEIRO, 2021).

Assim como a pesquisadora, concluímos que essas são evidências que sugerem que o sistema formal de educação carece de elementos que proporcionem uma identidade positiva de alunos negros no sistema escolar. Essas são evidências que apontam para a necessidade urgente de práticas pedagógicas de combate ao racismo e suas consequências.

Imagem 5 - Batalha de Rimas - Sarau Cultural - 06 de Outubro de 2018.



Fonte: Fotografia de Camila Oliveira.

A realidade que permeia as escolas públicas brasileiras apresenta desafios que precisam ser enfrentados e/ou ser postos como importante ponto de reflexão aos professores, gestores e comunidade escolar, preocupados com os rumos e o caminhar do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. A escola precisa ser vista e compreendida como um território composto por múltiplos sujeitos em formação e encarada como investimento e não como ônus. Diante dessa afirmação, olha-se para o pátio da escola cheio de crianças e jovens, onde passam parte significativa do seu dia e parte importante das suas vidas. Essas crianças e jovens vão à escola em busca de instrução, orientação e organização dos conceitos básicos que orientam suas vidas. Buscam educação que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa [...]”. Conforme Brandão (1986, p.7), educação “para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”. Educação para a vida, com respeito a diversidade de sujeitos que compõe a escola.

2.3 A Lei nº 10.639/2003 preconiza uma educação antirracista

Pode-se afirmar com Silva (2016, 2017), Moura (1959), Freitas (1978) e Chalhoub (1990), que são muitas as pesquisas que evidenciam as revoltas e rebeliões escravas que ocorreram desde os anos 1600, a exemplo do Quilombo dos Palmares, até mesmo no pós-abolição, tendo as comunidades tradicionais de matrizes africanas como memória viva dos movimentos contra a escravidão e o racismo que segue a história do Brasil. Conforme Silva (2017, p. 54):

Maestri (1984); Magda Ricci (2000) trata da busca da liberdade pelos escravos em Recife, com o recorte temporal de 1822 a 1850; Assunção (2002) analisa a escravidão em Fortaleza no período de 1850 a 1884 a partir dos inventários post-mortem; Amaral (2007) trata de questões relativas à escravidão, liberdade e resistência escrava em Cotinguiba – região localizada em Sergipe – no período de 1860 a 1888. No decorrer do estudo fica claro que foram usados como fontes históricas inventários *post mortem*, a legislação do Brasil no século XIX, matrículas de escravos e cartas de alforria; [...] Camargo (2015), discute as relações de trabalho e a resistência escrava em Sant’Ana de Parnaíba – província do Mato Grosso nos anos de 1828 a 1888.

Ressalta-se que os africanos e seus descendentes no Brasil nunca foram sujeitos passivos. Nesse sentido, em janeiro de 2003, atendendo a uma agenda histórica dos Movimentos Sociais Negros, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Federal nº 10.639, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do país. Essa lei vem evidenciar a contribuição dos negros nas áreas sociais, artísticas, econômicas, políticas e na história do Brasil e, por conseguinte, reparar minimamente os danos causados por séculos de ocultamento e exclusão da história de um povo que é base constituinte da nação brasileira. Vale frisar que a Lei nº 10639/2003 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e obrigou as escolas a incluir nos currículos o ensino da história e culturas afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas, como observado no excerto abaixo:

art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]
 Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003, s./p.).

Essa lei tem importância e peso histórico, sobretudo porque, além de ter tido os africanos e seus descendentes sua história negada ou ocultada, eles também, por muitos séculos, não foram sujeitos de direito à educação. Suas experiências educacionais foram ocorrendo a partir das suas próprias resistências e insurgências, com a educação entre eles, a partir das irmandades e/ou daqueles que tinham proximidade com a igreja (o que pode ser o caso da escravizada Esperança Garcia, 1770, no Piauí). O certo é que, como bem aponta Gomes (2009, p. 46), “diante da necessidade e da demanda pelo saber escolar, a população preta no século XIX, no período do Império e na primeira metade do século XX, realiza um esforço específico rumo à sua própria escolarização”. À exemplo, a Frente Negra Brasileira, na década de 1930, tendo um conjunto de direitos negados pelo Estado, num esforço para obter uma educação escolar que permitisse ao seu povo ser reconhecido como cidadãos brasileiros, empenhou-se com recursos próprios na construção de uma escola.

Ainda, segundo Gomes (2009, p. 46), “no plano educacional, o final dos anos 1940 e os anos 1950 são marcados por intensos debates sobre a escola pública e, ao mesmo tempo, por uma intensa ação política do movimento negro”. Esse período é nomeado por muitos intelectuais como “renascimento negro”. Nas décadas de 1970 e 1980, em meio ao regime ditatorial brasileiro, o movimento negro tem seu ponto alto de mobilização formado pelo Movimento Negro Unificado (MNU):

Com a chamada abertura política iniciada em 1974 ainda durante a ditadura que havia sido implantada em 1964, muitas organizações do movimento negro foram criadas em vários estados brasileiros e estas estavam na luta contra a ditadura e defendiam o retorno da democracia em nosso país. Um marco fundamental na organização do movimento negro nesse contexto foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, em julho de 1978. Com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando “raça” e “classe” na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão “movimento negro”, utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil. Embora não tenha conseguido “unificar” a luta contra o racismo, o MNU tornou-se rapidamente uma importante organização com representação em vários estados brasileiros, contribuindo tanto para a construção de perspectivas teóricas e de estratégias de organização e mobilização quanto servindo de inspiração para a ampliação do número de organizações negras Brasil a fora. (PEREIRA, 2016, p. 17).

Essa mobilização intensa do movimento negro é representada na Constituição de 1988, cujas demandas deveriam se voltar para ações de implementação de políticas públicas direcionadas à população negra.

Segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2011, p. 139), “o ideal do movimento negro vigente deseja a reforma democrática em favor da igualdade de direitos e do pluralismo

étnico-racial”. Negros e negras passam a fazer pressão no poder público a favor da não discriminação de sua presença em instituições públicas e privadas. Eles exigiam a redução das desigualdades raciais, especialmente nos âmbitos do trabalho e da educação.

Em 2001, o Brasil teve uma participação importante na III Conferência Mundial da ONU, contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, na cidade de Durban, na África do Sul. Estiveram presentes os representantes do governo e da sociedade civil, incluindo representantes dos movimentos negros que debateram sobre os principais avanços e desafios para a eliminação da desigualdade racial no Brasil. O resultado dessa conferência foi o compromisso do país em assumir políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos das populações negras. Como resultado de Durban, somado a uma longa agenda histórica, em 2003, o então Presidente Luíz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 10.639/2003. A referida lei passa a ser um importante instrumento legal de combate ao preconceito racial na educação formal e uma alternativa para a implementação de uma educação antirracista no país, em detrimento do eurocentrismo.

De fato, essa lei de cunho antirracista propôs um avanço pedagogicamente significativo, embora tardio, para os currículos escolares, uma vez que permite ao aluno e ao professor se reeducarem a partir daí e, com isso, quem sabe, estabelecer melhores relações étnico-raciais. Sendo assim, torna-se imprescindível que tais políticas sejam de fato implementadas. Evidentemente não só como forma de reconhecimento e enfrentamento das desigualdades educacionais construídas historicamente contra a população negra, como também a possibilidade de se ter uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Outrossim, o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 exige muito mais que a inclusão de novos conteúdos. Sem dúvida, trata-se de um trabalho bem mais árduo, que requer a disposição de todos os atores sociais envolvidos a favor de uma mudança educacional que transforme a maneira como tem sido pautadas as relações étnico-raciais no Brasil, e essa transformação não se faz apenas com o refinamento de algumas disciplinas isoladas.

É necessário lembrar que os conteúdos não devem se concentrar no processo escravista, mas, sobretudo, na história e cultura afro-brasileira como constituintes e formadoras da sociedade brasileira. Além disso, a lei dispõe sobre a necessidade de os alunos aprenderem os pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros, bem como a influência da cultura africana na música, culinária, dança, literatura, artes, artesanato, cultos e outras expressões de sua presença. Aos professores é solicitada a missão de reparo histórico de contribuir para desmistificar o preconceito que ainda existe, por exemplo, em relação às religiões de matrizes africanas.

É importante que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm como meta o direito dos negros assim como todos os cidadãos brasileiros de cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientadas para o professor qualificado para o ensino das diferentes áreas do conhecimento, como formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnicos raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2003, p. 10).

As atribuições da escola apontadas na referida lei como avanço de política pública recente, mesmo com uma idade de quase 19 anos, resultam de uma trajetória histórica, num cenário de luta pelo reconhecimento. Entretanto, estudos empíricos sobre as práticas escolares revelaram que a história e a cultura dos afrodescendentes ainda são desconhecidas nos currículos e que a escola não cumpre efetivamente com a determinação da lei.

A escola é um espaço que exige uma atitude interdisciplinar. Não há como negar que existe diversidade cultural no ambiente escolar, sendo necessário que professores e gestores procurem dialogar com essa diversidade. A abertura dos espaços escolares a todas as culturas mostra que nenhuma cultura constitui um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar outras. Cada cultura é a realização do potencial humano em um lugar específico da terra e em um momento específico da história (BOTELHO, 2019, p.71).

2.4 Finalizando a primeira fase da pesquisa

Diante das perspectivas acima, é necessário compreender a qualidade do processo de socialização vivenciado pelos adolescentes nos grupos familiares e na escola. Só assim será possível responder outras questões: em que medida a socialização hoje praticada nas escolas contribui para uma sociedade que seja de fato uma democracia racial, sem desigualdades tão gritantes entre negros e brancos? Qual sua contribuição para uma sociedade menos racista? (CAVALHEIRO, 2021).

Desse modo, quando se fala em memória, lembra-se rapidamente de fatos e acontecimentos que as pessoas vivenciaram em determinado tempo e lugar e são naturalmente registrados em histórias. Em uma breve revisão da historiografia da escola foi possível perceber a invisibilidade dos estudantes negros, assim como um tratamento diferenciado de crianças e adolescentes negras a partir de “linguagem não verbal”, que pode contribuir para reforçar o racismo e a rejeição por parte das crianças e adolescentes negros em relação ao seu

pertencimento étnico-racial (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 212).

Não foi possível continuar o trabalho de campo na observação do cotidiano escolar por causa da pandemia da Covid-19. Diante dessas questões, emergiu a necessidade de entrevistar os estudantes e averiguar se suas trajetórias escolares eram marcadas por eventos de racismo. De outro modo, perguntava-me, também, se em suas narrativas haveria formas de superação do racismo? Resistências?



CAPÍTULO III - UMA COMPILAÇÃO DE EPISÓDIOS QUE EXPLORAM O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

De agosto a dezembro de 2021, continuei a pesquisa de campo com onze estudantes do ensino médio da Escola Estadual Santa Clara. Este estudo teve como objetivo investigar se o racismo é atualmente um vetor de exclusão de jovens negros no ambiente escolar.

A escolha do tema decorreu do fato de mexer com as minhas questões, minha história de vida e minha trajetória enquanto mulher, professora e pesquisadora negra. Desde criança, sentia-me incomodada pela maneira como meus colegas, professoras e professores me trataram, muitas vezes, por causa do meu cabelo. Observando o cenário da escola, notava que cada dia mais os(as) estudantes assumiam seus cabelos afro, cacheados ou até mesmo *Black Power*. Algumas dúvidas ficavam na cabeça: Será que todos os entrevistados que exhibe cabelo afro assumem uma identidade negra? Quais mensagens esses adolescentes negros estão recebendo? Resistências, redefinições nas relações com seus pares e familiares?

3.1 O caminho percorrido

Dessa forma, nesta segunda fase da pesquisa, utilizei entrevistas com roteiro semiestruturado. Na prática, substituí o termo entrevistas por diálogos, como forma de amenizar as formalidades na relação entre pesquisador e pesquisado. Ou seja, a necessidade de se chegar aos objetivos foi conduzida por questões construídas a partir das vivências com o grupo de participantes, tratando do tema central do estudo, mas também deixei suas falas fluírem transparecendo suas linguagens e repressões, conforme suas seletivas memórias foram permitindo falar ou silenciar. Fizemos isso em um ambiente calmo e familiar para os jovens.

Richard Hoggart (1973), ao falar sobre as classes proletárias industriais inglesas em “As utilizações da cultura”, informa que:

[...] devemos estar atentos aos aspectos sutis do estilo de vida que os caracteriza, como linguagens, dialetos, sotaques. Suas roupas e hábitos comuns, sua localização onde moram dentro do bairro nos falam sobre suas condições e sobre sua hereditariedade. (HOGGART, 1973, p.21).

Seus conselhos não são anacrônicos ao projeto de pesquisa, uma vez que são observações pertinentes a estudos que visam relatar modos de vida, experiências, vivências e trajetórias de pessoas ou grupos singulares na História em seu contexto espacial, temporal, social e cultural.

Na etnografia realizada, a observação participante e as entrevistas constituíram uma das principais técnicas empregadas. Os ensinamentos de Oliveira (2006, p. 31), que refere que “o olhar, ouvir e o escrever”, não como etapas meramente cotidianas, mas como importantes ferramentas para reflexão do trabalho do antropólogo, nortearam toda a pesquisa de campo.

Os depoimentos orais de natureza biográfica, coletados através de entrevistas orientadas por roteiros semiestruturados foram realizados na casa dos estudantes – e muitas vezes repletos de momentos emocionantes. É muito bom conhecer o lugar onde as pessoas moram, conversar com a família dos estudantes, conhecer mães, avós, pais e irmãos. As casas visitadas nos bairros periféricos lembravam minha infância, a minha família, a casa da minha avó ali perto. Minha avó faleceu na pandemia e residia no bairro “vermelho”, e passei cerca de três vezes pela rua da sua casa, sentindo um aperto, uma saudade.

Em quase todas as entrevistas, ofereciam-me café, água, suco, às vezes pão de queijo ou biscoitos de polvilho frito. Eu quase sempre levava um bolo, como boa mineira que sou, sabia que não era de bom tom chegar à casa das pessoas de mãos vazias.

No início da entrevista era feita uma leitura do tema, objetivos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual solicitava a assinatura do pai, mãe ou responsável dos discentes para participação do presente estudo, mesmo para aqueles que tinham alcançado a maioridade. Nesse caso, colhia a assinatura do estudante e o responsável assinava como testemunha.

O período utilizado para a coleta de dados foi de seis meses a partir da primeira entrevista na residência da aluna Dandara. Durante esse tempo, peguei os números dos celulares de alunos na minha agenda e ia entrando em contato por meio de aplicativos de mensagens de texto ou telefonemas. Tive muito sucesso nessas ligações e apenas uma pessoa não concordou em participar da pesquisa.

A partir dos seus relatos, foi possível analisar como o racismo opera na escola e se ele é um vetor de exclusão da população negra. Além disso, busquei analisar, também, como os alunos negros constroem suas identidades étnico-raciais ao longo de suas histórias de vida e como se percebem dentro do espaço escolar, no sucesso ou fracasso da sua formação escolar e também quais são suas perspectivas para o futuro. Os depoimentos orais foram utilizados para colher a fala dos estudantes, explorando aspectos da sua vivência até chegarem ao ensino médio.

Nessa direção, busquei, entre outras questões: se durante o percurso trilhado eles tiveram contato com conteúdos que abordassem a história e cultura africana e afro-brasileira e qual foi esse conteúdo?

Antes que a entrevista começasse, anunciava que iria gravar e perguntava aos presentes se tinham alguma objeção à gravação. Ninguém recusava, mas mesmo assim me coloquei a disposição para enviar a gravação, caso tivessem interesse em escutar ou até mesmo retirar a autorização. O material que constitui o corpus dos dados desta pesquisa para análise foi a transcrição dos depoimentos e as anotações no diário de campo.

Para organizar os dados obtidos através dos depoimentos dos interlocutores, construí quadros sinóticos e distribuí a partir do tipo ou categoria da informação: renda, condições de moradias, questões culturais, informações escolares, dentre outras. As tabelas de resumo ajudaram a estruturar os dados de maneira coerente e facilitaram a leitura. Para Malynowski (ano, p. 11), os quadros sinóticos se tornam importantes na medida em que “um esquema à frente, eu conseguia analisar facilmente os itens, uns após os outros, fazendo anotações sobre as crenças e práticas relevantes contidas em cada um deles”.

Assim como Malinowski, posso afirmar que a leitura e categorização dos dados, para mim, foi uma experiência surpreendente, já que me permitiu uma melhor organização da pesquisa. Todavia, além disso, também foi bastante exaustivo, passei horas e até dias construindo esses quadros.

O caminho percorrido para a pesquisa de campo foi complexo. Andei sob o sol quente, tomei chuva, perdi a noção do tempo e estendia as conversas por longas horas. Isso fez com que levasse algumas broncas do meu companheiro e da minha filha. Concluo, no entanto, que essa foi uma oportunidade ímpar para mim. Realizei com muita alegria e sempre serei grata pela oportunidade que me foi dada.

3.2 Quem são os jovens da pesquisa?

Quem são eles(as)? São jovens com idades, corpos e cores variadas. Quando, em muitos momentos, sentei com eles e conversei, divaguei, falei sério e respeitosamente, sempre com uma pergunta afiada: quem é você, me conta um pouco da sua história na escola?

Como a pesquisa foi desenvolvida no contexto de pandemia, em que aulas estavam acontecendo por plataformas online, foi necessário me deslocar para a casa dos estudantes e, muitas vezes, não entrevistei somente eles, como também seus familiares (mães, avós, irmãs e namorada) participaram da conversa.

Quando procurei pessoas que iriam ser meus sujeitos de pesquisa, busquei por aqueles que tinham cabelo afro e que eu considerava negro. É preciso dizer que esse é um critério muito complexo, pois nem todos os participantes da pesquisa se autodeclararam negros. No

começo, pensei que isso não aconteceria, embora soubesse que se acontecesse, eu não os descartaria. Assim, das onze entrevistas, oito pessoas se identificaram como negras, uma como parda e duas como brancas. Procurei contemplar, também, os estudantes na sua diversidade de gênero, para analisar se haveria diferenças com relação às suas escolhas, trajetórias e opiniões. Tive a participação de cinco pessoas do gênero feminino, cinco do gênero masculino e uma pessoa não-binária.

Os estudantes têm idade que variaram em torno de 15 a 19 anos. Outro critério importante da pesquisa foi escolher estudantes que estavam no ensino médio, pelo fato de possuírem uma trajetória dentro da escola e por considerar a importância do tempo de vivências, interações e comunicações necessárias à construção de representações sobre aquele espaço. Sendo assim, eles podem perceber melhor os eventos de racismo cotidiano que envolveram sua trajetória dentro do espaço escolar.

No geral, os entrevistados afirmaram ter renda entre um e três salários-mínimos e dividir o teto com pelo menos três familiares. Isso porque, numa pesquisa que envolveu onze pessoas, apenas uma afirma ter renda seis vezes maior que o salário-mínimo, sendo que reside com cinco familiares e quatro delas são trabalhadoras. A ocupação entre os pais é pedreiro, vigilante, carreteiro, caminhoneiro. Uma das entrevistadas não disse a profissão do seu pai. Quanto às profissões das mães, uma mãe é gari, uma é operadora de máquina, uma doméstica, uma empresária e uma está aposentada. Outras duas mães estão desempregadas, uma trabalhava como cozinheira e a outra como doméstica. Em relação à ocupação das avós, uma é passadeira e duas estão aposentadas. Três estudantes relataram que a renda familiar era complementada pelos irmãos, entre eles um que exerce a função na pesagem de caminhão, uma manicure e uma caixa de supermercado. Um entrevistado disse que dividia as contas da casa com a sogra que trabalha como agente de endemias.

Eles moram em bairros em torno da Escola Estadual Santa Clara e alguns deles, como dito, são considerados bairros de periferias. Não há pessoas nas suas famílias com ensino superior e que exerçam profissões com cargos de alto prestígio perante a sociedade. O fato de não haver pessoas nas famílias dos jovens entrevistados com ensino superior não seria pelo fato de serem negros? Não vou responder essa pergunta, todavia, se o fizesse, diria que é pelo fato de serem negros. Portanto, com base nos dados acima, classifiquei os respondentes da pesquisa como pertencentes às classes populares.

3.3 O racismo cotidiano nas trajetórias escolares dos jovens negros

Neste tópico, analisa-se, a partir dos alunos negros, como o racismo cotidiano opera na escola e como esse impacta negativamente nas suas vidas. Os depoimentos orais foram utilizados para registrar a fala dos estudantes, explorando aspectos da sua vivência até chegarem ao ensino médio. A relação com seus cabelos foi o assunto mais frequente nas entrevistas. A seguir, consta a apresentação inicial dos narradores.

Isaach tem 19 anos, homem trans, autodeclara-se negro, kardecista e umbandista, tem cabelos crespos muito curtos e está matriculado no 3º ano do ensino médio. Ele fala das suas experiências em sala de aula, no pátio da escola, nas quais consegue-se identificar o racismo sofrido por ele, conforme a seguir:

Os colegas da escola sempre falavam do meu cabelo, que era feio, que era estranho e faziam umas piadinhas de mau gosto. Por exemplo, quando diziam que meu cabelo era duro. (Entrevista, Isaach, 2021).

Isaach é informado de que seu cabelo é inaceitável. O olhar sobre seu cabelo segue a ideologia do branqueamento. Os colegas exclamam friamente: *seu cabelo é feio e estranho!* Ele é um adolescente sorridente e adorável e prefere fingir que não se importa, mesmo quando há piadas racistas. Mas a verdade é que ele começou a usar o boné o tempo todo e, quando está procurando emprego, prefere raspar o cabelo com a lâmina zero.

Jamla, 15 anos, identifica-se pelo gênero feminino, autodeclara-se preta, umbandista, está matriculada no 1º ano do ensino médio. Seu cabelo crespo é deslumbrante e também visto como “ruim” pelos colegas da escola:

Olha, o povo costuma brincar. Ah, ela tem cabelo ruim, o cabelo dela é feio. Mas eu nunca liguei muito para isso. Eu gosto da minha aparência. (Entrevista, Jamla, 2021).

Jamla é resistente aos insultos raciais, embora chamem o seu cabelo de “ruim”, ela não se importa. Na entrevista, sua mãe disse que ela é muito segura e não costuma dar muita abertura para o que as outras pessoas pensam. Jamla é influenciada por muitas blogueiras negras que tentam todos os dias mostrar às mulheres crespas o quão bonito elas são e como seus cabelos são bonitos e não importa o que a sociedade acha ou diz a respeito delas.

Gahye, 16 anos, identifica-se com o gênero masculino e se autodeclara negro, evangélico, seu cabelo é crespo é enorme. Atualmente, está cursando o 2º ano da Escola Estadual Santa Clara.

[...] assim, eu estava deixando o cabelo crescer e eles falavam que pareciam miojo, ou quando estava grudado eles falavam que a vaca lambeu. Eu ficava um pouco triste, mas hoje eu não ligo mais. (Entrevista, Gahye, 2021).

Gahye é muito vaidoso e gosta de usar o cabelo de diversas maneiras: às vezes ele usa solto, às vezes faz um coque ou até mesmo o prende. Ele adora participar de grupos do Facebook e assistir vídeos do Youtube para dicas de cremes e tratamento para os cabelos. Entretanto, mudar e cuidar dos cabelos cacheados é um processo carregado de tensão e ambiguidade e Gahye, ao mesmo tempo em que busca por penteados que destacam ainda mais seu cabelo, também já procurou por tratamentos que pudessem mascarar seu pertencimento étnico-racial. Seja qual for sua escolha, ele sofre com o racismo de seus colegas.

Gambya, 17 anos, identifica-se pelo gênero feminino, autodeclara-se preta, evangélica, está matriculada no 3º ano do ensino médio. Seu cabelo cacheado é estonteante.

Uma época eu cortei o cabelo curtinho e o povo chamava de capacete. Eu nunca liguei muito. (Entrevista, Gambya, 2021).

Gambya é obrigada a conviver com referências depreciativas e apelidos jocosos sobre o seu cabelo crespo. Inclusive, é muito comum crianças e adolescentes negros crescer ouvindo comparações sobre seus cabelos, ora dizem que é de “bombril”, ora dizem que é “de vassoura”, e até mesmo “capacete”, dentre tantas outras formas de manifestação de racismo.

Mazi, 19 anos, identifica-se pelo gênero masculino, autodeclara-se negro, é alto, preto retinto e é evangélico. Com ele, verifica-se que o racismo opera de modo bastante perverso, conforme sua fala:

Racismo não, mas bullying sim. Eu estava com um problema hormonal que estava liberando ureia pelo corpo. Daí as pessoas me isolaram na sala. Eu não me sentia nada bem. As pessoas só conversavam comigo quando elas tinham opção de conversar. Os trabalhos em grupo eu fazia tudo sozinho. Lá as pessoas tinham grupos formados. Aí o professor jogava para um grupo e depois para outro. Acabava que não ficava em nenhum. Eu preferia ficar sozinho mesmo. (Entrevista, Mazi, 2021).

Sobre essa afirmação do Mazi, é importante atentar que as pessoas das mais diversas origens étnica e racial exalam cheiros dos seus corpos. Na escola, as crianças e jovens correm, pulam, gastam energias e suam, o que é uma reação natural do corpo. Todavia, quando se trata das crianças e adolescentes negros, tem sido mais uma via por onde o racismo opera. Falar que a violência sofrida dentro da escola por jovens negros em detrimento do seu pertencimento racial (isso engloba sua aparência e seus odores) é *bullyng*, é não querer ver ou mascarar o racismo, pois será que ocorre o mesmo com jovens de outras matrizes étnicas? Será que o jovem branco não exala odor também? Sobre isso, Cavalleiro (2021, p. 51)

informa que: “Esta explicação fortemente marcada por estereótipos, mostra que entre as diversas características pelas quais o negro é discriminado, o odor pode ser um fator preponderante”. É importante perceber quando é racismo e quando é *bullying*. Não é discriminar negativamente os sujeitos negros por conta dos seus corpos (cabelo, nariz, cheiros), conforme afirma ter vivido Mazi:

As pessoas me zoavam do jeito que eu me vestia, do meu cabelo black. Ouvi de professores, de colegas, que eu tinha que cortar o cabelo para ficar mais bonito. Mas isso não me afetava até o momento que não afastam as pessoas de mim. Depois, quando eles começaram a afastar as pessoas de mim, aí eu comecei a me sentir muito mal. Tinha gente que não me conhecia e não falava comigo por causa de coisas que eles conversavam. Uma pessoa que hoje é minha amiga disse que não chegava perto de mim por causa de coisas que eles conversavam.

As pessoas, além de discriminar o jovem negro, acham-se no direito de dizer o que o jovem negro deve fazer para negar suas origens, história e memória. *Esconde esse cabelo! Cobre esse corpo! Usa meu produto!* Isso é racismo e é muito violento para com um sujeito em construção. Com um jovem. Assim como Gambya, Dandara também fala do racismo experienciado por ela. Nesse caminho reflexivo, observa-se como as histórias se cruzam, como o racismo vai operando de modo a afastar, isolar, excluir dos sujeitos as mínimas oportunidades de crescimento nos espaços institucionais e, por conseguinte, o bem viver individual e coletivo.

Dandara relata que um colega de classe disse isso: “*Olha como está o cabelo da Dandara. E a professora respondeu assim: é, está feio!*” Dandara relata que ela fez isso na frente da turma, mas ninguém falou nada: “*Mas, eu não me preocupei com isso, eu sou forte. Hoje em dia a professora fala que sou bonita*” - completou Dandara. Dandara conta sua história, expressando tristeza na fala e demonstrando estar insatisfeita com a atitude da sua professora. Não bastasse o racismo experienciado cotidianamente na sua vida de jovem negra, ela agora tem mais um desafio a enfrentar: a discriminação racial em sala de aula, aferido por aquela que deveria orientá-la e não discriminá-la negativamente.

Como posto até aqui, os alunos entrevistados vão trazendo suas experiências cotidianas e os racismos operando de modo a excluir, afastar os jovens daqueles espaços que deveriam ser de descobertas, aprendizados individuais e coletivos, também de alegrias, amizades, camaradagens. Essas experiências marcam negativamente e seguem suas vidas. Definem e tolhem suas possibilidades de sucesso na vida. E a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e troca de saberes, o que tem feito? E a legislação antirracista existente há quase duas décadas (Art. 26a e 79b da LDB), como tem sido implementada na escola?

Nesse sentido, percebe-se que o ensino superior brasileiro, nos últimos 20 anos, já formou quatro gerações de professores, então, porque eles não são professores antirracistas? Onde está o cerne do problema? Considera-se que o racismo denunciado pelos jovens entrevistados pode ser rompido com mudanças de atitudes do professor em sala de aula, de modo que ele se permita aproximar desses jovens para, assim, romper com o racismo estrutural e, conseqüentemente, aprender a contar uma história do Brasil e da sociedade brasileira com a presença negra não somente como o povo que foi escravizado, mas também aquele que resistiu à opressão e, por conseguinte, também construiu essa nação. Conforme assertiva de Chimamanda Ngozi Adichie (2018, p. 16), “[...] Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.

3.3 A primeira jovem entrevistada

Lembro-me da minha primeira entrevista no início de agosto de 2021. Estava muito animada para ver onde os estudantes moravam. Dei a volta no quarteirão em uma grande avenida perto da escola. Parei em uma padaria e comprei um bolo de chocolate, meu favorito. Tinha certeza de que minha aluna também iria adorar. Dessa forma, nossa conversa, apesar de suas perguntas difíceis, poderia ser mais doce e agradável. Uma particularidade interessante do bairro “Azul” é uma ponte na entrada principal sob uma linha de trem. Outra característica que vale destacar é que o bairro concentra os principais serviços existentes para toda região, tais como: escolas, creches, posto de saúde e um Centro Municipal de Educação Alternativa. Esse último oferece vagas de ensino profissionalizante, inglês, atividades esportivas e dança (dentre elas, *break*, zumba e capoeira).

Notei que a maior parte das casas tem garagem, estão construídas em lotes individualizados e com acabamento nas paredes exteriores. Há muitas árvores nas proximidades e outra ponte com vista para um condomínio de belas casas de luxo. Não encontrei nenhuma praça neste local, mas subindo a ponte pude ver também uma área de vegetação exuberante. Desci as escadas e subi mais duas ruas, chegando na rua da residência da minha aluna. Ela e o pai moram numa casa alugada no bairro “Azul”.

Ao chegar à porta da casa da estudante, percebi que se tratava de uma construção descontínua. Da fachada dava para ver que o muro baixo tem um pouco de tudo: grade branca de alumínio, uma parede no tijolo (sem nenhuma segurança). A casa tem cinco cômodos, dois quartos, sala, cozinha e uma área de lavanderia. O primeiro cômodo é a sala de estar, com porta e uma janela virada para a rua. Assim que cheguei, adentrei a sala e Dandara me deixou

sentar num sofá para três lugares. Havia ainda um rack com alguns livros didáticos e uma tv de tubo de 21 polegadas. Toda a casa foi pintada de verde piscina, mas rachaduras e manchas nas paredes indicavam que a pintura era antiga. Como parte da decoração pregada na parede, havia autocolantes de personagens da Liga da Justiça: Superman, Mulher Maravilha, Batman, Aquaman e Lanterna Verde.

Na mesma hora que olhei a parede pensei: Por que não tem nenhum super-herói negro? Por que decorar a casa com essas imagens de símbolos heroicos do capitalismo norte-americano? Enfim, parei de me perguntar e começamos a nossa conversa.

Dandara possui 18 anos, identifica-se pelo gênero feminino, autodeclara-se preta, heterossexual, baixinha, muito magra, preta retinta, o que mais chama atenção é seu *Black Power* volumoso. Dandara é evangélica. Ela nasceu no Hospital da Misericórdia, numa cidade bem próxima da cidade de Santo Antônio. Aos 11 anos de idade ela passou por um evento traumático, ela viveu um trágico acidente, o qual vitimou sua avó que cuidava dela, tio e primos. Dandara foi a única sobrevivente e, devido a uma hemorragia interna, teve que ser submetida a uma cirurgia e ficar internada por nove dias. É possível ver as marcas do acidente no seu corpo, queimaduras, principalmente no ombro direito.

A renda familiar é de 1,5 salários-mínimos mensais, sendo quase um terço proveniente do trabalho de menor aprendiz. Dandara e o pai não são beneficiários de nenhum programa governamental, federal, estadual ou municipal. Segundo Dandara, quase toda a renda domiciliar é destinada à compra de alimentos, aluguel, pagamento das contas de consumo e transporte público. Eles não possuem carro e ela costumava ir a pé para escola no decurso de 15 min.

Dandara disse que o que a mantém animada é a sua crença religiosa e, à noite, costuma dedicar uma parte do tempo às atividades da igreja evangélica. A igreja fica a cerca de 20 minutos de caminhada da sua casa. Todos os sábados, às 17 horas, ela se encontra na igreja com o grupo de jovens da célula que ela participa. No entanto, ela vai ao templo pelo menos três vezes durante a semana para ensaiar com os grupos de teatro e dança, participar de cultos religiosos e conversar com os colegas. Ela também tem como entretenimento assistir filmes, séries e escutar música internacional. Seus estilos preferidos, conforme ela, são Gospel e Pop.

O primeiro tema que surgiu na nossa conversa foi as aulas online. Dandara disse que estava muito desanimada das atividades da escola e do curso de menor aprendiz, que estuda em média uma hora por dia (ela faz tudo online). Seu maior sonho era fazer engenharia elétrica, não sabia a universidade ainda e tampouco se ia passar. Ela não tinha computador, notebook ou tablet para acompanhar as aulas, contava apenas com um smartphone com acesso

à internet wifi. Segundo Dandara, a falta desses equipamentos eletrônicos afetou a qualidade dos seus estudos. E, além disso:

Eu meio que não consegui aprender nada. E as aulas online me geram ansiedade e eu não aprendia nada. E eu me senti uma burra e acabei desistindo de assistir. Nem as aulas do curso estou fazendo. (Entrevista, Dandara, agosto de 2021).

Gambya também tratou desse tema. Ela disse que frequenta a escola há mais de 12 anos e que suas notas têm sido boas. No entanto, durante esses tempos de pandemia, ela vem encontrando muita dificuldade, especialmente porque ela não tem muita privacidade na sua casa:

Eu fico insistindo 3 a 4 horas por dia, sempre tento fazer todas as atividades, mas eu não aprendo muita coisa no ensino remoto. É muito difícil prestar atenção no celular com as pessoas andando pra lá e pra cá, e acabo não conseguindo me concentrar. Eu durmo com mais duas pessoas no quarto, meu primo e minha irmã e nunca tenho privacidade para fazer nada. (Entrevista, Gambya, outubro de 2021).

Quando se olha para a realidade dos alunos mais desfavorecidos da sociedade brasileira, vê-se como as desigualdades raciais e sociais podem afetar desproporcionalmente esses jovens. Em pleno século XXI, onde quase tudo é feito pela internet, os alunos não ter acesso à internet ou os dispositivos para obtê-la e garantir uma educação de qualidade é inadmissível. O discurso sobre o uso da tecnologia em uma realidade do “não ter” (computadores, celulares e acesso à internet) é uma das maiores violências que esse processo gera na vida desses alunos. Será que estudantes brancos da classe média e da elite enfrentaram os mesmos problemas? As mesmas restrições?

O debate acerca da educação no contexto de pandemia não pode ignorar esse cenário de profundas desigualdades raciais e socioeconômicas, nem ignorar o fato de que ela beneficia determinados grupos e impede transformações estruturais, coletivas e democráticas que revertam a lógica de desumanização e desvantagem em curso no país. Por outro lado, como já foi abordado, a lógica de combate ao vírus reproduz a orientação necrogovernamental da administração pública, sobre a qual se estabilizam e normalizam modos de subjugação e de controle, racialmente informados (REIS, 2021)¹⁵.

¹⁵ O cenário de desigualdade racial na educação brasileira, que já preocupava antes da pandemia de coronavírus, tornou-se ainda mais grave. Conforme o estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, do IBGE, em 2018, a taxa de analfabetismo entre a população negra era 9,1%, representando cerca de cinco pontos percentuais maiores do que a população branca, que ficou com 3,9%. As metas determinadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem 2024 como a data limite para alfabetizar toda a população com mais de 15 anos, ainda faltam 11 milhões para conclusão deste objetivo (IBGE, 2021). Com relação a distorção da idade-série, o observatório da educação do Instituto Unibanco, em 2018, apontou que 27% dos negros de 15 a 17 anos (idade adequada para o ensino médio), estavam fora da escola contra 19% dos brancos da mesma faixa etária (BLOG PORVIR, 2021). Segundo os dados da Unicef Brasil, as taxas de reprovação incidem mais sobre

Além dos jovens referenciados acima, todos os entrevistados relataram alguma dificuldade enfrentada neste período, dos quais pelo menos seis dos onze entrevistados (54,5%) não contavam com nenhum computador ou tablet em casa, dificultando o acesso e a frequência nas aulas online, sendo o celular o único dispositivo que eles tinham como meio de acesso à internet. Dos onze, nove navegavam na internet por conexão wifi, uma aluna precisava pegar o sinal da casa dos vizinhos e a outra só conseguia acesso à internet por meio de dados móveis, ou seja, colocava créditos quando tinha condições financeiras. Além disso, três alunos tiveram seus planos interrompidos por pelo menos quatro meses.

Desse modo, a inépcia das políticas públicas não só não conseguiu amenizar a angustiante situação, como expôs a falta de medidas efetivas de debate, não só a disseminação do vírus, mas também a relação entre aquelas pessoas que tem condições efetivas de permanência e acesso à educação e aquelas que são excluídas do processo, seja pela falta de meios e estruturas materiais, seja pela impossibilidade de dispor de tempo e espaço adequado para atender às suas necessidades (REIS, 2021).

Pouco depois do início da minha conversa com Dandara, seu pai voltou do trabalho, já eram cerca de 17h30min da tarde, ficou um tempo e disse que queria sair. Dandara liberou ele: “[...] se você quiser ir para o bar, pode ir pai”. E em seguida, perguntou: “O senhor não quer só assinar aqui, não?”. Entreguei a carta de consentimento para ele. “Ah, mas eu já tenho 18 anos”, exclamou Dandara. Argumentei que a assinatura dele era importante. Ele assinou a carta e saiu. Dandara me lembrou do horário, pois às 19h30 ela sairia para o templo da igreja evangélica que ela frequenta e ainda tinha que preparar o jantar. Ela é responsável por todo o trabalho doméstico, desde a arrumação da casa e das roupas até a preparação dos alimentos. Quando a cunhada precisa, ela também ajuda a cuidar dos sobrinhos. Assim, além do emprego de menor aprendiz e os estudos, Dandara se depara com mais uma jornada de trabalho em casa, com pelo menos quatro horas diárias de trabalho pela frente.

Os serviços essenciais, ou seja, aqueles que garantem que as ruas e locais estejam limpos, que as pessoas se alimentem, que sejam cuidadas, que reproduzem a nossa vida, são garantidos fundamentalmente pelos setores mais explorados, são garantidos, em sua maioria, por mulheres, sobretudo, mulheres negras. Não por coincidência, são também os serviços

as populações preta (10,8%) e indígena (10,9%) versus a branca (5,9%). Meninos são mais reprovados do que meninas. A reprovação de estudantes com deficiência também é expressiva em relação à média nacional. Dos estudantes com deficiência, 11,5% foram reprovados em 2019 (UNICEF, 2021). Com relação ao agravamento do quadro devido à pandemia, em outubro de 2020, 3,8% das crianças e dos adolescentes de 6 a 17 anos (1,38 milhão) não frequentavam mais a escola no Brasil – remota ou presencial. E pior que dos 11, 2% dos(as) estudantes que diziam estar cursando a escola não haviam recebido qualquer atividade escolar e não estavam em férias (4,12 milhões). Dessa forma, avalia-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negada em 2020 (UNICEF, 2021).

mais desvalorizados normalmente e com menor grau de remuneração, isso sem contar o serviço doméstico não remunerado que se agigantou durante a pandemia a partir da suspensão do funcionamento escolar.

A desigualdade de gênero foi gritante entre os entrevistados, entre as cinco adolescentes entrevistadas, pelo menos quatro meninas responderam que faziam tarefas domésticas todos os dias e apenas um menino disse ser responsável pelas tarefas domésticas diárias. Os demais responderam ajudar nas tarefas ocasionalmente. Analisando os dados, chega-se à conclusão de que as meninas gastam em torno de três a oito horas por dia fazendo trabalhos domésticos. Além disso, foi possível notar que, culturalmente falando, a crença predominante nessas famílias é de que o trabalho doméstico deve ser feito pelas mulheres e os homens devem ter maiores responsabilidades no desempenho de alguma função no mercado de trabalho. Sobre o serviço doméstico, Jamla comenta:

Passo umas duas horas por dia cozinhando e limpando a casa. Faço almoço, jantar, limpeza da casa e cuidado dos filhotes (minha cachorra acabou de parir seis filhotes). Às vezes também ajudo minha tia a cuidar dos meus primos. Minha mãe é copeira em um hospital, trabalha 12x36 horas e nas folgas faz faxina na casa de outras pessoas. Meu pai também não pode ajudar porque ele saía cedo, por volta das sete da manhã, e voltava à noite. Ele também faz horas extras nos finais de semana. (Entrevista, Jamla, novembro de 2021).

Com as escolas fechadas para prevenir o vírus e com o aumento da pobreza, o trabalho pode ser erroneamente visto como uma forma de os adolescentes ajudarem suas famílias. Contudo, afeta o seu desenvolvimento físico e emocional e pode dificultar sua educação. Esse problema afeta crianças e adolescentes em todo o país, especialmente meninos e meninas negros(as) (UNICEF, 2021).

Além disso, é importante ressaltar que nas entrevistas recebi relatos de adolescentes que não tiveram escolha a não ser assumir empregos precários para garantir sua sobrevivência e de suas famílias¹⁶. É o caso de Mazi, ele é um menino muito doce com todas as pessoas e sempre foi elogiado na escola pelo seu desempenho, principalmente nas disciplinas de

¹⁶ De acordo com os últimos dados da Pnad Contínua 2019, antes da pandemia, 1,758 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam em situação de trabalho infantil no Brasil. Destes, 706.000 sofreram as piores formas de trabalho infantil. Do total de trabalho infantil no Brasil em 2019, 66,1% eram negros ou pardos. Os números não incluem os adolescentes que trabalham legalmente no país por meio de contratos de aprendizagem. Dados coletados pelo UNICEF em São Paulo sugerem que a situação do trabalho infantil está se agravando durante a pandemia. O UNICEF pesquisou dados sobre renda e situação de trabalho de 52.744 famílias carentes de diferentes regiões de São Paulo que receberam doações da organização e de seus parceiros. Em dados coletados entre abril e julho de 2020, o UNICEF constatou um aumento do trabalho infantil, com um aumento de 26% nos domicílios pesquisados em maio em comparação com os domicílios pesquisados em julho. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

matemática e biologia. Todavia, depois que iniciou a pandemia, ele não conseguiu acompanhar as aulas no ensino remoto e, ainda, começou a trabalhar com o pai de servente de pedreiro, sem carteira assinada, em uma rotina muito pesada:

Oh, eu trabalho das sete da manhã às cinco horas da tarde, mas só que tem vezes que a gente dá uma puxada maior. Essa semana trabalhamos até às oito horas da noite. (Entrevista, Mazi, dezembro de 2021).

O trabalho custou caro na educação de Mazi, pois ele foi reprovado nos dois últimos anos. Segundo seu relato, ele estava no terceiro ano do ensino médio em 2020 e chegou a frequentar o primeiro mês de forma presencial na escola, mas quando veio a quarentena, em março, ele não conseguiu assistir às aulas remotas. Ele não conseguiu entregar as tarefas aos professores pelos meios virtuais, ficou sem acesso à internet e passou por tantas dificuldades financeiras que até precisou da solidariedade de outras pessoas.

As mesmas situações foram verificadas no caso de Latifa. Ela estuda há mais de 12 anos na escola e foi reprovada duas vezes, nos dois últimos anos, por causa da pandemia. Ela não conseguiu estudar no ensino remoto. Além do trabalho exaustivo, ela teve internet apenas por dados móveis.

Eu estava trabalhando como auxiliar administrativo na fábrica em que mãe trabalha, e iniciava minha rotina às 07h da manhã e ia até às 18h, sem descanso direito. Lá era de carteira assinada porque tinha feito dezesseis anos. (Entrevista, Latifa, setembro de 2021).

Isaach também passou pelas mesmas questões que Mazi e Latifa. Por necessitar trabalhar, foi reprovado no ano anterior. Ele trabalha informalmente, de acordo com suas próprias palavras, e não tem horário fixo:

Eu trabalho num bar, sou bartender, garçom e também sou cozinheiro. Tem dia que eu entro às onze da manhã e tem vezes às três horas da tarde. E chego em casa só de madrugada, às duas horas da manhã para cima. E só tenho folga na segunda e terça-feira. Por enquanto, estou à procura de uma nova oportunidade, mas vou aguentar enquanto não conseguir outro emprego. Lá no bar é super tranquilo, apesar de ser muito cansativo. Tudo que meu patrão precisa, eu tento auxiliar ao máximo que eu puder. Meus patrões são muito tranquilos comigo. Super tranquilos em relação a minha transição de gênero, eles conversam muito comigo, me dão conselhos. (Entrevista, Isaach, agosto de 2021).

Para Lélia Gonzalez (2020), o racismo deve ser caracterizado como uma construção ideológica cuja prática se realiza em diferentes processos de discriminação racial. Sob o respaldo da democracia racial, esse racismo permanece em uma condição disfarçada e velada. Como discurso de exclusão que ele é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam.

Desse modo, nas suas pesquisas de Gonzalez (2020) também está presente a preocupação em analisar o funcionamento e a estrutura do sistema capitalista brasileiro sob a ótica das relações raciais. Ela baseia-se, principalmente, nas formulações do intelectual argentino Jose Nun e seu argumento de “massa marginal” para demonstrar o quanto de desigualdade e dependência do capitalismo existe no Brasil. Segundo a autora, a dinâmica externa de dependência neocolonial levará à coexistência de dinâmicas internas entre diferentes processos de acumulação. Há um debate presente neste período sobre o caráter do “desenvolvimento desigual e combinado” do capitalismo brasileiro, que caracteriza internamente diferentes etapas do desenvolvimento como características, tais como:

- 1) Não ocorreram transformações estruturais no setor agrário (que permitiriam o crescimento industrial);
- 2) A nossa dependência econômica neocolonial (exportação de matéria-prima para as metrópoles);
- 3) Uma enorme massa marginalizada (exército industrial de reserva).

Sua análise do capitalismo brasileiro dialogava diretamente com o então acalorado debate sobre dependência e desenvolvimento. Para Gonzalez (2020), a coexistência do capitalismo competitivo (comercial e industrial) e do capitalismo monopolista (hegemônico) teria consequência direta nas relações de trabalho (MACHADO, 2019).

Dessa maneira, o capitalismo monopolista, proposto por Nun, nomeia a categoria de massa marginal. Sendo que no capitalismo monopolista, o desenvolvimento dos meios de produção é constante e não cíclico e a mão de obra se qualifica e se especializa mais, sendo maior uma “massa marginal” que não estabelece relações funcionais com o sistema integrado das grandes empresas monopolistas, dado o volume dessa superpopulação, as condições gerais da economia e a forma como essas empresas tendem a combinar os fatores produtivos (MACHADO, 2019).

A massa marginal é configurada por desempregados, trabalhadores não-assalariados e aqueles que trabalham “por conta própria”. Inserem-se, ainda, na marginalidade, os trabalhadores que não possuem uma situação estável no mercado de trabalho, como os que não recebem salário em dinheiro (principalmente os inseridos no serviço doméstico), trabalhador ocasional ou por temporada (FILHO; OLIVEIRA, 2012).

Para Gonzalez (2020, p. 45) está claro que todas as questões relativas ao desemprego e ao subemprego incidem justamente sobre essas populações. E, “coincidentemente”, os mais baixos níveis de participação na força de trabalho pertencem a população negra brasileira. E na medida em que mais de um terço da população brasileira é constituída por menores de 24

anos e que a maioria da população é afro-brasileira, a juventude negra é, obviamente, o setor mais atingido pelo desemprego aberto ou disfarçado. Graças ao racismo e as suas práticas, essa juventude se encontra numa situação de desvantagem em termos de educação, de trabalho e de lazer. Ou seja, a juventude negra está no centro das contradições mais agudas que vivemos neste momento.

É essa juventude que, desde sempre, sofre a violência da desigualdade, que vê cada vez mais distante as promessas de inclusão, pois desde o golpe têm sentido ameaçados os sonhos recentemente fortalecidos de inclusão educacional e que, na pandemia, estão reconhecendo a face mais perversa da desigualdade, quando ela se atualiza pela dificuldade de acompanhar aulas e atividades educacionais pela internet porque, apesar da maioria estar conectada, o acesso e a qualidade dessa conexão ainda é excessivamente mal distribuída (ABRAMO, 2021).

As políticas sociais que poderiam apoiar essa população se encontram gravemente comprometidas, especialmente após a ratificação da Emenda Constitucional nº 95/2016. Como resultado, o Brasil respondeu à crise da Covid-19 com menos recursos para lidar com o impacto da crise, uma vez que estabeleceram congelamentos de gastos nos setores sociais (saúde, educação e assistência social). Tal política fez com que o país gastasse menos com os mais vulneráveis – e aqui neste estudo fica simples entender qual a cor/raça dessas pessoas. Além disso, os dois últimos governos desmantelaram a estrutura da previdência social. Sem contar a reforma trabalhista, que deixou esses jovens com um futuro incerto e possibilitou as formas mais brutais de exploração.

Desse modo, o aumento da evasão escolar é uma realidade no contexto da pandemia. Associada à instabilidade financeira das famílias negras, a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar afeta diretamente o desempenho escolar dos alunos em situação de maior vulnerabilidade. Sem tempo para atividades estudantis e as dificuldades adicionais associadas à mídia digital, os jovens abandonam a escola para encontrar empregos e fontes de subsistência. Diante dessa realidade, a população negra apresenta maiores taxas de evasão e defasagens idade/série, agravando as disparidades históricas que prevalecem no país, como foi demonstrado a partir dos dados da Unicef (2021).

Estudantes negros e periféricos devem ser vistos como sujeitos de direito aos olhos do Estado. E devem ter garantidas as condições que permitam seu ingresso, matrícula e permanência nas instituições educativas, além dos recursos necessários ao acompanhamento das atividades escolares, presenciais ou remotas. Essa é uma forma para que se cumpram os

ordenamentos e as leis vigentes, quer digam respeito às políticas de acesso ou às políticas curriculares (REIS, 2020).

A invisibilidade das desigualdades raciais não pode seguir norteando as políticas públicas educacionais, sobretudo, pelo prejuízo que ocasiona àqueles que mais dependem do sistema público de educação. É preciso combater as assimetrias profundas, problematizando-as e destacando-as. Aqui, vê-se a importância da pesquisa científica.

Dessa forma, é necessário que o Estado assegure para a juventude negra não apenas a efetivação dos direitos sociais, mas também medidas para eliminar o distanciamento educacional por meio de plataformas e financiamentos democráticos, implicando um genuíno compromisso com uma agenda de políticas públicas que tenha como foco a educação e os direitos humanos. Isso significa, ainda, o cumprimento do Art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial, que preconiza: “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

Outrossim, mesmo com todas as adversidades apresentadas até aqui, Dandara se mostra satisfeita com a vida num geral, possui um tom de voz alegre e não demonstrou estar desconfortável para responder as perguntas. Ela também disse ter interesse em questões que envolvem diretamente o racismo, além de em um momento da nossa conversa mostrar que já costumava pesquisar e demonstra indignação com alguns casos.

3.4 Uma prosa muito boa com um jovem sobre religiões africanas

É dezembro e já fiz quase todas as entrevistas, estamos na última entrevista e essa me surpreendeu de várias maneiras, principalmente, pelo seu amplo conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Como diz Botelho e Nascimento (2012, p. 76), “Os candomblés oferecem, em especial à população negra, subsídios para o desenvolvimento de identidade(s) positiva(s) e amores próprios fortalecidos”. Akin, 15 anos, autodeclara-se negro, não-binário, alto e gordinho. Seu cabelo é enrolado. Ele é um menino genial da religião do candomblé e praticante do vodú e bruxaria africana. Ele mora com sua avó e sua mãe numa das últimas ruas do bairro “vermelho”. Sua residência está localizada num dos bairros de população mais carente da cidade de Santo Antônio/MG.

Eles moram numa casa muito simples, sem lajes ou forros no teto, apenas telhado. Quando adentrei a residência, percebi que a casa estava muito limpa e organizada e as paredes apresentavam pintura recente, os móveis são antigos, mas bem conservados. Na mesma hora,

fui convidada a sentar na cozinha enquanto a avó do meu aluno fazia uma xícara de café e preparava umas torradas para iniciar a nossa conversa. Akin não costuma contribuir com os afazeres domésticos, tudo fica a cargo da avó, segundo ela, é porque ele faz tudo errado.

A casa tem dois quartos, sala e o quarto do Akin fica no fundo da cozinha. Na parte exterior, tem um muro e um portão de grade. Sua avó contou que ela comprou a casa através de um programa habitacional da prefeitura. Ela foi uma das primeiras pessoas a se mudar para o bairro. Atrás da cozinha vi um barracão e a avó disse que mora a sua filha, mãe biológica do Akin. Akin gosta muito de estudar sobre a religião dele, o candomblé. E por isso ele passa cerca de duas a três horas por dia lendo livros e sites da internet sobre o assunto. Esse é o passatempo preferido dele. Ele também gosta de ouvir música e seus cantores preferidos são: a Pablo e também uma cantora de rap norte-americana chamada Doja Cat. Ele foi uma vez ao teatro e poucas vezes ao cinema. Ele costuma ir ao terreiro de candomblé todos os dias, que fica duas ruas acima da casa dele.

Na pesquisa realizada, quatro adolescentes afirmam ser evangélicos, um afirmou ser católico, um afirmou não ter filiação religiosa, quatro afirmaram ser umbandistas e, por fim, Akin afirmou ser do candomblé. A Umbanda e o Candomblé são religiões brasileiras que articulam conhecimentos de diferentes formas de religiosidade advindas do continente africano durante a Diáspora Negra. No entanto, existem muitas distinções entre essas duas tendências da religião, tanto teológicas quanto históricas. Para dar um tom agradável a nossa conversa, perguntei a Akin qual a diferença entre a Umbanda e o Candomblé? Ele me respondeu com um sorriso no rosto:

A umbanda é uma mistura dos conhecimentos indígenas, católico e espíritas. Já o candomblé é uma religião afrodescendente, ele começou no tempo dos escravos. Ele trouxe um culto mais africanizado porque tem os ebós e as canções em Yorubá. E dentro do candomblé têm as nações, elas são diferentes porque são cultuadas em cada parte da África. Tem muita nação, como o exemplo o Jéje, Banto, Nagô e muitas outras, como a minha Efon. Foi cultuada na cidade de Efon e trazida pelo rei de Efon. (Entrevista, Akin, dezembro de 2021).

Vale ressaltar que aqui no Brasil, esses povos citados por Akin interagiram uns com os outros e descobriram novos cultos e novas divindades que eram adoradas separadamente no continente africano para serem reunidas nas religiões aqui criadas com as heranças africanas. Nesse processo, nasceram vários cultos, que são denominamos de candomblés em termos de classificação (OSSAIN, 2012). Com relação ao Candomblé, é importante destacar, também, que se trata de uma religião monoteísta que adota uma divindade:

Nzambi, para os candomblés de origem banto (LOPES, 2004:693), Oludumare, para os candomblés de origem iorubá (VERGER, 1999:487) e Mawu, para os

candomblés de origem fon (VERGER, 1999:490). Essas divindades são vistas em cada um desses grupos como o Supremo Criador do Universo. Para cada um deles, a divindade suprema é auxiliada no grande projeto de perpetuação da humanidade por diversas divindades: no panteão banto, pelos inquices (minkisi, plural de nkisi); no panteão ioruba, pelos *orixás* e no panteão fon (Jeje), pelos voduns. Tais divindades são acionadas por rituais preparatórios e o momento de absoluta sacralidade se dá quando elas expressam suas histórias mitológicas ao som de atabaques e de outros instrumentos, bem como das cantigas que retratam as características e os feitos dessas divindades. Essas divindades são entendidas também como manifestações distintas dessa que é a divindade suprema. (BOTELHO; NASCIMENTO 2012, p. 76).

De modo que o ser supremo – Deus – dota cada divindade com um atributo para ajudá-la na grande tarefa de perpetuação da humanidade, as forças da natureza são os reflexos da emanção dos inquices, orixás e voduns na terra, as divindades são seus auxiliares para viabilizar o encontro do sagrado com a humanidade. Para acontecer esse divino encontro, existe uma sabedoria do manejo sagrado, o caminho das divindades são seus auxiliares e existem nos papéis sacerdotais. “As sacerdotisas (zeladoras) ou sacerdotes são a liderança máxima do candomblé, são as que têm maior conhecimento dos fundamentos da religião e a responsabilidade de transmitir esses conhecimentos à sua família de santo e aqueles que acessam a religião” (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 77).

Segundo Akin, cada um desses orixás possui uma ritualística que inclui:

[...] comida especial, canções, preceitos, quizila, danças, roupas, cores e cantos característicos. Nós também jogamos búzios para descobrir a vontade do orixá. Então, a gente trata os orixás como divindades. (Entrevista, Akin, dezembro de 2021).

Os rituais cumprem o papel de ajudar a reorganizar os seres humanos, manipulando símbolos num cenário repleto de estimulação intelectual e sensorial, redirecionando sua atenção para novas experiências. Ensinam, também, a necessidade de reordenar o comportamento de acordo com as demandas do novo ambiente, levando o indivíduo a reorganizar seu mundo e sua prática de acordo com os novos cenários construídos (SANTOS, 1998 *apud* BOTELHO; NASCIMENTO, 2012). De forma geral, os candomblés possibilitam aos seus participantes, principalmente os afrodescendentes, relações humanas harmoniosas, leitura do mundo e convivência igualitária, onde todos possam viver com autoconfiança, dignidade e respeito. A educação religiosa dos candomblés retrata a educação tradicional africana para a vida. Das crianças aos idosos, todas as pessoas recebem os mesmos tratamentos e todos têm o direito à educação (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012,).

A educação dos terreiros não é racista, não discrimina as diferentes orientações sexuais ou as famílias que se organizam e se formam a partir dessas diferentes orientações sexuais. O candomblecista não discrimina nenhuma outra religião. Desse modo, a educação

nos terreiros educa seus participantes para o antirracismo e o humanismo, valores fundamentais para a sociedade brasileira. Na nossa conversa, Akin, em diversos momentos, demonstrou orgulho da sua religião. Entretanto, na escola ele relatou ter sofrido todo o tipo de preconceito e lembrou alguns acontecimentos relacionados à intolerância religiosa:

[...] racismo religioso eu sofri em tudo quanto foi lugar: na escola, na internet, na rua. Por exemplo, tenho uma colega da sala que é cristã, ela acha que tudo que eu falo é da religião dela. Ela fica falando que é coisa do demônio. Por um momento eu levava na brincadeira, mas depois de um tempo eu parei de engolir. Esse foi o motivo da nossa briga. (Entrevista, Akin, dezembro de 2021).

Deve-se lembrar que o racismo religioso que incide sobre as religiões de matriz africana se dá por elas serem colocadas abaixo de uma linha (DALE; ROBERTSON, 2009), determinada pelo projeto do sistema de mundo capitalista, patriarcal, cristão, moderno, colonial e europeu que se perpetua desde o século XVI até o presente (FILIZOLA; BOTELHO, 2019). Essas formas de colonialidade foram presentes nos processos de formação societária brasileira, e como estudantes fomos ensinados a relacionar tudo aquilo que está ligado as religiões de matriz africana como “do diabo”, “coisas do negro” e “de macumba”. Infelizmente, são preconceitos ainda profundamente presentes na concepção dos jovens. Dandara, a primeira entrevista que expusemos aqui, evangélica, narrou sobre uma vizinha e disse o seguinte:

Professora do céu ela é macumbeira! Ela já jogou macumba na minha casa, daí minha irmã foi lá e jogou a macumba de volta na casa dela. Antigamente, ela fazia festa e jogava macumba aqui na porta. Ela mexia com coisa pesada, acho que era centro de candomblé. Até o bicho falou pra ela que não vem mais. Eles ficavam batucando até tarde da noite. Até que um dia ela parou. Vixe professora, não sei quantas vezes a polícia veio aqui. Eu vou mudar de casa por causa dela. (Entrevista, Dandara, agosto de 2021).

Infelizmente, esses preconceitos são reforçados pela bancada evangélica e as igrejas de religiões cristãs, principalmente as neopentecostais, que preenchem os espaços periféricos do Brasil, dando continuidade ao projeto colonial instalado na modernidade, alcançando um trabalho que objetiva invalidar, descaracterizar e inferiorizar as religiões de matrizes afro-indígenas (FILIZOLA; BOTELHO, 2019).

Do mesmo modo, a Escola Estadual Santa Clara, que já vem de uma tradição católica fortemente arraigada, conta com todo respaldo das instituições jurídicas do país, que considera constitucional o ensino religioso confessional, abrindo espaço para o aumento de casos de intolerância e racismo nas escolas, porque ao invés de congregar, educar para o diálogo inter-religioso e para convivência com entre os diferentes, esse formato promove mais

ainda a discriminação entre aqueles que professam religiões diferentes das predominantes de origem cristã, ou até mesmo aqueles que se dizem sem religião.

Akin não ignora que a escola viola a laicidade do Estado e reflete uma saída diante do problema. Assim, ele defende que:

Eu acho que não deveria ter a oração e nem os santos ali. Mas era principalmente por causa da oração, não que eu me sinta desconfortável, mas eu acho que não deveria ter religião na escola. Tipo, a escola deveria ser neutra a isso. Igual quando a gente fala se é contra o Bolsonaro ou não, a escola diz que é neutra na política. Acho que o mesmo deveria acontecer na religião. Existem alunos, ateus, cristãos, candomblecistas, umbandistas, bruxas e outros, sabe? (Entrevista, Akin, dezembro de 2021).

Ao contrário do que defende Akin, é preciso que o ensino religioso ocorra sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso significa abordar esses conhecimentos com base em diversas culturas e tradições religiosas, a partir de pressupostos éticos e científicos. A Base Nacional Comum Curricular traz subsídios para que se desenvolva uma cultura de paz nas escolas, como resultado do conhecimento e prática do respeito frente à pluralidade cultural e a diversidade religiosa existente no país (FILIZOLA; BOTELHO, 2019).

E a Lei nº 10.639/2003, como já foi dito, informa, em seu artigo 26-A, a obrigação da escola cumprir seus preceitos e suas Diretrizes, pois não se trata de uma lei nova ou facultativa, logo, deve ser cumprida na sua amplitude. Ademais, deve-se implementar uma educação antirracista, com atitudes antirracistas não das pessoas negras, mas da sociedade brasileira, pois desse modo, todas as pessoas se beneficiam com uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo, sem a chaga do racismo.

Os jovens hoje, dentro do espaço sagrado religioso, conseguem conviver, interagir e se autoafirmar, mas no espaço público o que prevalece é o medo, eles sentem que são estereotipados e vão sofrer violência a qualquer momento:

[...] muitos outros estereótipos, como preto é de macumba. E muitos outros estereótipos, as pessoas veem e enxergam a gente como isso. [...] a gente tem que manter o nariz em pé mesmo num momento que está passando por um momento de preconceito. Mas o preconceito não é só em palavras. Às vezes é um tiro na cara, uma bala na cara, um espancamento. (Entrevista, Akin, 2021).

Para a pesquisadora e mãe de santo Ossain (2012), necessita-se fortalecer os jovens para que possam superar os seus medos da intolerância religiosa. É comum ver nas falas desses jovens que a agressão só é feita a eles naquele momento em que são surpreendidos com uma agressão ou se tornam caso de polícia, mas a agressão se estabelece desde o momento em que eles não podem ser eles mesmos. A agressão e a intolerância criam a imaginação de que eles não podem se assumir como povo do terreiro, que não podem sair de

seus ambientes habituais usando suas contas, suas roupas brancas, coloridas, seu pé no chão, sua música, sua dança.

No fim da nossa conversa, Akin faz questão de elogiar a escola, dizendo que sente que a qualidade de ensino é melhor do que a escola municipal que ele estudava. Ele tem vários planos para o futuro. Ele pensa em morar nos Estados Unidos depois que terminar o ensino médio ou, então, prestar vestibular para alguma universidade via cotas raciais e tem dúvidas entre dois cursos: psicologia ou direito. Ele gostaria de passar numa universidade federal, mas não se importa em estudar em uma particular.

3.5 Finalizando o diálogo sobre o racismo

Na pesquisa de campo, o debate sobre o racismo norteou as reflexões. Nesse sentido, consideramos fundamental concluir as ponderações nos debruçando nos elementos que são indispensáveis dessa doutrina que se configurou no Brasil e nos dados que encontramos no campo. Demonstramos que a ideologia do branqueamento é um importante fator que dificulta a construção positiva da identidade negra. De outra forma, no Brasil, a suposta ideologia da democracia racial consegue silenciar situações de preconceito e discriminação racial contra o grupo negro da sociedade brasileira.

Seja com base em questões raciais ou religiosas, encontramos mecanismos no dispositivo escolar para reprimir e desvalorizar os estudantes negros. Nesse contexto, o racismo encontra amplas oportunidades e possibilidades ideológicas, pois as identidades negras são construídas a partir de suas compreensões inferiores, tratadas e silenciadas de forma pejorativa, diminuindo sua importância e buscando incutir no próprio jovem negro a aceitação de sua inferioridade, condenando-os a baixa autoestima.

Por ora, acreditamos que as desigualdades estão intimamente relacionadas à raça e ao racismo, que têm excluído obstinadamente as populações negras dos mais diversos espaços e de diferentes formas. Às vezes de forma menos direta e mais “velada”, como exemplo, o comportamento dos professores, e às vezes de forma mais direta e explícita no que diz respeito ao comportamento dos outros estudantes. Refletindo sobre os depoimentos como um todo, fica evidente que a escola não enfrenta a discussão sobre o racismo, ao contrário, cria uma zona de conforto em que as relações raciais parecem estar harmonizadas. Reproduz, assim, a dinâmica da democracia racial.

Nos relatos dos jovens, pude perceber que os mesmos recebiam as ofensas raciais e permaneciam em absoluto silêncio. Muitos declararam que não se importavam. Nessas

ocasiões, o silêncio dos jovens diante dos outros mostra suas fragilidades em circunstâncias tão humilhantes. Eu vivi essas situações na juventude e sei exatamente o sentimento de dor que ela nos causa pelo resto da vida. Sei, também, que jamais são esquecidas. Se os estudantes não ligassem, como eles mesmos insistem em defender, esse assunto não viria à tona nos seus relatos.

Informamos, também, o quanto a pandemia afetou os estudantes negros por diversos motivos, principalmente pela questão econômica. Inclusive, a falta ou diminuição da renda durante a pandemia impactou diretamente na permanência de parte dos estudantes negros na escola. Entretanto, a desigualdades raciais na educação não surgiram com a pandemia. Elas são fruto do sistema escravocrata e reconstruídas na ordem capitalista do tempo presente, estando, portanto, intimamente ligadas ao racismo.

Contudo, há um movimento novo na cena protagonizado por esses jovens. A raça, usada e vista como fonte de subalternização e inferiorização pela sociedade, é por eles transformada e ressignificada como símbolo de afirmação e emancipação. Os adolescentes de religiões de matrizes africanas, inclusive, demonstraram mais força no enfrentamento do racismo. E todos os estudantes entrevistados vêm mantendo seus cabelos crespos, mesmo constantemente sofrendo ofensas raciais. Como veremos no próximo capítulo, isso mostra que o orgulho negro está surgindo, mais consciente e resistente.



CAPÍTULO IV - JUVENTUDES E JUVENTUDES NEGRAS: DADOS E CORES NO BRASIL DO SÉC. XXI

Imagem 6 - Estudantes da E. E. Santa Clara.



Fonte: Fotografia de Camila Costa.

A Imagem 6, parece, à primeira vista, viva, alegre, como dizia o poeta: “gente jovem reunida”. De fato, é uma gente jovem, colorida, corajosa, criativa, que sonha e chora, mas também sorri muito e esse sorriso precisa ser embelezado. Quando falo colorido, destaco que, naquele espaço do ginásio da escola, bem como em toda escola, há diferenças de cores, credos, raças e etnias. E essas diferenças quase sempre são vistas de modo negativo ou para embelezar um grupo em detrimento de outro. Isso acontece mais com os(as) jovens negras.

A juventude negra no mundo e no Brasil vive seus dilemas próprios da idade – mudanças físicas, hormonais etc. Todavia, esses não são seus únicos problemas, pois suas cores e fenótipos incomodam e tem sido importantes vetores de exclusão, discriminação, movidos, sobretudo, pelo racismo. Conforme Gomes e Laborne (2018, p. 20), “O racismo é estruturante dos padrões capitalistas de apropriação/expropriação do trabalho, da terra e do conhecimento. E precisa ser superado. Ele se dá nas relações pessoais, nas instituições, está arraigado em nosso imaginário, práticas e nas estruturas sociais”.

É desse racismo que se fala aqui. O racismo que mata, violenta, tolhe, exclui. A escola tem se preocupado com o racismo? Tem buscado combatê-lo? Esses jovens negros da imagem em análise têm sido ouvidos e respeitados na escola? Essas são questões que não se pretende

aqui responder, mas deixar que outras imagens neste trabalho provoquem a reflexão pretendida. Pode-se dizer que não existe juventude, mas juventudes. Embora a juventude tenha componentes físicos, biológicos e hormonais, é muito mais do que isso. O conceito de juventude é uma construção histórico-social e cultural e, como tal, está sujeito a um conjunto de regras e condições sociais. É por isso que jovens da mesma faixa etária, em diferentes culturas e em diferentes épocas, têm hábitos e atitudes muito diferentes.

Entre os *Kaxuyana*, por exemplo, povo indígena do Amapá, as meninas saem da infância para se tornarem mulheres, a marca cultural é a primeira menstruação. As meninas passam por um rito de passagem, em que raspam a cabeça, o corpo é riscado e ficam três meses isoladas socialmente, à base de uma dieta de peixe e sem sal. Nesse período, elas aprendem deveres e hábitos novos, como tecelagem, artesanato, e estudam com um ancião como se portar na sociedade. Não tem transição para a adolescência, elas saem de criança para mulher (TRAVASSOS, 2016).

Já os meninos de 14 e 15 anos, no início do século XX, usavam calças e não eram admitidos nas rodas dos adultos. Essas idades compreendem as dos rememorados personagens do livro de Jorge Amado, *Capitães de Areia*. A história se passa na Bahia dos anos 1950 e traz o cotidiano de um grupo de “meninos de rua”, tentando não apenas mostrar as atitudes agressivas e violentas de suas vidas, mas também os desejos e pensamentos infantis que os adolescentes têm em comum. Na introdução do livro aparecem as diversas reportagens veiculadas na mídia sobre o grupo, tratando-os como delinquentes. O delegado de polícia atribui a responsabilidade de perseguir os meninos, conhecidos pela má fama de “Capitães de Areia”, respectivamente, ao chefe de polícia e ao juiz de menores. Em todos os capítulos, esse abandono se dá pela reflexão dos meninos ou dos adultos que os acompanham, como o padre José Pedro e o capoeirista Querido-de-Deus, ou pelos sutis comentários do narrador da história. Ao apresentar os meninos se divertindo no "Grande Carrossel Japonês", o autor mostra a natureza dos personagens do livro: Pedro Barra e seus subordinados eram apenas crianças socialmente desamparadas¹⁷.

Como visto, as diferenças de raça, gênero, cultura, região e classe fazem mudanças dramáticas no que os jovens podem fazer, no conhecimento que podem adquirir, nas habilidades que desenvolvem e nos grupos em que vivem. Isso sem falar nas roupas que vestem, no jeito de falar e nos gestos que usam para se expressar. Dessa forma, pode-se dizer que não há juventude, mas juventudes. A juventude é a principal fonte de sentido desta

¹⁷ Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/capitães-da-areia-analise-da-obra-de-jorge-amado>> Acesso em: 05 fev. 2022.

pesquisa. Assim, para refletir sobre a juventude no contexto da educação básica do ensino médio, é preciso entender que nessa modalidade de ensino transitam “juventudes” múltiplas, dentre as quais uma juventude negra, que para sua formação integral do conhecimento, precisa compreender sua história, sua ancestralidade, bem como outros elementos identitários que compõem o significado de ser negro em sua totalidade. São apresentados caminhos possíveis para abranger as peculiaridades e especificidades que os movem nessa fase, os aspectos que marcam a subjetividade dessa faixa etária que corresponde a idade de 15 a 29 anos, segundo o critério etário de acordo com o Estatuto da Juventude (EJ), pela Lei nº 12.85 de 2013¹⁸.

A juventude, no sentido adotado neste estudo, de acordo com os apontamentos de Dayrell (2003), diz respeito ao fato de os critérios que a constituem têm uma natureza histórica e cultural do sujeito, que mediada por questões de natureza diversa, delineiam o seu processo identitário dentro de um espaço e tempo no qual se insere. Além disso, a reflexão no campo da juventude pode ser desdobrada a partir de diferentes perspectivas, de modo que não há linearidade ou unidade na definição dessa categoria. Nesse sentido, diferentes abordagens incluem a pesquisa antropológica e psicológica e, neste caso está as ciências sociais, que compreende as juventudes enquanto construção social.

Nesse caminho, Pais (1990) destaca que não há um conceito homogêneo de juventude e discorre a questão da juventude baseada em duas correntes teóricas: a primeira, é ver a juventude como um grupo social cujos principais atributos são constituídos por indivíduos pertencentes a uma determinada faixa de idade, esses estudos costumam caracterizar essa fase da vida a partir dos aspectos uniformes e homogêneos, principalmente relacionando à questão etária. Na segunda tendência, a juventude é vista como um grupo social diverso, no qual há jovens pertencentes a diferentes classes, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes oportunidades educacionais, diferentes interesses etc. Segundo o autor, seja por um lado ou por outro, é possível encontrar os “paradoxos da juventude”.

O termo “cultura”, em relação aos adjetivos juvenis, nesse sentido, remete a uma construção social que existe mais como construção simbólica do que como realidade. Isso porque alguns jovens não vão se encontrar nesta ou naquela representação social da realidade. Como menciona Pais (1990), o conceito de cultura correlacionado com a juventude pode ser

¹⁸ As Nações Unidas e IBGE define “juventude” como a faixa etária que abrange pessoas entre os 15 e os 24 anos de idade. No entanto, sabemos que a experiência de ser jovem pode variar enormemente em todo o mundo, e que, muitas vezes, juventude é uma categoria fluida e mutável. Como tal, o contexto é sempre um guia importante na definição de juventude usamos a definição presente no Estatuto da Juventude. Disponível em: <www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/noticias_para_voce/estatuto-da-juventude-completa-oito-anos> Acesso em: 10 fev. 2022.

entendido a partir dessas duas tendências da sociologia da juventude. No pensamento intergeracional, o conceito de cultura jovem é resistência à cultura da classe dominante. Fala-se em rupturas, conflitos e crises e a delinquência juvenil seria um fenômeno que se manifesta nas classes de mais baixa condição. Ainda que não expressa de forma linear, a cultura juvenil é conceituada como desvio, a incapacidade dos jovens de se adaptar às normas que dominam o comportamento, aqui representado pelos adultos:

A definição da cultura juvenil, nos termos acabados de descrever, é como qualquer mito, uma construção social que existe mais como representação social do que realidade. Alguns jovens reconhecer-se-ão parte integrante deste mito, outros não. Entre os primeiros, o mito transforma-se parcialmente em realidade, formando-se entre eles uma espécie de “consciência geracional” que os leva a acentuar diferenças relativamente a outras gerações. Entre os segundos há o reconhecimento (quase sociológico) de que ser jovem é uma experiência distinta daquelas que outros jovens vivem. Desafio que se coloca à sociologia é, então, da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea. (PAIS, 1990, p. 146).

A juventude, quando relacionada a um processo de desenvolvimento em um determinado contexto, ou seja, inscrita em um determinado período histórico, é uma descoberta que envolve a integração de fatores sociais e culturais, como: raça, gênero, classe social etc. Para Dayrell (2003), no cotidiano é possível nos deparar com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens:

[...] uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. Uma outra imagem presente é uma visão romântica da juventude que veio se cristalizando a partir dos anos de 1960, resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu, em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. [...] Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Mais recentemente, acrescenta-se uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais. (DAYRELL, 2003, p. 40-41).

É a partir dessas considerações que se afirma que a juventude, como categoria sociológica, é constituída por suas próprias complexidades, e, portanto, compreendê-la significa, acima de tudo, livrar-se de quaisquer “pré-conceitos”, no contexto dado, ou seja,

compreendê-la em realidades históricas e culturais (BOURDIEU, 2014). Como aponta Alves (2020), muito do que diz respeito à juventude acaba sendo vulnerável, principalmente porque é influenciado mais por uma “doxa” compartilhada do que lutando para superar dificuldades em seu próprio domínio complexo. O senso comum pode ser muito útil para revelar certas nuances da realidade, mas deve ser um ponto de partida, não o fim da pesquisa científica, buscando trazer os sujeitos da pesquisa para falar.

Por fim, conforme Peralva (1997), Pais (1993), Sposito (1993), Feixa (1998) e Dayrell (1999, 2001, 2003), entre outros, o conceito de juventude é bastante dinâmico, portanto, não é algo fácil, sobretudo, porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. Outrossim, não tem-se a intenção, neste trabalho, de esgotar o tema, mas trazer os jovens para se pronunciarem.

4.1 Cabelos como marcador da identidade negra e de resistência

Imagem 7 - Oficina de Turbante.



Fonte: Fotografia de Camila Oliveira.

O cabelo de uma pessoa e as diversidades de penteados que esteticamente agrada ou desagrada os diversos olhares, ultrapassa a estética. Na cabeça, levamos e trazemos cultura, memórias, histórias. Os cabelos e os penteados assumem para o africano e os afrodescendentes a importância de resgatar, pela estética, memórias ancestrais, memórias próximas, familiares e cotidianas (LODY, 2004). Cabelos crespos curtos e longos, *Black Power*, cabelos cacheados, tranças, prateados bambu, *dreadlocks*, foi o cabelo que atraiu minha atenção para selecionar os jovens entrevistados.

De acordo com Grada Kilomba (2019), o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado durante séculos para tornar-se a mais poderosa marca de servidão da negritude e usado para justificar o status de subordinado de africanas e africanos. Isso porque durante o período da escravidão, a cor da pele dos africanos era tolerada pelos senhores brancos, mas seus cabelos não. Assim, o cabelo africano foi sendo classificado como ruim até se tornar símbolo de “primitividade”, “desordem”, “inferioridade” e “não-civilização”.

Simultaneamente, homens e mulheres negras foram forçadas a alisar seus “cabelos ruins” com produtos químicos apropriados desenvolvidos pela indústria europeia. São esses os métodos de controle e de eliminação dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. Foi nesse contexto que o cabelo se tornou uma ferramenta de conscientização política e de resistência. Sendo que o cabelo afro, na sociedade brasileira, é uma linguagem e, tal qual, comunica e informa as relações raciais. Desse modo, o cabelo também pode ser considerado um signo, uma vez que representa algo mais distinto de si mesmo.

Para Gomes (2020), assim como o mito da democracia racial tem sido discutido como forma de encobrir o conflito racial, os penteados, os tipos de penteados, a manipulação e o significado que lhes são atribuídos pelos sujeitos que os adotam podem ser usados para disfarçar a filiação racial/étnica, em uma tentativa de encobrir as ideias sobre a construção da identidade negra. Contudo, tais atos também podem representar um processo de reconhecimento das raízes africanas e de reação, resistência e condenação do racismo. E, ainda, expressar um estilo de vida. Dessa forma, a imagem do cabelo natural de negras e negros passou a ser contrastada como aquela que se contrapõe aos cabelos lisos, encaixando-se com uma nova mentalidade do ser negro: a negritude. Sobre isso, Ike manifesta:

Uma pessoa negra com cabelo afro ela é mais corajosa assim... ela mostra as raízes de verdade... ela está mostrando quem ela é. E está tudo certo. Eu acho realmente que a pessoa tem que mostrar quem ela é. Tem que falar esse é meu estilo e ponto. (Entrevista, Ike, 2021).

Na conjuntura atual, jovens negros estão se organizando por meio das redes sociais e vem estabelecendo espaços virtuais e presenciais para apoiar uns aos outros, familiares e companheiros a usar o cabelo natural. Blogs, páginas no Facebook, uma infinidade de páginas e imagens no Instagram, vídeos gravados por Youtubers negras, protestos, desfiles e eventos com essa temática são acessados por um número enorme de seguidores (GOMES, 2020).

Nesta pesquisa, nove jovens não passaram pelo processo de transição e sempre mantiveram seu cabelo afro. Entretanto, cinco deles declararam assistir canais do Youtube e vídeos do Tik Tok, além de acessar páginas das redes sociais para aprender a cuidar do

cabelo. Dois jovens entrevistados passaram pelo processo de transição capilar e também acessam as mídias sociais com a mesma finalidade. É o caso de Jamla, seu passatempo favorito é montar vídeos para o Tik Tok e, também, assistir muitos vídeos de blogueiras famosas que falam sobre corpo, cabelo e maquiagem:

[...] eu aprendi a cuidar do meu cabelo pela internet, vendo blogueiras que também tinham o cabelo cacheado e me influenciaram a amar meu próprio cabelo. Como eu falei, eu tinha mania de passar muito creme no cabelo para abaixar o volume. Teve um dia que minha mãe não estava em casa, acho que eu ia para casa de um amigo, aí eu pensei hoje eu não estou afim de finalizar o cabelo não, vou deixar ele armado, vou passar só um pouco de creme. Daí eu nunca tinha usado batom vermelho até esse dia. Deixei o cabelo armado e passei o batom e o delineador. Nossa eu tenho os vídeos desse dia até hoje. Eu gostei muito de como eu fiquei neste dia. (Entrevista, Jamla, 2021).

Nesse momento da entrevista, questioneei como chamava as blogueiras?

Vou te falar pelo menos duas que eu tenho de cabeça: uma é a Radija Pereira e a outra é a Lídia Barcelos, elas são negras. Eu acho o cabelo delas perfeito. Quando você fala de finalização, elas são as primeiras que aparecem na sua for you. (Entrevista, Jamla, 2021).

Páginas na web no Brasil e em outros países com objetivos semelhantes criam uma rede global de contatos entre esses jovens cada vez mais inclinados a viver uma vida mediada pelas tecnologias, novas mídias e suas estratégias. Gomes (2020) pontua que essas táticas tecnológicas também dialogam com o mercado e muitas vezes servem como espaço de divulgação de produtos étnicos das marcas brasileiras e estrangeiras, acabando por tornar fonte informal de renda em um momento em que os empregos formais estão cada vez mais escassos e sob ofensiva do capitalismo.

A transição capilar para Jamla evocou um sentimento de libertação, aumentou sua confiança e elevou sua autoestima. O mesmo se pode dizer para Akin, seu colega de escola e também participante da pesquisa:

Tipo assim, meu cabelo não tem muito tempo não, porque eu era da igreja e minha avó não gostava do meu cabelo muito grande. Eu ia pelo gosto da minha avó. Ela queria que eu cortasse e eu fazia isso. Ela queria que eu vestisse de um jeito e eu me vestia. Mas depois que eu saí da igreja, eu comecei a ter meus próprios gostos. Inclusive, comecei a usar o cabelo afro. O que acontece é que eu tenho o cabelo cacheado, mas ele fica crespo. E acaba que eu deixo os dois jeitos. Às vezes eu faço um black, às vezes eu o deixo assim mesmo. Eu aprendi a cuidar do meu cabelo também olhando minha tia e o povo do meu candomblé. No terreiro onde frequento só tem uma pessoa branca. Eu já botei trança, eu já botei prateado bambu. (Entrevista, Akin, 2021).

Foi nesse contexto, que Jamla e sua mãe, que antes alisavam e “domavam” os cabelos, passam atualmente por um processo de transição capilar e de abandono da química. Ela diz que foi por causa dela que a mãe largou a progressiva:

Eu tive uma época muito difícil porque passava muito creme e o cabelo não abaixava. Pranchava muito. E minha mãe teve muito tempo o cabelo com progressiva e, inclusive, foi por causa de mim que minha mãe voltou com o cabelo cacheado. Porque, tipo assim, quase ninguém apoiava voltar com o cabelo cacheado. Nem ela mesmo apoiava muito. Ela dizia que ia ficar feia.

O cabelo crespo, antes objeto de insatisfação por homens e mulheres negras, agora é visto no sentido de uma revalorização da beleza negra. Isso se deve muito ao movimento negro, como mencionado anteriormente, e também a todas essas manifestações que exaltam a cor negra e o cabelo afro como marca identitária e apresentaram êxito, bem como outras iniciativas que obtiveram avanços no que tange, por exemplo, à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, na criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS), nas ações afirmativas, cotas nas universidades e concursos públicos, nos materiais didáticos, na mídia, enfim, numa infinidade de processos de lutas e conquistas que permitiram a valorização da identidade negra.

Mostra-se, assim, a vivacidade de uma juventude que já não aceita narrativas engessadas e manuais de conduta, uma juventude que se encontra com sua pele preta e seu cabelo afro. É a juventude que se assume e se gosta negra e que se espelha nas militantes e blogueiras negras para formular e reformular o cotidiano com outras formas de (re)existência.

4.2 Os sonhos também são uma forma de resistência

A pesquisa me trouxe muitas surpresas agradáveis com relação à juventude negra. É ótimo ver que a maior parte dos jovens pesquisados são atores importantes na sociedade, que demonstram ter consciência política e se organizam e se apresentam. Muitos desses jovens são críticos da sociedade, são contra a violência policial e outras violências que acontecem com seus corpos todos os dias, como o racismo e o machismo, e agora aparentemente vem tomando uma postura contra o fascismo. É uma juventude que vem se levantando de forma consciente e resistente. É uma juventude que denuncia a situação de violência que está vivendo. E que acredita que as pessoas negras precisam de mais espaço na política. Como traz a fala do estudante Akin:

Quantos pretos a gente vê na presidência? Quantos pretos a gente vê lá no senado? É quando entra é morta a tiros. A Marielle Franco é um exemplo disso. Ela era uma mulher-negra-lésbica-feminista, ela chegou à Câmara e foi morta a tiros. Eles começaram a investigar e não descobriram nada até hoje e deixaram o caso em aberto, mas nós não podemos deixar. (Entrevista, 2021, Akin).

Esses jovens formam e moldam seus pensamentos e valores na escola pública, em cursos profissionalizantes e, também, em cursinhos populares. Visivelmente, eles formam seus próprios valores, ideias e vínculos em suas famílias, igrejas e “comunidades”. Eles participam de organizações religiosas das mais diferentes matrizes, inclusive as evangélicas neopentecostais, tanto quanto as de matriz africana.

A juventude negra resiste de muitas maneiras. O gosto musical esteve presente em suas falas, indicando que referenciavam estilos consagrados da cultura *hip hop*, como o *rap* e o *trap*, movimento que indiscutivelmente ressalta a importância do combate ao racismo. Pelo menos metade dos estudantes entrevistados responderam que gostavam desses estilos musicais e cantores. Algumas dessas músicas retratam “realidades duras, porém, distintas e com o recorte racial”. Suas letras duras são um brinde à vida porque descrevem a ameaça de morte e seu anseio pela vida com tanta verdade. A música é um espaço de fala e grito, condenação e anúncio (GOMES; LARBONE, 2018).

O Estado, por vezes, nega os sonhos de toda uma juventude, a partir do momento em que não há atenção, planejamento e, principalmente, investimento em políticas públicas para a educação como um todo. Essa é uma juventude, sobretudo, que sonha em ingressar na universidade: “*Gostaria de cursar direito ou enfermagem na UNIUBE*”; “*Queria fazer engenharia elétrica, não sei a universidade ainda*”; “*Estou me dedicando para passar em direito com bolsa integral na UNIUBE*”; “*Gostaria de cursar psicologia ou física na UFTM*”; “*Estou em dúvida entre os cursos de medicina, relações internacionais ou engenharia, mas não pensei em nenhuma universidade do Brasil, quero estudar fora do país*”; “*Pretendo fazer psicologia na UFTM ou administração no IFTM*”; “*Queria fazer administração de empresas*”; “*Minha vontade é fazer psicologia*”; “*Antes da pandemia eu tinha muita vontade de fazer três faculdades: mecatrônica, engenharia civil e culinária*”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E VAMOS À LUTA...
 Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada
 Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão (Como é que não?)
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada
 Aquele que sabe que é negro o couro da gente
 E segura a batida da vida o ano inteiro
 Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
 E apesar dos pesares, ainda se orgulha d ser brasileiro
 Aquele que sai da batalha, entra no botequim
 Pede uma cervo gelada e agita na mesa uma batucada
 Aquele que manda o pagode e sacode a poeira suada da luta
 E faz a brincadeira, pois o resto é besteira
 E nós estamos pelaí...
 Acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada
 Aquele que sabe que é negro o coro da gente
 Que segura a batida da vida o ano inteiro
 Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
 E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser brasileiro
 Aquele que sai da batalha, entra no botequim
 Pede uma cervo gelada e agita na mesa logo uma batucada
 Aquele que manda o pagode e sacode a poeira suada da luta
 E faz a brincadeira, pois o resto é besteira
 E nós estamos pelaí...
 Eu acredito é na rapaziada.
 (Compositor: Gonzaguinha).
 (Fonte: [Musixmatch](#)).

Foi por acreditar na juventude e, sobretudo, por não fugir da luta, que iniciei este trabalho de pesquisa. Como já falei no início deste texto, trabalhando apesar da pandemia da Covid-19, fomos à luta com uma juventude negra que me lembra todos os dias do meu compromisso com a educação deste país chamado Brasil, e que suas memórias me permitem

refletir muito e hoje estou aqui, apresentando o que aprendi com elas e eles, meus jovens alunos.

No decorrer da pesquisa, pude perceber que o racismo cotidiano se dá na casa, na rua, no trabalho, na escola, no lazer, nos espaços íntimos e institucionais, ou seja, na relação entre o público e o privado. A inquietação sobre o racismo estrutural extremamente perverso ainda existente na sociedade brasileira foi o fio condutor que me levou não somente à literatura que elucidou muitas questões, as quais levarei para as minhas práticas educativas, mas também me levou ao campo. Foi lá, no campo, na companhia de sujeitos ativos, pensantes, inquietos como eu, que pude compreender como esse racismo opera sobre os jovens negros e negras.

Conversar com os jovens e escutá-los, possibilitou-me refletir sobre seus depoimentos, suas denúncias sobre o racismo estrutural vivido na base da sociedade brasileira que se reflete na educação, suas experiências nos mais diversos espaços sociais, como a consequente desvalorização de legado cultural, as ofensas e insultos raciais devido aos seus corpos e cabelos, o abandono escolar, a aprendizagem escolar resumida a um certificado para a entrada rápida no mercado de trabalho, o círculo vicioso que sentencia a impossibilidade dos sonhos para as camadas menos favorecidas e as experiências sociais serem desperdiçadas pelo fato de serem negros e o racismo religioso.

Dadas essas condições da juventude negra, pode-se concluir que as trajetórias dessa categoria se configuram como trajetórias de exclusão marcadas pelo racismo, pela discriminação racial, social e cultural. São excluídos por serem negros, por serem jovens, categoria ignorada e estigmatizada pela sociedade e também por serem pobres.

A escola tem um papel social muito importante na vida dos alunos, nesse sentido é dever da escola manifestar-se em favor da juventude negra, educar a população para reconhecer que esses participantes da cultura nacional devem auferir seu devido reconhecimento e respeito. Para que existam alterações efetivas, julga-se necessário uma mudança nos modos de pensar, nos discursos e nos modos de agir das pessoas, promovendo uma conscientização e sensibilização à causa.

Os grupos e núcleos de estudos afro-brasileiros, coletivos, as comunidades tradicionais de matrizes africanas e movimentos sociais negros também são importantes para assessorar os estudantes e professores a promoverem diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, alocando todos os estudantes como parte do processo histórico, da tradição, da cultura e do conhecimento.

Considera-se que a discussão, o diálogo e a convivência entre esses diversos setores e segmentos sociais citados, entre outros, são importantes para a superação do racismo e,

também, para uma educação que visa garantir o conhecimento e respeito das relações étnico-raciais. No entanto, é preciso considerar, sobre a presente pesquisa em foco, realizada com onze estudantes, que os dados indicam, evidentemente, um universo muito pequeno. Esta é apenas uma leitura localizada (de campo) em torno de um fenômeno maior e, com certeza, mais profundo do que se imagina. Mais que as dificuldades, há patente desinteresse? Revelado sobre a internalização da Lei nº 10.639/2003, com os efeitos benéficos no cotidiano e na prática docente e gestora na escola, fica claro que o avanço requerido por essa política pública está longe de se tornar uma realidade plausível.

Após 19 anos de sancionada, ainda há resistência à sua introdução nos projetos escolares e sua aplicabilidade em sala de aula como forma de contribuir para desconstruir a falácia do mito da democracia racial, promover a igualdade racial no Brasil e construir uma justiça epistemológica e social. Em outras palavras, contribuir para a construção de uma verdadeira democracia, onde negros, indígenas, brancos e outros, todos possam viver e exercer plenamente a democracia. Assim sendo, a conclusão a que chego é que, neste caso, a escola não cumpre um papel de construção de cidadania a que lhe é confiada.

Por outro lado, ainda pergunto: como libertar essa juventude negra do racismo estrutural, estruturante? A resposta vem dos próprios jovens negros pesquisados. As religiões de matrizes africanas, os cabelos crespos, o mundo da cultura, da música, o sonho de entrada na universidade via cotas, a militância negra nas redes sociais, são alguns sinais de que o racismo na sociedade pode ser superado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Jovens da periferia no centro da cena política. **Blog Teoria e Debate**, 2020.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In: EDUCAÇÃO infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-64.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2019.
- BARRETO, R. Introdução. *In: Lélia Gonzalez: Primavera para as rosas negras*. [S. I.]: União dos coletivos Pan Africanistas, 2018. p. 12-27.
- BLOG PORVIR. Plano Nacional de Educação. **Porvir: Inovações em educação**, São Paulo, 8 de julho, 2016. Disponível em: <<https://porvir.org/plano-nacional-de-educacao/>> Acesso em: 18 maio 2021.
- BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Organizado por Celso Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BOAS, F. **A formação da antropologia americana 1883- 1911**. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BOTELHO, D.; NASCIMENTO, W. F. Educação e religiosidade Afro-brasileira: a experiência dos candomblés. **Revista Participação**, p. 74-82, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11854/1/ARTIGO_EducacaoReligiosidadesAfroBrasileiras.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986 (col. Primeiros Passos).
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. D.O.U., 1996.
- BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

CAMISASSA, M. M. S. *et al.* A opção governamental em Minas Gerais por uma padronização de edifícios escolares nos anos 1960-70. *In: ARQUITETURA MODERNA E INTERNACIONAL: conexões brutalistas 1955-75*, Curitiba, 2013. **Anais...** Disponível em: <https://docomomobrasil.com/wp-content/uploads/2016/08/CON_42.pdf> Acesso em: 20 dez. 2021.

CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos feministas**, v. 3, n. 22, p. 965-986, 2014.

<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) - Feusp, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CHALHOUB, S. **Visões da Liberdade** - uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORRÊA, M. G.; FERNANDES, A. **A mulher negra como protetora da identidade quilombola.** 2017. Relatório final (Projeto Conexão Local - 2017) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), São Paulo, 2017.

DALE, R.; ROBERTSON, S. Entrevista: Boaventura de Souza Santos. *In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 15-30.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ed. 30, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n30/n30a04.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte, 2001. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100009>

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, p. 40-52, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 de fev. 2022.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

CONT, V. D. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ss/a/nCZxGgFh8Mvtq8C9kVCPwb/?lang=pt>

> Acesso em: 09 jun. 2021.

<https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004>

E. E. S. T. Projeto Político Pedagógico. **Caed digital**, 2019. Disponível em <<https://itinerariosmg.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

<https://doi.org/10.7476/9788523212148>

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FEIXA, Carles. **De Jóvenes, Bandas Y Tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FILHO, C. F.; OLIVEIRA, N. C. Contribuições das teses marxistas da marginalidade para a análise das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais. *In*: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: CEMARX, 2012. Disponível em:

<https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6341_Filho_Carolina.pdf> Acesso em: 09 fev. 2022.

FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-79, 2019.

<https://doi.org/10.31639/rbfp.v11i22.251>

FOCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, D. **Palmares**. A guerra dos escravos. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Recife: Global editora, 2003.

GÓES, E. Racismo científico, definindo humanidade de negras e negros. **Portal Geledés**, 22/07/2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/racismo-cientifico-definindo-humanidade-de-negras-e-negros/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto as políticas públicas em educação. *In*: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: UNESCO, MEC e SECAD, 2012a.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1 p. 98-109, jan./abr. 2012b. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. rev. amp; 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, N. L.; LARBONE, A. P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/ GPP-GeR: módulo I e II**. Rio de Janeiro: CESPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” do século XIX: Bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, v. 1, n. 42, 2003. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/57/47>> Acesso em: 10 dez. 2020.
<https://doi.org/10.4322/tp.v1i42.57>

HOGGART, R. **As utilizações da cultura – Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora**. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

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

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 21. ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2007.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

LODY, Raul. **Cabelos de Axé: Identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACHADO, B. A. Uma leitura da obra de Lélia González através das lentes da teoria da reprodução social. *In: Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2019* **Marxismo sem tabus – enfrentando opressões**, Niterói, 2019. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/anais2019.htm>> Acesso em: 7 fev. 2022.

MOURA, Clovis. **Rebeliões na Senzala** (quilombos, insurreição e guerrilhas). São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 5. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NAVES, C. A. **História da Escola Estadual Santa Terezinha**. 2005. Monografia (Graduação) - UFU, Uberlândia, 2005.

OLIVEIRA, F. **O conceito de cultura de Franz Boas e sua posição Historicista ao evolucionismo cultural do século XIX**. 2006. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/20735232-O-conceito-de-cultura-de-franz-boas-e-sua-oposicao-historicista-ao-evolucionismo-cultural-do-seculo-xix.html>> Acesso em: 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, Campinas, ano 13-37, v. 39, ed. 1, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579>>. Acesso em: 30 jan. 2022. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

OMI, M.; WINANT, H. **Racial formation in the United States**. 2. ed. New York: Routledge, 2014. <https://doi.org/10.4324/9780203076804>

OSSAIN, A. B. Juventude de terreiros e religião. *In: JUVENTUDES Negras do Brasil: Trajetórias e lutas*. São Paulo: Observatório de Juventudes Negras, 2012. p. 115-118.

PAIS, Jose Machado. A construção sociológica da Juventude: alguns atributos. **Análise Social**, [s. l.], v. 25, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>> Acesso em: 26 fev. 2022.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Impr. Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, V. Oliveira Vianna: Nacionalismo ou Racismo? **Revista Síntese**, v. 3, n. 6, p. 57-84, 1976. Disponível em: <<https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2597>>. Acesso em: 12 maio 2021.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf> Acesso em: 4 mar. 2022.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

RAMOS, A. G. **Introdução à crítica a sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

REIS, D. dos S. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares cripticos. **Palavra Aberta**, João Pessoa, 2021. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/2711/4746>> Acesso em: 3 fev. 2022.

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2711>

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: **EDUCAÇÃO infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-41.

SANT'ANA, Antônio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SANTOS. H. **Apontamentos sobre o método histórico e sobre o conceito de cultura de Franz Boas**. 2013. Disponível em:

<https://www.academia.edu/4642486/Apontamentos_sobre_o_M%C3%A9todo_Hist%C3%B3rico_e_sobre_o_conceito_de_Cultura_em_Franz_Boas> Acesso em: 20 jul. 2019.

SCHWARCZ, L. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SCHWARCZ, L. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, v. 18, n. 1, p. 77-101, abr. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901/13519>> Acesso em: 10 abr. 2021.

<https://doi.org/10.9771/aa.v0i18.20901>

SCHWARCZ, L. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

SILVA, I. S. da. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

<https://doi.org/10.5102/uri.v14i1.3686>

SILVA, I. S. da. **É preta, é preto em todo canto da cidade: história e imprensa na São Luís/MA (1820 - 1850)**. 202f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVA, M. L.S. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Horizontes**, [s. l.], v. 32, ed. 2, p. 111-122, 2014.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SPIVAK, G. C. H. **Pode o subalterno falar**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, p. 161-178, 1993.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ts/a/xLgFHwygFgGSQ8HG9dbpwp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 2 mar. 2022.

STOCKING JR., G. W. Os pressupostos básicos da antropologia de Franz Boas. *In: Franz Boas: a formação da antropologia americana 1883 – 1911*. Rio de Janeiro: Contraponto e editora UFRJ, 2005.

TAYLOR, D. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

TEIXEIRA, G. E. L.; FREITAS, R. F. Entre Foucault e Mbembe: da biopolítica à necropolítica no século XXI. **Cadernos Cajuína**, v. 6, ed. 1, p. 84-94, 2021. Disponível em:

<<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/451/346>> Acesso em: 22 dez. 2020.

TRAVASSOS, M. do R. Ritos de passagem: o lugar da adolescência nas sociedades indígenas Tembé Tenetehara e Kaxuyana. **Periódicos eletrônicos em psicologia**, v. 38, n. 71, p. 99-106, 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-73952016000100011> Acesso em: 15 mar. 2022.

TYLOR, E. B. **A ciência da cultura**. *In: Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro**. Brasília: Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2021.

WALTER, R. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pesquisa: Juventude, Racismo e exclusão: um estudo do cotidiano de uma escola em Minas Gerais

Declaro estar ciente de se tratar de uma pesquisa de mestrado “Educação para as relações étnicos raciais em uma escola pública da cidade de Uberaba- MG” que faz parte do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais- PPGCS/UFU e deste modo:

- a) Não há risco ou possibilidade de dano, despesa ou custo implicado na minha participação da pesquisa;
- b) Durante o processo de pesquisa, tenho o direito de fazer perguntas e pedir esclarecimentos à pesquisadora;
- c) Em qualquer etapa da pesquisa, posso recusar-me livremente a participar da pesquisa e retirar meu consentimento sem qualquer tipo de punição ou prejuízo;
- d) De que o sigilo quando a minha identidade serão preservados.

Declaro também que aceito, por livre espontânea vontade, participar da pesquisa e autorizo a pesquisadora fazer uso dos meus depoimentos, entrevistas, observações, questionários e etc., para referida pesquisa, desde que seja preservado o anonimato e sigilo.

_____, ____/____/____

Assinatura do/a participante ou responsável

Assinatura da testemunha

ANEXO II – ENTREVISTAS

Entrevistas realizadas no período de agosto a dezembro de 2021.

Mazi

Mazi 19 anos, se identifica pelo gênero masculino, se autodeclara negro, alto, retinto e heterossexual. Ele usava o cabelo Black Power, mas no dia da entrevista notei que ele estava com o cabelo curtinho. Ele me disse que cortou o cabelo para conseguir emprego de carteira assinada. Pois ele desconfiava que eles não estavam aceitando ele por causa do cabelo. Ele relata que ficou muito sentido de ter cortado o cabelo. Ele é um menino muito doce com todas as pessoas e sempre foi elogiado na escola pelo seu desempenho, principalmente na disciplina de matemática e biologia. Porém, depois que iniciou a pandemia, ele não conseguiu acompanhar as aulas no ensino remoto. Além disso, ele começou a trabalhar com o pai de servente de pedreiro, sem carteira assinada, no pico muito pesado:

Oh, eu trabalho das sete da manhã às cinco horas da tarde, mas só que tem vezes que a gente dá uma puxada maior. Essa semana trabalhamos até às oito horas da noite.

A casa que o Mazi mora é muito simples. Apesar de ter seis cômodos e um quintal médio, sendo sala conjugada com a cozinha, três quartos, um banheiro a casa está toda tomada com objetos para todos os lados. E o amontoado de objetos fazia com que a circulação de ar na casa fosse muito ruim. A casa está na sua maior parte no reboco e o piso é de chão vermelho, porém o teto tem laje. Mazi me informou que ele e o irmão têm quartos próprios. Nossa entrevista aconteceu na sala. Notei que alguns móveis estavam estragados e eram antigos. Na parte exterior o muro também está no reboco, tem um portão maior de correr e outro de receber visitas e os dois não tem pintura. A família tem uma moto como meio de transporte. Ele tem três cachorros vira-latas e uma gatinha.

Ele informou que a renda familiar é de 2 a 3 salários mínimos sendo 5 pessoas vivendo desta renda. Ele mora com o pai e a mãe e mais dois irmãos. O pai tem 43 anos e cursou até o oitavo ano do ensino fundamental. E a mãe tem 37 anos e tem o ensino médio completo. O pai é pedreiro e a mãe é cozinheira, porém ela está desempregada. Mazi declarou-se pobre.

Mazi contribui com todas as despesas da casa : água, luz, internet e também com a compra de alimentos. Ele contribui no serviço doméstico e no cuidado com a irmã de vez em quando, pois quase não fica em casa e quando não está trabalhando está na igreja evangélica.

Na igreja ele faz dança, mas não quis participar de uma apresentação com os colegas. Segundo ele, deixou o grupo no último dia de ensaio. Isso porque ele não tinha horário certo para sair do serviço e avisou antecipadamente para os colegas, todos concordaram que ele se dedicaria menos. E mesmo assim começaram as broncas e as cobranças. Ele se recorda que teve um dia que ele levou bronca dos colegas por mais de 5 min. No último dia de ensaio ele disse: *não vou dançar mais não, nós não sincronizamos nada, vai ser melhor para vocês, então não vou dançar mais.* - Mazi

Mazi não costuma sair para lugar algum, nunca foi ao teatro e nem ao cinema. O único lugar que ele frequenta é a igreja perto da casa dele. Ele informou que somente ele e o irmão são mais frequentes. Ele frequenta a igreja evangélica e estava numa célula e agora foi para outra chamada de conectados. Sobre isso, Mazi explicou:

Lá tem os líderes que estão acima e os líderes que estão em treinamento. Estes acima de nós são os anfitriões da célula. Eles treinam os outros líderes para fazer a própria célula.

Mazi conta que faz 4 anos que ele não viaja. E quando ele viajava era para visitar a avó no Prata, uma cidade pequena de Minas Gerais, a pouco mais de 100 km de Santo Antônio . E outro lugar que ele conheceu foi Barretos, ele foi para acompanhar a avó no tratamento de câncer.

Ele é aluno da escola tem cinco anos, entrou no 1º ano do ensino médio. Em 2020 ele estava no terceiro ano do ensino médio, chegou a frequentar o primeiro mês de forma presencial na escola. Mas quando veio a pandemia em março de 2020, ele não conseguiu participar das aulas remotas. Ele teve dificuldades em entregar trabalhos para os professores pelos meios virtuais. E além disso ele listou vários fatores, *em casa tinha muita coisa para desconcentrar, era irmãzinha fazendo bagunça toda hora, era os cachorros latindo. Eu sempre tive dificuldade de me concentrar, tem horas que eu esqueço o que estou fazendo.*

Além disso, no começo seu pai ficou sem trabalho porque as pessoas estavam com medo e ninguém estava contratando o serviço de pedreiro. Ele ficou cerca de 4 meses direto sem

internet nesta época e passou por tantas dificuldades que precisou até mesmo da solidariedade das pessoas. Quando o pai começou a trabalhar regularmente, ele foi ajudar para dar conta das despesas acumuladas da casa. Ele fala que desde que começou a trabalhar praticamente não tinha mais tempo para nada. Nestes quase dois anos com o pai ele nunca teve férias ou um período de descanso. Ele relata que teve uma época que os dois trabalhavam de domingo a domingo. E que ficaram uns dois meses trabalhando assim. Neste momento a mãe intervém e diz:

Na verdade quem segurou as pontas aqui, foi ele e o meu marido. - mãe

Mazi quando criança participou de um curso de inglês pelo instituto Agronelli que promove projetos de desenvolvimento sociocultural. Ele fez dois anos e meio de curso e isso ajudou muito na escola. Ele conta que tem mais facilidade com o inglês do que o português.

Seu evento preferido na escola?

É a feira de conhecimentos. Eu gosto muito de ciências e matemática, são duas matérias que se eu pudesse eu estudava só elas. Ai nesta feira tem muito disso, tanto que tem muito projeto de células. Eu gosto porque tem muito trabalho diferente. - Mazi

Apesar de todas as adversidades ele faz uma boa avaliação da Escola Estadual Santa Clara, pois ele comenta que o ensino da escola municipal onde ele estudava era muito raso. E que também que os professores não tinham os recursos necessários para poder trabalhar.

- Entretanto, na escola você já sofreu alguma situação de racismo que ficou marcada na sua memória?

Racismo não, mas bullying sim. Eu estava com um problema hormonal que estava liberando ureia pelo corpo. Daí as pessoas me isolaram na sala. Eu não me sentia nada bem. As pessoas só conversavam comigo quando elas tinham opção de conversar. Os trabalhos em grupo eu fazia tudo sozinho. Lá as pessoas tinham grupos formados. Ai o professor jogava para um grupo e depois para outro. Acabava que não ficava em nenhum. Eu preferia ficar sozinho mesmo.

-O que as pessoas falavam?

As pessoas me zoavam do jeito que eu me vestia, do meu cabelo black. Ouvi de professores, de colegas que eu tinha que cortar o cabelo para ficar mais bonito. Mas isso não me afetava até o momento que não afastam as pessoas de mim. Depois quando eles começaram a afastar as pessoas de mim, aí eu comecei a me sentir muito mal. Tinha gente que não me conhecia e não falava comigo por causa de coisas que eles conversavam. Uma pessoa que hoje é minha amiga disse que não chegava perto de mim por causa de coisas que eles conversavam. - Mazi

-E como você aprendeu a cuidar do cabelo?

Em lugar nenhum. Eu simplesmente deixei meu cabelo crescer e gostei. Eu sempre tive vontade de fazer trança. Então eu estava deixando ele crescer daquele jeito porque eu ia fazer uma trança. Eu fiquei tão triste de ter cortado meu cabelo. Eu gosto muito do meu cabelo. Vou deixar ele crescer novamente. Eu não mudaria em nada meu cabelo. - Mazi

Você lembra de alguma disciplina que tratou sobre cultura e história africana ou afro-brasileira na escola?

Não lembro. Tipo assim , eles passavam de forma muito superficial. Eles não focavam na cultura africana. Eles passavam algo para relacionar com um conteúdo grande, para você entender o restante da matéria. - Mazi

Você sonha em fazer algum curso universitário?

Difícil. Antes da pandemia eu tinha muita vontade de fazer três faculdades: mecatrônica, engenharia civil e culinária. Só que aí veio a pandemia e eu acabei mudando de ideia. Agora eu só quero fazer um curso técnico nessas áreas mesmo. Com esta situação eu prefiro apostar no técnico, porque no técnico eu vou ter um retorno mais rápido- Mazi

Eu não quero ir pra universidade, eu não quero ter de conhecer pessoas novas. Você lembra quando eles desfizeram o 1º ano C? E eu fiquei sozinho no 2ºano B? Eu ficava deslocado, eu não tinha ninguém para conversar, era só eu e Deus. Eu não gostei de ter ido para o 2º ano B, eu não

conseguia me encaixar com eles, nossos gostos, tudo era diferente. Então eu fiquei isolado na minha. Eu não quero passar por isso de novo- Mazi

Situação 1-Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Racismo. Só racismo. Ele estava sendo rude com a pessoa, mas nada justifica tanta agressão. No máximo colocar para fora, chamar a polícia por desacato, só isso. Mas essa brutalidade não justificada nada não- Mazi

Eles agem assim porque não tem lei que vai segurar eles na cadeia. Teoricamente falando, injúria racial e racismo é inafiançável. Mas não existe isso de inafiançável. No Brasil pagou saiu. Então o racista ele sabe que vai ficar impune. Então por isso ele pratica. O nosso país não tem política pública, política jurídica eficaz contra o racismo . E não falo só de racismo contra os negros. E não falo só de racista contra os negros. Porque não existe só racismo contra negros também, ne? Racismo a gente fala xenofobia, pessoas de outras regiões, as pessoas normalmente do nordeste que vem pra cá e os daqui que vão para São Paulo. E sofrem muito preconceito e a gente sabe que sofre. O racismo é algo tão complexo que a gente vê os próprios negros sendo racista. Hoje mesmo eu estava vendo um rapaz no Maranhão que foi agredido na porta de casa. Ele foi agredido por um casal em que o marido é empresário e a mulher é dentista. Eles agrediram um homem negro que estava mexendo no carro, só que o carro era dele. Ai tinha um comentário assim, ah foi inaceitável o que eles fizera, mas daí falar que o cara era negro. Subentende que algumas pessoas entendem que negro é da minha cor ou mais escura, mas na verdade negro são vários tons. (mãe)

Da mesma forma que a gente pode ter um parente branco, ou índio. A minha avó era índia. Ninguém nasce racista, isso vem lá de trás, vem dos ensinamentos, vem da cultura, mas ninguém nasce racista. -(mãe)

Minha mãe está falando deste caso, mas uma vez que a gente estava em Barretos, aconteceu praticamente a mesma coisa comigo. Meu pai tinha um carro na época e a gente estava numa pousada. Eu descí para pegar um

chinelo. E estava mexendo no carro para tentar abrir. Daí uma mulher grita lá de cima, para de mexer nesse carro que ele não é seu. Eu respondi que era meu sim. Ela continuou e falou ainda assim: larga esse carro trombadinha. Daí eu falei assim, ali minha mãe com a chave do carro. E ainda ela continuou brigando, meu pai foi falar com ela e mesmo assim ela não parou. - Mazi

Ela depois foi no quarto que a gente estava na pousada e pediu desculpas. E pediu até pelo amor de Deus. Eu não estava com a cabeça boa, minha mãe já estava em coma, eu já estava sofrendo muito e não quis levar adiante, senão tinha virado briga. (mãe)

Isaach

“Minha mãe aceita mais meu irmão que está preso do que eu”

Isaach tem 19 anos, homem trans, autodeclara negro, magro, tem cabelos crespos muito curtos e estatura mediana. Ele é um adolescente sorridente e adorável. Isaach é natural de Santo Antônio e morou a maior parte do tempo com a mãe e o irmão no bairro Azul, a duas quadras para baixo da Escola Estadual Santa Clara, onde cursa o 3º ano do ensino médio. No início da pandemia Covid 19, devido uma briga com a mãe, morou com o pai por um curto período de tempo na cidade de Monte Alegre, também em Minas Gerais. Seu pai exerce a profissão de carpinteiro há alguns anos na cidade. Teve muitas dificuldades nesta nova cidade, não encontrou emprego e ficou sem acesso à internet, o que o impedia de realizar as atividades escolares. A falta de estrutura neste novo lar o levou a retornar para Santo Antônio e ir morar com a namorada e a sogra. Segundo ele, a nova família "o acolheu de braços abertos".

Na conversa estavam presentes Isaach e Carolina (sua namorada).

Ao entrar na casa da sogra do Isaach, é possível observar os resultados dos investimentos financeiros feitos na construção do imóvel. Os pisos são de porcelanato e as paredes da casa apresentavam pintura recente. Tudo na residência estava limpo e organizado e havia mobília para guardar objetos, além de espaços livres por toda a residência. A casa possui sala conjugada com cozinha e dois quartos. Tem um quintal amplo e quase todo cimentado, apenas algumas plantas no fundo. Foi possível perceber que, na cozinha, havia móveis e utensílios

novos, como armários, um fogão de cinco bocas, uma geladeira e forno de micro-ondas, todos na cor branca.

A namorada Carolina, de 15 anos, se autodeclara branca, cabelos longos e enrolados, magra, estatura mediana. Mostrou-se muito educada, receptiva ao me oferecer água e café toda hora. Carolina está matriculada no 1º ano do ensino médio numa escola estadual na parte central de Santo Antônio. Considerada pelo casal como a melhor escola pública da cidade. Os dois contaram com satisfação como foi difícil conseguir vaga nesta escola. E como é puxada a rotina de estudo, atividades escolares e provas. Carolina possui celular, computador e notebook com acesso à internet para acompanhar as aulas online. E atualmente não exerce nenhuma atividade remunerada.

A família possui renda que varia entre 1,5 a 2 salários mínimos e não é beneficiária de nenhum programa social do governo federal, estadual ou municipal. Quando questionados sobre a condição socioeconômica declararam ser classe média baixa. A sogra do Isaach é funcionária pública (agente de endemias) e possui o ensino médio completo. E o Isaach trabalha num bar, sem carteira assinada, como garçom, bartender, entre outros serviços, por volta de oito a doze horas por dia. E recebe diariamente a quantia entre 50 a 60 reais.

*Eu trabalho num bar, sou bartender, garçom e também sou cozinheiro. Tem dia que eu entro às onze da manhã e tem vezes às três horas da tarde. E chego em casa só de madrugada, às duas horas da manhã para cima. E só tenho folga na segunda e terça feira. Por enquanto, estou à procura de uma nova oportunidade, mas vou aguentar enquanto não conseguir outro emprego. Lá no bar é super tranquilo, apesar de ser muito cansativo. Tudo que meu patrão precisa, eu tento auxiliar ao máximo que eu puder. Meus patrões são muito tranquilos comigo. Super tranquilos em relação a minha transição de gênero, eles conversam muito comigo, me dão conselhos.-
Isaach*

O casal se conheceu numa escola do município quando eram estudantes do ensino fundamental. E relataram que no início do namoro praticamente não tiveram apoio de ninguém. Ambos sofreram muito preconceito e perseguição na escola, pois constantemente suas mães eram convocadas pela direção, que segundo Carolina, para “dizer coisas que não

existiam”. A falta de aceitação das pessoas provocou o rompimento do namoro várias vezes, o que fez com que mantivessem o relacionamento escondido durante um bom tempo.

Isaach também relatou sobre os obstáculos que enfrentou com a família, principalmente por eles nunca ter aceitado sua identidade de gênero. Ele não teve apoio e compreensão da mãe e dos irmãos. As desavenças constantes com a mãe principiou uma depressão muito forte que durou meses.

Até hoje minha família não me aceita. Quando eu fiz 18 anos, tive que sair da casa da minha mãe porque a gente teve uma briga muito feia. Ela disse umas coisas que me machucaram muito e lá eu vi que não iria ter conversa, ou um pouquinho de compreensão do lado dela. Ela aceita muito mais meu irmão que está preso do que eu. A única pessoa da família que ainda está comigo é meu pai. - Isaach

Durante a conversa, perguntei se ele sofreu preconceito na Escola Estadual Santa Clara. Ele disse que era tudo tranquilo e que ficava incomodado apenas com alguns professores que trocavam os pronomes. A fala clara de Isaach começou a trazer algumas contradições, pois em outros momentos, ele relata ter sofrido um episódio muito triste de homofobia na escola estadual, mas que preferia não comentar. E também de episódios de discriminação racial:

Os colegas da escola sempre falavam do seu cabelo, que era feio, que era estranho e faziam umas piadinhas de mau gosto. Por exemplo, quando diziam que meu cabelo era duro - Isaach

Ele disse que aprendeu a cuidar do cabelo sozinho. Antigamente ele deixava o cabelo maior e hoje só usa boné. Agora por causa do serviço ele ainda raspa o cabelo bem curto.

Sobre a religião, Isaach informou que ele e a família são frequentadores de um centro chamado Santíssima Trindade, localizado numa avenida próxima a escola estadual Santa Clara:

Nós três somos religiosos, somos espíritas kardecista e umbandista. Nós caminhamos entre o Kardecismo e a Umbanda. No centro aonde a gente vai à terça é kardecismo e na quinta é umbanda. Na terça começa às 19h30 até às 20h. Agora na quinta vai até mais tarde.- Isaach

Questionei se na escola ele aprendeu algo sobre as religiões de matriz africana. Ele disse que não participou de nenhuma aula que abordasse esse tema. Depois se tinha aprendido algo sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Ele respondeu que lembrava quando eu falava nas aulas sobre o assunto, mas que foi muita coisa e ele não sabia falar de cabeça. Achei melhor mudar de assunto. Perguntei se tinha algum evento que ele gostava de participar no centro.

No dia de São Cosme e Damião tem bolo, comida e refrigerante e a gente sai distribuindo brinquedos para as crianças. Eu adoro o dia de São Cosme e Damião! - Isaach

Isaach disse que além de frequentar o centro, ele e Carolina, perfazem apenas passeios familiares no dia a dia, mesmo quando não havia pandemia, eles sempre foram “de ficar em família”. Foram ao cinema raríssimas vezes, nunca estiveram num teatro e tampouco conhecem algum museu. Ele disse sorridente que o passatempo do casal é dormir, principalmente porque ele se sente cansado do trabalho no bar. Durante a conversa, tentei especular sobre outros entretenimentos, ambos concordaram que jogam muito videogame. Isaach respondeu: *não é nossa prioridade, é mais por não ter o que fazer mesmo*. Além disso, Isaach disse gostar de leitura e luta, mas por conta do trabalho não tem praticado nenhuma das duas. Os estilos de música preferidos do casal são funk, rap e trap.

Carolina revelou seu amor pela dança. Ela vem se profissionalizando sozinha assistindo vídeos no youtube e no instagram, pois não possui recursos financeiros para frequentar uma academia. Uma declaração impactante dela, foi quando a mesma revelou que precisou alisar o cabelo numa apresentação de dança na escola municipal para ganhar pontos.

Sobre a trajetória escolar Isaach disse ter sido reprovado no quinto ano na escola municipal, mas ele e a mãe discordaram da reprovação porque ele tinha tirado notas suficientes para passar. Segundo Isaach, a mãe até foi brigar na escola, mas não adiantou muito. Como a diretora argumentou que seu desempenho estava muito abaixo da média da turma, ele acabou sendo reprovado. Sua mãe trabalha como doméstica e Isaach informou que ela não chegou a concluir o ensino fundamental.

Isaach sente falta dos eventos escolares, dos trabalhos em grupo e da convivência que tinha com os colegas e professores antes da pandemia. Ele participava do grêmio estudantil na escola estadual e tinha um certo protagonismo entre os estudantes. Além dos problemas que

ele vem enfrentado com a família, por ser um homem trans, ele ainda tem uma rotina exaustiva no trabalho e isso tem impossibilitado a realização das atividades escolares e a participação nas aulas online.

No ano passado quando começou a pandemia, eu não me dediquei nada e fui aprovado. Eu não entreguei nenhum PET. Esse ano eu conheci um casal de professores lá no bar, eles são professores em outra escola estadual e prometeram me ajudar. Foi aí que eles imprimiram os Pets para mim e agora vou começar a fazer. - Isaach

Isaach precisa realizar todas as atividades do primeiro, segundo e terceiro bimestre para não ser reprovado. Apesar disso, Isaach está animado por ter chegado no terceiro ano do ensino médio. Ele faz uma boa avaliação da escola, embora não tão positiva quanto a escola da sua namorada. Sobre os eventos escolares, ele disse que seu evento favorito é o festival de dança:

Eu gosto deste evento porque é um momento em que todo mundo está junto, a gente diverte bastante tanto os alunos como os professores. É um evento que a gente aprende bastante também. - Isaach

Isaach nunca teve a chance de fazer um curso de idiomas.

Apesar de todas as dificuldades Isaach sonha ir para a Uniube, instituição esta que familiares mais distantes têm adentrado nos últimos anos. Ele tem dúvidas quanto a profissão que deseja seguir e revelou estar entre os cursos de direito e enfermagem. Ele também faz planos de viajar com a namorada e a sogra para São Paulo no final do ano. Ele conhece apenas Igarapava e Campo Alegre. Enquanto Carolina exclama amar São Paulo. Neste ponto da conversa ela diz: *Isaach nunca foi à praia, mas nós planejamos depois da pandemia de ir juntos.*

Situação 1: Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

-Eu acho que hoje em dia todo mundo, a sociedade acha que qualquer coisinha se resolve na agressão, que teve um desentendimento ali vamos matar que é mais fácil, vamos bater que é mais fácil. Eu acho que não se resume só no racismo. Eu acho que é do ser humano mesmo. Nem tudo é ele é negro então vamos matar. É mais pela crueldade mesmo, pelo ódio que

está no ser humano mesmo. Esse aconteceu por vingancinha porque a vítima agrediu primeiro. - (Isaach)

-Eu acho que não tem nada haver isso com o Isaach disse. Tá bom, ele tá errado, ele foi para cima, mas a cor influencia muito. Porque provavelmente os seguranças, os policiais eram brancos. Então eles vão partir para cima. E quando eles vêem uma pessoa negra parece que ódio aumenta, e é como Isaach falou tudo se resolve na agressão. Então é sim por causa da cor, porque eu tenho certeza que se fosse uma pessoa branca ali, eles poderiam ter tirado, poderiam ter conversado. Então a cor infelizmente influencia. Então, eu acho que os funcionários do supermercado só agiram assim porque era um negro. E até porque os policiais também, não todos, mas a maioria sempre vai preferir uma pessoa negra para colocar na cadeia, para apanhar, para fazer vários tipos de agressões, não só verbal como psicológica e física. E sempre vai ser assim até eles entrarem num consenso e entender que as pessoas são humanas também, todo mundo merece respeito e tratamento igual. . - (Carolina)

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

E vou falar minha opinião. Assim, não só por estarmos na pandemia as pessoas estão ficando muito mais agressivas, estão despertando um lado que nem elas mesmo conheciam. Não só por ficar dentro de casa, mas também pela convivência que está faltando. E aí as pessoas estão sendo muito violentas. Não estão sabendo no ponto de conversar, já está partindo para uma agressão física, psicológica e qualquer tipo de agressão. E ela teve esse comportamento porque ela é uma pessoa ruim. E ela como educadora, eu acho que ela não devia estar neste cargo. No meu ponto de vista ela devia ensinar as crianças não serem como ela. Mas, infelizmente não foi o que ela fez. Ali na farmácia o atendente não tem culpa. É uma geração, vem disto tudo. Ele não tem culpa de ter cabelo afro. Ela tá errada, ela não tem que pedir para as pessoas alisar o cabelo. Igual, ela falou da questão das pessoas negras terem o cabelo liso. Problema delas, entendeu? Tipo, se você se sente bem tendo o cabelo liso e é negra, tudo

bem. Agora uma pessoa branca ter o cabelo liso, é dela. Você não precisa ter essa identidade só por causa do seu cabelo. Você pode fazer o que quiser nele. Agora se ele quer ter o cabelo afro, deixa ele. Ela não tem que se intrometer. Agora falar que está ocupando espaço na loja, não está! A falta de educação dela que não tem espaço na loja! Ela tinha que se retirar! Mais uma vez, se fosse uma pessoa negra com cabelo liso, ela não teria agido daquela forma, ou até mesmo uma pessoa branca. Porque ali eu julgo como racismo, mas não foi pela cor e sim pelo cabelo. Vai ser até feio o que eu vou falar agora. Mas, por a pessoa ser negra e ter o cabelo liso, eles pensam assim... daqui a pouco ela vai ficar branca! (Carolina)

-Uma pessoa negra com cabelo afro ela é mais corajosa assim... ela mostra as raízes de verdade... ela está mostrando quem ela é. E está tudo certo. Eu acho realmente que a pessoa tem que mostrar quem ela é. Tem que falar esse é meu estilo e ponto. Ninguém tem que dizer que seu cabelo é feio, é horroroso. Na minha opinião, se fosse uma pessoa negra com cabelo liso ela ia fazer a mesma coisa. Como educadora ela devia ter mais empatia, é o que falta. - (Isaach)

Dandara

“Olha como está o cabelo da Dandara, e a professora respondeu assim: é, está feio”

Dandara, 18 anos, identifica pelo gênero feminino, se autodeclara preta, baixinha, muito magra, retinta, o que mais chama atenção é seu Black Power volumoso. Seu cabelo combina com a sua história de vida marcada pela resistência e luta. Dandara nasceu no Hospital da Misericórdia, numa cidade próxima e mudou-se para Santo Antônio aos onze anos após um trágico acidente, no qual vitimou sua avó que cuidava dela, tio e primos. Ela foi a única sobrevivente e devido uma hemorragia interna, teve que ser operada, precisou ficar internada por nove dias. É possível ver as marcas do acidente no seu corpo, queimaduras, principalmente no ombro direito.

Dandara relatou que morava com avó porque sua mãe era usuária de drogas. Ela sente falta da presença da mãe na vida dela.

-Uma coisa que me deixa triste é que eu não moro com a minha mãe. E sempre quando eu ia na escola sabe, eu via a mãe das crianças buscarem elas. Eu saía da sala e quem estava lá no portão era sempre minha avó. Então eu fiquei um pouquinho triste. No dia das mães, sempre passava com minha vó.- Dandara

A mãe de Dandara ainda vive na cidadezinha. Dandara reside em Santo Antônio com o pai que exerce a profissão de pedreiro. Ele cursou até a 5ª série do ensino fundamental. Ela também tem um irmão e uma irmã que não residem com ela. Pouco depois do início da conversa, seu pai voltou do trabalho, já eram cerca de 17h30min da tarde, ficou um tempo e disse que queria sair. Dandara liberou ele. *Se você quiser ir para o bar, pode ir pai.* E em seguida perguntou: *O senhor não quer só assinar aqui, não?* entreguei a carta de consentimento para ele. *Ah, mas eu já tenho 18 anos,* exclamou Dandara. Argumentei que a assinatura dele era importante. Ele assinou a carta e saiu.

Ela e o pai moram numa casa alugada perto da escola. A casa tem cinco cômodos, dois quartos, sala, cozinha e uma área de lavanderia. E está em más condições. Na fachada percebe-se que se trata de uma construção descontínua. O muro baixo tem um tanto de tudo: grade branca de alumínio, uma parede no tijolo (sem nenhuma segurança). O primeiro cômodo é a sala de estar, com porta e uma janela virada para a rua. Assim que cheguei, adentrei a sala e Dandara me deixou sentar num sofá para três lugares. Havia ainda um rack com alguns livros didáticos e uma tv de tubo de 21 polegadas. Toda a casa foi pintada de verde piscina, mas rachaduras e manchas nas paredes indicavam que a pintura era antiga. Como parte da decoração pregada na parede havia autocolantes de personagens da Liga da Justiça: Superman, Mulher Maravilha, Batman, Aquaman e Lanterna Verde.

A renda familiar é de 1,5 salário mínimo mensal, sendo quase um terço proveniente da bolsa do curso de meio período de Dandara no Senai, financiada pela empresa Bunge. Ela e o pai não são beneficiários de nenhum programa governamental, federal, estadual ou municipal. Ela disse que talvez a mãe tivesse algum benefício, mas ela não se lembra de ter visto esse dinheiro. Segundo Dandara, quase toda a renda domiciliar é destinada à compra de alimentos, aluguel, pagamento das contas de consumo e transporte público. Eles não possuem carro e ela costumava ir a pé para escola no decurso de 15 min. E por isso ela se considera pobre.

Dandara relata que está muito desanimada das atividades da escola e do curso, que estuda em média uma hora por dia (ela faz tudo online). Ela sonha em fazer engenharia elétrica, não sabe a universidade ainda e tampouco se vai passar. Ela não tem computador, notebook ou tablet para acompanhar às aulas, conta apenas com um smartphone com acesso à internet wifi. Segundo Dandara, a falta destes equipamentos eletrônicos afetou a qualidade dos seus estudos. E além disso:

Eu meio que não consegui aprender nada. E as aulas online me geram ansiedade e eu não aprendia nada. E eu me senti uma burra e acabei desistindo de assistir. Nem as aulas do curso estou fazendo. - Dandara.

Dandara precisa conciliar as tarefas domésticas e escolares. Ela é responsável por todo o trabalho doméstico, desde a arrumação da casa e das roupas até a preparação do almoço e do jantar. Quando a cunhada precisa, ela também ajuda a cuidar dos sobrinhos.

Dandara disse que o mantém animada é a sua crença religiosa e, à noite, costuma dedicar uma parte do tempo às atividades da igreja evangélica. A igreja evangélica fica numa Avenida, a cerca de 20 minutos de caminhada da sua casa. Todos os sábados, às 17 horas, ela se encontra na igreja com o grupo de jovens da célula Raio Sagrado. No entanto, ela vai ao templo pelo menos três vezes durante a semana para ensaiar com os grupos de teatro e dança, participar de cultos religiosos e conversar com os colegas. Ela também tem como entretenimento assistir filmes, séries e escutar música internacional. Seus estilos preferidos são: Gospel e Pop.

Sobre sua trajetória escolar, Dandara contou que foi reprovada no sexto ano. Na mesma época em que sofreu o acidente, ela disse que ficou muito triste e acabou deixando se influenciar pela prima que não queria estudar. Em geral, ela fez comentários positivos sobre a escola estadual em seu discurso, embora ela tenha sofrido racismo por parte dos colegas e professora. Dandara sentiu-se à vontade para contar algumas situações. A título de exemplo, uma vez uma menina branca lhe disse que se fizesse as sobrancelhas ficaria bonita: *Daí, cheguei em casa professora e raspei a sobrancelha no zero* e relatou outras histórias, de quando uma outra colega branca da escola criticou seu cabelo para professora: *Olha como está o cabelo da Dandara. E a professora respondeu assim: é, está feio!* Dandara relatou que ela fez isso na frente da turma, mas ninguém falou nada: *Mas, eu não me preocupei com isso, eu sou forte. Hoje em dia a professora fala que sou bonita*” - completou Dandara.

-Como você aprendeu a cuidar do cabelo?

Dandara diz que sempre usou seu cabelo black power porque primeiro não tinha condições financeiras de ir a salões de cabeleireiras. E também porque ela sempre achou o cabelo dela bonito. Então ela simplesmente usava ele como era.

Seu projeto pedagógico preferido é a feira de conhecimentos: *Tem coisas que eu nunca vi em toda minha vida, eu gosto deste evento por causa dos conteúdos diferentes.* Ela não recorda de nenhum projeto ou aula que trouxesse conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana. Ela disse que só se lembrava o que disse o professor numa aula de história discorrendo sobre: *O navio negreiro que veio para o Brasil, só dessa parte mesmo.* - Dandara.

Dandara disse que se pudesse iria viajar sempre. Curiosamente, relatou que o lugar que ela mais gostou de conhecer foi Aparecida do Norte. Mas, o sonho dela mesmo é conhecer o mundo inteiro, especialmente Nova York. Perguntei por que ela queria conhecer especialmente Nova York? Ela respondeu que era por causa dos filmes e das séries que ela assiste. Aproveitei e perguntei se ela teve oportunidade de fazer algum curso inglês ou outro idioma. Ela respondeu que nunca fez cursos de idiomas.

-Para você, o que é ser uma mulher negra?

-É muito difícil porque se for analisar as pessoas se preocupam mais com os brancos, as pessoas não se preocupam tanto com a gente. As pessoas são bem preconceituosas, só se preocupam com elas, e se for numa empresa elas costumam dar mais atenção e valor nas pessoas brancas. Eu me sinto um pouco desvalorizada.- Dandara

-Como você se sente com relação a sua aparência? Já sofreu algum preconceito na escola por causa da sua aparência?

Às vezes sinto alguns olhares estranhos das pessoas na escola, no ônibus ou em outros lugares, mas nunca fui de ligar muito para isso.

O que estudar com professores negros?

É uma revolução muito grande porque antes só tinha professores brancos. Agora tem você que é morena, o Custódio e outros. - Dandara

Neste momento os cachorros da vizinha começaram a latir muito. Dandara ficou nervosa. E aproveitou para perguntar como é sua relação com a vizinha:

A minha vizinha, meu deus ! Se você olhar ela de lado, ela acha que todo mundo quer o homem dela. Ela briga com a rua inteira. Ela é uma escandalosa. A mãe dela morreu por culpa dela. Ela internou a mãe dela por causa de cigarros, essas coisas. E colocou a culpa em um dos netos da tia Soraia. Mas a mãe dela morreu de desgosto. Muito barraqueira, ela brigou até com o Uber. Ela é macumbeira - Dandara

- Por que você fala que ela é macumbeira?

Professora do céu ela é macumbeira!! Ela já jogou macumba na minha casa, daí minha irmã foi lá e jogou a macumba de volta na casa dela. Antigamente ela fazia festa e jogava macumba aqui na porta. Ela mexia com coisa pesada, acho que era centro de candomblé. Até o bicho falou pra ela que não vem mais. Eles ficavam batucando até tarde da noite. Até que um dia ela parou. Vixe professora, não sei quantas vezes a polícia veio aqui. Eu vou mudar de casa por causa dela - Dandara

-E o que era a macumba?

Uai professora, era um arroz - Dandara

E com todas as adversidades apresentadas até aqui, Dandara mesmo assim se mostra satisfeita com a vida num geral, possui um tom de voz alegre e não demonstrou estar desconfortável para responder as perguntas, ela também disse ter interesse em questões que envolvem diretamente o racismo além de em um momento da nossa conversa mostrar que já costumava pesquisar e demonstra indignação com alguns casos.

Situação 1: Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

-Eu fiquei indignada com essa história, professora! - Dandara

-Eu acho que foi preconceito, por causa da cor dele. Porque as pessoas nem conhecem e já começam a julgar, por ele ser negro, já pensa que ele vai

roubar, vai matar, ele já é suspeito. Eu amo ver essas coisas sobre preconceito! Eu vi na televisão, que um cara negro estava perto de uma bicicleta assim, aí veio um casal branco e acusou ele de roubo. E era uma pessoa branca que roubou. Nossa professora, eu adoro esses assuntos de preconceito! Eu vi também de um homem negro que foi morto por um policial lá nos Estados Unidos. - Dandara

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

-Ela por seu uma professora que convive com alunos negros, acho que ela não devia ser nem professora, né? Ela julgou ele só por causa da aparência. Eu acho que até hoje as coisas de antigamente ainda estão se manifestando, entendeu? As pessoas brancas querem se achar melhores que as negras. Tem umas pessoas que não evolui. Antigamente o país escravizava os negros, meio que a cabeça dela não evoluiu. Ela ainda está neste passado. Ela acha que o cabelo dela é melhor que o dele. - Dandara

Gina

O tempo passa em frente aos nossos olhos feito um sopro

Gina, 17 anos, se identifica pelo gênero feminino, se autodeclara preta, retinta, estatura média, cabelos cacheados e magra. Ela mora com a avó e as duas irmãs. Gina é muito tímida, ela é estudante do terceiro ano do ensino médio. Sua avó e irmã confiam no seu bom desempenho escolar. Relataram que Gina é muito dedicada aos estudos. Que estuda até oito horas por dia. E que nas reuniões escolares, às professoras e professores sempre a elogiam por suas notas e pelo seu desenvolvimento. Segundo sua irmã, ela está se dedicando para ser aprovada com bolsa integral no curso de direito em uma universidade particular.

Para a irmã e avó, o trabalho pode atrapalhar o sonho de Gina de alcançar a bolsa no tão sonhado curso de direito. Por isso, as duas fazem sacrifícios para que Gina se dedique quase

exclusivamente aos estudos. Segundo a irmã de Gina, até mesmo os afazeres domésticos muitas vezes ela e a irmã mais nova são poupadas.

A renda familiar varia de 1 a 2 salários mínimos, sendo quatro pessoas vivendo dessa renda. Gina não exerce atividade remunerada. Os recursos financeiros são garantidos pela avó aposentada e a irmã. Sua avó se aposentou como doméstica e cursou até o quarto ano primário e sua irmã trabalha como manicure no salão de cabeleireiro e possui ensino médio completo. A família não possui automóvel e Gina costumava ir a pé no decurso de 10 min para escola. Quando questionada sobre a sua situação econômica da sua família, Gina declarou que são pobres.

A entrada da casa é simples, o muro é rebocado e o portão está bem gasto. O terreno abriga outra casa que fica nos fundos. Sendo que Gina mora na casa da frente que pertence a avó. Dentro da casa, notei que a laje é feita de forro de PVC. Os cômodos são bem pequenos, sendo uma cozinha, sala, dois quartos. Minha impressão é que se tratava de uma edificação antiga, em que o banheiro foi construído fora de casa. E que posteriormente adaptado. A residência estava muito limpa. Na parede da sala, reparei numa decoração simples feita de autocolantes de pássaros. Os móveis estão em boas condições.

O bairro amarelo é considerado um bairro carente da cidade de Santo Antônio. O bairro é composto por muitos becos e vielas e casas aparentemente muito precárias e de população pobre. Gina quase não sai de casa, apesar de que ela gosta muito da vizinhança. Ela sempre morou com a avó. Ela contou que morou muito tempo no barracão dos fundos com a mãe. E que atualmente a mãe mora duas casas à frente da avó com o atual marido. A única coisa que a incomoda às vezes é o som alto dos outros vizinhos.

No momento da entrevista todas as moradoras da casa se encontravam na sala. A avó e a irmã mais velha de Gina tiveram boa participação no debate, entretanto ela e sua irmã mais nova ficaram praticamente em silêncio. Gina respondeu somente o necessário, deixando sua avó e irmã complementarem suas respostas.

Gina gosta de leitura, séries e música. Seus gêneros musicais favoritos são a música eletrônica, seguida pela música pop e MPB. Ela ainda disse amar Gal Costa, a cantora favorita da sua irmã mais velha. Ela não disse exatamente o que gostava de ler.

Lembrou que antes da pandemia gostava de ir ao cinema e ao teatro. Sua tia é uma famosa artista de teatro da cidade. Ela também gosta de viajar, mas conheceu somente a cidade de Araxá. Ela sonha em conhecer o estado do Amazonas.

Quanto à religião, Gina disse não frequentar nenhuma igreja. Sua avó relatou frequentar a igreja católica, enquanto que sua irmã mais velha frequenta um centro chamado “Vale do Amanhecer” de doutrina espiritual que trabalha com entidades.

Sobre sua trajetória escolar, Gina relatou que estuda na Escola Estadual Santa Clara há mais de quatro anos. E sempre teve boas notas. Seu evento preferido promovido pela escola é a feira de conhecimentos, que segundo ela é porque: *Aprendemos muita coisa sobre diversos assuntos.*

Ela disse que aprendeu a cuidar do cabelo com a mãe e a irmã e passa os mesmos produtos que elas. Ela nunca assistiu ou leu nenhuma orientação de como tratar os cabelos.

Ela não se lembra de nada relacionado à história e cultura africana e afro-brasileira.

No ensino presencial, disse que a convivência com colegas e professores é pacífica. E que nunca sofreu com racismo, machismo ou qualquer forma de preconceito na escola.

Ela se sente bem com seu cabelo e aparência e nunca percebeu qualquer atitude discriminatória por parte dos colegas ou dos professores.

No modo remoto ela é frequentadora assídua, ela não interage com nenhum dos seus colegas. Ela assiste às aulas pelo celular que tem acesso à internet. E não possui notebook, computador ou *tablet* para acompanhar as aulas.

Ela frequenta um curso de inglês online por volta de um ano e pouco, desde que começou a pandemia. O curso é gratuito,.

-Vocês podem me dizer em quem votaram nas últimas eleições?

-Eu votei no Haddad .- (irmã)

-Minha avó não foi votar, e eu não tinha título de eleitor- Gina

Fela

Fela, 17 anos, se identifica pelo gênero masculino, se autodeclarou branco, é natural de Santo Antônio, estudante do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Santa Clara. Tem cabelo com cacheados curtos. Antes da pandemia costumava ir a pé para a escola no decurso de 5 min. E atualmente, além de estudar, também faz curso técnico de eletricitista em manutenção eletrônica em meio período pelo SENAI. Ele relatou que o curso tem nível médio de dificuldade, pois é preciso manter constante atenção. *Como tem bastante exatas, se você vacilar um pouco, você acaba perdendo a linha de raciocínio do professor - Fela.*

Fela relatou que entre as tarefas do curso e da escola ele dedica cinco horas semanais de estudo. E que raramente ele contribui com a mãe no serviço doméstico. Ela é responsável por toda essa parte. Ele se justificou por causa da escola e do curso, mas a mãe disse que ele nunca foi muito de contribuir com as tarefas de casa. Na entrevista participaram Fela e sua mãe, entretanto, ele reside com mais duas pessoas e possuem renda de dois a três salários-mínimos. Sobre sua condição socioeconômica, ele respondeu ser de classe média baixa.

Fela mora em uma casa com arquitetura média, arejada, pisos reformados, três quartos, móveis em boas condições, garagem onde cabem pelo menos dois carros, entretanto a família possui apenas um carro popular. Ele tem dois cachorrinhos lindinhos vira-lata. Os móveis estão em perfeito estado. Fela reclamou da falta de privacidade em alguns momentos já que o seu quarto não tem porta e fica em frente para a sala. A casa pertence a seus pais e foi adquirida através de um programa habitacional da prefeitura (Cohagra).

Sua mãe se autodeclarou parda. Ela é aposentada e terminou o ensino médio, porém tinha muita vontade de prestar direito, mas não conseguiu recursos financeiros para bancar uma faculdade. Seu pai é vigilante e também terminou o ensino médio, ele não participou da entrevista. A família não faz parte de nenhum benefício do governo, e em uma parte da conversa a mãe ressaltou que já buscou ajuda, mas não conseguiu.

Fela disse que é uma pessoa bem eclética. Gosta de samba, MPB, axé, forró, rock, jazz e blues. Seus cantores preferidos são Tim Maia, Elis Regina e Belchior. Ele disse que conheceu esses artistas nas pesquisas na internet, pois na sua casa o seu pai gosta muito de escutar sertanejo raiz e sua mãe não ouve muitas músicas.

Fela não tem acesso a quase nenhuma opção cultural. Ele foi pouquíssimas vezes ao cinema, nunca foi ao teatro e também nunca participou de nenhum evento promovido pela prefeitura da cidade. Até mesmo nos eventos da igreja católica que a mãe frequenta, ele participou raramente, ele diz que ia quando pequeno porque era obrigado. Na escola, o evento que ele mais gosta de participar é o Sarau Literário Poético e Musical porque foi o único evento que foi ele mesmo. Ele contou que organizou uma poesia com um colega e declamou para todas as pessoas, foi de autoria dele, ele foi bem aplaudido, teve reconhecimento do público. Ele não precisou fingir gostar de dançar para ganhar pontos.

Sobre a trajetória escolar ele diz que nunca foi reprovado, entretanto, ele se considera um aluno mediano. Sempre teve notas o suficiente para passar, nada mais que isso. Sobre as aulas de idiomas, ele nunca frequentou.

Ele disse que gostaria de conhecer um lugar de serra, como a serra da canastra que é um lugar mais afastado da sociedade. O lugar que ele mais gostou de conhecer foi São Paulo. Ele não conheceu outros lugares.

Fela relata que depois que começou a receber a bolsa comprou um computador, mas o fato dele não ter o equipamento no começo da pandemia e ter ficado sem internet durante 6 meses, impossibilitou que ele assistisse às aulas online. Ele disse que boa parte dessa sobrevivência econômica veio do emprego que o pai conseguiu recentemente. Seu pai se acidentou no trabalho e foi afastado e depois que retornou foi despedido. Fela relata que o desemprego do pai gerou muitas dificuldades financeiras para a família.

Fela pode ser descrito como pertencente dessa nova geração de jovens, inteligente, tecnológico e viciado em games, o seu passatempo é em geral jogar e ler mangá, enquanto a mãe possui uma personalidade religiosa forte, ela está frequentemente na igreja, enquanto ele se mostra desvencilhado e até rebelde de certa forma para a mãe. O mesmo quando questionado acerca de ingressar na faculdade se diz interessado em diferentes cursos como psicologia e física. Ele se julga como alguém que não possui capacidade para tentar entrar em uma universidade federal, apesar de ser onde ele quer estar.

-Já sofreu preconceito na escola? Como é que você classifica a sua aparência?

Pô pergunta pesada, sei lá, acho que sim, não pode pular essa pergunta não? - Fela

Na escola, Fela disse que quando mais novo era gordo, e por esse motivo durante o período do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental o pessoal zombava dele com diferentes piadas e apelidos, e que depois se acostumou, começou a não se importar, a mãe nesse momento complementou:

A gente tem que gostar da gente do jeito da forma que a gente é. Se eu sou negro, sou pobre, se eu sou hetera, sou homo ou seja lá a forma que seja, a ou sexualidade que tenha, a pessoa tem que se aceitar.. então sempre disse pra ele o seguinte: meu filho independente que você seja gordinho, você tem que se aceitar, porque se a gente não gosta da gente em primeiro lugar, pra fazer a outra pessoa aceitar é difícil, então primeiro a gente tem que gostar da gente pra depois a outra pessoa gostar.” (Mãe)

Mas aprender a gostar de nós... – Complementou Fela

Sobre matérias que envolva conteúdos relacionados a história e cultura da africa e afrobrasileira, lembrou que estudou comigo, com o professor de história, lembra alguns conteúdos como Apartheid e como os negros eram tratados na América do Norte em comparação com o Brasil:

Eu lembro alguns, o apartheid, ta certo né? Não to falando errado não? (Fela).

Apartheid na área social ou religiosa? (mãe)

Tem escravidão, que mais, como os negros eram tratados nos Estados Unidos, se não me engano, vi isso em história, tem isso em história não tem? Eu acho que é só isso oque eu lembro por agora” (Fela)

-A capoeira se não me lembro também trata desta parte, não é?(mãe)

- Vocês podem me falar quem votou nas últimas eleições?

-Eu anulei meu voto para presidente, infelizmente foi um erro meu, mas eu senti que ninguém me representaria nas eleições e então eu anulei meu voto. - (Mae).

- Eu não votei em ninguém, fui tirar meu título esse ano. - (Fela).

Situação 1: Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

“- “Eu acredito por causa da intolerância não só racial, mas a em intolerância geral, hoje o Brasil é cheio de intolerância religiosa, de intolerância racial, de intolerância de sexualidade, de todos os tipos, geral, então por mais que às vezes a pessoa tenta trabalhar esse tipo de intolerância, talvez, não esteja trabalhando da forma coerente que devia tá trabalhando esse tipo de intolerância, porque eu acho que não é só expor, mas mostrar através de gestos, porque eu, a partir de mim, eu tenho que mostrar através dos meus atos, porque se eu começo mostrar através dos meus atos talvez a pessoa que tá no meu lado, vai verificar nossa ela agiu de tal forma, que bacana e tal, mas acontece que as vezes que a própria pessoa que prega tolerância é intolerante.” (Mãe)

- “Você falou igual uma estudante de filosofia hahaha. Eu acho assim, ééé..., eu acho que foi errado não precisava discutir assim, por exemplo, não sei por que eles discutiram, foi muito errado o segurança se ele reagiu e deu um soco, primeiramente, sei lá, se ele chamasse a polícia e se ele faltou com desrespeito, os seguranças, com o cara, ele deveria também procurar formas judiciais sem partir pro soco, para agressividade, é isso que eu acho. Acho que é por conta do ódio das pessoas.” (Fela)

- Entrando em uma parte delicada, hoje as pessoas só têm amor ao ter, não tem amor ao humano. O amor a Deus. Nenhum dos dois lados para ouvir ambas as partes. Faltou diálogo (Mãe)

- Eu acho que a situação aconteceu também por causa de um erro da caixa que provocou ele. Eu acho que o supermercado e a segurança não podiam ter feito o que fizeram. Eu acho que tem um pouco de racismo aí, igual você falou, ele foi asfixiado até a morte, é impossível você dar um mata leão em alguém e não ver a pessoa ficando roxa.”(Fela)

- É falta de amor – Complementou a mãe.

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

- *“Eu acho que ambas as partes aí falha, falha porque hoje em dia em relação aos idosos os jovens hoje em dia não tem muito respeito, em relação aos idosos, e uma falha dela como ser humano que independente da raça ou do cabelo do atendente não formula ele como um bom ou como um mal atendente, foi intolerante.” (Mãe)*

“Mais um velho babaca, pode falar babaca? Velhos são isso mesmo, não todos, você lembra que eu expliquei aquela vez que o machismo e algum outro preconceito tá meio que enraizado na nossa sociedade? E esse povo que é mais velho é herança disso, vem junto com isso, alguns, outros não, porque, ó, te ensinaram desde o início que tratar uma pessoa negra desse tipo era certo, para pra pensar, desde quando você era criança, aí ela já tá com 69 anos, educadora, o que mais me surpreendeu isso aí, que bela educadora, se eu tivesse ali ia tacar um tijolo na cabeça da velha.” (Fela)

“Eu acho que não está enraizado, porque tantas políticas sociais, tanto na mídia, tanto a homofobia ou racista isso aí é falta de consciência, diálogo, amor ao próximo, eu olho pro meu umbigo, se comigo tá tudo bem, ok ótimo, o outro que se dane, se comigo tá tudo beleza, não é assim. Mas será que o outro necessita de algo, será que o outro, o que eu posso fazer de melhor? principalmente os jovens, o que eu posso procurar fazer pra melhorar essa situação?” (Mãe)

Gahye

Gahye 16 anos, se identifica com o gênero masculino, e se autodeclara negro, seu cabelo é crespo e enorme. De vez em quando ele usa solto, mas na maior parte das vezes ele faz um coque. Antes da pandemia costumava ir e voltar a pé para a escola no decurso de 15 a 20 min. Atualmente está cursando o primeiro ano da Escola Estadual Santa Clara. Ele é estudante da escola há doze anos. Sua residência está localizada num dos bairros de população mais

carente da cidade: o bairro vermelho. A casa pertence a seus pais e foi adquirida através do programa habitacional da prefeitura (Cohagra). Além do pai e da mãe, ele tem mais duas irmãs que moram com ele. Um irmão não reside junto deles.

A renda da família varia de 6 a 10 salários-mínimos, mas a mãe disse que Gahye não precisa trabalhar. Seu pai é carreteiro, e sua mãe é empresária, eles são donos de uma empresa de limpeza, a RW, que limpa e faz polimentos. Ela disse que ela e o marido têm ensino fundamental incompleto, mas não disse em que série eles interromperam os estudos. As irmãs de Gahye trabalham como vendedoras e concluíram o ensino médio.

Gahye gosta de ler livros, principalmente de terror e fantasia, ele cita Edgar Allan Poe como escritor favorito. Gahye se diz interessado em medicina, engenharia ou relações internacionais, não pensou em nenhuma universidade no Brasil, mas já pensou em universidades fora do país. A realização pessoal do Gahye é ele poder conhecer o mundo.

A casa em que ele reside, a parte exterior é mediana, com três quartos, garagem pequena, mas a parte interior é bem construída e com móveis novos e limpos. Ele se considera de classe média. No dia da entrevista a mãe do Gahye nos recebeu com delicioso café da tarde, numa mesa bem posta e farta com muito pão de queijo e biscoito frito.

Gahye relata que só faz uso do celular para assistir aulas e outras atividades, o seu passatempo é assistir séries e leitura. A comida preferida dele é a japonesa. A família toda é cristã e frequenta a Congregação Cristã no Brasil que está localizada no bairro, dentro da igreja existe o evento “reunião da mocidade”, onde é reunido todos os jovens e passam alguns ensinamentos, dão testemunhos, além de servir como “Despedida de Solteiro” para jovens frequentadores que forem se casar.

Gahye disse que quer se mudar, ele diz não ter muitas amizades no bairro, e costuma ficar só dentro do quarto: *Não gosto muito do ambiente. Não gosto de patifaria, barraco, briga*. A mãe confirma que no bairro há muitas brigas familiares mesmo e que se estende a muito tempo: *Desde que a minha filha era pequena*. Em termos de infraestrutura Gahye acha que o bairro atende suas necessidades, mas confessa que não gosta de ver as pessoas vivendo em situação tão precária.

Gahye disse que tem como eventos preferidos na escola o festival de dança Sarau Poético Literário Musical. Ele gosta muito de dançar. E no Sarau ele gosta de interpretar o que está sendo lido, e também ver o ponto de vista do outro.

Falando sobre sua trajetória escolar, ele disse que suas notas sempre foram muito boas, e tem participado plenamente dos projetos pedagógicos promovidos pela escola. E que sempre tirou quase o máximo em todas as matérias. No entanto, ele sentiu que o nível de educação na escola não correspondia às suas expectativas. Sua mãe até me perguntou o que eu achava dela o transferir para uma escola particular. Respondi que não podia comentar sobre isso. Outras vezes, ela reclamou de um professor da escola que faltava muito desde a época que sua filha era aluna. Ela disse que até teve que contratar professores particulares para preencher essa lacuna de conteúdo específico. Diante dessas reclamações, entendo que não deram uma boa avaliação à escola.

Gahye tem uma personalidade introvertida, calma e falou pouco na entrevista enquanto a mãe se mostrou mais extrovertida e trouxe algumas vivências experienciadas por ela. Quando perguntado sobre a aparência respondeu que gostava.

-Como você se sente com relação a sua aparência? Já sofreu algum preconceito na escola por causa da sua aparência?

*Só por causa do meu cabelo, assim, eu estava deixando o cabelo crescer e eles falavam que pareciam miojo, ou quando tava grudado eles falavam que a vaca lambeu. Eu ficava um pouco triste, mas hoje eu não ligo mais”.-
(Gahye)*

-Como você aprendeu a cuidar do cabelo?

Aprendi na internet, nos grupos do facebook, assistindo alguns vídeos no Youtube. Eu vejo muitas dicas de cremes e tratamento para cabelo nestes grupos.

-Você lembra alguma matéria relacionada a matrizes africanas?

Sim, com a professora de história, mas não lembro muito.- (Gahye)

- Vocês são filiados a algum partido político? Em que vocês votaram nas últimas eleições?

Responderam que não são filiados a nenhum partido político e sua mãe não quis me dizer em quem votou nas últimas eleições.

Situação 1: Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

-Por racismo, não sabem respeitar ainda, só pelo que a pessoa é ou pelo que tem. (Gahye)

- A primeira hipótese pode ser por causa racismo, segundo por falta de treinamento né, a pessoa não é capacitada para tá abordando aquele indigente ou aquela pessoa seja ele o que for, a pessoa não tem treinamento qualificado para ver realmente ambas as partes, quem tá certo quem tá errado, qual foi o motivo da discussão aí a pessoa age por impulso naquele momento né, quer ser superior usar da própria força, pode ser isso também. Eu no meu dia a dia eu passo por isso, mas não por ser negra, mas o que eu faço não me cabe por eu ser negra, a pessoa já olha e já..., a gente tem que analisar as duas partes. (Mãe)

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

- “Foi muita falta de respeito o que ela fez com ele, eu me senti até atacado por eu ter cabelo crespo e me via no lugar dele de tá sentindo a humilhação eu não sei nem se eu teria a mesma força que ele teve de aguentar e responder ela, foi muito, tipo, foi racismo da parte dela de preconceito, tanto do cabelo da cor, e eu acho que foi isso.” (Gahye)

- “A verdade é né, ela foi muito racista, acredito que seja racismo da parte dela, não sei porque ela agiu dessa forma, a minha sobrinha que é negra tem cabelo Black e trabalha na casa dela, presta serviço pra ela né, então, não sei por causa de que ela se alterou tanto, presta serviço pra ela a muitos anos, eu já fui na casa dela, só que assim, eu sou muito séria se eu cheguei em um lugar não me senti bem não quero fazer aquele tipo de

serviço eu não faço, mas tem pessoas negras que prestam serviços pra ela, assim eu não sei o porque ela é assim. E também a pessoa julga pela cor e pelo cabelo, mas hoje em dia não é só o negro que tem cabelo cacheado né, as vezes eu to no condomínio vejo lá o branco tem aquele tanto cheio de cabelo cacheadinhos, acredito eu que eles veem de forma diferentes eles são bem encapados. Eu fui atender uma cliente na Avenida da Saudade, ela mora num prédio classe A, ai eu cheguei pra fazer o orçamento e ela também é negra, a filha dela é negra, dentista, ela é professora, ela me disse assim, Rose é complicado, a gente chegar onde a gente ta e é negro, as pessoas não reconhecem, ela me explicou que tem uma faxineira e no dia que ela tava limpando a janela e caiu agua lá em baixo, ai passou umas meia hora subiu uma mulher e falou assim, na hora que você for jogar água você toma mais cuidado porque você sujou toda minha janela, e se você fizer isso de novo você vai la limpar, o que aconteceu nesse momento, por ela ter tocado campainha e ela ter aberto a porta ela disparou nela, porque? Porque ela é negra, ela não se preocupou em falar, boa tarde gostaria de falar com a dona da residência o certo seria isso, né? Mas ela já achou que ela fosse a faxineira porque ela é negra, mas na verdade ela era a dona do apartamento.” (Mãe)

- “As pessoas são camufladas, as pessoas é o que convém, as vezes o ser humano vale enquanto ele é sadio e serve pra alguma coisa, a partir do momento que ele não serve ele é esquecido, né, então assim, o racismo vem dessa parte também, a gente que é negro enquanto serve pra fazer o serviço a pessoa tem outra visão e quando você chega em outro lugar você que é a Rose, oque ele quis dizer com isso, é um ato, ou é porque é mulher ou é porque é negra, tem essas duas, eu penso dessa forma. Mas eu sei me tirar muito bem, isso é frequente. A gente sofre racismo não só porque é negro, sofre racismo porque é pobre e ta comendo uma comida melhor, sofre racismo porque é pobre e negro e usa uma roupa melhor, então assim é muita coisa que envolve não é só a cor.” (Mãe)

“- A discriminação é tão grande que se você sobe o elevador social você vai pro hall de entrada social, você sai na sala do cliente onde ele recebe a visita dele, se você sobe no elevador de serviço você sai na cozinha, na área

de serviço, então isso aí já fala tudo. A discriminação já começa daí, não tem outro termo.” (Mãe)

Wekesa

Wekesa, se identifica com o gênero masculino, é natural de Santo Antônio, se autodeclara como branco e possui 17 anos. Costuma ir a pé à escola e trabalha em período parcial pelo programa FETI, mora com a mãe e o irmão de aluguel, a mãe é Gari pela prefeitura enquanto o irmão trabalha na MOSAIC na pesagem de caminhão. A renda familiar varia de 2 a 3 salários mínimos, e durante um tempo recebe bolsa família do governo e em tempos de pandemia auxílio emergencial. Ele se considera pobre. Não possui carro e costuma ir a pé para escola no decurso de 20 min. Sua mãe tem até o 6º ano do ensino fundamental e seu irmão tem ensino médio completo.

A casa é uma das casas mais modestas que visitamos. Muito pequena para uma casa para três adultos. Ela foi construída em terreno que abriga outras duas casas e é alugada. O calor na casa era quase insuportável. Assim que entramos, meu acompanhante e eu fomos convidados a sentar em uma mesa de centro de quatro cadeiras na cozinha, pois não havia sofás na pequena sala integrada à cozinha. Apenas um colchão velho contra a parede. Todos os móveis são pequenos e gastos. Nos armários da cozinha ainda faltam algumas portas e gavetas. Assim pode-se ver todos os alimentos e utensílios domésticos. A casa tem dois quartos e seu irmão dormia em um com a porta fechada.

Sua mãe tinha acabado de sair para fazer um trabalho voluntário no Centro de Umbanda e por isso Wekesa estava olhando a carne em uma panela de pressão que ela havia deixado. Por causa disso, na gravação tive que ouvir o silvo da panela, o que me gerou um certo incômodo na hora de passar a entrevista. Ele disse que contribui ocasionalmente com a mãe porque estava estudando e tinha começado um emprego na prefeitura pelo jovem aprendiz. E por isso não tinha tempo de contribuir com as tarefas domésticas.

Durante a pandemia teve internet em casa e acompanhou as aulas pelo notebook ou celular, gosta de assistir séries e animes, ouve mais pop, tem como comida preferida pudim e lasanha, se considera pansexual e demonstra conhecimento com relação a identidade de gênero e

sexualidade. Então em geral ele tem como passatempo usar as redes sociais, assistir vídeos no Youtube, séries e animes.

Ele já foi uma vez ao teatro Vera Cruz e algumas vezes ao cinema.

Fez 3 anos de curso de inglês na CNI.

Ele está na escola Estadual Santa Clara desde o 7 ano (hoje no 3 ano). Nunca foi reprovado. Sente que tem desempenhado melhor no ensino médio. Ele contou que é muito participativo nas atividades da escola. E por causa do seu desenvolvimento e boas notas ele exerce uma certa influência e liderança aos demais alunos que convivem com ele. Contou que no 2º ano ele fomentou uma chapa do grêmio para concorrer às eleições, quando percebeu que tinha uma chapa concorrente à altura, fez um acordo e saíram todos juntos. Ele e outra liderança (uma menina negra do 3ºano) ganharam com folga as eleições. No ensino remoto ele costuma participar de todas as aulas e atividades online. E sua participação nos debates faz com que os colegas o considerem brilhante.

Na escola tem como evento preferido a feira de conhecimento porque tem vários temas diferentes, os alunos têm mais voz e conseguem escolher o que vão apresentar. Ele acha bem empolgante.

Pretende fazer psicologia ou administração na UFTM, a preferência pela psicologia vem por influência de uma professora que contava histórias vivenciadas por ela e ele achava engraçado, a administração vem pela facilidade em matemática.

Quando questionado sobre gênero, Wekesa disse que através do Youtube é onde obtém a maioria das informações. No seu relato ele diz que o interesse em pesquisar surgiu após ele querer descobrir a diferença entre bissexual e pansexual e se questionava sobre a atração a transsexuais, em certa parte da entrevista ele ensina para meu acompanhante a diferença entre uma mulher trans e drag, além dos três tipos drag.

Wekesa também traz a dificuldade econômica da família e do relacionamento com a família:

“Meu pai começou a beber muito, entrou lá dentro da casa do meu padrasto tacou uma pedra e acertou a cabeça da minha mãe, e aí a polícia, a polícia liberou ele porque meu pai é amigo da polícia e a polícia falava assim pra minha mãe era obrigada a aturar ele bêbado e depois foi com

meu padrasto que no começo foi ruim porque a gente não dormia dentro de casa a gente dormia na parte de fora na areazinha, lá, tipo assim, ele não gostava de crianças, aí o filho dele foi lá e disse assim, a próxima vez que eu voltar aqui eu quero ver meus irmãos.. A gente nem se considera, mas ele falou isso quero meus irmãozinhos dormindo ai dentro, ai onde era a cozinha desmanchou e fez um quarto pra gente, ai a minha mãe fazia assim cobria vários cobertor, porque na época era muito frio, hoje em dia é muito quente, mas na época era muito frio tampava tudo com coberta colocava aquele tantão de coberta em cima da gente pra gente não ficar doente” (Wekesa)

Ele (meu pai) também tinha um certo racismo porque minha mãe e meu irmão não são brancos, são pretos, aí ele falava muçum, preto sei lá oque, e expulsava, ai a gente cresceu uma hora a gente cresce aí a gente falou com minha mãe porque ela não queria ir porque ela tava com dó, ela tinha mais dó do que... sabe?” (Wekesa)

- Como é que você classifica a sua aparência? Já sofreu algum preconceito na escola por causa da sua aparência?

Acho que não, só bullying, quando eu entrei na escola as pessoas faziam muito bullying com meu nome tipo, whisky cisne, o fato de eu ser muito magro né, e quando eu era criança sofria muito bullying porque assim crianças afeminadas sofrem bullying constante, minha voz era bem fina em comparação com as outras crianças, costumavam ser as piadinhas, mulherzinha, eu não lembro as outras piadinhas. (Wekesa).

-E qual era essa atitude perante essas situações?

Eu reagia e comecei a devolver, eu zoava de volta, e depois as pessoas começaram a parar porque eu fiquei bom nisto.

Ele trouxe um relato que fez um barraco na escola junto a outros alunos por causa de atitudes que ele considerava homofóbicas por parte da diretora;

Então foi assim, uma aluna falou que estava incomodado de umas meninas estar abraçadas, era uma menina crente, eu não lembro, não sei o nome, aí fizeram um texto no Facebook, juntaram toda a escola pra tentar conversar que ela era homofóbica (Diretora).- (Wekesa)

Essa questão da escola ela é bem cristã né, fiquei surpreso quando teve aquele evento que eles chamaram um grupo de candomblé pra apresentar lá na escola. Lembro que a diretora não estava com a cara boa (Wekesa)

Por causa deste depoimento avaliei que ele não faz uma boa avaliação da escola. Na sua opinião a direção, principalmente, é muito preconceituosa.

Situação 1: Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Possivelmente foi racismo, eles viram assim, Rio Grande do Sul lá já é um estado que as pessoas que foram morar lá é nazista já era de se esperar que essas pessoas iriam ter um comportamento racista, porque a pessoa preta é vista como marginal” (Wekesa)

Logo depois complementou

Quer ver um relato, eu sou branco meu irmão é preto minha mãe é preta meu pai é branco, na rua minha mãe estava com minha madrinha e aí minha mãe tava carregando um carrinho, tipo assim, tudo bem achar que não pudesse ser filho dela, mas eles chegaram e perguntaram assim você é a babá? na cabeça deles minha mãe era babá, nem amiga ela era. (Wekesa)

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

Criação, carrega preconceito, talvez eu percebo assim a diferença dos jovens de hoje da geração passada eles tinham o pensamento assim se eu quero informação eu pergunto pro mais velho e o mais velho vai carregar coisas antiga e os hoje em dia o jovem pesquisa sozinho na internet e eu acredito que dentro da família dela seja assim eles se relacionavam só com pessoas brancas, tinham filhos só com pessoas brancas, tinham pensamentos desse tipo.

Latifa

Latifa, possui 16 anos, é natural de Santo Antônio, umabandista, se identifica com o gênero feminino e se autodeclara parda, não preta e também não-branca. Senti uma certa confusão na sua autodeclaração, pois inicialmente ela também disse que era morena e depois voltou atrás. Ela mora com sete pessoas e costuma ir a pé para a escola no decurso de 5 min. Participaram da conversa ela e a irmã. A entrevista foi muito ruim porque seu irmão mais velho acaba de voltar da penitenciária. Ele ficou preso por causa de uma denuncia anônima de tráfico de drogas e por isso ela é irmã não estava muito à vontade para responder as perguntas. Seu irmão passou algumas vezes pela sala.

Quando cheguei na casa era por volta das 14h e as duas acabaram de cozinhar e estavam limpando a cozinha. Elas me ofereceram um pouco de feijoada e respondi que já tinha almoçado. Logo perguntei se são as duas que fazem o serviço doméstico diariamente. Elas responderam que sim e que os irmãos e a cunhada não contribui com a limpeza da casa. Além disso, as duas tinham mais três crianças na casa. Isso porque elas ofereceram para ser babá dos filhos dos vizinhos, parentes e etc..., para dar conta de se sustentar. As duas relataram estar passando por uma situação difícil, pois ambas perderam o emprego recentemente. Latifa relatou que saiu do emprego porque era super explorada pelo dono da fábrica:

Eu estava trabalhando como auxiliar administrativo na fábrica em que mãe trabalha, e iniciava minha rotina às 07h da manhã e ia até às 18h, sem descanso direito. Lá era de carteira assinada porque tinha feito dezesseis anos, mas eu sempre trabalhei. Desde os meus onze trabalhava sem carteira assinada. Com onze anos trabalhava de garçõete num bar, eu ajudava a limpar as mesas e o chão. Com doze anos eu comecei a servir as mesas e a gerenciar o bar. E com quatorze e quinze anos eu já trabalhava em outros bares.

Sua família tem renda de 1 ou 2 salários mínimos e sua mãe é operadora de máquinas e ela não informou o trabalho do pai. Sua mãe concluiu a 9º ano do ensino fundamental e seu pai concluiu o ensino médio. A mãe mora com elas meia semana e a outra metade com o namorado. O pai não mora com elas. Ela mora na casa com sua irmã, que também está no terceiro ano do ensino médio, e outros dois irmãos. O irmão mais velho é casado e mora na casa com a esposa e o filho. Sobre sua situação socioeconômica ela se considera pobre.

Ela mora numa casa de arquitetura muito ruim. A casa não possui laje e nem forró está apenas no telhado. A casa possui 4 quartos, uma cozinha e um banheiro. Sendo que moram seis pessoas nesta casa. A pintura na parede era antiga e os móveis estavam quase todos estragados. Para compensar, a casa possui um quintal enorme com vários pés de fruta e plantinhas. Na parte exterior a casa apresenta uma fachada bonita. Tem um muro alto com um portão eletrônico da cor branca. Sua mãe possui um carro popular antigo.

Ela diz gostar de ouvir sertanejo além de rap, trap e gosta muito de viajar e sonha em conhecer Maldivas. Entretanto, ela conta que já fez várias viagens para cidades próximas de Santo Antônio. Ela até já perdeu as contas. Ela também já foi cerca de três vezes para São Paulo e numa dessas viagens conheceu a praia grande.

Ela estuda há mais de doze anos na escola e foi reprovada duas vezes, nos dois últimos anos (2020, 2021) por causa da pandemia. Ela não conseguiu estudar no ensino remoto. Além do trabalho exaustivo, ela tem internet apenas por dados móveis.

Ela se considera uma aluna mediana. Ela não sabe se vai à universidade, e se for não pensou em qual curso ainda. Ela disse que talvez não compense fazer faculdade. Ela fez uma boa avaliação da escola e disse que seu evento favorito é o festival de dança.

Sobre conteúdos que envolvem história e cultura africana e afro-brasileira ela diz que se lembra de mim discorrendo sobre o racismo e não lembra de outro conteúdo.

Na casa não há computador, mas todos possuem smartphone com acesso à internet. Latifa nunca frequentou nenhum curso de idiomas.

Latifa também relata que não sente diferença em ser uma mulher parda.

“É normal” ela diz.

Também não há nenhuma filiação a partido político na família. Ela disse que nas últimas eleições a mãe votou na Marina Silva e o pai no Bolsonaro. Ela não tem título de eleitor ainda.

Já sofreu algum tipo de preconceito?

“Sim, várias vezes, também trabalhando em bar fui assediada, uma vez eu e minha ex-namorada estávamos em uma esquina de uma conveniência ai eu

fui da um beijo nela pra ela poder ir embora, um rapaz saiu lá fora e falou que não queria aquilo na porta da mercearia dele e nem estava na porta a gente estava atrás da mercearia dele ai ele mandou agente embora que não era pra filha dele ver aquilo, duas mulheres se beijando”- Latifa

Situação 1: Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

- Pela cor de pele dele, pelo racismo estrutural, as pessoas se sente ameaçada com o negro, porque tudo pra eles, eles vão roubar ou vão fazer alguma coisa. Pra eles preto é bandido (Latifa)

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

- Racismo. Ah eu acho que é pelo modo também que a pessoa, como se diz mesmo? Eles abusam porque acha que não vai ser presa. Eles normalizam essa forma de tratar o negro e na maioria das vezes não tem justiça social.- Latifa

Gambya

Gambya, 17 anos, identifica pelo gênero feminino, se autodeclara preta, estatura mediana, gordinha, seu cabelo cacheado é estonteante. Ela é uma adolescente simpática e dedicada em tudo que se dispõe a fazer. Evangélica, passa boa parte do dia no templo que frequenta.

-Na maioria das vezes eu vou orar. O povo está até falando que eu to ficando doida de orar. Eu entro ali no quarto e vou falar com Deus. Na igreja, eles nos disseram para orar pelas pessoas. Daí tem o povo do Afeganistão que está com problemas. Nós fazemos orações para essas pessoas que estão no momento de dificuldade. Agora a igreja vai reinaugurar a Diflen, por causa da pandemia era impossível reabrir porque eles proibem algumas coisas e tal. E a Diflen é um culto jovem, e todos escutam a palavra de Deus. Agora vai retornar, e eu faço parte da equipe. Eu já te mandei alguns vídeos de divulgação do evento no seu instagram professora.

-Eu passo mais tempo dentro da igreja que dentro de casa. Porque eu vou domingo, na quarta, daí eu to indo na segunda por causa do ensaio da dança, sexta feira e sábado. Eu vou todo dia lá professora. Eu passo umas cinco horas por dia lá.

Ela me contou risonha que era única evangélica e que na família tem praticante de todas as religiões. Sua avó é católica, sua irmã espírita kardecista e seu primo é umbandista. Mas elas nunca discutiram por causa da religião. Além de participar das atividades da sua crença, gosta de filmes, séries e leitura. Ela só foi ao teatro uma vez e não consegue se lembrar de quando foi. O único estilo musical que ela gosta é o gospel.

A casa possui dois quartos, sala, cozinha e garagem. Durante a visita, reparei que toda a casa estava bem limpa e organizada. Na sala encontra-se um conjunto de estofado de três e dois lugares, um colchão de casal e uma estante de mogno, que contém porta-retratos da família, uma televisão e alguns vasos de flores artificiais. Notei uma grande moldura na estante, exibindo orgulhosamente uma foto da irmã mais velha da Gambya, que se formou no ano retrasado no terceiro ano do ensino médio na Escola Estadual Santa Clara

Comparada com outras casas que visitamos, a cozinha é relativamente espaçosa, com armários embutidos em bom estado e uma mesa com seis cadeiras. A geladeira, o fogão e o micro-ondas são todos brancos. O quarto de Gambya tem um beliche, uma cama de solteiro e um guarda-roupa. Ela divide o quarto com a irmã e o primo. O quarto da avó tem cama de solteiro, guarda-roupa e um rádio antigo. Durante a visita, ela permaneceu dentro do quarto, mas me recebeu na porta, entrou para o quarto e continuou a passagem de roupa ouvindo a

rádio. Gambya me disse que seu pai dormia em um colchão de casal na sala porque nos quartos não tinha espaço para colocar mais uma cama. Gambya também contou que almoça com parentes todos os domingos e que a tradição da avó e das tias é fazer frango ao molho e macarrão.

A família possui renda que chega até 3,5 salários mínimos. Segundo Gambya, além da família de cinco pessoas, os agregados que vêm visitar todos os dias também vivem dessa renda. Seu pai é motorista de caminhão, sua avó é autônoma e a irmã é caixa de supermercado. Seu pai cursou até a 8ª série e sua avó até o quinto ano do ensino fundamental. A família não é beneficiária de nenhum programa social do governo. Segundo Gambya 5 pessoas vivem desta renda.. A família possui um carro popular, entretanto ela ia a pé para escola no decurso de 15 min. Sobre sua situação socioeconômica ela considera classe média baixa.

Quanto à trajetória escolar, Gambya disse que frequenta a escola há mais de 12 anos e que suas notas têm sido boas. No entanto, durante esses tempos de pandemia, ela vem encontrando muita dificuldade, especialmente porque ela não tem muita privacidade na sua casa:

-Eu fico insistindo 3 a 4 horas por dia, sempre tento fazer todas as atividades. Mas, eu não aprendo muita coisa no ensino remoto. É muito difícil prestar atenção no celular com as pessoas andando pra lá e pra cá, e acabo não conseguindo me concentrar. Eu durmo com mais duas pessoas no quarto, meu primo e minha irmã e nunca tenho privacidade para fazer nada.

Gambya não tem computador, tablet ou notebook para acompanhar as aulas. Ela só tem um smartphone com acesso à internet. Ela nunca participou de cursos de idiomas ou qualquer outro tipo de aprimoramento. No ensino presencial, seu evento pedagógico preferido era a feira de conhecimentos: “a gente fazia grupos e se apresentava e se unia mais do que outras atividades”. Sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, ela lembra que havia aprendido algo relacionado ao meu conteúdo, mas não tem lembrança de quais temas tratamos em sala de aula.

-Como você se sente com relação a sua aparência? Já sofreu algum preconceito na escola por causa da sua aparência?

Na concepção de Gambya uma mulher negra não pode ser só aparência, mas também ter atitudes: *“Porque você não pode só a mulher negra e tal e só falar, você tem que fazer”*. Ela lembra que na escola sofreu racismo por parte dos colegas uma certa vez que cortou o cabelo: *“Uma época eu cortei o cabelo curtinho e o povo chamava de capacete. Eu nunca liguei muito”*.

Ela disse que aprendeu a cuidar do cabelo com a avó e a irmã e não se estendeu muito. Ela relatou que o pai não ajuda a realizar nenhum serviço doméstico. Tudo fica praticamente a cargo dela e da avó. Ela contribui na preparação das refeições, lava e passa roupas, passa pano na casa, dentre outras tarefas domésticas que consomem pelo menos três horas do seu dia. Sua irmã mais velha não ajuda muito porque chega muito cansada do trabalho. E o primo ajuda muito pouco.

Ela disse que não conversa com as pessoas do bairro, com exceção de Dandara que frequenta a mesma escola e igreja que ela. Elas ensaiam juntos dança, teatro e também produzem vídeos para as redes sociais convidando outros jovens para participar dos cultos, eventos e assistir as apresentações.

Gambya pretende prestar administração de empresas, para ela não faz diferença se for uma universidade pública ou privada. O importante é ela conseguir entrar e também concluir o curso. Ela não sabe se vai ter condições financeiras e também se prepara para tentar ser aprovada no Enem ou no vestibular.

Gambya já fez duas grandes viagens que gostou muito: Guarujá e Balneário Camboriú. Mas sua praia preferida foi Guarujá. Ela disse que quando tiver dinheiro pretendo conhecer outras praias e disse amar fazer esse passeio.

Sobre as eleições, ela disse que a avó votou no Bolsonaro, e que seu pai não votou. Ela também não tinha título de eleitor para votar.

Situação 1-Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

As pessoas acham que os negros vão fazer alguma coisa, só que ele e deu um soco e o povo revidou. Revidaram como se ele fosse um animal e

bateram nele até a morte. Se fosse branco isso não teria acontecido. Metade da nossa população é muito racista. Até os próprios negros as vezes são racistas. Eu já conheci gente racista.- Gambya

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

O mundo evoluiu muito na tecnologia, mas não evoluíram muito na mente. As pessoas querem que elas concordem com elas, mas nem sempre todo mundo vai concordar. Acho que ela foi muito racista, falar do cabelo dos outros não é coerente. No lugar de olhar no cisco do olho, as pessoas têm que enxergar a pedra que está no olho dela. - Gambya

Jamla

Jamla 15 anos, identifica pelo gênero feminino, se autodeclara preta, estatura mediana, seu cabelo crespo é deslumbrante. Ela é uma adolescente alegre e muito amável com o pai e a mãe. Os três moram numa casa no bairro Mônica Cristina, a cerca de 3 km da Escola Estadual Santa Clara. Ela costuma ir para escola de carro no decurso de 5 min.

Sua casa tem quatro cômodos e dois banheiros e está sendo construída pelo seu pai desde o seu nascimento. Ele é pedreiro. A casa possui apenas piso na sala e o restante está no cimento. No interior da casa a pintura de algumas paredes apresentava ser antiga, com desenhos por toda a parte. E na parte exterior as paredes ainda estão no reboco. O quarto da Jamla não tem porta e fica em frente a sala de TV. A casa possui garagem que pode estacionar dois carros. Sendo que o pai da Jamla tem seu carro que ele usa no trabalho e sua mãe também tem o seu. A mobília não é nova, mas está bem conservada.

Jamla não trabalha fora de casa, entretanto, exerce trabalho não remunerado nos afazeres domésticos.

Ela ficou pelo menos três horas por dia cozinhando e limpando a casa. Ela é responsável pelo almoço, jantar, limpeza da casa, limpeza dos móveis e filhotes (sua cadela acaba de dar à luz

a 6 filhotes). Eventualmente ela também ajuda a tia a cuidar dos meus primos. Ela faz esse trabalho sozinha. Isso porque sua mãe de 35 anos, trabalha como faxineira em um hospital de Santo Antônio, trabalha 12x36 horas por dia e também nas horas vagas faz limpeza em casa de particulares. Seu pai tem 45 anos e trabalha como pedreiro de 10 a 12 horas por dia. E ele geralmente faz hora extra nos fins de semana. Devido à sobrecarga de trabalho do pai e da mãe, o trabalho doméstico é quase inteiramente responsabilidade da Jamla

Passo pelo menos duas horas por dia cozinhando e limpando a casa. Faço almoço, janta, limpo a casa e cuido dos filhotes (minha cachorra acabou de parir seis filhotes). Às vezes também ajudo minha tia a cuidar dos meus primos. Minha mãe é copeira em um hospital, trabalha 12x36 horas e nas folgas faz faxina na casa de outras pessoas. Meu pai também não pode ajudar porque ele saía cedo, por volta das sete da manhã, e voltava à noite. Ele também faz horas extras nos finais de semana.- Jamla

Jamla disse que a renda familiar era de três a cinco salários mínimos. E por isso que ela se considera de classe média baixa. Sua família não é beneficiária de nenhum programa social do governo. Na conversa participaram ela e sua mãe. No final da entrevista, seu pai chegou em casa depois de sair do trabalho. A mãe contou que os dois concluíram o ensino médio, e mais recentemente, eles iniciaram um curso técnico chamado Trilhas do Futuro. O curso que eles fazem é técnico de edificações. Ela disse que se interessou pelo trabalho de seu marido e sentiu que poderia ajudá-lo no futuro e também que eles tinham que se profissionalizar.

No ensino remoto, Jamla não tinha computador ou internet para acompanhar as aulas virtuais. Ela contava apenas com um celular smartphone sem internet. Jamla às vezes conseguia se virar com a internet que conseguia dos vizinhos. Ela acessava os grupos de zap para pegar as atividades e resolver sozinha. Ela disse que era praticamente impossível acompanhar as aulas online nesta situação. Com a entrada do pai e da mãe no curso técnico e como os dois também careciam de um computador e internet, eles acabaram comprando um notebook e assinando um plano de internet banda larga. A mãe da Jamla disse que o maior problema era que nenhum dos três tiveram acesso a um computador antes, e sentiram dificuldade de usar o aparelho. A mãe perdeu todo um trabalho do curso porque não sabia como salvá-lo. Ela disse que tem exatamente 3 meses que ela vem aprendendo na marra. E a Jamla também não consegue ajuda-lá. Por outro lado, Jamla afirmou usar bem o telefone. Seu passatempo favorito são as redes sociais. Ela já fez um monte de vídeos para o tick tock . Ela também

assiste muitos vídeos no youtube de blogueiras famosas que falam sobre corpo, cabelo, maquiagem e também de outras pessoas que tratam sobre assuntos relacionados à religião.

Como você aprendeu a cuidar do seu cabelo?

Eu tive uma época muito difícil porque passava muito creme e o cabelo não abaixava. Pranchava muito. E minha mãe teve muito tempo o cabelo com progressiva e inclusive foi por causa de mim que minha mãe voltou com o cabelo cacheado. Porque tipo assim quase ninguém apoiava ela voltar com o cabelo cacheado. Nem ela mesmo apoiava muito. Ela dizia que ia ficar feia. - Jamla

Partiu um pouco de mim também o cabelo cacheado, porque o meu cabelo caiu e raleou muito por causa da progressiva. E aí meu cabelo ficou caindo e achei que ia ficar careca. Daí pensei, vou ver se eu tiro a progressiva, deixo ele voltar, para ver se diminui um pouco a queda. Aí a Jamla ficou insistindo muito, mas até hoje eu ouço críticas sobre isso. No serviço, as meninas falam: por que você não deixa seu cabelo assim? Porque na foto do meu crachá o cabelo está liso. E elas falam que é bem mais bonito, aí eu respondo que é por causa que quero voltar com as minhas origens antigas. Nem falo que é por causa da progressiva - Mãe

Minha mãe fica bem mais bonita assim com o cabelo cacheado. Gente aquele cabelo ralo, não dava! - Jamla

Mas como eu disse, eu aprendi a cuidar do meu cabelo pela internet, vendo blogueiras que também tinham o cabelo cacheado e me influenciaram a amar meu próprio cabelo. Como eu falei, eu tinha mania de passar muito creme no cabelo para abaixar o volume. Teve um dia que minha mãe não estava em casa, acho que eu ia para casa de um amigo, aí eu pensei hoje eu não estou afim de finalizar o cabelo não, vou deixar ele armado, vou passar só um pouco de creme . Daí eu nunca tinha usado batom vermelho até esse dia. Deixei o cabelo armado e passei o batom e o delineador. Nossa eu tenho os vídeos desse dia até hoje. Eu gostei muito de como eu fiquei neste dia - Jamla

- E como chama essas blogueiras ?

Vou te falar pelo menos duas que eu tenho de cabeça: uma é a Radija Pereira e a outra é a Lídia Barcelos, elas são negras. Eu acho o cabelo delas perfeito. Quando você fala de finalização, elas são as primeiras que aparecem na sua for you. - Jamla

Sobre sua trajetória escolar, Jamla disse que, antes da pandemia, suas notas sempre foram boas, e até competia com seus colegas de melhor desempenho. Mas, na esteira da pandemia, ela perdeu muito do seu passo. Ela disse que está com muita dificuldade. Quase que ficou de dependência em matemática.

Sobre a religião, Jamla disse que recentemente começou a frequentar um centro de umbanda. Ela e o pai já frequentaram num período anterior, mas depois o pai desanimou. Agora ela vai com uma tia a cerca de 3 meses.

Além de mim, ela não lembra nenhum outro professor da Escola Estadual Santa Clara que abordou algum conteúdo relacionado à cultura e história africana e afro-brasileira. Porém, quando ela foi aluna da escola municipal, no 5º ano do ensino fundamental, uma professora de história falou sobre algo relacionado à cultura afrobrasileira, mas foi há muito tempo e ela não lembrou muita coisa.

O evento preferido dela é o festival de dança. Ela acha muito divertido porque conhece várias pessoas e também porque a turma fica mais unida. Seus estilos musicais favoritos são funk, rap e trap.

-Como você se sente com relação a sua aparência? Já sofreu algum preconceito na escola por causa da sua aparência?

Olha o povo costuma brincar. Ah ela tem cabelo ruim, o cabelo dela é feio. Mas eu nunca liguei muito para isso. Eu gosto da minha aparência. E a gente fala muito do povo da rua mas a própria família discrimina muito a gente- Jamla

A Jamla tem muito palpite de si. Ela não esquentava com que o povo fala não. -(mãe)

Eu sei quem eu sou, e se alguém fala que está feio eu mando ir a merda kk. -

Jamla

Eu acho que o racismo vem do próprio negro. Igual aquele dia da consciência negra. Eu acho aquele dia erradissimo. Aquilo ali já é uma forma da pessoa achar que ela é inferior. Você tem que levantar a cabeça e ser quem você é. -(mãe)

Existe racismo sim Gabriela! Só da pessoa ser negra e estar um pouco desarrumada as pessoas já olham torto para ela. Principalmente quando é um menino negro e ele está um pouquinho dessarumado. Às vezes tava jogando uma bola ali, e aí vai entrar em algum estabelecimento, e as pessoas já olham diferente. Não é da própria pessoa, e sim das pessoas que olham diferente. - Jamla

Sobre o curso universitário Jamla informou que sonha em fazer psicologia, mas não pensou na universidade ainda.

Situação 1-Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Racismo. Porque se fosse uma pessoa branca que tivesse discutido com a caixa de supermercado ela teria saído como se nada tivesse acontecido. Mas como foi um negro quem discutiu, e foi um negro mesmo, foi puro racismo. -(mãe)

Eu concordo porque eles tem essa mania de associar negro com favelado, associar negro com gente que não presta, associar negro com bandido que não vale nada. Provavelmente foi neste sentido que os seguranças fizeram isso, racismo. - Jamla

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

Racismo também.- Jamla

Ela fala que tem parentes negros. Mas assim, lógico que ela não podia fazer isso. -(mãe)

Mãe, não tenta justificar ela. - Jamla

Eu não estou justificando, é lógico que aquilo foi racismo. Para ela falar daquele jeito do cabelo de uma pessoa.-(mãe)

Professora não tem o que justificar! É claro que aquilo ali foi puro racismo e falta de senso, criação zero, falta de educação familiar, porque se o pai a mãe ou avó tivesse ensinado um pingo de respeito, ela não trataria as pessoas daquela forma. - Jamla

Akin

Akin, 15 anos, se autodeclara negro, não-binário, alto e gordinho. Seu cabelo é enrolado. Ele é um menino brilhante e foi o entrevistado que mais me encantou pelo vasto conhecimento da cultura africana e afrobrasileira. Ele é da religião do candomblé e praticante do vodu e da bruxaria africana. Ele mora com a avó e a mãe numa das últimas ruas do bairro vermelho. A avó me disse que ela é a mãe dele porque sua filha era dependente de álcool e assim que deu a luz assinou um papel no hospital passando a guarda para ela.

Akin é estudante da escola tem um ano e costuma ir de ônibus. Ele demora em torno de 6 a 8 min para chegar na escola. Ele está cursando o 1ºano do ensino médio.

Sua avó tem 73 anos e se formou em química agrimensura quando tinha quase quarenta anos. Ela lecionou aulas de química no estado até os 67 anos e depois se aposentou. Ela disse que ela e Akin estão tendo um pouco de dificuldade agora porque ambos frequentavam a religião de Testemunha de Jeová, mas há dois anos Akin decidiu deixar a crença e começou a frequentar terreiros de candomblé com sua mãe biológica e sua tia. Ela trouxe um relato que os dois a pouco tempo discutiram até tarde da noite. A certa altura, uma vizinha ouviu a conversa e a entendeu mal, acabando sendo rude com ela num ponto de ônibus porque Akin até a chamou de racista na discussão.

Eles moram numa casa muito simples, sem lajes ou forros no teto, apenas telhado. A casa estava muito limpa e organizada e as paredes apresentavam pintura recente Os móveis são antigos, mas bem conservados. Assim que entrei em casa fui convidada a sentar na cozinha

enquanto sua avó fazia uma xícara de café e preparava umas torradas para iniciar a nossa conversa. Akin não costuma contribuir com os afazeres domésticos, tudo fica a cargo da avó, segundo ela é porque ele faz tudo errado.

A casa tem dois quartos, sala e o quarto do Akin fica no fundo da cozinha. Na parte exterior tem um muro e um portão de grade. Sua avó disse que ela comprou a casa através do Programa Habitacional da Prefeitura (Cohagra). Ela foi uma das primeiras pessoas a se mudar para o bairro. Atrás da cozinha vi um barracão e a avó me disse que mora a sua filha, mãe biológica do Akin.

Akin disse que a renda familiar é de 3 a 5 salários mínimos. Ele contribui com a renda, pois recebe pensão do pai que nunca conheceu, já falecido. Desta forma, ele e a avó arcam com as despesas da família. Akin disse que contribui com todas as contas de consumo: internet, luz, água e faz compra de alimentos. Sendo assim, quando questionado, Akin se declarou de baixa renda. A mãe de Akin chegou a ir na sala falar comigo. Ela abandonou a dependência em álcool a cerca de dois anos e, no dia da entrevista, estava muito triste. Ela estava fazendo uma experiência como faxineira em um supermercado central da cidade, recebeu a notícia naquele dia que não seria admitida. Ela veio para a sala muito triste e chorou um pouco. Ela tem 35 anos e concluiu apenas o 5º ano do ensino fundamental. Neste momento, a avó do Akin saiu da sala e foi consolar a filha na casa dos fundos.

Akin gosta muito de estudar sobre a religião dele, o candomblé. E por isso ele passa cerca de 2 a 3 horas por dia lendo livros e sites da internet sobre o assunto. Esse o passatempo preferido dele. Ele também gosta de ouvir música e seus cantores preferidos são: a Pablo e também uma cantora de rap norte-americana chamada Doja Cat. Ele foi uma vez ao teatro e poucas vezes ao cinema. Ele costuma ir ao terreiro de candomblé todos os dias que fica a duas ruas para cima da casa dele.

-Como você aprendeu a cuidar do seu cabelo?

Tipo assim, meu cabelo não tem muito tempo não, porque eu era da igreja e minha avó não gostava do meu cabelo muito grande. Eu ia pelo gosto da minha avó. Ela queria que eu cortasse e eu fazia isso. Ela queria que eu vestisse de um jeito e eu me vestia. Mas depois que eu saí da igreja, eu comecei a ter meus próprios gostos. Inclusive, comecei a usar o cabelo afro. O que acontece é que eu tenho o cabelo cacheado, mas ele fica crespo. E

acaba que eu deixo os dois jeitos. Às vezes eu faço um black, às vezes eu deixo ele assim mesmo. - Akin

Eu aprendi a cuidar do meu cabelo também olhando minha tia e o povo do meu candomblé. No terreiro onde frequento só tem uma pessoa branca. Eu já botei trança, eu já botei prateado bambu... - Akin

- Qual a diferença entre o candomblé e a umbanda?

A umbanda é uma mistura dos conhecimentos indígenas, católico e espíritas. Já o candomblé é uma religião afrodescendente, ele começou no tempo dos escravos. Ele trouxe um culto mais africanizado porque tem os ebós e as canções em Yorubá. E dentro do candomblé têm as nações, elas são diferentes porque são cultuadas em cada parte da África. Tem muita nação como o exemplo o Jeje, Bantu, Nagô e muitas outras como a minha Efon. Fui cultuada na cidade de Efon e trazida pelo rei de Efon. - Akin.

- Você aprendeu sobre isso em algum conteúdo na escola que tratou sobre a cultura e a história africana ou afrobrasileira ou no ensino religioso?

Na escola eu aprendi somente sobre a escravidão. Eu aprendi essas coisas por causa da minha religião. Eu aprendi alguma coisa com minha bisavó também, ela nasceu na Bahia em Caculé. E foi na cidade que a mãe da minha bisavó chegou no navio negreiro. Ah, pera aí, minto. Uma vez eu falei que minha família era de Caculé na escola municipal. Uma professora que não era negra, ela era branca, parou a aula e disse que não acreditava. Ela era baiana. Ela era muito arretada. Ela falava assim, branco mesmo é só aqueles que tem até a sobrancelha loira. - Akin

Eu também pesquiso muito sobre a cultura negra e as danças africanas.- Akin

Você sabia que tem uma comemoração afro que começa agora no natal? Ela se chama Kwanza e é um tipo de natal africano. Ela começa dia 25 e vai até 31 de dezembro. É para lembrar os afrodescendentes da cultura deles. - Akin

- Você já sofreu alguma situação de racismo, machismo ou homofobia que ficou presente na sua memória?

- Tipo eu sofri os três. Sobre a questão da homofobia eu já sofri muito na escola. A escola é um ambiente quando vai falar de sexualidade, a escola é um ambiente muito tenso. Principalmente por causa dos meninos. Eles tem aquele negócio de viadinho, gayzinho. Você não pode fazer isso ou aquilo, pois se você fizer isso, você está deixando de ser mais masculino ou menos másculo. E sobre a questão do racismo muitas vezes. - Akin

Tipo assim, depois que eu aceitei a minha identidade e meu cabelo foi aí que eu fui percebendo o racismo. Antes eu já sofria, mas não percebia. Principalmente na igreja. Eu e a Najla já fomos numa loja e o segurança ficou atrás da gente. E era por coisa boba. - Akin.

-E na escola?

Na escola tinha um professor que usava a gente como exemplo para falar do nosso passado escravizado, isso aconteceu na Escola Estadual Santa Clara. Foi na aula de história. O professor me usou como exemplo de pessoa que teve bisavô e bisavó escravo. Isso não é legal de se fazer, é desconfortável. Tanto que quando ele disse as meninas negras olharam para mim. Eu não tenho problema de falar dos meus antepassados, mas para empoderamento e na forma como ele falou foi no sentido de rebaixamento. - Akin

O racismo religioso eu sofri em tudo quanto foi lugar: na escola, na internet, na rua. Por exemplo, tenho uma colega da sala que é cristã, ela acha que tudo que eu falo é da religião dela. Ela fica falando que é coisa do demônio. Por um momento eu levava na brincadeira, mas depois de um tempo eu parei de engolir. Esse foi o motivo da nossa briga.- Akin

-Vocês estão brigados?

Não, estamos voltando a conversar aos poucos. Mas não é a mesma coisa. A Najla é negra e já percebi situações de racismo com ela na sala de aula. Ela não percebeu, mas teve uma situação esses dias com uma professora. A Najla estava falando que não dava para fazer as atividades rápido porque ela faz um curso de enfermagem e fica no curso até tarde da noite. Ai a professora respondeu assim: olha tem como sim e vocês estão inventando. Daí a Najla respondeu assim, é porque você tem a vida ganha e por isso você está falando isso. E acabou que a professora piorou as coisas. Ela respondeu assim: eu tenho duas faculdades, eu tenho dois carros, uma moto e ainda continuo estudando. - Akin.

-E por que você acha que foi racismo?

Olha eu não sei se foi racismo, mas a professora tem muito mais privilégios do que a Najla claramente. Porque ela é uma menina negra, que mora com os tios ali no bairro Verde1. Não precisava esfregar que tinha mais condições na cara dela. Quando ela fala que eu tenho isso e aquilo para uma menina negra e pobre, que depende de formar em cursos de graça, é muito chato. Sem contar que a professora duvidou dela - Akin.

-Você acha que ainda existe muita discriminação racial?

Uma pessoa branca é mais aceitável na sociedade do que uma pessoa negra. Tanto pelos estereótipos que é o racismo estrutural, que é o racismo imposto pela sociedade. Que é estereótipo de que preto é barraqueiro, é bandido, é drogado e muitos outros estereótipos como preto é de macumba. E muitos outros estereótipos, as pessoas veem e enxergam a gente como isso. Então isso vai dar uma ajuda para uma pessoa branca. Se eu concorrer a um cargo com uma pessoa branca, ela terá mais chances do que eu. A gente tem manter o nariz em pé mesmo num momento que está passando por um momento de preconceito. Mas o preconceito não é só em palavras. As vezes é um tiro na cara, uma bala na cara, um espancamento..- Akin

Para uma pessoa negra chegar a um lugar de alto cargo é muito difícil. É muito difícil mesmo. Minha avó é um exemplo de pessoa. Ela começou a estudar com trinta e tantos anos e se formou. E ela conseguiu se formar em química agrimensura. Quando ela chegou aqui no Primavera ela ajudou muita gente. Ela foi uma prefeita aqui. Ela ajudou todo mundo que ela podia.. Mas só que ela não ganhou nada com isso. E ainda era chamada de nega metida. Aqui no próprio bairro que ela ajudou. Eu penso que toda a minha família passou por situações de racismo. Minha família é toda negra, e eu sou o de pele mais clara deve ser por causa do meu pai. Mas o resto é tudo preto retinto, beirão e tudo mais.- Akin

Quantos pretos a gente vê na presidência? Quantos pretos a gente vê lá no senado? E quando entra é morta a tiros. A Marielle Franco é um exemplo disso. Ela era uma mulher-negra-lésbica-feminista, ela chegou na Câmara e não adiantou nada, ela foi morta a tiros. Eles começaram a investigar e não descobriram nada até hoje e deixaram o caso em aberto.- Akin

Como uma pessoa de favela vai descer num lugar onde só tem rico, que seja para um emprego num supermercado, e vai falar que quer um emprego, na hora que ela falar no lugar onde ela mora, ela não vai ser admitida - Akin

- Como você avalia sua trajetória escolar?

Na escola de ensino fundamental que eu estudei do município, as professoras chamavam a gente de índio, mas não no sentido bom. Elas chamavam a gente no sentido de baderna e de bagunça. No bairro vermelho só tem índio, significa que no Vermelho só tem gente que faz bagunça. Vai chegar numa praça e vai destruir as coisas que a prefeitura da. Vai chegar num outro lugar vai destruir aquilo. Índio era gente baderneira, destruidora e bagunceira.

Akin comenta que ficou magoado com os comentários porque na escola municipal, ele aproveitava tudo o que tinha. Fez parte de grupos como o AMA, Jovem Aprendiz e também participou de grupos de teatro. Ele estava em todos os eventos que podia. Sempre que ele tinha uma chance, ele agarrava. Permanece assim até hoje. Por isso ele avalia que fez uma boa trajetória escolar. Ele nunca repetiu o ano e costumeiramente tirava boas notas. Entretanto,

durante a pandemia ele mal frequentou as aulas online. Ele relatou que dispunha de notebook e celular com acesso wifi para acompanhar às aulas. Mas mesmo com todos os equipamentos ele perdeu a paciência de assistir às aulas online e, para piorar, um roubo de cabo em sua rua o deixou sem internet por um tempo. Foi quando ele chutou o balde e foi estudar sozinho. Isso criou algumas dificuldades, principalmente em matemática, e ele não sabe se vai pegar dependência. Mesmo diante de toda essa adversidade, ele avaliou bem a escola estadual, dizendo que sentia que a qualidade de ensino é melhor do que a escola municipal.

Ele tem vários planos para o futuro. Ele pensa em morar nos Estados Unidos depois que terminar o ensino médio ou então prestar vestibular para alguma universidade via cotas raciais. Ele tem dúvidas entre dois cursos: Psicologia ou Direito. Ele gostaria de passar numa universidade federal, mas não se importa em estudar numa particular.

Ele costuma viajar para Belo Horizonte com a avó para visitar os parentes. Mas fora dessa cidade ele não conhece nenhuma outra.

Situação 1-Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Como eu disse antes, as pessoas se sentem autorizadas a matar preto. É a sociedade racista em que vivemos.

Situação 2: Educadora é detida por injúria racial contra funcionário de farmácia em Uberaba/MG

É uma situação inexplicável. De um racismo cruel. Já aconteceu isso comigo e uma amiga. Você lembra do vídeo que te mostrei do supermercado? O dono que falou que nosso cabelo era sujo?