

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PPGEDUC - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TORNA-TE! O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DAS  
JUVENTUDES NEGRAS A PARTIR DE SUAS  
TRAJETÓRIAS ESCOLARES.**

**VALÉRIA LANDA ALFAIATE CARRIJO**

Orientadora:  
PROF. DRA. JULIANA PEREIRA ARAÚJO

Linha de Pesquisa:  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E  
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

**CATALÃO/GO**  
2020

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

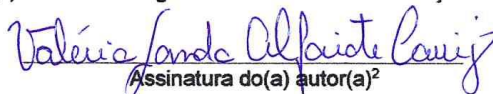
Nome completo do(a) autor(a): Valéria Landa Alfaiate Carrijo

Título do trabalho: Toma-te! O Processo de Subjetivação das Juventudes Negras a partir de suas Trajetórias Escolares


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 06 / 03 / 2020

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento. Imagens coladas não serão aceitas.

**VALÉRIA LANDA ALFAIATE CARRIJO**

**TORNA-TE! O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO  
DAS JUVENTUDES NEGRAS A PARTIR DE SUAS  
TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Pereira Araújo

**CATALÃO/GO**  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carrijo, Valéria Landa Alfaiate  
Torna-te! O Processo de Subjetivação das Juventudes Negras a partir de suas Trajetórias Escolares [manuscrito] / Valéria Landa Alfaiate Carrijo. - 2020.  
184 f.: il.

Orientador: Profa. Juliana Pereira Araújo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

Bibliografia.  
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Juventudes Negras. 2. Subjetivação. 3. Trajetórias Escolares. 4. Ensino Médio. I. Araújo, Juliana Pereira, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA FAE-RC 101/2020**

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **ATA DA 101ª SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE VALÉRIA LANDA ALFAIATE CARRIJO .

Aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte, às 10 h., na Sala 01, do Bloco H - Miniauditório do PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás (RC/UFG)/Universidade Federal de Catalão (UFCAT) Em transição", reuniram-se os componentes da banca examinadora, as professoras JULIANA PEREIRA DE ARAÚJO (UFG-RC/UFCAT Em transição) - Orientadora; WOLNEY HONÓRIO FILHO (UFG-RC/UFCAT Em transição) - Membro Interno; GABRIELA ISABEL REYES ORMENO (DTFE\UFPR) - Membro Externo, por videoconferência, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de VALÉRIA LANDA ALFAIATE CARRIJO, matrícula nº 2018101164, intitulada: " TORNA-TE! O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DAS JUVENTUDES NEGRAS A PARTIR DE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES." A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em

transição. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 18/03/2020, às 13:58, 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 **Wolney Honório Filho, Professor do Magistério Superior**, em 19/03/2020, às 17:21, 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 **Gabriela Isabel Reyes Ormeno, Usuário Externo**, em 04/04/2020, às 19:12, 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://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1208579** e o código CRC **A4DE84C2**.

## Dedicatória

*A meus ancestrais: Hamilton e Marizete.  
Meus pais são eternidade.  
Valeu a pena. Nada foi em vão.*

*A meus filhos: Gustavo e Gabriel.  
Razões maiores da minha existência.  
A vocês, minha eternidade.*

*Ao Marcos: companheiro de jornada.  
Por estar comigo em todos os momentos.  
Meu esteio. A você minha gratidão.*

*Aos meus sobrinhos, Bárbara e Hugo,  
filhos de Hamilton Jr. e Cecília,  
também herdeiros de luta.*

*Às Juventudes Negras do Empodera.  
Luzes ao fim de uma trajetória.  
Faróis de novo caminho.*

## **Agradecimentos**

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão por ter abraçado um projeto sobre juventudes negras – tema ainda pouco visível nas pesquisas acadêmicas.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Pereira Araújo. Seu acolhimento, companheirismo, sensibilidade foram fundamentais para colocarmos nas rotas da pesquisa científica os processos de subjetivação das juventudes negras. Sua presença está em cada linha desse texto, sua visão de mundo trouxe amplitude ao meu olhar. Sua mão esteve junto com a minha em cada texto que lemos, em cada autor que compartilhamos em cada figurinha que trocamos. Ju, você foi demais.

Aos demais professores da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica - Cida Almeida, Fernanda Barros, Rita Erbs, Wolney Honório: eu os ouvi atentamente em cada orientação durante nossos seminários de pesquisa. Aos colegas, agora Mestres: os conselhos, as trocas, os medos e ansiedades foram alimento para alcançarmos a maturidade de pesquisadores. Bethânia e Orizeni, obrigada pela generosidade.

Aos jovens negros e negras participantes dessa pesquisa, Caio, Geovanna, Giovanna, Giulia, Guilherme, Rita e Rogelio. Sem vocês não estaria aqui. Vocês são a razão desse trabalho. O Empodera mudou nossas vidas. Toda a gratidão a vocês pela disponibilidade, pela consciência e maturidade como participantes da pesquisa, pela generosidade em compartilhar suas histórias, seus sentimentos, suas verdades mais íntimas dessa cruel vivência de racismo que enfrentamos todos os dias. Meninos e meninas, que orgulho.

À educadora que eu quero ser quando crescer: Rosa Margarida de Carvalho Rocha. Autora que subsidiou os trabalhos pedagógicos mais incríveis sobre a educação das relações étnico-raciais que realizamos na E.E. Madre Maria Blandina. Nossa proposta pedagógica muito se valeu e se vale, ao longo dos anos, de suas obras e depois de sua presença incansável na formação continuada de professores, durante o tempo que morou na nossa cidade de Araguari. Rosa, gratidão e amizade eternas.

Dizem que filho de peixe, peixinho é. Eu concordo. Então, meus agradecimentos à Anna Carolina de Carvalho Rocha Carrijo pelas palestras, workshops e pelos registros fotográficos que renderam muitas imagens desse trabalho. E à Anna Clara de Carvalho Rocha, a responsável pela formação dos jovens negros e negras no Empodera. Dona da metodologia que trouxe conhecimento, informação, autonomia para que os jovens se apropriassem de uma história sobre o negro vista por outro ângulo. Dona dos melhores contatos para possibilitar aos jovens negros o acesso a bens culturais, aos melhores profissionais e produtos para a estética negra, possibilitando uma visão ampla do empoderamento negro. Annas, a vocês e às meninas do CONAFRO, minha admiração e torcida sempre.

Às minhas companheiras, amigas eternas e cúmplices na educação que sonhamos: Sandra, Maria Augusta, Franklândia, Maria Carolina. Obrigada pelo apoio, pelas pontas bem amarradas nesse percurso em que dividimos o tempo de escola e o tempo de estudos e pesquisa. O caminho está aberto. Sim, é possível. Nós podemos.

Enfim, agradeço a todos os professores e professoras, companheiros de jornada. Ao longo de 20 anos de gestão, estivemos lado a lado buscando uma educação antirracista. Ainda não conseguimos, mas o objetivo está posto. Sigamos.

## CARTA AO LEITOR

*Eu não vou sucumbir  
Eu não vou sucumbir  
Avisa a hora que tremer o chão  
Amiga, é agora, segura a minha mão  
A minha jangada, foi pro mar  
Pra minha jogada arriscar  
Você largou, largou, largou  
Não tem solução  
Agô, agô, agô é libertação.  
(Elza Soares, 2019)<sup>1</sup>*

*Caro Leitor,*

*Aos 52 anos, deslizo as mãos sobre o teclado para cumprir mais um objetivo de vida. Digitando os últimos períodos, as orações finais desse texto que, certamente terminará com reticências, desejo lhe revelar aprendizagens e emoções que me acometem nesse desenlace. Para mim, todo fim sinaliza um recomeço. Então quero dizer que recomeço minha trajetória acadêmica, concluindo a etapa do Mestrado em Educação. Registro a alegria de, nesse percurso, me reencontrar com a estudante dedicada e comprometida que me transformou na também dedicada e comprometida profissional. Sigo cumprindo o ritual escolar, não o que desenharam para mim e para as mulheres negras da minha geração, mas o ritual que ousei transgredir, vindo um pouco além do que o previsto. No meu tempo e nas minhas condições.*

*Acrescento ao capítulo da minha trajetória escolar, não um título, mas a compreensão de que é possível. Nesse caminho de pouco mais de dois anos, encontrei a pesquisadora. Até então era estudante, era professora. Hoje, posso dizer que há uma nova forma de olhar, de pensar, de ler. Sempre interrogando, sempre questionando, sempre acrescentando por quê?... por quê? E a cada resposta, mais um por quê. No meu tempo e nas minhas condições, a pesquisadora foi surgindo, se desgarrando da diretora (tarefa difícil, que não sei se consegui), se desgrudando (um tiquinho) da militante (que eu nem achava que era), mas sem sair da condição de negra (isso está na pele).*

*A aparição da pesquisadora se deu no meu tempo, nas minhas condições, mas tinha que ser nesse lugar. Quando cheguei UFG, e agora saindo UFCAT. Esse lugar foi fundamental porque promoveu vários encontros acolhedores e inspiradores. O primeiro e mágico com a MINHA orientadora, Juliana – a Ju. Foi de alma. Foi de olhar. E como refletimos sobre a questão do olhar. Foi olhando que encontramos e depuramos nosso objeto de pesquisa. Foi depois nos olhando que descobrimos o caminho, as rotas da subjetivação, deles (dos jovens) e acho que também as nossas. Afinal, uma coisa que comprovamos, com a pesquisa, é que estamos e nos mantemos nos descamando em identidades que não são rígidas, mas mutáveis.*

*O segundo encontro foi com os autores. Quem é essa gente? Como não os havia encontrado antes? Meus companheiros de cabeceira: os mais íntimos Fanon e Nilma Lino Gomens; a base Touraine, Giddens, Maffesoli, Velho; as âncoras: Dayrell, Peralva, Elias, Hall; a inspiração: Ana Lúcia Sousa e tantos outros que vieram pelas mãos desses e dos professores das disciplinas do Mestrado, sobretudo os da linha de pesquisa que, em nossos encontros semanais, alertaram, puxaram orelha, mostraram o caminho.*

*O terceiro encontro que apressou o nascimento da pesquisadora foi com os outros pesquisadores. Os colegas de turma, cuja interação foi fundamental para andar com um pouco*

---

<sup>1</sup> Música “Libertação” - Elza Soares – Álbum Libertação, 2019.

*mais de segurança – em especial Orizeni e Bethânia, sempre generosas. A pesquisa não se faz sozinha e nem a fazemos sozinhas. A aprendizagem nos congressos, nos seminários científicos, nas apresentações de trabalhos, o encontro com as referências vivas (Munanga, Petronilha, Rosa Margarida, Nilma, Analu), tudo isso me fez respirar CIÊNCIA. Com esse espírito, me faço cientista, com essa determinação me apresento pesquisadora. As palavras dessa escrevedura não são apenas minhas. São frutos de todos esses encontros.*

*A influência da minha formação em Letras e do ofício desse ensino será percebida por você, Leitor. O roteiro que escolhi para a composição dessa dissertação passa pelo uso de gêneros textuais com apelo visual: fotografias, infográficos e, sem dúvida, pela intertextualidade ora com poesia, ora com música - estratégia de aproximação com os temas e categorias dispostos para reflexão – o que me permitiu o uso de uma linguagem acadêmica e ao mesmo tempo pessoal, marcada pelo uso de metáforas, comparações e outras figuras que nos aconchegam para o diálogo.*

*Na perspectiva da pesquisa autobiográfica, as narrativas dos participantes da pesquisa ocupam a centralidade desse trabalho. Generosamente, eles se desnudaram para que a compreensão sobre o processo de subjetivação das juventudes negras se desse pelos fenômenos que, de fato, ocorrem na constituição de suas identidades, enquanto jovens negros e negras estudantes do Ensino Médio de escola pública, numa cidade do interior de Minas Gerais, no intervalo de 2016 a 2018. Suas falas, portanto, pela imprescindibilidade, abundância e riqueza constituem um tesouro. Não ousei cortá-las, resolvi compartilhá-las. Permiti que elas me guiassem, me orientassem e, à luz das teorias, procurei interpretá-las.*

*Sem querer dar ‘spoiler’ revelo a você, caríssimo leitor, minha intenção ao dissertar sobre juventudes negras em processo de subjetivação: - dar visibilidade às juventudes negras, por outro aspecto que não seja o da marginalização e violência, mas sim pelo deslocamento do não-lugar, pela ruptura com a geografia das beiradas na perspectiva da decolonialidade; - refletir sobre o silenciamento das casas negras sobre as origens e pertencimento racial negro e os reflexos na constituição da identidade positiva dos jovens negros; - reverberar a importância da educação antirracista nas famílias (negras e não-negras) e nas escolas (brancas e retintas) para a formação de pessoas negras e brancas capazes de reconhecer as diferenças, respeitar a diversidade e promover a equidade; - apresentar uma experiência pedagógica e a capacidade de inflexão proporcionada por ela nos projetos de vida de sete jovens negros e negras, na forma de se verem e se posicionarem; enfim, segundo suas próprias narrativas compreender como surgem os sujeitos jovens negros do século XXI.*

*Espero que o Leitor, seja ele professor ou aluno, negro ou branco, jovem ou velho, pesquisador ou orientador, tenha a oportunidade de se colocar frente ao racismo que ainda hoje, ou sobretudo hoje, tem sua existência ainda questionada sob a pretensa democracia racial. Que a leitura desse texto seja uma experiência de empatia, uma oportunidade de reflexão sobre o que pode ser feito em seus espaços de vivência para, efetivamente, romper a neutralidade e propor a superação do racismo em todas as suas formas de manifestação.*

*Dispus as peças no tabuleiro. Arrisquei as jogadas, usando as melhores estratégias em minhas condições. Cheguei ao fim da partida, mas as peças continuam sobre o tabuleiro. Sem perdedores ou vencedores. Apenas as peças, sementes desnudas nas camadas que me permitiram escamar. Deixando aparente o material nutritivo pronto para germinar. Assim se encontram as sete peças. Assim se encontra a pesquisadora. Assim se misturam as oito sementes. Fechou-se um ciclo. Estamos em latência para o próximo. Os jovens e eu. Não sucumbimos. Vai tremer o chão. É libertação.*

## RESUMO

A pesquisa objetiva compreender o processo de subjetivação de sujeitos jovens negros em suas trajetórias escolares, visando responder à questão: como os processos de subjetivação de jovens negros são impactados por suas trajetórias escolares? Conseguir resposta a esta questão orientou o objetivo geral da pesquisa: compreender o processo de subjetivação das juventudes negras nas rotas de suas trajetórias escolares. O intuito primário se desdobrou em outros de caráter específico: 1- Analisar a influência das estratégias de racismo e embranquecimento na subjetivação de jovens negros e negras nos primeiros anos de vida e escolares; 2- Compreender se e como a escola promove inflexões no processo de subjetivação a partir de projetos de conscientização sobre a história e a cultura africana; 3- Compreender como a subjetivação, pelo prisma das trajetórias escolares, ao final do ensino médio, atua no campo de possibilidades sobre os projetos de vida dos alunos jovens negros e negras. Para alcançarmos o intento, detivemos nosso olhar sobre sete jovens, autodeclarados negros e negras que, no período de 2016 a 2018, participaram do projeto pedagógico “Empodera! Juventudes Negras”, desenvolvido na Escola Estadual Madre Maria Blandina, na cidade de Araguari, Minas Gerais. Circunscrita a esse contexto, na esquematização da metodologia da pesquisa, com base epistemológica na fenomenologia, a pesquisa se firma nas narrativas autobiográficas dos sete jovens, com reflexões fundamentadas, sobretudo em Touraine (2009), Maffesoli (2007), Hall (2014), Fanon (2008), Gomes (2002, 2003, 2017, 2019), Dayrell (2003), Peralva (1997) e Velho (1994). Com eles adentramos a compreensão do processo de subjetivação das juventudes negras, a partir das relações familiares e daquelas estabelecidas no princípio das trajetórias escolares. Encontramos os jovens, propriamente ditos, na fase do Ensino Médio, buscamos identificar as inflexões provocadas no período em que participaram do Empodera! Juventude Negra, para finalmente, fincarmos pé na compreensão do processo de subjetivação das juventudes negras em trajetórias escolares, diante das elaborações de seus projetos de vida, frente às tensões de seus campos de possibilidade. As narrativas foram obtidas por meio de vários instrumentos: produções textuais escritas, questionários, entrevistas orais realizadas individualmente, depoimentos em atividade de grupo focal, postagens em perfis de rede social. Para complementar foram utilizadas fotografias obtidas no acervo da escola, no acervo pessoal dos participantes, nas postagens em redes sociais. Os dados obtidos por meio das narrativas foram analisados na lógica descritivo-interpretativa – análise de conteúdo (Bardin, 2011) permitindo o encontro das categorias desenvolvidas em cada capítulo, cujo tecido textual é cingido com música, poesia, infográficos e fotografias que auxiliam, em outras linguagens, o aprofundamento das reflexões. Em linhas gerais, vimos que os jovens chegaram à escola com suas identidades negras silenciadas, embranquecidas e sem pertencimento; a escola intensifica os estereótipos, promove a invisibilidade e a geografia das beiradas, do não-lugar. As experiências em projetos que promovem a aproximação com a educação das relações étnico-raciais, história da África e cultura afro-brasileira possibilitam aos jovens negros e negras a valorização estética, o reconhecimento da ancestralidade e os sentimentos de pertença e representatividade por meio da apropriação de conhecimentos descolonizados. Os jovens negros e negras de nossa pesquisa na confluência com a pós-modernidade equilibram, em corda bamba, suas identidades, seus sonhos, seus projetos. Suas narrativas nos mostraram como, ao longo de suas trajetórias escolares, vêm construindo as elaborações de si mesmos e se constituindo sujeitos. Nesse processo tendem a um movimento de reexistência e se conectam à ancestralidade em resistência, experimentando-se, (re)elaborando-se e se tornando os sujeitos que podem ser.

Palavras- Chave: Juventudes Negras. Subjetivação. Trajetórias Escolares. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research aims to understand the subjectivation process, aiming to answer the question: how the subjectivation process of young blacks is affected by their Educational paths? Find out the answer for this question guided the general objective of the research: understand the subjectivation process of the Black Youths in their Educational paths routes. The primary intent unfolded in others of specific character: 1. To analyse the racism strategies influence and the whitening process in the Black Youths subjectivation in early life and School years. 2. To understand if and how School promotes inflections in the subjectivation process through awareness projects about African history and culture. 3. To understand how the subjectivation, by the perspective of Educational paths, by the end of High School, act in the field of possibilities concerning the Black Youths students' life projects. In order to achieve the intent, we stand still our gaze in seven Youths, self-declared blacks that, in the period between 2016 to 2018, have participated of the pedagogical project "Empower! Black Youths!", developed in the Mother Maria Blandina State School, in Araguari, Minas Gerais. Limited by this context, in the schematization of the research methodology, with epistemological base in phenomenology, this research is grounded in the autobiographical narratives, of the seven Youths, with grounded reflections, mainly in Touraine (2009), Maffesoli (2007), Hall (2014), Fanon (2008), Gomes (2002, 2003, 2017, 2019), Dayrell (2003), Peralva (1997) and Velho (1994). With them we move to the subjectivation process comprehension of Black Youths, from their family relations and to those set forth in the beginning of Educational paths. We have found the Youths themselves in the High School phase, we have aimed to identify the inflection provoked in the period that they have participated of the Empower! Black Youth, to finally stand by the understanding of the subjectivation process of Black Youths in Educational paths, therefore these elaborations of their possibility fields. The narratives were obtained by various instruments: written textual productions, questionnaires, oral interviews made individually, statements in focal group activities, posts in social network profiles. To complement photographs obtained in School collection were applied, in the personal collection of the participants, in the social network posts. The data obtained by the narratives were analysed in the descriptive-interpretative – for content analysis (Bardin, 2011) approach allowing the encounter of the developed categories in each chapter, which textual structure is surrounded by music, poetry, infographics and photographs that help, in other languages, further development of the reflections. Generally speaking, we have seen that the Youths arrived in the School with their Black identities silenced, whitened and without the feeling of belonging; the School intensifies the stereotypes, promotes the invisibility and the Edge geography, the non-place. The experiences in projects that promote the approximation with the education of the ethnic-racial relations, African history and afro-Brazilian culture enable to Black Youths the aesthetic valorization, the ancestry recognition and the feelings of belonging and representativeness by the appropriation of decolonized knowledge. The black youths of our research in confluence of the post-modernity balance, on the brink, their identities, their dreams, their projects. Their narratives show us how, along of their educational paths, they have built the elaborations of themselves and being constituted as subjects. In this process they tend to a movement of re-existence and connect them to the ancestry in resistance, experiencing, (re)elaborating and becoming the subjects that they can be.

Keywords: Black Youths; Subjectivation; Educational paths; High School.

## RESUMEN

La investigación tiene como objetivo comprender el proceso de subjetivación de sujetos jóvenes negros en sus trayectorias escolares, idealizando responder a la cuestión: ¿cómo los procesos de subjetivación de jóvenes negros sufren impacto de sus trayectorias escolares? Conseguir respuestas a esta cuestión norteó el objetivo general de la investigación: comprender el proceso de subjetivación de las juventudes negras en los caminos de sus trayectorias escolares. La intención primaria se convirtió en otras de carácter específico: 1- Analizar la influencia de las estrategias de racismo y blanqueamiento en la subjetivación de jóvenes negros y negras en los primeros años de vida y escolares; 2- Comprender si y como la escuela promueve inflexiones en el proceso de subjetivación a partir de proyectos de concientización sobre la historia y cultura africana; 3- Comprender como la subjetivación, a través del prisma de las trayectorias escolares, al final de la enseñanza secundaria, actúa en el ámbito de posibilidades sobre proyectos de vida de los jóvenes alumnos negros y negras. Para alcanzar el intento, acompañamos a siete jóvenes, auto declarados negros y negras que, en el periodo de 2016 a 2018, ¡participaron del proyecto pedagógico “Empodera! *Juventudes Negras*”, desarrollado en la *Escola Municipal Madre Maria Blandina*, ubicada en la ciudad de Araguari, Minas Gerais, Brasil. Bajo a este contexto, en la organización de la metodología de investigación, con base epistemológica en la fenomenología, la investigación se funda en las narrativas auto biográficas de los siete jóvenes, con reflexiones fundamentadas, sobre todo en Touraine (2009), Maffesoli (2007), Hall (2014), Fanon (2008), Gomes (2002, 2003, 2017, 2019), Dayrell (2003), Peralva (1997) y Velho (1994). Con ellas, empezamos la comprensión del proceso de subjetivación de las juventudes negras, a partir de las relaciones familiares de aquellas establecidas al principio de las trayectorias escolares. ¡Encontramos a los jóvenes en la etapa de la Enseñanza Secundaria, buscamos identificar las inflexiones provocadas en el periodo en que participaron del proyecto *Empodera! Juventude Negra*, para fijarnos, al fin, en la comprensión del proceso de subjetivación de las juventudes negras en trayectorias escolares, delante de las elaboraciones de sus proyectos de vida, frente a las tensiones en sus frentes de posibilidad. Las narrativas fueron obtenidas con el aporte de varios instrumentos: producciones textuales escritas, cuestionarios, entrevistas orales individuales, testimonios de actividades en grupo, publicaciones en redes sociales. Para complementar, fueron utilizadas fotografías del acervo escolar y personal de los participantes, además de las que fueron publicadas en las redes. Los datos obtenidos a través de las narrativas fueron analizados en la lógica descriptivo/interpretativa, que permite el encuentro de las categorías desarrolladas en cada capítulo, en el cual el cuerpo textual está traspasado a música, poesía, infografías, y fotos que auxilian, en otros lenguajes, la profundización de las reflexiones. En general, vimos que los jóvenes llegaron a la escuela con sus identidades negras silenciadas, blanqueadas y sin sentimiento de pertenencia; la escuela intensifica los estereotipos, promueve la invisibilidad y la geografía de la margen, del “no lugar”. Las experiencias en proyectos que promueven el acercamiento con la educación de las relaciones étnico raciales, historia de África y cultura afro brasilera posibilitan a los jóvenes negros y negras la valoración estética, el reconocimiento de la ancestralidad y los sentimientos de pertenencia y representatividad mediante apropiación de conocimientos descolonizados. Los jóvenes negros y negras de nuestra investigación convergen con la posmodernidad y equilibran, con dificultad, sus identidades, sueños, proyectos. Sus narrativas nos muestran como a lo largo de sus trayectorias escolares, construyen las elaboraciones de si propios y se constituyen individuos. De esta manera, forman parte de un movimiento de “re existencia” y se conectan a la ancestralidad en resistencia, experimentándose, (re)elaborándose, y convirtiéndose en los sujetos que pueden ser.

Palabras clave: Juventudes Negras. Subjetivación. Trayectorias Escolares, Enseñanza Secundaria.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Desfile dos modelos negros .....	82
Imagem 2 Roda de Conversa.....	83
Imagem 3 A primeira palestra .....	84
Imagem 4 Eu posso.....	85
Imagem 5 A composição dos figurinos.....	87
Imagem 6 Giovanna.....	88
Imagem 7 Corpos negros em movimento .....	89
Imagem 8 Caio.....	89
Imagem 9 Geovanna Eduarda.....	90
Imagem 10 Empodera Juventude Negra .....	91
Imagem 11 Giulia .....	94
Imagem 12 Empodera e CONAFRO .....	98
Imagem 13 Oficina Temática “Isso também é racismo” .....	99
Imagem 14 Oficina Teatral Racismo institucional .....	100
Imagem 15 Palestra “Bem-me-quer, malmequer”.....	101
Imagem 16 Oficina Temática “Protagonismo da mulher negra” .....	102
Imagem 17 Oficina Temática “Mídia e Racismo” .....	103
Imagem 18 Empodera vai ao teatro .....	105
Imagem 19 Empodera na Quizomba/2016.....	111
Imagem 20 Rogelio na UFMG .....	112
Imagem 21 Caminhada pela Igualdade Racial .....	113
Imagem 22 Empodera tem a palavra .....	115
Imagem 23 Empodera tem a palavra (2).....	121
Imagem 24 Empodera na Quizomba/2018.....	122

## LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 - 111 Tiros.....	128
Infográfico 2 - Rotas de Subjetivação.....	148
Infográfico 3 - Rita Stella.....	151
Infográfico 4 - Giulia.....	153
Infográfico 5 - Rogelio.....	156
Infográfico 6 - Guilherme.....	159
Infográfico 7 - Caio.....	162
Infográfico 8 - Giovanna.....	164
Infográfico 9 - Geovanna Eduarda.....	166

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
Sobre a pesquisadora, sua trajetória e as demais peças do tabuleiro.....	19
<b>PRIMEIRO CAPÍTULO .....</b>	<b>31</b>
<b>IDENTIDADE(S) DA(S) JUVENTUDE(S) NEGRA(S):</b>	
<b>O QUE FAMÍLIA E ESCOLA TÊM A DIZER? .....</b>	<b>31</b>
1.1 – Quando o outro é a família: as estratégias de embranquecimento e o racismo no próprio lar .....	33
1.2 Quando o outro é a escola: a invisibilidade e a estigmatização como estratégias para permanência no jogo social.....	42
1.3 O corpo negro - A porta de entrada para o racismo .....	53
1.3.1 O cabelo: Quando se entrecruzam os olhares da família e da escola .....	54
1.4 - Narrativas do não-lugar .....	57
Considerações: Amarrando os fios da urdidura .....	64
<b>SEGUNDO CAPÍTULO .....</b>	<b>68</b>
<b>EMPODERA! JUVENTUDE NEGRA</b>	
<b>ONDE ESTÁ O ALUNO NEGRO NA SUA SALA DE AULA? .....</b>	<b>68</b>
2.1 O Ensino Médio e o jovem negro no Ensino Médio .....	69
2.2 Onde está o aluno negro na sua sala de aula?	
Uma pergunta afronta o discurso dominante .....	71
2.3 A Escola Estadual Madre Maria Blandina e sua trajetória com a educação das relações étnico-raciais .....	74
2.4 A gênese do Empodera .....	77
2.4.1 Narrativas sobre a experiência/sentido do Empodera! Juventude Negra e seu impacto na subjetivação .....	79
O fio da estética pela narrativa de Caio .....	81
O fio do conhecimento pela narrativa de Rita Stella.....	96
O fio do protagonismo pela narrativa de Rogelio .....	110
Considerações: Entrelaçando os fios da trama.....	123

<b>TERCEIRO CAPÍTULO.....</b>	<b>126</b>
<b>PERMITA QUE EU FALE NÃO AS MINHAS CICATRIZES...</b>	
<b>ESSE ANO EU NÃO MORRO .....</b>	<b>126</b>
3.1 Juventude x Juventudes negras .....	127
3.2 Juventudes x Identidades .....	134
3.3 Juventudes negras e o corpo negro: regulação ou emancipação .....	135
3.3.1 O cabelo e as tensões na construção do sujeito jovem negro (a) .....	141
3.4 Juventudes Negras e Projetos de Vida.....	146
3.5 Sete faces – sete mundos dentre tantas juventudes negras .....	150
<b>I - RITA STELLA.....</b>	<b>151</b>
<b>II - GIULIA .....</b>	<b>153</b>
<b>III - ROGELIO .....</b>	<b>156</b>
<b>IV - GUILHERME .....</b>	<b>159</b>
<b>V - CAIO .....</b>	<b>162</b>
<b>VI - GIOVANNA .....</b>	<b>164</b>
<b>VII - GEOVANNA.....</b>	<b>166</b>
Considerações: alinhavando os fragmentos da subjetivação .....	168
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

*Da língua cortada,  
digo tudo,  
amasso o silêncio  
e no farfalhar do meio som  
solto o grito do grito do grito  
e encontro a fala anterior,  
aquela que emudecida,  
conservou a voz e os sentidos  
nos labirintos da lembrança.  
(Conceição Evaristo, 2008)*

### **Sobre a pesquisadora, sua trajetória e as demais peças do tabuleiro.**

Dizem que o jogo é jogado e só se inicia quando as peças estão dispostas sobre o tabuleiro. Escolhemos um dos jogos do *Mankala* - um conjunto de jogos de tabuleiro africanos, para inspirar nossa introdução. Isso porque os jogos de origem africana são propícios ao trabalho com os valores civilizatórios africanos que aproximam o grupo social e resgatam a cultura esquecida. Nos jogos africanos as peças são sementes. O tabuleiro, a base, onde são depositadas as sementes pode ser de madeira ou de qualquer outro material no qual se possam fazer as cavidades que caibam as sementes. A finalidade é que o jogador acumule mais sementes que o seu opositor.

Nesse jogo me vejo como uma das sementes e a pesquisa como a jogada inicial de um jogo motivado pelas tantas inquietações acumuladas ao longo do tempo, muitas das quais vindas dos trinta anos dedicados à educação básica. Refletem as experiências e a marca da experiência de quem conviveu e acompanhou o crescimento de milhares de crianças e adolescentes, conhecendo suas trajetórias não apenas entre os muros do universo escolar, mas para além deles.

É desse lugar que vejo, após anos de avanços nas políticas públicas educacionais voltadas para a população negra, indubitavelmente resultado das lutas do Movimento Negro Brasileiro e também sob a influência da Conferência de Durban<sup>2</sup>, vivenciarmos momentos de retrocessos nos quais a educação, sobretudo a pública, é questionada em sua forma e qualidade, por artifícios que podem levar à perda de uma série de conquistas legais que garantiam, entre outras coisas, a obrigatoriedade do estudo da História da África, da História e cultura afro-

---

<sup>2</sup> Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU que se realizou em 2001 na cidade de Durban, na África do Sul.

brasileira que abrem espaço para, por exemplo, nessa pesquisa, dar centralidade às reflexões sobre as juventudes negras, especialmente no e sobre o Ensino Médio, ponto de confluência das juventudes.

Torna-se, por isso, imperativo assumir um posicionamento quanto a esse momento da educação brasileira no qual “lideranças” lançam visões taciturnas e pessimistas sobre a escola, em especial a pública. A temática abordada, por si só, faz frente ao enfrentamento necessário para que as pautas sobre racismo e educação para as relações étnico-raciais se mantenham no diálogo com a academia e com a sociedade. Essa pesquisa, indubitavelmente, tem esse papel.

Por outro lado, a pesquisa também encerra em sua genealogia, meus ecos memorialísticos, ecos de uma mulher negra, que no trato das questões de educação para as relações étnico-raciais tomou para *si* e tomou-se para *si*, quando assumi a gestão escolar e com ela o desafio de propor ações que tratassem dessa temática, não como apêndice, mas como parte integrante do currículo da instituição. Por mim, pelas crianças e jovens negros, pelas professoras e professores negros.

Voltemos no tempo, pois tais ecos memorialísticos teimam em surgir como elementos explicativos da pesquisa. Revisito minha própria trajetória escolar para guiar o que considero a problematização inicial. As trajetórias escolares e as narrativas a respeito delas forjam o ponto de conexão entre mim e as juventudes negras que recebo na escola como diretora, conexão marcada pelas consequências ou “capturas” positivas e negativas do processo civilizador da escola, conforme Elias (1994). A amplitude temporal mostra que a questão é histórica.

Volto a 1974 quando, aos sete anos de idade, ingresso na escola pública. Não havia passado pelo Jardim da Infância ou Pré-escolar de modo que o início da minha trajetória escolar acontece após aprovação no “Exame de Seleção”. Primeira barreira ultrapassada. Os significados só foram compreendidos anos mais tarde, quando o primeiro diploma de graduação fez orgulho aos pais negros que não completaram o Ensino Fundamental. Ali, olhei com outros olhos a história da avó lavadeira e analfabeta e do avô serralheiro que nos acolhiam em sua casa, enquanto meu pai trabalhava de cidade em cidade.

O sucesso escolar veio logo nos primeiros anos. A lembrança é de ter sido a única aluna negra da turma “A”. Cumpri bem, aquilo que Carlota Boto (2014) chama de “ritual da escola”, obtive “êxito nos exames e nas sabatinas”, familiarizei-me com a “língua que a escola fala, com

o rito orquestrado”. Passei pelo processo civilizador e de suas capturas positivas levo a afeição pelo saber, a valorização da educação como “passaporte ao mundo adulto”.

Das capturas negativas, carrego (ou não carrego mais) o afastamento da individualidade determinado pela hegemonia litúrgica das normas impessoais, pela hegemonia branca que acarretou e reforçou um processo de constituição identitária pelo qual o sentido de ser negra se definiu pela leitura do outro, a do branco. A cor de minha pele percebida como algo a ser desmerecido, maquiado, embranquecido.

Guimarães (1999) parece singular para explorar a compreensão deste processo de identificação por cor: alguém passa a ter uma cor e a ser classificado em um grupo de cor, se houver uma ideologia em que a cor das pessoas tenha um significado, ou seja, as pessoas têm cor no interior de ideologias racistas. Desse modo a marca de cor se torna indelével, não porque manifesta uma ancestralidade inferior, mas porque “explica” a posição inferior atual da pessoa em causa.

Penso que “tornei-me” negra no Magistério, aos 15 anos, quando ao preencher um questionário identifiquei-me como pertencente à raça negra, ao que as colegas mais próximas, disseram “você não é negra”, “você é morena”, “moreninha”. Respondi, sem muita certeza, “sou negra, gente!!” Ao participar de movimentos da Igreja Católica, em contato com a Pastoral do Negro, fiz-me negra. Fugindo ao roteiro escrito para mulheres negras como eu, graduei-me em Letras e ingressei na docência, aprovada em vários concursos públicos.

Afirma Gomes (1995) que as mulheres negras ao se tornarem professoras “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira. Significa que o “saber formal” dá à professora negra um status que a distância dos lugares sociais predeterminados – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais.

Em 1998, já como professora, dava os primeiros passos para desenvolver atividades temáticas e promover reflexões sobre a história do negro, preconceito e discriminação racial nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. No ano 2000, fui eleita diretora escolar pela comunidade. Diretora negra! É mais que rompimento de estereótipos, é assumir um lugar possível, mesmo que solitário.

Enquanto diretora fui, mineiramente, ampliando a inclusão da temática nas atividades curriculares, promovendo reflexões com os professores nos tempos de formação continuada, incentivando os projetos pedagógicos, balizando a proposta político-pedagógica da escola. Algo de diferente ia sendo construído nessa gestão e não passaria despercebido pela comunidade escolar.

Quando a Lei 10.639/03<sup>3</sup> foi implantada, já eram realizados na escola trabalhos e projetos pedagógicos abraçados pelos professores que se interessavam pelo assunto, o que favoreceu o fortalecimento da temática em atividades escolares. O “*EMPODERA! Juventude Negra*” constituído como núcleo de estudos e ações voltado para as juventudes negras, em junho de 2016 na E.E. Madre Maria Blandina – o Polivalente de Araguari/MG – surge como consequência dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos ao longo dos anos.

Enquanto projeto pedagógico o Empodera assumiu como objetivos principais: a) discutir questões relacionadas ao racismo presente no cotidiano dos jovens negros na escola e na sociedade em geral; b) contribuir, por meio da reflexão, da pesquisa e do conhecimento, para a formação da identidade positiva da juventude negra pertencente à comunidade escolar e c) promover, pela estética, a composição corporal que reflita as raízes da ancestralidade, a autoestima, a confiança, enfim, a representatividade e pertencimento entre os alunos negros.

O Empodera aproximou minha trajetória das trajetórias das juventudes negras provocando indagações sobre as possibilidades e aspirações desses jovens. O encontro com as juventudes negras do Empodera marca o nascimento da pesquisadora. A questão fundante para o surgimento do Empodera: “onde estão os jovens negros na sua sala de aula?” trouxe os elementos que ensejam essa pesquisa.

Esse projeto pedagógico despertou o interesse para a compreensão sobre as juventudes negras e suas marcas identitárias. Da questão fundante do projeto veio a necessidade de descobrir o lugar, a importância e o grau de visibilidade que os jovens negros ocupam na escola. Quem são esses jovens negros, quais são os seus sonhos e projetos, quais as suas possibilidades nessa sociedade do século XXI? Teriam eles vivido experiências de racismo na escola? Como as trajetórias escolares favoreceram ou complicaram a constituição das identidades e impactaram o aparecimento do sujeito jovem negro?

---

<sup>3</sup> Estabelece as diretrizes para inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Atualizada posteriormente pela Lei 11.645/08 que inclui a cultura indígena.

Elegendo as juventudes negras, a quem são historicamente impostas condições de invisibilidade e exclusão nos processos educacionais, emerge essa pesquisadora desejava de vislumbrar nas trajetórias escolares dessas juventudes negras como elas vão se tornando sujeito e, ainda, qual a possibilidade de a escola ser uma “escola do sujeito”? Para Touraine (2004) a “escola do sujeito” serviria para reforçar “a capacidade de cada um tornar-se sujeito autônomo, por meio do respeito à diversidade cultural e, ao mesmo tempo, pelo acesso de todos aos conhecimentos científicos e técnicos”. Tais questões remetem ao encontro com o tema das identidades e da subjetivação enquanto processo.

Doravante passo a engrossar fileiras e minha voz passa a ecoar no plural, pois me junto a outros pesquisadores negros, especialmente Gomes (2002, 2003, 2017, 2019), que se dedicando à questão da educação e das relações étnico-raciais, amplificam a necessidade de se pensar outra escola ou uma escola-educação que considere estes sujeitos e produza outra realidade. Isso implica, segundo Gomes (2002), conhecer o que os negros pensam sobre a escola e, para isso, não há outra saída senão tomar o negro como sujeito e tentar compreender como ele pensa a educação e a cultura nos seus próprios termos e não a partir de impressões ou especulações alheias.

Trilhando os caminhos que investigam as identidades vemos que elas surgem marcadas pela diferença e se manifestam por “meios simbólicos de representação ou por meio de exclusão social” (Woodward, 2009). A identidade é a referência, a norma, o ponto original. A diferença se constitui pela “diferenciação”. Tanto uma quanto a outra têm que ser produzidas, pois são frutos originados do “mundo cultural e social” são fabricadas, são produtos de “produção simbólica e discursiva”.

A constituição da identidade é um processo dialético marcado pelas contradições e/ou complementaridades entre o local e o global. Giddens (2002) esclarece que a reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe e reencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade. Dessa forma a identidade sofre interferências externas: sociais, culturais, políticas, econômicas para se manter ou romper com o padrão previamente estabelecido.

A identidade é relacional: mantém-se por meio da oposição dos elementos, com marcadores binários: “nós-eles”; “locais-forasteiros”; negro-branco. O importante nesse sistema binário é a relação, geralmente, de poder, de controle, de ordem estabelecida entre os

pares binários, nos quais adquire importância sobre o outro. Tal relação pode ocasionar ou justificar que um é mais que o outro, e ao outro caberá o papel do *outsider* (Elias, 1994), ou do que passarmos a chamar *beyond outsider*, o mais excluído dos excluídos – as chamadas minorias em cada sociedade: os negros, os índios, as mulheres, os LGBTQI+<sup>4</sup>.

Ao processo de constituição das identidades, Touraine (2008) dá o nome de subjetivação que, em síntese, é a penetração do sujeito no indivíduo e, portanto, a transformação parcial – do indivíduo em sujeito. O sujeito age – ele utiliza da liberdade conquistada pela consciência de si mesmo para agir, resistir, encontrar-se a si mesmo e exercer seus papéis sociais. Quem dá o limite ao sujeito? A interação do “eu” com ele mesmo, com o “outro” e com a sociedade/mundo.

Assumimos, portanto, o conceito de subjetivação tal qual estruturado por Touraine (2006) que o define como um processo de constituição sociológica do sujeito com base em três elementos: “a concepção que cada um possui de si como sujeito”, o reconhecimento de si mesmo “como portador de direitos fundamentais”, “a possibilidade de agir como sujeito diante de forças dominantes” que venham a negar esses direitos. Em outras palavras, sociologicamente, o sujeito se constitui quando o indivíduo toma consciência de si e de seus direitos fundamentais e age em busca da garantia desses direitos.

Dessa forma, compreender o processo de subjetivação de sujeitos jovens negros em suas trajetórias escolares significa também pensar a escola e seu papel na subjetivação. Encontramos elementos para admitir que a escola tenha sido e se mantenha determinante para estabelecer para os negros um lugar de marginalidade, transformando-os em jovens que trazem ecos de uma sociedade ocidental num processo civilizador (Elias, 1994) e escolar-litúrgico (Botto, 2014) que se mostrou colonizador e violento.

Assim posto, a questão que se afigura em torno da subjetivação de jovens negros e negras em trajetórias escolares é: Como os processos de subjetivação de jovens negros são impactados por suas trajetórias escolares? Conseguir resposta a esta questão é o que orienta o objetivo primário da pesquisa que é compreender o processo de subjetivação das juventudes negras nas rotas de suas trajetórias escolares.

Para isso vemos como necessário:

---

<sup>4</sup> Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

- 1- Analisar a influência das estratégias de racismo e embranquecimento na subjetivação de jovens negros e negras nos primeiros anos de vida e escolares.
- 2- Compreender *se* e *como* a escola promove inflexões nos processos de subjetivação a partir dos projetos de conscientização sobre a história e a cultura africana.
- 3- Compreender como a subjetivação (pelo prisma das trajetórias escolares), ao final do ensino médio, atua sobre o campo de possibilidades ou projetos de vida dos alunos jovens negros e negras.

Na esquematização da metodologia da pesquisa a consideração da inseparabilidade da diretora negra e da pesquisadora instituiu a adoção da fenomenologia que para Merleau-Ponty (1971) é uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade.

Nesse espectro encontramos amparo na pesquisa narrativa (ARAÚJO, 2009) ou pesquisa autobiográfica (ABRAHÃO, 2003) pela valorização que fazem do sujeito e da linguagem. O instrumento basal para composição do corpus foi a entrevista narrativa, houve também a utilização de outros instrumentos como produções textuais, fotografias, depoimentos em grupos focais, evocando a memória de “homens comuns”, os nossos jovens negros/negras que integraram o “Empodera! Juventude Negra”, no período de 2016 a 2018, com idades entre 15 a 18 anos, à época, estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Madre Maria Blandina, situada na cidade de Araguari - Minas Gerais. Tais escolhas fortalecem ainda o alinhamento da pesquisa aos aportes da História Cultural, da Escola dos *Annales*, da pesquisa (auto)biográfica que inspiram outras pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão<sup>5</sup>.

A definição da amostra com os participantes da pesquisa deu-se por meio de uma produção de texto, com roteiro orientado, feita em um dos encontros do Empodera. Na ocasião, havia aproximadamente 30 jovens negros e não negros na sala. Cerca de 20 produções, inclusive de alunos brancos que também integravam o projeto, compuseram o conjunto dos textos. Essas produções traziam aquilo que Le Goff (1992) chama democratização da memória social, isto é, a consciência coletiva de grupos inteiros (famílias, aldeias) ou de indivíduos (recordações e experiências pessoais) que deve ser cara aos pesquisadores, obrigando-os a lançar luzes sobre

---

<sup>5</sup> Pesquisas de mestrado, concluídas ou em andamento, como as Vanderléia Vieira da Silva e Paulo Rogério da Silva (concluídas) e as de Renata Lopes da Silva e de Michele Maria da Silva seguem essa perspectiva promovendo a aproximação com a sociologia da educação.

as histórias familiares, sobre as histórias dos antepassados, sobre as histórias contadas e não oficializadas, sobre as tradições.

Após a leitura desse material, o processo de definição dos participantes foi balizado por alguns filtros que potencializavam a escolha de: a) de quem, na produção de texto se identificara negro; b) de quem participara da primeira atividade do projeto “Empodera! Juventude Negra” ocorrida em junho de 2016; c) de quem mostrasse pistas que denotassem a boa capacidade de comunicação, tendo em vista o interesse nas entrevistas narrativas como principal instrumento de coleta de dados, apesar de considerarmos a possibilidade de serem utilizados outros artefatos que também “narram” como textos, fotos, publicações feitas pelos sujeitos em redes sociais etc.

Dessa forma, chegamos ao número de sete jovens sem que naquele momento fosse importante a questão do gênero a qual mais tarde chamaria a nossa atenção. Realizado o contato com eles todos aquiesceram prontamente e responderam a um questionário com a finalidade de obtermos informações sobre o perfil familiar, a escolarização e algumas percepções sobre as questões raciais. De posse então do texto escrito e do questionário passamos às entrevistas narrativas orais que foram realizadas na própria escola, obedecendo a um roteiro previamente estruturado, mas que não impedia a inclusão de outros elementos trazidos pelos jovens.

Os dados levantados na pesquisa foram analisados atendendo ao método fenomenológico, portanto na obediência da lógica descritivo-interpretativa orientada para o texto narrativo. Somente ao final da análise, conforme os princípios da análise de conteúdo, a estrutura da dissertação pôde ser fechada porque as categorias ainda que de alguma forma previstas apenas se comprovaram nas e pelas narrativas, pois de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

Destacamos o valor que as narrativas dos jovens negros e negras, participantes da pesquisa, assumem na organização do texto dessa dissertação. O material narrado nas produções de texto, nas entrevistas narrativas e nas mais de três horas de depoimentos no grupo focal é rico, denso e forte. A observação da linguagem corporal e a leitura das imagens seja pelas fotografias dos acervos pessoais e da escola, seja das postagens dos participantes em redes sociais somam-se como instrumentos da pesquisa autobiográfica.

Abraçamos a tese de Abrahão (2003) de que “a memória do narrador (reconstrutiva da significação de suas vivências) e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são

elementos que se imbricam”, favorecendo a compreensão de diferentes dimensões da realidade. Acreditamos então que as contribuições dos jovens negros e negras impactam tanto para eles quanto para nós, pesquisadores e leitores, à medida em que visitam suas memórias e as compartilham “tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual essa individualidade é produto/produtora”.

Por esse motivo, fincamos pé nas narrativas dos sete jovens negros e negras. Elas são a fonte primária da pesquisa autobiográfica que nos propusemos executar. Adotamos como estratégia de construção do texto dissertativo partir sempre das narrativas. Elas vão conduzindo, apontando os rumos e encontros possíveis com os autores e com as teorias. Nosso percurso parte do que dizem os jovens, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo (Abrahão, 2003).

As vivências e experiências dos sete jovens negros e negras, nascidos no século XXI, com relação à percepção do racismo, às estratégias de enfrentamento ou não em suas trajetórias escolares, aos sentidos que elaboram sobre autoconhecimento, pertencimento racial e projetos de vida diante de seus campos de possibilidade oferecem um conjunto de informações que podem vir a fazer parte de uma memória coletiva das juventudes negras desse tempo, para além do passado ao qual fui contemporânea, almejando o futuro que eles constroem hoje.

Destarte, enquanto mediadora dessa memória que ora se constrói, alertamos os leitores para o fato de que não nos sentimos aptas a suprimir quaisquer falas ou mantê-las em apêndices e anexos. Pelo contrário, tomamos a liberdade de trazê-las, repeti-las, enfatizá-las ao longo de todo o texto, visto que nos ofereceram o que de mais caro e profundo os jovens negros e negras quiseram e puderam falar. Tudo é ancorado no fio condutor que emerge das narrativas dos participantes que nos permitem capturar sentidos da vida social do negro que muitas vezes não são ou não querem ser percebidos pela sociedade branca hegemônica.

Desta feita, no Primeiro Capítulo intitulado “Identidade(s) da(s) juventude(s) negra(s) – racismo e tentativas de embranquecimento na família e no princípio da trajetória escolar” - nossos esforços foram no sentido da compreensão da subjetivação das juventudes negras a partir das narrativas que se agrupam em torno da origem-ancestralidade e dos primeiros anos de escolarização dos jovens participantes da pesquisa. Em linhas gerais, veremos que os jovens chegam à escola com suas identidades negras silenciadas, embranquecidas e sem

pertencimento; a escola intensifica os estereótipos, promove a invisibilidade e a geografia das beiradas, do não-lugar.

No Segundo Capítulo intitulado “Empodera! Juventude Negra: onde está o aluno negro na sua sala de aula?” - exploramos o projeto afro-pedagógico realizado na escola para compreender a subjetivação buscando perceber as possíveis inflexões relacionadas à conscientização sobre a história e a cultura africana. Assim, é neste capítulo que apresentamos o Empodera! Desde a sua concepção, passando pela história da educação para as relações étnico-raciais construída na escola, à descrição das ações desenvolvidas, no período de 2016 a 2018, que primavam pela valorização estética, o reconhecimento da ancestralidade e os sentimentos de pertença e representatividade por meio da apropriação de conhecimentos descolonizados.

No Terceiro Capítulo intitulado “Permita que eu fale não as minhas cicatrizes... depois da escola vem o quê?” - a busca pela compreensão do processo de subjetivação lança olhares aos projetos do futuro próximo dos jovens negros e negras. Pretende-se fechar um circuito de múltiplos olhares que avance na percepção dos caminhos pretendidos pelas juventudes negras e no modo como as identidades se colocam. São tratadas nesta parte as relações, a inserção no mundo do trabalho, a formação profissional, os horizontes e as possibilidades. E neste ponto há um tensionamento de uma discussão presente ao longo de toda a pesquisa que é o caráter das identidades negras na contemporaneidade. Fixas, mutáveis, políticas, culturais?

Encerrando, fazemos uma retomada de nossas percepções em um texto que não se quer conclusivo, mas propositivo em três aspectos: o primeiro quanto à importância das famílias, sobretudo na primeira infância, repensarem a elaboração da autoestima das crianças negras. As narrativas evidenciam a necessidade de as famílias dialogarem sobre as origens africanas, enfatizar a beleza negra, valorizando, sobretudo, características nevrálgicas para a construção de uma imagem positiva, como tanto destacaram os jovens negros e negras sobre seus cabelos e cor de pele. Que essa seja uma postura das famílias por inteiro e em todas as suas relações, o que inclui a vizinhança, os parentes, a creche, a escola.

A segunda proposição se refere à escola, em todas as suas etapas de escolarização – da creche à universidade. As vivências de racismo nas trajetórias escolares narradas pelos jovens negros e negras evidenciam a urgência de que as escolas, ao contrário disso, ofereçam condições para que as juventudes negras em suas trajetórias escolares construam autonomia, confiança,

pertencimento e protagonismo. As vivências/sentido elaboradas pelos jovens negros e negras na escola, ainda têm sido de apagamento de suas identidades, de invisibilidade e de encontro com os estereótipos. Para as juventudes negras a escola precisa ser um espaço libertador, acolhedor das diferenças e, fundamentalmente, responsável na promoção da educação antirracista. E que isso seja feito em toda a trajetória escolar.

A terceira proposição é para os próprios jovens negros e negras. Suas narrativas revelam a “sabedoria” que têm utilizado para não se deixarem manter no engessamento da normatividade que a sociedade colonialista insiste estabelecer para as juventudes negras. Revelam também que conhecimento, representatividade, aceitação são as ferramentas que utilizam para enfrentar com consciência as condições de não-lugar estabelecidas para as juventudes negras. Rejeitam a marginalidade, rejeitam a violência, rejeitam a exclusão. Rejeitam a morte. Materializam seus sonhos em projetos. Criam estratégias e vão alargando seus campos de possibilidades. Operam suas metamorfoses, criam e recriam suas identidades, sem perderem as raízes. E que isso seja possível para todas as juventudes negras.

Nesse jogo de tabuleiro a jogada final acontecerá quando as casas brancas e as casas negras tocarem os tambores e não mais silenciá-los ou escondê-los; quando as escolas brancas compreenderem a existência de uma realidade negra que se faz presente dentro dela e grita por reconhecimento à história e à cultura negras; quando as juventudes negras encontrarem e se firmarem em seus lugares de direito, de representatividade e protagonismo.

Esses, os sujeitos jovens negros e negras da nossa pesquisa, demonstram que enxergam a si mesmos como atores sociais, tendem ao movimento de REEXISTÊNCIA no qual se reencontram e se conectam com sua ancestralidade para, em RESISTÊNCIA, lutar, conquistar, adentrar, ultrapassar, mudar os destinos que lhes pareciam desenhados. Que experimentem, elaborem, tornem-se... os sujeitos que podem ser.

# À DE Ó

## ESTAMOS CHEGANDO

Estamos chegando do fundo da terra,  
estamos chegando do ventre da noite,  
da carne do açoite nós somos,  
viemos lembrar.

Estamos chegando das velhas senzalas,  
estamos chegando das novas favelas,  
das margens do mundo nós somos,  
viemos dançar.

Estamos chegando da morte dos mares,  
estamos chegando dos turvos porões,  
herdeiros do banzo nós somos,  
viemos chorar.

Estamos chegando dos grandes estádios,  
estamos chegando da escola de samba,  
sambando a revolta chegamos,  
viemos gingar.

Estamos chegando dos pretos rosários,  
estamos chegando dos nossos terreiros,  
dos santos malditos nós somos,  
viemos rezar.

Estamos chegando do ventre de Minas,  
estamos chegando dos tristes mocambos,  
dos gritos calados nós somos,  
viemos cobrar.

Estamos chegando do chão da oficina,  
estamos chegando do som e das formas,  
da arte negada que somos,  
viemos criar.

Estamos chegando da cruz dos engenhos,  
estamos sangrando a cruz do batismo,  
marcados a ferro nós fomos,  
viemos gritar.

Estamos chegando do fundo do medo,  
estamos chegando das surdas correntes,  
um longo lamento nós somos,  
viemos louvar.

Estamos chegando do alto dos morros,  
estamos chegando da lei da baixada,  
das covas sem nome chegamos,  
viemos clamar.

Estamos chegando dos ricos fogões,  
estamos chegando dos pobres bordéis,  
da carne vendida que somos,  
viemos amar.

Estamos chegando do chão dos quilombos,  
estamos chegando no som dos tambores,  
dos Novos Palmares nós somos,  
viemos lutar.

## PRIMEIRO CAPÍTULO

### IDENTIDADE(S) DA(S) JUVENTUDE(S) NEGRA(S): O QUE FAMÍLIA E ESCOLA TÊM A DIZER?

Antecipa este primeiro capítulo a canção *Á de Ó - Estamos Chegando*. A música de entrada da célebre *Missa dos Quilombos*<sup>6</sup>, idealizada e celebrada por Dom Hélder Câmara, é uma síntese da diáspora do povo negro e ao mesmo tempo um grito pelo reconhecimento e respeito a esse povo excluído de todas as formas da dignidade humana.

Os anúncios sombrios da canção revelam a trajetória do povo negro arrancado brutalmente de sua terra, acorrentado nos tumbeiros, forçado ao esquecimento de suas origens, fadado ao sofrimento e à morte. Denuncia as formas de opressão que transformaram esse povo em mercadoria, em carne vendida e açoitada, em mão-de-obra barata e explorada, em lamento vivo, em tristeza profunda, choro, banzo e marginalização.

Tierra (1995) afirma “[nós, negros] Trancados na noite, milênios afora, forçamos agora as portas do dia”. A canção é um grito. Ao buscar as memórias do povo negro escravizado, ressalta a sua luta, a um mesmo tempo apresenta a dor e a força de um povo que não se entrega, que reage, que se coloca em marcha e em ação, por si e pelo outro, uma vez que se apresenta no coletivo: o “nós somos”. Somos aqueles que viemos lembrar, chorar, rezar, criar, louvar, amar, dançar, gíngar, cobrar, gritar, clamar, lutar.

Estamos chegando é para nós, o anúncio de quem somos e de onde viemos; do que nos propomos a ser e fazer: reflexões importantes para pensar sobre identidade, sobretudo identidade negra. Aqui, pois, estamos nós, chegando para lutar com a palavra, forçando as portas, ultrapassando os limites, rompendo os grilhões, buscando compreender o processo da constituição identitária (subjetivação) de jovens negros e negras pela perspectiva de suas trajetórias escolares.

Neste primeiro capítulo nosso objetivo é perceber, a partir das narrativas, como foram se forjando as identidades dos jovens negros, sobretudo pelos vieses e primeiras demãos com que foram pintados na família e na escola. Pretendemos encontrar elementos que nos permitam

---

<sup>6</sup> Celebração que ocorreu em Recife, em 20 de novembro de 1981, no pátio da Basílica de Nossa Senhora do Carmo, local onde foi exposta, como prova de sua morte, a cabeça de Zumbi dos Palmares. A missa traz textos e canções escritos por D. Pedro Casaldáliga, Pedro Tierra e Milton Nascimento.

analisar a influência das estratégias de embranquecimento e as experiências de racismo nos processos de subjetivação de jovens negros e negras nos primeiros anos de vida e escolares.

As narrativas colhidas nas produções de texto e entrevistas apresentam as relações desses jovens negros, enquanto crianças e adolescentes, no seio da família, na convivência com os amigos e vizinhança e nas vivências escolares dos primeiros anos da educação básica – período que antecede a entrada no Ensino Médio, quando os encontramos no Empodera. A intenção é observar o início da subjetivação que se dá na relação e pelo olhar do outro. Sendo o outro a família e a escola.

Para Norbert Elias (2000), tornar-se sujeito é “superar a dualidade indivíduo e sociedade, pela qual um não existe sem o outro, havendo interdependência mútua”. Implica compreender que não se percebe o indivíduo desligado dos diversos grupos sociais e papéis que desempenha e que pode vir a desempenhar com a mudança das configurações.

Trata-se de perceber que pela inserção do indivíduo na sociedade, considerando as relações espaço-temporais e socioculturais, a pessoa humana vai se constituindo e elaborando sua identidade e essa reflete os grupos e categorias sociais dos quais faz parte, num jogo entre “estabelecidos e *outsiders*” no qual tentam também concorrer aqueles que são considerados os para além dos *outsiders*, os excluídos dos excluídos, os “*beyond outsiders*” a quem, não pertencendo ao poder, restam a aceitação ou a resistência.

É, pois, na relação com o outro que o sujeito se define, se encontra, se afirma ou não. A identidade se faz, portanto, na interação com o outro. Gomes (2002) nos auxilia a perceber as relações sociais como frutos de interações entre passado e presente, como articulação entre o individual e o social, numa dinâmica que vai do particular ao universal. Em tais relações diferentes olhares se cruzam, se chocam e se encontram. Um olhar que, confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Assim, a identidade negra dialoga não só com a representação que a comunidade negra faz dela mesma, mas também da relação com o outro. Tendo em vista Touraine (2009) afirmar que a consciência de si não pode surgir do nada, nos detivemos, inicialmente, a investigar nas narrativas advindas das memórias de nossos sete jovens, como o olhar do outro influencia a constituição do sujeito pessoal, a saber:

O outro não é o semelhante ou o próximo; ele é um ser percebido e compreendido em outro ser que age como sujeito e que o reconhece

como tal. A alteridade do outro é muito mais do que uma diferença. Falar do outro é uma maneira indireta de dizer que o sujeito não pode ser alcançado diretamente por mim e que é olhando através do outro que eu percebo a presença ou a ausência, em mim, de um sujeito que não é facilmente perceptível num mundo fabricado pelos poderosos. (TOURAINÉ, 2009, p. 191)

Pois bem, reconhecemos que o outro exerce interferência no olhar e na imagem que o indivíduo constrói de si mesmo. O eu, o *self*, de certa forma está submetido ao que a sociedade, representada pelos grupos sociais mais próximos - como a família e a escola, são capazes de interferir na formação do sujeito pessoal, seja pelos ditos e não ditos; pelas práticas culturais e pelas relações de convivência. Por essas três dimensões, vamos discutir a subjetivação das juventudes negras elaborada, a princípio, na perspectiva do outro, sobretudo, o outro que são a família e a escola.

### **1.1 – Quando o outro é a família: as estratégias de embranquecimento e o racismo no próprio lar**

Antes de adentrar, peço, pois, licença e proteção aos nossos ancestrais, aos meus e aos dos jovens negros participantes dessa pesquisa. Que essa experiência nos permita o reconhecimento de nossas origens, que ela nos proporcione a compreensão do que somos e do que significamos e faça emergir o sentimento mobilizador de ancestralidade como um regime de signos que se movimenta através do mistério, da vertigem e da magia (Oliveira, 2007).

Saber um pouco mais da constituição das origens desses jovens negros e negras interessa-nos na medida em que suas configurações familiares podem influenciar na forma de se verem, de se perceberem e de se tornarem negros. As primeiras narrativas nos apresentaram a constituição familiar e as visões ali estabelecidas sobre o pertencimento racial, permitindo-nos conhecê-los em suas origens que em muito se assemelham a de tantos outros jovens negros.

Conhecer tais origens, mesmo que sejam de um passado próximo em virtude da idade dos participantes, remete à tradição africana que tem na ancestralidade um princípio constituinte de sua afirmação identitária. A força da origem e do nome é tão importante quanto a força dos rituais (veremos isso em um dos depoimentos). É próprio do africano o respeito aos antepassados tanto que, ao nomear um descendente com o nome do antepassado, acredita-se que esse viverá e seu exemplo de conduta (requisito para ser ancestral) se perpetuará.

Oliveira (2007) afirma que a ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Por isso a ancestralidade é uma arma política. Ela é um instrumento ideológico

(conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais. Compreendemos que, nesse sentido, a ancestralidade nos garante a possibilidade de ser isso ou aquilo, que nos permite tomar posição e que, para além das circunstâncias de tempo e espaço, nos concede pertencimento, identidade que pode ser assumida e exercida ou, simplesmente, apagada, ignorada, relegada ao silenciamento por escolha ou por imposição. O que também não deixa de ser um posicionamento político.

Distantes do ideal familiar branco-burguês, os jovens negros nos apresentam suas histórias que já vêm profundamente cingidas por marcas ancestrais que, a princípio, podem em função da idade de nossos entrevistados relacionarem-se apenas aos parentes mais próximos ou, em análises posteriores, aprofundarem-se na compreensão de que tais marcas advêm de um passado histórico, cuja compreensão pode ser dada ou não na própria família.

Pensando em ancestralidade como aquilo que nos faz existir no mundo, apresentamos uma característica comum aos núcleos familiares dos jovens negros e negras. Na totalidade, as narrativas revelam a centralidade da figura materna. A configuração familiar de nossos jovens tem a mulher negra como ponto central comum, todos eles descrevem a mãe ou avó negras, como o antepassado próximo que lhes garante a vida, a orientação e proteção, enfim, o sentido da ancestralidade.

É chegada a hora de conhecer os nossos sete entrevistados. Caio, Geovanna, Giovanna, Giulia, Guilherme, Rita Stella e Rogelio fazem uso da memória como propriedade sua e com essa propriedade desejam “conservar certas informações” guardadas num “conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1992).

Aqui daremos as primeiras pistas sobre nossos participantes e, por meio deles, certamente reconheceremos tantos outros jovens negros e negras que se assemelham em memórias muito pessoais. Apresentamos seus nomes, porque eles mesmos fazem questão de deixar nominalmente registradas suas percepções sobre o racismo em situações vividas em família e no ambiente escolar. Em primeiro lugar, traremos a relação familiar e as suas noções de pertencimento racial.

Geovanna - Mora com a mãe e com a irmã. Revela que o pai e a mãe são negros:

*“A relação dos meus pais durante um tempo foi muito boa, agora não é tanto assim*

*porque meus pais são separados. Então eu fico mais com a minha mãe e não tenho tanta proximidade com meu pai”.*

Giovanna - Mora com a mãe e o avô materno, convive com tias e primos maternos: *“Minha mãe é negra, meu pai não. Meus bisavós e avós são negros”.*

Caio - Mora com a mãe e o irmão, na casa da avó materna: *“Somos todos negros, nasci em uma família preta”.*

Giulia – Mora na casa da avó materna na infância, com a mãe e o irmão. Mantém contato com o pai, que é negro, e com suas irmãs por parte de pai, revela que os parentes paternos são todos negros. Já em relação aos parentes maternos: *“A minha vó é branca de origem portuguesa e o meu avô tem traços negros”* e *“minha bisavó por parte de vó, mãe da minha avó, né, é branca, meu bisavô por parte de vô era negro”.*

Guilherme – Mora com a mãe e irmãos, em sua família são todos negros. O pai é negro e está preso: *“E minha vó eu chamo de mãe”.* Vivem num lugar: *“tipo uma colônia, né... minha avó aqui, meu vô mais no fundo e minha tia aqui do lado; o pai que eu tive era meu vô, eu chamo meu vô de pai”.*

Rita - Mora com a irmã depois de ter perdido a mãe aos 15 anos. Declara ter raízes africanas e indígenas: *“Eu sou negra por parte de mãe, né, dos meus avós, bisavós, isso tudo”.*

Rogelio - Mora com a avó e avô maternos. Declara que a avó materna é branca, descendente de negros e índios e o avô negro descendente de negros e alemães. A mãe, mestiça, e o pai identificado como branco: *“Onde eu tô é tipo minha vó e meu vô”.*

Vimos que no processo de socialização primária os jovens revelam consciência da diversidade étnico-racial de suas famílias. Um primeiro passo para posterior autoidentificação e reconhecimento do pertencimento racial. Todos eles atribuem sua criação a mães e/ou avós maternas. Apenas três jovens mencionam convivência com a figura paterna em algum momento de suas infâncias. Consolidadas as informações sobre a constituição familiar, predominantemente matriarcal, temos que a balança pende para o lado feminino.

Nas sociedades tradicionais africanas a matrilinearidade é uma organização costumeira e tem sua estrutura baseada nas mulheres-ancestrais que lhes conferem origem e sentido (Oliveira, 2006). Isso, de alguma forma na modernidade, segue se confirmando sobretudo nas organizações familiares negras, sob a premissa de que a paternidade precisa ser comprovada, ao passo que a mulher figura como fonte de legitimação das descendências (Leite, 1995).

Exemplo disso é que, mesmo ausente, a finada mãe de Rita assume em seus relatos extrema importância e ao pai não é feita nenhuma menção. Essa é uma característica da constituição familiar da modernidade, especialmente, no Brasil, e mais especificamente das famílias negras. Em pesquisa intitulada *Mulheres negras no Brasil: trabalho, família e lugares sociais*, Vieira (2018) afirma que “no contexto das mulheres negras a constituição de uma família em moldes tradicionais é um rito impraticável”.

São os casos dos nossos jovens que nos dizem, por exemplo, “*eu já conheci meu pai, quando eu fui ver ele lá no presídio, sabe...*”; outro para quem a figura da avó materna é a referência: “*moro com a minha avó. A minha vó... é uma pessoa que eu me espelhei muito...*” E ainda da jovem que explica: “*do pai eu não sei, não conheço meu pai, só vi fotos uma vez ou outra*”. Esses exemplos nos oferecem as pistas para compreendermos o arranjo familiar dos jovens negros que não se diferem da maioria dos lares negros brasileiros, pois são consequências dos obstáculos de integração social enfrentados por esse grupo social (Carneiro e Santos, 1985).

Um pouco da história da mulher negra no Brasil poderá nos contextualizar no cenário das famílias de nossos jovens pesquisados. Essas famílias, centradas na maternidade, apresentam numa referência de ancestralidade a figura da avó, sobretudo a materna, confirmando a tendência moderna do matriarcado negro. E isso tem uma origem histórica. Uma origem do período da escravização que repercute na constituição familiar negra tal qual a percebemos hoje. Carneiro (2003) explica que

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. ... O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o

discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2003)

Esses contornos, funções e papéis que assumem a mulher negra na constituição familiar moderna são perfeitamente perceptíveis nas famílias que os nossos jovens negros nos apresentam. Carneiro (2019) perfeitamente decifram

As condições de anomia em que vivia a população negra durante a escravidão não permitiram ao homem negro exercer sobre a mulher negra a opressão “paternalisticamente protetora” a que estavam submetidas as mulheres brancas. Igualmente, as relações estabelecidas entre homem branco e mulheres negras evidentemente estavam longe de reproduzir as formas de opressão características das relações de gênero entre brancos (CARNEIRO, 2019).

Assim justifica-se que no conjunto das famílias dos jovens negros pesquisados não identifiquemos a formação da tradicional família branca brasileira. A ausência do homem, junto à mulher negra, seja ele negro ou branco, assumindo ou representando o papel “paternalisticamente protetor”, presente e provedor como nas famílias brancas é um fenômeno comum nas famílias de nossos jovens. A compreensão do jogo da ausência-presença das figuras masculinas na constituição das identidades de nossos jovens é dada pelo problema de organização da sociedade moderna.

Nesse aspecto rompe-se um dos valores civilizatórios africanos importantes: a identificação da origem pelo nome. Na tradição africana “sua referência identitária não é a nacionalidade, não é a classe social, mas, sim, seu grupo de parentesco” (Munanga, 1984). Evidente, a necessidade de ter o nome como forma de “identificação de definição do indivíduo, de agregação ao grupo”. O nome, desde as comunidades tradicionais, é capaz de trazer as marcas identitárias definidoras da ancestralidade do indivíduo, de pertencimento ao grupo. Esse é o desejo de Guilherme:

*Esqueci de falar que quando eu era pequeno, quando eu era bebê, meu pai não me registrou, minha mãe teve que ir atrás dele. Três dias depois vai me registrar, eu sou o único filho homem dele, sou mais velho, né; sou eu que tem o sobrenome dele, minhas outras três irmãs não têm. (Guilherme – entrevista)*

Apesar de, após a luta da mãe, Guilherme levar o nome do pai no registro, a ausência marcada na condição espaço-temporal desloca as relações sociais e influencia a formação da identidade. O vazio provocado pelo distanciamento tempo-espaço da modernidade acaba por

afetar diretamente a formação do indivíduo, interferindo não só na vida social, como também na constituição do próprio eu. A queixa de Guilherme é justa, mas ao mesmo tempo reveladora de não ser suficiente ter no registro o nome do pai para se garantir identidade. Está para, além disso.

A relação espaço-temporal também impacta na constituição da identidade. Observar o passado como primeiro passo na elaboração das narrativas atende ao princípio do tempo – outro valor civilizatório para as sociedades africanas que, a exemplo das sociedades tradicionais, têm a noção de tempo orientada pelo passado, pois é nele que residem as respostas para os mistérios do tempo presente. É no passado que está toda a sabedoria ancestral. Somente no passado o africano encontra sua identidade. (Oliveira, 2006).

O que não significa que se trata de um tempo estanque. O olhar se volta ao passado para compreender o presente e visualizar o futuro. Trata-se de não perder o contato com a tradição e, sobretudo, poder atualizá-la. Valoriza-se o tempo vivido. O tempo passado é o tempo dos mitos com quem se aprende e se obtém orientação para viver o presente. O tempo africano, nesse sentido, não é um tempo linear, o passado faz parte do presente. Por isso, voltamos ao tempo passado - infâncias dos jovens negros e negras - na tentativa de compreender a constituição de suas identidades negras.

Voltando então no tempo, as narrativas vão revelando que os jovens estabelecem uma percepção de si na infância num jogo importante de semelhanças e diferenças que resultam na socialização ou na não socialização, ao se perceberem incluídos ou rejeitados. É um certame cruel, pois para o negro o padrão de comparação é sempre branco, visto que na sociedade, como afirma Fanon (2008), existem dois campos: o branco e o negro.

Vejamos alguns exemplos de como essa dualidade é representada nas falas dos jovens. Giulia diz sobre si mesma: *“eu era branca perto delas”* se comparando às irmãs por parte de pai; Rogelio fazendo referência a como era tratado pelo padrasto reclama do tratamento recebido: *“porque eu era negro... literalmente por causa disso”*, pois, aos seus olhos, a família constituída pela mãe seria toda branca *“São todos brancos, todos! Minha família... praticamente inteira é branca – por parte da minha mãe...”*. Ou ainda Guilherme, cujo primo lhe chamou de preto: *“eu nunca vou esquecer... meu primo... ele falou assim pra mim... nós estava lá jogando bola e virou assim pra mim... me chamou de preto.”*

Os três registros dão conta do “eu” que começa a se construir na diferença preto – branco. Essas falas revelam como a disputa entre branco e preto se apresenta desde a infância e que as percepções de si vão sendo estabelecidas pelos ditos do outro que o forçam a “ver-se a si mesmo”. A percepção de si como diferente em nada influenciaria na constituição do indivíduo, como afirma Touraine (2009) se essa diferença não implicasse em inferioridade.

Fanon (2008) diz que “enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro”. Não é o que observamos pelas narrativas de nossos jovens. No jogo do preto e do branco, as percepções sobre si vão se estabelecendo num contraditório das origens, isto é, a casa que deveria ser o lugar onde mais facilmente esse jovem pudesse se identificar, apresenta-se como um ambiente de disputas em torno do branco e preto, o que dificulta a confirmação do seu ser negro, sobretudo diante de um outro que é um dos seus. Fanon (2008) nos ajuda a compreender

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (FANON, 2008, p. 104)

A criança negra aprende desde muito cedo que o “ser para-o-outro” (Hegel, 2007) vai ter um peso muito grande: eu me sentir inferior é uma coisa, entretanto, o outro me dizê-lo é outra coisa. Fanon (2008) evidencia esse movimento de compreensão de si, como mais “uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva”. Percebe-se nas narrativas que a voz de um membro da família dizendo “você é negro” é algo muito pesado, é um conhecer-se “em terceira pessoa” que pode desencadear comportamentos e modos de compreensão de si mesmos que nem sempre terão conotação positiva.

Destaca-se a percepção de Giulia que diz, fazendo referência às irmãs por parte de pai: “Quando eu era pequena eu me achava diferente em casa, porque na minha cabeça eu era branca perto delas” ou “eu queria ser mais escura, porque as minhas irmãs eram mais escuras”. Outro exemplo desse confronto é o relato de Guilherme ao se referir à família: “eram todos negros, aí um dia, meu tio arrumou uma mulher branca”, ou ainda “minha mãe é negra, meu irmão... meu irmão é negro e minha irmã meio que... como é que fala... o pai da minha irmã era branco né...”.

Em casas negras vão se forjando as identidades de nossos jovens. Mas as casas negras no contexto da modernidade, por diversos motivos, são casas negras que desconsideram as questões raciais, são casas negras que permitem relações opressivas: “*na época eu ficava muito brava. Eu começava a chorar, achava que ela (minha avó) tava falando aquilo para me ofender*” (Giulia). No jogo do preto e branco, as casas negras silenciam sua negritude, são casas negras que não se afirmam como negras, isto é, vão se embranquecendo como forma de proteção, conforme dizem Figueiredo e Pereira (2006)

Nas famílias negras a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema étnico, que vai trazer sempre decepções e choques que podem em maior ou menor medida, influir nas relações entre brancos e negro. (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2006)

Se considerarmos que é no grupo familiar que a criança começa a moldar sua identidade e construir consciência das diferenças, para as crianças negras cujas famílias silenciam, ou pior, acentuam o jogo do preto e branco, os significados do racismo elaborados nessa vivência serão manifestos quando mais tarde, jovens, forem confrontados pelas questões raciais. A vivência familiar é a base da socialização, se essa não é marcada por laços identitários positivos haverá consequências em fases posteriores, visto que “nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças de forma hierarquizada, perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade” (Munanga, 1994).

Das interações vivenciadas pela criança negra nessa fase da vida dependerão as suas marcas identitárias, portanto, posições de pertencimento, de resistência, de formulação de projetos de vida serão mais facilmente constituídas se favorecidas nesse círculo de convivência, pois

A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interiorizando-os, tornando-os seus. Por meio dessa identificação com outros significativos a criança torna-se capaz de identificar-se a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. (BERGER; LUCKMANN, 1974)

A família e o círculo de convivência na infância são os primeiros a fornecer informações à matriz de socialização da criança. Então, na infância, junto ao núcleo familiar, a criança experimenta os primeiros contatos para além dos parentes mais próximos, os primeiros amigos são também o outro e terão importância nas percepções que, posteriormente, formularão sua identidade.

Estimulados a dizer sobre a relação com amigos de infância ou a convivência com vizinhos a maioria dos jovens relata pouco contato com outras crianças negras na infância, incluindo aí a vizinhança. Giulia não se lembra de conviver com crianças negras “*vizinhos eu nunca tive negro ou não tenho recordação de ter criança negra de quando era criança*” e Caio conta “*desde pequeno eu sempre tive muitos amigos, mas era bem complicado, porque na minha rua tinha só, apenas a gente de negro: eu e meu irmão.*”

Excetua-se desse contexto Guilherme que faz questão de relatar o episódio com o primo que também era vizinho, pois moravam como disse ele, numa “colônia”. No caso desse jovem, o primo também negro, foi o outro que, na infância, mais significativamente lhe disse: você é negro.

*“eu nunca vou esquecer meu primo, ele falou assim pra mim... ele me chamou de preto. Deu um negócio em mim, um ódio assim... eu pensei vou bater nesse menino tanto... e eu falei assim: sua mãe também, né. E ele continuou do mesmo jeito, fui acalmando, mas eu fiquei nervoso daí eu parei de brincar. Fiquei no meu canto assim e fiquei pensando naquilo.”* (Guilherme – entrevista)

O depoimento desse jovem traz a face oculta do “outro” – a face da crueldade do racismo que está muito presente na infância da criança negra, quando esta tem a oportunidade da convivência. A indignação dele se manifesta, porque o “outro” que antes era o branco, nesse caso, era um igual, era um dos seus. Quando ele responde “*sua mãe também é*”, ele manifesta sua indignação: como pode o meu primo negro, que tem uma mãe negra, me chamar de “*preto*”.

Esse jovem negro experimentou muito cedo sentimentos como raiva, ódio, vontade de agredir e os aprisionou. Ele, no entanto, teve atitudes: parou de brincar, ficou no seu canto, pensou naquilo. Fanon (2008) nos explica

A não valorização afetiva conduz sempre o abandonado a um sentimento de exclusão extremamente doloroso e obsessivo, de não ter um lugar próprio em parte alguma, de se sentir sobrando em qualquer lugar, afetivamente falando... Não se pode avaliar suficientemente a intensidade do sofrimento que acompanha tais estados de abandono, sofrimento que é ligado, em parte, às primeiras experiências de exclusão da infância, e faz revivê-las com toda acuidade. (FANON, 2008, p. 78)

As narrativas formuladas pelos jovens negros sujeitos dessa pesquisa indicam uma infância solitária pela falta de convivência com crianças de sua faixa etária, e, principalmente, de sua raça, revelando que para a criança negra pode haver uma dificuldade maior em elaborar

significados afetivos consigo mesma, pela ausência do “outro significativo”, seu semelhante, que lhe revele seu próprio eu.

A maioria dos entrevistados revela ter tido poucos amigos na infância, muitos deles afirmaram que brincavam sozinhos em casa o que vai se repetir na escola como forma de evitar a rejeição. A solidão da criança negra, portanto, é consequência daquilo que é ensinado em casa tanto às crianças negras, quanto às crianças brancas. Essas trazem construídas em si um sentimento de superioridade, uma noção da diferença como algo ruim e não como um valor; as outras, preteridas nas rodinhas e nas atividades escolares, vão elaborando experiências de exclusão.

Evidenciam-se as relações do núcleo familiar e daqueles que estão à sua volta como as mais importantes para que a criança negra se sinta amada e protegida. Os indivíduos próximos têm papel fundamental na constituição da identidade dessa criança, podendo contribuir positiva ou negativamente para a formação do sujeito negro e da compreensão que ele vai elaborando sobre si mesmo. Mas é na escola que esse processo se consolida, ganha contornos mais determinados e determinantes que vão marcando as os jovens em trajetórias escolares. Passemos, portanto, a investigar o que acontece quando o outro é a escola.

## **1.2 Quando o outro é a escola: a invisibilidade e a estigmatização como estratégias para permanência no jogo social**

Para Botto (2014), a escola, tal como ela se constrói no mundo moderno, pretende ser harmoniosa, tenciona criar a sincronia dos movimentos infantis, inclusive se, para isso, ela precisar ser rigorosa. É também Botto (2014) que nos indica o objetivo dessa escola moderna quer seja: organizar a distribuição das pessoas no jogo social, disciplinar mentes, corpos e corações, firmar atitudes e vincar posições de prestígio.

A escola serve para legitimar um projeto de sociedade moderna que cultua o indivíduo e estimula a individualidade, colocando cada um em seu lugar. Não há na escola moderna espaço para o coletivo, ela é transmissora de conhecimento e se torna importante mecanismo de difusão das orientações da sociedade. A escola moderna forma os cidadãos integrados à sociedade – indivíduos preparados para obedecer às normas sociais. O espírito da coletividade se dá na medida em que os indivíduos aprendem as regras, sabem obedecer e, com isso, se colocam no mundo.

Fábrica da Ordem. Assim é compreendida a escola da modernidade, conforme nos explicam Bracht, Gomes e Almeida (2016) quando dizem que as escolas, sem disfarces, concretizaram-se como instituição funcional ao estabelecimento das ambições ordenadoras do Estado. Ou seja, a escola é um aparelho institucional para a manutenção da ordem, para o ajustamento de indivíduos à vida social, para a conformação sem crítica, sem resistência.

A escola se constrói na relação com a modernidade também influenciada pelas determinações de poder, da política ou da inscrição social da ciência que são apropriados pela instituição. Uma escola que cumpre um ritual litúrgico em seu dia-a-dia, com “as crianças em fila, a organização do espaço em classes... as carteiras enfileiradas, o ponto registrado no quadro negro” (Botto, 2014). E nesse espaço da ordem sem disfarces questionamos: quem está nessa escola? E mais especificamente: existe um lugar para a criança negra e para o jovem negro nessa escola?

Para essa análise, tomaremos como análoga a relação que Elias (2000) faz entre “os estabelecidos e os *outsiders*”, na qual ele perscruta as relações de poder que existem entre dois grupos de uma pequena aldeia. Ali se apresentam como estabelecidos um grupo de famílias que estão no local a cerca de três gerações e como outsiders as famílias que chegaram a esse lugar mais recentemente. Não há entre eles diferenças étnicas ou sociais para além dessa: o tempo em que chegaram ao lugar.

Tomemos a escola como a pequena vila. Para nomearmos os estabelecidos e os outsiders que podem estar na escola, basta identificar a finalidade da educação na modernidade. Escola para quê? Quem nos responde é Durkheim (1955): para que o indivíduo descubra que só poderá agir na medida em que aprende a conhecer o contexto em que está inserido, a saber, quais são suas origens e as condições de que depende.

Portanto, é a escola o caminho da modernidade para que o indivíduo se situe na sociedade, cumprindo assim o objetivo da educação moderna que, ainda de acordo com Durkheim (1955), é formar um cidadão que tomará parte do espaço público e não somente pelo desenvolvimento individual do aluno. O que explica a existência de uma educação específica para o papel que o indivíduo será chamado a preencher

Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer. A resposta a essa objeção é

simples. Claro está que a educação das crianças não deveria depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E, dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma para todos os indivíduos. (DURKHEIM, 1955)

Pronto, está legitimado o caráter funcional da escola, produzir indivíduos aptos a exercerem o papel que lhes está reservado na sociedade, a depender da sua classe e origem. Apesar da diversidade de indivíduos que estão nessa escola, ela segue formando-os, cada qual para assumir sua função social, e com base nesse mote, se estabelece o caráter homogeneizador da escola, adequado à formação de cidadãos obedientes às regras e subordinados aos padrões para os quais forem moldados, instituto voltado para a produção de indivíduos cujas identidades tendem a serem fixas.

Assim justifica-se que a escola, tal qual a aldeia desenhada por Elias, torne-se um lugar de disputa entre “estabelecidos” e “*outsiders*” – os que chegaram primeiro e os que chegaram depois, respectivamente, os que possuem entre si, mais semelhanças (são brancos e ricos) que diferenças e, portanto, legitimam-se como os indivíduos adequados aos fins educacionais: formar cidadãos.

Os estabelecidos, os brancos, constituem o grupo que pretende se manter ou ascender na posição de superioridade que ocupa ou que pretende ocupar. Esse grupo pretende o controle da situação, o poder, para isso estigmatiza o outro considerado inferior. Os “*outsiders*” são o grupo que não pertence ao poder, o que não faz parte, mas pode a ele ascender, visto a possibilidade de mobilidade, alternância no status do poder, os que são estabelecidos hoje, podem ser os “*outsiders*” amanhã.

Porém, há na sociedade moderna colonizada um terceiro grupo que ousa forçar as portas. Uma população que demorou a ter o direito de entrar e mais ainda o direito de ficar. São os negros, alocados à margem da sociedade durante anos, porque tiveram sua “cidadania” roubada pelo processo de escravização. É o grupo que não pertence ao poder, o que não faz parte, os inferiores. Essa parcela da população que existe, para além dos “*outsiders*” – a quem

poderíamos chamar *beyond “outsiders”*, os negros trazem outra condição social, outra origem, outra cultura.

Adentram, por exemplo, a escola e são submetidos a práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar, que visam a infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificam sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu (Fonseca, 2005). Isso se evidencia quando Teixeira (1979) propõe: “Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social”. Uma proposta bonita e justa se valesse para todos. A equidade da proposta de Teixeira se esvai quando diz “dando *aos muitos* aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida, e depois, *aos poucos*, a melhor educação possível” (grifos do autor).

Ora, o que é destinado *aos muitos* não carece de sofisticação, basta-lhes o necessário para que vivam, minimamente, de maneira decente. É, portanto, essa escola a ser oferecida *aos muitos*, a escola dos filhos dos pobres, a escola dos filhos dos negros. O sistema escolar, portanto, se difere em razão daqueles que ali serão atendidos. Esse é o contexto que os nossos entrevistados, em seu percurso escolar, ainda encontram.

Interessa-nos, portanto, investigar como isso repercute em suas identidades, visto que, de uma forma ou outra, assumem um papel nesse lugar que ignora a sua tradição, a sua história ou pior anula a contribuição de seu povo, relegando-o à condição de descendentes de escravos, como se essa fora uma opção. Faz parte dessa pesquisa, compreender o papel da escola na formação da identidade negra, nesse caso, a escola pública que, efetivamente, chega à maioria dessa população e onde estão nossos jovens negros e negras colaboradores nessa pesquisa.

A escola é tida como a segunda instituição de socialização. A educação infantil é o palco para que as crianças manifestem o aprendido em família sobre vários assuntos, entre eles as questões raciais. A cena escolar costuma evidenciar a confusão das famílias negras na preparação das crianças para a convivência com as diferenças. Há um sentimento de proteção que as leva a silenciar sobre a questão racial.

Essa forma de não atuar por parte de famílias negras, acaba gerando um não posicionamento frente a essa questão. Como se o racismo não existisse. Equivocadamente esse silêncio protetor encontra o barulho ensurdecido do preconceito das famílias e da própria escola brancas reforçando a difundida e equivocada ideia do “somos todos iguais”.

Não, não somos todos iguais. Essa relação envolve o poder de um grupo (ou mais) – os estabelecidos e “*outsiders*” (brancos) sobre os para além de “*outsiders*” (negros). Não se trata de indivíduo, mas de grupo, a relação de poder estende-se à identidade coletiva. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais, incluindo família e escola, favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior (Cavaleiro, 2001).

Em qualquer contexto, as primeiras fontes de influência para constituição da identidade da criança, e do jovem que virá a ser, advém dos adultos que a cercam, portanto, pais e professores são responsáveis pelas informações que vão repercutir nessa identidade. É indiscutível que são esses que vão oferecer os primeiros exemplos e explicações sobre o que é “permitido, proibido ou prescrito sentir ou exprimir, a fim de que seja garantido, simultaneamente, seu direito à existência, enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência do seu grupo” (Costa, 1983).

Queremos então dizer sobre a necessidade de que família e escola rejeitem as visões discriminatórias relativas aos negros e construam bons modelos de respeito e valorização, no intuito de que as novas gerações negras superem a imagem historicamente constituída de estereótipos e inferiorização; ao mesmo tempo em que as novas gerações brancas sejam educadas para a superação da falsa superioridade preconceituosa também historicamente constituída.

Tomadas por essa esperança, novamente, trazemos à cena Touraine (2009) para nos conduzir na tarefa de compreender o encontro do sujeito com ele mesmo – isto é, a subjetivação, buscando verificar se e como os dizeres, os silêncios, os olhares expressos e as relações vividas nesse lugar (a escola) influenciam na percepção de si, em suas formas de estarem no mundo, em seus projetos de vida.

As vozes de nossos jovens ressoam as memórias das diversas experiências do racismo vivido na escola, nas diversas escolas, públicas ou particulares, periféricas ou centrais, onde cursaram os primeiros anos da educação básica. Anunciamos que as narrativas são densas e atualizam memórias que vão dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o início do Ensino Médio, etapa em que os encontramos.

Os excertos, destacados das produções de texto, são relativos às vivências escolares, aos modos como o racismo se manifestava para eles, bem como apresentam os agentes do racismo

e as reações dos jovens às situações a que eram expostos. Os relatos sobre o comportamento dos adultos trazidos pelos nossos jovens são reveladores da crueldade do racismo brasileiro, que solidifica estereótipos negativos.

O primeiro desses estereótipos é o de que o negro não é bonito. Caio destaca “*então... eu achava que negro não tinha beleza nenhuma*”. Ele conta ter essa percepção desde criança “*porque eu vim daquilo desde pequenininho*”, marcado por um fato ocorrido

*“no ensino fundamental teve uma coisa que me marcou muito, que fizeram uma lista dos meninos mais feios e os mais bonitos da sala. E era uma lista só, então estava por ordem do mais bonito ao mais feio. E nessa escola eu acho que tinha o mesmo tanto de aluno negro, sempre foi bem pouco, e uma coisa que eu notei é que todos os alunos negros daquela sala eram os últimos, então tipo... de 20 meninos se tinha 4 negros, os últimos da lista eram os 4 negros”* (Caio, 2018).

Na ordem dos mais bonitos para os mais feios, os últimos eram os meninos negros. Os danos dessa “brincadeira” são importantes para a imagem do jovem negro que vai se construindo sob a premissa de que são feias as características físicas de seu povo, uma vez assim qualificado isso pode provocar sentimentos de não aceitação, de submissão e silenciamento, como também nos conta Giulia que, ao ser insultada pelas colegas por causa de seu cabelo diz: “*eu sofri racismo na escola ... eu abaixei a cabeça pra isso*”.

*“O problema sempre foi na escola, porque quando eu chegava na escola sempre tinha esse tipo de coisa chacota. (...) Eu sofri racismo na escola de outras alunas. A gente nunca se deu muito bem... Mas ela me chamou nas redes sociais e começou a falar do meu cabelo falar de mim e falar que o meu cabelo era ruim começou a difamar mesmo... Falar o jeito que eu era, começou apontar defeito no meu físico, no meu cabelo, que eu era um bicho, me difamando mesmo. Isso foi no ensino fundamental. E até hoje eu tenho os prints sabe, porque eu acho, tipo assim, se isso vier acontecer de novo eu vou olhar aquilo e falar na minha cabeça não eu não tenho que aceitar isso de novo, porque na época eu, eu abaixei a cabeça pra isso, eu poderia muito bem ter processado ela, pedido indenização por danos morais, mas só que eu falei ah... não vale a pena e também a gente era criança”* (Giulia, 2018).

Novamente a questão das características físicas próprias do negro aparecem como maneira de depreciação. Tornam-se motivo para os xingamentos, comparações a animais, que Giulia destaca como formas de “difamar”, o que para ela extrapolou os limites da escola, chegando-lhe também pelas redes sociais. O impacto dessas situações provoca prejuízos à autoimagem do sujeito em formação que, posto à prova, na maioria das vezes reage física e/ou verbalmente, ou “*abaixa a cabeça*” como fez Giulia.

As vivências que nos trazem Geovanna e Giovanna são provas de que o racismo é ensinado em casa e reveladoras de que mulheres negras são deixadas de lado nas relações com o outro desde a infância, preteridas por coleguinhas durante as brincadeiras, são geralmente as últimas a serem incluídas nas atividades. Isso resulta em tristeza, solidão, em perdas afetivas, em baixa estima, que tentam hoje resolver de alguma forma, conforme elas próprias revelam: Giovanna “*Eu não fiquei triste. Quem perdeu foi ela*” e Geovanna “*minha mãe me mudou de escola*”.

*“Eu era a única Negra. Na lembrança que eu tenho de mais nova que é de estudar em uma escola particular (...) A minha mãe até brigava na escola por causa de brincadeira sem graça, porque eu chegava em casa chorando. Até também nas quadrilhas, quando a gente ia dançar. Quando eu tava... acho na quarta, quinta série eu não tinha par para poder dançar, a minha professora tinha me juntado com um garotinho que tinha sobrado lá, só que ele não queria dançar comigo porque ele falava assim que não queria dançar com negra. Eu fiquei chateada, fiquei... Minha mãe falou assim... ela foi na escola conversou e tal, tomaram as providências, depois minha mãe me mudou de escola”.* (Geovanna, 2018)

*“Minha mãe me conta que quando eu tava em escola particular, eu não lembro porque eu era bem nova, o pai da minha amiguinha falou pra ela que não era pra ela brincar comigo por que eu era negra. Ah então, eu tinha ideia assim, mas eles eram bobos! Isso de uma criança deixar de brincar com outra criança por causa de sua cor. E comprovou que isso vem da família mesmo que ninguém nasce preconceituoso assim! Eu não fiquei triste. Quem perdeu foi ela”.* (Giovanna, 2018)

Pais que proíbem filhos pequenos de brincarem com crianças porque são negras estão ensinando discriminação; professores que não promovem a interação e o respeito às diferenças;

escolas que não atuam frente as “brincadeiras sem graça” estão alimentando os sentimentos de rejeição como os relatados por Giovanna que não brincou por *“causa de sua cor”*, por Geovanna que não dançou a quadrilha na festa junina *“por ser negra”*, ou por Giulia achincalhada pelas marcas de negritude que carregava em seu corpo.

Relevar as atitudes preconceituosas das crianças ou até dos adolescentes com o *“deixa pra lá”*, aprendido como forma de não prolongar o sofrimento, tão bem descrito por Giulia em: *“não vale a pena e também a gente era criança”*, culminaria no erro de minimizar ou ignorar fatores externos que constroem, moldam e/ou tensionam a noção de infância (Barbosa; Souza, 2018).

É importante, pois, reconhecer que o racismo vivenciado nessa idade não impõe marcas identitárias somente para o futuro, mas para o momento vivido, trazendo um componente de grande impacto na formação da identidade: a solidão da criança negra; justificando, por exemplo, que crianças negras “gostam” de brincar sozinhas, como disseram Rogelio - *“sempre fui bem sozinho: só tinha um amigo”* ou Giovanna - *“com ninguém (não brincava) ... umas bonequinhas lá... ia para o meio do quintal, corria lá... aí minha mãe me chamava...”*

Na verdade, esse é um jogo, o jogo de faz de conta. Faz de conta que gostam de brincar sozinhos, quando essas crianças estão realmente sozinhas, sem laços afetivos com as crianças brancas que aprenderam superioridade no ambiente familiar, sem laços com outras crianças negras, pois as primeiras lembranças revelam infância e escolas onde não havia muitas crianças negras.

Norbert Elias (2001) denomina essa solidão como a *“solidão social quando as pessoas são deixadas sós, ainda que vivam em comunidades”*. Isto é, a comunidade escolar está aberta a todos, inclusive aos negros, mas nem todos os negros estarão lá. Uma forma de resolver o isolamento enfrentado no percurso escolar, foi descoberta por Rita: *“amigos negros, eles sempre se relacionavam com os negros, né?”*

*“Eu sempre tive muitos amigos negros na escola, principalmente. Meus amigos eram basicamente negros, por ser uma escola pública, por ser uma escola tipo de periferia né? Um canto assim escondido, então, tipo, a maioria das crianças que estudavam lá eram negras, mas tinham umas crianças brancas. No Fundamental 2, a gente começa a ver uma segregação maior, né? Pensar mais, né? A entender como é que tá funcionando... as coisas começam, a gente começa a entender. Sim, a criança negra nossa, ela se sente muito inferiorizada, né?”*

*Amigos negros, eles sempre se relacionavam com os negros, né? Assim... foi muito difícil a gente entrar no meio do convívio, (das crianças) que eram brancas, não sei se por receio, vergonha ou alguma coisa do tipo, ou se porque aquela criança ela olhava para gente diferente, sempre tinha, né”.* (Rita, 2018)

Rita vai descrevendo a dificuldade do negro “entrar” no convívio com o branco, ela revela sentimentos que persistem nessa relação: inferioridade, receio, vergonha porque os olhares para o negro são diferentes e de alguma forma impactam na forma como a pessoa negra vai se autoavaliar e se autovalorizar. Isso, de alguma forma, impõe condições não só ao modo como a identidade pessoal vai se constituindo, mas também como a identidade social, pelo pertencimento racial, vai se consolidando ou sendo rejeitada.

Ao contrário de Geovanna e Giovanna que dão a entender que as primeiras escolas onde estudaram foram privadas e que seria natural, por isso, não haver muitas crianças negras ali, o que as fazia se perceberem como o único ou um dos poucos negros no ambiente escolar; Rita coloca em pauta a relação da criança/jovem negro com a escola pública como seu lugar natural. Ela acaba por legitimar o “discurso interpretativo dominante” (Touraine, 2008) ao localizar os seus primeiros anos de educação em escola pública, na periferia, motivo pelo qual, em seu entendimento, haveria muitos alunos negros.

Ao explicar que nos níveis posteriores há um número menor de crianças negras, Rita novamente repete o discurso dominante de que há mais brancos, porque as famílias negras precisam que seus filhos trabalhem e isso os afasta da escola: *“Porque os pais da criança negra não querem mais que o filho continue na escola, porque os pais daquela criança precisa que aquela criança trabalhe, né?”*. O fato de se perceber como minoria e o sentimento de segregação se evidenciaram no exercício de Rita ao pensar a escola dos primeiros anos: seja pela localização da escola na periferia, portanto, local de negros; seja pelo número reduzido de alunos negros, justificada pela necessidade do trabalho.

A questão que se estabelece na explicação de Rita é a visão colonial de que o negro se vincula ao trabalho, reforçada pelo discurso de que o negro “prefere” trabalhar a estudar como se houvesse a possibilidade de escolha, o que equivale dizer que a escola não é lugar para negro como também percebe Caio quando diz *“a minha escola, dos meus primeiros anos tinha pouco aluno negro, em alguns anos eu já cheguei a ser o único aluno negro da sala que pra mim isso era muito desagradável, quando a gente é minoria”* (Caio, 2018). São percepções que

antecipam o sentimento da escola como um não-lugar para o negro, contrariando o discurso da educação para todos em pleno século XXI.

Destaca-se ainda nas vivências escolares trazidas pelos jovens negros e negras outra forma de manifestação do racismo. Uma que prescinde da palavra, mas que materializa o racismo que se quer esconder. Aquele que vem “*no fundo do olho, o desprezo. Eu sei quando uma pessoa te olha com desprezo ou não. A pessoa, fisicamente, no olho dela... Tinha amigo meu que ela também olhava assim também. Você via o desprezo assim no fundo do olho, o desprezo, por mais que ela falava... tinha o desprezo só que ela não queria mostrar*” (Rogelio, 2018).

Aquele que não se quer mostrar, mas que está, que existe, que é. Sobre esse racismo que se pressupõe velado, mas que aos olhos de quem é negro é cortante, também é descrito por Guilherme:

*“Eu me lembro é que eu tinha uns amigos, ficava brincando, correndo lá e sempre tinha algumas pessoas que olhava assim de um jeito. Tipo eu não conversava muito com eles (outros alunos negros da sala) assim não, mas quando era esse negócio de olhar, nós meio que entendia sabe? Parece que era uma conexão a gente ficava tentando conversar sobre isso, mesmo não sabendo nada”.* (Guilherme, 2018)

As percepções dos dois jovens fazem referência a expressões veladas que são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões abertas e flagrantes, uma vez que, por serem de mais difícil identificação, são também mais difíceis de serem combatidas. É aquele racismo que quem é negro sabe, como afirma Guilherme “*quando era esse negócio de olhar, nós meio que entendia sabe? Parece que era uma conexão a gente ficava tentando conversar sobre isso, mesmo não sabendo nada*”.

Outros episódios narrados pelos jovens apresentam vivências de racismo na escola cujos agentes são percebidos por eles como sendo os professores. Vejamos:

*“Uma coisa, que nem, eu... me marcou assim... foi no primeiro colegial. Eu tava conversando sobre a professora, assim para irritar ela, tava chamando ela de tia e ela não gostava... Alguma coisa assim. Daí ela falou assim: é preto. Eu não entendi direito, tipo, ela tava lá do outro lado da sala, né? E ela falou baixinho, mas eu só sei que ela falou preto, assim...”* (Guilherme, 2018)

*“Eu me lembro de um professor só: quando eu estava quinta série, ele me tratava bem diferente das outras pessoas, pensando assim, era tipo... eu chegava na mesa dele, pessoa, menina negra com cabelo tudo volumoso e tudo mais, e ele não me dava atenção, quando chegava outra pessoa diferente do meu, ele dava mais atenção. Isso... isso sim, eu tenho raiva desse professor até hoje, Deus me livre”.* (Rita, 2018)

*“Eu era o único aluno de capuz que não estava certo? ... era eu e era mais umas trocentas outras pessoas dentro da sala, mas ela não, implicou especificamente comigo. Daí foi o maior borogodó, os meninos da minha sala ficaram putos com ela... foi um fuzuê todo por causa disso. Não tinha lógica! (...) ela implicou comigo por causa da minha cor. Realmente ela não gostava”.* (Rogelio, 2018)

Percepções ou fatos? No caso de Rita a “menina negra com cabelo volumoso” que solicitava atenção – o preterimento; no caso de Guilherme que brincou com a professora – o xingamento; no caso de Rogelio que se portou de maneira indisciplinada – a implicância. Para Rogelio, adolescente na escola, a elaboração da diferença não é tão sutil: *“ela implicou comigo por causa da minha cor. Realmente ela não gostava...”*

O que fica como marca em suas identidades? A raiva, o espanto, a indignação. Resultados de um racismo velado, reconhecido por Nunes (2010) como o preconceito sutil aquele que se manifesta por uma forma indireta de rejeição contra os negros e pela negação do afeto positivo (Galeão - Silva, 2007), uma elaboração que para Rogelio não é tão sutil: *“ela implicou comigo por causa da minha cor”*.

Muitos negros dirão que as situações acima descritas não são novas e, realmente não o são. As narrativas trazidas pelos jovens nesse trabalho têm o papel de atualizá-las no tempo presente, mantendo a denúncia e o alerta de que as relações pessoais para as pessoas negras continuam marcadas pelo racismo em suas diferentes formas: estrutural, institucional, velado ou explícito. Ele está aí.

As narrativas seguintes dizem sobre violências contra o corpo negro que ocorrem no ambiente escolar, cabelo e cor como portas de entrada para a explicitação do racismo. Falam também sobre a invisibilização como mecanismo utilizado para rejeitar ou camuflar a existência do negro na escola e a reverberação disso para a constituição de suas identidades.

### 1.3 O corpo negro - A porta de entrada para o racismo

As narrativas de nossos jovens expressam que estão muito presentes na formação de suas identidades, as questões relacionadas ao corpo negro, sobretudo as que se referem à cor da pele e à textura do cabelo. Nesse aspecto abre-se o jogo das diferenças em que um lado é superior ao outro, um jogo em que o negro já entra na condição da inferioridade marcada pelos estereótipos. Sobre o corpo negro, Gomes (2003) explica

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. (GOMES, 2003)

Assim é para os jovens negros e negras, cujos depoimentos oferecem exemplos de como a questão da cor da pele é percebida como um fator de diferenciação. Caio conta “*sempre estudei em salas que as crianças predominantemente eram brancas*”. Rita relata ter ouvido na escola questionamentos como: “*Por que você é dessa cor?*” Como uma criança pequena responde a essa pergunta? Certamente é uma questão que será silenciada e passará a fazer parte de lembranças a serem esquecidas. Entra em campo o silenciamento como forma de mediação do confronto. Para muitos é a primeira experiência de racismo, a primeira sensação da diferença que há entre o eu-negro e o outro.

A imagem do negro é construída em oposição à do branco. Fanon (2008) afirma “o corpo é o homem, e o homem, seu corpo”. Para o negro se estabelece uma dificuldade frente a essa afirmação, justamente por ser um corpo fortemente negado desde a perspectiva colonial. Conforme Gomes (2003), “estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade”.

Ora um corpo desprezado, ora um corpo objetificado, ora um corpo exaltado, ora um corpo sexualizado, ora um corpo hipervalorizado como observa Rogelio com relação ao esporte, por exemplo: “*no basquete é uma coisa da hora, porque você é negro no basquete quer dizer que você é bom! Porque o basquete é um jogo pra negro, de negro.*”

A aproximação com a questão do corpo negro foi dada nas narrativas, pelos próprios jovens envolvidos nessa pesquisa. Essa geração de sujeitos negros, os jovens participantes da

pesquisa, demonstra que tanto na infância em família, quanto nos primeiros anos na escola a percepção sobre o próprio corpo constitui um fator importante para a formação identitária.

Ainda segundo Gomes (2003), o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo, por exemplo, assume um caráter universal e particular que lhe atesta importância como símbolo identitário. Ele aparece então como elemento significativo nas memórias de nossos jovens negros e negras para compreenderem a si mesmos, tanto nas relações familiares quanto na escola.

A manipulação do cabelo, mais especificamente, remonta às tradições e memórias do povo negro. O uso das tranças, por exemplo, é uma herança ancestral que representa diversas etnias, assumindo entre outras uma função comunicativa, como por exemplo, nas fugas dos negros escravizados: os cabelos trançados desenhavam as rotas, os caminhos para os quilombos. Portanto, ontem e hoje, os cabelos negros se constituem resistência, lição difícil e dolorida que vai sendo aprendida também por nossos jovens.

### **1.3.1 O cabelo: Quando se entrecruzam os olhares da família e da escola**

As narrativas de nossos jovens sobre seu pertencimento racial trazem memórias do racismo manifesto, tanto na família quanto na escola, em função da marca corporal identitária negra que é o cabelo crespo. Todos eles contam de suas experiências. Gomes (2002) afirma que entre a cor de pele e cabelo, esse último impacta no modo como o negro se vê e também é visto pelo outro. Apesar de sua força como marca identitária, em muitas situações é visto como marca de inferioridade.

Muitas vezes, a escola tem a tendência a ignorar comentários e atitudes racistas e não consegue compreender a dimensão e o impacto que frases como: “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim” (Gomes, 2003) têm sobre a formação da identidade da criança e do jovem negro.

Ao mesmo tempo a família, a fim de evitar o sofrimento dos filhos diante desse tipo de manifestação racista, adota estratégias de branqueamento relativas ao cabelo. As lembranças de nossos jovens nos dizem muito sobre a questão do cabelo em suas vivências. Caio revela ter sofrido muito preconceito e ouvido muitas piadas além de tapas na cabeça por estar “careca”, porque a mãe lhe raspava o cabelo “*para que a gente não chamasse tanta atenção, pra gente*

não sofrer, acho que era o meio que ela tinha de proteger a gente dessa maldade mesmo que acontece”. Ele conta:

*“Já no ensino fundamental eu vim sofrendo isso, mas eu não gostava do meu cabelo, mas eu também não gostava de ser careca. E eu comecei a deixar o cabelo crescer, mas sempre alisando, muita química, e rapava os lados e ia deixando só em cima, e alisando, alisando, alisando e quando eu via que ia dar uma ondulação eu passava química. A minha mãe sempre, sempre usou química no cabelo também e ela passava pra mim, porque era o meu desejo. Mas mesmo assim, eu não gostava da imagem que eu via pelo espelho, mas era uma forma de me sentir menos negro, era o que passava na minha cabeça”.* (Caio, 2018)

Os jovens compreendem como proteção as formas que as mães utilizavam para camuflar, disfarçar a negritude dos filhos. Evidenciam em suas palavras o sofrimento e a indignação com a maldade das outras crianças que, jocosamente, estabelecem comparações envolvendo o cabelo crespo com a clara intenção de ofender, como relata Geovanna (2018): *“Um dia eu decidi ir de cabelo solto... e as crianças passavam por mim e riam e falavam assim deixa eu pegar Bombril para arear minhas panelas! Assim... antes quando eu ia sair na rua... assim... eu não gostava... tipo... sempre cabelo preso.”*

Então, os cabelos crespos estão sempre presos ou trançados, alongados ou alisados, como detalha Giovanna: *“Ah meu cabelo toda vida foi sempre trançado, né... minha mãe trançava porque era difícil de lidar. Eu chorava muito para pentear o cabelo. Minhas primas também, todo mundo trançado em salão line toim oin oin... Muito Mega Hair, muito cabelo alisado também. Ninguém assumia muito não! Usava mais era trança.”* É a parte do corpo que ao ser modificado (alisado, trançado, cortado mais baixo, raspado) acena uma possibilidade de aceitação do negro no meio predominantemente branco porque disfarça a diferença.

Giulia, por exemplo conta se sentia diferente por não ter o cabelo liso: *“na escola eu não via ninguém com o cabelo igual o meu, quando eu via, sempre estava preso”* e em casa: *“quando eu escutava piadinhas até da minha vó em casa, eu me sentia triste, eu ficava brava”*. O choro era a alternativa para os maus-tratos recebidos na família e na escola porque esses dois lugares, segundo ela, estão a dizer: *“que o nosso cabelo é ruim, a vida inteira eu sentia isso bater muito forte”*, até que um dia *“o meu irmão, ele virou para mim, ele falou assim, você não*

*vai comigo se você não soltar esse cabelo” e “eu usei meu cabelo solto assim, eu usei um Black de verdade”.*

A questão do cabelo surgiu como elemento comum nas narrativas dos jovens negros, desde a infância, em casa ou na escola. Na maioria delas o cabelo é uma motivação para a hostilidade ser escancarada, seja na forma de agressões verbais materializadas em diversos tons: da “*chacota*” às piadas e “*brincadeiras*” de mau gosto; seja na forma da agressão física disfarçada na proteção dos alisamentos, dos cortes e dos penteados. Guilherme também conta sobre como eram tratados os cabelos dele, dos irmãos e primos: “*os meninos eram tudo cabelo raspado eu, meus irmãos, meus primos. Minhas primas eram negras assim do cabelo meio cacheado, elas passavam chapa*” e como se sentia quando “*eu cortava o cabelo, né. Fazia aqueles risquinhos, o povo falava: - Olha neguinho bonitinho! E eu ficava feliz demais!*”.

As memórias dos jovens, independentemente do gênero, destacam que o cabelo, em maior intensidade para uns que para outros, tem papel predominante no modo como a criança e o jovem negro vão se percebendo na relação com os outros. De acordo com Gomes (2003), “na realidade, o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil”.

Rita relata as preocupações da mãe: “*ela tinha aquele receio, né, porque na época dela o cabelo crespo era muito criminalizado, né. Feio, o Bombril, aquela coisa, né... então assim, ela sempre teve o cabelo alisado essas coisas, eu nunca quis que o meu cabelo fosse 100% liso, apesar de ter usado chapinha e algumas químicas para deixar o cabelo com menos volume, né... porque o cabelo tava armado demais*”. Rogelio destaca as ofensas sofridas: “*meu padrasto dizia você é negrinho, seu cabelo é ruim*”. Por mais que os jovens queiram definir como “brincadeira” as ofensas que recebem com relação ao cabelo crespo, todos eles descrevem a dor e o sofrimento que ficam arraigados e são manifestos pelo choro, pela raiva.

Eles demonstram sofrimento e raiva com relação às formas como são vistos seus cabelos. Testemunham que as mães, ao manipularem seus cabelos, usavam estratégias para evitar o sofrimento: prender, trançar, raspar, alisar. Mecanismos de proteção tão agressivos à natureza da identidade negra, pois acentuam, no fundo, a necessidade de parecer branco para se enquadrar no padrão branco hegemônico, conforme Gomes (2012)

No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária. (GOMES, 2012)

É conflituosa, portanto, essa relação e causa, sobremaneira, impactos na pessoa negra a questão do cabelo. Nossos jovens demonstram o quão pesado é o estigma criado sobre o cabelo crespo. A relação do negro com o cabelo, na verdade, revela o que o racismo pode provocar na identidade negra: o apagamento, o sofrimento, a rejeição, o desejo de não ser negro: *“mesmo assim, eu não gostava da imagem que eu via pelo espelho, mas era uma forma de me sentir menos negro, era o que passava na minha cabeça”* (Caio, 2018).

A imagem constitui, nesse caso, um reflexo da identidade. Em todos os casos, os jovens apresentam relatos de como o cabelo crespo confere a visibilidade à identidade negra, na maioria das vezes, compreendida como feia, inferior, um sinal que deve, de alguma forma, ser apagado. Como esperar a elaboração de uma identidade positiva, quando as suas marcas corporais estão sempre a lhe lembrar do lugar de inferioridade que lhe foi reservado pelo processo colonizador? Que sujeitos são construídos nesse cenário de relações sociais, seja na família seja na escola, que acentuam as diferenças e desvalorizam as características identitárias de um povo? A escola reforça e legitima essa identidade do negro como feio, construída num modelo hegemônico branco? Se reforça, como seus agentes: professores, servidores, alunos, pais podem se desvencilhar de tais atitudes?

Outro tipo de resposta a essa tensão: bonito x feio, preto x branco vem sendo elaborada pelos jovens. As tentativas de enegrecer-se, de assumir a estética negra surgem como possibilidade de um encontro consigo mesmo. São sinais de elaboração de outra imagem desvencilhando-se dos estereótipos negativos para se aproximarem de um espelho que lhes revele o que e como realmente são: negras e negros lindos com direito a um lugar.

#### **1.4 - Narrativas do não-lugar**

Outro aspecto a ser também pensado na constituição das identidades negras se refere a quais os espaços e papéis sociais das juventudes negras nas trajetórias escolares? Caio e Rogelio quando discorrem sobre suas participações nas festividades e atividades escolares, denotam suas percepções nos anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Rogelio,

objetiva e taxativamente, diz que “na maioria das vezes não participava”. Enquanto Caio conta que nas festividades ele queria “*ser notado, mas não tinha muitas oportunidades*”:

*“- ...queria participar de tudo, de festa da primavera, queria ser o rei da pipoca, mas eu não tinha tanta chance ali. E eu queria me destacar, mas não tinha forma... eu sempre quis desfilar porque eu sempre gostei de me mostrar e eu nunca tive a chance. As professoras, talvez, escolhiam os alunos, eu não sei o critério de escolha, mas os alunos negros não eram escolhidos e aquilo me marcava bastante porque eu queria ser bonito, mas eu também não me achava bonito, talvez por esse racismo que a gente vinha sofrendo”. (Caio, 2019)*

As falas desses dois jovens denotam a frustração do não-lugar, do não ser escolhido, do não ser considerado bonito que acabam por levá-los à recusa da participação para não serem constrangidos. Rogelio se antecipa às negativas da escola, é melhor que ele mesmo diga “*não*” a ouvir dos outros. Já Caio, apesar de querer muito ser escolhido, demonstra que gostaria de ser suficientemente reconhecido para ser o “*rei da pipoca*” ou mesmo poder desfilar na festa da primavera e acaba por acreditar “*não sou bonito*”. Ambos entenderam, bem cedo, o não-lugar para o aluno negro na escola.

Por outro lado, Rogelio diz haver um lugar na escola em que era considerado e até prestigiado.

*- No basquete é uma coisa da hora porque você é negro no basquete já quer dizer que você é bom! Então é igual nosso treinador fala... Ele conta quantos negros ele tem! Quanto mais negro mais forte o time é! Porque o basquete é um jogo pra negro, de negro. A gente fala brincando, mas é uma coisa muito forte. (Rogelio, 2019)*

Rogelio demonstra algo que lhe soa, a princípio, prazeroso: no basquete, ser negro é sinônimo de ser bom. Entretanto, quando afirma “*a gente fala brincando, mas é uma coisa muito forte*”, ele já demonstra a percepção do racismo institucional que determina as condições em que o negro pode ser considerado competente e hierarquiza seu lugar, delimitado, nesse caso, por um treinador que “*conta quantos negros*” para determinar a qualidade de um time. Rogelio, a despeito de Fanon (2008), já não mantém ilusões e percebe “o branco, por um instante baratinado, demonstrou-me que geneticamente, eu representava um estágio: as qualidades de vocês foram exploradas até o esgotamento por nós”. (FANON, 2008)

O corpo negro segue, então, ou sendo negado ou sendo categorizado. Tais representações invadem o ambiente escolar, impregnam as relações e impactam a construção das identidades dos jovens negros. Até aqui enquadrados em corpos considerados ora feios, ora potentes, os jovens revelam o que está posto e propagado pela sociedade brasileira, por exemplo, que destaca valor ao negro no esporte, na dança e na música.

Geralmente, ao conferir esse tipo de destaque ao corpo negro, atribui-se ao negro certa incapacidade para as atividades tidas como intelectuais. Geralmente, o aluno negro é considerado lento, tido como o que não aprende ou o que possui dificuldade para entender. É Guilherme que nos apresenta esse elemento que constitui outro estereótipo do aluno negro no ambiente escolar. Ele diz *“Eu me sentava na frente porque eu era meio lento pra entender as coisas, antes disso era do fundo. Os olhares que o povo tinha pra mim, sobre aluno, eu não sei o que é se eles me achavam inteligente ou sem interesse pra entender”*.

Guilherme traz informações importantes sobre o aluno negro na sala de aula: normalmente seu lugar é o fundo, quando se senta à frente é porque tem alguma dificuldade, ele mesmo afirma: *“eu era meio lento”*. Seria essa uma compreensão dele mesmo ou a opinião das pessoas sobre ele? Porque aos olhos do branco, como afirma Fanon (2008), “os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos”. Guilherme não sabia discernir.

Caio e Rogelio seguem em suas narrativas revelando outros estereótipos que, normalmente são atribuídos aos alunos negros: o violento e o indisciplinado. As formas encontradas para romper o silêncio da não presença com a qual deveriam se acostumar eram a bagunça, o xingamento, a ameaça, a indisciplina. Rogelio diz:

*- Eu sempre gostei muito de aprender coisas novas, até meu oitavo ano eu era um aluno bem suave na escola, copiava tudo, fazia os deveres, tirava boas notas, tinha um bom comportamento em certas aulas, porque no geral eu fazia muita bagunça com os amigos haha, já no meu nono ano eu descobri depois de um excesso de raiva que eu tinha um problema: um transtorno - volta e meia eu estava xingando alguém ou ameaçando alguém dentro da sala, eu não me orgulho de ter tido uma fase assim, porém eu já era assim. (Rogelio, 2019)*

E Caio completa esse perfil:

- *Então comecei a fazer muita bagunça, era indisciplinado e fazia tudo para ser notado e assim ter muito amigos, tendo muitos amigos eu pensava que não sofreria tanto preconceito, certo? Então eu queria aparecer de alguma forma e eu achei que, negativamente, eu ia ter algum brilho, então eu comecei a ser um aluno indisciplinado, tipo, todo aquele esforço que eu tinha eu comecei a deixar de lado pra ser o custoso e nisso eu comecei a ter muitos amigos, porque todo mundo quer ser o amigo do palhaço da sala e tal e eu achei que tendo muitos amigos eu ia ter, como é que eu falo, mais prestígio e eu ia sofrer menos, mas foi bem pior pra mim, porque de certa forma o racismo continuava o mesmo.* (Caio, 2019)

Naquilo que chamam “bagunça”, na verdade, Caio e Rogelio tentam ecoar o grito da presença. Ambos tentam, por seus comportamentos, “*aparecer de alguma forma*”. Revelam não sentirem orgulho dessas atitudes, mas ao não terem seus esforços reconhecidos, abandonaram o compromisso e a disciplina como estratégia para alcançarem “*prestígio*”. Ambos evidenciam o que lhes é negado, testemunham os estereótipos aos quais são submetidos a maioria dos alunos negros, expõem a crueldade da escola.

Em direção oposta às reações de Caio e Rogelio, Geovanna exemplifica um comportamento mais comum aos alunos negros: o silenciamento ou quase ausência. Ela, ao contrário dos meninos, assume o comportamento da aluna ideal, que toma para si as normas escolares, que obedece com maestria ao ritual litúrgico escolar. Cumpre as rotinas, mantém-se calada a maior parte do tempo, realiza as tarefas. Ela conta que

- *Normalmente, assim... como eu sou baixa eu sentava mais para cá ou sentava no meio ou na primeira carteira. Porque como eu era muito baixinha eu não enxergava... ficava tipo... Como eu sentava perto (da mesa do professor) então quando eu tinha alguma dúvida e tal até que tipo minhas notas eram por eu sentar mais perto, eram boas. Mas ninguém olhava para lá né? Porque era tipo o professor que tava lá. Então eu não... não conversava... não socializava e muitas das vezes ele até esquecia que eu tava lá.* (Geovanna, 2019)

Assim, Geovanna revela sua estratégia: sentar-se perto do professor, assim ele nem olha para ela, porque sua visão vai para o outro lado da sala; além disso ela também não é vista pelos

colegas, que evitam olhar para onde está o professor. Ela ficava então no ponto cego da sala. Chegava a ser esquecida. Invisível. Segundo Soares (2008),

A invisibilidade pode ser produzida pela indiferença pública à sua presença — que nunca é somente física; é sempre também social — ou pela projeção sobre ele de estigmas, os quais dissolvem os aspectos singulares que o distinguem como pessoa humana. O estigma estampa sobre o corpo discriminado a imagem preconcebida, que corresponde à projeção de quem porta o preconceito, anulando a individualidade de quem é observado. (SOARES, 2008)

O fato narrado por Geovanna poderia ser tomado como um desejo da aluna devido a sua timidez. Mas, ao contrário, é revelador de que é conveniente para os agentes escolares que os alunos negros cumpram os rituais escolares, isso faz que os alunos pareçam todos iguais, os negros, nesse caso, são menos lembrados. Jesus e Reis (2014) afirmam que

Apesar de aparentemente sutil, a “invisibilização” pode gerar feridas tão profundas quanto a discriminação aberta, pois a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de determinadas identidades também pode acarretar traumas profundos nos indivíduos estigmatizados. Nesse sentido, o “invisível” não é aquilo que não existe, mas aquilo que foi ativamente construído como inexistente. (JESUS e REIS, 2014, p.23)

Apagada em um canto fica também sua negritude. Sob a égide do bom aluno, evitam-se as humilhações e estigmas que lhes são facilmente atribuídos. Todos querem ser reconhecidos. Esse é o desejo expresso pelos jovens. Entretanto, as narrativas dos jovens negros e negras sobre as trajetórias escolares desembocam em lugares comuns entre eles: a invisibilidade ou os estereótipos.

As relações entre as crianças, sobretudo as dos meninos, foram marcadas por “brincadeiras” que “*não são por mal*”, por apelidos e “*chacotas*” para os quais havia alguns tipos de respostas: a agressão física, o silenciamento, o falso menosprezo da situação; e algumas reações que os entrevistados declararam ter ao se depararem com atitudes racistas na escola: o choro, a raiva, a agressão, o abaixar a cabeça, o deixar para lá, a vergonha, o isolamento. Caio afirma “*o racismo dói*”. Essa e outras emoções, de alguma forma, vão se instalando nas consciências desses jovens e, a depender, da forma que lidarem com elas, vão se manifestar positiva ou negativamente em suas identidades.

Então, como se constituir sujeito em relações escolares excludentes pelo fator racial? Além do racismo velado, as memórias revelaram o racismo verbalizado, manifesto concretamente, sem possibilidade de se escamotear. O racismo que não pode se confundir com a brincadeira. A palavra fria, cortante, dita para humilhar, para desvalorizar e desmerecer.

Assim foi com Guilherme, cuja professora chamou “*preto*”. Para dizer e lembrar ao negro que ele está ali na escola por acaso, por um descuido, mas que a qualquer momento poderá voltar ao lugar da escravidão e da subserviência a ele reservado. Segundo Gomes (2003),

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2003, p.171)

Os desdobramentos que ocorrem na escola colocam a criança negra diretamente em confronto com variáveis que, mais cedo ou mais tarde, se revelarão em seus modos de ser. A identidade negra positiva dependerá da qualidade dessas relações, responsáveis pelas mensagens que serão internalizadas pelas crianças negras e implicarão no jovem negro em formação. Dessas relações resultará a percepção de si, a constituição da autoestima, a elaboração do sentimento de pertença a um grupo étnico e o respeito às origens e cultura de seu povo.

Outro destaque nas narrativas de nossos jovens deve ser dado a um aspecto importante: o agente do racismo. Na escola, ampliam-se os atores sociais com quem a criança ou o adolescente dialogam. Outras vozes e olhares entram em cena. Nossos entrevistados, de maneira bem direta, nos disseram quem são os sujeitos que lhes apresentam o racismo fora da bolha nem tão protetora da família: os colegas (outras crianças ou adolescentes), os pais dos colegas e os professores. Sobre as outras crianças e a influência das famílias muito já foi dito acima.

Cabe então dedicar um momento de nossa reflexão sobre a figura do professor, visto que três jovens foram bastante específicos quanto às experiências que tiveram com as formas de tratamento recebidas por parte de seus professores, reveladoras das percepções dos docentes sobre o corpo negro. Infelizmente, as narrativas demonstram a indiferença quando o professor não oferece ao aluno negro a mesma atenção que dá ao aluno branco, conforme destacou Rita: “*ele não me dava atenção, quando chegava outra pessoa diferente do meu, ele dava mais atenção*”; manifestam a violência verbal como o insulto ouvido por Guilherme: “*E ela falou baixinho, mas eu só sei que ela falou preto, assim...*” ou o desprezo sentido por Rogelio: “*Você via o desprezo assim no fundo do olho, o desprezo, por mais que ela falava... tinha o desprezo só que ela não queria mostrar*”.

Gomes (2003) nos oferece uma constatação sobre esses comportamentos: “Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético”. As vivências de racismo na escola, portanto, não dizem respeito somente às relações entre os alunos, adentram as relações professor-aluno que imprimem, a nosso ver, marcas mais profundas na identidade das crianças e jovens negros. A dor provocada, nesse caso, é mais intensa porque não há relação de reciprocidade, professor e aluno ocupam lugares diferentes na hierarquia escolar.

Segundo Hasembaig e Silva (1990), “a autoimagem negativa, resultante da internalização de estereótipos raciais, a atualização do preconceito racial dos professores na relação pedagógica com os alunos, funciona como a profecia que se autorrealiza”. Daí a importância de os docentes pensarem a importância de seu papel frente à formação de crianças e jovens negros, refletindo primeiramente sobre sua própria visão das relações étnico-raciais, para tomarem posições assertivas no enfrentamento ao racismo praticado no ambiente escolar, seja por suas próprias práticas, seja pelo combate a outros mecanismos de discriminação racial.

O aluno ainda vê no professor a figura da autoridade, por mais que insista contestá-la. Ou ainda, o aluno espera do professor o acolhimento e tem por ele admiração, ou pelo menos, um mínimo de respeito, por mais que relute manifestá-los. E se nenhuma dessas visões existirem, pelo menos, o aluno espera que o professor seja o adulto nessa relação e tenha a compreensão da importância da prática da alteridade. As atitudes dos docentes reveladas pelos nossos jovens são incompatíveis com a função e impactam sobremaneira a imagem que eles vão elaborando de si mesmos.

O que fica exposto confirma algo apontado por Mocellin (2008) que é o fato da modernidade, enquanto projeto, ter organizado a sociedade distinguindo-a em categorias e dividindo as pessoas em grupos. Para a convergência de tal projeto uma sociedade moderna, em sua ânsia por ordenar, separa o mundo entre os amigos e os inimigos, os de dentro e os de fora. Percebemos pelas narrativas a forma como se enxerga e se trabalha para que jovens negros e negras ainda assumam papéis na sociedade na ordem do marginal, inferior, invisível.

É como se a escola continuasse reverberando: ser branco é normal, é estar dentro, ser negro é anormal, é estar fora. Em paralelo poderíamos dizer que étnicos são os outros povos. Reverberamos Silva (2018) quando diz “aquilo que é deixado fora é sempre parte da

definição da constituição do dentro”. Como afirma Fanon (2008) o negro só é negro porque existe o branco.

O racismo impõe aos indivíduos desvios existenciais: “aquilo que se chama de alma negra é, frequentemente, uma construção do branco”. A relação da identidade com a escola surge como um dos institutos de vigilância a quem cabe dizer, preparar e ordenar o lugar de cada um na sociedade moderna. Num modelo moderno, racionalmente planejado, no qual se forjam as identidades a identidade negra é dada pelo branco colonizador.

### Considerações: Amarrando os fios da urdidura<sup>7</sup>

#### *“Quando era esse negócio de olhar, nós meio que entendia, sabe?”*

Família e escola constituem os primeiros ambientes socializadores dos quais o indivíduo absorve as influências sobre os modos de ser e se perceber e influenciam a constituição inicial de si – a subjetivação. O que vimos é que no caso da criança e do jovem negro a família é, ao mesmo tempo, lugar de proteção e de opressão, assim como a escola é o espaço de enfrentamentos múltiplos, onde diferentes vozes promovem duros contatos com o racismo, dificultando uma constituição identitária positiva.

Em todas as narrativas fica evidente que o racismo muitas vezes não é, e nem precisa ser expresso em palavras. O olhar é a forma mais comum e, indubitavelmente, a que mais marca as pessoas negras. Porque o olhar reflete o pensamento que se tenta esconder e quanto mais se tenta, mais evidente fica. E é entendido tanto o olhar discriminatório do racista, quanto o olhar solidário e cúmplice dos que conhecem a mesma dor, como os colegas negros da sala de Guilherme que nem tinham tanto contato entre si, mas eram capazes de, em conexão, entender as situações vividas.

O olhar racista, supostamente velado ou mal disfarçado, atinge a criança e o jovem negro em seu processo de socialização, seja na família, seja na escola, e influencia a constituição de sua identidade, a ponto de moldar sua personalidade, especialmente por ser uma vivência que

---

<sup>7</sup> Estrutura essencial na tecelagem: são os fios colocados longitudinalmente no tear. É a estrutura sobre a qual se tece a trama. Utilizaremos a metáfora da feitura de um tecido, esticando, desenrolando, entrelaçando cada fio, analogamente, aos movimentos da tecitura que poderá nos direcionar ao nosso objeto de pesquisa: os processos de subjetivação das juventudes negras.

se experiência desde muito cedo. Desta forma, os olhares, os gestos, as “brincadeiras” racistas não são algo do qual os negros ouvem falar. São realidades que só os sujeitos envolvidos são capazes de sentir e imprimir “significado”.

A vivência do racismo é sentida pelo negro. Esse caráter específico da vivência do racismo é do negro. O branco pode compreender, mas ele não o vive, porque o seu conteúdo será sempre vinculado à pele, ao corpo, ao passado sangrado nos porões dos tumbeiros. A vivência é sempre "minha", experiência exclusivamente individual. Isto é, o racismo enquanto conteúdo de vivência jamais será compreendido racionalmente, pois ele é sensação, orbita em torno do sentimento.

Isso posto, as relações dos sujeitos de nossa pesquisa em casa ou na escola, evidenciam as primeiras experiências de racismo, que se concretizam pelas e nas vivências, pois alcançam o mundo do que é sentido e vivido, daquilo que está em extrema relação com a vida. São vivências da ordem do sofrimento, do sentir dolorosamente e, ao mesmo tempo, ter que suportar, aguentar, relevar, sublimar ou gritar, denunciar, lutar, pois da compreensão sobre o racismo resultam as estratégias para seu enfrentamento ou não.

Assim, é que diante da consciência que cada indivíduo negro vai elaborando das vivências do racismo, são construídos os mecanismos de confronto, as posturas de resistência ou de submissão. E o corpo negro fala sobre essas formas de enfrentamento, tal como percebemos nas narrativas dos jovens negros participantes dessa pesquisa: pelo isolamento enquanto criança sob o pretexto de que “prefere brincar sozinho”, pela submissão às normas “ser bom aluno”, pelas estratégias de branqueamento “raspar, alisar, prender o cabelo”, isto é, apagando suas marcas, tornando-se invisíveis aos olhos do outro.

Somos então levados a pensar sobre as percepções que esses jovens vêm construindo sobre si mesmos no ambiente escolar, como impactam sobre eles e, conseqüentemente, em suas subjetivações. Por isso, justifica-se que alguns recusem uma autoidentificação na perspectiva étnico-racial. Identificar-se, principalmente como negro, significa expor-se ao preconceito, à discriminação racial, ao não lugar.

Compartilhando nesse capítulo o que os jovens negros contam sobre as vivências escolares dos anos iniciais de sua escolarização ao início do Ensino Médio, pretendemos melhor compreender a viragem para esse nova etapa da escolarização, evitando rupturas temporais e o risco de perder elementos que nos permitissem compreender a constituição identitária desses

jovens que, nessa etapa, encontram-se no “não-lugar”, fora de seus próprios corpos... ou no lugar e no corpo que criaram para eles: à margem, no corpo indisciplinado, feio; num afastamento cruel de si mesmo que Touraine (2009) indica como produto mais cruel da modernidade.

Então, poderia uma escola fazer frente a essa subjetivação invisível? Isso é assunto para o próximo capítulo...

# É O PODER

É o poder,  
aceita porque dói menos  
De longe falam alto, mas de perto tão pequenos  
Se afogam no próprio veneno, tão ingênuos  
Se a carapuça serve falo mesmo  
E eu cobro quem me deve

É o poder,  
o mundo é de quem faz  
Realidade assusta todos tão normais  
Viu falei  
Depois não vem dizer que eu não avisei  
só não vem dizer que não  
Só não vem dizer que não  
Só não vem dizer que não  
Só não

Sociedade em choque eu vim pra incomodar  
Aqui o santo é forte, é melhor se acostumar  
Quem foi que disse que isso aqui não era pra mim  
se equivocou  
Fui eu quem criei, vivi, escolhi me descobri e  
agora aqui estou  
Não aceito cheque já te aviso não me teste  
Se merece então não pede  
pra fazer algo que preste  
Quem é ligeiro investe  
não só fala também veste...

Karol Conká, 2015.

## SEGUNDO CAPÍTULO

### EMPODERA! JUVENTUDE NEGRA ONDE ESTÁ O ALUNO NEGRO NA SUA SALA DE AULA?

A música *É o poder*<sup>8</sup> que antecipa esse capítulo acabava de ser lançada e “estava na boca da galera” quando surgiu o Empodera! Juventude Negra, projeto que agrega os jovens participantes da pesquisa. Além disso, ela cumpre o propósito de anunciar a proposta desse capítulo: apresentar o vivido pelos jovens negros, bem como parece prenunciar as possibilidades que a experiência no Empodera poderia causar. O verso “fui eu quem criei, vivi, escolhi me descobri e agora aqui estou” será o nosso guia e nos colocará em prontidão para avançar nesse percurso em busca dos processos de subjetivação das juventudes negras: escolhas, descobertas e permanências.

Num intertexto com a música de Karol Conká na qual os negros estão a cobrar “E eu cobro quem me deve”, pois errado está quem acha que “isso aqui não era pra mim”, lembramos aqui também uma outra canção<sup>9</sup> que diz que ao ser feito escravo, em uma terra que não é a sua, o negro perdeu raiz, perdeu a tribo, a família, a voz, o nome, elementos identitários roubados de um povo que foi escravizado. Quisemos no primeiro capítulo, buscar esses elementos considerados importantes para compreendermos a constituição da identidade dos jovens participantes da pesquisa e que conduzem ao conhecimento de si, das origens étnicas na família, a percepção de sua ancestralidade e pertencimento étnico propondo um resgate de suas raízes.

O segundo capítulo, cujo eixo narrativo pretende compreender se e como a escola promove inflexões nos processos de subjetivação a partir dos projetos de conscientização sobre a história e a cultura africana, visa produzir uma compreensão estruturada da experiência dos jovens integrantes no coletivo juvenil Empodera! Juventude Negra, analisando o que a experiência no “Empodera! Juventude Negra” causou na percepção de si, na estética e os significados que foram construídos e agregados à identidade de cada jovem negro participante dessa pesquisa.

Partimos de memórias desses jovens entendendo como o fazem Magalhães e Tiriba (2018) que elas são um “fenômeno eminentemente social” porque são “frutos das experiências

---

<sup>8</sup> O *hip-hop/rap É o Poder* - do Álbum *É o Poder*, de Karol Conká, lançado em 2015.

<sup>9</sup> A canção *O Canto do Negro* do disco *Oferenda* de Pe. Zezinho, lançado em 1983.

individuais e coletivas se articulam a sentimentos, valores, símbolos, expectativas e vão conformando a construção de uma memória” que entra em confluência com o tempo e as necessidades do presente.

Alain Touraine (2009) e Michel Maffesoli (2012, 2014) são nossas bases para pensar o contexto pós-moderno e a subjetivação. Contamos com Juarez Dayrell (2007, 2016) para refletirmos sobre juventudes e continuamos com Nilma Lino Gomes (2002, 2017, 2019) sobre educação e corpo negro; sobre identidades negras com Kabenguele Munanga (1994, 2016) e sobre o corpo negro com Fanon (2008) para que iluminem a nossa compreensão de como se dá o processo de subjetivação das juventudes negras.

Contextualizamos também a presença do jovem negro no Ensino Médio brasileiro e na escola onde foram desenvolvidas as atividades do Empodera! Juventude Negra. Apresentamos a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>10</sup> utilizando para isso, o percurso do trabalho à luz das referidas leis na E.E. Madre Maria Blandina que culminaram, após duas décadas de trabalho, na experiência de educação para as relações étnico-raciais do Empodera! Juventude Negra – objeto desse capítulo, para afirmar-se uma escola retinta.

## **2.1 O Ensino Médio e o jovem negro no Ensino Médio**

É sabido que o processo de expansão do Ensino Médio brasileiro baseado em princípios de universalização e democratização se dá somente no fim do século passado, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 vem garantir “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” pelos entes federados, ao contrário do que preconizavam as legislações anteriores de obrigatoriedade da oferta da educação até os 14 anos.

Alguns números nos interessam para localizar as juventudes negras no Ensino Médio, por exemplo, a porcentagem de jovens da população brasileira em idade escolar para esse nível de ensino. Em 2015, segundo Silvério, Oliveira e Rodrigues (2019) “a distribuição percentual por faixa etária publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), segundo cor/raça, os jovens entre 15-17 anos correspondiam a 5,2% da população total brasileira” daquele ano. Desse total de jovens se autodeclararam “4,5% brancos; 5,1% pretos; 5,9% pardos e 5,2 indígenas”.

---

<sup>10</sup> Legislação que inclui o estudo da História da África, a cultura afro-brasileira e indígena, como instrumentos para a desconstrução do não-lugar do negro e do índio nos currículos escolares.

A garantia legal, entretanto, não se traduz em realidade, visto que o Ensino Médio representa um grande gargalo na educação brasileira, sobretudo no que se refere aos indicadores de acesso, permanência ou qualidade da aprendizagem. Quanto ao acesso, por exemplo, no ano de 2015, “o percentual de jovens brancos representa a maior porcentagem de acesso à escola (87,1%), seguido pelos jovens pardos (82,7%) e pretos (81,7%)”, conforme Silvério, Oliveira e Rodrigues (2019). Distante do propósito de discorrer sobre as causas dessa contradição entre princípio legal e o retrato da presença das juventudes negras no Ensino Médio brasileiro buscase, nesse trabalho, apresentar alguns aspectos das suas trajetórias escolares.

Na esteira da permanência e escolarização na idade certa, os dados divulgados pelo IBGE<sup>11</sup>, em 2019, dão conta de que um terço dos jovens entre 19 e 24 anos não concluiu o Ensino Médio em 2018. Um recorte específico para a população jovem negra indica que 44,2% de jovens homens negros nessa idade não concluem essa etapa da escolarização. Quando o recorte passa pelo gênero, o índice de jovens mulheres negras que não concluem o Ensino Médio na mesma faixa etária é de 33%, quinze por cento a mais que para as jovens brancas. Na mesma esteira, enquanto 15,5% de jovens brancos de 15 a 17 anos entraram para o ensino médio tardiamente, 25,5% dos jovens negros nessa faixa etária estão fora da idade-série desejável para o Ensino Médio.

A escola que abriga o projeto Empodera! Juventude Negra não apresenta números distantes dos indicadores nacionais. Os dados obtidos no SIMADE<sup>12</sup>, relativos ao abandono escolar no Ensino Médio, em 2019, indicam uma taxa de 6,58%, desse total 56,25% são autodeclarados pardos e pretos. Dos 22,1% dos alunos do Ensino Médio em distorção idade-série, 53,85% são declarados pardos e pretos.

Os indicadores da escola repetem as estatísticas nacionais, a juventude negra está fadada à evasão e se encontra majoritariamente, em relação aos jovens brancos, fora da faixa etária para esse nível de ensino. Nesse cenário educacional, no qual as situações de abandono escolar

---

<sup>11</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad\\_continua.html](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad_continua.html)

<sup>12</sup> Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica <http://monitoramento.caedufjf.net/#/indicadores/rendimento-escolar/evasao>

e de alunos que não entram na fase de escolarização no tempo certo, recaem sobre a população negra índices bastante superiores aos da população branca.

Aos jovens negros que permanecem, pouco ou quase nada, lhes é oferecido para que encontre no ambiente escolar representatividade e pertencimento. Pelo contrário, sobram-lhes os estereótipos: o feio, o indisciplinado, o violento, o potente (no sentido da força ou aptidão física) ou o que não aprende. São rótulos que adjetivam os alunos jovens negros nas escolas numa continuidade daquilo que ouvem/vivem no universo familiar e que, como vimos, restringem o jovem negro, num discurso e práticas com vieses da colonialidade, a um único lugar possível: ao lugar menor ou ao não-lugar, de um corpo servil que se embranquece, que desemboca numa geografia de beiradas, longe ou invisível às vistas do outro...

## **2.2 Onde está o aluno negro na sua sala de aula? Uma pergunta afronta o discurso dominante**

“Onde está o aluno negro na sua sala de aula”? A questão “Onde está o aluno negro na sua sala de aula” dá início ao projeto Empodera! Juventude Negra que, nessa pesquisa, assume papel imprescindível, quase como um personagem na história que é a das subjetivações que se perscruta nos jovens participantes. A pergunta foi feita aos professores pela Diretora da escola. A ideia era organizar uma atividade pedagógica com esses alunos.

À medida que os nomes começavam a surgir no grupo de conversas dos professores, outros questionamentos vieram à cabeça da Diretora: que critério o professor estaria utilizando para afirmar que o aluno é negro? Que papel no ritual litúrgico o aluno negro teria aos olhos do professor? Seria lembrado aquele “*reconhecido apenas pela indisciplina*”? (Caio, 2018) Que lugar o aluno ocuparia na sala de aula? O aluno negro estaria nos cantos, como Geovanna (2018) “*eu sentava mais para cá*”? Era preciso discutir isso com os colegas: fazer que os professores, ao identificarem o aluno negro, pensassem o lugar e o papel destinados ao jovem negro na sala de aula.

Mas era também necessário discutir isso com os próprios alunos, jovens negros, que seriam impulsionados a serem os protagonistas das ações sobre a consciência negra naquele ano. Ao receber indicações dos professores à cerca dos nomes dos alunos negros dos quais se lembravam em suas salas de aula, a Diretora foi organizando uma lista que utilizaria para iniciar um trabalho de observação e aproximação individual, enquanto preparava uma intervenção cultural.

Essa intervenção cultural seria realizada em um momento de recreio com a intenção de surpreender todos os alunos do Ensino Médio matutino. No contato individual com os alunos negros citados pelos professores, a Diretora incentivava esses alunos a conversarem com outros amigos também negros ou brancos afeitos às questões raciais do povo negro para serem seus convidados num evento surpresa que aconteceria brevemente na escola.

De certo modo, a questão “quem são os alunos negros em sua sala de aula?” tornou-se central para o trabalho envolvendo a temática das relações étnico-raciais no ano de 2016. Ela foi o elemento propulsor para o surgimento do próprio Empodera! Juventude Negra. De fato a pergunta era mobilizadora para se pensar e desconstruir: o lugar do jovem negro no espaço físico da sala de aula (a geografia das beiradas), o papel (o indisciplinado ou o que sabe menos) que o jovem negro pode assumir na sala de aula, o perfil do jovem negro na escola (o marginal ou o violento), a condição do jovem negro na escola (invisível), a participação do jovem negro na escola (inexistente), a situação do jovem negro na escola (evadido ou reprovado).

Como fugir desse discurso dominante? Touraine (2009) denomina discurso interpretativo dominante aquele que alicerçado nas “lembranças do passado” é utilizado para manter o *status quo* e combater ideias que poderiam dar nova dinâmica, por exemplo, a essas relações raciais, nas quais “os colonizadores representam os colonizados como selvagens, como seres inferiores a eles”. Esse discurso amplifica a forma dos dominantes compreenderem o mundo – é uma forma de exercício do poder justificada pela condição de quem o detém.

O próprio Touraine (2009) afirma que é necessário romper com as representações negativas dadas pelo discurso interpretativo dominante que, segundo ele, levanta barreiras que não têm qualquer existência oficial, mas são difíceis de serem superadas e restringe o conhecimento dos fatos ao lhes dar uma interpretação a *priori*. Ao sinalizar os perigos do discurso interpretativo dominante indica os esforços necessários para dar cabo aos ruídos que ecoam das ideologias dominantes. Segundo ele,

Em primeiro lugar, tentar formular o mais coerente e claramente possível as formas de pensamento capazes de nos explicar nossa situação e nossas condutas; em segundo lugar, voltar ao passado e criticar as representações da vida social cuja influência predominante nos impediu, por muito tempo, de fazer penetrar uma maior clareza nas realidades sociais. (TOURAINÉ, 2009, p. 12)

No caso das relações raciais, um dos caminhos para fugir ao que está posto pela sociedade brasileira, dominada por uma hegemonia branca e colonialista, foi a utilização dos mecanismos legais dispostos, por exemplo, na Lei 10.639/03 e na Lei 11.645/08 que incluíram

no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A implementação de um currículo que contemplasse a história da África, que dialogasse com cultura e a história dos afro-brasileiros e indígenas, certamente, buscou uma ruptura trazendo novos elementos, novos acontecimentos, novos heróis, novas vozes tingindo a história com os tons de outra verdade.

Essas legislações surgiram como contraposição ao discurso dominante branco colonizador sobre o povo negro escravizado. Essas leis, consequências das lutas do Movimento Negro brasileiro, proporcionaram a descoberta de uma história contada pela ótica dos que não são brancos – negros e índios. Os currículos escolares, pela obrigatoriedade das referidas leis, foram tomados por propostas pedagógicas que, em maior ou menor escala, potencializaram discussões sobre as relações de poder e dominação que durante séculos os brancos exerceram sobre os negros.

Possibilitaram uma reflexão sobre maiorias e minorias no interior das escolas, trazendo a compreensão de que a “maioria” está relacionada ao poder exercido e não à razão numérica. Que essa relação de poder impõe aos outros, a “minorias”, um lugar de subalternidade, de incapacidade utilizada para justificar a exploração e o não-lugar do negro na sociedade e na escola.

É claro que a lógica do discurso dominante da inferioridade do negro na sociedade brasileira está longe de se reverter. Exemplo disso foi a publicação de Medida Provisória<sup>13</sup> desobrigando o estudo da História da África, da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, antes mesmo que todas as escolas pudessem/quisessem verdadeira e efetivamente assumir o trabalho sobre a diversidade étnico-racial. Um revés na ótica do tratamento das questões étnico-raciais nas escolas, mais uma forma das elites brancas<sup>14</sup> conservarem sua hegemonia.

Por isso, antes que seja tarde, trazemos nesse trabalho o histórico da trajetória de educação das relações étnico-raciais da Escola Estadual Madre Maria Blandina, no interior das Minas Gerais, apresentando-o como um relato de resistência e quem sabe possa contribuir/estimular para a mobilização de outras pessoas para que continuem reaprendendo a

---

<sup>13</sup> Medida Provisória 746/16 da Presidência da República revogou a Lei nº 10.639/2003.

<sup>14</sup> Em 2019 é nomeado o novo presidente para a Fundação Palmares que, sendo negro, nega a existência do racismo e da falta de oportunidades para o negro no Brasil.

olhar, a escutar e recontar a história do negro e sobre o negro por outro viés, que não somente o dos dominantes.

### **2.3 A Escola Estadual Madre Maria Blandina e sua trajetória com a educação das relações étnico-raciais**

Reza a história que “a Escola de 1º grau, criada pela Lei Estadual: Decreto-Lei Nº 5.670 de 14 de setembro de 1971, inicialmente, denominada: Escola Estadual Polivalente de Araguari, definida, em Araguari, como Escola Popular da Periferia Urbana, que dentro de um modelo americano, tinha como missão superar o problema da marginalidade, tornando alunos carentes de recursos, em alunos eficientes” (Regimento Escolar).

Teria em sua vocação atender os filhos e filhas de trabalhadores, entretanto, os sobrenomes nos registros de matrícula das primeiras turmas revelam que os filhos da classe média da cidade ocuparam tal espaço, sobretudo quando a escola passou pelo processo estadualização: “Em 15 de outubro de 1974, a escola, abandonada pelos recursos da União, passou a fazer parte do Estado de Minas Gerais, em regime estatutário, passando a denominar-se Escola Estadual Madre Maria Blandina de 1º grau, integrando a rede oficial estadual” (Regimento Escolar).

Interessada numa educação que se dizia “técnica” pela inclusão das oficinas de práticas agrícolas, industriais, comerciais e educação para o lar, conforme o modelo americano do PREMÉM<sup>15</sup>, a clientela da escola se constituiu basicamente pelos filhos da classe média branca e elitista, que viu nesta escola uma alternativa aos Grupos Escolares da rede pública e às escolas particulares católicas que abrigavam os mais ricos.

Sendo assim, a escola que seria para os filhos dos trabalhadores pobres, se tornou uma escola para alunos com melhores condições socioeconômicas, o que afastou durante anos a maioria da população negra. Hoje, o SIMADE<sup>16</sup> aponta um total de 47,4% de alunos autodeclarados pardos e pretos. Isso nos permite dizer que é uma escola retinta, com matizes, tonalidades e cores que expressam a diversidade do povo brasileiro, e é desse lugar de ESCOLA RETINTA que partimos para encontrar nossos sujeitos.

---

<sup>15</sup> Programa de Expansão do Ensino Médio do governo federal - Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968 – cria as escolas polivalente para preparação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento.

<sup>16</sup> Sistema Mineiro de Administração Escolar do Estado de Minas Gerais.

Ao longo dos últimos vinte anos, a Escola Estadual Madre Maria Blandina desenvolveu ações de ensino que contemplaram a história da formação étnica de nosso país, como observamos pela consulta aos registros fotográficos. A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004) impulsionou a participação de professoras da escola em cursos de formação docente<sup>17</sup>, em capacitações de âmbito local propostas pela Superintendência Regional de Ensino.

Tais formações aproximaram o currículo de outras personagens e temas como as lutas do Movimento Negro. Passou-se a valorizar no currículo, por exemplo, os heróis negros: Zumbi dos Palmares, Dandara, João Cândido entre outros, o que trouxe novas formas de abordagem que promoviam uma afirmação identitária para alunos e professores negros, explorando-se o uso de expressões e campanhas como: “O Negro é Lindo!” “Negro, Sim!”, “Eu sou negro!”, “Consciência Negra”, “100% Negro”.

No conjunto de atividades pedagógicas relativas à educação das relações étnico-raciais destaca-se nesta escola o projeto<sup>18</sup> intitulado Quizomba, a Festa da Raça. Esse projeto envolvia apresentações artísticas: música, poesia, dança, teatro e elementos da cultura negra como - comidas típicas, o congado e a capoeira. Passou a integrar a Quizomba, o desfile da Beleza Negra, geralmente, realizado no Dia da Consciência Negra, como abertura ou culminância das mostras dos trabalhos desenvolvidas dentro da temática em cada componente curricular.

Além dos objetivos pedagógicos e compromisso curricular com a história da África e dos afro-brasileiros, a Quizomba figura como uma possibilidade para que o aluno negro tivesse visibilidade e atuasse como protagonista. Os registros escolares, fotografias, pôsteres, cadernos de registros da presença do público, evidenciam que no ano de 2006 houve uma intensa produção em torno da temática racial na escola, tanto na Quizomba, quanto na mostra de trabalhos.

Contando com parcerias importantes, a escola conseguiu naquele ano realizar um ensaio fotográfico com as alunas negras que faziam parte do Desfile da Beleza Negra. Esse ensaio foi

---

<sup>17</sup> Cursos oferecidos pelo NEAB-UFU - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia-MG, criado em 2006.

<sup>18</sup> As atividades pedagógicas são chamadas no cotidiano escolar como “projetos”. Assim a Quizomba é um projeto. O Empodera é um projeto. A palavra projeto é utilizada para significar toda atividade desenvolvida para além do currículo desenvolvido nas disciplinas em sala de aula.

feito pela fotógrafa Leila Vieira, no renomado estúdio Foto Geraldo, um dos mais importantes de Araguari, com roupas produzidas pela estilista da loja Atacadão dos Tecidos que cedeu os tecidos para montagem das roupas. Esse trabalho serviu para dar destaque ao trabalho pedagógico sobre a educação para as relações étnico-raciais, desenvolvido na escola em nível local e na Regional de Ensino. O registro sobre esse ensaio fotográfico foi importante porque ele finca dez anos depois as raízes do Empodera! Juventude Negra.

Ao longo dos anos, a escola foi se consolidando e aprofundando no tratamento do ensino da história da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Há evidências, seja nos Projetos Político-Pedagógicos, seja nos planejamentos curriculares das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, por exemplo, de que houve uma verticalização nas abordagens temáticas, com conteúdos tratados e orientados pelo Currículo Básico Comum de Minas Gerais - implantado em 2007.

A educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história da África e cultura africana e dos afro-brasileiros, porém são um movimento cíclico. Os registros escolares evidenciam picos de maior ou menor intensidade, visto que o trabalho decorria a depender dos recursos humanos, dos materiais disponíveis, mas sobretudo de acordo com o fomento de políticas/programas por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Muitos elementos competem para isso: a falta de formação docente para a educação das relações étnico-raciais demonstra que os professores realizam esse trabalho muito mais pela afinidade e boa vontade; a rotatividade docente (pelas contratações temporárias, pelas aposentadorias ou novas lotações dos efetivos fazem que o trabalho esteja sempre começando); a interferência das crenças e convicções pessoais de professores que conferem (ir)relevância à temática e ao seu papel docente no combate ao racismo e na educação das relações étnico-raciais; a descontinuidade das políticas institucionais ora evidenciadas, ora ignoradas pelas gestões estaduais/nacionais.

A importância de políticas públicas que estimulem a educação das relações étnico-raciais pode ser exemplificada pelo Acordo de Cooperação Técnica entre governos federal e estadual<sup>19</sup> para execução de ações de enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial

---

<sup>19</sup> Acordo capitaneado por duas mulheres negras: Macaé Evaristo - Secretaria de Estado de Educação Macaé Evaristo e a então ministra Nilma Lino Gomes, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)

no âmbito educacional que resulta em Minas Gerais na “Campanha Afro-consciência, com essa história a escola tem tudo a ver” organizada pela Secretaria de Estado de Educação.

É, portanto, nesse contexto da educação em Minas Gerais e em continuidade ao que já era desenvolvido na escola que vai surgir, em 2016, um novo formato de trabalho que consolidou a evolução do trabalho pedagógico que teve início, na viragem do século XX para o XXI, partindo de uma visão folclórica e simplista das contribuições do negro para a cultura brasileira (comidas, danças, vocabulário) para um trabalho pedagógico com viés acadêmico e científico<sup>20</sup>. O ano de 2016 marca o início de um novo ciclo: jovens alunos, jovens professores e uma velha batalha – a promoção de uma educação antirracista.

## 2.4 A gênese do Empodera

Era janeiro de 2017, quando a Escola recebeu um e-mail da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia no qual se solicitava o preenchimento de formulário a ser encaminhado à Diretoria de Juventude da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Por esse documento, tomou-se conhecimento de que a escola estava sendo indicada a expor seu trabalho, iniciado em 2016, sobre juventudes negras no Seminário de Práticas voltadas para as Juventudes em parceria com o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em escola muitas vezes se faz e, posteriormente, se registra, ou nem sempre se registra. Foi o que aconteceu com esse projeto, o convite da Universidade foi a oportunidade para que se tornassem palavras o que era vivido com as juventudes negras na escola desde 2016. Bondía (2002) explica a força das palavras quando diz que elas

produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta

---

<sup>20</sup> A Feira Afro-brasileira do Conhecimento (2016 e 2017), o Seminário de Pesquisa Científica (2018) sobre a escolarização do negro no Brasil e a participação no projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Ubuntu/Nupeaas - Núcleo de Pesquisas e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora, com um grupo constituído por 12 alunos negros e não negros do Ensino Médio, coordenados pelo professor de História Marco Túlio Sousa Nascimento, pesquisando em 2017-2018 “O papel do negro no desenvolvimento de Araguari, no período de 1896 a 1950, a partir da construção da Estrada de Ferro Goyaz: memória, legado e descendência”.

genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (BONDÍA, p. 19-20, 2002)

É pela palavra que se confere à experiência vivida algum significado. Quando expresso em palavra, o vivido alcança existência e se faz valer como experiência potencializadora de transformação. A palavra tem força transformadora. Com essa intenção transformadora, emancipadora **EMPODERA! JUVENTUDE NEGRA – IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE** foi colocado em palavras, e o vivido foi apresentado da seguinte forma:

Trata-se de um Núcleo de Estudos e Atividades, visando tratar a temática racial na perspectiva do empoderamento da juventude negra. O projeto trabalha com o professor e com o aluno, visto que, visa o empoderar pelo conhecimento, pela pesquisa, pela leitura. Começamos pelo que está ao alcance da juventude, o belo, a estética, e ousamos estimulá-los a buscar a essência, o aceitar-se, o afirmar-se, o gritar ao mundo: EU POSSO. A autoestima, o sentimento de pertença, a alegria, o protagonismo, o surgimento de uma identidade forte foram alguns dos resultados das primeiras ações desse Núcleo. A expectativa é dar continuidade, implementar uma prática de estudos e atividades que deem mais ferramentas para o empoderamento dos nossos jovens negros e negras. (Fonte: Formulário da Escola Estadual Madre Maria Blandina para Diretoria de Juventude SEE/MG, 2017)

Em seguida, foram expostos no documento os objetivos do projeto:

Desenvolver no projeto pedagógico da escola referente à Lei 10.639/03, a discussão de questões relacionadas ao racismo presente no cotidiano dos jovens negros na escola e na sociedade em geral. Construir, por meio da pesquisa e do conhecimento, a identidade negra da juventude pertencente à comunidade escolar. Promover, pela estética, a autoestima, a confiança, a representatividade entre os alunos negros a fim de elevar os índices de permanência e aprovação dessa parcela da comunidade atendida. (Fonte: Formulário da Escola Estadual Madre Maria Blandina para Diretoria de Juventude SEE/MG, 2017)

A abordagem com as juventudes negras no Empodera parte de temas próximos às suas realidades visando discutir os desafios dos jovens negros frente a questões como o racismo, a identidade, a estética, a representatividade, a autoestima. Seguindo as narrativas, pretendemos contar essa história a partir de três categorias que nos pareceram evidentes no trabalho desenvolvido no Empodera: a estética, o conhecimento e o protagonismo.

Encontramos, porém, alguma dificuldade porque tais categorias se entrecruzam nas atividades desenvolvidas. Diante disso, observando que cada ano do Empodera uma categoria sobressai às demais, optamos por apresentar as ações realizadas em ordem cronológica, no período de 2016 a 2018, para que, construída uma linha do tempo, se obtenha uma visão global

do Empodera! Juventude Negra. Assim, veremos em 2016 a ênfase na estética, em 2017 no conhecimento e em 2018 no protagonismo. Utilizaremos narrativas dos jovens participantes do Empodera como fios condutores pela perspectiva de quem o viveu.

#### 2.4.1 Narrativas sobre a experiência/sentido do Empodera! Juventude Negra e seu impacto na subjetivação

*Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Bondía, 2002).*

Apresentaremos o vivido no Empodera a partir do par “*experiência/sentido*”, considerando, conforme Bondía (2002) a experiência como aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. O saber da experiência revela ao homem o sentido ou o sem-sentido da existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação, pois “a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”.

Cabe-nos, pois, perguntar o que foi vivenciado e, mesmo diante dos riscos de se contar errado, traduzir em palavras para que as vivências se transformem em experiências, conforme Alvarez (2012) “as vivências situam-se no plano daquilo que é indizível, e as experiências são os meios através dos quais se podem dizer a respeito das vivências”. Destacando-se o que afirma Bondía (2002)

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, p. 25, 2002)

E é assim, suscetível aos riscos, porém consciente do que afirma Bondía (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, que passamos à “ex-posição” pelos próprios jovens participantes dessa experiência que foi o Empodera! Juventude Negra nos anos de 2016 a 2018. Eles, sendo os protagonistas, poderão nos dar as pistas da validade da proposta e da qualidade das relações étnico-raciais praticadas na escola e sua importância (ou não) para a constituição de suas identidades.

O relato da “experiência/sentido” vivida no Empodera guia-se pelas vozes dos jovens negros participantes da pesquisa que fizeram parte do Empodera! Juventude Negra nos anos de 2016 a 2018. Acreditamos que somente eles podem, enquanto “sujeitos da experiência”, revelar o saber que nela está implicado e dizer se e como essa experiência repercute na identidade e no processo de subjetivação deles mesmos. Por esse motivo, essa pesquisa é a voz aos jovens negros.

As narrativas foram organizadas em três partes, assim como foram três os anos em que esses jovens participaram do Empodera. As partes se referem a cada um dos anos do recorte temporal evidenciando-se o fio (categoria) mais evidente ou preponderante na trama que ora se constrói. Uma trama, segundo Veyne (2008), advinda de uma costura “muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e acasos; de um corte de vida que o historiador tomou, segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa”.

A partir desses fios<sup>21</sup> surge uma trama que conflui em si as narrativas colhidas junto aos jovens participantes da pesquisa. Então, a narrativa de Caio desenrolará o fio da estética – elemento primário que, em 2016, deu visibilidade ao projeto. A narrativa de Rita Stella, destacará o ano de 2017, quando o fio do conhecimento alinhavou o tecido da estética, juntando as pontas que poderiam estar soltas. O fio do protagonismo será compreendido pela narrativa de Rogelio que, sintetizando o vivido em 2016 e 2017 anuncia o que viria a ser o Empodera em 2018.

Cada fio ou parte desse capítulo é iniciada por textos autobiográficos produzidos pelos participantes, ao final do ano letivo de 2017, e revestida pelas percepções destacadas pelos jovens na reunião para realização do grupo focal em 2019, quando todos já haviam saído da escola e encerrado sua participação, ornando com mais meadas essa trama-bordado de onde surge o acabamento dado à tecitura<sup>22</sup> do Empodera! Juventude Negra.

---

<sup>21</sup> Chegamos à metáfora dos “fios” após a análise das narrativas dos participantes, seguindo o que preconiza a fenomenologia... que é contemplado na análise do discurso... emergência sentidos-categorias.

<sup>22</sup> Usamos o vocábulo tecitura escrito com “c”, conforme o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ABL, 1999): “tecitura s. f. fios que se cruzam com a urdidura.” Ao adotarmos a metáfora da fazemos referência ao ato de produzir tecido, tecer em fios que se entrecruzam na construção da trama.

## O fio da estética pela narrativa de Caio

*Eu sou Caio. Tenho 17 anos. Nasci em uma família preta, que desde muito novo fui ensinado a lidar com o preconceito e o racismo. Minha mãe sempre me disse que eu era lindo, porém tendo meu cabelo crespo ela cortava muito baixinho como forma de me proteger do racismo que poderia ter como porta de entrada a textura do meu cabelo. Mas isso não foi suficiente.*

*Quando passei para o ensino médio decidi entrar na escola Polivalente, achei que era uma escola como todas as outras, mas nos primeiros dias notei a diferença e a representatividade com uma diretora negra e vários outros funcionários negros exercendo variadas funções. Comecei a notar que nessa escola eu poderia “ser alguém” e não ser reconhecido apenas pela indisciplina, mas com aquele trauma de ser negro que eu trazia comigo ainda não gostava da minha aparência, usava roupas discretas e o cabelo alisado.*

*Em um dia normal de aula, estavam todos os alunos tranquilos no recreio e do nada começou a transitar entre a gente modelos, todos negros, homens e mulheres bonitos e empoderados, com cabelos naturais, roupas estilosas e com muita propriedade sobre eles próprios, meus olhos brilharam e eu queria ser como aquelas pessoas, esses modelos transitaram na escola e chamaram muito a atenção, esse era um dos primeiros passos do Empodera, projeto da diretora da escola.*

*Daquele dia em diante, comecei a olhar para mim e ver que eu também poderia ser bonito, que eu também poderia chamar a atenção, posterior a esse desfile a diretora da escola convidou alguns alunos negros para fazer um ensaio fotográfico e eu estava entre os convidados, mas me senti inseguro, pois ainda não gostava da minha imagem, mesmo sabendo que eu podia ser como aqueles modelos recusei o convite, mas nas vésperas voltei atrás e fiz o ensaio, nesse ensaio a diretora arrumou parcerias com uma loja com roupas bastante estilosas, esse ensaio rendeu fotos magníficas e chamou muita atenção das pessoas da região.*

*Cada vez me sentia mais bonito e empoderado, a diretora começou a levar pessoas de fora da escola para de certa forma capacitar a gente, falar sobre a nossa cultura, nossas origens e eu comecei a gostar e buscar um maior conhecimento e comecei a me conhecer mais e mais sobre a minha origem. Desde pequeno participo de um terno de congado, porém amando muito tinha bastante vergonha, mas depois do Empodera, eu perdi totalmente a vergonha, comecei a interessar mais pela origem e as raízes dessa manifestação cultural.*

*O Empodera mudou bastante a minha vida, meus hábitos e minha forma de ver o mundo e a mim mesmo. Assumi meu cabelo da forma que ele é, e da textura que ele tem. Comecei a usar as roupas bem estilosas, minha autoestima subiu muito, e encontrei o meu amor próprio, descobri que eu tinha um lugar na sociedade. (Caio, 2017)*

\*\*\*\*\*

Esse foi o texto produzido por Caio em 2017. Em uma das atividades do Empodera os jovens foram convidados a narrar suas impressões e os impactos do projeto sobre si. Tomamos emprestada essa produção para contar a história do primeiro dia do Empodera. À produção somo a minha voz, como diretora da escola, na tentativa de explicar os detalhes, os bastidores das atividades realizadas. Um desafio.

Eram modelos “*todos negros, homens e mulheres bonitos e empoderados, com cabelos naturais, roupas estilosas*” da boutique afro “Klebão Black”, da cidade de Uberlândia, que “*em um dia normal de aula*” adentraram a escola com suas roupas e acessórios coloridos, com seus cabelos *blacks* “*e com muita propriedade sobre eles próprios*” realizaram um *flash mob*, uma ação inusitada, surpreendendo os alunos, andando entre eles como se estivessem em uma passarela. Em seguida, os próprios alunos foram abrindo espaços para que os modelos passassem no meio deles e acabaram conduzindo-os para um desfile. A imagem 1 mostra os modelos desfilando no anfiteatro da escola, à frente o Profº Ms. Kleber Roberto, dono da loja Klebão Black.

Imagem 1 Desfile dos modelos negros



Fonte: Acervo fotográfico E.E. Madre Maria Blandina, junho/2016.

O que Caio e os outros ainda não sabiam é que tudo começou um pouco antes, quando a Diretora lançou uma provocação aos professores questionando onde estavam os alunos negros nas suas salas de aula com o objetivo de identificar/nomear os alunos negros que seriam preparados para o Desfile da Beleza Negra no mês de novembro.

A intenção primeira era constituir um grupo de alunos para a participação nas atividades da Quizomba ao final do ano letivo de 2016. Assim, antecedendo a intervenção cultural, os alunos negros nomeados pelos professores e seus convidados foram chamados para pequenas rodas de conversa com o objetivo de apresentar-lhes o que a escola vinha realizando, ao longo dos anos, para a educação das relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, criar uma expectativa para participarem de algo semelhante naquele ano em que se lembrariam os dez anos de um ensaio fotográfico e de uma grande mostra de trabalhos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que ficaram marcados na história da escola.

A imagem 2 é o registro fotográfico de uma das rodas de conversa, realizada na sala dos professores da escola, nela se observa um grupo de alunos sendo informado pela Diretora que naquele dia haveria uma palestra que serviria como preparação para as atividades da “consciência negra” naquele ano, sobre a mesa estavam os álbuns mostrados aos alunos contando as atividades realizadas em 2006.

Imagem 2 – Roda de Conversa



Fonte: Acervo fotográfico da E.E. Madre Maria Blandina, junho/2016

Os alunos pensavam que o evento cultural seria a palestra. No entanto, foram surpreendidos com a intervenção, realizada durante o recreio, quando “do nada” surgiram homens negros e mulheres negras vestidos com roupas coloridas, “bonitos, com cabelos naturais”. Caio conta como foi, em sua perspectiva, “um dos primeiros passos do Empodera”, patenteando-o como um “projeto da diretora” que tinha por intenção despertar a atenção dos

alunos da escola, estimular o senso estético pela beleza negra e avivar o interesse para as propostas de participação dos alunos nas ações da escola, sobretudo os alunos negros que teriam pela frente o Desfile da Beleza Negra, realizado anualmente.

*“Daquele dia em diante, comecei a olhar para mim e ver que eu também poderia ser bonito”*. A comprovação de que esse objetivo fora alcançado pode ser encontrada nesta narrativa e na adesão dos alunos para a palestra que seria após o recreio. A princípio participariam da palestra os alunos negros identificados pelos professores e seus colegas convidados, por serem negros ou por terem alguma afinidade com a cultura negra. Esse conjunto foi ampliado para outros que de alguma forma se sentiram impactados pela ação. Assim, o anfiteatro foi tomado por jovens negros e não negros interessados no que poderia vir depois.

*“A diretora começou a levar pessoas de fora da escola para de certa forma capacitar a gente, falar sobre a nossa cultura, nossas origens e eu comecei a gostar...”* A imagem 3 registra a Diretora apresentando duas convidadas: a Prof<sup>ª</sup> Ms. Rosa Margarida de Carvalho Rocha – e Indianara Barbosa Félix – ex-aluna, participante do primeiro ensaio fotográfico da Beleza Negra em 2006.

Imagem 3 A primeira palestra



Fonte: Acervo fotográfico E.E. Madre Maria Blandina, junho/2016.

A Prof<sup>ª</sup> Rosa Margarida, palestrante e autora nacionalmente reconhecida na educação para as relações étnico-raciais realizou a palestra Identidade e Representatividade do povo

negro, trazendo elementos para a compreensão de que “o Brasil é uma grande mistura racial”, mas que não se vive aqui a “democracia racial”, segundo Rosa Margarida (2012) “a história não é bem assim”,

Carregamos, dentro de nós, a herança de todas as culturas e sabemos, hoje, pelas mais modernas experiências feitas no campo da biologia e da genética, que as várias características externas do ser humano, como cor da pele, o formato do nariz, os pelos são apenas formas de adaptação do ser humano ao ambiente. A estrutura genética é idêntica nos vários grupos humanos. Fica a indagação: se geneticamente, não há como definir raça, por que existir racismo, então? (ROCHA, 2012)

Dinamicamente, ao apresentar uma história da África e dos afro-brasileiros pelo viés do povo negro, a Profª Rosa Margarida fez que os jovens olhassem para si, para seu corpo, para suas formas, observassem as diferenças e, de certa forma, despertassem para valorizá-las. A imagem 4 retrata o momento em que todos são encorajados a dizer: EU POSSO, como o primeiro passo para os jovens negros assumirem seu protagonismo na escola e na vida.

Imagem 4 Eu posso



Fonte: Acervo fotográfico E.E. Madre Maria Blandina, junho/2016

Esse gesto dos punhos cerrados prenuncia o nome do projeto pedagógico para a juventude negra que viria a integrar a proposta pedagógica da escola. Desde a palestra realizada em junho/2016, a tônica das conversas com os alunos negros vinha sendo no sentido de despertar a autoestima, confiança, a crença no EU POSSO, traduzida do *I can* de Barack Obama ou cantada pela música – epígrafe desse capítulo - “É o poder” de Karol Conká (2015).

Assim é que surge o nome do projeto pedagógico: Empodera! Juventude Negra – Identidade e Representatividade, que para alunos e para a comunidade escolar vai ser, simplesmente, EMPODERA! Segundo Gomes (2019) “o sujeito, por meio do corpo, expressa algo e realiza uma determinada ação”. Os punhos cerrados conferem força, disposição, prontidão. O gesto exprime atitude, o movimento “se realiza numa ação que se projeta sempre para fora dela mesma, em direção ao outro, ao mundo...” (Gomes, 2019). É como se gritassem ao mundo: estamos dispostos, estamos em luta, nós podemos.

Assim como os demais jovens presentes, Caio compreende o chamado para o surgimento de uma nova geração de alunos negros, que a exemplo do trabalho de 2006, pudessem se reconhecer como negros e acreditarem em si mesmos. E Caio (2017) segue contando: “*posterior a esse desfile a diretora da escola convidou alguns alunos negros para fazer um ensaio fotográfico e eu estava entre os convidados*”. E assim foi feito. A diretora olhou, observou e fez o convite um a um, para que os jovens negros participassem do Ensaio Fotográfico e do Desfile da Beleza Negra. Alguns aceitaram de pronto, outros relutaram, mostraram-se tímidos. Dentre todos os alunos que estiveram envolvidos nas atividades desde o *flash mob* até o *workshop*, dezessete se apresentaram no dia do ensaio fotográfico. Alguns mais desinibidos, já acostumados com manifestações artísticas como a dança e o teatro, não encontraram dificuldades para posarem para as fotos.

A representatividade demonstrada pela presença dos modelos negros foi fundamental para vencer a relutância, que não era somente de Caio, em participar do ensaio. Também foi necessário prepará-los e incentivar a participação dos jovens negros. Para isso foi realizado um *workshop* com a professora do Curso Técnico da escola - Anna Carolina de Carvalho Rocha Carrijo, especialista em Recursos Humanos, que tratou de autoestima, reconhecimento, origens e características fenotípicas do corpo negro. O objetivo dessa formação era deixar os alunos mais à vontade e confiantes em si mesmos.

Assim como na palestra anterior, alunos não negros também participaram do *workshop*, isso colaborava para a ampliação de conhecimentos em perspectivas diferentes para a elaboração de seus trabalhos para a Feira Afro-brasileira do Conhecimento, enquanto lançava bases para a compreensão de que a luta antirracista é responsabilidade de todos.

Chegou o dia do ensaio fotográfico, “*a diretora arrumou parcerias com uma loja com roupas bastante estilosas, esse ensaio rendeu fotos magníficas e chamou muita atenção das*

*peças da região*”. Esta ação contou com parcerias importantes: a loja Klebão Black cedeu as roupas e acessórios, a ex-aluna (2006) Indianara Félix produziu os figurinos, a ex-supervisora pedagógica e fotógrafa do Estúdio Foto Geraldo, a exemplo do que fizera em 2006, realizou o ensaio fotográfico e a professora Anna Carolina de Carvalho Rocha Carrijo acompanhou toda a produção fazendo o *making-of* desse trabalho. A imagem 5 apresenta a ex-aluna Indianara Félix montando os figurinos e os acessórios nos alunos.

Imagem 5 A composição dos figurinos



Fonte: Acervo da escola. Foto: Anna Carolina de Carvalho Rocha Carrijo. Novembro/2016

A composição dos figurinos e a definição das cores que “*caíam bem*” passavam por um julgamento estético que, muitas vezes, se dava mais pelo olhar do outro do que pelo gosto pessoal. Tateando ainda para romper certas imposições como, vestir ou usar a cor amarela, que culturalmente era posta como inadequada ao corpo negro, os jovens escolheram suas roupas e acessórios, fizeram maquiagem em si e nos outros e, se aproximaram do simbolismo presente na estética negra.

Caio começa a perceber que os adornos e aquelas “*roupas estilosas*” pelas cores e formas, hoje fazem parte da moda contemporânea e remetem à África, representam elementos culturais referenciais de ancestralidade. Ao fio da estética que Caio estica, ele alinhava outras meadas que se juntam e intensificam as cores e as formas dessa tecitura que é o Empodera. A imagem 6 retrata Giovanna em uma de suas poses:

Imagem 6 Giovanna



Fonte: Acervo da escola. Foto: Profª Anna Carolina de Carvalho Rocha Carrijo.

Ao escolher um turbante, por exemplo, passaram a compreender que ele não é um acessório, mas um símbolo de resistência, de identidade, indicativo de origem, tribo, religião ou de posição social. Esse movimento deve ser visto do ponto de vista da cultura. Assim é “marca da corporeidade e se expressa esteticamente” (Gomes, 2019).

O corpo passa a se constituir um “corpo-sujeito”, um “corpo-vivido” que não se reduz ao físico, mas se estende ao campo simbólico de significados. Os corpos-vividos dos jovens negros vão fazendo do movimento uma forma de “ser-no-mundo”. Como expressa Merleau-Ponty (1971) “Se o corpo pode simbolizar a existência, é porque ele a realiza e é sua atualidade”.

Pela dança, por exemplo, entre uma foto e outra, os jovens negros iam fazendo de seus corpos instrumentos de percepção da existência, O ensaio fotográfico foi realizado na rua lateral da escola, tendo como fundo o muro grafitado pelos próprios alunos, onde foram capturadas imagens de suas relações espontâneas. Uns conversavam, outros faziam fotos de si mesmos (*selfies*). Outros dançando, aguardavam a vez de posarem.

Gomes (2019) afirma que “o negro quando produz cultura se insere nos mais diferentes espaços sociais” e a rua é um desses lugares que privilegiam essa cultura em forma de arte. A imagem 7 mostra Giulia observando os amigos na plasticidade de movimentos da dança de rua.

Imagem 7 Corpos negros em movimento



Fonte: Acervo da escola. Foto: Profª Anna Carolina de Carvalho Rocha Carrijo, novembro/2016. Na foto, Giulia, Thayran e Adrian.

Gomes (2019) afirma que “reconhecer a existência de uma beleza negra remete à percepção da alteridade, à construção das identidades, aos conflitos entre os diferentes padrões estéticos”. É, portanto, um caminho a ser construído, uma ressignificação. Algo que Caio se dispõe a fazer, quando participa do ensaio fotográfico. Caio em sessão de fotos na imagem 8.

Imagem 8 Caio



Fonte: Acervo da escola. Foto: Leila Vieira, novembro/2016

Ele elabora esse momento da seguinte forma: *“O Empodera mudou bastante a minha vida, meus hábitos e minha forma de ver o mundo e a mim mesmo. Assumi meu cabelo da forma que ele é, e da textura que ele tem. Comecei a usar as roupas bem estilosas, minha autoestima subiu muito, e encontrei o meu amor próprio, descobri que eu tinha um lugar na sociedade”*.

Alguns jovens negros e negras acabaram desistindo do ensaio fotográfico. Caio se arriscou e fez, porque ressignificou seu lugar, seu corpo, seus sentimentos. *“Cada vez me sentia mais bonito e empoderado”*, apesar dos medos: *“me senti inseguro, pois ainda não gostava da minha imagem, mesmo sabendo que eu podia ser como aqueles modelos, recusei o convite, mas nas vésperas voltei atrás e fiz o ensaio”*, ele se convenceu *“Meus olhos brilharam e eu queria ser como aquelas pessoas”*.

Outra história significativa foi a de Geovanna Eduarda. Inicialmente, ela teve uma foto sua visualizada pela diretora no *Facebook*: batom vermelho, cabelos soltos, tinha um olhar forte que contrastava com a timidez que apresentava no dia-a-dia. Geovanna, quando consultada se queria participar do ensaio fotográfico, relatou bastante antes de aceitar. Esteve presente no *workshop*, mas às vésperas do ensaio, informou que não participaria, pois *“tinha que focar nos estudos”*. A imagem 9 retrata Geovanna Eduarda no ensaio fotográfico.

Imagem 9 Geovanna Eduarda



Fonte: Acervo fotográfico da Escola. Foto: Leila Vieira, novembro/2016

Os professores não tinham se lembrado dela na conversa pelo aplicativo. Ela mesma diz: “*eu acostumei com essa de sempre ficar excluída quietinha...*”. Ela explica: “*No começo, eu não queria tanto assim porque, tipo, todo mundo olha para você e eu não gostava dessa atenção para mim, aí eu ficava tipo meio que constrangida, excluída*”. Foi grande a surpresa de todos os jovens, quando a avó<sup>23</sup> dela chegou, trazendo uma roupa embrulhada numa sacolinha plástica. Logo foi abraçada pela turma e Giulia tratou logo de “*mandar soltar o cabelo*” e dar dicas para as melhores poses.

Essa menina demonstra que começou a romper com a imagem que tinha de si mesma “*assim, antes, quando eu ia sair na rua... assim... eu não eu não gostava... tipo... sempre cabelo preso. Nada na maquiagem... não se sentir bonita*”. Lutou contra a timidez, soltou o cabelo, fez a maquiagem. Ela representa bem a jovem negra, aluna do ensino médio, menina reservada, acostumada a ficar sempre quietinha, que cumpre todos os rituais em sala e, por isso, muitas vezes não notada pelos colegas e professores, pois se encaixa na liturgia da escola.

Todos os dezessete alunos foram fotografados individualmente para a exposição. Posteriormente, fizeram fotos do grupo todo. A imagem 10 reúne o Empodera!

Imagem 10 Empodera Juventude Negra



Fonte: Acervo fotográfico da Escola. Foto: Leila Vieira, novembro/2016

---

<sup>23</sup> A figura da avó sempre presente nas narrativas das juventudes negras como influência a ser considerada na formação, nas decisões dos jovens.

Esses jovens e alguns outros que não participaram do ensaio, como Guilherme e Rita, passaram a ser reconhecidos como grupo pelos alunos, pelos professores, pela escola. Rita durante a atividade do grupo focal em 2019 lembra “*tem pessoas ali que a gente via no canto da escola meio que chorando, sendo reprimido e não tinha nenhum amigo*”.

Essa atividade conferiu união aos jovens participantes do Empodera! Juventude Negra. No ano de 2016, ficou mais evidente a aproximação dos jovens negros envolvidos na questão da estética negra, sobretudo nos adornos, nos cabelos que passaram a usar, exprimindo, conforme Silva, Guareschi e Wendt (2010), “modos de vida específicos, em novos hábitos vestimentares, sem esquecer novas atitudes quanto à ocupação do espaço e quanto ao corpo”. Esse foi o gancho utilizado como forma de despertar-lhes para outras possibilidades no ambiente escolar.

O ano de 2016, o ano 1, ficou marcado como aquele que tirou os jovens negros da invisibilidade, conferiu presença, lugares e novos papéis na escola. Enxergaram-se a si mesmos. Estabeleceram-se como grupo, Giovanna disse “*onde um estava o outro estava também*”. O grupo assume o sentido dado por Maffesoli (2007) “toda ocasião é boa para viver, em grupo, esse perder-se a si dentro do outro”, pela “proxemia” eles inauguram uma linguagem implícita a ser percebida nas vivências nos diversos lugares e espaços.

Maffesoli (2007) destaca a “socialidade” – “potência societal - força que está em curso no neotribalismo contemporâneo e nas múltiplas identificações que não deixam de ser impulsionadas” por uma “misteriosa alquimia” que está “no que é próximo e no afetual”. Esse é o sentido de proxemia que os jovens negros imprimem ao grupo: “aquilo que nos une a um lugar, lugar que é vivido em conjunto com os outros” (Langone, 2013).

O Empodera se torna esse lugar “vivido junto com os outros”. Sair da escola, espacialmente falando, sobrepor o muro, alcançar o lado de fora, foi uma caminhada simbólica e representativa do percurso que os jovens trilhariam: um universo que não era previsto para jovens alunos negros em um ambiente escolar. Corpos negros em marcha, rompendo espaços, ocupando outros lugares que não os determinados, normalmente, nos processos da escolarização.

Em 2019, na atividade do grupo focal, ao visualizarem a fotografia apresentada na Imagem 10, os participantes da pesquisa a consideraram a mais representativa do grupo, expressando reações como as de Giovanna (suspirando baixinho): “*Me deu até vontade de*

*chorar agora!*”; de Giulia (com os olhos marejados): *“Porque foi muito mágico! Enquadrou todo mundo nisso!”* e de Rogelio (gesticulando e mexendo-se na cadeira): *“Olhar aquilo ali bate uma nostalgia, bate tipo assim: ‘nossa aquilo foi o começo de tudo!’”*.

A fotografia do grupo evocou nos jovens *“uma nostalgia”*, uma ligação que se dá na ordem do *“intuitivo-emocional”*, isto é, na *“tradição de uma solidariedade orgânica, de um estar-junto fundador, que pode nem ter existido, mas nem por isso deixa de ser o fundamento nostálgico”*. Algo que se explica na *“preeminência do grupo, da tribo, que não se projeta na distância, ou no futuro, mas vive no concreto mais extremo que é o presente”* (Maffesoli, 2014).

Por isso, uns suspiraram, outros marejaram os olhos ou os mantiveram fixos na imagem que fez emergir sensações e palavras que buscavam traduzir a compreensão do que foi vivido no Empodera. A sensação de pertencimento percebida por Giulia, ao se enxergar semelhante aos modelos negros, por meio da estética afro expressa no seu cabelo *black*, é reveladora *“da pluralidade da pessoa (“eu é um outro”) ... Só temos valor pelo fato de pertencermos a um grupo.”*

Além da nostalgia, a fotografia evocou também uma outra percepção. Rogelio disse *“eu me aceitei”*. De olhos fixos na imagem, ele continua: *“eu me dei certo valor”*, *“eu me aceitei”* e *“foi o começo de tudo. Você não fala assim: Ah só tô aqui! Não, eu sou e eu tô aqui!”* Assim como ele, Giulia também afirma: *“eu me aceitei, sabe?”*. E repetidamente a expressão *“eu me aceitei”* será dita pelos jovens. Giulia (2019) explica o que é, para ela, essa aceitação.

*É aceitar quem você é! Eu, por mais que soltasse cabelo, eu ainda tinha vergonha da cor da minha pele... sabe? Eu senti a discriminação todos os dias da minha vida até onde eu trabalhava... então eu queria muito... E quando eles (os modelos negros) chegaram na escola e todo mundo parou e olhou... E não tinha nada demais neles! Eles eram iguais a gente! Mas o que diferenciava era na postura, no olho deles, no olhar... (Giulia, 2019)*

Significa dizer, conforme Fanon (2008) que não irão se encaixar em categorias pré-estabelecidas e que podem fazer algo a respeito. *“É essa questão do sou negro sim!”* – sobre essa afirmação *que começam a fazer de si, da sua imagem, do seu corpo que lhes garante essa certeza* que Giulia exterioriza da seguinte forma: *“foi um processo incrível”*. A imagem 11 apresenta Giulia no ensaio fotográfico.

Imagem 11 Giulia



Fonte: Acervo fotográfico da Escola. Foto: Leila Vieira, novembro/2016

Quando afirmam “*eu me aceitei*” Rogelio, Giulia e os outros que com outras palavras também o fazem, estão querendo dizer que não mais vão sofrer por não serem brancos. Fanon (2008) diz: “é o racista que cria o inferiorizado” equivale compreender que a percepção do racismo trazida das vivências da infância e nas trajetórias escolares, faz que esses jovens se vejam inferiorizados porque são negros e que o Empodera teria contribuído para mudar a chave dessa inferioridade. Fanon (2008) explica:

Se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008, p. 94)

Aceitar-se, então, significa reconhecer e ser reconhecido em sua humanidade como homens negros e mulheres negras. Aceitar-se é compreender-se dentro das estruturas sociais e ser capaz de “escolher a ação” que se iniciou, no caso deles, de dentro para fora. Continuando, Fanon (2008)

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter distâncias”; ao contrário, meu

objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais. (FANON, 2008, pp. 95-96)

Podemos pressupor o início dos processos de surgimento de sujeitos, pela “diferenciação de um eu que mergulha cada vez mais no inconsciente, de um si que é múltiplo, como o são suas pertenças e suas solidariedades” (Touraine, 2009). Aos poucos esse aceitar-se, como um “mergulho no inconsciente”, foi sendo melhor explicado pelos jovens.

Segundo Touraine (2009), “a primeira condição para que apareça o sujeito é que o ator implicado destrua as totalidades culturais e filosóficas que lhe impõem uma identidade”. O que ocorre com Giulia e os outros é assim explicado “esta elevação do indivíduo em direção a ele mesmo enquanto sujeito só pode ser feita pelo reconhecimento do outro como sujeito: é ao reconhecer o outro como sujeito é que posso me reconhecer eu mesmo como sujeito”.

Giulia, vista pelos outros como uma jovem já resolvida com sua negritude expressa, sobretudo pelo cabelo crespo solto, vai se reconhecer como “sujeito” mulher negra vendo outros “sujeitos” negros, isso a fez perceber: se eles são, eu também sou. É o que Touraine (2009) formula como “reconhecimento, por um sujeito, da existência de outros sujeitos”.

O Empodera surge como a atividade que os aglutinou em torno de sentimentos caros às juventudes: a liberdade, autonomia que acentuaram o que Maffesoli (2007) chama de “socialidade empática: partilha das emoções, partilha dos afetos” que alicerçada pelo pertencimento, dá origem a outro movimento: o tribalismo. “O tribalismo lembra, empiricamente, a importância do sentimento de pertença a um lugar, a um grupo, como fundamento essencial de toda a vida social”.

Surge um desafio para as tribos contemporâneas, um movimento que Maffesoli (2007) chama ingresso: “Entrar (in-gresso) sem progredir (progresso)”, isto é, não apresentam um projeto grandioso para realizar, elas, as tribos, preferem apenas “‘entrar dentro’ do prazer de estar junto, da intensidade do momento, ‘entrar dentro’ da fruição deste mundo tal como ele é”. Perscrutamos então, se é o caso dos jovens negros e negras do Empodera. Para tanto é necessário desenrolar mais um fio.

## O fio do conhecimento pela narrativa de Rita Stella

*Eu sou Rita Stella. Tenho 18 anos. O Empodera pra mim significa conhecimento e paixão pela nossa ancestralidade, porque falar do Zumbi dos Palmares é fácil, mas e antes dele? Cada encontro do Empodera traz pra mim mais força pra dizer “eu posso” e, principalmente, pra mostrar que posso; que aquele é sim o meu lugar e defender com unhas e dentes.*

*A negatividade dentro de mim não existe mais, porque reconheço a luta dos meus ancestrais, entrei na universidade através de cotas raciais porque, antes de mim, negros e negras lutaram pra isso. O Empodera trouxe pra mim a força pra continuar esse legado, o aprendizado pra defender meu povo e, principalmente, a minha autoaceitação como Mulher Negra.*

*Se tivesse que apresentar o Empodera a um amigo, eu diria que saber de onde veio, as nossas raízes, é libertador, e ter força para mostrar de onde viemos sem vergonha é magnífico. Que o Empodera proporciona uma linha de autoconhecimento que ninguém nunca vai dar, diria que depois de entrar no Empodera, nós percebemos que temos voz e passamos a ter uma visibilidade, porque uma pessoa empoderada chama atenção onde passa e não é do lado negativo.*

*“Nós podemos” essa é a principal missão do Empodera, mostrar que somos negros sim e que tudo que queremos nesse mundo nós podemos.*

\*\*\*\*\*

O conhecimento sobre suas origens, a história do seu povo, o protagonismo e as lutas do povo negro contra a escravidão, o racismo e suas diferentes formas de manifestação, a realidade da população negra brasileira, as condições das juventudes negras é outro fio que influencia diretamente a subjetivação. Depois de exercitarem outros corpos e adentrarem outros espaços parece que reconhecem a importância do “saberem-se”. É pela voz de Rita que vamos puxar esse fio: *“O Empodera pra mim significa conhecimento”*.

Após um ano de intensas atividades centradas na estética, os jovens do Empodera ganharam visibilidade na escola e fora dela. Continuaram participando de ensaios fotográficos, desfiles. Isso sinalizava o alcance de dois dos objetivos do Empodera! Juventude Negra: elevação da autoestima e protagonismo juvenil. Com as narrativas vemos como isto está diretamente associado com o processo de subjetivação. Não são, portanto, acontecimentos estanques ou isolados.

Pode-se questionar se o conhecimento como pilar da formação do sujeito já não seria algo garantido para esses jovens, uma vez que a escola buscava desenvolver sua proposta pedagógica em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Não seria pois o conhecimento presente no currículo suficiente? Não. Segundo Gomes (2001), “a escola muitas vezes, desconhece e desconsidera” e ainda produz um ensino historiográfico sobre o negro na perspectiva colonial.

Era necessário oferecer linguagens e metodologias diferentes do que era feito em sala de aula e abordar conteúdos em perspectiva decolonial, diferente da que esses jovens já traziam como informação escolarizada sobre a história e cultura do negro. Para isso, a Diretora firmou parceria com o CONAFRO<sup>24</sup>, coordenado por Anna Clara de Carvalho Rocha<sup>25</sup>. Seriam jovens falando para jovens, utilizando conteúdo, estratégias e linguagens diferentes ou complementares aos conteúdos escolares da temática étnico-racial. Anna Clara, coordenadora do CONAFRO, descreve o conteúdo da formação:

O CONAFRO - Coletivo Negro AfrontAÇÃO, que é o lado de ação prática das redes sociais “Negros e Negras de Araguari”, definiu o conteúdo das oficinas temáticas considerando não somente a realidade da juventude do grupo Empodera, mas também por considerar os assuntos abordados como o arcabouço para o entendimento de

---

<sup>24</sup> O CONAFRO – Coletivo Negro AfrontAção era um grupo estudantes universitários e profissionais de diversas áreas, estabeleceu parceria com a universidade IMEPAC – Instituto Presidente Antônio Carlos de Araguari, que financiou o material para as oficinas.

<sup>25</sup> Dona da página no *Facebook* “Negros e Negras de Araguari”.

quaisquer outros que se desdobram a partir da temática principal, estruturante, quando se trata das relações étnico-raciais. Portanto, foram abordados assuntos tais como: o valor das minhas raízes, identidade negra e autoestima, feminismo negro, racismo x preconceito x discriminação, racismo institucional e racismo estrutural, as expressões e manifestações do racismo (mídia e racismo, racismo e saúde, estética e racismo, etc.), ações afirmativas e políticas públicas, genocídio da juventude negra, empoderamento jovem; entre outras abordagens e conceitos atuais que surgiam trazidos pelos próprios jovens no decorrer das oficinas. (Relato de Anna Clara Carvalho Rocha – coordenadora do CONAFRO)

A escola, por sua vez, reorganizou tempos e espaços escolares para atender a essa formação, visto que, não haveria possibilidade de todos os alunos interessados retornarem no contra turno, por motivo de trabalho, de outros estudos ou compromissos pessoais. Assim, mensalmente, com a duração máxima de duas horas, os jovens participavam das oficinas, ministradas no anfiteatro da escola. Em “todas as oficinas havia momentos de formação e prática, prezando muito pelo diálogo, pelas rodas de conversa, utilizando uma linguagem atual e ferramentas didáticas condizentes com a idade do grupo, uso de músicas, teatro, jogos interativos e com apelo visual” (Anna Clara, 2019).

A imagem 12 registra os alunos do Empodera! Juventude Negra e as formadoras do CONAFRO.

Imagem 12 Empodera e CONAFRO



Fonte: Acervo da escola. Março/2017

As atividades de formação eram também abertas à participação de alunos brancos que se interessavam e se comprometiam com o combate ao racismo, por exemplo, o grupo de

*rappers* e outros alunos artistas (desenhistas, pintores, dançarinos) que se envolveram em ações do Empodera no período de 2016 a 2018. Havia um revezamento entre os membros do CONAFRO que ministravam as oficinas.

Às vezes, as oficinas tinham que se transformar em palestras, devido à quantidade de alunos que queriam participar (o que levou a escola a delimitar o número de participantes). Pela voz de Rita e pelas informações obtidas por meio do Relatório de Ações do CONAFRO, veremos como as oficinas/atividades desenvolvidas pelo CONAFRO junto aos jovens do Empodera! Juventude Negra aconteceram.

A primeira ação de formação foi realizada em março de 2017: a oficina temática “Isso também é racismo”, utilizada para aproximação do grupo de alunos com o CONAFRO por meio de partilha de vivências de racismo. A oficina buscou estabelecer um diálogo sobre como o racismo se manifesta e se articula nas relações sociais, refletindo sobre a necessidade de se romper com a estrutura formada e mostrando alternativas de reação a atitudes de racismo. A imagem 13 registra a roda de conversa durante a oficina “Isso também é racismo”.

Imagem 13 Oficina Temática “Isso também é racismo”



Fonte: Acervo da escola.

Nessa atividade, a partir de frases de cunho racista que circulam na sociedade, foram abordadas as diversas formas de manifestação do racismo e discutidos conceitos como racismo, discriminação, preconceito e suas origens, afirmando-se que o empoderamento se dá pela conscientização e pelo conhecimento. Rita (2017), ao afirmar que “a negatividade dentro de

*mim não existe mais*”, sinaliza que a oficina a ajudou a construir a pistas que a levam a buscar dentro de si novos significados, contribuindo para que valorizasse sua identidade, suas raízes e sua história.

A oficina “Por que, pra que, pra quem?” utilizou vídeos, músicas e leituras de pôsteres, no mês de abril de 2017, tratando das políticas afirmativas elaboradas com o objetivo de reparar a condição econômica e social dos descendentes dos negros escravizados no Brasil. Foram explicados os motivos (por quê?), a finalidade (pra quê?) e a população (pra quem?) a que se destinam as ações afirmativas. A imagem 14 registra a encenação dos jovens sobre situações de racismo institucional.

Imagem 14 Oficina Teatral Racismo institucional



Fonte: Acervo do CONAFRO.

Por meio de roda de conversa e teatro, os alunos participantes da oficina foram desafiados a criar/simular situações de trabalho em que ocorria desigualdade no tratamento, na distribuição das tarefas baseada no ponto de vista racial, caracterizando o sobre racismo institucional<sup>26</sup>. As encenações foram subsidiadas pela oficina temática que fez uma retomada histórica de ideologias racistas que fundamentam o racismo estrutural no Brasil que se

---

<sup>26</sup>O racismo institucional coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. (Programa de Combate ao Racismo Institucional, 2005)

manifesta, institucionalmente, nas relações de trabalho nas organizações e instituições públicas ou privadas.

Intitulada “Bem-me-quer, malmequer” uma série de atividades (palestras, rodas de conversa, oficinas temáticas) propôs aos jovens pensarem o processo histórico da construção da imagem estereotipada da mulher negra, sensibilizar quanto às situações de violência (estatísticas, as múltiplas formas de violência) a que esta mulher está exposta na atualidade.

Na oficina temática, os alunos tiveram contato com informações, fotos e fatos históricos sobre o trabalho da mulher negra, infográficos contendo estatísticas sobre as diferenças de renda, ocupações, funções destinadas às mulheres no geral e, especificamente, às mulheres negras. Foram lidos e discutidos relatos de violências contra a mulher negra. A imagem 15 apresenta os alunos em atividade na oficina temática.

Imagem 15 Palestra “Bem-me-quer, malmequer”



Fonte: Acervo do CONAFRO, 2017.

Os jovens participantes dessas atividades foram estimulados a refletir sobre autoestima da mulher negra, as relações de trabalho da mulher negra, as violências a que foram e são submetidos os corpos das mulheres negras, a importância de identificar relacionamentos abusivos e as estratégias para o seu enfrentamento. Algo que Giulia manifestará, posteriormente, como compreensão de seu corpo enquanto mulher negra e de como ele era/é visto na sociedade.

Em seguida, no mês de agosto de 2017, foi realizada a oficina “Um olhar sobre o protagonismo da mulher negra na história” com o objetivo de apresentar histórias de mulheres negras, normalmente invisibilizadas, que contribuíram de tantas formas para a resistência negra – desde a luta contra a escravidão até as conquistas sociais no Brasil e no mundo. A imagem 16 destaca o início da atividade na qual, por meio de fotografias e textos conheceram grandes biografias femininas negras.

Imagem 16 Oficina Temática “Protagonismo da mulher negra”



Fonte: Acervo do CONAFRO, 2017.

Nessa atividade foram promovidos o reconhecimento e valorização do papel da mulher negra. Da urgente e necessária luta pela desconstrução de estereótipos que a mulher negra carrega, formulados por ideologias racistas (objetificação, lugar no mercado de trabalho) até a construção dos caminhos para reivindicar direitos e ocupar espaços (feminismo negro).

Em continuidade à abordagem histórica sobre o negro, realizou-se em setembro a oficina temática “Você me conhece?” com o objetivo de apresentar personalidades negras e fatos históricos relacionados à história do negro, do passado e do presente, do Brasil e do mundo. Guilherme (2018), em suas lembranças sobre o que aprendeu no Empodera, destacou a personagem Dandara, a face da liderança feminina de Palmares.

*“Depois que eu comecei a entrar no Empodera eu achei mais importante discutir sobre isso: a origem de tudo, igual ela falou sobre Zumbi dos Palmares, sobre Dandara. Muito tempo atrás eu nem sabia quem era Dandara! Depois eu pesquisei*

*e soube que era mulher do Zumbi dos Palmares, ela não aguentou a escravidão e se matou”.* (Guilherme, 2018)

Dialogando com essa atividade, foi realizada a oficina Mídia e Racismo, em outubro de 2017, aqui registrada na Imagem 17 dos jovens ao final da oficina temática.

*Imagem 17 Oficina Temática “Mídia e Racismo”*



Fonte: Acervo do CONAFRO, 2017.

Essas oficinas serviram para os alunos conhecerem histórias que não foram/são contadas nos livros ou se lá estão, poucas vezes são valorizadas nos currículos escolares. A elaboração feita por Guilherme retoma uma aula regular de História, cujo professor<sup>27</sup> relaciona personalidades negras a quadrinhos, filmes e animações:

*“Depois fui tendo mais conhecimento sobre os líderes negros... tipo Malcom X, tipo...Martin Luther King... até o professor de história fez essa comparação como se fosse... Xavier do X-men e o Magneto! Um queria o poder da Igualdade para todos e o outro queria só o deles mesmo igual... Talvez eu possa tá falando errado, Malcom X queria os negros todos no poder, poder para os negros; Luther King queria que todo mundo tivesse paz, amor... vivesse em igualdade coisa e tal!”* (Guilherme, 2018).

---

<sup>27</sup> Professor Marco Túlio de Sousa Nascimento desenvolve com seus alunos práticas didáticas que envolvem o protagonismo de heróis negros explorados nos quadrinhos, proporcionando novas abordagens no Ensino de História.

com o objetivo de pensar o lugar ocupado pelo negro nos meios de comunicação, discutiu os papéis atribuídos aos negros em novelas, propagandas promovendo uma reflexão sobre a representação do negro nos meios de comunicação.

Paralelamente, a proposta da oficina temática Mídia e Racismo foi discutir a representatividade do negro, refletindo com os jovens como ocorre a caracterização dos negros nos programas televisivos, que papéis lhes são destinados em novelas e filmes. Quando e se os negros têm lugar nas propagandas comerciais. Que notícias circulam sobre os negros nos jornais e mídias sociais? Sobre todo o processo vivido em 2017, Rita, durante o grupo focal, resumiu assim a importância do conhecimento adquirido nas formações:

*“Eu acho que é todo o conhecimento mesmo, porque a gente teve várias oficinas no Empodera, a gente teve várias oficinas, com várias pessoas aqui falando sobre a história do negro, sobre o passado do negro, sobre os grandes líderes negros, entende? Então, assim, não é só saber se defender, é ter muito conhecimento, o conhecimento é saber que além de você ter repertório para discutir quando uma pessoa quiser discutir com você, você tem repertório para saber da história toda! De como tudo aconteceu, de todos os grandes líderes negros até dos menores. Porque várias pessoas, vários líderes negros que tinha aqui eu nem sabia que existia, enfim porque a gente aprende muito” (Rita 2019).*

Um momento de aprendizagem que todos os jovens destacam foi oferecido pelo CONAFRO. Eles tiveram a oportunidade de, em março de 2017, assistirem à peça teatral “O Topo da Montanha<sup>28</sup>” na cidade de Uberlândia. Logo após a primeira oficina temática, os alunos receberam a notícia de que ganhariam ingressos e teriam transporte gratuito para o espetáculo estrelado por Taís Araújo e Lázaro Ramos, atores negros, de amplo prestígio e muito admirados pelos jovens e comunidade negra em geral. Giulia (2019) conta “e foi uma sessão só para gente!”. No ônibus fretado por meio de parceria estavam membros do CONAFRO, da CUFA – Central Única de Favelas de Araguari, e os jovens do Empodera! Juventude Negra, acompanhados de professores.

---

<sup>28</sup> A peça, adaptação brasileira do texto de Katori Hall, contava num diálogo bem-humorado e ao mesmo tempo dramático, entre o reverendo (interpretado por Lázaro Ramos) e a camareira do hotel (interpretada por Taís Araújo) na última noite de Martin Luther King, antes de seu assassinato. Ao final da peça eram projetadas cenas dos principais acontecimentos históricos, e desfilam na tela as principais personalidades que lutaram contra a discriminação racial no mundo e também no Brasil, numa história contada pela ótica do povo negro.

A imagem 18 registra os alunos à porta do teatro, antes da apresentação, no Teatro Municipal de Uberlândia.

Imagem 18 Empodera vai ao teatro



Fonte: Acervo da Escola. Março de 2017.

Sobre essa atividade, Rogelio (2019), gesticulando muito, passando a mão na cabeça contou entusiasmado: *“mano é porque a peça foi... mano, nossa, mano!! você vê aquela peça foi um negócio tipo assim surreal... e ver assim os dois (fazendo referência a Lázaro Ramos e Taís Araújo), “foi especial porque é alguém que entende sua vida que entende o que você passa! Dá um negócio diferente”!* Não só, mas também pela oportunidade de estarem próximos dos dois artistas mais representativos dos negros brasileiros, os jovens foram tomados pela mensagem final da peça em que Luther King “passa o bastão” da luta antirracista para todos os presentes. Algo que Giulia explica assim: *“Sim... Porque a peça fala que o Martin Luther King passou o bastão quando ele morre... Que ela era o Anjo dele, ela fala: quando você morrer, você vai passar o bastão para outra pessoa! Então ir à peça foi tipo pegar o bastão. Sim porque ela fala! O bastão está com vocês agora!”*

A narrativa dos jovens no grupo focal, acompanhada por um brilho no olhar, descrevia as sensações evocadas pelas lembranças da ida ao teatro, Giovanna diz: *“acho que tem muita gente que nunca tinha ido no teatro!”*; do encontro com os ídolos negros que lhes conferem voz, visibilidade e cuja representatividade é reconhecida por essa geração, conforme Rita (2019) afirmou *“nós percebemos que temos voz e passamos a ter uma visibilidade”*; da missão

que receberam: *“aquela questão de passar o bastão! Que é você ir à luta, você não desistir! É o que a gente tá fazendo aqui trocando informação...”* Giovanna (2019).

Para que se alcance a dimensão da importância dos momentos de formação pelos quais passaram os jovens do Empodera no ano de 2017, é bom que eles próprios sejam ouvidos. Giovanna destaca como as aprendizagens decorrentes das oficinas de formação ministradas pelo CONAFRO: *“Nossa ela (a Anna Clara do CONAFRO) fazia a gente fazer teatro sabe? A todo o momento interagir. Isso foi de suma importância para a gente chegar onde a gente tá agora... tanto que eu sou extremamente grata e sei que eu absorvi o que eu tinha que absorver. Então é importantíssimo. Isso foi uma coisa muito, muito importante! Foi isso que mudou o nosso interior para nós mudarmos o nosso exterior. Foi a questão do conhecimento”*.

Se havíamos visto no ano I uma mudança na estética, o que emerge agora é a mudança por dentro ou como dizem *“pelo conhecimento”*. Na concepção de Giovanna mudar o *“interior”* dá sentido ao processo de modificação *“exterior”*. Isto é, o conhecimento encarnado torna-se parte da sua essência, e se torna a chave para o surgimento de alguém mais consciente de seus direitos. Isso somado a uma nova estética (cabelos, estilos, roupas) deriva para nós em uma inflexão no processo de subjetivação que chancela o surgimento de uma outra pessoa ou pelo menos novas formas da pessoa ser que lhe leva a gritar ao mundo (ou pelo menos à escola) o seu lugar (também alterado).

Os jovens negros/negras participantes do Empodera ressaltam a importância do conhecimento como alavanca para as transformações nos modos de ser, de se ver, de agir e de estar no mundo. Cavalleiro (2001) considera que o objetivo de uma educação antirracista é *“possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios”*, o que é fortemente apontado nas narrativas desses jovens que, como Rogelio relatam *“o Empodera me trouxe conhecimento sobre a cultura afro, me trouxe conhecimento sobre pessoas, me trouxe conhecimento sobre mim mesmo”*.

Ao se referirem às oficinas de formação, os jovens evidenciam a herança do Empodera em duas palavras: *“sabedoria”* e *“conhecimento”*, considerados fundamentais para o processo de *“aceitação”* pelo qual todos afirmam terem passado. O conhecimento é assim definido por Rita (2019): *“É o conhecimento geral. E aí entra tudo. É a história, pode ser também, um conhecimento cultural. É um crescimento, sempre relacionado a quem você é e quem você pode*

*ser. É ter um posicionamento sabe? se posicionar... e aquilo ali vai te dar te dar um lugar, sim.”*

Do conhecimento eles “*tiram a sabedoria*”. “*É aí que entra a sabedoria*” enfatiza Giovanna (2019): “*Mas eu tenho sabedoria, para rebater quem acha que não, que você não está de acordo. Ficar de boa com você, mas você ter sabedoria pra, tipo assim, lidar com as coisas do dia a dia. Não tem jeito então realmente a gente tem que começar de nós mesmos para ter a sabedoria que eu tô falando, a todo o momento, que é para rebater esse tipo de coisa*”. A sabedoria está relacionada à capacidade de argumentar, de se posicionar frente aos mecanismos que o racismo lhes impõe. A sabedoria significa paciência para “*rebater*” as opiniões contrárias que não se fundamentam historicamente, mas se apoiam nos velhos mitos da democracia racial e da suposta igualdade. E do conhecimento e da sabedoria encontram a aceitação. Giulia (2019) revela: “*Foi aí que eu me aceitei*”.

Dito assim, o conhecimento compreendido como o direito de “*ter consciência de viver na história*”, princípio que só seria dado ao homem que tem liberdade (Munanga, 2015), passa a ser algo concreto na formação desses jovens negros/negras que lhes confere não só a consciência de si, mas também do seu povo, da sua história, da sua cultura. O conhecimento se torna, para eles, a ferramenta, a arma, algo concreto que vão utilizar, conscientemente, na construção da sua história, da sua liberdade, enfim da sua identidade. Algo que Gomes (2001) assim define:

Por tudo isso, afirmo que ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. (GOMES, 2001, p.89)

Os jovens acenam a aproximação com esse “*tornar-se negro*” ampliado pela participação nas oficinas de formação onde foram apresentados a outra perspectiva histórica que não a do homem-branco-colonizador. Uma perspectiva que lhes trouxe elementos, outras possibilidades para sua constituição enquanto homens jovens negros, mulheres jovens negras. Perspectiva que pressupõe o jovem negro/negra enquanto sujeito social. Seus depoimentos traduzem novos sentimentos e posturas como eles mesmos dizem:

Rita: *Então, eu tive o Empodera que me fez me aceitar, me fez me reconhecer.”*

Giovanna: *“É questão de aceitação. Foi uma coisa que não mudou só eu”.*

Guilherme: *“O Guilherme hoje tá querendo ser reconhecido, não quer ser só mais aquele pretinho e coisa e tal, quer aprender, evoluir chegar no topo.*

Nesse processo eles foram desafiados ao encontro consigo mesmos, com suas origens ancestrais, com o reconhecimento do próprio corpo, com a possibilidade de desmistificar teorias equivocadas “que ainda estão presentes na atualidade e continuam exercendo força ideológica não apenas entre a comunidade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra” (Gomes, 2001).

A possibilidade de entrar em contato com outras enunciações sobre a história do povo negro, de romper o silêncio sobre discriminações, preconceitos e racismo, de conhecer personalidades negras que tiveram consciência de si e viveram conscientemente suas histórias, que tiveram sucesso e foram reconhecidos como líderes e referências para o povo negro foi dada pela pedagogia desenvolvida no Empodera.

Tal possibilidade foi dada pela afropedagogia<sup>29</sup> desenvolvida pelo CONAFRO que trouxe ferramentas e conhecimentos que se sustentam na reflexão crítica sobre uma história que até então era vista somente pela ótica dos “estabelecidos” e de seus interesses. Essa forma hegemônica dos saberes e fazeres tradicionais de se contar a história do negro na escola foi desafiada, ao se

mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses. (MUNANGA, 2015)

Daí a importância de conhecer a história do negro na perspectiva decolonial. As narrativas dos jovens participantes da pesquisa nos levam a refletir sobre a importância da afropedagogia que, para além do desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a temática

---

<sup>29</sup> Entende-se por afropedagogia “todo um ciclo que inclui o processo de formação continuada de professores e professoras que atuam na educação básica, a aplicação do conjunto do conjunto de conhecimentos absorvidos no processo de formação, o processo reflexivo com educandos e educandas e os resultados da aplicação desses conhecimentos no ambiente escolar e em outros espaços. A respeito desse conceito destaca-se que sua finalidade maior é a tomada de consciência dos envolvidos no processo reflexivo sobre a temática e mudança de atitudes desses sujeitos frente à solução de conflitos étnico-raciais estabelecidos no campo de atuação dos sujeitos que são beneficiários das aprendizagens da temática em questão”. (DUTRA, 2014)

racial, provoca mudanças nas formas de se (re)conhecer e se perceber no mundo. Para esses jovens o Empodera lhes proporcionou: reconhecer-se, pertencer, abrir-se, saber-se negro.

Eles sinalizam as aprendizagens traduzidas em “conhecimento” e “sabedoria” como importantes ferramentas para a “aceitação” ou como disse Gomes (2001), para a trajetória rumo ao “tornar-se negro”. No caso dos jovens negros e negras do Empodera esse pertencimento vai torná-los em algo que ainda não tinham experimentado na escola: o protagonismo. Vamos ao fio.

## O fio do protagonismo pela narrativa de Rogelio

*Bem, primeiramente, gostaria de me apresentar. Afinal, toda história precisa de um começo. Sou Rogelio Claro Fraga mais conhecido como Rogelinho pela família, atualmente, tenho 17 anos e moro em Araguari há 12 anos (sou do interior de São Paulo, mais especificamente em Indaiatuba). No meu primeiro ano do colegial foi quando tudo começou a mudar.*

*Mais ou menos em maio de 2016, eu cortei o meu cabelo praticamente “no zero”, a partir daquele ponto foi onde minha vida começou a mudar. Eu comecei a deixar meu cabelo crescer, em certo ponto do ano, eu não me lembro de quando ao certo. [...] Nesse mesmo ano eu tive minha primeira namorada e também minha primeira ex-namorada, algo que mudou muito minha maneira de pensar sobre as coisas, e claro no final do ano teve a maior mudança da minha vida o Empodera!*

*Já no primeiro ano a minha sala era a mesma, todos já conheciam o meu jeito e me ajudavam quando era necessário (agradeço muito por ter amigos que me ajudaram naquela época) [...] afinal quando a pele é escura você é o último a ser levado a sério. Já no meu segundo ano, eu já tinha participado do Empodera! Muita coisa tinha mudado, mas eu me peguei estagnado em um ponto onde eu não sabia o que fazer, meu transtorno de raiva estava mais evidente, minha falta de vontade com as coisas era evidente, minha dor era evidente... Foi um ano bem conturbado, digamos assim, foi também o ano que eu mais refleti sobre mim mesmo.*

*Aconteceram tantas coisas no segundo ano... Eu fui para BH representar a cidade e o Empodera! na UFMG, conheci pessoas importantes, assistimos a uma peça sobre Martin Luther King feita pelo casal negro mais lindo desse país Lázaro Ramos e Taís Araújo. Foi o ano onde eu mudei meu estilo de roupas, meu estilo de vida no total. Eu, como jogador de basquete, adotei um estilo de roupa mais largado, não roupas velhas como parece o estilo, mas sim roupas maiores, roupas confortáveis digamos assim. Adotei meu cabelo **black**, bem **black power** mesmo, onde eu passo as pessoas me veem. Afinal meu **black** é foda! Me orgulho muito do meu **black**, depois dele eu me libertei, fiquei menos introvertido, me senti muito mais bonito, me sinto mais de bem com a vida, e comigo mesmo que é o mais importante. Eu criei uma personalidade depois que deixei meu cabelo crescer, antes eu me via como um simples negro. Hoje me vejo como um **negro de respeito**, um autêntico negro que não aceita ser menos que eu sou.*

*O Empodera, desde o primeiro momento já dava para saber que seria algo importante para mim. Desde o primeiro desfile até as palestras mais recentes todas elas me tocaram de alguma forma. O Empodera me trouxe conhecimento sobre a cultura afro, me trouxe conhecimento sobre pessoas, me trouxe conhecimento sobre mim mesmo, desde viagens com os outros integrantes, encontros, festas, desfiles, sessões de fotos, tudo isso foi de uma maneira ou de outra impactante, me trouxe amigos, uma segunda família que está ali para quando você precisar. Depois do Empodera eu me tornei mais eu, o cara do **black**,<sup>30</sup> aquele que onde passa chama atenção, aquele que para os racistas sou um soco na cara, aquele que não aceita menos do que eu sou, e, ao Empodera! eu só tenho a dizer uma coisa: obrigado!*

---

<sup>30</sup> Destaques feitos pelo autor do texto.

A narrativa de Rogelio aponta para o último elemento do tripé de categorias que, apenas para fins de apresentação, será aqui colocado como uma etapa. Na verdade, a estética, o conhecimento e o protagonismo não foram elementos estanques, pelo contrário, eles se integraram durante todas as atividades promovidas para e com os jovens negros/negras. Seguindo o fio deixado por Rogelio, vamos registrar os momentos significativos dessa história de protagonismo que se deu nos três anos de nosso recorte temporal.

Em 2016, por ocasião das Olimpíadas realizadas no Brasil, por exemplo, surgiu a ideia da produção de um rap contando a história da participação dos negros em jogos olímpicos. Esse trabalho, organizado pela professora de Língua Portuguesa Lorena Rodrigues Costa, foi ampliado pela direção da escola e originou um grupo de *rappers*, constituído em sua maioria por alunos brancos que passou a integrar nas ações do Empodera! Juventude Negra e nas da própria escola como a 1ª Feira Afro-Brasileira do Conhecimento e a já tradicional Quizomba - marcadas pelo protagonismo dos jovens negros do Empodera! Juventude Negra. A imagem 19 mostra os jovens do Empodera no momento final do desfile da Beleza Negra.

Imagem 19 Empodera na Quizomba/2016



Fonte: Acervo da escola. Foto: Anna Carolina de Carvalho Rocha Carrijo, novembro/2016

O evento trouxe elementos históricos e culturais da África e dos afro-brasileiros em diferentes formas de manifestações artísticas com números preparados e apresentados pelos alunos do Empodera que foram os Mestres de Cerimônia, os coreógrafos, os artistas da noite, os modelos da Beleza Negra que desfilaram pela primeira vez. Com essa participação os jovens

negros/negras foram assumindo um novo papel na escola mostrando um potencial criativo, revelando conhecimentos e talentos que não tinham lugar na liturgia diária da escola.

Os jovens se mantiveram ligados ao grupo fortalecendo, em 2017, os vínculos do Empodera e deste com a escola. As oficinas do CONAFRO ofereceram conhecimento que daria as ferramentas para não caírem nas armadilhas do tribalismo, como indicou Maffesoli (2007). Esses jovens fizeram seu ingresso e progrediram, aproveitaram todas as estratégias para isso. Tiveram a oportunidade de compartilhar as vivências <sup>31</sup> do grupo com a participação no Seminário de práticas voltadas para juventudes na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, onde foram representados por Rogelio. A imagem 20 registra a apresentação do Empodera! Juventude Negra no seminário sobre juventudes.

Imagem 20 Rogelio na UFMG



Fonte: Acervo da Escola. Março de 2017.

*À esquerda o jovem Rogelio e à direita o Professor Marco Túlio Nascimento*

O Empodera! Juventude Negra se consolidou enquanto atividade pedagógica no conjunto das práticas voltadas ao cumprimento da Lei 10.639/03 e ganhou visibilidade. A imagem 21 traz o registro da Caminhada pela Promoção da Igualdade Racial, em 2017, na qual liderados pelo Empodera todos os alunos e professores do Ensino Médio do turno matutino saíram às ruas dando visibilidade à temática.

---

<sup>31</sup> Evento realizado pelo Observatório da Juventude na UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

Imagem 21 Caminhada pela Igualdade Racial



*Jovens do Empodera! Juventude Negra lideram a Caminhada.*

Fonte: Acervo da Escola. Novembro de 2017

Ainda nesse ano, os jovens do Empodera! Juventude Negra responsabilizaram-se pelas apresentações artísticas, teatro, poesia, música e pelo Desfile da Beleza Negra da noite da Quizomba. Ainda em dezembro de 2017, o Empodera! Juventude Negra teve outro momento de evidência, quando participou em apresentação cultural na segunda edição do Seminário Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais, na Universidade Federal de Uberlândia, onde os jovens negros/negras desfilaram e apresentaram o videoclipe produzido em 2017, além de dialogarem com a Secretária de Educação de Minas Gerais à época, Macaé Evaristo.

Se 2016 foi o ano da estética, 2017 foi o ano do conhecimento - quando os alunos tiveram a oportunidade de estar como protagonistas nas duas maiores universidades públicas de Minas Gerais, ano em que pisaram num teatro pela primeira vez e conheceram os artistas negros de maior representatividade no país, ano em que foram às ruas e gritaram o seu pertencimento racial.

Giulia (2019) sinaliza como as atividades realizadas por eles contribuíram para que confirmassem seu pertencimento, suas verdades enquanto jovens negros e negras. Ela diz “*É não mudar sua identidade! É isso, não se submeter ao que as pessoas querem que você seja, sabe?*”. Isso nos traz a compreensão de que esses jovens encontraram no conhecimento, não só uma possibilidade de se verem esteticamente, mas também elementos para o fortalecimento de suas identidades enquanto jovens negros.

Percebe-se que a articulação entre estética e conhecimento esteve presente nas ações desenvolvidas, sem que se pudessem determinar momentos específicos para cada um desses componentes estruturantes do Empodera! Juventude Negra, ao contrário, esses elementos estavam entrelaçados em cada atividade. O que se pode perceber é que o ano de 2018 foi um ano de predominância do protagonismo dos jovens no Empodera! Juventude Negra.

Seria o último ano na escola para muitos que iniciaram no grupo em 2016. Havia então um misto de saudade e responsabilidade. Após viverem intensamente os anos da estética e do conhecimento o grupo resolveu então que era hora de “passar o bastão”<sup>32</sup>.

*“Chega um momento, ainda mais porque era o último ano de todo mundo... que dá vontade da gente falar, entendeu? Porque a gente já aprendeu tudo que a gente tinha para aprender, eles passaram isso para gente... a história do bastão até da gente passar... da gente pegar ele e falar assim: não, agora é a nossa vez de falar, então! Passar tudo que eu sei, tudo que eu vi, tudo que você pode fazer também, acho que é isso”* (Giulia, 2019).

Decidiram que, naquele ano, se dedicariam a compartilhar a experiência do Empodera com os mais novos. Durante o grupo focal, os jovens destacaram a importância de passar o bastão, que para Giovanna significa “*você ir à luta você não desistir! É o que a gente tá fazendo aqui trocando informação...*” e para Rogelio “*é um negócio bem daquilo assim eu posso também! Você pode se inspirar naquilo e você vê assim eu não sou só um! Eu posso!*”

Assumiram o compromisso de passar o legado. Mudar mentalidades, inclusive as suas. Comunicar para pessoas de diferentes origens e pertencimentos. Possibilitar que negros e não negros, uma vez conscientes da história do negro, da importância de sua cultura, usassem a palavra como ferramenta para a promoção de uma cultura antirracista. A primeira ação ocorreu no primeiro semestre de 2018, quando os jovens apresentaram para seus pares a experiência que viveram no coletivo Empodera! Juventude Negra. A imagem 22 traz os jovens apresentando o Empodera! Juventude Negra para os demais alunos do Ensino Médio.

---

<sup>32</sup> A expressão “passar o bastão” é uma das mensagens transmitidas na peça O Topo da Montanha a que os jovens assistiram no ano de 2017.

Imagem 22 Empodera tem a palavra



Fonte: Acervo da Escola. Maio/2018.

Ali, no palco, fizeram uma retrospectiva das ações, dos sentimentos, das emoções que viveram nos dois últimos anos. Os que já tinham concluído o Ensino Médio retornaram e deram seus testemunhos sobre como e em que condições vinham ocupando seus espaços fora da escola. Os que ainda estavam na escola falaram sobre a importância de continuarem as ações do Empodera! na condição de agentes e responsáveis por uma cultura antirracista.

Durante o grupo focal, a exposição dessa e de outras fotos de atividades protagonizadas por eles causou bastantes reações e burburinhos. Comentaram sobre sua aparência, seus cabelos, as mudanças que ocorriam em seus corpos e em suas atitudes naquele momento: “*olha eu falando!*” ou “*olha o cabelão do Rogelio!*” manifestou Giovanna ou “*eu tava tão diferente...*” admirou Giulia.

Apesar de a distância temporal que separava a atividade do momento de observação sobre ela era de apenas um ano. As reações dos jovens, no entanto, nos impulsionam a pensar elementos de subjetivação que daí derivam, como perceber as diferenças ou observar-se a si mesmo falando. Olhar sobre si mesmo e sobre o grupo. Era o olhar deles mesmos e não o olhar de outros.

Essa fotografia evocou também outra questão evidenciada pelo grupo como necessária para a passagem do bastão. Era preciso envolver os pequenos, os alunos do Ensino Fundamental. Assim como foram sensibilizados pelo *flash mob*, em 2016, os jovens do

Empodera queriam repassar o que aprenderam, o que viveram e lançar sementes de empoderamento às crianças e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Giovanna destaca a importância disso:

*“A parte mais interessante que eu achei de passar o bastão foi na parte da tarde com os meninos, sabe? Eles olhavam a gente de uma forma surreal! Surreal mesmo, os olhinhos deles olhando para gente, brilhando, como se fosse alguma coisa assim extraordinária a gente tá falando, a aparência da gente, mas também o fato de a gente estar lá junto com eles. Eu não esperava! E por quê? Porque foi assim que eu olhei para o Klebão quando os modelos chegaram! E a gente estava sendo olhado daquela forma! E aí eu entendi que estávamos no caminho certo... que a gente estava chegando no objetivo, para mim foi importantíssimo isso”* (Giovanna, 2019).

Por essa narrativa de Giovanna deduzimos que era *“importantíssimo”* para ela e para os demais jovens *“passar o bastão”*. Era como o fechamento de um ciclo. Não reter a informação, o saber, ser referência, enxergar-se naqueles adolescentes e perceber-se como alguém que significa o que outros significaram para ela: representatividade. O que foi significado nas palavras de Rogelio: *“Pra mim é gratificante saber que uma pessoa como eu posso ser referência para pessoas que estão vindo atrás ou junto de mim”* (Rogelio, 2019)

Os jovens participantes da pesquisa dialogam sobre a importância de se *“empoderar”* a criança negra desde o Ensino Fundamental, algo que foi anunciado no primeiro capítulo quando trouxeram as percepções dos olhares na família e na escola sobre si. Dizem com a convicção que a informação sobre as questões raciais deve começar mais cedo. É melhor ouvi-los:

Rogelio: *Tem que começar!*

Giovanna: *Porque ali que começa tudo! O povo começa a não querer brincar com você porque você é negro! É ali que começa o “bullying”<sup>33</sup> ali que começa o cabelo!*

---

<sup>33</sup> Em se tratando de relações raciais, o termo *“bullying”* utilizado pela participante não se aplica. Há uma dificuldade no Brasil para nominar como racismo as supostas *“brincadeiras”* referentes às características físicas do povo negro. Conforme Munanga: *“O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida*

Rogelio: *Tem que ser lá porque o adolescente já tem uma certa experiência tem uma dificuldade... É diferente... eu acho que quando eu era criança eu queria ter ouvido o que eu ouvi já mais velho. Eu tinha 16 e 17, tudo o que eu ouvi, sei lá, se eu tivesse ouvido quando eu tinha 8, 9 seria revelador, seria nossa! Demorou! Porque você aprender esse conhecimento quando você já tá mais velho, é diferente de quando você é criança.*

Rita: *Porque aí a gente já tá com alguma coisa formada. Aí a gente entrou Empodera, a gente já tava com estrutura assim fechada... no nosso cérebro! Tá é isso! E até a gente quebrar essa barreira...*

Rogelio: *Eu acho que a gente teria crescido diferente!*

Rita: *Eu teria crescido muito mais feliz.*

Olhando para trás os jovens apresentam a sensação de que teriam sido mais felizes se soubessem quando criança o que aprenderam nas vivências do Empodera ou “*talvez não exatamente por que ela só foi criada porque a gente viveu o que a gente viveu!*”- contrapõe Rogelio, levantando a questão de que somente estavam estabelecendo essa discussão porque atingiram certa maturidade após as vivências no Empodera, ao mesmo tempo em que também afirma que a formação desde pequeno “*ajudaria a evitar algumas dores*”.

O fato é que a narrativa dos jovens evidencia a importância da educação para as relações étnico-raciais na constituição da identidade positiva, seja para a criança, seja para o jovem negro. Isso os mobilizou no desejo de compartilhar com os outros a experiência acumulada nos últimos anos e na conquista de autonomia para empoderarem outros negros da escola ou explicarem aos brancos o que estava acontecendo naquele movimento – alcançavam assim o protagonismo completo. Fechavam um ciclo. Foram formados, agora queriam formar as próximas gerações. Segundo Rogelio, era necessário, passar para os outros por que muitas vezes os membros do Empodera ouviam dos colegas e até dos professores:

*“a gente foi colocado... a gente ficava lá. Um grupinho olhava assim... ficava: nossa, olha lá, eles vão sair! O povo vai lá fazer tal coisa! E não era nada disso. É! tipo assim... você ia sair da sala, ou a Valéria chamava e aí tinha: ah lá tá saindo*

---

no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos de todas as camadas sociais, e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial” (Munanga,2004, p.215).

*da sala! Vai lá ficar sentado ouvindo coisa e sei lá o quê... não sei o que lá... tá até perdendo matéria por causa disso... Só que tipo muitas das vezes eles não viam que... sei lá... a gente tinha tipo melhor nota do que eles... Olha o tanto que a gente ficava lá dentro da sala estudando depois sair para fazer alguma outra coisa e ainda tinha que ouvir...” (Rogelio, 2019)*

Rogelio traz à tona o sentimento de desconfiança daqueles que não participavam efetivamente das ações. Para Giulia *“foi um ciúme que veio para escola”*; aos olhos de Rita se traduziu em indignação *“dentro da sala de aula é incrível! Eu escutei dentro da sala de aula que eu não precisava estudar Porque a Valéria... Que eu não precisava fazer as provas porque eu era a queridinha, a filha da Valéria!”*; para Giovanna a compreensão de responsabilidade *“ahã! Pelo contrário se você tem certa intimidade, uma certa amizade com a diretora, pelo contrário, aí que você vai ter que estudar para tirar nota boa”*.

As provocações enfrentadas pelos jovens do Empodera denotam o incômodo quando o deslocamento das atenções e práticas da escola se voltaram para um grupo de alunos antes invisíveis. A questão “onde está o aluno negro em sua sala de aula” passava por outra resposta: os alunos negros estavam representados naqueles que participavam do Empodera. Passaram a ocupar espaços, se tornaram visíveis e em condições de disputar novos papéis na liturgia escolar. Para o que era percebido como *“ciúme”*, os outros elaboraram significados diferentes:

*Guilherme: Vamos dizer que assim... tipo agora todo mundo quer ser negro (risos), mas uns 500 anos atrás quando tinha escravidão, você queria ser negro? Queria estar lá tomando chibatadas nas costas? Queriam ser estupradas? Queria ser menos gente assim? E agora no século 21, onde tudo é comum... quer ser negro?*

*Rogelio: Eu já ouvi dentro da sala, um dia que eu fui sair lá da sala, também alguém dizer assim nó! Também queria ser preto agora também! Eu queria ser negro assim só para ir lá!*

*Rita: Se soubesse o tanto que o buraco é mais embaixo. Que a gente passou por tantas coisas para tá aqui... Não foi escolha, tipo, ah vamos lá vamos ser... Não é isso! A gente tá aprendendo, a gente tá estudando! A gente está nos descobrindo...*

As falas dos jovens, no grupo focal, reproduzem a naturalização que a sociedade faz fixando os papéis e os lugares de negros e brancos. Sair do espaço da sala de aula, estar em contato com outras estratégias parecia ser algo bom, a ponto de suscitar nos alunos brancos o desejo de “*ser preto agora também*”. É a reprodução da lógica binária da sociedade que coloca cada um em seu lugar - preto x branco; homem x mulher; pobre x rico, conforme Louro (2003) explica

a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeito e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens a favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder (LOURO, 2003, p. 51).

O movimento provocado pelo Empodera imprimiu deslocamento à geografia da escola, antes dele cada um estava no seu lugar. Ao negro a margem, a invisibilidade. Sair desse lugar provocou estranhamentos porque os jovens negros passaram de um lugar que ninguém queria ter/estar para um lugar onde todos queriam entrar. Giulia apresenta a necessidade de se romper essa lógica binária:

*“A escola entendeu e todos os negros aqui entenderam que a gente é diferente... A gente podia até evitar esse tipo de confronto e trazer os brancos para escutar! Porque como que a gente vai se fazer entender... é uma coisa que até eu aprendi muito nesta quebra, que eu tive de mudar pra uma escola particular... Como, como que a gente... Eu chegava lá gritando! E as pessoas me olhavam assim, sabe? Porque na minha cabeça era só assim que eles iam entender. Mas aí eu descobri que eu tava totalmente... que era o contrário! Eu falei assim como que a gente quer que eles entendam se a gente não traz o nosso lado para eles? Então é isso! O foco é empoderar a gente, tá o foco é esse, mas mostrar para eles o que a gente tá fazendo. Porque que é errado, porque que é errado aquilo, porque que é crime isso? Por que é errado hoje em dia falar certos termos, por que que não é o lugar de fala deles... tudo isso é questão de explicar e não é gritar, não precisa gritar, é conversar. (Giulia, 2019)*

Giulia oferece uma solução para um conflito que permeava as ações do Empodera: levar informação para todos, o que resolveria também outra situação conflituosa para a

comunidade escolar. No Empodera não entravam brancos? Havia uma segregação inversa? Praticavam racismo reverso<sup>34</sup>? Para combater essas questões, ela propõe explicar para todos “*por que é errado hoje em dia falar certos termos, por que não é o ‘lugar de fala deles’... tudo isso é questão de explicar e não é gritar, não precisa gritar, é conversar*”.

A proposta de Giulia se baseia em expandir a compreensão já alcançada pelos jovens negros de que o racismo é estrutural, afeta diretamente o cotidiano e a realidade das pessoas negras, que pode e deve ser combatido por todos. Ela se inspira na presença de alunos brancos nas atividades do Empodera! Juventude Negra. Jovens como Felipe Bueno (o “Felps”) que, em seus *raps*, ombreava a luta contra o racismo. Os jovens negros reconhecem a importância de terem jovens brancos com eles nas discussões sobre racismo. Recordam os diálogos que mantinham. Sobre o Felps, Giulia diz:

*“e teve muito ciúme também do Felps... porque ele, de todos nós aqui, era um dos únicos brancos que tinha no grupo. E ele escreveu os raps para apresentar no projeto então eles começaram a ter um ciúme dele. Ah..., mas como assim? O que que o Felps tá lá? Ele é branco né? E ele é uma pessoa tão... eu gosto tanto dele é incrível. Porque ele mesmo fala aí não é o meu lugar de fala”!*

Rogelio explica:

*“É porque tipo assim... ele falava... que ele tenta entender... que ele pode ter conhecimento, mas não é a mesma coisa. Ele ouve, ou vê a pessoa que olha torto ali, para ele pode ser algo normal. Mas pra gente é diferente! A gente sente o peso quando alguém fala: ó seu neguinho! Aquilo pesa ... Aquilo pesa! Que seja um pouquinho, mas dentro da cabeça da gente nó! E vai acumulando, vai acumulando, vai acumulando... até gerar um lugar que você fica tipo...”*

Nas suas argumentações os jovens utilizam o conceito “lugar de fala” popularizado nas mídias e nas redes sociais no Brasil. A expressão que, na análise do discurso, remete às relações de poder dos enunciadores em um discurso, encontra em Djamila Ribeiro, filósofa brasileira, a aplicabilidade dada pelos jovens nos trechos acima. Segundo Ribeiro (2017) “lugar de fala seria

---

<sup>34</sup> Racismo reverso é uma expressão equivocada utilizada na tentativa de explicar que os brancos também sofrem racismo. O racismo tem origens históricas e sociais que condicionam o negro a situações de inferioridade, subordinação, perseguição pelo fato de ser negro.

romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, uma hierarquia violenta”.

O termo “lugar de fala” recebe críticas porque restringiria somente ao que sofre o poder da fala, da argumentação. Entretanto, não se trata de uma questão do indivíduo, mas sim, conforme Ribeiro (2017) de

uma ênfase ao lugar social ocupado pelos sujeitos numa matriz de dominação e opressão, dentro das relações de poder, ou seja, às condições sociais (ou *locus* social) que autorizam ou negam o acesso de determinados grupos a lugares de cidadania. Trata-se, portanto, do reconhecimento do caráter coletivo que rege as oportunidades e constrangimentos que atravessam os sujeitos pertencentes a determinado grupo social e que sobrepõe o aspecto individualizado das experiências. (RIBEIRO, 2017)

Isso legitima a preocupação dos jovens em trazer também os brancos para a luta antirracista, porque conforme Ribeiro (2017) “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. A imagem 23 mostra os jovens do Empodera nas salas de aula das turmas do Ensino Fundamental.

Imagem 23 Empodera tem a palavra (2)



Fonte: Acervo da Escola. Junho de 2018.

Creemos que o desejo de expandir o conhecimento e as novas posturas advindas do Empodera a um contingente maior de jovens brancos e negros vá de encontro à importância de se explicar para todos que a luta antirracista ultrapassa as questões individuais, passa pelo

“reconhecimento do caráter coletivo que rege as oportunidades e constrangimentos” pelos quais passam os negros (Ribeiro, 2017)

Os jovens do Empodera alcançaram outro nível de protagonismo dentro da escola, passando eles próprios a serem as referências de empoderamento negro. Já não precisavam mais ver outros modelos, eles eram os modelos. Passaram a contar o que era o Empodera! Juventude Negra, em visitas às salas de aula ou em palestras para as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A imagem 24 registra esse último movimento do grupo na escola.

Imagem 24 Empodera na Quizomba/2018



Fonte:

Acervo da Escola. Novembro de 2018.

Em outubro do ano de 2018, os jovens puderam ainda levar o Empodera ao X COPENE<sup>35</sup>. Esse foi um dos últimos encontros do grupo constituído em 2016: Caio, Thaís, Rita, já universitários, tinham concluído o Ensino Médio, outros estavam em seu último ano, integrando ações de pesquisa científica que culminariam em forma de seminário<sup>36</sup> na Feira Afro-brasileira do Conhecimento ou já cuidando de seus próprios projetos de vida. Na

<sup>35</sup> Congresso de Pesquisadores Negros, realizado na Universidade Federal de Uberlândia em 2018.

<sup>36</sup> Nesse seminário foram utilizados os artigos publicados na coletânea do MEC: História da Educação do Negro e outras Histórias, organizado por Jeruse Romão, publicado em 2005.

Quizomba de 2018, os jovens do Empodera já tinham se tornado os modelos negros abraçados e celebrados pela comunidade.

A presença das crianças na imagem acima é simbólica do ciclo que se encerrou com o grupo dos jovens negros participantes dessa pesquisa e que se reiniciou, como eles desejavam, passando o bastão para os mais novos. Isso é simbólico da força da ancestralidade que não encerra o conhecimento e a tradição em si mesmos, mas que os repassa para a continuidade e longevidade dos valores do povo negro.

### **Considerações: Entrelaçando os fios da trama**

Na feitura de um tecido, a trama é o conjunto das linhas que são dispostas transversalmente, cruzando os fios da urdidura (longitudinal). Os fios da trama no Empodera (a estética, o conhecimento, o protagonismo) imprimiram os contornos do processo de subjetivação desses jovens negros. O detalhamento da experiência oferece o contexto específico do momento vivido pelos jovens negros participantes dessa pesquisa, durante o Ensino Médio, nas atividades do Empodera! Juventude Negra no período de 2016 a 2018.

Buscamos a partir das narrativas colhidas nos textos autobiográficos produzidos por eles em 2017 (arquivo da escola), nas entrevistas individuais e no grupo focal realizados em 2019, quando todos os participantes já tinham encerrado o Ensino Médio, compreender elementos que imprimem à trama os contornos dos processos de subjetivação que tentamos desvelar.

Construindo um diálogo entre os participantes e os autores que ancoram a nossa pesquisa podemos alcançar algumas pistas de como foi o processo de subjetivação se estabelecendo para esses jovens do Empodera. Para Touraine (2008), “o sujeito só pode formar-se caso ele igualmente aprende a reconhecer os outros e suas diferenças”. Além passa pela necessidade da “reconstrução do laço social”. Uma forma dessa reconstrução é a criação de pequenas comunidades nas quais o sujeito adquire uma “imagem positiva de si”, a partir da “imagem positiva que os outros têm dele”.

Nessa perspectiva, o Empodera funcionou como uma dessas variantes que facilitam a criação de laços, porque segundo Touraine (2008) ele se constrói como “uma comunidade

definida por um atributo comum, como a pertença a um espaço comum ou a uma minoria”. Para Maffesoli (2014) ele é uma “instância de socialização”, que reúne pessoas em torno de interesses comuns, capazes de criar uma “realidade social” que lhes permita superar seus próprios limites.

Touraine (2008) afirma “o sujeito não aparece fora da vida social como uma figura contemplativa ou um protesto solitário. A relação de si para si deve comandar as pertenças sociais”. Para Guilherme, o sentimento de pertença foi o elemento que encontrou no Empodera e lhe forneceu a chave para abrir-se para si mesmo: *“Era como se eu estivesse num túnel, eu estava preso num lugar, não sabia a solução para sair de lá e o Empodera veio e me mostrou.”*

Os jovens negros participantes da pesquisa demonstram terem sido mobilizados pelo Empodera a um exercício profundo de encontro consigo mesmos. Um percurso que Rogelio (2019) define assim *“é ir pensando, ir conversando, aprendendo e se libertando. É árduo! É um processo! Você tem que ir, ir e ir, é repetitivo”*. Esse “processo” é cíclico. Para Touraine (2008) significa “interrogar-se sobre a presença ou a ausência da relação consigo, sobre os atos que julgam, simultaneamente de fora e de dentro, uma situação e que fazem desta relação um modo de ser”.

As narrativas indicam que o sentido da subjetivação desses jovens negros sofreu alteração pelas experiências na escola intencionalmente retinta. A escola forja identidades e pode também permitir outras identidades, quando encara com coragem os desafios de uma educação antirracista como foi a desenvolvida no Empodera. É possível visualizar que a subjetivação, assim impactada, altera também o campo de possibilidades e os projetos de vida das juventudes negras?

# AMARELO

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte

Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte  
E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado  
E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais  
Tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro  
Tenho sangrado demais  
Tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale,  
não as minhas cicatrizes  
Elas são coadjuvantes, não, melhor,  
figurantes que nem devia tá aqui  
Permita que eu fale,  
não as minhas cicatrizes  
Tanta dor rouba nossa voz,  
sabe o que resta de nós?  
Alvos passeando por aí  
Permita que eu fale,  
não as minhas cicatrizes  
Se isso é sobre vivência,  
me resumir à sobrevivência  
É roubar o pouco de bom que vivi  
Por fim, permita que eu fale,  
não as minhas cicatrizes  
Achar que essas mazelas me definem  
é o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz  
e fazer nós sumir

Eu sonho mais alto que drones  
Combustível do meu tipo? A fome  
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)  
Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome  
O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)  
Fundo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)  
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda  
Estilo água, eu corro no meio das pedra  
Na trama tudo, os drama turvo, eu sou um dramaturgo  
Conclama a se afastar da lama enquanto inflama o mundo  
Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso  
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso  
É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?  
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto  
Num deixo quieto, não tem como deixar quieto  
A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto (vai!)

Figurinha premiada, brilho no escuro  
Desde a quebrada avulso  
De gorro, alto do morro e os camarada tudo  
De peça no forro e os piores impulsos  
Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso  
Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso  
Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste  
Hoje Cedo não era um hit, era um pedido de socorro  
Mano, rancor é igual tumor, envenena a raiz  
Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)  
Com uma presença aérea  
Onde a última tendência é depressão  
com aparência de férias  
(Vovó diz) odiar o diabo é mó boi (mó boi)  
Difícil é viver no inferno (e vem à tona)  
Que o mesmo império canalha que não te leva a sério  
Interfere pra te levar à lona, revide!

**Aí, maloqueiro, aí, maloqueira**  
**Levanta essa cabeça**  
**Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)**  
**Respira fundo e volta pro ringue (vai)**  
**Cê vai sair dessa prisão**  
**Cê vai atrás desse diploma**  
**Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?**  
**Faz isso por nós**  
**Faz essa por nós (vai)**  
**Te vejo no pódio**  
**Ano passado eu morri**  
**Mas esse ano eu não morro**

EMICIDA. AMARELO. SONY MUSIC -  
LABORATÓRIO FANTASMA.2019.

## TERCEIRO CAPÍTULO

### PERMITA QUE EU FALE NÃO AS MINHAS CICATRIZES... ESSE ANO EU NÃO MORRO

Em *AmarElo*<sup>37</sup>, Emicida acende o sinal para questões que, mesmo não lhes sendo exclusivas, permeiam o mundo da maioria dos jovens: angústias, indecisões, sonhos, expectativas ou a ausência delas, abandonos e frustrações, um não saber-se, que para muitos se manifesta em forma de ansiedade ou depressão. Essas questões têm, no século XXI, atravessado os universos juvenis de brancos e negros.

Emicida é um *rapper* negro que aborda em tons de denúncia/esperança<sup>38</sup> a realidade dos jovens da periferia que, em sua maioria, também são negros. Compreendendo que o *rap* tem a função de reproduzir a realidade periférica, daqueles que ocupam a geografia de beiradas, ao trazer os versos de Belchior “*ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro*”, Emicida, falando daquilo que vivencia, alimenta pela música sentimentos de esperança, de perseverança, de resiliência e força – RESISTÊNCIA, numa espécie de mantra para nutrir a sobrevivência – REEXISTÊNCIA do sujeito.

Por isso trouxemos o seu *rap* para abrir esse capítulo que tem como epicentro a subjetivação de jovens negros e negras, considerando-os no tempo presente estabelecido pelo intervalo que contempla o final da Educação Básica e no momento de sua inserção em novos espaços: do trabalho e-ou o do ensino superior. Qual a compreensão que os jovens negros e negras tem de si mesmo como jovens negros? Quais horizontes e possibilidades enxergam no horizonte do hoje e do amanhã? Como as experiências de subjetivação vividas ao longo da escolarização influenciam suas projeções? Como a negritude é pensada neste novo período e para o futuro?

---

<sup>37</sup> A canção “AmarElo” pertence ao álbum estilizado como *AmarElo* lançado, em 2019, pelo rapper, cantor e compositor brasileiro Emicida. A letra estabelece intertexto com a música “Sujeito de Sorte” de Belchior e a gravação conta com a participação dos artistas Majur e Pablo Vittar.

<sup>38</sup> O rapper conta que um dia recebeu de um amigo um desabafo após tentativa de suicídio, em razão da depressão e quis, por meio do rap *AmarElo*, “dividir com os moleques, para eles não acharem que devem ser super-homem”. Em entrevista à Nexo, Emicida diz que, ao rapper é dado o papel de forte, inquebrantável; o que ele, usando de sua representatividade, pretende desconstruir, pois para “reconhecer as próprias fraquezas é preciso ser muito forte”. (In: <https://www.youtube.com/watch?v=9xBF2aAgyeI>)

Partiremos dos depoimentos colhidos na atividade do grupo focal realizado com os participantes da pesquisa. Utilizamos dois questionamentos: “o que é ser jovem?” e “o que é ser jovem negro? Pontapé inicial para falarem daquilo que sabem de si, daquilo que projetam sobre si, das marcas que a escolarização deixou em suas identidades e como isso afeta as possibilidades que buscam para si dentro de um contexto de expectativas (final do Ensino Médio) e de encontro com a realidade (ocupação de outros territórios).

Dialogamos com Pais (1990), Peralva (1997) e Dayrell (2003) para pensar a condição das juventudes; com Gomes (2019) para refletir sobre o que é ser jovem negro e a relação com o corpo jovem negro. E por fim, nos abrigamos nos conceitos “projeto”, de “campo de possibilidades”, de “memória” e de “metamorfose” em Velho (1994) para compreendermos os processos de subjetivação no contexto objetivo das juventudes negras apresentadas nesse trabalho de pesquisa.

O esquema analítico, descritivo-interpretativo, aqui bebe da antropologia das emoções de Gilberto Velho (2010) para quem a familiaridade não implica em conhecimento total, segundo ele “para você estudar o familiar, você tem que desenvolver uma estratégia própria de objetivação, de estranhamento, de distanciamento, nem que seja em um movimento de ir e vir” que nos fazem aproximar do objeto num movimento constante e reflexivo. Nosso desafio.

### 3.1 Juventude x Juventudes negras

A maioria dos jovens negros consegue se enxergar em AmarElo, pois para o negro as situações de “*prisão*” ocorrem de várias maneiras, o negro “*sabe o que é não ter nada, ser expulso*”; é levado a acreditar nas “*mazelas*” como definidoras das suas trajetórias; como se fosse “*figurinha premiada*” cuja “*vida não vale a de um cachorro*”. Essa condição não é nova, desde a escravização o negro, majoritariamente, passa por situações de morte<sup>39</sup> todos os dias.

Quando se trata de juventudes negras, é fácil fechar as contas do “genocídio”, conforme o Infográfico 1, a partir de dados Atlas da Violência<sup>40</sup> 2019, retomamos um episódio ocorrido no Rio de Janeiro em que 111 tiros foram disparados contra um carro com 5 jovens negros.

<sup>39</sup> Inclusive pela depressão que não é uma doença nova para a população negra que, escravizada, experimentou, desde os porões dos tumbeiros ou nos cantos das senzalas o “banzo” (nostalgia angustiante e mortal) como forma de resistência.

<sup>40</sup> O Atlas da Violência, produzido pelo IEPA, é importante instrumento que baliza as condições de desigualdade social que reverbera em atos de violência contra a população negra e pobre. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/12/atlas-2019>

## Infográfico 1 - 111 Tiros



Fonte: Atlas da Violência 2019 e outras publicações

Neste exercício utilizamos indicadores sociais obtidos junto ao IPEA, ATLAS DA VIOLÊNCIA e outras publicações em meio eletrônico para reforçar a ideia da especificidade das juventudes negras marcada pela violência, pelo esquecimento, pela periferização. O Atlas da Violência (2019) afirma que “é fundamental que se façam investimentos na juventude, por meio de políticas focalizadas nos territórios mais vulneráveis socioeconomicamente”, denominada nesse documento como “juventude perdida”, evidenciando a morte violenta que acomete os jovens, sobretudo as juventudes periféricas dos maiores centros urbanos<sup>41</sup>.

Os sofrimentos e traumas são reais para jovens brancos e para jovens negros. As questões existenciais para as juventudes deixam marcas. Silva (2016) afirma, entretanto, que para os jovens negros, as situações traumáticas são vivências objetivas. Ela afirma que “a morte não fica no campo da fantasia para esses jovens” porque “ela é muito real. Eles perdem os amigos, os irmãos, as pessoas próximas. E muitas vezes não têm tempo para decantar essas perdas”.

O *rap* de Emicida, escolhido para a epígrafe desse capítulo, tem o caráter da denúncia/esperança, que apresenta ao jovem negro periférico marcado por “cicatrizes” uma palavra de incentivo “*Faz isso por nós/Faz essa por nós (vai)/Te vejo no pódio*”, mais que isso, positiva “*Cê vai sair dessa prisão/Cê vai atrás desse diploma/Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?*” Esses versos resgatam o conceito africano “Ubuntu”<sup>42</sup> de que ao fazer por si estará fazendo por todos, ao mesmo tempo traduzem a potencialidade e a convicção “eu posso”, que se assemelha à experiência vivida pelos jovens no Empodera.

O diálogo do *rap* com alguns dados estatísticos sobre as juventudes negras serviu-nos como forma de aproximação com questões relativas à complexidade do próprio ser jovem e do ser jovem negro. Mas é Rogelio quem sintetiza a complexidade dessa condição quando misturando a fala e um gestual de mãos desesperadas na cabeça diz:

---

<sup>41</sup> Exemplos dessa violência: em dezembro/2019, em Paraisópolis, a 2ª maior favela de São Paulo, onde nove jovens com idades entre 14 e 23 anos, maioria negros, morreram durante uma intervenção policial durante um baile *funk*; em dezembro/2015, em Costa Barros, subúrbio do Rio de Janeiro, “segundo a PM, 111 tiros foram disparados pelas armas dos policiais” contra o carro de cinco jovens negros com idades de 16 a 25 anos, que saíram para fazer um lanche.

<sup>42</sup> Noção africana dada nas línguas *Bantu* do grupo *ngúni*. É uma expressão que aproxima o indivíduo do senso de coletividade. Difundido por Desmon Tutu e Nelson Mandhela o conceito revela o pertencimento, a comunhão do “eu” com o “todos”: “sou o que sou porque nós somos”.

*“É difícil! Ser jovem é difícil. Porque você está em um momento que você tem que aprender coisas, que você tem que evoluir, você tem que andar com suas pernas e você não pode ficar só ali. Você tem que se expor!”* (Rogelio, 2019)

Partimos da angustiante afirmação de Rogelio (2019) para fincarmos pé finalmente no universo da juventude. Ou juventudes? Objeto de estudo de várias ciências, a juventude não pode ser entendida fora de contextos históricos, políticos e socioculturais que influenciam os jeitos de ser e estar dela mesma ao longo dos tempos, por esse motivo definir juventude ou categorizá-la não é uma tarefa fácil. Como categoria sociológica a juventude se apresenta em duas correntes: a corrente geracional e a corrente classista. Segundo Pais (1990),

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes à fase de vida a que se associa uma das noções de «juventude», como podem, também, ser derivados ou assimilados: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente classista). (PAIS, 1990).

Segundo a corrente geracional, a juventude, como ciclo de vida, é entendida como a fase das mudanças, de transformações biológicas e psicológicas, transição entre a infância e a idade adulta. Por ser uma passagem, a juventude é um estado do “vir a ser”, das expectativas, da preparação; por esse motivo, nem sempre foi vista na integralidade de suas possibilidades, mas quase sempre, como algo ainda a ser formado, o jovem é o sujeito do porvir (Dayrell, 2003).

Cronologicamente, a juventude significa delimitar o período da vida a uma faixa etária, conceito temporal que se modifica de um lugar para outro. Segundo, Freitas (2005) “nos países ibero-americanos verifica-se uma grande diferença nas faixas etárias utilizadas” como referência para os programas de políticas para as juventudes, podendo-se aferir<sup>43</sup> que na maioria dos países da América Latina, tem se convencionado a juventude como o período compreendido entre os 15 e 29 anos de idade.

Esse limite etário é importante para a quantificação dessa população, para a formulação de políticas públicas e legislações. Entretanto, as leis por si só, são insuficientes, segundo Krauscopf (2003)

---

<sup>43</sup> Conforme CEPAL/OIJ – Comissão Econômica para América Latina e Caribe/Organismo Internacional de Juventude para Iberoamérica In: <https://www.cepal.org/pt-br>

a limitação dessa perspectiva é que, muitas vezes, a dimensão universal não está localizada na ideia de um direito a ser garantido de forma específica segundo as distintas e desiguais situações que vivem os jovens, e sim numa condição homogênea de juventude, centrada na possibilidade de viver a moratória (dedicação à preparação) que não se realiza para todos os jovens. (KRAUSKOPF, 2003).

O problema está em se pensar uma representação social para a juventude, baseando-se numa função homogeneizadora para a busca de garantia de direitos, como se todos os jovens fossem iguais, como explica Giovanna (2019) *“as pessoas sempre vão colocar a gente no padrão”*. Algo impossível, conforme Lopes (1996), diante da “pluralidade de situações e a multiplicação de descontinuidades e estatutos híbridos e provisórios” que cercam as juventudes, tidas como frágeis e inseguras, ora inexperientes e incapazes, ora rebeldes e sonhadoras, elas vão tentando escapar aos estereótipos, desafiando-se à compreensão de si, numa tentativa de autodefinição, na qual seja possível ser múltiplo, inquieto, diverso, livre de um determinador comum.

Nesse espaço intercambiante das juventudes, Rogelio (2019) traduz um dos sentimentos que lhes são próprios *“ao mesmo tempo você tem que lidar com você, você tem que lidar com a sua insegurança, com o objetivo que você quer, o que as outras pessoas vão achar e você tem que mostrar para as outras pessoas que você não é aquilo que elas pensam que você é”*. Calligaris (2000) explica: “o jovem surge como uma figura que não se define por si própria, mas se idealiza na realização dos desejos dos adultos”. E as juventudes seguem tentando se equilibrar.

A corrente geracional traz sobre si a crítica da homogeneização da juventude, como se todos os jovens pertencessem a uma mesma cultura, com as mesmas condições sociais, econômicas, orientações e modos de ser. Em contraposição a essa concepção que coloca a juventude em uma única caixa, apresenta-se a corrente classista, que segundo Guimarães (2009), tende a ver a juventude como um conjunto social com características diversas constituído de diferentes culturas e dos mais variados grupos sociais.

Nesse caso, a juventude será definida e caracterizada conforme sua origem marcada por sua condição social, econômica que vai diferenciá-la enquanto classe.

Em outras palavras, a diferenciação da(s) juventude(s) totalmente explicada em Dayrell e Carrano (2014)

Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de

classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (DAYRELL, CARRANO, 2014)

Diante de tantas variáveis que produzem diferentes arranjos culturais nos quais os jovens podem se colocar no mundo, não se pode mais falar em uma juventude, mas de várias juventudes que se constituem em suas vivências, experiências, estilos e modos de ser, conforme o lugar, a origem e pertencimento, as condições socioeconômicas, de gênero, de raça/etnia. Assumimos, então, esse conceito por reconhecermos a diversidade de condições que marcam as juventudes.

Um risco ou limitação para essa concepção de juventudes, segundo Pais (1993), é a possibilidade de o universo das diversidades servir como pretexto para continuarmos a manter as juventudes engaioladas em nichos de acordo com a classe, com a raça, com o gênero. Para a sociedade, e até para muitos pesquisadores, por exemplo, ainda é difícil dissociar as juventudes negras das condições de violência ou as juventudes das favelas das situações de bandidagem de modo a evitar que tais condições incidam de forma homogênea sobre um grupo de jovens, num determinismo que impõe a todos os jovens da mesma classe/gênero/raça um mesmo fim. Justamente o que buscamos refutar sobre as juventudes negras.

Cientes desse risco, para dirimir alguns equívocos, firmamo-nos em Dayrell (2003) para não perdermos de vista o intuito de mantermos nossa compreensão de juventudes na riqueza da diversidade, o que passa por

uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. (DAYRELL, 2003)

Assumimos aqui pensar as juventudes por aquilo que elas nos trazem de verdade, na tentativa de nos livrarmos dos estereótipos sobre as juventudes que acentuam os aspectos da rebeldia, da crise, que a definem como geração problema, em razão das transformações biopsicológicas que ocorrem no indivíduo nessa fase da vida. Desejamos enxergar para além daquilo que a nossa sociedade e a nossa cultura nos condicionaram a ver sobre os jovens, especialmente sobre os jovens negros. O que se torna muito possível quando olhamos para as juventudes negras pela ótica dos participantes dessa pesquisa.

Apesar das dificuldades, queremos abolir as formas de representação das juventudes que são, por exemplo, contestadas pelos jovens participantes da pesquisa, Giulia (2019): *“Os adultos têm uma mania muito feia de falar que a gente traz problema Que o mundo está assim... e não é verdade! Está assim por causa das gerações deles, eles deveriam estar lutando para tá melhor”*. Ela se refere às relações dos jovens com a própria sociedade, nas quais as juventudes são apontadas como problema social. O que aos olhos de Giulia está errado porque *“- quando a gente é jovem, não consegue ficar calado, entendeu? Porque a gente não consegue escutar uma coisa que não compactua com a gente”*. Na verdade, os jovens acreditam que o problema está muito mais próximo da incapacidade de os adultos abrirem mão das suas verdades incontestáveis.

Essa percepção sobre os jovens como problema social é acentuada quando eles são contrapostos a uma “moral” que é dada por alguns segmentos da sociedade, por esse motivo, os jovens são constantemente associados à violência, ao uso de drogas, à gravidez não planejada, à exploração sexual, às “transgressões” relativas ao gênero, quando não são tidos como desocupados, incapazes, alienados, sem perspectivas; representações dadas, sobretudo quando se tratam das juventudes periféricas, a quem as oportunidades de fala ficam restritas aos seus próprios espaços (daí a importância do *rap*). Paradoxalmente, a juventude é entendida como força de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que está excluída do capital, nesse cenário é também convocada a promover o crescimento econômico, compreendido como instrumento para tirá-la da situação de exclusão.

Rogelio (2019) nos conduz à compreensão das sensações dessa condição contraditória sobre as juventudes quando diz *“ser jovem é tipo ser uma bomba relógio, você sofre pressão a todo momento e você às vezes tem que corresponder alguma coisa”*. Acredita-se no potencial do jovem, evoca-se a sua capacidade transformadora, estimula-se a sua atuação para a solução de problemas, alçando-o à condição de sujeito ator, ao mesmo tempo em que se desconsidera a condição social e cultural desse jovem, chamando-o a um protagonismo que, muitas vezes, serve apenas a alguns interesses, em detrimento das demandas próprias das juventudes e do contexto em que elas estão inseridas, camuflando questões sociais importantes.

Então, mais que definir juventude, faz-se necessário compreendê-la na potencialidade da diversidade cultural que a faz também ser diversa, múltipla, juventudes no plural. Por essa razão, simultaneamente, nos alinhamos à compreensão das juventudes como uma “estação da vida” Melucci (1992), uma “condição social e ao mesmo tempo uma representação” Peralva

(1997) que dependem do pertencimento e das experiências de cada um ou de cada grupo, visto ser esse o traço que mais se aproxima do que vimos nas narrativas dos jovens negros aliados em nossa pesquisa.

### 3.2 Juventudes x Identidades

Não há como falar em juventudes sem pensar a questão da identidade, ou melhor, das identidades que, segundo Hall (2015), estão sendo descentradas, isto é, deslocadas, fragmentadas, subsumindo-se as grandes certezas sobre classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, o que faz que o sujeito pós-moderno não tenha uma identidade fixa, essencial ou permanente.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2015. p.13)

Essas identidades possíveis acabam formando o “jogo de identidades” no qual, “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida”. Para constituir-se sujeito social, as juventudes se defrontam com possibilidades de elaboração de uma ou diversas identidades, uma vez que em consequência da fluidez da vida social moderna, as identidades também não são fixas, isto é, são identidades fluidas, plurais, capazes de se metamorfosearem conforme as influências sociais, econômicas e culturais.

O “jogo de identidades”, portanto, é algo que se manifesta diante da multiplicidade de fatores que atuam sobre o indivíduo. Não se pode dizer que o sujeito mude sua identidade, mas que em razão do contexto, aflora-se o viés que mais lhe é apropriado quando estão em xeque suas convicções. Assim, a identidade muda, conforme o que está em questão e com a representação a que o sujeito se circunscreve.

Nesse universo de juventudes, as juventudes negras também se constituem de maneira plural, pois nesse recorte também se revelam particularidades que as aglutinam em “tribos”, isto é, em grupos que possuem gostos, desejos, expectativas diferentes, mesmo possuindo a mesma origem étnica, particularizando-se pelo lugar onde moram, pela religião, pela condição econômica, pelos gostos culturais, pelos costumes. Assim, as juventudes negras também são múltiplas, como também são múltiplos seus corpos.

### 3.3 Juventudes negras e o corpo negro: regulação ou emancipação

Uma narrativa põe à mesa a complexidade que envolve as juventudes negras: *“Outra realidade. Você chega ali eles te olham com dó e também com preconceito, por mais que a pessoa não queira transparecer isso para você, a gente enxerga porque ela já te olha diferente, ela te trata diferente”* (Giulia, 2019). Esse depoimento se refere ao ano em que foi aluna bolsista em uma escola particular no Ensino Médio: *“as pessoas se acostumaram com a minha presença”*. É possível afirmar por sua fala que o fator racial traz um elemento que sobreleva a questão das juventudes negras. Ela revela desconforto por aquilo que as pessoas não hesitam esconder: o preconceito.

Essa e outras situações que os jovens negros nos trouxeram implicam alguns dos seus desafios, sobretudo quando passam a ocupar espaços que, historicamente, não foram franqueados aos seus. É o que Gomes (2017) denomina como “regulação-emancipação social”. Mesmo que os jovens negros estejam num processo de autorreconhecimento, em busca de um “corpo negro emancipado” esse “corpo negro é regulado” pelas representações sociais e culturais da sociedade colonizada. É o que tentam fazer com os corpos negros pelo que nos revela Giulia (2019) *“como se eu fosse diferente mesmo”*. Gomes (2017) nos faz então um alerta sobre a importância de se pensar tal questão.

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre a regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual. (GOMES, 2017, p. 94)

Essa parece ser a resposta para o significado que as juventudes negras têm dado ao corpo negro. Corpo negro e sujeito negro são inseparáveis. Essa relação é construída desde a infância e atravessa a trajetória pessoal de cada um, seja na família, na escola, na relação com os amigos como nos contaram no primeiro capítulo. Assume um caráter importante na elaboração da subjetivação, porque o corpo negro traz uma carga que é histórica, que é coletiva, que é ancestral. Por esse motivo, pensar os processos de subjetivação das juventudes negras não se desvincula desse corpo negro como demonstraram as narrativas de nossos jovens no primeiro e segundo capítulos.

Mesmo que considerada na esfera do indivíduo, a relação do negro com o seu corpo tem alcance coletivo, porque “somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo” (Gomes, 2017), porque a luta de um é a luta de todos os negros, mesmo quando se trata do seu próprio corpo. Souza (2005) nos leva ampliar o olhar sobre as juventudes negras e os modos de ser dos jovens negros

Quem são estes jovens, homens e mulheres, de roupas largas, blusas e camisetas estampadas com palavras de ordem em favor da população negra da periferia, que falam bastante e bem, que se movimentam em grupos, que carregam agendas ou cadernos rabiscados com letras e desenhos que nem todos entendem, que declaram gostar de ler e escrever e, quando em sala de aula, puxam assuntos polêmicos? (SOUZA, 2005)

Essa descrição se refere a um grupo de jovens negros urbanos do *hip hop*, mas poderia ser outra, contendo elementos que caracterizassem jovens negros praticantes de religiões de matriz africana, por exemplo, identificados pelas roupas brancas, pelos turbantes, pelos corpos negros ornamentados com símbolos e adornos do axé. A imagem construída por esses dois grupos que tomamos como exemplo servem para dizer sobre as diferentes juventudes negras e, por conseguinte, como vão se constituindo as diferentes identidades mediante os modos de pensar, ser, estar e agir desses jovens.

Estigmas de juventude e de negritude também se estampam a partir dos estilos de roupas preferidos por Rogelio e Guilherme que acham “*da hora*” usar “*uns blusões*” ou “*uma camiseta mais larga*”. Estética que é criticada, muitas vezes, dentro de suas próprias casas “*minha mãe não curte, ela fala assim ‘meu filho tá parecendo um marginal’*” e pela própria sociedade, por exemplo, “*pela polícia que já te olha diferente*”, como afirma Rogelio (2019) “*principalmente por ser negro*”.

Os jovens negros têm ciência de que as preocupações das famílias, que se convertem em suas também, procedem não somente pelas roupas que usam, mas pela cor da pele. “*Medo tem, né! Por eu ser preto assim, vou sair ali na rua o povo vai me confundir*”, afirma Guilherme (2019) um jovem negro tranquilo, mais reservado, tímido e, segundo ele, “*um bom menino*”. Estimulados a pensar em situações de risco a que poderiam ser expostos, Rogelio (2019) verbaliza receio de uma possível abordagem policial pelo fato de ser negro:

“*Ah! ‘tipo’... não sei o que eu faria. Nossa eu ficaria muito ‘p\*\*\*’... não sei! Porque eles pegam no pé mesmo! Ele olha o negro ali, já olha torto... Quantas vezes eu já voltei pra casa, à noite, preocupado. Nossa não quero que a polícia me*

*pega... por mais que não tenho nada, que eu 'teja' ali de boa... o cara só de você ser negro, tá ali andando sozinho... já vai passar do seu lado te olhando, já vai querer te parar” (Rogelio 2019).*

Rogelio se identifica como um jovem negro respeitoso, sabe que seu cabelo “*black enorme*” é um elemento a mais para chamar a atenção sobre si, por isso antevê sua reação, mesmo não tendo passado por uma situação semelhante: “*E como você é negro, você não tem o direito de falar! Você não pensa direito... você cala e respeita... a melhor coisa a fazer é baixar a cabeça*”.

Todos eles, meninos e meninas, confirmaram um a um, quando questionados se tinham medo de sair na rua: “*Eu tenho, eu tenho, eu tenho...*”. E quando questionamos: Por ser jovem ou por ser negro? Todos disseram: “*Os dois*”. Guilherme sintetizou: “*Medo tem, né! Por eu ser preto assim, vou sair ali na rua o povo vai me confundir*”. Com os números e situações de violência e morte de homens jovens negros no Brasil é compreensível o receio manifesto pelos jovens.

A essa questão Giovanna ainda acrescentou: “*as duas coisas, e por ser mulher*”. Seria então diferente ser um jovem negro de ser uma jovem negra? As jovens negras colocaram em cena: o lugar do afeto para a jovem negra, a visão que a sociedade ainda mantém sobre o corpo da mulher negra, a sexualização, o colorismo<sup>44</sup>.

Giovanna inicia uma elaboração que não vai se aprofundar no grupo focal, mas que em alguns momentos as jovens negras ensaiaram adentrar:

*“E uma coisa que eu não falei... Uma coisa que me incomoda bastante é as pessoas olharem para mim e também acharem que eu nem sou tão negra... dizer assim você não tem traços de negros, seu nariz não é tão largo... seu beijo não é grande... eu fico assim, gente, eu não sei nem o que responder!” (Giovanna, 2019)*

Nesse sentido, Giulia, completa:

*“Isso me irrita muito. Uma vez um professor olhou pra mim falou assim: Giulia, mas você não é negra! Você é mulata! Seu nariz... seu olho... não é.” (Ao que ela*

---

<sup>44</sup> Colorismo: movimento que se orienta somente pela cor da pele da pessoa, associado a aspectos fenotípicos. Cria a ilusão da inserção de toda a população negra, quando na verdade à população de pele escura é negada toda possibilidade de acesso.

diz ter retrucado) *“Não é você que determina isso, sou eu. Não tem essa de falar eu sou menos negra ou mais negra”*. (Giulia, 2019)

Rita (2019), por exemplo, diz estar encontrando o seu lugar, reconhece que há ainda muito que conhecer, mas encara os conflitos com os seus *“eus do passado”*, ela afirma *“hoje eu acho que sou muito mais Rita do que antes”* porque vai se impondo como negra sem permitir que *“as pessoas me maltratam por ser negra, ou por ser mulher ou por ser gorda”*.

Giulia (2019) traz para a roda outra representação sobre o corpo da mulher negra e apresenta seu desconforto com relação ao amor, aos afetos experimentados. Em meados do século XX, Fanon (2008) abordou as relações da mulher e do homem de cor dizendo: *“Agora acreditamos que o amor é possível, por isso tentamos detectar suas imperfeições e suas perversões”*. Na visão de Giulia,

*Para a mulher negra é difícil, a gente nem falou sobre isso, mas aproveitando é difícil a gente até se relacionar com os meninos, sabe? A gente já fica pensando: se ele não me aceitar por eu ser negra? E a família, se a família dele não me aceitar? (Giulia, 2019)*

As questões apontadas pelas jovens negras atualizam e ao mesmo tempo questionam aquilo que há mais de cinquenta anos Fanon (2008) colocou em destaque sobre as relações afetivas inter-raciais do homem e da mulher negra. Para ele tais relações expressam o desejo do negro ser reconhecido como branco: *“da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser branco”*.

Longe de querermos mergulhar nessa seara (o que renderia outra dissertação), apenas destacamos a fala de Giulia para afirmar que, hoje, no Brasil do século XXI, essa é ainda uma questão que aflige, sobretudo, a jovem negra, pois um homem negro em um relacionamento com uma mulher branca parece mais aceito socialmente. Destarte as questões históricas de eugenia, quando Rui Barbosa propõe *“branquear”* os brasileiros em 100 anos; ou sociológicas de uma desejada ascensão social (Fanon, 2008), a relação inter-racial que Giulia evidencia se refere à visão estereotipada sobre o corpo da mulher negra:

*“E tem muito aquela questão também, principalmente para menina! A gente tá entrando agora numa fase que a beleza negra tá toda em alta e a gente tá criando*

*um padrão de estética feminina, que a negra tem que ser aquela mulata<sup>45</sup> que chega e todo mundo para. Mas falo por mim, bate a insegurança porque os olhares são mais voltados para a gente, né?...”* (Giulia, 2019)

Quando os olhares “não são mais voltados para a gente”, é sinal de que eles estão voltados para o corpo da gente. Como se a mulher negra se resumisse à sensualidade estereotipada da “mulata exportação” *“e tem essa coisa de ser a negra que chama a atenção por ser muito linda, muito bela... como se eu não pudesse, mas eu sou as duas coisas. É uma coisa que me enche o saco demais”*. As jovens negras estabelecem outro lugar para mulher negra: são lindas e “não circunstanciam o fato de serem negras”.

Apesar das inseguranças próprias das juventudes, as jovens negras avançam no autorreconhecimento de seu corpo negro e exigem respeito às identidades que elaboram de si mesmas, cuja síntese pode ser encontrada em Fanon (2008) “Se sou negro não é por causa de uma maldição, mas porque, tendo estendido minha pele, pude captar todos os eflúvios cósmicos. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol sob a terra...”

Os jovens negros participantes da pesquisa se encontram em processo de como eles disseram “aceitação”, entendimento sobre ser negro. Gomes (2019) afirma que o movimento “tanto da aceitação do ser negro quanto a sua rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade”, por isso interessa-nos nesse momento pensar a relação desses jovens homens negros e jovens mulheres negras com o seu corpo, enquanto parte dos seus processos de subjetivação. Apoiamo-nos nessa autora para pensar esse movimento “rejeição/aceitação” que

Apesar do seu caráter específico no que se refere à construção da identidade negra no Brasil, o movimento de rejeição/aceitação construído socialmente negro insere-se ainda em um universo mais amplo que incluem dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas. Ele nos fala da relação de aproximação e afastamento na qual coexistem atitudes opostas. De um ponto de vista cultural, essa distância pode ser vista como maneira por meio da qual os grupos sociais se reconhecem a si mesmos e aos outros. (GOMES, 2019)

Esse discurso deve ser compreendido sem romantismo, deve ser visto não só, mas também pela lógica do capital, cujo mercado, principalmente o da estética, descobriu na população negra um nicho de consumo que surgiu no Brasil em razão do acesso dos negros a outras condições econômicas diferentes das que foram submetidos da escravidão ao período

---

<sup>45</sup> “Ao ser atribuído preferencialmente à mulher, o termo ‘mulata’ nos coloca também diante das relações de gênero, revelando-nos a forma negativa como a mulher negra ainda é vista na nossa sociedade” (Gomes, 2019, p.278).

pós-abolição; em razão das lutas do movimento negro e das políticas afirmativas em torno da escolarização, do trabalho para o negro; em razão dos estatutos legais de garantia dos direitos e da cidadania negra, a partir do final do século XX/início do século XXI.

A questão da identificação racial negra no Brasil sempre teve o “cabelo e cor da pele como critérios definidores do pertencimento” Gomes (2019). O processo de reconhecimento que admite um lugar para a beleza negra devido ao mercado, não extingue o domínio do branco nas relações de poder econômico, político e social, mas acaba por firmar a relação do negro com seu pertencimento étnico/racial, pois a discussão sobre aceitação/rejeição implica conhecimento, informação e desemboca num movimento de representatividade que influencia na construção dos processos de subjetivação do negro e da negra, que já começa na infância<sup>46</sup>, num movimento de olhar para si e para o outro que é negro.

Sem pretender esgotar as maneiras pelas quais os jovens negros “se reconhecem a si mesmos e aos outros”, destacamos que esse reconhecimento passa necessariamente pelo corpo, como já sinalizaram anteriormente em suas narrativas, e o aspecto que, para os jovens negros pesquisados têm merecido absoluta atenção é a relação com seus cabelos, que assume a centralidade de um discurso de aceitação que entra nas pautas da representação negra, sobretudo com o advento de um número maior de atores e atrizes<sup>47</sup>, cantoras<sup>48</sup>, jornalistas, *youtubers*, *rappers* e outros profissionais negros nas mídias e redes sociais que abordam as questões raciais e elaboram novas posturas e consciências sobre o corpo negro, com ênfase na naturalização do cabelo crespo.

Os sentidos que os jovens negros e as jovens negras participantes da pesquisa atribuem à relação com o cabelo “apresentam particularidades que dizem respeito à construção mais íntima e às histórias de vida e às reações dos sujeitos” (Gomes, 2019). O olhar sobre essa relação “não escapa à antropologia das emoções” e nos indica o caminho, também em Velho (1994) para o aprofundamento no processo de subjetivação, nosso objeto.

---

<sup>46</sup> Em 2019, a garotinha negra Maria Alice abalou as redes sociais e viralizou num vídeo publicado pelo pai no qual ela diz sobre a jornalista Maria Júlia Coutinho, que estreou nas bancadas dos jornais da Rede Globo: “Esse aqui é o meu cabelo! E o meu vestido amarelo, yellow”.

<sup>47</sup> Giulia cita inúmeras vezes a atriz Taís Araújo @taisdeverdade, referência para as mulheres negras, por protagonizar novelas globais, assumindo o cabelo naturalmente crespo; Rogelio demonstra seu encantamento pela postura do ator e escritor Lázaro Ramos @olazaroramos.

<sup>48</sup> Cantoras jovens negras como Iza e Ludmilla que usam *laces* (perucas) e tranças anunciam a transição capilar para o *natural hair*.

### 3.3.1 O cabelo e as tensões na construção do sujeito jovem negro (a)

No momento em que encontramos os jovens negros e as jovens negras participantes da pesquisa, no grupo focal em 2019, mais uma vez o assunto surgiu com a mesma intensidade de quando evocaram as memórias de racismo vividas na infância e nos primeiros anos das suas trajetórias escolares (primeiro capítulo) e de como esse elemento despertou-lhes para o encontro consigo mesmos, enquanto jovens negros no período do Ensino Médio, no Empodera (segundo capítulo).

Rogelio foi o primeiro a colocar na roda a relação cabelo-corpo-sujeito. Ao mencionar que há no jovem uma preocupação com “*o que as outras pessoas vão achar*”, ele exemplifica a partir do cabelo estilo *black power* que adotou por algum tempo:

*“Igual quando eu fui deixar o cabelo crescer, eu comecei - Nossa! O que o povo vai falar? Minha avó principalmente. Eu tive que dentro de casa mesmo falar um monte para poder deixar o cabelo crescer... Minha vó e meu vô falavam: - Precisa cortar esse cabelo e eu respondia: - Mas o cabelo é meu, eu curto ele assim”* (Rogelio,2019).

Desde que entrou no Empodera Rogelio estava deixando seu cabelo crescer. Ao longo do Ensino Médio seu *black* “*alto e estiloso*” passou a fazer parte da identificação do jovem na escola. No encontro em 2019 estava com o cabelo mais curto. Guilherme (2019) também se posicionou:

*“Também questão assim de cabelo, uma vez eu já alisei o meu, quando eu nem estudava aqui, era no meu oitavo ano. Alisei assim, até achei que tava bonito, mas depois pensei: -Nossa! Que ‘cagada’ que eu fiz. Gente assim que alisa, que gosta, é bom para eles, mas eu já prefiro deixar o meu assim mais enroladinho... não tô com ele aqui agora porque eu cortei e agora eu vou trabalhar”* (Guilherme, 2019).

Guilherme, apesar de ser o mais retraído dos meninos, foi quem, em uma fala simples, trouxe termos mais próximos da linguagem que os jovens utilizam para registrar entre si suas percepções e preocupações com o que a sua imagem vai impactar nas outras pessoas. No momento do encontro do grupo focal ele estava de boné (para trabalhar e também porque “*não deu tempo de arrumar*”), apesar de afirmar que não se preocupa quando as pessoas dizem “*olha*

*lá... o cabelo desse neguim”* porque “*não vai ficar andando para agradar os outros*”, demonstrando que o olhar dos outros assume para ele, agora, papel menor, menos regulador.

Caio não participou do encontro do grupo focal, mas acompanhando suas redes sociais nos últimos meses de 2019, vimos que participou de um ensaio fotográfico com um cabelo *black* um pouco mais baixo e logo depois já estava com tranças na cor rosa. Dentre os rapazes participantes da pesquisa, Caio é visto como “sujeito de beleza”, não estamos aqui tratando de padrão de beleza ou de julgamento estético, mas da forma como ele se posiciona em relação ao próprio corpo, o que faz que seja considerado por seus pares como um jovem negro que “é senhor do seu próprio corpo e sobre este possui a liberdade e o direito de alterar e transformar” (Gomes, 2019).

A experiência de Giovanna também a coloca nessa condição de “sujeito de beleza” que se reconhece e assume sua identidade negra “no discurso, nas escolhas, na forma como vê a si mesma e a sua estética” (Gomes, 2019)

*“É uma questão de gosto mesmo, porque a minha negritude, ela está no meu interior – está afirmada! Eu sei que meu cabelo não vai mudar isso. Eu uso trança, faço mega, faço tudo no meu cabelo, porque agora a gente está afirmado, né? Antes eu tive que mudar por fora para minha negritude fortalecer por dentro, agora que ela está fortalecida eu creio que o meu exterior não importa”* (Giovanna, 2019).

Giovanna se mostra resolvida com sua negritude, afirma que esse processo ocorreu de dentro para fora. Fanon (2008) diz que “o negro, em determinados momentos, fica enclausurado no próprio corpo”, já Giovanna parece ter encontrado o caminho para a liberdade através da “consciência de si e de seu corpo” (Merleau-Ponty, 1971). Em sua trajetória escolar acompanhamos as metamorfoses de Giovanna que, realmente, foi do *mega hair* à progressiva; no encontro do grupo focal estava com tranças platinadas, preparando-se para explodir após a transição capilar num belo *black power* que vimos em suas redes sociais no início de 2020.

Rita, em todas as suas narrativas e produções, categoricamente se diz negra, ela personaliza uma autoimagem positiva de jovem-mulher-negra-gorda. No reencontro para a atividade do grupo focal, lá estava Rita, dona de seus cachos porque ficou “*durante três anos sem alisar o cabelo*”. Da mesma forma que Giovanna, ela tece um discurso de que não é o cabelo a principal marca da sua negritude, nesse dia, entretanto, apresentou uma preocupação:

*“Ah... eu tô com vontade de alisar meu cabelo, mas a primeira coisa que veio à minha cabeça foi o que as pessoas vão falar? Antes eu alisava e era normal! Toda semana eu tava com cabelo liso e às vezes de vez em quando com cabelo enrolado e ninguém falava nada. Mas quando eu decidi que eu queria mostrar que eu sou negra e que não tenho vergonha disso, eu decidi deixar meu cabelo cacheado durante um bom tempo... e quando eu decidi que eu queria de novo voltar a alisar o meu cabelo fiquei com essa pressão na minha cabeça. É uma pressão interna minha. Tipo, por que eu não posso alisar o cabelo?”* (Rita, 2019)

Questionando *“por que eu não posso alisar o cabelo?”* ela está rejeitando o julgamento das pessoas e o jogo do “politicamente correto” que tende a considerar que todos os negros devem manter o cabelo crespo natural, como representação dos negros. Gomes (2019) esclarece que esse é um “movimento de tensão” e alerta que “mais do que nos posicionarmos contra ou a favor às práticas e aos diferentes estilos de cabelo usado pelos negros, o que está em jogo é o entendimento desses conquanto integrantes de uma dinâmica de “interculturalização”, na qual cabem muitas contradições”.

Encrespar ou alisar? Quais os significados? Enquanto escolha pelo indivíduo, alisar, no senso comum, repercute como mecanismo “negação total da negritude”, isto é, como tentativa de embranquecimento; enquanto decisão do responsável, normalmente das mães, surge como estratégia de proteção, isto é, para evitar que a criança sofra as dores do racismo. Encrespar surge como um movimento inverso, no senso comum, significa assumir a negritude, isto é, “posicionar-se politicamente diante da questão racial”.

Assumimos com Gomes (2019) que pensar a utilização das técnicas de manipulação no cabelo afro (e hoje são muitas) “como estilos de práticas culturais possibilita pensar o espaço da recriação, da interculturalização e da ressignificação da expressão estética negra na diáspora”. Reduzir a negritude ao ato de alisar/encrespar os cabelos, é reduzi-la à compreensão de um processo que passa apenas pela rejeição/aceitação. É algo muito maior: envolve “rejeição/aceitação/ressignificação/reinterpretação vivido pelos negros, expresso nas escolhas desses sujeitos em relação ao corpo e ao cabelo”. O que para Giovanna, por exemplo, já é algo já resolvido *“eu troco de cabelo igual troca de roupa, eu troco de cabelo o tempo todo, já tive vários tipos de cabelo, tipo assim, eu uso porque eu gosto, sabe”!*

Para outros vai se revolvendo ao longo do percurso. É o caso de Geovanna. Ela que precisou do incentivo de Giulia para soltar o cabelo no ensaio fotográfico em 2016, entrou na sala da atividade do grupo focal diferente e todos perceberem uma transformação. Naquele dia, estava com os cabelos soltos, altos e volumosos. “- *Para quem não soltava o cabelo, olha como você tá hoje?*” comentou Giulia ao recebê-la no grupo. Geovanna era a própria “reinterpretação” de si mesma. Não se tratava de aceitação, mas de “ressignificação” dela própria:

*“Grande parte da minha vida fiquei com cabelo assim preso. Era muito difícil, só em ocasiões especiais, específicas, porque meu cabelo sempre foi muito volumoso, as pessoas passavam olhando. Teve vez que quando me olhavam torto eu corria para o banheiro, já amarrava o meu cabelo.”* (Geovanna, 2019)

Houve uma demonstração de sororidade<sup>49</sup> entre essas duas jovens. Talvez Giulia se veja em Geovanna quando, nos momentos de insegurança, resolvia se trancar no quarto e não sair com o cabelo solto. Entretanto, por mais que vivencie momentos de tensão quanto ao cabelo *black*, Giulia inspira os outros jovens que a veem como aquela que desde sempre se firmou como negra (Rogelio, por exemplo, afirma: “*eu não vejo a Giulia com outro cabelo nunca*”) apesar dela nunca esconder que também tem medo da reação das pessoas: “*ao mesmo tempo que a gente é muito empoderada há momentos em que a gente diz ‘agora vou prender o meu cabelo’ por medo da reação das outras pessoas*”.

O episódio mais recente que Giulia relata ter passado, retoma a tensão das vivências dos alunos negros e seus cabelos naturais nas trajetórias escolares. No cursinho pré-vestibular ela passou pela seguinte situação:

*“Eu gosto muito de sentar na frente quando eu estudo. E tava no cursinho esses dias como sempre fiz... Eu tava sentada na frente com meu cabelo solto. Aí uma menina lá no fundo falou assim ‘abaixa a cabeça, com seu cabelo aí não dá para enxergar’ e eu já estava baixada. Eu entendo que meu cabelo é muito grande, muito volumoso. Então eu entendo que atrapalha. Mas será que atrapalha tanto as pessoas assim?”* (Giulia, 2019)

---

<sup>49</sup> É a união e aliança entre mulheres, baseado na empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum.

O constrangimento com relação ao cabelo afro é, sem dúvida, aquilo que mais os jovens e as jovens negras trouxeram das experiências de racismo em suas trajetórias escolares, da infância à universidade. Isso se explica porque “os ciclos da infância e da adolescência são momentos significativos. E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica” (Gomes, 2019). Daí a importância de que esta relação corpo/cabelo para as juventudes negras seja considerada num contexto maior.

Alcançar essa compreensão significa elaborar relações raciais que superem “o mito da brancura” – dos padrões eurocêntricos - e passem ao reconhecimento, ao respeito da diversidade étnica e racial “no bojo de um contexto social, histórico, político e psicológico em que negros e brancos brasileiros se encontram” em nosso país hoje (Gomes, 2019). Isso diz respeito à construção positiva da autoimagem dos jovens negros em seus processos de subjetivação.

Para os negros, especialmente para as juventudes negras, lidar com o corpo negro, sobretudo com o cabelo crespo, ultrapassa a questão individual do “*não sei o que vou fazer com esse cabelo!*” para alcançar uma dimensão coletiva de ressignificação da identidade racial negra. Significa o encontro com o “sujeito de beleza” negra como afirmação social e política de reconhecimento das suas origens. É uma forma de vencer a regulação imposta ao corpo negro, de dizer estou aqui, de demarcar um lugar, afirmar-se como sujeito social. Mesmo que isso lhe custe algumas dores, é a luta pela emancipação dos corpos negros.

As narrativas dos jovens negros nos permitem alcançar a influência da relação cabelo-corpo negros para a subjetividade, portanto para a subjetivação. Nessa relação estão presentes as formas de se perceber no mundo e observar como o mundo os percebe. As dores, tensões do movimento aceitação-rejeição, trazem elementos para a reinterpretação de si e afloram os sentidos para um encontro consigo mesmos, com suas origens, com a sua estética a ponto de promoverem novos significados na relação consigo, com o outro e com o mundo. Sob a ótica da cultura hegemônica, branca e europeizada essa discussão pode parecer o que chamam hoje na linguagem popular “vitimismo” ou “mimimi”. Para os negros, entretanto, faz parte da construção de nossas identidades.

Nessa interlocução sujeito-corpo, apreendemos como os jovens negros vêm promovendo a “emancipação” do corpo negro, lutando com consciência sobre as forças reguladoras que tentam submetê-los ao padrão, ao não-lugar. Ampliando as lentes que nos permitem enxergar as reelaborações de si, abrimos espaços para nos aproximarmos dos

processos de subjetivação das juventudes negras, tomamos conhecimento dos movimentos de “reinterpretação-ressignificação” que realizam para ocupação dos lugares no presente e das projeções de futuro que fazem para si. Trataremos, doravante, dos projetos de vida.

### 3.4 Juventudes Negras e Projetos de Vida

Reservamos para essa sessão elementos das narrativas que tratam daquilo que os jovens negros projetaram para si e de que forma eles desafiaram e têm desafiado seus campos de possibilidades para alcançarem seus sonhados projetos ou realizarem novos. Trazemos um pouco do que os jovens negros disseram antes, para apresentarmos o que dizem sobre si hoje, seus desejos, seus compromissos, ideais e realizações, à medida que vão se reconhecendo como “sujeitos sociais” (Touraine, 2008).

Para dinamizar as retomadas dos percursos de elaboração das identidades que influenciam os processos de subjetivação, trabalharemos com infográficos que retomam as relações dos jovens negros com eles mesmos e com os outros, na infância e nas trajetórias escolares, que apresentam as reelaborações de si impactadas, na juventude, pela experiência numa escola retinta pelo Empodera para, em seguida, tratarmos das perspectivas sobre os projetos de vida dos jovens negros.

Nessa empreitada manteremos diálogo com Gilberto Velho (1994), explorando os conceitos de “*projeto*, como uma dimensão mais racional e consciente, com as circunstâncias expressas no *campo de possibilidades*, inarredável dimensão sociocultural, constitutiva de modelos, paradigmas e mapas” (grifos do autor). Em todas as dimensões da vida, as pessoas são desafiadas a pensar o que querem para si, fazem escolhas e tomam decisões.

Pensam, planejam ou apenas vão. Acertam ou erram, avançam ou fracassam, se realizam ou se frustram dependendo das condições, dos contextos e da realidade em que estão inseridas. Os resultados desses movimentos impactam na “constituição das identidades a partir de um jogo intenso e dinâmico de papéis sociais, que se associam a experiências e a níveis de realidade diversificados, quando não conflituosos e contraditórios” (Velho, 1994).

Essa condição, apesar de não ser um privilégio, se intensifica para as juventudes que estão em busca de um encontro consigo mesmas. Pensar “quem eu sou?” é também mergulhar no que foram antes de mim. Elaborar *projeto* de vida é compreender de onde eu parto (*campo de possibilidades*) e o que trago na bagagem (*memórias*) que me permite completar a

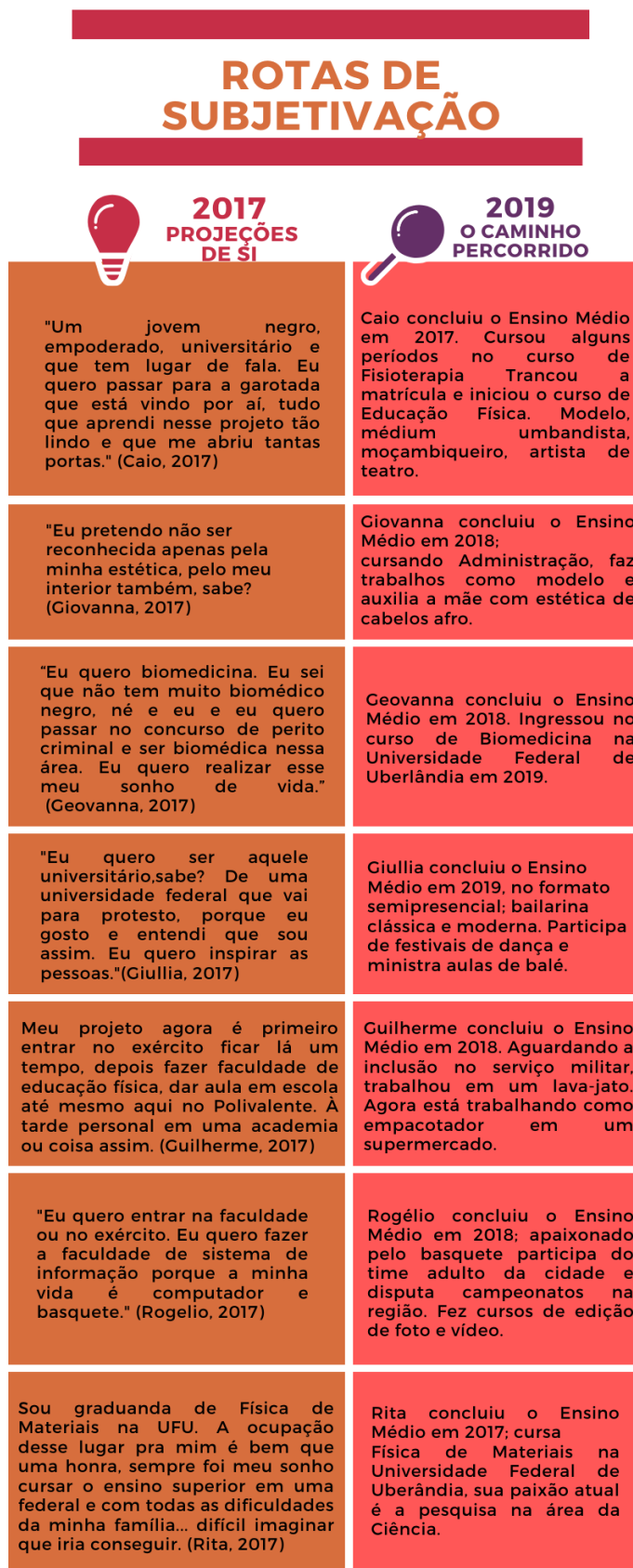
*metamorfose* sem perder a raiz. Para Velho (1994) “mesmo nas mudanças aparentemente mais incisivas de *identidade* individual, permanecem as experiências e vivências anteriores, embora reinterpretadas com outros significados”.

Destacamos os conceitos de Gilberto Velho (1994) para neles nos apoiarmos para a compreensão dos processos de subjetivação das juventudes negras narrados pelos participantes da pesquisa. O *projeto* alinha-se aos planos, aos desejos e expectativas “no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade”. Realizar o *projeto* exige conhecer o *campo de possibilidades* “que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico da cultura e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura”.

Alcançá-lo exige capacidade de conhecer o território, negociar estratégias, furar os bloqueios. Para as juventudes negras, o *projeto* é luta que exige “consciência individual e conduta organizada” para atingir fins específicos. O *campo de possibilidades* é guerra que exige um olhar atento sobre as condições socioculturais enquanto “espaço para formulação e implementação de projetos”.

O infográfico 2 traz de um lado o *projeto*, as projeções de si agora traduzidas em *memórias*, registradas em produções de texto ao final de 2017 (arquivo da escola) quando ainda estavam no Ensino Médio e/ou acabavam de sair dele. Do outro, acrescentamos algo do caminho percorrido de 2017 ao início de 2019, antecedendo o grupo focal, isto é: dentro da guerra do *campo de possibilidades*, aquilo que de lá para cá, o movimento da vida nos permitiu acompanhar e que desejamos compartilhar com uma visão ampliada dos detalhes e outras superfícies sobre as juventudes negras.

## Infográfico 2 - Rotas de Subjetivação



Fonte: Narrativas

Narrando um dos diálogos com a mãe, Giovanna (2019) diz *“A minha mãe tem mania de falar assim: você põe tudo fácil, não é tudo tão fácil”*. Ela discorda dizendo: *“Eu sei que não é tudo fácil..., mas a gente sabe do nosso potencial. A gente quer crescer mesmo”*. Entre as projeções de si e o que vimos daquilo que conseguiram concretizar, podemos afirmar que a crença e a autoconfiança são essenciais, mas não o bastante para atravessar o campo de possibilidades e lograr o resultado desejado.

Esses sujeitos jovens negros estão se descobrindo em trânsito, enfrentam os obstáculos aos seus projetos dentro de uma realidade que já se sabe não ser fácil. Alguns dão passos mais largos na travessia, outros vão caminhando no seu tempo e de acordo com sua realidade. Para alcançarem seus projetos planejam em curto prazo, alcançam o que é possível em cada momento, retrocedem e seguem, recuam e avançam em contínuos movimentos em busca de um futuro que está logo ali. Nada muito longínquo, imediato.

Velho (1994) afirma que *“faz parte da competência normal de um agente social mover-se entre as províncias de significado<sup>50</sup>”* e ser capaz de passar de um estágio a outro pelo *“potencial de metamorfose”* que *“possibilita, através do acionamento de códigos, associados a contextos e domínios específicos – portanto, a universos simbólicos diferenciados – que os indivíduos estejam sendo permanentemente reconstruídos”*. Então, Giovanna está certa em *“acreditar no seu potencial”*, mas deve estar também atenta, para ter forças para se reconstruir quando a realidade se agigantar em sombras que venham a obstruir os sonhos, porque as condições para o desenvolvimento desse *“potencial”* não são dadas equitativamente.

Nesse momento de reconstrução de si, quando a linha de chegada ao futuro parecer intransponível, poderá recorrer a *“certas âncoras fundamentais que podem ser acionadas em momentos estratégicos”* (Velho, 1994), porque nenhuma metamorfose é total, ela guarda uma essência, uma raiz. No caso dos jovens negros do Empodera essas âncoras se encontram na família, na ancestralidade, na *“sabedoria”*, no *“conhecimento”* da história de seu povo e nas construções simbólicas de reconhecimento de si, de seu corpo, nas experiências/vivências de seu pertencimento étnico-racial.

As rotas apresentadas no Infográfico 2 são partes, peças do mosaico que desejamos compor a respeito dos processos de subjetivação das juventudes negras. Faremos uma retomada

---

<sup>50</sup> *“Noção schutziana de províncias de significado finitas, inspirada em William James, permite-nos perceber os diferentes mundos que constituem uma sociedade em sua singularidade e nas relações de uns com os outros”* (VELHO, 1994)

utilizando as narrativas do grupo focal, para construir uma síntese dos percursos de cada um dos jovens participantes da pesquisa através de uma linha do tempo na qual retomamos elementos que vieram constituindo suas identidades, a partir da relação com a família, com a trajetória inicial de escolarização, com as reelaborações na escola retinta do Empodera, para em seguida, apresentar como vão se dando os processos de subjetivação desses jovens: como se veem, como se percebem e como se encontram frente a questões tão atuais deste capítulo: quem sou eu hoje, qual meu lugar, qual meu corpo e até onde vou, qual meu papel?

Buscamos mergulhar no universo desses jovens negros pelas narrativas escritas (produções textuais), pelas entrevistas, pelo instigante grupo focal, pelas fotografias do acervo da escola e, quando isso não bastou, fizemos incursões nas redes sociais, utilizamos as páginas do Facebook de cada um deles para uma última espiada sobre o que dizem de si e das imagens que compartilham de si. Com esse material, elaboramos sete infográficos – um para cada jovem e, a partir deles, teceremos nossa compreensão sobre como vêm se processando suas subjetivações.

Vamos seguir as rotas da subjetivação pelas trilhas desenhadas pelas famílias, pelas marcas das trajetórias escolares e pelos projetos de vida – caminhos que cada um elege e vai desbravando conforme as condições de seus campos de possibilidades. Nossos sete jovens representam uma face das sete do “vasto mundo<sup>51</sup>” no qual se multiplicam as juventudes negras.

### 3.5 Sete faces – sete mundos dentre tantas juventudes negras

*“Eu não devia te dizer  
mas essa lua  
mas esse conhaque  
botam a gente comovido como o diabo.”  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)*

Vamos, então, nos equilibrando com um tantinho de sobriedade, nos livrando dessa comoção, para adentrar definitivamente nesses sete mundos em busca de conhecer a vastidão de subjetividade que os sete jovens negros puderam nos brindar.

---

<sup>51</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema Sete Faces. In: Alguma Poesia In: Cia. Das Letras, 2013.

## I - RITA STELLA

*“Quando nasci, um anjo torto  
desses que vivem na sombra  
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.”  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)*

**RITA STELLA**

Graduanda em Física de Materiais - UFU

"AINDA TEM MUITA COISA PARA A GENTE CONHECER"

"Eu estou descobrindo o feminismo, eu tô me descobrindo e me aceitando como mulher, negra, gorda... várias coisas não é só a questão de ser negro".

"Saber se posicionar vai te dar um lugar, sim."

"Representatividade: "quando a gente vê outras pessoas, a gente para e pensa: Ah! eu posso sim!"

"EU VOU CONSEGUIR E PRONTO!"

"A gente sabe que tem um caminho, a gente sabe que tem sonhos, a gente quer chegar lá".

"Aos meus 15 anos perdi minha mãe. E agora José? O que será de mim? Por um momento pensei em desistir... hoje estou aqui por mim, para me mostrar que posso, que sou capaz e também por ela".

"Meus "amigos" da escola sempre me queriam por perto, acho que por passar confiança por mais que a situação dentro de casa me botava pra baixo". POLIVALENTE

"Sou cotista mesmo! Sou mesmo. Eu posso. É um dever da sociedade comigo e com as pessoas da minha raça e pronto".

"Eu sou muito mais Rita do que antes!"

***“Quando nasci, um anjo torto, desses que vivem na sombra, disse: Vai!”***

E ela acreditou. E ela foi. *“Eu vou conseguir e pronto”*. E pronto. E ponto. É assim que Rita caminha. Seu percurso marcado na adolescência pela perda da mãe. Não poderia ser mais doloroso, poderia ser o fim. Mas Rita foi, seguiu porque *“a gente sabe que tem um caminho”*. Os anos de aprendizagem com a mãe foram suficientes para que ela fosse em frente, não só por ela, mas também pela mãe. Então a face de Rita vem marcada por perda/superação que amplia seu *“potencial de metamorfose”* (Velho, 1994).

Amparada pelos irmãos, âncoras que mantiveram os vínculos de sua identidade, Rita foi construindo seus sonhos e sua personalidade sobre aquilo disse ter ouvido da mãe: *você é linda, não deixe que ninguém a diminua, com isso os amigos corriam para debaixo das asas confiantes de Rita*. Assim ela cresceu passando *“confiança”* para os outros, por mais que *“a situação dentro de casa”* lhe fosse desfavorável. O enfrentamento dessa condição foi conferindo à Rita positividade:

Infográfico 3 - Rita Stella

“*eu penso sempre o melhor...*” e coragem: “*mostrar que posso que sou capaz*”.

Diante dessa realidade, as melhores expectativas para essa jovem, aos olhos da sociedade, seriam concluir a educação básica, conseguir um trabalho, “*mas a gente tem sonhos, a gente quer chegar lá*”. Onde é o “*lá*”? Para a jovem, mulher, negra, gorda que Rita vem se descobrindo esse “*lá*” não é um lugar confortável, é um ambiente hostil onde deve estar atenta. Por mais positiva que ela seja, Rita vai se deparar com imposições, com padrões diante dos quais terá que se posicionar. Algo que ela tem ciência: “*Saber se posicionar, vai te dar um lugar sim*”.

Então, a Rita que em sua trajetória escolar soube e pode escolher o seu lugar na sala, a Rita que absorveu no Empodera o conhecimento suficiente para dizer para si e para os outros “*Ah! Eu posso sim!*”, essa Rita vem fugindo ao esperado, ao imposto, ao historicamente construído e alimentado para a mulher negra que ela afirma estar encontrando no feminismo. Isso faz que ela esteja na universidade, que ela se assuma com o corpo de mulher negra gorda, que ela ora mantenha o cabelo cacheado/natural, ora se recuse a alisar o cabelo ou ora queira alisar o cabelo, “*por que não?*”

Afinal, essa Rita é “*muito mais Rita do que antes*”. Ela compreende que o fato

de poder transitar em todos esses universos do indivíduo mulher-negra-jovem-gorda não lhe fragmenta sua identidade ou promove o seu “*estralhamento*”, pelo contrário, “*o trânsito entre os diferentes mundos, planos e províncias é possível, justamente graças à natureza simbólica da construção social da realidade*” (Velho, 1994). O que permite à Rita “*acionar diversos códigos e associá-los a contextos e domínios específicos*” para manter-se em contínua reconstrução e ressignificação.

(Obs.: A propósito, Rita fez outro ENEM e mudou de curso na Universidade Federal de Uberlândia – agora, em 2020, cursa Sistema de Informação.)

## II - GIULIA

*“As casas espiam os homens  
que correm atrás de mulheres.  
A tarde talvez fosse azul,  
não houvesse tantos desejos.”*  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)

**"QUANDO A GENTE É JOVEM NÃO CONSEGUE FICAR CALADO. ENTENDEU?"**  
**GIULLIA**

**"Eu era única negra da sala...."**  
QUANDO EU CHEGAVA NA ESCOLA e começavam as chacotas eu não me sentia protegida, eu não entendia e ficava perguntando por quê?

**"LÁ VEM O MIMIMI..."**

"A negra tem que ser aquela mulata que chega e todo mundo para ou ela tem que ter aquele feitiço muito agressivo... Me entendo como bonita igual a Taís Araújo mas eu também me vejo agressiva. Entendeu?"

**"OLHO E ME INSPIRO"**

**EU NÃO VOU ME REBAIXAR... NÃO GOSTA? PROBLEMA!**  
"O olhar para gente já é um olhar... diferente, diferente... o olhar... não precisa falar nada e eu já entendi completamente a situação."

**"TEM QUE CORRER ATRÁS MESMO"**  
"Eles não esperam da gente que a gente vai crescer e fazer uma faculdade federal, que a gente vai passar entendeu? Não pensam que a gente vai trabalhar e que a gente vai ter uma vida boa, com carro na garagem."

**MAS O TEMPO TÁ Ó...!**  
"Quero ser universitária, sabe? De uma Universidade Federal."

"Eu penso muito nisso hoje em dia... eu quero inspirar as pessoas, eu quero que elas possam olhar para mim e falar eu quero fazer isso!"

**"TÔ VIAJANDO, TÔ CORRENDO IGUAL UMA LOUCA! NESSA LUTA!"**

Infográfico 4 - Giulia

*“A tarde talvez fosse azul, não houvesse tantos desejos.”*

*“Mas o tempo tá ó!”* A expressão dita por Giulia é reveladora da pressa e do imediatismo característicos das juventudes. Talvez ela conseguisse perceber a tarde mais azul se cedesse um pouco mais de tempo, se desacelerasse o ritmo para compreender que os seus “tantos desejos” lhe pertencem e podem ser realizados em seu devido tempo. Talvez... Talvez, porque agora ela *“tem que correr atrás mesmo”*.

Velho (1994) nos lembra de que esse fenômeno se relaciona em níveis de “realidade com códigos e lógicas” específicos da Modernidade que “repercutem na existência de indivíduos particulares”. Isso tem levado a todos, também aos jovens, à busca de uma “mobilidade material e simbólica” que se realiza na correria e na urgência que todos têm de priorizar as questões do dinheiro, do ganhar a vida, sobrepondo-as ao bem-estar, ao equilíbrio nas relações consigo, com as pessoas, com o mundo e com a natureza.

Exemplo disso é a relação de imediatismo que Giulia impõe para si

mesma, para efetivar suas conquistas e realizar seus planos de futuro. Um futuro que é hoje – de preferência agora.

Giulia é bailarina profissional, dá aulas de balé. Faz cursinho, faz inglês, quer entrar para a universidade e tem que ser numa *“federal, porque ali tem manifestação, eu sei que eu vou querer muito está ali dentro, porque o jovem, ele consegue mudar o pensamento de pessoas”*. Ela projeta *“a gente vai trabalhar, a gente vai ter uma vida boa, com carro na garagem”*, para isso conta *“tô viajando, tô correndo igual uma louca nessa luta”*. Com efeito, Giulia quer realizar seus desejos, e quer também defender seus ideais, ela levanta bandeiras não só contra o racismo, mas também contra a homofobia e o sexismo, afinal *“quando a gente é jovem não consegue ficar calado”*.

Seus posicionamentos sobre o racismo foram potencializados pelas discussões e atuação na escola do Empodera. Suas narrativas, porém, dão conta da consciência sobre ele advinda de experiências em casa, na infância e nas trajetórias escolares. O espelho de Giulia reflete a figura da mãe como referência positiva sobre o corpo/cabelo crespo da mulher negra. Apesar disso ela narra diversas situações de sofrimento que ainda experimenta na relação com o próprio

corpo, sobretudo nos espaços escolares e de trabalho.

É também ela que verbaliza com veemência e expressa em seu próprio olhar a percepção que tem dos olhares dos outros (o colega, o professor, o cliente, o patrão, a sogra, a avó...) sobre o corpo negro e afirma *“para a gente já é um olhar... diferente, não precisa falar nada”*. E esse olhar serve para tudo e em várias situações, sobretudo para indicar o não-lugar da jovem negra e do corpo da mulher negra nas relações em que *“as casas espiam os homens que correm atrás de mulheres”*.

Giulia acende a discussão sobre a visão machista e racista que a sociedade colonialista elaborou sobre o corpo da mulher negra. Apesar de alguma insegurança ainda sobre o seu próprio corpo ela diz que se entende bonita e refuta ser vista como *“negra gostosa, mulata”*, se colocando pronta para desconstruir esse lugar e essa ideologia construída no Brasil colonial, que se arrasta e se reforça inclusive no cancionário nacional.

Mesmo que, em algumas circunstâncias, Giulia tenha demonstrado certa decepção e cansaço quanto aos olhares e atitudes racistas, ela afirma *“eu não vou me rebaixar, não gosta? Problema!”*, procurando se inspirar na representatividade de outras mulheres

negras. Ela vai elaborando esse papel também para si, desejando ser referência para outras pessoas possam “*olhar para mim e falar eu quero fazer isso*”.

(Obs.: Em 2020, Giulia entrou para o curso de Psicologia em uma Faculdade particular, com bolsa de estudos, em razão da nota no ENEM.)

### III - ROGELIO

*“O bonde passa cheio de pernas:  
pernas brancas pretas amarelas.  
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu  
coração.  
Porém meus olhos  
não perguntam nada.”*  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)

***“Para que tanta perna, meu Deus,  
pergunta meu coração. Porém meus olhos  
não perguntam nada.”***

**R**

*“Um moleque de 18 anos que joga uns games nas horas vagas”*

**ROGÉLIO**

**🏠** *“A única coisa que faz eu perder toda a noção de mim mesmo são meus avós! Eu falo: o que me impulsiona para frente é eles.”*

**💬** *“Quando você é negro dentro de uma escola você sabe diferenciar quando uma pessoa implica com você ou não.”*

**✈️** *“O Empodera foi um momento libertador! foi aquele momento em que a gente se conheceu, e sei lá... não sei... nossa mano!”*

**💻** *“Quais minhas possibilidades na real? E aí, na real, entrar no exército! Me estabilizar ali! Garantir o meu dinheiro garantir as minhas coisas e aí depois eu posso entrar na faculdade, e lá na frente eu posso jogar o meu basquete por hobby”...*

**📋** **“A GENTE É NEGRO, ENTENDEU? E DO JOVEM NEGRO A SOCIEDADE NÃO ESPERA NADA.”**

**📍** **“PRECISA COLOCAR AS SUAS IDEIAS NO LUGAR PORQUE A GENTE... É MUITA COISA QUE... QUE FODE A GENTE PSICOLÓGICAMENTE!”**

Dos sete jovens negros e negras, Rogelio tem a face que representa os versos acima. Ele se auto define em seu *Facebook*: *“um moleque de 18 anos que joga uns games nas horas vagas”*. Ele é o próprio jogo do “tanto” e do “nada”, *“porque eu sou meio fechado, eu sou... eu não consigo conversar direito. Eu sou muito calado no meu canto e ao mesmo tempo eu sou muito aberto, só que a minha visão das coisas eu não sei, para mim é meio complicado”*. Isso se evidencia, por exemplo, no fato de entre as nossas sete faces ele ter sido o mais falante no grupo focal e o mais expressivo na entrevista e na produção de seu texto.

Para ele os caminhos ainda estão se desenhando, ele mesmo se mostra nesse jogo característico das juventudes que precisam *“colocar as suas ideias no lugar porque a gente... é muita coisa que... que fode a gente psicologicamente”*. Isso não lhe turva a “visão das coisas”. Todos os jovens, em suas narrativas, mencionaram algo da ancestralidade tão cara ao povo negro, reverenciada no caso deles na figura dos avós. Rogelio conta da importância da

Infográfico 5 - Rogelio

avó na sua criação, dos seus investimentos para garantir as aulas de inglês e computação. Dentre todos, parece já sentir a responsabilidade na inversão desses cuidados: *“a única coisa que faz eu perder a noção de mim mesmo são meus avós”*.

É a avó que Rogelio cita como sua defensora nas experiências de racismo com as quais se defrontou no período escolar. Enquanto a percepção do racismo dos outros jovens se concentra na relação com os pares, Rogelio indica elemento importante na relação professor-aluno negro. Enquanto os outros jovens se referem aos olhares, à desconfiança quanto à capacidade ou ao preterimento por parte dos professores, ele declara *“quando você é negro dentro de uma escola você sabe diferenciar quando uma pessoa implica com você ou não”*. Implicância - uma palavra muito utilizada no senso comum dos alunos e dos pais quando, sobretudo em relação ao aluno negro, se deseja denunciar atitudes racistas.

A escola, por sua vez, tende a justificar tais atitudes associando ao aluno negro comportamentos indisciplinados e agressivos ou incapacidade para aprender. O que os jovens revelam, ao contrário disso, é que a eles na maioria das vezes é negada a participação, é dada a invisibilidade e, quando se manifestam contra esses lugares

são tidos como violentos, desafiadores e rebeldes. A escola segue mostrando que *“a gente é negro, entendeu?”*, dizendo com essas atitudes aqui não é o seu lugar. Com isso, a escola segue reproduzindo e acentuando o discurso da sociedade que do jovem, principalmente, do jovem negro *“não se espera nada”*.

Como ponto fora da curva, ele traz o Empodera como *“um momento libertador”*. Não sem formular críticas. Algo compreendido em Velho (1994) *“um projeto coletivo não é vivido de modo homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças de interpretação devido a particularidades de status, de trajetória”*. Em dado momento, Rogelio percebe alguns jovens negros se importando mais com a estética do que com a atitude, ele se afasta do grupo, quando percebe que projetos individuais se impõem ao grupo. Velho (1994) auxilia nossa compreensão:

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes e até contraditórios. (VELHO, 1994)

Apesar do afastamento, Rogelio mantém as âncoras firmes com os jovens que considerava mais próximos de sua percepção do Empodera como libertário,

como “*aquele momento que a gente se conheceu*”, traduzido como o momento em que se compreendeu negro. Rogelio manifestou isso no seu próprio corpo, deixando seu “*black*” crescer. Essa foi a forma dele se conhecer e se dar a conhecer como negro. A ressignificação do seu corpo negro passou a ser representativa do próprio Empodera. Reinterpretado, teve dias de glória, mas isso lhe custou muita “*implicância*”.

Hoje, em meio a tantas perguntas do coração e nenhuma pergunta dos olhos, Rogelio reflete: “*Quais as minhas possibilidades, na real?*” Ganhar dinheiro ou estudar? Estudar, trabalhar ou jogar o basquete? Entre um *game* e outro ele segue pensando. O exército se afigura como possibilidade imediata. Assim como Giulia, precisa resolver logo, mas no caso dele, sem muita pressa. Afinal “O bonde passa cheio de pernas: pernas brancas pretas amarelas. Para que tanta perna...?” O futuro ainda é uma interrogação.

(Obs.: Em 2020, Rogelio apresentou-se e foi dispensado do serviço militar no Exército – uma de suas possibilidades.)

## IV - GUILHERME

*“O homem atrás do bigode  
é sério, simples e forte.  
Quase não conversa.  
Tem poucos, raros amigos  
o homem atrás dos óculos e do bigode.”  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)*

**GUILHERME**  
"TRAGO VERDADES"

**"EU ACHO QUE A VIDA É COMO UM VIDEOGAME, CHEIO DE FASES: ÀS VEZES EU SOU UM BOM MENINO E ÀS VEZES EU SOU MAU MENINO."**

**"Ah tipo... no meu ponto de vista, para mim eu acho que nós sofre muito a opressão, por ser jovem."**

"Tento fugir um pouco da realidade, disso tudo o que querem de mim, às vezes eu paro pra pensar... assim, eu tento fugir desse mundo! Posso tá falando coisa que não tem nada a ver, tudo errado para vocês entender, mas para mim tem sentido."

**FACULDADE EU AINDA NÃO TÔ FAZENDO, MEU PROJETO É PRIMEIRO ENTRAR NO EXERCÍCIO FICA LÁ UM TEMPO, MAS DEPOIS EU VOU FAZER EDUCAÇÃO FÍSICA**

"Eu com 19 anos consegui meu primeiro emprego e agora eu tô só trabalhando, né. Tô tendo rotina demais... acordo, tomo banho, vou trabalhar... às vezes eu tento me divertir um pouco, vou lá no ginásio sábado jogar basquete, fazer, algumas coisas que eu gosto! escutar música!"

**"VAMOS DIZER QUE ASSIM... TIPO... AGORA TODO MUNDO QUER SER NEGRO"**

"O Guilherme hoje tá sempre querendo aprender e evoluir, chegar no topo, querendo ser reconhecido não quer ser só mais aquele pretinho e coisa e tal... Não deixo ninguém me desprezar, ninguém me humilhar. Por que a única diferença não é o tamanho da vitória é o tamanho da luta!"

**"MEDO TEM, NÉ! POR EU SER PRETO ASSIM, VOU SAIR ALI NA RUA O POVO VAI ME CONFUNDIR!"**

"Pensa, tô andando na rua assim, tô no supermercado que eu sinto que tem um guarda atrás de mim... achando que eu não tenho dinheiro. E aí quando eu tenho dinheiro na minha carteira deve pensar assim acabou de roubar... É mais um marginal assim coisa e tal..."

Infográfico 6 - Guilherme

***“O homem atrás do bigode é sério, simples e forte. Quase não conversa”.***

Teria Drummond conhecido Guilherme? Melhor descrição não há para esse jovem negro “simples e forte que quase não conversa”, mas quando o faz traz as suas verdades com intensidade. Foi assim que encerrada a entrevista ele volta e diz “*posso contar mais uma coisa? Meu pai está preso.*” Foi assim também que em espontânea simplicidade ele conta que na infância quis bater no primo que o “*chamou de preto*” e que também se definiu num “*mineirês*” eloquente como um “*neguim bonitim*”.

Assim como muitos jovens negros, incluindo a maioria dos nossos participantes da pesquisa, ele foi criado longe da figura paterna. A mãe, a mulher negra, foi dando conta de tudo nessa vida que Guilherme compara às fases de um jogo de videogame. Nesse jogo ele se apresenta “*às vezes sou um bom menino, às vezes sou um mau menino*”. Mas o que seria ser um mau menino? Para Guilherme, bater no primo. Para a sociedade cumprir o papel marginal do jovem negro que engrossa as fileiras do tráfico, as estatísticas dos centros

socioeducativos porque estão mais limitados pelas possibilidades históricas, econômicas e sociais que resultam do período da escravização no Brasil.

Esse papel Guilherme não quer. Ele conhece a experiência do pai. Ele sabe o que a vida espera e prepara para a maioria dos jovens negros. Ele quer fugir dessa realidade *“disso tudo que querem pra mim”*. Guilherme quer ser e está sendo do seu jeito um *“bom menino”* – *“Eu, com 19 anos, consegui meu primeiro emprego e agora tô só trabalhando”*. É o primeiro emprego formal, porque ele conta já ter trabalhado em lava a jato e feito uns *“servicinhos de ajudante de pedreiro”*. Agora ele trabalha como *“empacotador num supermercado”*, onde já percebe a experiência do racismo e da invisibilidade negra: *“eu já vi o povo olhando assim com cara de desprezo... tem gente que nem conversa assim com a gente sabe...”*.

Assim como Rogelio e a maioria dos jovens negros, Guilherme vê no serviço militar uma possibilidade de carreira, *“ficar lá um tempo”*, ganhar dinheiro primeiro. O projeto, então, se afigura para esses jovens *“o instrumento básico de negociação da realidade”* (Velho, 1994). Primeiro precisam garantir a vida, a sobrevivência.

Depois estudar. A faculdade para os meninos negros, em sua maioria, segue como sonho. Dos três jovens homens negros participantes da pesquisa, dois pensam assim. O sonho dele é *“depois fazer Educação Física”*.

Guilherme, em suas narrativas, deixa evidente a questão do que estamos chamando de geografia das beiradas. Morador de um bairro mais distante do centro da cidade, um residencial do programa Minha Casa, Minha Vida<sup>52</sup>, ele revela o medo de ser negro: *“Medo tem, né, por eu ser preto assim, vou sair ali na rua o povo vai me confundir”!* Um medo que não é só dele. Medo que também é de Rogelio e Caio que moram em bairros mais centrais da cidade. O medo de ser jovem negro e ser confundido com *“um marginal”*, porque como já ficou evidente em suas percepções a sociedade *“não espera nada do jovem negro”*.

Não só Guilherme, mas também Rita e Geovanna trouxeram relatos sobre o racismo estrutural instituído no Brasil. Eles contam experiências de serem vigiados em lojas, de serem julgados pela aparência como quem não tem dinheiro para comprar, ou se têm o dinheiro na carteira podem pensar *“acabou de roubar”*, de serem

---

<sup>52</sup> Programa de habitação federal para famílias de baixa renda, criado no governo Lula em 2009.

confundidos com ladrões, de serem seguidos em supermercados, terem “*um guarda atrás*” de si pela desconfiança de que irão furtar alguma mercadoria. Por isso tudo, que é fruto do racismo estrutural, os jovens negros têm medo.

Mas Guilherme segue otimista. Mesmo porque, apesar de tudo o que vivem os negros no Brasil, “*vamos dizer assim... agora todo mundo quer ser negro*”. Ironicamente, ele faz referência ao fato de pessoas não-negras quererem se declarar negras para usufruírem de determinadas conquistas, como por exemplo, as cotas nas universidades e em alguns concursos públicos. Consequência de uma revolução silenciosa, cujos resultados vêm se materializando para as novas gerações de jovens negros.

É essa revolução que, à custa de muito sangue negro, tem conferido representatividade aos negros em vários campos de atuação, espaços acadêmicos e postos de trabalho que estão sendo, aos poucos, ocupados pelos negros e negras.

O mercado econômico descobriu o dinheiro do negro que consome e exige produtos e serviços específicos. Como afirma Guilherme “*o negro hoje está sempre querendo chegar no topo*” e exigindo “*ser reconhecido, não quer ser só mais aquele pretinho e coisa e tal...*”. Essas

são as verdades que Guilherme um jovem negro “*simples e forte que quase não conversa*”, vem elaborando e alimentando sua identidade para se fazer sujeito que não vai permitir “*ninguém me desprezar, ninguém me humilhar*”.

## V - CAIO

*“Meu Deus, por que me abandonaste  
se sabias que eu não era Deus  
se sabias que eu era fraco.”*  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)

*“... se sabias que eu não era Deus, se  
sabias que eu era fraco”.*

Caio não é “Deus”. Caio não é “fraco”. Assim como todo jovem está em busca de si e de sua identidade. No seu caso, identidades. Porque assim como as juventudes, Caio é um sujeito plural, múltiplo, um camaleão, o próprio preto, “o que não sabemos, mas queremos afirmar como possibilidade futura” (Abreu, 2017).

Mesmo que ele, silenciosamente, expresse uma melancolia, que segundo especialistas “acometem as pessoas, sobretudo, ao final da adolescência (Salum et al, 2009) por fatores genéticos ou ambientais” que podem se tornar parte de quadros (depressão, síndromes de ansiedade e de pânico) que atingem as juventudes.

Defini-lo por um único aspecto é reducionismo inócuo. Mesmo porque, aos olhos dos outros jovens, e também aos nossos, ele é a personificação do empoderamento das juventudes negras. Giulia fala assim sobre ele *“eu olhava muito para ele e de todos nós ele já era mais empoderado, ele já tinha... ele... ele se aceitou negro! Para ele isso, às vezes, parece... parecia até bobo. Eu chegava*



Infográfico 7 - Caio

*para ele, ele já chegava... ele já chegava falando assim: porque o negão aqui já sabe! Era bobo, mas era natural. ele já se mostrava de bem consigo mesmo”.*

Vemos também um Caio pioneiro desse grupo, junto com a Rita, na entrada para a universidade, que ensinou para os jovens do Empodera, segundo Giulia (2019) *“a questão da autoestima... essa autoestima que tenho hoje é tipo meio inspirada nele...”*.

O que não o exclui de suas procuras de si mesmo. Dentre as faces possíveis de Caio vemos um jovem negro *“estiloso”*, como ele mesmo definiu os modelos negros que visitaram a escola em 2016. Um Caio que se autodefine como *“médium umbandista”*, que se reconhece numa família de congadeiros e escolheu o Moçambique para manifestar sua ancestralidade; que se fez modelo de passarela e fotografia, mesmo tendo titubeado frente ao desafio do ensaio fotográfico do Empodera.

Vemos um Caio, seguindo suas redes sociais, que tem se buscado também em experiências terapêuticas e medicinais milenares de outros povos tradicionais.

Aos 19 anos ele diz sobre si mesmo *“posso dizer que amadureci muito e tenho muito a aprender”* e graças às suas

*“experiências de vida”* tem compreendido melhor as pessoas e como a vida funciona. Diferentemente de Giulia que tem pressa, usufrui o *“tempo como ancestralidade”*, sabe que *“a fruta só dá no seu tempo”*. Com uma visão mais espiritualizada, Caio tem se permitido experimentar a vida: *“Hoje sou um cara que sei bem o que quero da vida, e sabe muito bem onde quer chegar e estou na luta por isso”*.

Sua consciência, enquanto corpo negro vem de família tanto que afirma *“lá em casa somos todos pretos”*. Isso, porém, não o protegeu suficientemente das experiências de racismo na infância e, sobretudo na escola, onde às vezes era o único aluno negro e queria ter o seu lugar de protagonista, a ponto de se tornar ou se mostrar indisciplinado para ter a atenção e o destaque que desejava.

Mas foram suficientes para que se entendesse e se colocasse como negro, atravessando os corredores e ocupando as cadeiras das faculdades com seu *“estilo”* também multifacetado. Caio é a síntese de que as identidades não são fixas, sobretudo para as juventudes negras.

## VI - GIOVANNA

*Mundo mundo vasto mundo,  
se eu me chamasse Raimundo  
seria uma rima, não seria uma solução.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)*



**GIOVANNA**

**"NINGUÉM PRECISA TER DÓ DA JUVENTUDE. A GENTE SABE DO NOSSO POTENCIAL."**

*"Minha mãe e a minha família reconhecem que era preciso eu passar pelo Empodera para eu ser a Giovanna que eu sou hoje."*

**"AS PESSOAS TÊM QUE ENTENDER QUE EM QUESTÃO DO JOVEM NEGRO, VÃO TER QUE SABER LIDAR COM A GENTE."**

*"Eu trabalho como modelo e hoje com 18 anos eu tô no segundo período da faculdade! Eu tô fazendo Administração. E muda muita coisa! A visão da gente..."*

**"HOJE EU SOU GAROTA PROPAGANDA DA MINHA FACULDADE, NA CAMPANHA PUBLICITARIA PARA O VESTIBULAR."**

*"Então é um peso de representatividade muito grande, porque eu não tô representando só eu Giovanna! Eu tô representando o que eu aprendi aqui... com todos."*

**"LÁ EU TÔ LEVANDO O EMPODERA. EU TÔ LEVANDO A JUVENTUDE NEGRA INTEIRA NAS MINHAS COSTAS."**

### ***"Mundo mundo, vasto mundo"***

É nessa imensidão do mundo que Giovanna se vê: *"lá eu tô levando o Empodera, eu tô levando uma juventude negra inteira nas minhas costas"*. Nessa vastidão que é o mundo, como disse o poeta, Giovanna se lança com a consciência de que não vai sozinha, ela leva consigo a sua história, o seu grupo a quem ela chama de *"família"* e *"a juventude negra inteira"*. Esse é o significado da *"representatividade"* eu já não sou "eu" sozinha, eu represento a mim e aos meus e me comprometo a passar adiante *"o que aprendi aqui"*.

O aqui é o Empodera que ela reconhece como fundamental para a construção de sua identidade: *"Minha mãe e minha família reconhecem que era preciso eu passar pelo Empodera para eu ser quem eu sou hoje"*. Criada somente pela mãe, Giovanna expressa que nessa condição não haveria muitas perspectivas para ela, mas *"a pessoa que eu me tornei hoje, por tudo, pelas coisas terríveis que eu passei na infância em ter sido criado por uma mãe solteira... que me criou sozinha e tinha problema de depressão"* é algo de que se orgulha dizer: frustrou tais expectativas.

Com 18 anos, Giovanna é estudante de Administração. Realiza trabalhos como modelo e foi “*garota propaganda da campanha publicitária para o vestibular*” da faculdade onde estuda. Mas não é só isso: “*eu pretendo não ser reconhecida apenas pela minha estética, pelo meu interior também sabe? Pela sabedoria que eu adquiri aqui no Empodera, a questão histórica para saber lidar com isso e com aquilo outro, então eu me tornei grata. Grata por ter nascido negra, grata por ter nascido com cabelo crespo, grata por tudo*”.

Giovanna utiliza incansavelmente o termo sabedoria em suas narrativas. Durante muito tempo ficamos pensando se ela não estaria se referindo ao conhecimento compartilhado nas oficinas do Empodera. Mas hoje percebemos que a palavra sabedoria para ela explica uma consciência histórica sobre o seu corpo negro e a utilização disso em seu favor e em favor dos seus. Não somente para si, mas, sobretudo porque está “*representando o que eu aprendi aqui... com todos*”. Então, a sabedoria é o alimento para a representatividade. A expressão máxima da filosofia ubuntu: “eu sou porque nós somos”.

Giovanna é dona também de outra mensagem poderosa: “*as pessoas têm que*

*entender que em questão do jovem negro, as pessoas vão ter que aprender a lidar com gente*”. A consciência desse potencial é fundamental para que se encontre “*solução*”, é também condição para o enfrentamento das circunstâncias da vida que se comparam a portas que se abrem ou se fecham, conforme o campo de possibilidades para os jovens negros.

## VII - GEOVANNA

*Mundo mundo vasto mundo,  
mais vasto é meu coração.*  
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)

*"Estudar e trabalhar  
para dar um futuro top pra preta...  
a preta sou eu no caso"*

# GEOVANNA

**GRADUANDA EM  
ENGENHARIA  
BIOMÉDICA - UFU**

"Quando você estuda em uma área onde você não vê tantos negros como você tem numa escola pública. Você se sente... Não é que eu me senti deslocada, eu não me senti acolhida no local."

**A GENTE SENTE BASTANTE**

"Eu senti meio que assim... Será que eles vão... Será que eu vou me acostumar com isso? Com esse ambiente? De mais pessoas brancas do que negros?"

**PRINCIPALMENTE**

"Com relação ao trabalho... e quando eu me formar? Como que vai ser no meu local de trabalho? Como as pessoas vão me ver?"

**QUANDO ME OLHAVAM TORTO EU CORRIA PARA O BANHEIRO, JÁ AMARRAVA O MEU CABELO.**

"Em grande parte da minha vida fiquei com cabelo assim preso. Era muito difícil, só em ocasiões especiais, específicas, eu soltava. Porque meu cabelo sempre foi muito volumoso, as pessoas passavam olhando."

"Eu sou muito tímida, fechada não gostava de conversar, principalmente quando eu recebia críticas, ficava calada quieta".

**EU NÃO TINHA ESSA IMAGEM DE MIM.**

**-AH...EU SOU LINDA DO JEITO QUE EU SOU!**

*"Mais vasto é o meu coração".*

*"Eu não tinha essa imagem de mim. Ah... eu sou linda do jeito que eu sou!"* A capacidade de se enxergar e se manifestar dessa forma contrasta com a timidez declarada e percebida por todos em Geovanna, que diz sobre si mesma: *"eu sou muito tímida, fechada, não gostava de conversar"*.

Sua escolarização, marcada pelo bom comportamento e resultados positivos, fez que Geovanna se encaixasse no ritual escolar, mas não a impediu de se colocar no ponto cego da sala de aula, para não ser vista ou lembrada pelos professores ou pelos colegas. Ela conta que não se sentia confortável nem com elogios e ficava quieta e calada se recebia alguma crítica.

O elemento, consequência do racismo estrutural, que Geovanna traz em suas narrativas é o da invisibilidade. Ao contrário de Caio que se tornou indisciplinado para aparecer, ou de Rogelio que se escondia sob o capuz, ou de Giulia e Rita que não deixavam passar, Geovanna se encolhia em si mesma.

Na escola do Empodera ensaiou sair do casulo, mas logo voltou a ele. Hoje, ela

conserva a timidez, mas ao mesmo tempo, demonstra confiança e firmeza, parece não se importar mais se as pessoas ficarem olhando para seu cabelo volumoso que agora está sempre solto.

Seu cabelo agora é vasto, seu coração é vasto, assim como o é sua força para enfrentar os temores de uma jovem negra que entra para um curso na universidade numa “*área onde você não vê tantos negros*”. Como disse Giovanna o jovem sabe do seu potencial e não é isso que assusta Geovanna no seu curso de Engenharia Biomédica, mas a falta de acolhimento. Ainda como disse a Giovanna, as pessoas terão de aprender a lidar com o jovem negro em outros espaços de escolarização que não sejam os da educação básica.

Por isso Geovanna “*sente bastante*”. As dúvidas sobre os lugares e papéis franqueados aos jovens negros fazem parte de suas angústias: “*Será que vou me acostumar com isso? Com esse ambiente? De mais pessoas brancas que negras*”? Ou melhor, num ambiente em que deve ser uma das poucas ou a única pessoa negra? Em suas projeções de futuro ela já se preocupa em como será recebida pelas pessoas com as quais irá trabalhar: “*E quando eu me formar? Como será no meu*

*local de trabalho? Como as pessoas vão me ver?*”. Preocupação recorrente dos jovens negros. Apesar dos medos ela tem certeza de que vai “*estudar e trabalhar para dar um futuro top pra preta aqui. A preta sou eu no caso*”. Essa é a promessa de realização dos sonhos de Geovanna para o amanhã.

### Considerações: alinhavando os fragmentos da subjetivação

Encerramos esse capítulo no qual reunimos as sete faces que os jovens negros participantes da pesquisa, de maneira muito generosa nos deram a conhecer. Para adentrarmos o universo do processo de subjetivação das juventudes negras, em busca de respostas para questões como: “o que é ser jovem” e “o que é ser jovem negro no Brasil” e, mais ainda, de que forma esses jovens negros vão elaborando suas identidades e se constituindo sujeitos na prospecção de seus projetos de vida.

Situamos o contexto geral das juventudes negras no Brasil, a partir do *rap* de Emicida e de indicadores sociais que atestam como as políticas públicas ou a ausência delas incidem sobre a realidade das juventudes negras no Brasil nessas últimas décadas. Buscamos também ampliar as condições a que as juventudes negras estão expostas, exemplificando, com situações recentes noticiadas nas mídias eletrônicas, as condições de violência e exclusão às quais estão submetidas, sobretudo nos grandes centros urbanos. O que nos instigou pensar as formas como os jovens negros se veem e como projetam a si mesmos.

Firmamos em Pais (1993), Dayrell (2003) principalmente, em Peralva (1997) o compromisso com o conceito plural de juventudes, segundo o qual se respeita não só as condições bio-psicológicas, não só a idade cronológica, mas também as condições sociais, culturais, econômicas e políticas em que se encontram ou são submetidas as juventudes e que vão dizer de seus pertencimentos e representações.

Ao dialogar com jovens negros que moram numa cidade do interior de Minas Gerais não alcançaremos, é claro, a complexidade das situações de violência que têm vitimado de morte os jovens negros brasileiros, mas encontramos outros tipos de violência a que estão expostos e, se não mortos literalmente, servem para abalar e comprometer seus futuros, naquilo que lhes é mais precioso: a elaboração que fazem de si, de seus campos de possibilidades, de seus projetos e sonhos.

As narrativas com que nos brindaram esses sete jovens negros foram ricas e nos mostraram como a complexidade das relações que estabelecem com as pessoas – família, escola, amigos – e consigo mesmos vão influenciar nos seus modos de se verem e se projetarem enquanto jovens negros. Fomos guiadas por eles ao encontro com Gomes (2019), Fanon (2008) e Velho (1994) que nos fortaleceram para compreender como a relação do jovem com o corpo

negro, e dele com o mundo, é essencial para o conhecimento de si, potencializando ou fragilizando suas metamorfoses e o acesso ao seu campo de possibilidades.

Por fim, miramos nosso olhar nas sete faces desses sete jovens negros para aí sim nos defrontarmos com suas rotas de subjetivação, destacando aquilo que nos permitiram ver em esquemas ilustrados, em forma de infográficos, que foram sendo delineados por meio das narrativas, os contornos de suas subjetivações nos projetos de vida que estabelecem para si, de acordo com seus campos de possibilidades.

As reflexões sobre aquilo que nos deixaram entrever nos conduzem a jovens negros e negras em luta, ora consigo mesmos: descobrindo suas marcas identitárias – indivíduos negros; ora com os outros: furando os bloqueios ou sucumbindo a eles – pessoas negras; ora com o mundo: encontrando o campo de batalha e a armadura adequada – sujeitos negros. Em metamorfoses múltiplas.

## CONCLUSÃO

Esse trabalho trata, então, das juventudes negras e seu processo de subjetivação nas trajetórias escolares. Agora, parece fácil identificar o que nos propusemos pesquisar. O percurso, entretanto, para definir esse objeto exigiu colocar tudo na mesa: a mulher negra, a diretora negra, a escola onde estavam essas juventudes negras, os jovens negros, o Empodera e a relação da pesquisadora com tudo isso. O processo de depuração foi lento até compreender que queríamos saber, de forma bem simples: como os jovens negros vão se tornando sujeitos no espaço da escola?

Pronto, surgiu a questão de pesquisa: Como os processos de subjetivação de jovens negros são impactados por suas trajetórias escolares? E dela o objeto: subjetivação de jovens negros e negras em trajetórias escolares. A consciência do objeto e a elaboração da questão de pesquisa foram criando corpo tão logo defini também de que jovens negros e negras queria falar. A escolha recaiu sobre os jovens do Empodera, a partir da observação de fotografias deles. Seus olhares diziam alguma coisa... Ou melhor, aqueles olhares gritavam e, então, compreender o processo de subjetivação das juventudes negras nas rotas de suas trajetórias escolares passou a ser objetivo maior da pesquisa.

Esse objetivo, original, se desdobrou nos seguintes: o primeiro com a intenção de analisar, nas relações familiares e nos primeiros anos da vida escolar, situações de racismo e/ou estratégias de embranquecimento a que foram expostos verificando a influência das mesmas na constituição primária das identidades desses jovens negros e negras; o segundo, com o propósito de compreender se e como a escola promove inflexões no processo de subjetivação, a partir dos projetos de conscientização sobre a história e a cultura africana, como por exemplo, o Empodera; o terceiro, com a ideia de compreender como a subjetivação (pelo prisma das trajetórias escolares), ao final do ensino médio, atua sobre o campo de possibilidades ou projetos de vida dos jovens negros e negras.

O exercício da pesquisa nos permitiu observar que ao comporem suas narrativas os jovens negros e negras se firmaram em aspectos que lhes eram mais evidentes, indicando os níveis de proximidade, afastamento ou completo silenciamento sobre as questões raciais na infância em família e nos primeiros anos de escolaridade. Ao dizerem sobre as manifestações de racismo a que foram submetidos em casa, com os amigos e na trajetória inicial da escolarização foram se tornando expostos. Resgataram memórias das vivências nas relações familiares, com os amigos, professores significando-as, inicialmente, com o corpo negro.

Acreditamos que esse mergulho inicial, num exercício de resgate das memórias que esses jovens possuem das vivências do racismo, mesmo que isso ainda não lhes fosse elaborado como tal, nos possibilita alcançar o aspecto processual de como as identidades juvenis negras vão se formando, influenciadas pelas relações familiares e na escola onde se expõem a outro universo de olhares.

No campo familiar observamos comportamentos predominantes ao trato da questão racial: - o silêncio, isto é, o pertencimento racial negro é desconsiderado, não se fala sobre o assunto, são casas negras de cores pálidas - casas sem tambores; - o branqueamento, que passa pelas relações “homem/mulher de cor” com “homem/mulher branca”, e em como se estabelecem relações de poder na família interracial, sobretudo quando um dos pares não é o genitor da criança negra – são casas que proíbem os tambores; - as tentativas de embranquecimento, que passam pelo prisma da negação ou da proteção, isto é, o alisar o cabelo, o raspar a cabeça a que as mães submetem as crianças negras para que pareçam menos negras – são casas que escondem os tambores; - o pertencimento, são casas negras, com cores negras, ensinam e valorizam as origens, reforçam o pertencimento e as marcas do corpo negro - são casas que tocam os tambores.

Nesses cenários familiares encontramos os nossos jovens. Suas narrativas sobre as relações estabelecidas nesses contextos dão a dimensão da importância das mesmas para os processos de construção de suas identidades desde a infância. A exposição, enquanto crianças e adolescentes, a situações humilhantes no grupo mais íntimo que é a família, confere aos jovens negros e negras a primeira camada de desencontro com seu pertencimento racial.

Da mesma forma, a recusa do grupo familiar negro em tratar das questões do racismo cria nos jovens uma sensação de ausência de identidade. Sensação experimentada, de alguma forma, por grande parte deles. Paralelamente, aqueles que encontraram na família um ambiente em que as questões raciais eram abordadas sem subterfúgios, mesmo que em relações conflituosas, apresentaram mais consciência de suas origens, dos significados de ser negro, com uma capacidade de elaborar sobre si mesmo uma identidade mais positiva.

Então, a depender da herança familiar sobre as questões raciais negras serão iniciados os processos identitários dos jovens negros que passam a lidar com as cicatrizes históricas herdadas. A primeira demão de verniz deveria ser dada, com equilíbrio, pelas famílias que não

devem, por medo e superproteção, pesar a demão com estratégias de embranquecimento que ferem o corpo e a imagem da criança; também não se deve negar a demão com o silenciamento.

As narrativas dos jovens nos levam a afirmar a urgência de que famílias negras e brancas coloquem em pauta as questões das relações étnico-raciais. Primeiro no sentido de dar à criança a noção de seu pertencimento, a admiração do seu corpo, dos seus traços negros, para a afirmação de uma identidade positiva que passa primeiramente pela imagem que vai construindo de si. Segundo para que a compreensão sobre a diversidade étnico-racial brasileira contribua para que as relações pessoa a pessoa, desde a infância, se estabeleçam com bases mais sólidas de respeito e de posturas antirracistas.

É fato que as elaborações que as crianças negras vão fazendo de si dependem, sim, de como a família pensa e se porta dentro de quatro paredes e também em suas relações parentais e em comunidade. O ideal é que as famílias, não só, mas principalmente as negras, valorizem a ancestralidade, a história, o pertencimento para que a criança negra se perceba positivamente e não chegue à escola com uma imagem fragmentada, afastada de suas potencialidades e capacidades.

Isto porque a escola, enquanto agência socializadora, tende também a continuar os processos iniciados em casa. Na escola, entretanto, as estratégias usadas pela família para proteção da criança negra, não são suficientes para livrá-las da estigmatização. A camada protetora da família é testada pelos olhares, pelas brincadeiras, pelos apelidos, pelos estereótipos, pela invisibilidade, pelo jogo de poder dado pela geografia das beiradas que a todo o momento atestam o não-lugar da criança/adolescente/jovem negros e negras no ritual litúrgico da escola.

Todas essas estratégias pelas quais se manifesta o racismo no ambiente escolar tendem a serem mais ou menos sutis, mas isso não lhes tira o caráter discriminatório, excludente nesse jogo do sistema que garante o direito à escolarização, mas não garante a equidade, o respeito à diversidade racial, social e cultural que envolve a população negra em idade escolar.

As consequências disso estão expressas nas narrativas dos jovens negros e negras, cujas experiências/vivências de racismo se traduzem em tristeza, timidez, baixa estima, falta de pertencimento, indisciplina, isolamento, violência, baixo rendimento ou uma “adequação obediente” às práticas escolares que fazem o aluno negro se localizar nos pontos cegos, no fundo ou nas beiradas das salas de aula.

É importante e imprescindível que a escola do século XXI esteja atenta a essa realidade. São jovens negros e negras desse século, nascidos a partir dos anos 2000 que estão nos dizendo isso. Não se pode e nem se deve mais permitir que a escola continue se omitindo, mesmo diante dos apelos legais. Acreditamos que uma das contribuições dessa pesquisa consiste nessa denúncia-alerta para que os sistemas educacionais, as escolas que são feitas de gente, se preocupem em promover uma educação antirracista hoje e com urgência, sob pena de continuarmos comprometendo as identidades de crianças e jovens negros.

O conjunto de narrativas apresentado no primeiro capítulo nos leva a afirmar que família e escola enquanto instituições socializadoras, possuem papéis igualmente essenciais na construção das identidades de crianças, adolescentes e jovens negros e negras. As diferentes experiências vividas em casa ou nos espaços escolares foram importantes para nos apontarem a direção que é dada aos jovens negros nesses dois lugares de formação e como eles contribuem positivamente ou afetam negativamente o fortalecimento da imagem que vão fazendo de si, para si e para os outros. Sabendo que a subjetivação se dá, inicialmente, pela formação da identidade, torna-se papel da escola e da família cuidar da estima; estimular a valorização e pertencimento étnicos.

Por outro lado, também as narrativas de nossos jovens negros e negras ofereceram pistas de como a escola tem a possibilidade de conectá-los às origens, promover reflexões, dar espaço para que se vejam, se mostrem, se aceitem, se localizem no espaço escolar. Segundo os jovens, se a escola se mostra retinta, a subjetivação pode deixar de seguir caminhos pré-estabelecidos no eixo colonizador de periferia. A identidade negra das juventudes, nesse caso, tem oportunidade de contestar o papel da marginalidade, o lugar do menos, do pior, do menor ou do feio.

Trouxemos as vozes dos próprios jovens negros e negras para contarem a experiência/vivência na sua escola do Ensino Médio. Escola pública de médio porte (isto é – aproximadamente 1500 alunos) de localização privilegiada, numa larga avenida, em uma cidade do interior de Minas Gerais. Ali se encontraram os sete jovens, vindos de trajetórias escolares diversas. Jovens negros e negras que não moram no mesmo bairro da escola, jovens que, geograficamente, em sua maioria, também ocupam as beiradas da cidade.

Nessa escola, um dia, ousaram perguntar onde eles estavam. Acreditamos ter sido o primeiro passo: a escola precisa interessar-se, lançar outros olhares sobre as juventudes negras, livrar-se do discurso historicamente construído de que a escola não é lugar do negro. O

reconhecimento da presença dos jovens negros e negras na sala de aula e nos demais espaços escolares é fundamental para combater a invisibilidade, para tirá-los dos pontos cegos ou do fundo da sala, para atribuir-lhes papéis que não sejam os dos estereótipos: do escravizado nas peças teatrais, do atleta dotado de potência física, do artista que canta ou dança samba, do indisciplinado, do violento ou do que não aprende.

Os jovens negros e negras podem e devem também ocupar espaços de centralidade e protagonismo no ambiente escolar. Foi o que mostraram suas narrativas sobre a experiência no Empodera – projeto pedagógico de empoderamento das juventudes negras – nessa escola que foi se tornando retinta. O saldo dessa experiência é traduzido por eles em algumas palavras e sentimentos que cremos importantes para a construção de suas identidades enquanto jovens negros e negras. Se pudermos resumir em palavras-frase o sentido da vivência expresso pelos jovens teremos: Ancestralidade. Representatividade. Reconhecimento. Conhecimento. Sabedoria. Aceitação. Identidade. Estética. Corpo-Cabelo. Grupo. Família.

Podemos dizer, pelas narrativas entusiasmadas sobre a ação que deu início ao Empodera, do valor da estética para fazerem as primeiras introspecções sobre o indivíduo-corpo negro. Justificável porque, enquanto juventudes se encontram num momento bio-psico de compreensão de seus corpos, o que se intensifica para as juventudes negras que crescem expostas a questionamentos sobre a beleza do seu cabelo crespo e da cor da sua pele.

Sem dúvida, a estética foi o *start* para o reconhecimento de si enquanto negro e negra. O passo seguinte para a subjetivação dos jovens negros passou, segundo eles, pelo conhecimento de suas origens históricas, pela ligação com sua ancestralidade e pela identificação com a representatividade de homens e mulheres negras inspiradores por suas histórias de vida, por suas lideranças nas lutas contra o racismo, por suas marcas de genialidade, por suas contribuições na Ciência, por seus martírios heroicos em torno da causa dos negros.

Isso foi lhes conferindo um sentimento de aceitação que todos afirmaram ter alcançado com as vivências no Empodera. Daí a sabedoria para agir, para se posicionar, para refutar e argumentar em defesa do seu espaço, do seu lugar e da sua origem. O agrupamento entre iguais – jovens negros e negras – deu aos jovens a noção de pertencimento racial que fortaleceu o que eles passaram a chamar de família. A conexão tribal.

Não há uma ordem e nem uma linearidade em que essas vivências foram se tornando importantes para a subjetivação desses jovens negros e negras. Afinal as identidades são

diversas, inclusive no seu tempo de maturação. Tanto que o movimento de subjetivação encontrou reveses, afastamentos, discordâncias, assim como promoveu aproximações, identificações. Partes da elaboração das identidades.

Sobre o Empodera, consideramos que a questão: “Onde está o aluno negro na sua sala de aula?” um divisor de águas na forma de se trabalhar as relações raciais nessa escola retinta. Geograficamente, ela deslocou a centralidade de parte dos processos escolares para o aluno, especificamente, para os alunos negros. Pedagogicamente, ela conferiu liberdade e autonomia aos processos criativos dos jovens negros. Historicamente, ela provocou um choque de decolonialidade nos modos de recepção da história e cultura da África e dos afro-brasileiros para alunos negros e não negros.

Do ponto de vista da subjetivação dos jovens negros, a questão provocou na escola um abalo naquilo que chamamos de geografia de beiradas na qual as identidades negras sobreviviam pelos cantos, na invisibilidade ou desempenhando papéis previamente construídos. No caso dos jovens negros e negras participantes da pesquisa, fica perceptível que os fios da trama do Empodera: na estética, no conhecimento/sabedoria e no protagonismo, provocaram uma alteração nas rotas de seus percursos de subjetivação.

Na confluência com a pós-modernidade as juventudes negras são desafiadas a se manterem vivas. Em corda bamba equilibram suas identidades, seus sonhos, seus projetos e, num confronto direto com seus campos de possibilidades, tentam dizer “não as suas cicatrizes”. É o caso dos nossos jovens negros e negras que nos mostraram como, ao longo de suas trajetórias escolares, foram construindo as elaborações de si mesmos e se constituindo sujeitos.

Com eles conseguimos adentrar o processo de subjetivação nos quais foram desenhando seus contornos e preenchendo suas formas. Permitiram-nos perceber dimensões afetivas e psicológicas de suas constituições pessoais, abriram-nos as portas para conhecermos suas condições sociais, históricas e culturais que se articulam e conferem um lugar particular às vivências familiares e escolares. Confiaram-nos seus sonhos e projetos de vida. Tudo isso para que, ao fecharem um ciclo, nos mostrassem como se tornam sujeitos jovens negros.

**O que compreendemos, então, sobre o processo de subjetivação das juventudes negras em trajetória escolar?**

**Os jovens negros e negras têm sonhos, mas se alimentam de realidade.** Se perguntados sobre o que vão ser quando crescerem, certamente haverá uma profusão de respostas, porque é impossível para essa geração ter apenas um sonho. Seus projetos de vida,

assim como de todas as juventudes, passam pelo ser feliz, estar bem consigo mesmo. Mas esbarram, mais do que para os outros, em barreiras que os levam a escolhas, sem às vezes chegarem perto da possibilidade de experimentar o sonho. Para esse grupo de jovens negros e negras o sonho se manifestou como a continuidade dos estudos. Entrar numa faculdade, “de preferência numa federal”. Para ter “o bom emprego, ter o carro na garagem”. Muitos entraram, outros estão no processo: adiou porque precisa trabalhar ou porque ainda não descobriu o caminho a seguir.

**Os jovens negros e negras elaboram uma imagem positiva de si, mas não é só estética.** Não são só *blacks*, tranças e turbantes, mas direitos. Eles querem conhecer e valorizar suas origens. Por isso eles se inspiram nos seus e querem inspirar os seus – representatividade. Utilizam seus corpos para marcar posição. Mas sem aprisionamento, ora fruição, ora posicionamento, ora pura estética mesmo. A negritude parece ser esse lugar identitário do comunitário, do corpo, da ancestralidade. Continuam vivenciando o racismo estrutural, mas não se conformam a ele. Têm repertório, conhecimento, sabedoria.

**Os jovens negros e negras não se rendem a padrões.** Eles não querem ser algo fixo. Não querem mais ocupar o lugar que lhes seria historicamente reservado. A identidade negra não é somente uma condição, ela é a chave para possibilidades de experimentação. Não é mais algo permanente, mas uma constante experiência de si e das possíveis reelaboração do si. Essa identidade não significa algo permanente. É como se mais cedo ou mais tarde topassem com o que tu és e com o que podem tornar-se.

Essas identidades assumem um novo jogo. Como sementes se reinterpretem em resistência e se ressignificam em (re)existência. Assumem personas que intercambiam máscaras, enquanto se aproximam de si como pessoa. Ora são indivíduos, ora são atores sociais que se tornam sujeitos possíveis no lampejo de uma existência. A pesquisa reforça a necessidade do olhar para a subjetivação como processo, como experiência e como possibilidade histórica.

Para as juventudes negras implica fundamentalmente num reposicionamento de sentidos sobre a negritude. Num primeiro momento e para os próximos, como sujeitos que se aceitem e consigam se defender do que nefastamente foi construído - nada de novos mártires e heróis, apenas sujeitos heróis do cotidiano, heroínas de si mesmas, que se compreendem em várias lutas - o racismo, a gordofobia, a heteronormatividade, o machismo. A pergunta, enfim, não é quem são, mas que identidades vão dar conta de assumir e se tornar. Todas que puderem

e que forem interessantes, encantadoras ou necessárias para eles mesmos. O bastão está com eles... e eles sabem disso!...

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*. Pelotas, v. 7, n. 14, jul./dez. 2003
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poema Sete Faces. Alguma Poesia (1930)*. In: *Alguma Poesia*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.
- ARAÚJO, Juliana Pereira de. *A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores*. 2009. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009
- BARBOSA, Karina Gomes; SOUZA, Francielle Neves de. *A solidão das meninas negras: apagamento do racismo e negação de experiências nas representações de animações infantis*. *Dossiê Racismo – Revista UFRJ*. v. 21, n. 3, 2018
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som – Um Manual Prático*. tradução Guareschi, de Pedrinho A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001
- \_\_\_\_\_. *O Mal-estar da Pós-Modernidade*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998
- \_\_\_\_\_. *Identidade*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1974
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr nº 19, 2002
- BOTTO, Carlota. *A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos*. Porto Alegre. *Revista História e Educação*, v.18, n. 44, set-dez. 2014, p. 99-127
- BRACHT; GOMES E ALMEIDA. Zygmunt Bauman e a escola. *Revista Carta Educação*, 5 de janeiro de 2016. In: [www.cartaeducacao.com.br](http://www.cartaeducacao.com.br)
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996*
- \_\_\_\_\_. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 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”. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003*
- \_\_\_\_\_. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de março de 2008

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de set. 2016

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. Revista Êxitus, Santarém PA, vol. 9, nº 4, p. 37-65. Out.Dez/2019

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (Orgs.), Racismos contemporâneos (pp. 49-58). Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003

\_\_\_\_\_. Escritos de uma Vida. São Paulo: Pólen Livros, 2019

CAVALLEIRO, Eliane. Org. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. MICHAEL. Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. 2ª Ed. Uberlândia: EDUFU, 2015

COSTA, J. F. “Da cor ao corpo: a violência do racismo.” In SOUZA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão. Rio de Janeiro, Graal, 1983

CORREA, Lícínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares, org. Cadernos Temáticos: Juventudes brasileiras e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

\_\_\_\_\_. Org. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.40-52

\_\_\_\_\_. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (Org.). Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-133

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia, trad. Lourenço Filho, Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1955, p. 25.56

ELIAS, N. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a

\_\_\_\_\_; SCOTSON, John L. (2000). Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade (Tradução de V. Ribeiro). Rio de Janeiro: Jorge Zahar

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008

FANON, Franz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*, trad. Renato da Silveira. EDUFBA, Salvador, 2008

FIGUEIREDO, Luciana; PEREIRA, Jacira H. V. *Educação, Identidade e Infância Negra*. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n.22, p.71-90, jul-dez 2006

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: *História da Educação do Negro e outras histórias/Org: Romão, Jeruse*. Brasília: MEC-SECAD. 2005

FREITAS, Maria Virgínia de. *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005

GALEÃO-SILVA, Luiz Guilherme. *Adesão ao fascismo e preconceito contra negros: um estudo com universitários na cidade de São Paulo*. 2007. Tese.

GALLO, Sílvio. *Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação*. Educação e Pesquisa. [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.551-565

GARCIA, Luiz Henrique Assis. PÚBLIO, Hudson Leonardo Lima. (Re) Percussões de “Missa dos Quilombos”. *ORFEU*, v.3, n.2, dezembro de 2018, p. 164 de 188.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991

\_\_\_\_\_. *Modernidade e Identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

\_\_\_\_\_. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2012, disponível em [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br).

\_\_\_\_\_. *“Mulher Negra que Vi de Perto – o processo de construção da identidade racial de professoras negras”*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 1995

\_\_\_\_\_. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

\_\_\_\_\_. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999

GUIMARÃES, Alessandro da Silva. *Trajetórias de Vida e Projetos de Futuro de Jovens de Classes Populares: Um Estudo de Caso de Agentes Jovens do Município de Vitória/ES*.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 202 f., 2009

GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. A liturgia do corpo negro na missa dos quilombos. *VERBO DE MINAS*, Juiz de Fora, v. 18, n. 32, p. 79-95, ago./dez. 2017

HASEMBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa* (73) – maio, p. 5-12, 1990

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015

HEGEL, G.W.F. Fenomenologia do Espírito. Trad.: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2007

JOSSO, Marie Christine Josso. Experiências de Vida e Formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, Set./Dez. 2007

JESUS, Rodrigo Edmilson; REIS, Juliana Batista. Juventude de Diversidade Étnico-racial. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares. Org. *Cadernos Temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2014

KRAUSKOPF, Dina. Políticas de juventud en Centroamerica. San José (Costa Rica): Primeira Década, p. 8-25, 2003

LANGONE, Jorge. Um procedimento para o ensino da proxemia: Roussel e pequenos relatos de objetos do cotidiano. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes e Design. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2013

LE GOFF, Jacques. História e memória. 2ª. ed. Campinas: EdUNICAMP, 1992

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP. São Paulo, 18-19(1): 103-118, 1995-1996

LYOTARD, Jean-Francois. A condição Pós-Moderna. 15ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014

\_\_\_\_\_. O tempo retorna: Formas Elementares da Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012

\_\_\_\_\_. Tribalismo pós-moderno: Da identidade às identificações. *Ciências Sociais Unisinos*, 43(1):97-102, janeiro/abril, 2007

MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018

MELUCCI, Alberto. FABBRINI, Anna. L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano. Feltrinelli. 1992b

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971

MOCELLIM, Alan. A questão da identidade em Giddens e Bauman. In: TESE: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. V. 5, n.1, agosto-dezembro, 2008

MUNANGA, Kabengele. O Universo Cultural Africano, in Revista Fundação João Pinheiro, 14 (1-10). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, julho a outubro de 1984a.

\_\_\_\_\_. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994

\_\_\_\_\_. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. In: Seminário de formação teórico metodológica do concurso negro e educação, 1. São Paulo, [s.d.] palestra. 2004

\_\_\_\_\_. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje. 2ª Edição. São Paulo: Global, 2016

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil. 2010. 227 f. Tese de Doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

OLIVEIRA, David Eduardo de. Cosmvisão africana no Brasil. Elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba, Editora Gráfica Popular, 2006

\_\_\_\_\_. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. Análise Social, vol. XXV (105-106), (1. °, 2. °), 139-165, 1990

PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes. Org. Os jovens e suas espacialidades. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.5/6, p. 15-25, 1997

PEIXOTO, Juscélia Abadia; VIEIRA, Aparecida da Glória Campos. Araguari e sua História. Goiânia: Kelps, 2013

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017

\_\_\_\_\_. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Revista Paidéia. Universidade Fumec. Belo Horizonte, Ano 8, n.11 p. 31-52 jul./dez. 2011

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CARDOSO, Ivanilda Amado; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Relações etnico-raciais na produção científica PPGE/UFSCAR. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, nº 1, p. 68-85, jan/maio, 2017

ROMÃO, Jeruse. Org. História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005

SALUM at al. Revista de Psiquiatria RS. 2009; 31(2):86-94

SILVA, Camila Ferreira da. O pensamento de Alain Touraine e a educação: reflexões sobre a teoria do sujeito e o reencantamento do mundo. Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº 1, julho/novembro, 2016

SILVA, Cláudia Yaísa Gonçalves da. Nas batidas do rap, nas entrelinhas dos versos: uma reflexão winnicotiana sobre o amadurecimento juvenil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica – Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016

SILVA, Marli Appel da; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; WENDT, Guilherme Welter. Existe sujeito em Michel Maffesoli? Psicologia USP, [s.l.], v. 21, n. 2, p.439-455, jun. 2010

SILVA, Natalino Neves. Juventude negra na EJA: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 73-102. 4ª reimpressão, 2018

\_\_\_\_\_. HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Org. Juventude Negra: Desafios para o Ensino Médio. São Paulo: Editora Intermeios, 2019

\_\_\_\_\_. Equidade racial: reflexões acerca da gestão escolar no Ensino Médio. São Paulo: Editora Intermeios, 2019

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. Org. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Le. O drama da invisibilidade. In GUARESCHI, N., org. Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 197-207.

SOUZA, Neuza Santos de. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1983 – 1ª Edição.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência: Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. Hip Hop: novos gestos e espaços de falas, leituras e imagens negras. Revista Palmares. Ano 1, nº 02. Dezembro, 2005. In: <http://www.palmares.gov.br/>

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In.: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

TOURAINÉ, Alain. Um novo paradigma para compreender o mundo hoje. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Crítica da modernidade. Tradução: Elia Ferreira Edel. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Pensar outra mente. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_; KHOSROKHAVAR, Farhad. A busca de si: diálogo sobre o sujeito. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2004.

VELHO, Gilberto. Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 2ª reimpressão, 2013

\_\_\_\_\_. DUARTE, Luiz Fernando Dias. Org. Juventude Contemporânea: Culturas, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (*Erlebnis*) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. *Kriterion* vol.54 no.127 Belo Horizonte June 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes Ltda, 2009. p. 7-72.

XAVIER, Ernesto. Senti na pele. Rio de Janeiro, Malê, 2017