



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

SINDY GABRIELLY HOLANDA OLIVEIRA

**“ESTUDAR PARA SER GENTE”: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE PESSOAS
NEGRAS**

PORTO ALEGRE – RIO GRANDE DO SUL

2022

SINDY GABRIELLY HOLANDA OLIVEIRA

“ESTUDAR PARA SER GENTE”: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE PESSOAS NEGRAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Antropologia Social do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Antropologia social. Área de Concentração: Estudo das relações étnico-raciais

Orientador: Prof. Dr. Pablo Quintero

PORTO ALEGRE
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Prof. Dr. Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA

Prof.^a Dr.^a Jane Fraga Tutikian

DIRETORIA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Prof.^a Dr.^a Claudia Wasserman

VICE-DIRETORIA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Prof. Dr. Hélio Ricardo do Couto Alves

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Prof. Dr. Emerson Alessandro Giumbelli

Coordenador Substituto: Prof. Dr. Arlei Sander Damo

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Vladimir Luciano Pinto

CIP - Catalogação na Publicação

Holanda Oliveira, Sindy Gabrielly
"ESTUDAR PARA SER GENTE": TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS
DE PESSOAS NEGRAS / Sindy Gabrielly Holanda Oliveira.
-- 2022.
110 f.
Orientador: Pablo Quintero.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. RAÇA. 2. EDUCAÇÃO. 3. HUMANIZAÇÃO. 4. RACISMO.
I. Quintero, Pablo, orient. II. Título.

Sindy Gabrielly Holanda Oliveira

“ESTUDAR PARA SER GENTE”: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE PESSOAS
NEGRAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Antropologia Social do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de filosofia e ciências humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Antropologia social. Área de Concentração: Estudo das relações étnico-raciais

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pablo Quintero (Orientador)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Denise Fagundes Jardim

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Fanny Longa Romero

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof^a. Dr^a. Marlise Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional

Aos meus pais, que por dias, meses, anos e décadas trilharam um caminho de infinita e cruel
labuta para que eu pudesse sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa que me possibilitou dois anos de exclusiva dedicação a esta pesquisa e a uma formação acadêmica de qualidade.

Agradeço ao meu orientador, Pablo Quintero, pela paciência, pelas trocas e pelo comprometimento com minha formação. Como disse Paulo Freire o educador se eterniza em cada ser que educa, Pablo está eternizado em mim pela amizade e conhecimentos que construímos até aqui.

Agradeço aos meus interlocutores, que em um gesto de confiança me relataram suas histórias de vida que me possibilitaram grande aprendizado, sem eles essa pesquisa não seria possível.

Agradeço também aos membros da banca pelo interesse e disponibilidade

“Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se educar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideias de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.”

(A integração do negro na sociedade de classes (2008), Florestan Fernandes)

RESUMO

A presente pesquisa analisa as trajetórias de vida de pessoas negras residentes no estado do Ceará e no estado do Rio Grande do Sul. Buscando compreender suas relações subjetivas e objetivas com os processos educacionais. Foca-se como essas circunstâncias educacionais impactam em outras áreas da sua vida como o trabalho e a própria visão de mundo destes. Desse modo, aborda-se as dificuldades, as narrativas e os significados que esses indivíduos atribuem a suas experiências com os processos educacionais. Simultaneamente à reflexão acerca dessas questões, há uma problematização sobre a relação entre educação, trabalho e raça. Metodologicamente, optou-se pelo recurso qualitativo da história de vida, pois o relato das pessoas negras permite adentrar na esfera subjetiva de processos estruturais, no caso a compreensão dessas pessoas frente aos processos que lhes subalterniza em uma estrutura social racializada. Entrevistas em profundidade constituíram-se como a principal ferramenta desta pesquisa. Permitindo visualizar nos relatos a realidade na qual o indivíduo negro através da educação, que por muitas vezes lhe é hostil, constitui-se como único caminho para sua humanização.

Palavras-chave: Raça, Educação, Humanização, Racismo.

ABSTRACT

This research analyzes the life trajectories of black people residing not in the state of Ceará and mainly in the state of Rio Grande do Sul. Seeking to understand their subjective and objective relationships with educational processes. It focuses on how these educational entities impact on other areas of their life such as work and their own worldview. In this way, the difficulties, the narratives and the meanings that these subjects attribute to their experiences with educational processes are approached. Simultaneously with the reflection on these issues, there is a problematization about the relationship between education, work and race. Methodologically, we opted for the qualitative resource of life history, as the report of black people allows entering the sphere of process specification, in this case, the understanding of these people facing the processes that subordinate in a racialized social structure. In-depth interviews constituted the main tool of this research. Allowing to visualize in the reports the reality in which the black individual through education, which is often hostile to him, constitutes the only way for his humanization.

Keywords: Race, Education, Humanization, Racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CINVESTAV - Centro de Investigación de Estudios Avanzados

CEASA - Centrais de Abastecimento do Ceará S/A

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB - Universidade Nacional de Brasília

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A escola da vila de Jean Steen (1670)

Figura 2 - O Mestre-escola de Jean Steen (1663-65)

Figura 3 – A redenção de Cam de Modesto Brocos (1895)

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1. A ESCOLA A PARTIR DE UM OLHAR ANTROPOLÓGICO: CULTURA, RAÇA E HEGEMONIA.....	17
1.1 Antropologia e educação.....	19
1.2 Cultura e escola.....	22
Figura 1 – A escola da vila de Jean Steen (1670).....	24
Figura 2 - O Mestre-escola de Jean Steen (1663-65).....	25
1.3 Raça e escola.....	27
2 A EXPERIÊNCIA VIVIDA DO NEGRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	40
Figura 3 – A redenção de Cam de Modesto Brocos (1895).....	41
2.1 O menino preto: superando a humilhação do “entrar burro e sair moleque”.....	42
2.2 “A minha vingança era tirar nota 10 na matéria dele”: memórias de uma menina na escola.....	47
2.3 Escravo de seus arquétipos: Como é visto o menino negro?.....	51
2.4 Retribuindo: o estudo nas famílias negras.....	52
2.5 O significado da educação para pessoa negra.....	55
3. “O PESO DA CANETA É MENOR DO QUE O DA ENXADA”: A TRAJETÓRIA DE MARCUS.....	61
3.1 “Estuda pra você não ser como eu”: que herança deixa uma mãe para seu filho?.....	63
3.2 Os episódios de racismo na escola.....	64
3.3 Trabalho e Educação: estratégias de fuga da exploração.....	69
4. “ VOCÊS NÃO PRECISAM TRABALHAR, MAS TEM QUE ESTUDAR” : A TRAJETÓRIA DE ANTÔNIO.....	78
4.1 O estudo como único bem valoroso.....	80
4.2 Falta de empenho ou de oportunidades.....	83
4.3 Antônio e a relação com seus filhos: o racismo de geração em geração.....	85
CONCLUSÕES.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	103

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da consideração de que as práticas pedagógicas e as relações construídas pelos indivíduos que compõem a comunidade escolar, tanto as visíveis como as veladas, são produtos sócio-históricos que correspondem a uma estrutura maior da sociedade. E, como uma instituição moderna, seu caráter e funcionamento não estão desvinculados do sistema político-econômico vigente.

Um questionamento impulsionador desta pesquisa foi pensar qual o papel das escolas na manutenção dos modos de dominação econômica, cultural e política. A temática central desta pesquisa é o racismo no ambiente escolar, porém parto de uma perspectiva segundo a qual o racismo e a instituição escolar não funcionam desligadas de outras estruturas como o sistema político e econômico. Portanto trata-se de uma investigação sobre como se constroem as hegemonias e subalternidades políticas, econômicas e sociais na escola, assentadas em lógicas racistas.

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), Frantz Fanon nos apresenta um capítulo chamado a “Experiência vivida do negro”, no qual a questão central é a dimensão ontológica e suas explicações da existência do negro em contraste com o branco. O autor afirma que a partir do olhar do branco surge um peso inusitado que oprime ao negro: no mundo do branco o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal, este conhecimento limita-se a negação. O mundo branco assim rejeita a participação do homem negro. O autor mostra ao longo desse capítulo os estereótipos e arquétipos em que os brancos aprisionam aos negros: o preto como animal, agressivo, feio, selvagem, estúpido, analfabeto, etc. Fanon exemplifica sua análise através do relato de um médico negro que evitava fazer exames ginecológicos pois já havia escutado coisas como: “tem um preto lá dentro. Se ele me tocar, dou-lhe uma bofetada. Com eles nunca se sabe. Ele deve ter a mão grande e, além disso, com certeza é brutal.” O sentido da ação do negro é referenciado no branco. Assim através dessa relação assimétrica se constroem os complexos de superioridade e inferioridade, por isso Fanon sugere que não basta um acompanhamento psicológico ou psiquiátrico para solucionar esses complexos, é necessário também agir nas estruturas sociais, pois todo comportamento ‘anormal’ do negro nas Antilhas resulta da situação cultural. Assim, o processo de inculcamento de inferioridade e de colonização necessita do sepultamento da originalidade cultural do colonizado. Fanon assim demonstra que processos psicológicos

estão associados às estruturas sociais.

Em uma análise a priori do capítulo percebemos já pelo título que há uma particularidade na experiência do negro. Sabe-se que as diferenças e desigualdades presentes na vida dos indivíduos os fazem experienciar o mundo de modos variados, conseqüentemente as experiências das pessoas com as instituições sociais também têm suas particularidades, desse modo busco nessa pesquisa o estudo da experiência vivida do negro no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, ao abordar as relações étnico-raciais no espaço escolar através da história de vida de pessoas negras, procurei evidenciar as conexões entre os fenômenos educacionais e o sistema político, econômico e social estabelecido. Considerando a estrutura colonial da sociedade brasileira e o racismo instaurado nela, a escola é uma das primeiras e principais instâncias de socialização dos indivíduos, onde as interações entre estes são carregadas de conflitos étnico-raciais. Ao revisar a literatura antropológica e etnográfica sobre a temática sobre as relações étnico-raciais e o contexto escolar, constata-se uma série de registros de diferentes modos de racismo: as representações estereotipadas em materiais didáticos; a ausência de representações positivas; injúrias raciais verbais; silenciamento das vítimas de racismo; eurocentrismo no currículo escolar; desvalorização estética do indivíduo negro e outras variações do racismo escolar.

Diante desse cenário meu objeto de pesquisa foi constituído pelos impactos dessas diferentes nuances do racismo escolar na trajetória de vida de pessoas negras, desse modo usufruí de uma metodologia que me permitiu a apreensão das subjetividades desses processos de significação da experiência do indivíduo negro com o ambiente escolar e os acontecimentos racistas desse ambiente. Para além de uma metodologia qualitativa, uma metodologia que priorize a pessoa como meio para compreensão de processos sociais maiores (FERRAROTI, 1988).

Desse modo, esse estudo recorre a entrevistas exploratórias com diferentes perfis¹ de pessoas negras, mas centralmente a pesquisa está fundamentada na história de vida de duas pessoas: um jovem negro e um homem negro de idade mais avançada residentes no Rio Grande do Sul, ambos os dois politicamente ativos no movimento negro da cidade de Porto Alegre.

¹ Pessoas de diferentes estados do Brasil, de diferentes idades e de níveis de escolaridade diferentes e com profissões diversas.

Tive como objetivo etnografar a biografia de ambos interlocutores. O enfoque da pesquisa se deu nas experimentações dos interlocutores com o racismo em ambientes escolares e a produção de significados que estes sujeitos fazem acerca de suas experiências. Essa pesquisa buscou aprofundar nos impactos do racismo escolar os interlocutores selecionados já concluíram ou passaram pelo período de escolarização solidificadas, uma vez que os interlocutores já viveram tempo o suficiente para perceber os impactos do racismo no ambiente escolar (depois do período de escolarização) em outros âmbitos de sua vida.

Penso que as histórias de vida e as biografias têm a potência para explicar fatos sociais. Portanto o método que assento essa pesquisa é o etnobiográfico que foca as dimensões etnográfica e a biográfica, as experiências individuais e as percepções culturais, refletindo sobre a estruturação de uma narrativa que dê conta desses dois aspectos na simultaneidade, ou seja, propõe, a um só momento, repensar a tensa relação entre subjetividade e objetividade, sujeito e agência, pessoa e cultura (GONÇALVES, MARQUES e CARDOSO, 2012). Esta pesquisa buscou através das narrativas e experiências de meus interlocutores, traçar os nexos possíveis entre singularidade e vida social.

Os processos de racismo, principalmente os que ocorrem na escola deixam profundas marcas na subjetividade do indivíduo já que é nesta fase quando ele constrói sua identidade a partir de sua interação com os outros. Tais subjetividades e significações não podem ser levantadas nos dados estatísticos, é necessária uma profunda imersão no cotidiano da pessoa para entender as significações atribuídas as suas experiências sociais. O que interessa nessa pesquisa é como os processos racistas, em suas variações, afetaram as trajetórias de vida desses indivíduos, as autorrepresentações e os relatos de vida de meus interlocutores são fontes pra a compreensão desses processos e seus impactos. Portanto as narrativas desses sujeitos são o próprio campo etnográfico, uma vez que a etnobiografia implica uma dimensão metanarrativa da etnografia, em que o lugar da agência da própria narrativa etnográfica torna-se objeto etnográfico” (GONÇALVES, MARQUES e CARDOSO, 2012).

Cabe reafirmar que tal metodologia vincula as histórias de vida à questões sociais gerais, isto é, estruturais. Como afirma Barreira e Diógenes (2019) em sua etnobiografia sobre Maria, senhora em situação de rua de Fortaleza, registrar a singularidade de Maria representou, fazer emergir na sociologia e na antropologia sua capacidade de acolher o individual. Não só escrever sobre a diferença que se apresenta de imediato, mas refletir sobre a opacidade das formas mais escondidas e complexas do viver, aquilo que o próprio

Malinowski denominou “os imponderáveis da vida”. A aproximação com a história também compõe o quadro metodológico dessa pesquisa, assim como reivindicavam alguns autores clássicos da antropologia como Franz Boas, Evans-Pritchard e Eric Wolf. Como afirmam Pacheco de Oliveira e Quintero (2020) a antropologia e a história constituem exercícios voltados para uma profunda compreensão do outro, desse modo a antropologia histórica contribui para a visibilização do protagonismo dos interlocutores, no qual considerar a cultura não implica o abandono da historicidade e reflexividade.

Considero que as narrativas de meus interlocutores acerca do racismo que sofreram dentro do ambiente escolar é capaz de revelar subjetividades e impactos desse fenômeno que os números estatísticos não podem conceber e somente uma observação participante não poderia também aprofundar, numa perspectiva da micro-história penso que a singularidade da vida de alguém não está desvinculada de processos sociais maiores, por vezes conseguimos explicar esses processos através de histórias supostamente individuais, como o fez Ginzburg (2006) que em *O queijo e os vermes*, através de documentos de um moleiro supostamente uma figura comum, denunciado pela inquisição, fez uma pesquisa influente sobre a tradição oral da cultura camponesa. Vejo nas histórias de vida a possibilidade de acessar aquilo que Florestan Fernandes denominou como as mais profundas ambições e frustrações do homem negro:

Em nossa pesquisa, o que havia de fundamentalmente idêntico, nas motivações de Roger Bastide e nas minhas: sempre pretendemos atingir primeiro o homem e suas condições gerais de existência; e, em seguida, penetrar, pelos meandros da psicologia individual e dos grandes processos da sociedade global, o confronto das raças e os seus limites. Por isso, demos tanta importância ao estudo de caso, às histórias de vida, à reconstrução histórica e às informações quantitativas disponíveis, como ponto de partida da análise do substrato, que imprimiria sentido ao estudo intensivo de situações concretas de convivência de “brancos” e “negros”. A poesia, o teatro e a religião permitem chegar ao homem negro, às suas ambições e frustrações mais profundas, e ao que há de irremediável e de irredutível no empobrecimento humano e cultural de uma sociedade que converte a democracia racial em um falso idealismo. (FERNANDES, 2013, p.26)

Como afirma Alban Bensa (1998) os praticantes da micro-história transportaram esse método para o domínio a história social: fato aparentemente bastante anedóticos que lhes permitiriam entender uma realidade mais profunda, impossível de atingir de outra maneira. Alcançar esse objetivo implica fornecer-se os meios documentais e metodológicos de vincular um acontecimento histórico singular a sistemas mais abrangentes de dados e significações. Assim como na micro-história, não rejeito a história geral, ou por assim dizer os fenômenos sociais maiores, porém visei encontrar em narrativas singulares significações produzidas pela racionalização e reflexividade do indivíduo com os processos sociais

experienciados por ele.

Pensando dentro da perspectiva da antropologia da educação a etnobiografia como instrumento metodológico permite ter noção do processo educativo para além dos muros da escola como afirma Vieira (2013) a Antropologia da Educação aqui preconizada assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, em que a etnografia; a entrevista etnográfica e etnobiográfica; as (auto)biografias; a autorreflexão; os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural, bem como a (re)construção identitária. Não se trata, pois, de procurar a causa das coisas educativas ou de fazer previsão ao modo do positivismo reducionista.

Dessa forma a metodologia etnobiográfica possibilitou a esta pesquisa o acesso aos sentimentos, os significados, e os impactos do racismo escolar da vida de meus interlocutores pretendendo nessa perspectiva através do “micro” compreender o *modus operandi* do racismo escolar, fenómeno “macro”, na vida dos indivíduos. Pois afinal como afirma Coronil (2011) a micro-história e a macro-história são partes da mesma história. Em outras palavras, esta pesquisa através das duas histórias de vida abordadas reflete sobre como a escola, enquanto instituição moderna agindo sob a lógica de uma hegemonia cultural e econômica e através de diferentes estratégias, produz indivíduos excedentes, descartáveis, úteis ao sistema capitalista que é intrinsecamente racista. Desta maneira, percorrer trajetórias desses indivíduos é ao mesmo tempo compreender os processos pelos quais a escola seleciona e possibilita a determinados grupos sociais privilegiadas posições econômicas e sociais em uma sociedade profundamente estratificada.

O primeiro capítulo, intitulado *A escola a partir de um olhar antropológico: Cultura, Raça e Hegemonia*, discute teoricamente temáticas centrais que atravessam o objeto de pesquisa, localizando e historicizando a escola, sua lógica de funcionamento e seus sujeitos. Refletindo sobre como a escola têm um papel fundamental na formação e socialização do indivíduo, e é marcadamente uma instituição moderna que carrega seus valores e reproduz sua lógica racista e capitalista. Essa reprodução se dá de muitos modos seja pela grade curricular eurocentrada, no estabelecimento de políticas pedagógicas direcionadas para uma realidade específica de alunato que exclui o indivíduo negro, como afirmou o antropólogo nigeriano John Ogbu nas suas diversas pesquisas (1977; 1981a; 1981b; 1985; 1991): o baixo desempenho escolar de crianças negras decorre do fato de que os brancos lhes oferecem uma

educação inferior e um tratamento diferente, assim os negros desenvolvem estratégias para lidar com as oportunidades limitadas e os mecanismos de subordinação que os afetam. O objetivo do capítulo é trabalhar sobre essa questão da diferença racial criada no contexto moderno, presente na instituição escolar que gera contrastes raciais nos índices educacionais e consecutivamente no mundo do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado *A experiência vivida do negro no contexto educacional*, busca refletir sobre como a raça dita de significado à trajetória educacional de pessoas negras, sendo essas trajetórias de desempenhos positivos ou negativos pois ambas são marcadamente impactadas pela cor do indivíduo. Desse modo a análise apresentada no capítulo dá ênfase nos aspectos subjetivos da experiência social com relação as desigualdades presentes no contexto educativo. Neste trago os relatos de vida de cinco pessoas negras, e uma análise acerca de questões como a busca por prestígio e valorização, a tentativa de retribuição ao esforço familiar e a superação de humilhações e de inúmeras desigualdades construídas a partir do critério racial².

No terceiro capítulo, cujo o título é “*O peso da caneta é menor do que o da enxada*”: *A trajetória de Marcus*, a discussão centra-se na trajetória de vida de Marcus, jovem estudante de graduação, residente da cidade de Viamão-RS. A discussão basea-se na experiência de Marcus na escola, nos processos de discriminação e preconceito raciais sofridos por ele nesse ambiente e nos impactos desse fenômeno em outras áreas de sua vida como o trabalho. Para além disso o capítulo traz uma reflexão acerca dos significados da educação produzidos por Marcus e a influência da história de sua família e a narrativa que esta construiu sobre o processo educativo.

O quarto capítulo, intitulado “*Vocês não precisam, mas tem que estudar*”: *A trajetória de Antônio*” trago a história de vida de Antônio, homem negro, trabalhador, estudante de pós-graduação que também é residente da cidade de Viamão- RS. Os relatos abordados nessa parte da pesquisa refletem principalmente sobre o vínculo dos processos de racismo escolar

² Os interlocutores dessa pesquisa pertencem a duas regiões do Brasil muito distintas: Nordeste e Sul. Os que pertencem a região nordeste do país são Felipe, Maria, Pedro e Amanda (Cearenses com familiares que descendem de outros Estados do Nordeste, pertencentes a distintas gerações e estudantes ingressos e egressos da Universidade Federal do Ceará ou da Universidade Estadual do Ceará) estes embasam a discussão presente no segundo capítulo desta pesquisa. Já os interlocutores pertencentes a região Sul do país são Marcus e Antônio (Gaúchos, residentes de Viamão, estudantes da UFRGS, com familiares que descendem de diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul e que pertencem a distintas gerações) seus relatos se constituem como fonte principal das reflexões desta pesquisa.

com a exploração constituinte do modo de produção capitalista e da sociedade brasileira. A educação como única ferramenta para o reconhecimento e para asceseção social também é parte fundante da discussão presente nesse capítulo .

Em seguida, na conclusão apresento uma síntese dos achados dessa pesquisa. A hostilidade do ambiente escolar para com as pessoas negras; as características do racismo escolar; a educação estranhada do indivíduo, como ferramenta de humanização e a reflexão sobre o duplo caráter da educação: agir como meio para sujeitar o indivíduo ou de agir para emancipá-lo, torná-lo sujeito, são questões retomadas nesta parte do texto.

1. A ESCOLA A PARTIR DE UM OLHAR ANTROPOLÓGICO: CULTURA, RAÇA E HEGEMONIA

Uma política de conhecimento implica o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer, como, por que ou para que conhecer (LOURO, 2006).

Neste capítulo, abordarei questões e posicionamentos teóricos sobre a instituição escolar que estão na base da compreensão das experiências escolares e trajetórias de vida dos interlocutores desta pesquisa, desse modo a investigação acerca da construção da subjetividade do indivíduo frente a esses processos escolares (conteúdo dos próximos capítulos), não se contrapõe a materialidade e totalidade do fenômeno, senão que é parte constituinte dele. Deste modo a análise das problemáticas da subjetividade e da identidade são fundamentais para a compreensão da dinâmica de poder da diferenciação social (BRAH, 2006).

Os processos educativos e o ambiente escolar especificamente não são somente fluxos entre o ensinar e o aprender de conteúdos curriculares. A escola pode ser compreendida como um espaço de inscrição social, não é o espaço inaugural de subjetivação do indivíduo à medida que os cuidados familiares fazem este papel, mas têm um peso no processo de subjetivação do indivíduo porque estes se adentram nesse espaço muito cedo e permanecem por um período tempo bem prolongado.

Ressaltando as profundas relações da educação com o complexo cultural e com a formação do indivíduo social Lajonquière (2000) afirma que educar é transmitir marcas simbólicas para o sujeito, no qual o outro, seja este concebido como o adulto educador ou a própria instituição escolar construirá marcas fundantes na subjetividade daquele indivíduo que está em uma situação de dependência, levando em consideração que o processo de escolarização se inicia na infância. O próprio papel fundamental da instituição escolar na construção subjetiva no indivíduo se expressa na Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e “que têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança”, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Portanto educar é essencialmente subjetivar (FLACH e SORDI, 2007).

O conceito de alteridade representa uma chave conceitual para a compreensão da

ciência antropológica e também do nosso objeto de pesquisa. Na antropologia, a questão da raça e da alteridade só podem ser compreendidas em relação à modernidade não só como período histórico, mas como projeto político. Pois foi no período moderno que se criaram processos de diferenciação racial de pretensão global para subsidiar uma estrutura social estratificada.

Em vários casos historiadores, sociólogos, antropólogos e outros cientistas sociais através de suas pesquisas possibilitaram o conhecimento de processos de classificação, coisificação e exploração de determinados grupos sociais. No entanto essas mesmas ciências surgiram no contexto da modernidade e portanto carregam em si valores e conflitos constituintes desse período. Desse modo tais ciências através da criação de alteridades e hierarquizações também estão inseridas na lógica da colonialidade do poder, como afirma Castro-Gómez (2005) as taxonomias elaboradas pelas ciências sociais não se limitam a um sistema conceitual de explicações denominado ciência, essas classificações são capazes de legitimar as políticas reguladoras do Estado, a colonialidade do saber desse modo é de fundamental importância para a compreensão da instituição escolar das relações de poder nela desenvolvidas.

Ainda segundo Santiago Castro-Gómez, a modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade das formas de vida concretas e o sistema educativo ocidental tal como conhecemos, é produto da modernidade e, portanto, possui uma estrutura assentada na colonialidade do saber/poder (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Portanto tomo aqui a escola como instituição de socialização primária do indivíduo moderno na qual se criam e reproduzem diversos tipos de relações de poder. Assim abordarei as relações de poder intrincadas nas relações étnico-raciais do complexo sistema escolar.

A educação pública é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações (LAVAL, 2019). Dentro deste contexto, a questão identitária não é um fenômeno auto-referenciado, ou seja, para o estabelecimento de uma identidade é necessário que também se crie uma alteridade. Portanto para a consciência de um pertencimento a algum grupo é necessário o estabelecimento de distinções sociais. Na construção dessas alteridades, ou seja, dessas distinções, as relações de poder se constroem e se reproduzem. Desse modo, a construção da diferença é uma das ferramentas fundamentais para a configuração da estratificação social, para que esta seja naturalizada. Essa estratégia

é apresentada desde o período inicial de formação dos indivíduos. A constituição da diferença negra, como diferença cultural, está implicada na localização dos sujeitos sociais negros concretos num espaço de lutas e de desigualdade (PINHO, 2019).

A escola assim entendida é uma instituição fundamental para o desenvolvimento das identidades e alteridades, uma vez que em um mesmo ambiente estão presentes indivíduos de diferentes idades, grupos étnicos, classes sociais e estruturas familiares. Assim como as relações humanas no geral, a escola é um espaço de conflito, é um local de negociação de identidades e posicionalidade. A circulação de discursos e práticas atuam na constituição dos sujeitos, configurando os confrontos e as disputas entre os diferentes grupos que estão presentes na escola, que são capazes de revelar as representações e as imagens construídas nesse contexto (FERRARI, 2010).

1.1 Antropologia e educação

Antes de iniciar a discussão, vejo como primordial uma breve apresentação do campo com o qual dialogo, o campo da antropologia da educação. Na antropologia brasileira a educação tem ocupado um espaço marginal, dos vinte quatro programas de pós-graduação em antropologia somente um possui uma linha de pesquisa conectada com o debate educacional (OLIVEIRA, 2013a; 2013b).

Percebemos algumas experiências fundamentais para o debate sobre educação e antropologia como a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) idealizado por Anísio Teixeira (UNB) que visava o desenvolvimento de pesquisas relacionais entre ciências sociais e educação e teve impactos na criação de políticas públicas educacionais, porém a instituição não perdurou por muito tempo. Esta instituição como aponta Amurabi de Oliveira (2013a; 2013b) poderia ter sido um importante espaço de institucionalização da área da antropologia da educação no Brasil, assim como o Centro de Investigación de Estudios Avanzados (CINVESTAV) no México onde a antropologia da educação ocupa um espaço de maior notoriedade. Portanto a escola seguiu, por assim dizer, a ser um lugar relativamente esquecido pelos antropólogos brasileiros.

Ao contrário, se olharmos para os pesquisadores da área da educação, percebemos uma tentativa de diálogo com a antropologia maior, por considerar a centralidade que a

discussão sobre processos culturais assume na formação das políticas e práticas educacionais, portanto há cada vez mais uma reivindicação de um olhar mais antropológico do complexo educacional. Brandão (2001) sentencia que esse distanciamento, ou falta de interesse da antropologia pelos assuntos educacionais se dá porque:

Somos antropólogos e antropólogas, praticantes de uma estranha ciência dirigida ao mundo dos adultos, ao contrário de boa parte do que se pratica na psicologia. Crianças e adolescentes atraem a nossa atenção mais como participantes de rituais de passagem, do que como lentos sujeitos submetidos a um longo ‘trabalho de saber’. Guardadas as proporções, é como se a antropologia nascida da pesquisa de observação participante junto a comunidades tribais, interessasse muito mais os ritos de formatura e o destino social do ‘formado’, do que o trabalho escolar cotidiano de sua formação através da aprendizagem, escolar ou não (BRANDÃO, 2001, p. 5).

A educação e a escola são objetos de pesquisa essencialmente antropológicos, na medida que consideramos as escolas como instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que são produto de ideologias sociais e econômicas (APPLE, 2006). Neusa Gusmão (2008; 2010) ressalta que a relação da antropologia com a educação principalmente entre 1980 e 1990 é marcada pela institucionalização dos Estudos Culturais, e se constrói de modo que seu pressuposto fundamental é a ideia de que humano e cultura são categorias essenciais indissolúveis para o processo de compreensão da tradição e da educação. Sabe-se que campos diferentes possuem pressupostos diferentes e bases epistemológicas diversas tornando algumas vezes o diálogo entre áreas um complexo desafio, porém sabemos também que nenhum campo científico é plenamente autônomo, tratando-se ainda mais das ciências humanas que tem como seu objeto o complexo ser humano, desse modo é o diálogo e as contribuições mútuas entre áreas que estabelecem legitimidade a essa rede de conhecimento.

Esta pesquisa representa um esforço dentro da antropologia da educação, considero a educação como um processo para além dos muros da escola, é um complexo sistema de comunicação e tradição, no qual o ensino e a aprendizagem não se reduzem a conteúdos didáticos curriculares, pelo contrário é um sistema estrutural no qual se produzem e reproduzem relações de poder presentes em um sistema histórico e cultural maior.

Recorrendo a um exemplo antropológico clássico, os estudos da escola de Cultura e Personalidade podem ajudar a elucidar tal ponto. Margaret Mead (2000) em seus estudos sobre os samoanos compreendeu processos educativos pelos quais atrevesavam as crianças, e consideram estes como uma ferramenta de produção e reprodução da cultura samoana, ao argumentar que as brincadeiras entre os Arapesh serviam para inculcar valores e hábitos da cultura samoana. Assim as crianças foram ensinadas dentro de processos educacionais diversos

e cotidianos, como essas brincadeiras, a ter subordinação aos mais velhos, a distinguir-se comportamentos femininos e masculinos e aprendiam seu lugar na comunidade “Voltando à educação lúdica das crianças; à medida que elas crescem e fazem jogos, não brincam de nada que possa encorajar agressividade e competição” (MEAD, 2000, p.76). Mais adiante: “No tocante a propriedade, a educação que é dada as crianças é no sentido de encorajar o respeito a propriedade alheia e o sentimento de cômoda segurança na propriedade de seu próprio grupo familiar, mais do que qualquer sentimento mais forte do que posse” (MEAD, 2000, p.78).

Portanto, Mead conclui que em qualquer povo há um padrão de personalidade que se configura por meio de mecanismos educacionais na qual se instaura hierarquicamente um condutor e um receptor da tradição cultural, respectivamente, adulto e criança. Desse modo a padronização no comportamento é fundamental para que a cultura se perpetue. Porém essa antropologia voltada para o entendimento entre Cultura e Personalidade, e os processos de aquisição da cultura pelo indivíduo durante seu desenvolvimento, também essa antropologia recebeu duras críticas por que tal abordagem configuracionista não adentrava nas relações de poder, nas heterogeneidades e nas transformações pelas quais tais sociedades passavam.

Assim podemos pensar a escola moderna como uma instituição responsável pela manutenção da cultura, porém a cultura aqui não é retratada de forma homogênea, mas como uma estrutura inserida em um sistema de relações e disputas sócio-históricas entre grupos diversos. Mead (2000) afirmava que só podemos compreender os Arapesh e seu temperamentos e compreendermos a experiência na infância que eles impõem aos seus filhos. Em contrapartida a essa afirmação pressuponho nesta pesquisa que para compreender processos sociais, como são as desigualdades raciais instauradas em nossa sociedade, devemos olhar para o complexo educativo no qual esta se construiu, ressaltando os processos históricos desses fenômenos. O diálogo entre antropologia e educação e dos estudos culturais possibilita uma maior apreensão da complexidade da questão racial, como apontou Pinho (2019):

Estudos diversos no campo da educação têm procurado conciliar uma metodologia de inspiração antropológica, a abordagem etnográfica, implicada na observação participante e na reconstituição textual das teias de significado socialmente operantes, com uma preocupação candente com a reprodução de desigualdades e estereótipos no ambiente escolar, ou em esferas sociais a ele associadas. Tal reconciliação favorece uma visão da cultura, em grande parte influenciada pelos Estudos Culturais (CLARKE e HALL, 1975), que não a vê como o destino inexorável dos sujeitos, mas como o território de convergências e lutas, pondo em relevo seus aspectos históricos e políticos, em oposição a uma visão, digamos, mítica da cultura, que a concebe como um conjunto de elementos a-históricos, ordenados segundo princípios estruturais abstratos. Ora, como diria Paul Gilroy: “the terrain of meaning and action is also a field of historical development through struggle” (GILROY,

1987, p. 17). Uma visão mítica certamente favorece que releguemos ao negro o papel de mero portador da cultura e não de um ser histórico, presente nas lutas sociais (e culturais), inclusive naquelas que conformam o mesmo campo acadêmico que o elegeu como objeto. (PINHO, 2019, p. 12-13)

A educação, portanto, como esse conjunto de ideias, conceitos, valores, hábitos, símbolos, habilidades, reflexões construídas historicamente ultrapassa os muros da escola porém essa instituição é de fundamental importância, pois como afirma Saviani (2008) na sociedade contemporânea a escola é a forma principal e dominante da educação, a escola assume no campo pedagógico o papel equivalente pelo capital na esfera econômica, “parafrazeando a frase de Marx (1973, p. 236), “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina.” (SAVIANI, 2008, p. 131)

1.2 Cultura e escola

Considerando que a mente humana não existe separada da cultura, os processos de comunicar e conhecer, intrínsecos aos processos educativos, estão permeados pelo conteúdo cultural no qual estão inseridos. Podemos perceber assim os processos educativos como essencialmente antropológicos. Jerome Bruner (2001) ressalta que:

A cultura é, neste sentido, superorgânica. Mas molda também a mente dos indivíduos. A sua expressão individual inscreve-se na formação do significado, atribuindo significados às coisas segundo diferentes arranjos em ocasiões particulares. A formação de seus significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados, para saber “a que se referem”. Embora os significados estejam “na mente”, têm origem significação dentro da cultura que foram criados. É esta situacionalidade dos significados que lhes garante a negociabilidade e, em última análise, a comunicabilidade. Não se trata de saber se existem “significados privados”; o que importa é que os significados proporcionem uma base de intercâmbio cultural. Deste ponto de vista, conhecer e comunicar são, na sua natureza, extremamente interdependentes, virtualmente inseparáveis até. É que, por muito que os indivíduos pareçam operar por si próprios na condução da procura de significados, ninguém o pode fazer desenquadrado dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que faculta os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis. (BRUNER, 2001, p.20).

A escola em seu funcionamento se utiliza de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, ou de repasse da tradição sociocultural a depender da faixa etária e das situações diversas do aluno. Margaret Mead (2000) já havia, demonstrado a importância das brincadeiras entre as crianças para o inculcamento dos valores sociais dos Arapesh. O conhecimento e todo o acúmulo cultural que a escola pretende produzir e reproduzir opera principalmente de modo simbólico, ritualístico como afirma Peter McLaren (1999) ao sugerir

uma abordagem que considere o ensino e a aprendizagem como um processo de caráter ritualístico, o contexto da ação simbólica, os rituais podem ser percebidos como portadores de códigos culturais (informações cognitivas e gestuais) que moldam as percepções e formas de compreensão dos alunos; inscrevendo-os tanto na estrutura superficial quanto a gramática profunda da cultura escolar. Consequentemente falar de simbólico remete a um complexo cultural, portanto considerar as práticas escolares como rituais simbólicos implica vincular estes processos a uma produção cultural coletiva e a questões de poder e dominação.

Em consequência disso ao pensar a escola, não podemos fazer de modo isolado devemos pensar no complexo cultural no qual ela se insere, historicizar seu surgimento é de fundamental importância para a compreensão de sua lógica de funcionamento e as relações de poder intrincadas na mesma. Portanto, pensar a escola como essa instituição moderna de inculcamento ideológico implica um debate político e epistemológico, que considere os processos pedagógicos, assim como Paulo Freire (2002), em suas intencionalidades políticas. Cabe ao estudo crítico dos processos educacionais buscar os interesses sociais incorporados na forma do conhecimento.

Ao descrever o processo educativo Freire (2001), citando François Jacob, afirma que somos seres programados para aprender, e a aprendizagem envolve o ensinar e o aprender, implicando assim um no outro. Aprender e ensinar fazem parte da existência humana. Ressaltando também o caráter essencialmente político da educação, o autor afirma que a compreensão dos limites da prática educativa demanda que o educador assuma a politicidade da sua prática já que não há educação sem política educativa, ou seja, a compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder. O ensinar e o aprender são essencialmente políticos, um emaranhado de teias de poder que envolvem o processo educativo.

A arte, ferramenta fundamental que podemos considerar uma fonte histórica, também representou esse ambiente escolar, ambiente tão cheio de controvérsias. Nas pinturas de Jean Steen, pintor neerlandês do século XVII, a escola aparece como esse local de intensa socialização dos estudantes e também é explicitada a importante relação entre professor e aluno (sempre ao centro da cena) como apresentado na figura 1. Caracterizando o caráter arbitrário da instituição escolar, na figura 2 percebemos a expressão triste do aluno e a palmatória na mão do professor. Como afirma Durkheim (1975) a escola é responsável por tornar uma criança desprovida de senso social em parte ativa da sociedade, transmitindo

valores, normas e condutas, ou seja, a transmissão de um patrimônio cultural. Percebendo assim que a educação no ambiente escolar historicamente funcionou através de mecanismos de controle e punição, desse modo a reflexão sobre a função dessa instituição e sua relação com o aspecto político do ser humano, perpassa uma pergunta central, a escola, instituição principal de iniciação do indivíduo na vida social, com essas características de controle e disciplinamento prepara o indivíduo para desenvolver que tipo de comportamento na sociedade?

Figura 1 – A escola da vila de Jean Steen (1670)



Figura 2 - O Mestre-escola de Jean Steen (1663-65)



A modernidade é o período em que se fragmenta a vida, de modo a surgir instituições com funções especializadas que antes existiam de modo menos segmentado. O hospital, a fábrica, a prisão e a escola fazem parte de um aparato disciplinar de sustentação de um sistema social. Surgem também com a modernidade novos valores sociais centralizados em uma dimensão individualista e burguesa. Adentrando a história das instituições Foucault (2009) afirma que a escola seria um lugar de disciplinamento e domesticação dos corpos pertencente ao modelo de sociedade disciplinar, na qual a ordem escolar, caracterizada pelas fileiras de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; a sucessão de assuntos ensinados, alinhamento de idade nas classes, estabelecimento de méritos e punições, constituem gestos eficientes no controle político desses indivíduos que são adestrados nesse sistema.

Desse modo, considero a escola como uma construção de cunho moderno ocidental, um lugar produzido para cooperar com o estabelecimento de normas e com a conformação de comportamentos úteis aos interesses do mundo moderno (COLLUCI, 2019). A infância na modernidade tornou-se uma preocupação social, pela qual através do aparato escolar foi controlada e normatizada.

A construção do sujeito escolarizado moderno tem suas raízes motivacionais no projeto de uma sociedade fragmentada e capitalista, desse modo a construção de uma

criança/jovem escolarizado é a construção de uma força de trabalho e sujeito político aos moldes do que determina o Estado. Desse modo é ingênuo crer que a universalização da escolarização objetiva um progresso humanitário, a infância escolarizada é:

uma estratégia político econômica de certa racionalidade governamental. Para melhor manutenção da vida das crianças, é necessário que essa população seja conduzida de uma forma e não de outra, desenvolvendo, sobre cada indivíduo, determinados comportamentos que o façam [...] funcionar como membro, como elemento dessa coisa que se quer administrar da melhor maneira possível. A infância é, assim, um corpo político que se precisa administrar. (FOUCAULT, 2008a, p. 57).

Como afirma Michael Apple (2006), a estabilidade ideológica e econômica depende, em boa medida, da internalização mental dos princípios e regras que governam a ordem social existente. Esse processo de saturação ideológica é mais eficaz quanto mais cedo for realizado. Deste modo, a escola, instituição presente nos anos mais iniciais da vida do indivíduo, desempenhará esse papel de inculcar nos alunos as normas e expectativas sociais e econômicas estabelecidas na sociedade. A educação escolar desse modo aloca aos indivíduos em posições sociais, o critério dessa determinação é político e econômico, desse modo as escolas organizam, selecionam e estratificam determinados tipos de alunos.

Cabe ressaltar que os processos de exclusão não são apenas refletidos pela escola comotambém produzidos por ela, ainda como afirma Lousano (2013) dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2011 demonstram que enquanto 7% dos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse índice chega a 14%, indicando assim que para algumas crianças brasileiras o caminho do processo de escolarização é mais tortuoso que o de outros. Demonstrando a relação da educação com a cultura e particularmente com o contexto neoliberal Laval (2019) afirma que

A escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva do capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível. Uma “formação inicial” que sirva para a aquisição de uma “cultura” de base orientada por razões profissionais amplas exige uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional da comunicação em grupo, da “apresentação de si” e, sobretudo, da “resolução de problemas numcenário de incerteza”. (LAVAL, 2019, p.70)

Por vezes, o tema da diferença ou da diversidade na escola tem se limitado ao debate do multiculturalismo. Geralmente a tentativa de inserção do debate acerca de grupos subalternizados socialmente como as sociedades indígenas ou pessoas negras é colocada de modo folclórico ou remetendo ao passado colonial, aprisionando esses povos em um estigma histórico como por exemplo a Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece a

obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira têm sido muitas vezes distorcida em seus objetivos, somente reproduzindo a história da colonização ou trazendo elementos materiais da cultura de povos afro-brasileiros em uma tentativa superficial de resgatar a cultura desses povos.

Tratando os povos de descendência indígenas e africanas tal qual um resquício de uma cultura passada e morta sugerindo-se um resgate, percebemos o racismo implícito assim como a escola antropológica evolucionista, na qual autores como Herbert Spencer (1820-1903), John Lubbock (1834-1913), Lewis Henry Morgan (1818-1881), Edward Burnett Tylor (1832-1917) e James Frazer (1854-1941) propuseram a responder antigos questionamentos filosóficos da humanidade, objetivando compreender a diversidade cultural existente nos povos. Essas diferenças culturais foram explicadas por esses autores através de duas premissas básicas: a unidade psíquica da espécie humana; e a premissa de que todos os povos passavam por diferentes, sucessivos e obrigatórios estágios de desenvolvimento, uma trajetória linear e universal que todos os povos passavam necessariamente para atingir a civilização, nível máximo da evolução humana. Nessa escala evolutiva dos povos, os não-europeus ocupavam o lugar de primitivos, embriões comparados ao homem europeu civilizado. A postura adotada por políticas educacionais que não considerem a diversidade em sua complexidade e profundidade conflituosa acaba por sempre recorrer às narrativas da historiografia oficial que nega a contemporaneidade desses povos e lhe relegam estigmas e estereótipos que a modernidade criou para sua subalternização.

Desse modo, há uma redução do debate sobre multiculturalismo, como afirma Walsh (2009) para esse debate é necessário que haja uma interculturalidade crítica, para que se demonstre que as relações étnico-raciais não são simétricas, que existe uma série de relações de poder que ainda configuram essas relações. Desse modo, trazer à tona o conflito, as hierarquizações e as desigualdades são essenciais para uma prática pedagógica na qual a interculturalidade crítica permitirá uma maior compreensão da experiência desses grupos no contexto histórico brasileiro.

1.3 Raça e escola

A modernidade é responsável pelo contexto de surgimento da instituição escolar, e pela ideia de raça, tal como a conhecemos hoje, por isso é relevante para este estudo algumas

considerações sobre esse período. A modernidade foi descrita pela literatura hegemônica como a época onde o ser humano atingiu o auge da civilidade e do progresso, com suas instituições e valores, porém para além da narrativa europeia, cabe aqui para o entendimento das instituições da modernidade uma abordagem crítica desse período.

Assim como a Europa do século XVI construiu a narrativa na qual a Grécia representava o berço da civilização e do conhecimento mundial, a Europa moderna impôs a narrativa iluminista de que a modernidade foi o processo revolucionário de progresso humano que estabeleceu igualdade, fraternidade e liberdade tal como exposto na Revolução Francesa³. Porém, cabe refletir sobre a história da modernidade em termos relacionais. Considerando portanto o surgimento da América, do capitalismo, da colonialidade e da própria ideia de raça.

Como demonstra Quijano (2005), a ideia de raça não tem história conhecida antes da América, criou-se na América identidades historicamente novas e se redefiniram outras: negros, índios e mestiços. A ideia de raça assim foi um modo de legitimação às relações de dominação imposta pela conquista colonial, na medida que essas identidades sociais foram associadas a hierarquia, lugares e papéis sociais, raça e divisão do trabalho foram associados e mutuamente reforçados para alocação dos indivíduos na hierarquia social que surgia nesse momento. O conceito de raça então surgiu como um instrumento classificatório e o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial na estrutura global de poder. Portanto na sociedade moderna raça, trabalho e educação estão diretamente ligados, são responsáveis por alocar indivíduos hierarquicamente na estrutura social.

A divisão do trabalho baseada em critérios raciais como apontada por Quijano, pode ser exemplificada com o quadro empregatício de Salvador-BA de 1936, no qual acreditava-se que os negros ocupavam maior parte dos empregos. Porém vemos que os pretos e mulatos formam a totalidade entre os carregadores, 97% e 3% respectivamente; entre as lavadeiras haviam 89,5% de pretas e 9,5% de mulatas; entre pedreiros 82,4% de pretos e 16,8% de mulatos; entre os estivadores 1,6% de brancos, 81,6% de pretos e 15,2% de mulatos e assim por diante. Ocupações que até hoje são conhecidas como “trabalho de preto”. Continuando no quadro de distribuição racial do trabalho em Salvador em 1936 entre os bancários 84,0%

³ Em *Cultura e imperialismo* (2011), ressaltando a importância das narrativas com estratégia de poder, Edward Said menciona ao historiador Martin Bernal, para afirmar que a civilização grega tinha raízes na cultura egípcia, semita e de outros povos do “Oriente”, mas que, no decorrer do século XIX, ela foi remodelada como cultura ariana na qual foram ocultadas suas raízes híbridas.

eram brancos, 2,4% mulatos e nenhum preto; entre os advogados 67,1 % de brancos, 9,7 % de mulatos e 1,7 % de pretos; entre os médicos 63,0% de brancos, 20,0 % de mulatos e 1,0 % de pretos. (PIERSON, 1971, p. 226).

A priori cabe destacar como compreendo a raça nesse estudo, sabemos que esse termo é multifacetado: a ciência, a política, a economia são algumas das faces relacionadas a essa questão social, que é uma das mais relevantes dos últimos séculos. Grandes debates têm sido levantados sobre a existência da raça. Geneticistas e biólogos afirmam não haver pureza genética nas populações, porém, como afirma Munanga (2014), se, para o biólogo molecular ou o geneticista, a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. Portanto, a existência e a dimensão da raça nesse estudo se constroem à medida que o fenômeno do racismo impacta na vida das pessoas. Assim, o conteúdo da raça é político e social.

A figura da escola foi construída no senso comum como instituição neutra que tem como objetivo o aperfeiçoamento humano e o progresso social. Em consequência disso criou-se um imaginário de que a escola é um ambiente de igualdade, não atingido pelas desigualdades presentes na sociedade. As diferenças e desigualdades que então se apresentam no contexto educacional não residem na chamada natureza das coisas. São processos, projetos constantemente elaborados e reelaborados para a produção de um sujeito subalterno e excedente no sistema capitalista. E tais desigualdades produzidas e reproduzidas nesse ambiente impactam diretamente em outras áreas, percebe-se uma intersecção entre raça, classe e educação para a estruturação de uma hegemonia, como demonstra Louzano (2013):

A literatura sobre a desigualdade mostra que as diferenças de renda podem ser parcialmente explicadas pela desigualdade na distribuição da educação entre os diferentes grupos sociais (REIMERS, 2000). Usando evidências do mercado de trabalho brasileiro, Ferreira e Barros (2000) mostram que a educação é o preditor mais forte da desigualdade de renda. Barros, Henriques e Mendonça (2000) encontram que diferenças no perfil educacional de negros, pardos e brancos explicam 55% dos diferenciais de rendimentos entre eles. Por isso, em seu estudo, Ferreira e Barros (2000) enfatizam a necessidade de analisar a estrutura da distribuição das oportunidades educacionais no país, para assim compreender a reprodução das desigualdades econômicas e sociais. (LOUSANO, 2013, p.113)

O caráter hegemônico e hierárquico na organização do currículo e conhecimento escolar e a tentativa de inferiorização de saberes outros que não sejam a ciência moderna estabelece uma norma a ser seguida, o que não significa que o objetivo desse projeto seja que todos os atingidos pelo processo de escolarização dominem esses conteúdos. É preciso para a manutenção desse sistema que poucos e seletos grupos dominem esse capital cultural e para os outros restam o fracasso escolar: evasão, reprovação e baixos rendimentos além do

“reconhecimento” e “aceitação” do seu lugar social inferior. Historicamente há uma questão latente a educação dos grupos de classes econômicas mais baixas e não é a mesma dos segmentos hegemônicos e ao mesmo tempo a distribuição do trabalho social também é distinta e está intrinsecamente ligado com o tipo de educação que cada indivíduo tem acesso (COLUCCI, 2019). Para ressaltar experiência diferente dos grupos étnicos com relação a escola, podemos citar a reforma da instrução primária realizada em 1837 no Rio de Janeiro, quando esse estado ainda era província, que proibia a frequência à escola aqueles que sofressem de moléstias contagiosas dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos.

No Brasil imperial, a escola era vista como uma condição para progresso do país e voltava-se para o ensino de comportamentos e condutas ditos adequados, sob um modelo eurocêntrico que visava à homogeneização cultural e ao mesmo tempo à invenção de uma cidadania nacional. Com a intenção de homogeneizar, civilizar e unificar era extremamente combativa com as culturas populares. Como afirma Almeida e Sanchez (2016), houve assim dificuldades de permanência da criança negra na escola tanto por seu pertencimento social quanto pelo racial, em determinados momentos foi oficialmente negado o acesso da população negra as instituições escolares, a discriminação para com as pessoas negras e sua cultura aparecem

nos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império estudados por Barros (2005), em que são rejeitados os hábitos e comportamentos do alunado pobre e de origem africana. Tais hábitos e comportamentos são classificados como vadiagem, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos, e vistos como inadequados ao ambiente escolar, por terem o potencial de influenciar, de forma maléfica, as ações dos filhos das assim designadas boas famílias. (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p.236)

Portanto, a escola dispõe de um arsenal de violência simbólica, que funciona através dessas relações de dominação como inculcadora do lugar social de cada sujeito nessa sociedade estratificada (MÉSZAROS, 2005). Um elemento para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições da sociedade (APPLE, 2006). A escola como uma demanda social obrigatória é uma ferramenta de ascensão social e de manutenção do *status quo*, por isso nem todos devem ter acesso a ela. Um processo segregador e discriminador que se inicia desde os processos de seleção dos perfis de aluno para matrícula (TRINDADE, 1994). Demonstrando como esse processo de inferiorização ideológica do sujeito negro e a exploração de seu

trabalho, o racismo, é constituinte, necessária para o desenvolvimento e manutenção do capitalismo Uelber Silva (2012) afirma que

A alienação racial emerge das condições materiais postas na ascensão do capitalismo e se expressa em mecanismos ideológicos como as teorias racistas produzidas para manter sob controle as populações negras submetidas ao trabalho alienado e em condições de desigualdade social. Acompanhando as indicações de Lukács, podemos dizer que a alienação tem origem justamente no escravismo, pois a escravidão antiga é a primeira forma de exploração do homem pelo homem. (SILVA, 2012, p. 111)

A construção do poder moderno implicou a constituição do campo pedagógico como saber de governabilidade sobre a população (FOUCAULT, 2001). Ocorre assim a limitação da educação ao ambiente escolar. Tal e como afirma Pineau (2001) no século XIX e XX houve uma expansão da escola como forma universal de educação. Nessa hegemonia educativa, a escola apresenta sua função social inserida na estrutura moderna, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social e a cultura dominante. O ensino tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Considerada violência simbólica na medida em que impõem e inculcam arbítrios culturais de um modo também arbitrário. Esta seleção de valores culturais arbitrária é sempre feita por um grupo ou classe. Estas são arbitrárias porque não residem numa “natureza humana” ou numa “natureza das coisas” são essencialmente escolhas políticas (BOURDIEU, 2009). Desse modo o aparato escolar é responsável pela reprodução dos habitus de classe e de hierarquias sociais ao acessarem ou não ao capital cultural e social.

Percebe-se assim que grupos são privilegiados e que grupos são excluídos, no Brasil, a escola historicamente ou excluiu negros e indígenas do processo de escolarização ou utilizou os processos educativos para a colonização e a integração subordinada destas populações. As teorias eugenistas e higienistas mantiveram por muito tempo a população negra à margem dos processos de escolarização. Como apontou Veiga (2000) a cor da alma da escola era branca, ou seja, cor de referência para identificar a qualidade social e cultural nos critérios para seleção de professores, livros, currículos, etc.

O fracasso escolar se relaciona com a origem étnico-racial dos alunos, não de modo aleatório, esse projeto vincula-se ao capitalismo na produção de um sujeito que estará destinado a ter papéis sociais subalternos ou um excedente humano nessa sociedade capitalista, uma vez que a escolarização e o processo educativo são um fatores determinantes para a distribuição de oportunidades sociais. Do ponto de vista racial, podemos classificar os impeditivos de um bom rendimento escolar em dois grupos: os fatores externos à escola e os

fatores internos. Muitos estudos têm apontado que as crianças negras têm maiores dificuldades de progredir na sua escolarização e que entre as motivações estão: sentir-se discriminado pelos colegas, professores e funcionários da escola, ou mesmo não se encaixar na cultura escolar (LOUSANO, 2013).

Para o antropólogo nigeriano John Ogbu (1977; 1981a; 1981b; 1985; 1991), o baixo desempenho escolar de crianças negras decorre do fato de que os brancos lhes oferecem uma educação inferior e um tratamento diferente, assim os negros desenvolvem estratégias para lidar com as oportunidades limitadas e os mecanismos de subordinação que os afetam. Sugerindo que a alta taxa de fracasso entre os negros americanos é resultado de uma adaptação destes às limitadas oportunidades sociais lhes oferecida. A experiência do sujeito negro é assim marcada por uma excessiva ambivalência afetiva em relação ao desempenho escolar.

“Macaca, feia, suja, burra, cara de pobre” o complexo de agressões verbais racistas é incontável, porém é perceptível ao que geralmente estes estão vinculados: a questões de classe, estética, e em síntese na tentativa de, através da humilhação, retirar toda a humanidade e relegar aquele sujeito a posição de inferioridade em contraste a superioridade construída através disso pelo agressor. Os processos de diferenciação são necessários para o entendimento das configurações dos diferentes tipos de racismo, Ferrari (2010) afirma que a humilhação necessita um “outro” que será receptáculo de um arsenal de características de inferioridade. A humilhação desse modo não está desvinculada de processos sociais maiores, à medida que ela funciona com base nas essencializações e estereótipos construídos, está intrinsecamente ligada às condições históricas que constituíram a coisificação de determinados grupos, como afirma Bruschini (2002) a humilhação está nas relações sociais como entendimento da derrota e como sinal distintivo da superioridade do vencedor.

A escola se apresenta como pioneira na inserção da construção de alteridades e identidades, afinal as crianças ali iniciam suas percepções sociais limitadas antes ao seu círculo familiar. Demonstrando as relações étnico-raciais em seus processos de identificação e heteroidentificação no ambiente escolar. Carvalho (2005) afirma que durante sua pesquisa:

Outro aspecto que se evidenciou durante a aplicação dos questionários foi a dimensão relacional das identidades raciais ou, como expressaram Piza e Rosemberg (2002), a “incessante troca entre o olhar de si e o olhar do outro que (in)forma o campo da identidade racial” (p. 93). Buscando respostas, algumas crianças comentavam em voz alta: “Minha mãe diz que eu sou café com leite” ou “Minha mãe me chama de branquinha”. Um garoto mencionou o apelido familiar de “neguinho”. Isso pode indicar o peso do olhar do outro na constituição de uma

identidade racial, um olhar que é inicialmente da família, e em especial da mãe. Qual seria o peso da instituição escolar nessa construção? Pelo menos naquele momento, colegas ou situações escolares não foram mencionados de forma explícita, e certamente o tema continua em aberto para novas investigações (CARVALHO, 2005, p.81).

Refletindo sobre as desigualdades que são constituintes da relação entre raça e escola e lançando o olhar sobre o panorama atual brasileiro percebemos que ainda há um forte contrateracial nos indicadores educacionais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD,2019) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considerando o todo quantitativo de jovens de quatorze a vinte e nove anos do país, o equivalente a 50 milhões de pessoas, 20,2% não concluíram o ensino médio, ou por nunca terem frequentado a escola ou por ter abandonado a instituição antes do fim desta etapa. Este percentual de 20,2% corresponde a 10,1 milhões de pessoas que são 58,3% homens e 41,7% mulheres. Na análise por raça, 27,3% dessas pessoas são brancas e 71,7% pretas e pardas.

Quanto às taxas de analfabetismo, apesar de estarem muito vinculadas a questões geracionais, ainda se apresenta nos dados um forte contraste racial, em 2019 o percentual de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas era de 3,6% entre pessoas brancas e 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda. Já entre o grupo etário de 60 anos ou mais a taxa de analfabetismo das pessoas brancas alcançou 9,5% enquanto entre as pessoas pretas e pardas o percentual foi de 27,1%.

Com esses dados é possível afirmar que há uma relação intrínseca entre raça, classe e educação escolar. Porém somente a análise desses números não é o suficiente para entendermos como essa relação se configura, é necessária uma imersão na história desses sujeitos. Como afirma Trouillot (2016) a realidade social é sempre produzida num contexto histórico específico, e sua produção inclui outras narrativas para além da historiografia profissional. As narrativas históricas trazem situações particulares e colocam os seres humanos como sujeitos da história e desse modo a subjetividade do sujeito é parte integral do fenômeno histórico.

Portanto as desigualdades raciais apresentadas e reproduzidas historicamente no contexto escolar, registradas estatisticamente possuem raízes em processos profundos e subjetivos das relações étnico-raciais, demonstrando a complexa violência racial dentro do ambiente escolar, nos deparamos cotidianamente com notícias intituladas como: “Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio” (SANTOS, 2020); “Menina sofre racismo em escola do AC e não quer mais ir à aula, diz tia”

(RODRIGUES, 2015); “Diretora reclama de cabelo e impede matrícula de criança em escola no MA” (CARDOSO e ROCHA, 2019). Dessa forma os episódios de racismo impactam diretamente nas experiências e expectativas escolares, e essa trajetória escolar por consequência impactará diretamente na construção da experiência social desse indivíduo.

Como afirma Michael Apple (2006), a educação deve ser vista como uma tentativa de seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em determinada época, seleção essa que envolve escolhas sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, assim devemos buscar os interesses sociais incorporados na própria forma do conhecimento, do cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas. Submetendo assim a escola a um exame político e econômico, como uma instituição que reproduz a hegemonia social. Compreendendo a educação como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido privilegiados ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Cabe assim pensar qual o lugar da escola na manutenção do modo pelo qual bens e serviços são controlados, produzidos e distribuídos? A que grupos sociais ela atende e quais exclui?

Considerando que as desigualdades presentes nos contextos educacionais geram diretamente impactos na inserção no mundo do trabalho. Obedecendo a uma hierarquia racial essas desigualdades dos contextos educacionais produzem um perfil racial específico daquilo que Marx descreveu como sujeitos excedentes do modo de produção capitalista que formariam um “exército de reserva” no qual sua força de trabalho está ainda mais desvalorizada.

Marx (2013) refere-se ao exército de reserva causado pela intensificação da produtividade do modo de produção capitalista em decorrências das máquinas:

Como máquina, o meio de trabalho logo se converte num concorrente do próprio trabalhador. A autovalorização do capital por meio da máquina é diretamente proporcional ao número de trabalhadores cujas condições de existência ela aniquila. O sistema inteiro da produção capitalista baseia-se no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria. A divisão do trabalho unilateraliza tal força, convertendo-a numa habilidade absolutamente particularizada de manusear uma ferramenta parcial. Assim que o manuseio da ferramenta é transferido para a máquina extingue-se, juntamente com o valor de uso, o valor de troca da força de trabalho. O trabalhador se torna invendável, como o papel-moeda retirado de circulação. A parcela da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, isto é, não mais diretamente necessária para a autovalorização do capital, sucumbe, por um lado, na luta desigual da velha produção artesanal e manufatureira contra a indústria mecanizada e, por outro, inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrota o mercado de trabalho, reduzindo assim o preço da força de trabalho abaixo de seu valor (p. 503).

No entanto, penso que com as mudanças no processo de produção do capital podemos e levando em consideração que o capital é valor que se valoriza a partir de alguns mecanismos como o ganho extraordinário, seja através do aumento da produtividade pelas máquinas ou pela maior exploração da força de trabalho podemos pensar que através de diversas instituições, como a escola, o Estado cria um perfil de sujeitos para desvalorizar, em seu aspecto educacional e profissional por consequência, com o objetivo de baratear a força de trabalho e assim o emprego com as mínimas garantias se torna quase um privilégio em nossa sociedade contemporânea. Conforme demonstrado nas estatísticas citadas anteriormente esse exército reserva, trabalhadores desempregados, são majoritariamente negros. No capitalismo o trabalhador torna-se mercadoria: o trabalhador negro uma mercadoria mais barata.

É comum ver no espaço urbano crianças trabalhando, vendendo doces, limpando vidros de carro, fazendo malabarismos, etc. É notório que a maioria das crianças são negras, e tal espaço é naturalizado como destino desses sujeitos. O trabalho precarizado se apresenta muito cedo na vida do sujeito negro, impactando diretamente em suas expectativas de futuro profissional e em seu desenvolvimento escolar. Exemplo disso é o relato etnográfico que traz Costa (2019) no qual a autora nos apresenta as intempéries da trajetória dos jovens trabalhadores da CEASA, que em situações de trabalho irregulares e vulneráveis desempenham tanto funções que demandam muito esforço físico como atividades administrativas e financeiras mesmo assim esses jovens não perdem a esperança de um futuro melhor através da educação, porém o desempenho escolar destes é profundamente afetado por trabalharem durante toda madrugada sobre condições precárias e sem nenhuma garantia, proteção ou assistência médica.

Descrevendo que os jovens através desse trabalho buscam seu próprio sustento, acesso a sua própria condição de jovem e um sentimento de dignidade. Caracterizando a trajetória desses indivíduos entre o trabalho e a escola, Costa (2019) afirma que

O jovem trabalhador desqualificado acaba cedendo ao cansaço e as atividades escolares perdem o sentido. “Quando eu chego, eu venho pra cá. Muitas das vezes eu venho, as pessoas acham que a pessoa tá drogada, tá isso, tá aquilo, porque teu olho fica caído, fica vermelho, tu fica estressado, você fica com sono, você não tem cabeça pra estudar”. O trabalho diário extenuante dos jovens batalhadores da Ceasa lança-os a uma custosa escolha cotidiana, entre permanecer na escola assistindo todas as aulas que são propostas no turno ou pedir autorização ao núcleo gestor para sair cedo em decorrência da fadiga física e mental. Esses jovens, submetidos a trabalhos penosos, insalubres e degradantes durante as madrugadas/manhãs na Ceasa de Maracanaú, têm seus futuros traçados pela incerteza profissional, posto que seu direito ao acesso à educação está diretamente relacionado à validação efetiva de seus direitos sociais (COSTA, 2019, p. 61).

Essa configuração corresponde a uma estrutura, na qual indivíduos negros

representam a 64% dos desempregados, quando olhamos para os cargos gerenciais 68,6 % são ocupados por brancos e somente 29,9% ocupados por pessoas negras de acordo com dados do IBGE (2018). A desvantagem desses sujeitos é construída desde o espaço escolar, levando em consideração que o mercado de trabalho absorve proporcionalmente mais brancos, quando há uma maior exigência de escolaridade e qualificação. O preconceito racial é um fator importante na seleção dos candidatos aos melhores postos de trabalho (RIZZINI, 2010). Assim, o sistema relega aos negros a um teto de emprego de baixo status que nem requer de muitos níveis educativos nem traz grandes recompensas por esforços educacionais (OGBU, 1981).

Como pesquisadora negra, portanto implicada no meu próprio objeto de estudo, algumas considerações sobre a temática são importantes de destacar politicamente. Não considero que os processos de desestruturação e fim do racismo limitem-se a questões afirmativas ou de representação. Assim como Franz Fanon (1961; 2008) havia colocado que o colonialismo não é uma máquina pensante, nem um corpo dotado de aptidões racionais, é a violência em seu estado natural e só acabará quando for confrontada com uma violência maior, portanto a descolonização seria um fenômeno violento. O identitarismo tem se mostrado como um obstáculo para a abolição do sistema de classificação racial à medida que esse, através da criação de uma história mítica e fenótipos em comum, encarceram aos indivíduos em essências inexistentes.

Como já dito anteriormente, a classificação racial e a divisão social do trabalho se retroalimentam, portanto não é possível falar sobre racismo sem falar de capitalismo. O papel da representação, como também instrumento tácito de classificação do racismo e capitalismo no qual o povo negro foi construído como um excedente populacional que no capitalismo tardio precisa ser identificado, controlado, categorizado e violentado. A raça, como afirma Achille Mbembe (2017), é uma ficção útil que permite que se represente as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo do homem ideal, branco. Percebe-se isso através de uma longa historiografia que representou o negro e a África como os símbolos acabados de uma vida pré-histórica, em um grau inferior de evolução.

O ato de representar e ser representado tem ocupado grande espaço nas reflexões filosóficas humanas, nas ciências sociais teóricas notáveis como Durkheim (1975), Mauss (1981) e Goffman (2014) dedicaram-se a refletir sobre esse processo. É notável em toda a literatura do tema que o ato de representar é um ato complexo e coletivo, tem dimensões que

implicam na construção de identidades e alteridades e nas configurações de poder entre os indivíduos.

Evidenciando as dimensões de poder que o ato de representar carrega, como afirma Said (2003), representar alguém ou algo se tornou uma tarefa complexa e problemática porque em torno da figura do colonizado acumulou-se uma série de expressões para reforçar sua posição secundária, ou seja, subalterna, que está condenada a “somente usar o telefone e jamais inventá-lo”. Assim, ser um colonizado nesse jogo de representações é potencialmente ser muitas coisas diferentes e inferiores em muitos lugares diferentes.

A autopercepção do indivíduo negro na escola está perpassada por discursos e práticas de poder. Imagens que circulam em materiais didáticos por vezes estão assentadas em estereótipos e preconceitos raciais que tendem a imprimir a identidade de pessoas negras características negativas. Os livros didáticos e literários têm sido objeto de reflexão acerca dos impactos e dos significados de seus conteúdos, muitas vezes colocados como neutros, como afirma Terry Eagleton (2019) na verdade, não há necessidade alguma de se trazer a política para o âmbito da teoria literária: como acontece com o esporte sul-africano, elas estão juntas há muito tempo. Por “político” o autor entende apenas a maneira como organizamos conjuntamente nossa vida social e as relações de poder que isso implica. Assim, o representa negativamente algo se constitui como uma estratégia de poder para a subalternização de um indivíduo nas raízes de sua subjetividade.

Giugliani (2013) em um estudo etnográfico percebeu que crianças negras ao fazerem exercícios de autorrepresentação em desenhos mostravam-se insatisfeitas com suas características corporais, como exemplo a reprodução do estigma negativo com os cabelos crespos e a cor marrom nos desenhos, evidenciando como os mitos, as representações e os valores por meio dos quais crianças negras constroem sua identidade são embranquecidos, suas autorrepresentações assim serão sempre conflituosas a medida que se deparam com um complexo conjunto de imagens e discursos que os inferioriza. Desse modo o racismo instaurado no ambiente escolar e suas estratégias como a manutenção de estereótipos na representação do indivíduo negro tem um profundo impacto na trajetória educacional desses sujeitos, impactando diretamente na evasão escolar desses indivíduos. Por isso creio que a discussão sobre as representações que se faz sobre esses sujeitos é também uma discussão sobre as razões do contraste racial tão marcado nos índices educativos.

Na pós-modernidade essas identidades apresentam-se sobrepostas e conflituosas, de

modo a tornar o indivíduo moderno fragmentado (HALL, 1999). Nesse sentido, a construção da autoimagem, da autorrepresentação e da representação de outro são construções feitas de modo inter-relacional, ou seja, o sentido do eu é sempre mediado pela imagem do que temos do outro, a questão da imagem e da representação desse modo é essencialmente política. Desse modo pensar a construção da identidade do indivíduo negro no ambiente escolar é marcadamente um exercício de pensar esse sujeito politicamente.

Conseqüentemente na medida em que a escola demonstra sua modernidade ao validar e valorizar somente o sujeito ideal, o homem branco universal moderno, o indivíduo negro é cada vez mais inferiorizado. Como atenta Fanon (2008) ao discorrer sobre os processos psicológicos do colonialismo, as representações estigmatizadas aprisionam esses sujeitos a figuras e a sentimentos de inferioridade. Assim ao alertar sobre os processos psicológicos e subjetivos, a relação entre consciência e contexto social, decorrentes do racismo criados a partir da relação entre o branco e o negro, Fanon (2008) permite que possamos enxergar a interiorização e as subjetividades do racismo na psique dos sujeitos.

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, o preconceito racial está atrelado ao fenótipo dos traços negróides, e a discriminação com esses traços é percebida nas mais iniciais relações na qual insere-se um complexo de superioridade nas crianças brancas e um complexo de inferioridade nas crianças negras através da valorização ou desvalorização de seus traços, como afirma Nogueira (2006):

Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que os característicos negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento. Assim, é comum pessoas adultas brincarem com um menino branco, dizendo-lhe que, quando crescer, ele irá casar com uma mulher preta. Geralmente, insiste-se na brincadeira, até que a criança se irrite e proteste. Numa cidade do interior, tendo um menino colocado uma vassoura junto à parede, com a parte de varrer voltada para cima, o autor ouviu uma senhora caçoar com o mesmo que, desse modo, ao crescer, ele haveria de se casar com uma preta. Meninos pretos são jocosamente chamados de “negrinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, freqüentemente, o gracejo de que “negronão é gente” e outros comparáveis. Em todas essas situações, sob o poder de sugestão da hilaridade, incute-se, subrepticamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negróides, embora a própria pessoa que faça a brincadeira não tenha consciência do efeito para o qual esteja contribuindo e, portanto, seja, neste sentido, inconsciente, sua atuação. (NOGUEIRA, 2006, p.296)

Desse modo, a representação é uma questão vinculada ao aspecto simbólico, as formações sociais estruturam-se através de processos simbólicos abstratos que são materializados, tornados concretos e objetivos carregados de interesse pela ação humana e mediados pelas práticas sociais (PINHO, 2019). O caráter variado e velado do racismo pode

impossibilita uma rápida visualização deste no ambiente escolar, que frequentemente é visto livre desse fenômeno. O racismo como ideologia requer a compreensão das subjetividades dos processos ligados às condições históricas estruturais.

A pluralidade cultural presente no contexto escolar é fator fundamental na construção das identidades. As alteridades e identidades são assim construídas em um campo conflituoso. A interação social nesse ambiente estimula os indivíduos a buscar significados e representações, para si mesmo e para os outros. A socialização estabelecida na sala de aula inclui a aprendizagem de normas, definições e regras sociais, a negociação de significados dos objetos e dos eventos não são intrínsecos, formam-se nessas relações (APPLE, 2006). Assim, estabelecendo que a identidade é construída socialmente, está permeada pelo conflito e por transformações históricas; em sua formulação, Carvalho (2012) afirma que:

Para Jacques (1999), o conceito de identidade foi evoluindo para o sentido contemporâneo de conjunto de características que distinguem as pessoas ou lugares, uns dos outros. A identidade é, por um lado, uma necessidade humana básica individual, que se interrelaciona com o social, formando, por outro, as identidades coletivas. Conforme esclarece Jacques “[...] sob essa perspectiva, é possível compreender a identidade pessoal como e, ao mesmo tempo, identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias” (JACQUES, 1999, p.163). As identidades, coletivas e individuais, resultariam de um entrecruzamento de vetores sócio-culturais mais abrangentes. Nesse sentido, uma identidade específica seria uma apropriação de diferentes níveis semióticos heterogêneos, presentes na sociedade. Assim, elas sempre são relacionais, pois dependem do reconhecimento do outro. (CARVALHO, 2012, p. 213)

Para acessar a miríade de identidades e alteridades é necessário o aprofundamento na subjetividade desses sujeitos, acessar a teia de significados que eles estabelecem a si mesmo e ao seu contexto social, visto que esses processos estão em retroalimentação. Na sociologia e na filosofia autores como Norbert Elias (1995), Pierre Bourdieu (2001), Michel Foucault (1977) e Michel de Certeau (1994) reivindicaram a necessidade de expandir as linhas divisórias das disciplinas e maiores diálogos entre o individual e o social, demonstrando que os processos de ambos correspondiam a uma mesma realidade social sob diferentes óticas. As subjetividades acessadas através das narrativas dos sujeitos, numa perspectiva da micro-história são carregadas de significações singulares produzidas pela racionalização e reflexividade do indivíduo frente aos processos sociais experienciados por ele.

2. A EXPERIÊNCIA VIVIDA DO NEGRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No Brasil as pessoas negras historicamente têm sido atingidas por dinâmicas de violências estruturais de cunho político, socioeconômico e psicológico. Essas pessoas são relegadas à posição social de cidadão de segunda categoria uma vez que seu acesso aos direitos humanos fundamentais é inviabilizado. Para além disso, as características culturais e identitárias socialmente valorizadas são as dos brancos, desse modo as situações cotidianas reproduzem normas da ideologia desse grupo dominante, assim espaços sociais como a família e a escola são locais no qual os preconceitos racial se retroalimentam.

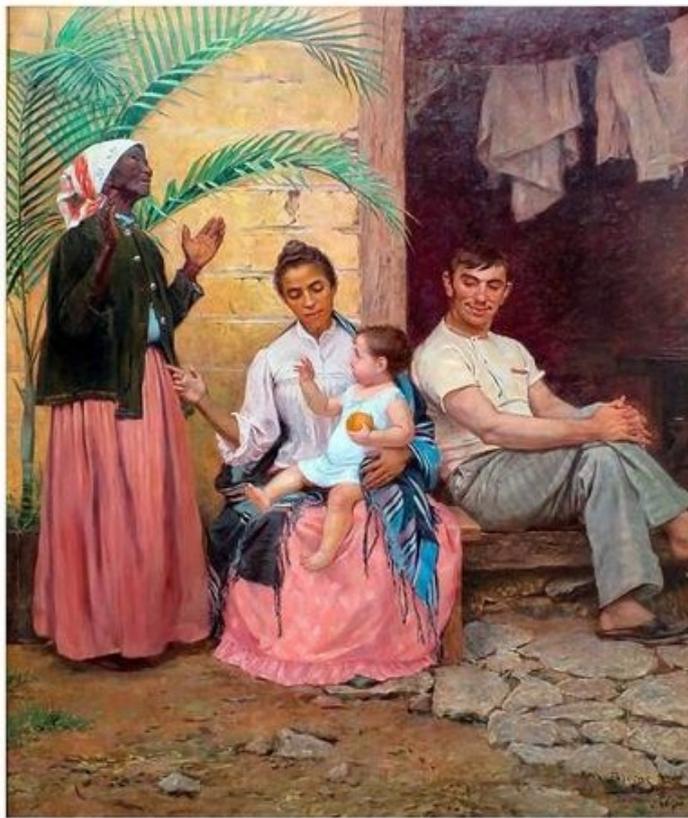
A trajetória escolar da pessoa negra é marcada por processos de racialização, seja em seu desempenho positivo ou em seu desempenho negativo. Em sua experiência como pessoa negra, o indivíduo no ambiente escolar se vê obrigado a escolher entre os caminhos dicotômicos de superar as desigualdades ou ser suprimido por elas, para o enfrentamento das discriminações este indivíduo é compelido a “embranquecer-se” de vários modos. Diante dessa escolha um complexo de sentimentos ronda esse indivíduo, interessa-me aqui levar em consideração a subjetividade da pessoa negra frente a esses processos. Costa (1983) no prefácio do livro *Tornar-se Negro* afirma que “... a brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial” (p. 4). É comum que o negro se depare com sua imagem como povo ligada aos processos de escravização, pobreza ou a profissões socialmente desvalorizadas, para valorizar-se e humanizar-se ele deve apropriar-se do que é socialmente valorizado.

Embranquecer então é sinal de desenvolvimento e progresso e tal processo não se manifesta apenas na dimensão subjetiva dos indivíduos. As teorias raciais do fim do século XIX refletiram em um projeto político de embranquecimento da população brasileira baseado em políticas de imigração que incentivavam a vinda de europeus: italianos, alemães e espanhóis para miscigenar e embranquecer a população. O movimento eugênico brasileiro que era composto por setores de intelectuais, cientistas, políticos e a elite brasileira via no embranquecimento uma ferramenta para o progresso, embranquecimento era sinônimo de modernidade, o movimento teve profunda relação com campanhas sanitárias e educacionais³.

Na figura 3, a pintura de Modesto Brocos, pintor realista espanhol radicado no Brasil, retratou a tese de um dos mais notórios eugenistas brasileiros João Batista de Lacerda segundo

a qual o processo de branqueamento seria possível em apenas três gerações. O título da obra faz referência a estória bíblica da maldição de Canaã⁴, que era utilizada pelos colonizadores para legitimar a escravização dos negros. Nesta pintura há três gerações de uma mesma família e em contraste seus tons de pele: avó negra, filha parda, neto branco. A avó negra faz um sinal de agradecimento com as mãos, representando a ideologia presente no processo de branqueamento.

Figura 3 – A redenção de Cam de Modesto Brocos (1895)



Florestan Fernandes (2013) afirmou que o preconceito racial é uma categoria

⁴ Para os projetos políticos do Estado ele acionará seus aparelhos repressores ou ideológicos. As políticas educacionais nesse contexto fariam o papel de aparelho ideológico do Estado, assim como descreveu Althusser (1999), para o inculcamento das teorias pseudocientíficas de embranquecimento como positivas e necessárias.

⁴ Trata-se de um relato no livro de Gênesis, capítulo 9, versos 20 a 27, no qual em um contexto em que Cam, filho de Noé, viu seu pai embriagado e nu e debochou dele. Em consequência disso Noé teria amaldiçoado seu neto Canaã a servidão. Tal escritura foi interpretada como o enegrecimento de Canaã e por conseguinte sua servidão justificada. Atualmente no contexto brasileiro, parlamentares evangélicos têm se utilizado dessa história bíblica para afirmar que a África estaria submetida a maldição de Canaã.

histórico-sociológica construída pelos brancos e compartilhada pelos próprios não brancos. Podemos explicar esse compartilhamento à medida que compreendemos que o indivíduo busca valorar-se socialmente. Goffman atentou que qualquer ser humano em situação social se apresenta diante de seus semelhantes tentando conduzir suas impressões e empregam técnicas para sustentar tal performance. Desse modo o indivíduo que se apresenta a outros tenderá a incorporar em seu comportamento valores sociais positivados, exemplificando ele afirma que “O aluno atento, que deseja ser atento, olhos fixos no professor, ouvidos bem abertos, consome-se tanto em representar o papel de atento que terminar por não ouvir mais nada.” (GOFFMAN, 2014, p.45). Portanto a figura do aluno ideal é esta: quieto e atento. Para além disso também há um critério racial, os alunos brancos são mais valorizados, por isso o indivíduo negro tentará embranquecer-se, para adquirir valor, pois como afirmou Florestan Fernandes este se contitui como o único modo de humanizar-se em uma sociedade racialmente estratificada.

2.1 O menino preto: superando a humilhação do “entrar burro e sair moleque”

Trago aqui o relato de um jovem de 23 anos, hoje funcionário público de uma cidade do interior do Ceará, que estudou integralmente em instituições públicas. Assim como a maioria das famílias brasileiras, esse jovem vem de uma família com uma configuração não “tradicional”, criado pela avó materna após o abandono de sua mãe teve seus primeiros anos acompanhados por sua avó e avô, a figura de sua avó é marcadamente o referencial familiar mais importante em sua formação. Para além do cuidado e da função maternal que esta ocupava, teve um papel central em sua visão a respeito da educação. O jovem foi alfabetizado pela avó, mulher negra, aos três anos de idade e só aos cinco anos começou a frequentar a escola. A avó segundo seus relatos tinha orgulho de seu bom desempenho e o incentivava nos estudos, desempenho esse que mudou de forma brusca quando sua avó faleceu.

O momento de falecimento de sua avó foi concomitante ao início de sua adolescência e de sua transição para uma escola de ensino fundamental, tal escola, localizada na periferia da cidade de Caucaia, na região metropolitana de Fortaleza-CE, era conhecida como uma “fábrica” de marginais, segundo relatos da comunidade. Ao iniciar seus estudos em tal escola, o jovem escutava com incertezas e objeções o que as pessoas diziam ser o slogan do colégio “entrar burro e sair moleque”. Desse modo podemos indagar que tipos de expectativas e sonhos um adolescente inserido nesse contexto pode elaborar sobre sua carreira e futuro

escolar, encurralado na dicotomia de a priori ser considerado “burro” e sua única possibilidade será sair de sua formação escolar como um “moleque”.

Foi exatamente nesse período que o desempenho do jovem, ainda então um garoto, declinou, suas notas e seu interesse pela escola já não eram como antes, quando este comentava com sua avó que queria ser veterinário e ela lhe dizia “pois estude meu filho!”. Após esse período, mais uma transição escolar, dessa vez o ensino médio. Em uma escola pública estadual o jovem iniciou esta nova etapa na qual como o próprio diz foi mais perceptível seu “complexozinho demenino preto” percebendo seu cabelo, sua cor, seus traços de gente preta e a “rejeiçãozinha” que sofria ao ser preterido pelas meninas que preferiam os meninos brancos e ao perceber que os professores tinham alunos preferidos sempre brancos. Comenta o jovem sobre sua experiência e seu sentimento para com um professor que colocava como parâmetro de bom desempenho alunos brancos:

De coisas que eu acho que marcaram a minha trajetória no colégio, eu lembro sempre comento isso, um professor branco, professor de história, branco e ruivo. E ele tinha uns alunos que eram brancos, que eram os bambambam dele, segundo ele os bambambam que sabiam de tudo... ainda passaram na segunda chamada do ENEM. Não fazendo esse discurso, mas essas pessoas que ficamentrando nesse jogo, é bom deixar nítido isso, as pessoas que acham que "ah é menos merecedor a pessoa entrar na segunda chamada ou entrar por cota", sendo que eles tiveram que se valer disso pra tá usufruindo daquele espaço. Isso aconteceu, esse professor tinha a fama de reprovar alunos, muito rígido, e ele falou assim pra mim, pra nossa turma algo que foi direcionado a mim, "ó meus alunos que tiram dez nas minhas provas" ele usava como parâmetro, as provas dele, como parâmetro de dificuldade nas escolas e a experiência, setirasse um dez nas provas dele era excelente, aí "os alunos que tem dez na minha prova, eles não tiram nem seiscentos no ENEM, então vocês procurem não estar animados, não". Meus melhores alunos e não sei o que, aí eu olhei pra ele assim e falei " eu não tenho culpa da incompetência dos teus alunos brilhante, não, pra tu falar um negócio desses pra nossa turma aqui". Ele ficou indignado, começou a fazer oposição a mim e sempre querer sutilmente me ferrar de alguma forma.

Com esse relato, percebemos como sutilmente as relações étnico-raciais eram estabelecidas nesse contexto, o professor branco, com seus alunos preferidos brancos reconhecidos por sua inteligência e bom desempenho, o discurso do professor com os demais alunos em uma tentativa de desestimular ou demonstrar como seria difícil para os demais obter uma boa nota no ENEM já que os alunos tidos como parâmetro já não conseguiam isso. O estabelecimento desses alunos brancos como parâmetro de bom desempenho é recorrente nos relatos dos interlocutores dessa pesquisa e também na literatura da área, percebemos assim aquilo que Fanon (2008) desenvolveu em *Pele negra, máscaras brancas*: é o racista que cria o inferiorizado. Pois a inferiorização é o correlato nativo da superioridade européia.

A fala do jovem é marcada pelo sentimento de revolta, ele afirma que durante toda

sua trajetória o tal professor o perseguiu sempre se opondo e duvidando de suas capacidades, em determinado momento em que o jovem já havia concluído o ensino médio e voltou a escola para buscar documentações deparou-se como o professor que o questionou sobre como estavam suas expectativas para o futuro (com um tom de deboche e ar de superioridade), e o jovem relatou que havia passado na universidade, notícia que o professor recebeu com surpresa e desdém. Tal experiência com docente marcou a trajetória escolar à medida que se perguntava por que ele não era o aluno parâmetro, o aluno preferido? E a resposta que sempre lhe aparecia era sua cor. O jovem afirma que viveu uma série de violências cotidianas, que tinham um peso emocional tão forte que era mais fácil fingir que não se tratava de racismo, pois caso fosse doeria demais.

A crença na democracia racial presente na sociedade brasileira e a sutileza de algumas práticas racistas pode por vezes, velar episódios de racismo, mas estes continuam muito evidentes para suas vítimas. O ambiente escolar hostiliza o indivíduo negro desde sua infância Cavalleiro(1998) afirma que há um critério racial na distribuição de afeto das professoras para com as crianças, em consequência disso crianças brancas esperavam receber carinhos enquanto as negras já sabiam que as professoras não lhes ofereceriam esses carinhos.

Como confirmam as estatísticas a vida do jovem negro é marcada por uma série de desigualdades, estes geralmente são das classes baixas, moram em bairros periféricos e não têm acesso à educação de qualidade, saúde e lazer. Trata-se daquilo que Almeida (2018) caracterizou como racismo estrutural, que situa o racismo como fenômeno histórico e político que estrutura a sociedade através de normalizações baseadas em critérios discriminatórios de raça, as instituições assim têm um papel fundamental nessa estrutura, a medida que contribuem para a hegemonia de determinados grupos, são derivadas das relações de poder, disputas e conflitos entre esses grupos.

A história desse jovem não é diferente sua trajetória é marcada por intempéries desde seu contexto familiar:

Minha vó faleceu há um tempo, depois de um tempo meu vô saiu de casa. Nisso do meu vô sair de casa, eu fiquei só, fiquei morando só, aí tem uma tia minha que mora vizinho. Aí uma criança, no tempo com quinze anos, morando só, com nada, procurei essa minha tia vizinha e fui acolhido lá, aí ela me dava um prato de comida e ela arrumou um emprego pra mim, lá em frente de casa que é uma coisa de roupa, aí eu fiquei trabalhando lá. Trabalhava meio período e ganhava cem reais por quinzena. Era exploração, o salário já era oitocentos reais, eu trabalhava e fazia a mesma coisa que os outros auxiliares lá, porque eu era auxiliar, e ganhava só cem reais por quinzena e o almoço às vezes. E aí que aconteceu, um dia essa minha tia falando lá em casa, sendo que ela já tinha condição de se manter, já tinha uma casa, tinha uma loja, tinha casa alugada, tinha uma condição de pelo menos manter ela, solteira

só com um filho. Eu lá na casa dela, ela chegou assim pra mim e disse assim "pra comer é um leão, mas pra trabalhar é os empurrão". E eu trabalhando lá, trabalhando nessa coisa de manhã, à tarde eu ia pra escola e eu ainda ajudava ela na lojinha, às vezes, até sete horas. Aí tá certo, quando ela falou isso eu tava comendo umprato de arroz, arroz. Foi tão violento isso pra mim, de uma forma que eu, tinha já outras coisas, essa foi só a gota d'água, eu peguei e deixei o prato de arroz no cozinha, voltei pra minha casa que é vizinho, era eu e meu vô só queeu tava morando só e pensei "não preciso disso não. Eu ganho esse dinheirim, dá ao menos pra eu merendar, pra eu comer, lá tem almoço, eu pego esse dinheirim e merendo e vou fazer o que? Vou estudar. Vou estudar, vou passarna Universidade Federal e vou atrás das coisas, porque se eu continuar assim eu não vejo perspectiva de crescimento de vida aqui. Eu vou ficar trabalhandonesse trabalho, oito horas por dia ganhando um salário mínimo, sem perspectiva, só preso nessa lógica. Eu vou estudar e vou passar lá." Eu imaginava passar só por passar na UFC, passar no ENEM e entrar na UFC só pelo status do prestígio. Eu imaginava que quando eu adquirisse um prestígio desse, eu ia ser visto de outra forma pela minha família, sabe?

Marcada pelo sofrimento do trabalho precarizado e da humilhação de familiares, a educação para o jovem não representava somente os processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento por seu valor próprio, mas antes de tudo a possibilidade de libertação dos grilhões da exploração trabalhista e pela possibilidade de ser visto de forma valorosa. O que esse jovem busca através dos estudos não é ser médico, advogado, escritor ou qualquer outra profissão, o que ele busca é através da educação são as mínimas condições de vida, da possibilidade de comer sem humilhações. No relato do jovem afirma que sua avó o dizia que devia "estudar pra ser gente", percebemos assim que a educação por vezes se mostra para o indivíduo negro pobre como a possibilidade de ascensão social, de sua humanização. Porém podemos imaginar as dificuldades trilhadas para esse indivíduo desumanizado, atravessado por inúmeras desigualdades sociais encaixar-se e obter bom desempenho em uma instituição, a escola, que não considera as dimensões e demandas a qual sua realidade o limita.

No contexto brasileiro atual a educação de nível médio preocupa-se com o desempenhos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal ferramenta de acesso à universidade pública brasileira. O exame é caracterizado por sua profundidade e extensão, são diversos os cursinhos preparatórios espalhados pelo país, estratégias vendidas a todo instante no mundo digital. Na escola não é diferente, professores afirmam a todo instante como é necessária uma longa e densa preparação para essa prova. Porém cabe nos perguntar se todos os jovens matriculados no ensino médio podem imergir nessa busca por um bom desempenho no exame. Em seu trabalho etnográfico Costa (2019) demonstra como os jovens negros após longas jornadas de trabalho, apesar de visualizarem na educação a possibilidade de acesso a uma vida mais digna, chegavam à escola exaustos sem condições de estudar. Assim como a trajetória do jovem que aqui abordo, o trabalho é algo necessário

para sua sobrevivência, desse modo o jovem negro não podendo dedicar-se somente ao estudo ingressa numa dicotomia em ver na educação a possibilidade de um futuro melhor e ver que o espaço escolar não foi elaborado pensando em sua realidade, por isso este não se encaixa. O caminho para dignificar-se e humanizar-se através da educação é árduo para o indivíduo negro. As formas de exploração do homem pelo próprio homem carregam uma unidade em diferentes contextos históricos, a invenção do outro e sua discriminação passa por sua desumanização⁵. Ao relatar seu ingresso na universidade pública o jovem diz que

Quando eu entrei eu vi que tinha bolsa, cara, bolsa! Na graduação, você ganha apoio federal para você estudar. Cara isso era uma coisa do outro mundo pra mim, porque eu ganhava 100 reais numa quinzena pra passar a manhã memutando de segunda a sexta e as vezes sábado, até no sábado com um negócio que nem tem retorno. Ai eu chegar numa faculdade e ganhar quatrocentos reais pra estudar o que eu quero, pra eu investir na minha formação, isso era uma coisa "meu deus", muito de outro mundo pra mim. Macho, era muito bom, inclusive eu sempre falo pra galera, cara eu to estudando numa Universidade Federal parece um paraíso, tem almoço bom, pra maior parte da população um almoço do R.U. é um almoço muito completo, muito bom. A galera come miojo, salsicha, e você tem acesso a isso, apesar dos pesares, por um real, quando não você é isento. Você tem aula de campo, você tinha ajudado custo pra tudo, as vezes ganhava 80 reais de ajuda de custo pra nós passar o dia. Cara, oitenta reais para passar o dia, não ia pagar passagem, eu comprava comida e era dois/três dias, ficava de boas.

Tal é distância entre a realidade de um sucesso na carreira acadêmica da realidade dos jovens negros, que ao adentrar esse espaço a sensação estabelecida é de choque. Demonstrando que historicamente não foram espaços construídos e naturalizados para determinados grupos sociais. Ao relatar os ganhos ao acessar a universidade o jovem não ressalta os conhecimentos adquiridos, mas a possibilidade de ter um almoço completo e os custeios para garantir insumos básicos que para o jovem eram “coisa de outro mundo”, desse modo devemos nos indagar: A quem pertence esse outro mundo de acesso a direitos humanos⁶ tão fundamentais como a educação? Como enfatiza McLaren (2005) a educação escolar moderna não pode ser analisada sem que se considere o modo de produção capitalista o qual está intimamente relacionado, as questões de classe são fundamentais para que possamos compreender o *modus operandi* da escola:

Reconocer el "carácter clasista" de la educación en la educación escolar capitalista, y defender una "reorganización socialista de la sociedad capitalista" (Krupskaya, 1985) son dos principios fundamentales de una pedagogía crítica revolucionaria.

⁵ A contestação da humanidade do outro é fundamental no processo de domínio e violência, além dos negros passarem por esse processo de desumanização, sociedades indígenas também tiveram sua humanidade questionada, os colonizadores perguntavam-se se estes possuíam almas ou eram como animais. Sepúlveda argumentava que o caráter bárbaro, simplório, iletrado dos indígenas embasavam causas justas a guerra contra os índios.

⁶ De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), no Brasil a criança e o adolescente negro são os que mais sofrem com privações de direitos (58,3%, enquanto os brancos têm a taxa de 38%).

Siguiendo lo señalado por Marx (1973), yo argumentaría que es imperioso que los maestros reconozcan las contradicciones de la educación "libre" y "universal" en una sociedad burguesa y cuestionen cómo la educación puede ser "igual" para todas las clases sociales. La educación nunca podrá ser "libre" o "igual" mientras haya clases sociales. Creo que la educación y la enseñanza de los estudiantes de la clase trabajadora debe vincularse al trabajo productivo pero también a la producción social. Por lo tanto, vislumbro una pedagogía crítica revolucionaria que gire en torno a ciertos eslabonamientos clave: la producción de conocimiento crítico y trabajo productivo, la organización y manejo del conocimiento crítico y de la producción, y la utilización del conocimiento crítico para el consumo productivo (Krupskaya, 1985). Por otra parte, el hecho de que se separe a los trabajadores del producto de su trabajo conforme al modo de producción capitalista *refleja, en una serie de casos fundamentales, la distinción que marcan los estudiantes entre producir y consumir conocimientos*. Por ejemplo, en las escuelas públicas actuales, el conocimiento teórico rara vez se relaciona con las prácticas laborales. En contraste, nuestra visión de la pedagogía crítica revolucionaria consiste en enseñar a los estudiantes cómo el conocimiento se relaciona históricamente, culturalmente e institucionalmente con el proceso de producción y consumo (MCLAREN, 2005.p.78, grifos do autor).

2.2 “A minha vingança era tirar nota 10 na matéria dele”: memórias de uma menina na escola

Trago aqui os relatos e as memórias de uma senhora de 66 anos, dentista, mãe de três filhos e residente em Fortaleza, capital do Ceará. Filha de um professor que posteriormente seguiu a carreira militar e de uma dona de casa, sua família originalmente é de Caicó no Rio Grande do Norte. Sua família era constituída por seus pais, seus quatro irmãos e alguns primos, todos viviam na mesma residência.

Em seus relatos, a senhora, que aqui chamaremos de Maria, afirma que sua família não era paupérrima, mas que tudo que seus familiares possuíam era conquistado através de muitos esforços, economias e abdições. Durante toda sua narrativa Maria ressalta que vem de origem simples e que sempre gostou muito de estudar e afirma que vê as raízes desse interesse em seu pai, dizendo que:

Ele mostrou, a vida dele era estudar, a gente sempre conviveu com muitos livros, a gente tinha muitos livros, ele comprava, fazia um sacrificio danado pra comprar enciclopédias e tudo mais. Ele conseguiu passar pra gente, pelo menos pros mais velhos que o estudo era a única saída que a gente tinha. Nós éramos pobres e a gente tinha que estudar pra ter condições de ter um emprego de sobreviver.

O estudo então aparece como caminho que possibilitaria “condições de ter um emprego e de sobreviver”, podemos refletir desse modo como na sociedade capitalista o conhecimento, a educação e a instituição escolar tem um caráter utilitarista. Estes servem para a inserção no mercado de trabalho, distanciando-se assim de um conhecimento que visa a consciencitização e o desenvolvimento do indivíduo em relação a sua subjetividade e

coletividade. Porém a educação só aparece nesse sentido para grupos menos favorecidos, especificamente pessoas pobres e negras, levando em consideração que é o único meio de ascensão social destas. Enquanto para grupos de classes mais altas, estatisticamente majoritariamente brancas, existe todo um complexo de possibilidades para dar continuidade a sua posição política econômica e social. Explicitando o sistema de relações entre a Escola e classes sociais Bourdieu (2014) afirma que no contexto francês há um forte contraste entre os índices educacionais entre classes populares e classes superiores.

No Brasil esse contraste também é gritante e não pode ser compreendido sem o debate racial considerando que a maioria da população de classes populares são pessoas negras. O processo de escolarização assim reflete na divisão social do trabalho e, portanto, também na obtenção dos capitais culturais, econômicos e políticos, uma vez que a escola é o aparelho de reprodução da ideologia das classes dominantes, estas classes estão em vantagem inestimável na hierarquia social. Essas classes são as proprietárias dos meios de produção e têm acesso, como dito antes, a todos os tipos de capitais. Enquanto as classes mais baixas brasileiras que são majoritariamente negras, ainda impactadas pelos anos de escravização desfrutam apenas de vender sua mão de obra totalmente desvalorizada. Assim constrói-se o horizonte, a narrativa, de que o estudo é a única ferramenta para obter melhores meios de sobrevivência.

Como analisado no capítulo anterior a modernidade desperta no ser humano o sentimento de estranhamento com vários objetos. Marx descreveu o estranhamento dos seres humanos para com o produto de seu trabalho e o próprio trabalho como atividade em si, afirmando que o trabalho para o humano torna-se martírio e não fruição, desse modo podemos analisar que a educação no atual sistema moderno/capitalista/racista está estranhada do ser humano, pois o estudo também se apresenta como atividade de martírio em busca de obtenção dos meios de vida, tal como o trabalho estranhado descrito por Marx. Portanto se o ser humano se relaciona com a sua própria atividade como uma atividade não livre, então o indivíduo encontra-se a serviço de, sob o domínio, e sob o jugo de outro homem. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência. (MARX, 1844, p.85)

É comum em relatos de pessoas negras nascidas a partir da década de '90, que foram as primeiras a adentrarem no espaço universitário, demonstrando que a educação que foi negada estruturalmente a esse grupo, e que outros tiveram sempre como algo muito

corriqueiro, é significada de vários modos pelas pessoas negras tendo em vista que o espaço escolar é hostil a essas pessoas por sua configuração eurocentrada, mas ao mesmo tempo ser o único meio de ascensão social possível para estas pessoas. No censo de 2010 50% da população negra tinha uma renda inferior a dois salários mínimos e até o final da década do século XX e início do século XXI só 15% da população negra acessou a universidade (SCHWARCZ, 2012).

Outra questão marcada na narrativa de Maria refere-se quanto a ser preterida romanticamente em sua juventude, afirmando que sempre era vista como amiga, mas nunca como possível par romântico, nem mesmo em eventos festivos como a festa junina:

Como aqui em casa papai e a mamãe nos davam liberdade, aqui em casa sempre foi o ponto de encontro dos meus amigos, eu tinha muito amigo. Agora uma coisa que eu comecei a sentir é que eu tinha muitos amigos, mas namorado eu nunca tive. Ninguém namorava comigo, quando ia ter uma quadrilha, todo mundo gostava de mim, todo mundo vinha aqui pra casa e todo mundo era meu amigo, mas quando eu ia pra quadrilha quem que ia dançar comigo? Eu não tinha par, meus amigos sempre escolhiam as outras meninas, mas eu não ficava. Apesar de ter sido considerada amiga e de ser confidente e não seimais o que. Aí foi quando eu comecei a sentir as escolhas, ser preterida. A coisa do preterimento na adolescência foi quando eu comecei a sentir...

Esse preterimento das mulheres negras está em nível estrutural e tem raízes na mestiçagem brasileira, demonstrando que no Brasil há uma profunda mestiçagem de crenças e costumes e por outro lado um sólido racismo velado, como traz Schwarcz:

(...) a maior parte dos casamentos no Brasil é endogâmica, isto é, os cônjuges são do mesmo grupo de cor. No país da lardeada mistura racial o nível de endogamia chega a 79%, mas a proporção varia muito de grupo pra grupo. A endogamia é maior entre brancos do que entre pretos e mais acentuada à medida que nos dirigimos para o Sul do país. Realmente, se a mestiçagem vem aumentando, como atesta o crescente contingente de pessoas que se definem como pardas, isso ocorre mais “À custa dos casamentos de mulheres brancas com homens pretos do que o contrário. Ou seja, o cruzamento tendente ao embranquecimento é mais acentuado por parte dos homens”. Assim, apenas 58,6% dos homens pretos estão casados com mulheres da mesma cor, ao passo que 67% das mulheres pretas têm cônjuge do mesmo grupo. Segundo a demógrafa Elza Berquó, na “disputa entre sexos” as mulheres brancas competem com vantagens no mercado matrimonial com as pardas e pretas (SCHWARCZ, 2012, p.93).

Maria, ao perceber ser preterida por sua cor buscava destacar-se, como reação a não ser escolhida em determinadas situações por critérios baseados em discriminações raciais:

Desde cedo, apesar de eu não ter a noção que eu não era escolhida por conta da minha cor, eu não tinha essa noção, mas eu sempre procurei ser uma das melhores alunas que era pra ter destaque, a partir dos 10 anos que foi quando eu entrei no, naquela época era ginásio, ginásial, eu comecei... nunca gostei de autoridade, de quem tem autoridade, de ser mandada, eu sempre fui relutante em ser comandada. E se a pessoa me tratasse com rispidez, eu não baixava a cabeça, eu não me acuava, por exemplo, se eu sofria alguma discriminação, hoje eu sei que eram discriminações, mas na hora eu não sabia. Mas aí se eu fosse destratada por um professor eu respondia a altura. A minha vingança era tirar nota 10 na matéria dele, o professor não queria me dar nota boa, mas ele era obrigado a me dar a nota boa

porque eu era de ponta.

É perceptível assim que o sentido da ação da pessoa negra nesse contexto, está referenciada na presença alienante do branco, o negro não necessita ser, necessita ser diante do branco. O indivíduo negro é obrigado a desenvolver estratégias de enfrentamento ao racismo que sofre, inclusive o de se apropriar de elementos do mundo do branco. É pelo seu interior que o negro vai tentar alcançar o santuário branco (FANON, 2008). Bourdieu afirma que o exame não é só a expressão mais legível dos valores e escolhas implícitas do sistema de ensino, ele é um dos instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura, parafraseando Marx “o exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado.” (BOURDIEU, 2014).

Percebemos aqui que o modo para Maria defender-se das discriminações raciais que sofria do professor, legitimar-se, humanizar-se, era alcançar uma nota dez na prova. Seu objetivo ao obter um bom desempenho na prova não estava atrelado ao processo pedagógico de ensino e aprendizagem e sim a obter o mínimo de respeito do professor. Assim como descrito por Fanon (2008) o sentido da ação do negro estará no outro, no branco pois só ele pode valorizá-lo: ao deitar-se com uma mulher branca o homem negro acessa a brancura, ao falar o Francês culto o negro acessa a brancura e neste caso ao alcançar bons desempenhos nos exames Maria acessa a brancura. Porém esse acesso não passa de uma ilusão, no dilema entre branquear-se ou desaparecer as pessoas negras tentam assim não sucumbir ao extremo das discriminações, porém não pode torna-se branco em sua completude. Como afirmou Florestan Fernandes (2013) sobre as estratégias que o negro precisa traçar ao perceber-se negro no mundo dos brancos, para participar desse mundo o indivíduo negro se vê compelido a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral, saindo de sua pele, nessa área de contato entre brancos e negros:

(...) onde o negro não aparece despojado dos valores de seu mundo social próprio, suas identidades morais ou culturais não possuem nenhuma eficácia e não contam para nada na determinação do ciclo de ajustamento inter-racial. Nessa área, o negro vive nos limites de sua segunda natureza humana e tem de aceitar e submeter-se às regras do jogo, elaboradas para os brancos, pelos brancos e com vistas à felicidade dos brancos (FERNANDES, 2013, p.27).

Desse modo estrutura-se uma sociedade estratificada na qual os negros buscam sucesso profissional, social, moral, político e econômico em posições que foram feitas sob medidas para sua exclusão e em perfeitos moldes para o homem branco.

2.3 Escravo de seus arquétipos: Como é visto o menino negro?

Trago aqui os relatos do jovem, de vinte e quatro anos que aqui chamaremos de Pedro, que se descreve como um cara da periferia que foi o primeiro da sua família a acessar a universidade. Estudou em escolas públicas e durante um pequeno período da sua vida, no ensino fundamental I, foi bolsista de uma pequena escola particular na qual tinha um bom desempenho. Estudante universitário que migrou de curso algumas vezes buscando uma maior identificação, desde muito cedo trabalhou, em estabelecimentos comerciais e também em indústrias do ramo da tecelagem, sempre tentando adaptar sua vida escolar e depois acadêmica ao trabalho.

Em sua fala, Pedro demonstra certa decepção consigo mesmo por não ter concluído sua graduação no que seria o tempo pré-determinado pela instituição, atribuindo esse fato a uma responsabilidade individual, porém há razões sociais que explicam de modo mais eficaz essa dificuldade de pessoas negras no ambiente educativo e que percebemos ser a trajetória que Pedro percorreu, negro e pobre que estudou maior parte de sua vida em escola pública e conciliou com os estudos o trabalho precarizado. De acordo com Santos (2001) na escola pública os negros têm menos chances de sucesso do que os brancos, os índices de evasão e repetência são maiores entre os negros, estão mais suscetíveis a interrupções temporárias ou definitivas geralmente em consequência de sua inserção precoce no mundo do trabalho, desse modo eles se veem excluídos do sistema de ensino.

Inserido em uma família interracial provinda do sertão do Ceará, Pedro afirma que se percebeu como um menino negro por contraste com sua irmã, que sempre lhe ressaltava a diferença, inclusive dizendo que ele era adotado, seu outro irmão também o discriminava o chamando de “negro do tempo dos escravos” e o deixava sem reação. As brincadeiras e os conflitos com seus irmãos sempre terminavam com humilhações de cunho racial para com ele, enquanto seus insultos para com seus irmãos eram variados e relacionavam-se as personalidades destes, os insultos a ele deferidos sempre ressaltavam sua cor de pele como algo negativo.

Ao relembrar seu período escolar, Pedro destaca situações no qual ele foi o racista mesmo sendo negro e explica-se afirmando que por sofrer racismo sentia-se no direito

também de “brincar com essas coisas”. Então apelidava alguns outros alunos discriminando sua cor chamando-o por exemplo de “Zé gotinha da Petrobrás”. Pedro afirma que todas as vezes que foi reconhecido como negro foi de modo pejorativo, o que tornou seu processo de identificação étnica confuso e sempre adiado, buscava não refletir sobre. O tom de brincadeira para essas agressões transveste o preconceito racial de bullying, ou apenas conflitos sem que lhe atribua um caráter racial a esses comportamentos e agressões.

Esses xingamentos são essenciais para a manutenção da estrutura racista, o estigma imagético influencia diretamente na construção da identidade da pessoa negra. A estereotipagem é uma prática de produção de significados, ela tem efeitos essencializantes, reducionistas e naturalizantes. Na produção da diferença racial a estereotipagem implanta uma cisão que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Trata-se de uma violência que simbolicamente fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence, ou seja, a diferença (HALL, 2016). Na escola o estigma sob o indivíduo negro aparece não somente nas agressões verbais, mas também em livros didáticos e paradidáticos essa estratégia mantém o negro como escravo de seus arquétipos e o inserindo no complexo de inferioridade (FANON, 2018).

Pedro diz que não vê as trajetórias educacionais e trabalhistas que percorreu como processos autônomos, menciona que nunca teve espaço para conversar sobre a escola com seus familiares. Seu pai lhe perguntava sobre as notas, porém somente isso, não aprofundava em sua experiência. Após seu ingresso na universidade, Pedro afirma que houve uma ressignificação de sua figura no contexto familiar, antes seus irmãos e tias tinham uma percepção de que ele, em suas palavras, era meio vagabundo e ao torna-se universitário geralmente era consultado sobre opções escolares e assuntos educacionais dos seus sobrinhos.

2.4 Retribuindo: o estudo nas famílias negras

Abordo aqui a trajetória de educação formal de Amanda, professora da escola pública, formada em geografia e direito, de 31 anos, filha única, sua mãe migrou do interior do Maranhão para Fortaleza- CE, fugindo da fome e da miséria, casou-se e a concebeu. Seu pai morreu quando ela tinha seis anos de idade, em decorrência de um câncer, assim a convivência familiar restringiu-se a sua mãe já que o restante de sua família estava no Maranhão. Amanda afirma que sua mãe com constância lhe dizia que a educação era o único legado que ela

poderia lhe oferecer, a única herança que ela poderia lhe deixar, já que tinham uma condição financeira limitada. Desse modo sua mãe esforçava-se para lhe manter em escolas de melhor qualidade, suas atividades trabalhistas eram variadas cortava cabelo, vendia roupas... tudo como afirma Amanda para lhe oferecer uma educação melhor. Amanda diz que tal atitude da mãe objetivava a torna-la livre e emancipada, perseguida pelo medo de que sua filha passasse pelas experiências de dificuldades financeiras pelas quais ela havia passado. Sentimento comum em relação as famílias negras e pobres, o receio pelo qual seus filhos passem por dificuldades e o estudo como caminho para a superação das condições precárias e de ascensão social.

Sua mãe sempre lhe conscientizava sobre a importância do estudo, que este lhe traria oportunidade de realizar aquilo que sempre sonhou, Amanda lembra que dizia pra sua mãe que nunca andaria de avião e sua mãe afirmava que se estudasse, tivesse paciência e fosse perseverante, teria sucesso e viajaria de avião por onde quisesse. Assim Amanda buscava destacar-se e ter bom desempenho na escola, tinha profundo respeito pela figura do professor por acreditar que este lhe ofereceria a possibilidade de transformar sua vida. Amanda diz que sempre foi muito falante, apelidada de tagarela, mas que ao professor adentrar em sala de aula era algo ritualístico no qual ela permanecia absolutamente concentrada na aula.

Em seu período no ensino médio afirma que se admirava com a formação de seus professores e com os sonhos profissionais dos colegas que queriam ser médicos, advogados, engenheiros e percebeu que ainda não tinha sua vocação definida, em parte diz ela por não ter contato com outros profissionais em sua vida familiar, não conhecia esse universo. Amanda afirma que seus sonhos até então eram limitados por não ter acesso a esses sonhos, afirmando que nesse período que começou a expandir seus horizontes e decidiu que queria torna-se engenheira química por todo o prestígio que isso lhe concederia.

Algo que também é destacado na narrativa de Amanda é que na sua turma havia somente ela e outra menina negra, e remete isso ao fato de que se tratava de uma escola particular. Amanda não conseguiu adentrar no curso de engenharia química, e diz que isso lhe gerou um sentimento de angústia muito profundo, pois sentia-se decepcionada, desperdiçando o esforço e a trajetória árdua percorrida por sua mãe para lhe oferecer uma educação de qualidade a mediada de seu alcance financeiro.

Assim optou pela geografia, disciplina que tinha afeição desde a escola. Durante sua graduação ela afirma que passou por momentos de frustrações em parte por não visualizar a

ascensão social que ela tanto buscava e sua mãe tanto lhe dizia que ela alcançaria através do estudo. O trabalho também foi presente na vida de Amanda, durante sua graduação ela também ministrava aulas de espanhol⁷ em escolas particulares, atividade que era necessária inclusive para manter-se na universidade. Após a conclusão de seu curso, Amanda fez concurso para professora do Estado e tornou-se funcionária pública, o que para ela já significava uma grande ascensão social e econômica, principalmente pela estabilidade que isso oferecia e que afastava incertezas relacionadas ao próprio sustento que assombravam ela e sua mãe.

Ainda na busca por prestígio, Amanda decidiu cursar direito, afirma que hoje formada em geografia e direito e possuindo mestrado em políticas públicas relembra as abdições de sua mãe e coloca como contrapartida a esse esforço de sua mãe suas trajetórias de sucesso acadêmico. Tal como seu sucesso acadêmico representava algo maior: a possibilidade de ascensão social e retorno aos esforços de sua mãe, seus fracassos não limitavam-se a falta do êxito: representam a decepção para com a não retribuição aos esforços de sua mãe e o medo de não conseguir ascender socialmente através dos estudos. Apesar de como ressalta Amanda, não havia cobranças ou exigência de apenas sucessos por parte de sua mãe. A mesma afirma que um de seus maiores episódios de frustração, uma reprovação no vestibular em decorrência de zerara prova de física, aos dezessete anos de idade, tinha relação com a anseio de retribuir através de um bom desempenho os esforços de sua mãe: “nessa minha ânsia de sempre... ter uma resposta, pra mim essa reprovação foi o fim. Se eu for resumir a minha maior decepção educacional da minha vida foi o fato de eu ter zerado a prova de física no vestibular, porquemoralmente pra mim isso significava uma falta de resposta para minha mãe”.

Amanda segue comentando como esse episódio de reprovação foi uma de suas maiores decepções, ela havia ganhado um cursinho pré-vestibular da escola pois ao assistir as aulas na porta da sala de aula onde ocorria o cursinho seu coordenador vendo seu interesse lhe ofereceu o curso pré-vestibular gratuitamente. Desse modo, ela afirma que: “Eu fiquei muito decepcionada porque o coordenador também tinha acreditado em mim e me dado o cursinho, mas minha maior decepção foi por conta da minha mãe porque esse coordenador me dedicou um ano, mas minha mãe foi uma vida”.

⁷ Amanda aprendeu o espanhol básico na escola e dedicou-se sozinha para um nível mais proficiente da língua o que lhe permitiu posteriormente o emprego de professora do idioma em instituições particulares que não exigiam formação institucional na área.

Essa reprovação não se limitava a um desempenho insatisfatório, representava para ela incerteza na sua ascensão social que tanto esperava através do estudo, sua única saída como sua mãe a havia conscientizado. Desse modo seu fracasso na prova vinha acompanhado de incertezas quanto sua vida em seus aspectos mais centrais, sua subsistência e sua relação com sua própria história e a da sua mãe. Assim a educação apresenta-se para alguns indivíduos negros como único legado que sua família pode lhe oferecer e que a mesma não teve tal oportunidade, o peso de tentar valorizar tal esforço ao máximo em resultados sempre exitosos concede a esse indivíduo uma responsabilidade pesada que não considera as dimensões das desigualdades estruturais no qual está inserido, o que por vezes gera como nesse caso um sentimento de decepção desproporcional ao desempenho insatisfatório, pois liga-se a outras questões citadas anteriormente.

Em sua trajetória como professora, Amanda diz que percebeu que na escola particular a quantidade de alunos negros é reduzida, já na escola pública há uma presença maior e diz que quando se depara com alunos que sofrem racismo no ambiente escolar sente que estes ficam desanimados, desgostosos com a escola e por consequência com os estudos no geral. “Brincadeiras”, “apelidos” sempre atrelados a cor de pele destes alunos é recorrente de acordo com o relato de Amanda. Ressalta também o episódio de um aluno branco que foi racista com um professor: o educador havia desligado a luz da sala de aula e o aluno afirmou em tom de deboche que não estava conseguindo ver o professor pois ele estaria camuflado. Percebemos assim que o espaço escolar não é somente hostil ao estudante negro como também ao professor negro.

2.5 O significado da educação para pessoa negra

Tem que acreditar.

Desde cedo a mãe da gente fala assim: 'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.

Aí passado alguns anos eu pensei:

Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como?

A vida é um desafio, Racionais Mc's, 2002.

A criação de um sujeito subalterno e sua exploração tem caráter total. Considero assim que há um complexo de sentimentos aos quais as pessoas negras estão constantemente atreladas quando refletimos sobre sua experiência escolar, alguns destes são: humilhação, decepção, superação e angústia. Nos relatos que aqui trouxe é perceptível que os indivíduos ao se depararem com desigualdades sociais em sua trajetória, optam para seu enfretamento a estratégia de destacar-se. Por vezes esse destaque tem um custo alto, à medida que os fracassos são atribuídos somente a pessoa negra, uma perspectiva individualizante que acarreta sofrimento psicológico, como no caso de Amanda.

O indivíduo negro que vê a educação como meio de sobrevivência e modo de ascensão social, não tolera o fracasso nem o vê como parte do processo pedagógico de aprendizagem, pois para este estudante não somente trata-se de um bom desempenho escolar ou acadêmico, trata-se de adquirir uma oportunidade de vida mais humana e digna através dos estudos. Sua caminhada, portanto, está em direção a sua humanização e a retribuir, dar algo em contrapartida ao esforço que algum familiar, que não teve oportunidades de estudar, fez para que este pudesse ter acesso à educação de alguma forma.

A colonialidade do poder que objetiva manter a hegemonia dos mesmos grupos que historicamente têm se afortunado baseando-se na exploração e na violência contra negros e indígenas no Brasil, configura suas violências de diversos modos, um desses é o mito da meritocracia que presume que todos os indivíduos estão em iguais posições e que seu esforço é o determinante para seu sucesso ou fracasso, é comum que essa narrativa circule dentro do ambiente escolar, desconsiderando todos os fatores históricos e as desigualdades presentes na escola e na sociedade em geral.

A pessoa negra busca assim os melhores desempenhos, tal qual pessoas brancas, porém é interpelada por todas as desigualdades sociais que lhe assolam, mesmo assim a educação continua a ser um dos poucos modos de adquirir uma sobrevivência mais digna, por isso o indivíduo negro enfrenta a intempéries da trajetória escolar mesmo que isso lhe acarrete um sofrimento psicológico profundo a medida que percebe que outras estruturas o afetam além de sua própria ação e esforço, o impedindo muitas vezes de alcançar seus objetivos.

Desse modo podemos considerar que o racismo no ambiente escolar e a extrema

desigualdade racial no contexto brasileiro, exercem profundos impactos na psique desses indivíduos. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2018), por apontou que o índice de suicídio entre jovens negros cresceu 12% e é 45% maior que dos brancos, esses dados são os resultados de profundas e variadas violências que atinge esse grupo social:

De acordo com o relatório, as principais causas de suicídio entre jovens negros são: sentimento de inferioridade (apresentado anteriormente a partir da ótica da construção da identidade negra), sentimento de não pertencimento (o que se entrelaça com a busca do padrão identitário branco), solidão, rejeição, maus tratos, isolamento social, violência e etc. (PANTOJA; RODRIGUES; SOUZA, 2019.p.20)

O surgimento de tais sentimentos tem raízes na relação entre brancos e negros. Como afirma Fanon ao tentar valorar-se o indivíduo negro tenta apropriar-se do mundo branco, o mundo dotado de valor, embranquecer-se para não desaparecer. Porém ao tentar acessar o santuário branco o indivíduo percebe que não têm a possibilidade de realmente ser branco e, portanto, acessar de modo verdadeiro o seu mundo valorado e isso lhe gera uma série de sentimentos negativos. Fanon explicita o caráter desse encontro entre brancos e negros ao afirmar que o colonizador em Madagascar provocou uma ferida absoluta, que gerou consequências psicológicas e sociais, evidenciando assim que há relações internas entre a consciência e o contexto social: Em termos abstratos, o malgaxe poder suportar não ser um homem branco. O que é cruel é ter descoberto, inicialmente, que é um homem (por identificação) e, em seguida, que esta unidade se rompe em brancos e negros. (FANON, 2018, p.93)

A única saída do negro no Brasil para se valorizar é acessar a brancura, o valor da brancura manifestou-se na literatura na obra crítica de Mário de Andrade, *Macunaíma*. Ao descrever uma das aventuras do herói sem caráter algum, Macunaíma com seus irmãos percebemos o significado de ser branco e ser negro neste país, torna-se branco é um milagre:

Uma feita o Sol cobrira os três manos de uma escaminha de suor e Macunaímase lembrou de tomar banho. Porém no rio era impossível por cauda das piranhas vorazes que de quando em quando na luta pra pegar um naco da irmãespedaçada pulavam aos cachos para fora d'água metro e mais. Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. E a cova era que nem a marca do pé do gigante. Abicaram. O herói depois demuitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão de Sumé, do tempo que andava pregando o Evangelho de Jesus para indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele [...] Nem bem Jigué percebeu o

milagre, se atirou na marca do pezão de Sumé. Porém a água já estava muito suja do pretume do herói e por mais que Jigué esfregasse feito maluco atirando água para todos os lados só conseguia ficar da cor de bronze novo [...] Maanape então é que foi se lavar, mas Jigué esborrifara toda água encantada para fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho dos Tapunhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhos por terem se limpado na água santa [...] e estava lindíssimo no Sol da lapa os trêsmanos um louro, um vermelho, outro negro, de pé bem erguidos e nus (ANDRADE, 2013.p. 39-40).

A estrutura pedagógica escolar não compreende a realidade dos alunos negros, as dificuldades e desigualdades que os atingem particularmente como grupo, não são levadas em consideração, a escola em seus moldes não atende as necessidades dessas pessoas. A escola possui práticas explícitas e implícitas, o racismo nesse ambiente também aparece de modo explícito ou velado. De acordo com Souza (apud SARDEZAS, 2007, p. 84) as linguagens escolares subjacentes são “aquelas formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologia, mas que estão, de fato, impregnadas de preconceito”. Cartazes, painéis, músicas, festividades, brincadeiras e brinquedos são exemplos desse tipo de linguagem, já que podem representar o negro em posições desfavorecidas. Esta comunicação aparece de duas formas: não dando visibilidade ao negro, ou dando aos negros visibilidade negativa. Assim sendo, ou o negro não é representado ou é colocado em lugar inferior.

Como aparelho ideológico do Estado que visa manter a ideologia dominante, reproduzindo as relações de produção e exploração, como afirmou Althusser (1999) a instituição escolar:

recebe as crianças de todas as classes sociais desde o maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, elas lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais “vulnerável”, impressada entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados “savoir-faire” revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia) Em determinado momento, aí pelos catorze anos, uma grande quantidade de crianças vai parar “na produção”: virão a constituir os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da

exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convictos) e também agentes da prática científica. (ALTHUSSER,1999, p.168)

A instituição escolar não está dissociada dos valores da civilização moderna e do modo de produção capitalista. Portanto a produção de conhecimento e a divisão social do trabalho estão relacionadas e ambos por sua vez têm uma hierarquia racial bem definida no qual pessoas negras tem baixos desempenhos escolares e ocupam profissões socialmente desvalorizadas. Quando indivíduos negros têm uma trajetória diferente da maioria, ou seja, tem um bom desempenho escolar seu caminho é árduo, mais do que é para outros estudantes que buscam na educação os conteúdos curriculares.

Considero que para a pessoa negra a educação é vista como 1) meio de sobrevivência econômica através de um trabalho menos explorado, e 2) humanização, valorização social quanto indivíduo: “estudar para ser gente”. Para alcançar seus objetivos o negro passará por um caminho feito para a realidade e o sucesso de pessoas brancas. Os pretos são em comparação, se preocupam constantemente com a autovalorização que perpassa pelo crivo do branco (FANON, 2018). Concluimos assim que não há somente um complexo de inferioridade compartilhado pelos negros criado pelo colonizador, a estratégia para o enfrentamento do racismo, também tem raízes na estrutura social e por isso são semelhantes, não tratando-se de apenas fenômenos psicológicos individuais.

É fundamental que tratemos a questão da raça como produção histórica. A questão racial só pode ser colocada em termos contextuais e relacionais. As configurações que esse conceito adquire em diversos períodos históricos e em variadas localidades correspondem aos diferentes exercícios de poder e interesses das relações no qual estão inseridos. Na perspectiva de Mariátegui para além de remeter à características físicas estão fundamentalmente assentadas na história, tratando-se por exemplo dos povos indígenas no contexto da conquista da América, a questão racial está diretamente vinculada as relações de produção, portanto falar de raça indígena requer falar sobre terra e território. “ ‘Raza’ parece ser, pues, para Mariátegui, una categoría que se refiere simultáneamente a las características biológicas y a la historia civilizacional particulares de un grupo humano” (QUIJANO, 2014, p.772).

Portanto, explica o autor mais adiante:

“Raza” sería una categoría básicamente bidimensional. Mienta al mismo tiempo las características físicas y el estado de desarrollo civilizatorio. Y aunque no hay ninguna indicación acerca de las relaciones entre ambas dimensiones de la categoría, la última de ellas es, ante todo, vinculada a las relaciones de producción. Por eso es que puede sostener claramente: “Llamamos problema indígena a la explotación feudal de los nativos en la gran propiedad agraria”. O, en el mismo sentido: “El problema indígena se identifica con el problema de la tierra” (EPR). (QUIJANO, 2014, p.772)

Desse modo, assim como exemplificado com os povos indígenas, a elaboração de sua etnicidade está diretamente vinculada a processos históricos de produção da vida inseridos no modo de produção capitalista, a racialização dos povos negros também está articulada as relações de produção, sendo assim discutir as condições das pessoas negras, o racismo, principalmente no contexto brasileiro no qual o contraste é evidente, é também discutir como a raça é ferramenta de hierarquização dentro do modo de produção capitalista, atingindo assim estruturalmente as pessoas negras.

3. “O PESO DA CANETA É MENOR DO QUE O DA ENXADA”: A TRAJETÓRIA DE MARCUS

Marcus é um jovem de 26 anos, nascido em Porto Alegre, mas que passou a maior parte de sua vida em outras cidades do estado do Rio Grande do Sul. Atualmente mora no município de Viamão, região metropolitana de Porto Alegre constituída, em sua maior parte, por zonas periféricas⁸. Foi o sétimo filho de sua mãe biológica, uma mulher negra moradora de rua e órfã, que vendeu Marcus à sua mãe adotiva, uma mulher casada que não podia ter filhos biológicos e tinha o desejo de ser mãe. Marcus conviveu até seus seis anos de idade com seu pai e sua mãe, até que estes se separaram em decorrência da violência doméstica que sua mãe sofria. Marcus relata que, devido à separação, ocorreu um intenso conflito por sua guarda: sua avó paterna denunciou sua mãe pelo caráter ilegal de sua adoção, um processo de que seu pai também havia participado. Ele diz que o processo não gerou grandes mudanças e sua mãe permaneceu com sua guarda. Ao ser chamada para depor no fórum, sua mãe biológica, ao ser indagada se realmente havia vendido seu filho, afirmou: “Eu doeí mesmo, eu não tinha como criar ele, queria que eu fizesse o quê? Queria que ele parasse num abrigo que nem eu e no final não fosse adotado?”.

Após a separação de seus pais, Marcus morou por muito tempo com sua mãe em um terreno compartilhado por outros membros da família. Atualmente, ele reside com sua companheira em em uma casa nesse local próximo a outros familiares. Marcus é estudante de graduação na UFRGS, educador popular de um cursinho pré-vestibular ligado ao partido político no qual milita. A mãe de Marcus foi, durante considerável tempo, empregada doméstica e não teve oportunidades para estudar; seu pai havia feito alguns cursos em grau de tecnólogo, o que o permitiu trabalhar em um banco, porém, com a privatização do banco, seu pai perdeu o emprego, começou a ter problemas financeiros e de alcoolismo. Marcus afirma que, quando ele tinha 14 anos, sua mãe concluiu o ensino básico através do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e depois fez um curso técnico em meio ambiente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e que seu sonho é fazer faculdade. Mesmo com 60 anos, ela ainda não desistiu desse sonho.

⁸ Com 239.384 mil habitantes de acordo com o censo de 2010 feito pelo IBGE, a cidade apresenta altos índices de homicídios e é considerada o município mais violento do Rio grande do Sul. Veículos de informação circulama narrativa de que Viamão funciona como uma “fábrica de criminosos” tal cenário de violência e precarização daeducação não está desvinculado de questões relacionadas a demografia do local, a cidade da zona metropolitana se diferencia das demais do Estado no qual a presença de pessoas negras não é tão expressiva demograficamente,em Viamão a população negra representa 44% da população, demonstrando assim que tais fenômenos de desigualdades e violências atingem particularmente pessoas negras.

Marcus relata que sua mãe sempre o incentivou a estudar e fez muito esforço para que ele estudasse em boas escolas. Ressaltando esse caráter incentivador de sua mãe em relação aos estudos, a importância dos estudos para ela e a dura realidade que ela e sua avó enfrentavam trabalhando, ele diz que:

Minha mãe me liberava pra estudar, ela valorizava muito o estudo, aquela coisa que normalmente as pessoas falam ‘ai, estuda pra você não ser como eu’, pra não ter que ser trabalhador doméstico, pra não ficar em trabalho precário. Ela diz muito assim ‘se eu morrer, eu não tenho nada pra te dar, não tenho dinheiro, tudo o que eu posso te dar é educação, é a possibilidade de estudar’. Quando eu terminei o fundamental, numa escola aqui perto de casa, eu fui pra uma escola técnica e ela fez questão de ajoelhar pro pessoal da escola técnica me aceitar e eles conheciam minha vó também. Eu morei com minha mãe e minha avó nesse período, depois da separação, minha avó vendia lanche na prefeitura então conhecia muita gente. Foi ela que fez a ‘intercambiação’ pra eu ser adotado inclusive, se não fosse minha avó eu não estaria aqui. Ela é uma senhora de 75 anos que vendia lanche na prefeitura, um carrinho enorme, subia uma ‘lomba’ enorme - eu quase choro quando lembro da minha avó.

A educação é colocada, então, como único bem de valor de que essas pessoas podem usufruir. Ela é o único meio para que o indivíduo possa ter uma vida digna e para não precisar se submeter a trabalhos muito explorados.

Como um indivíduo pobre e periférico, grande parte da realidade escolar que rodeia Marcus é impactada pelas desigualdades sociais e pelos problemas de segurança pública, restando, assim, poucas escolas sem essas questões. Contudo, tais escolas são ocupadas por indivíduos que estão fora dessa realidade periférica e onde outros episódios de violência ocorrem. Prestemos atenção ao que Marcus relata sobre quando conseguiu entrar na Escola Técnica de Agricultura e Agropecuária e sobre os motivos de sua mãe para o colocar nela:

as escolas aqui em Viamão são muito violentas, tem muita briga na saída, a questão do tráfico, e ela queria me colocar numa escola onde ela pudesse trabalhar descansada’. Ela me colocou nessa escola que tinha o ensino técnico de manhã e o ensino médio de tarde, eu ficava o dia todo lá, e foi bom, assim...eu odiava a escola, aquela escola em especial, mas eu gostava de estudar, então eu acho que teve uma importância enorme ela ter me incentivado, nunca ter me chamado de burro, por exemplo. Eu sempre tive déficit de atenção, então eu tinha muita dificuldade pra algumas coisas e ela nunca me desmotivou, ela dizia ‘não, tu é capaz, se um dia eu fui capaz então tu é também, se fulano consegue, tu consegue também’. Ela sempre fez um trabalho ideológico de nunca me botar pra baixo e até hoje ela fala ‘se tu lembrar, eu nunca te chamei de burro, incompetente ou qualquer coisa dessas assim’.

O ódio que Marcus sentia pela escola é consequência das diversas violências que sofreu. Nesse ambiente, ele era o diferente, o marginalizado. Nessa escola, foi hostilizado por ser negro, impactando na construção de sua autoestima e na sua relação com os estudos. Em seu relato, o jovem afirma que, por vezes, achava que era hostilizado e menosprezado por

conta de seu estilo e gosto musical, afirmando que as pessoas o viam como alguém inferior que tinha apreço por coisas sem valor e qualidade para elas.

Percebemos, assim, que, por vezes, o racismo escolar transveste-se de *bullying*, individualizando tais discriminações e invisibilizando uma estrutura social maior. Porém, tais violências tratam-se de um trabalho ideológico, tal como o incentivo de sua mãe se constitui também em um trabalho ideológico (com propósitos opostos). Enquanto sua mãe o fazia acreditar que era capaz, a violência racista sofrida na escola era uma ferramenta ideológica para fazê-lo acreditar que era inferior.

3.1 “Estuda pra você não ser como eu”: que herança deixa uma mãe para seu filho?

Nos relatos de Marcus, percebemos que a força motivadora de sua busca pelo conhecimento e por adentrar em espaços educacionais é reflexo de sua mãe. A trajetória de sua mãe é um ponto referencial para suas escolhas. Ela não pôde estudar e trabalhou como empregada doméstica, fato que marcou sua trajetória e sua visão de mundo. Muitos fatores poderiam ser elencados para a posição socioeconômica precarizada de sua mãe, como as desigualdades sociais que, no Brasil, atingem grupos específicos.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostras em Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD – IBGE), referente aos anos de 2019 e 2020, mulheres representam mais de 92% das pessoas ocupadas em trabalho doméstico e 65% delas são mulheres negras. Revisando a literatura da área, encontramos que as mulheres negras refletem em sua fala que se trata de uma questão hereditária a ocupação desses cargos, afirmando que geralmente em suas famílias outras mulheres tinham a mesma trajetória. A mãe de Marcus estava dentro do percentual de mulheres negras exercendo trabalho doméstico e era consciente do caráter “hereditário” das suas condições precárias de trabalho e, conseqüentemente, de vida. Ela busca, através da educação, romper com isso e possibilitar parao seu filho um caminho diferente.

Considero que a hereditariedade dessa condição de vida não se refere ao sentido biológico do termo, porém é evidente que as estruturas de desigualdades que agem sobre a mãe de Marcus como mulher negra o atingirão em seu lugar de homem negro. A manutenção da hierarquia social e de grupos hegemônicos está baseada em manter grupos subalternos em

posições precárias de trabalho, educação, moradia e em demais contextos de violência. Por isso, sua mãe ressalta que não tem a possibilidade de lhe deixar, depois de seu falecimento, herança patrimonial ou dinheiro e que a sua única possibilidade é tentar que seu filho não herde o trabalho precarizado e suas condições de vida consequentes. Assim, sua mãe continuará em rotinas mais cruéis de trabalho precarizado para que seu filho não precise trabalhar e possa somente estudar. Vemos isso quando Marcus afirma que sua mãe o liberava para estudar, ou seja, ele estava sendo por ela liberado para tentar fugir da estrutura que lhe relega condições de vida inóspitas e de ser alguém submisso, dependente, obediente, dócil, servil, subserviente, submetido, subjugado, sujeitado e não sujeito.

3.2 Os episódios de racismo na escola

Marcus sempre ressalta, em sua narrativa, o quanto sua mãe o incentivou e, principalmente, o quanto ela não o menosprezou. Ao ser indagado sobre se alguém o havia menosprezado ou desmotivado em relação aos estudos ou em relação a suas capacidades intelectuais, ele afirma que boa parte dessa desmotivação provinha do ambiente escolar. Podemos refletir, assim, no caráter hostil do ambiente escolar em relação às pessoas negras: este que idealmente seria o maior estimulador de seus estudantes, demonstra para o indivíduo negro, no entanto, em toda sua configuração, que aquele não é o seu lugar.

Sobre as fontes de sua desmotivação, Marcus diz que:

Acho que me desmotivavam só na escola. Me olhavam, pelo jeito que eu me vestia e as gírias que eu falava, como se ‘ah, mais um que passa por aqui, não vai ser muita coisa’ nesse sentido meritocrático de ‘ser muita coisa’ - como se eu não fosse levar adiante os estudos, ou fosse terminar o ensino médio e parar. Eu também não manifestava interesse em entrar na universidade, porque eu achava a universidade algo muito difícil de eu ingressar, eu olhava as pessoas da escola que entravam [no ensino superior] e pensava ‘eu não tenho condições de passar’. A desmotivação não era de casa, isso que é louco, eu nunca tinha pensado sobre isso. A desmotivação pra eu não acreditar que eu conseguiria continuar os estudos vinha de fora de casa, da realidade concreta. Eu olhava no meu bairro e todo mundo... enfim, meu bairro tem duas partes né, a primeira parte tem casas bonitas, de dois pisos, e aí vai indo pro fundo [do bairro] e vai piorando... na minha rua tem pouca gente que entrou na universidade e daí eu pensava ‘por que eu vou entrar? Se eles não entraram, por que eu que vou?’.

O racismo estrutural relatado é impactante na construção da identidade do sujeito. O complexo de inferioridade criado pelo racista é inculcado pelo indivíduo negro (FANON, 2018). Este, ao não se sentir capaz de “ser muita coisa” ou ao pensar que “não tem condições de passar”, acaba por limitar-se e sujeitar-se ao mundo que para ele foi construído. Ao afirmar que um indivíduo negro “não pode ser muita coisa”, se diz também, de forma velada, o que ele pode ser: “pouca coisa”. Relega-se ele a posições sociais de subalternidade e precarização e este, mergulhado nesse complexo de inferioridade e rodeado por uma estrutura de desigualdades, crê que este é seu destino, sem opções de transformações.

Na mesma linha crítica de pensamento de Frantz Fanon, Edward Said (2011) afirmou que o colonialismo e o imperialismo não se restringiram a processos de domínio institucional e alertou que o inculcamento da ideologia imperialista de superioridade ocidental e inferioridade dos não-ocidentais é parte fundamental para o êxito do imperialismo/colonialismo. Partindo de exemplos retirados de produções literárias, Said (2011) afirma que devemos olhar com atenção a cultura, a lógica, o sentimento e a imaginação imperialista e demonstra que estas produções não são somente uma arte autônoma, mas são exercícios de poder, com profundas raízes em processos políticos.

Assim, podemos analisar que as narrativas construídas sobre sujeitos negros, que os inferiorizam, não são ofensas individuais, injúrias raciais, em um nível microsocial ou pessoal. Para Said (2011), o próprio conceito de nação trata-se de uma construção narrativa, demonstrando como elementos culturais são eventos políticos que, através de seus discursos, criam estereótipos e estruturam relações de poder. O autor demonstra, dessa forma, que a literatura pode ser uma ferramenta de dominação ideológica e também de resistência. Ele afirma que o gênero literário romance, por exemplo, é uma forma de expressão usada pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria, assim como também é uma ferramenta dos colonizadores para estigmatizar outros povos.

Desse modo, tais ofensas proferidas contra os estudantes negros constituem estratégias narrativas que exercem poder, que, em conjunto com outras, articulam-se para formar a estrutura social racialmente hierarquizada, tal como tenho tentado aqui descrever. A ideia de raça e racismo impregnam todos e cada um dos âmbitos da existência social e constituem a mais eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva. A racialização e as relações subjetivas interétnicas são processos diretamente atrelados às questões materiais, pois

Todo ello sirve para insistir en que aquellas identidades históricas coloniales –

“indio”, “negro”, “blanco” y “mestizo”– y el complejo “raza” / “etnia” y sus consecuencias en el poder contemporáneo, son hechos que ocurrieron y ocurren en la cultura, en las relaciones intersubjetivas que forman la otra cara del poder, el otro fundamento del poder; y son igualmente originados y fundados en esa misma dimensión de la existencia social. Que están, sin duda, todo el tiempo asociados a, e implicados en, las relaciones sociales materiales, ante todo en las formas de explotación o relaciones de producción; que se modulan y se condicionan recíprocamente con estas relaciones; pero no son sus consecuencias, derivaciones, reflejos o superestructuras. Y no se identifican, ni se fundan, ni se agotan en ellas (QUIJANO, 2014. p 766).

A própria consciência de Marcus sobre ser um indivíduo negro ocorreu através de episódios de racismo. Deste caso, percebemos a raça com uma invenção do branco, utilizada como ferramenta de inferiorização e desumanização. O fator preponderante e particular de quando esses fenômenos racistas acontecem na escola é que os indivíduos ali estão em uma das primeiras fases de socialização em suas vidas, sua subjetividade será marcada pelos fenômenos que acontecem nessa idade de formação. Marcus relata um episódio no qual sentia-se incomodado por não ser chamado pelo seu nome, ele diz: “Tinha um professor que me chamava de negrinho, ele não me chamava pelo nome - só que não era um ‘negrinho’ de forma carinhosa - eu nem me entendia enquanto negro no geral, isso é muito louco”.

Ao ser chamado de “negrinho”, Marcus é reduzido a um estereótipo e recai sobre ele todum complexo de estigmas. Todas as outras crianças eram chamadas pelo nome, menos Marcus, ele é colocado como o outro, o diferente, o “negrinho”. Stuart Hall (2016) alertou que o uso da estereotipagem é uma prática de produção de significados e é fundamental para a representação da diferença racial. O estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença, excluindo e marginalizando o diferente. Reconhecendo o profundo impacto dessas representações e essencializações, Fanon (2018) afirma que o caminho para romper com essa estrutura de racialização é libertar o negro de ser escravo de seus arquétipos.

Ainda sobre ser escravo dos estereótipos, Marcus relata que, sempre que algo de ruim acontecia, ele era culpabilizado porque era o “único preto”, se considerava que só ele poderia ter feito tal ato e isso era levado por todos em tom de brincadeira. O negro, portanto, é representado negativamente, como o único que pode cometer ações socialmente reprováveis. No seu relato de um desses episódios em que foi hostilizado, Marcus diz que:

Tinha um professor de geografia, ele era gay, ele era querido, se esforçava pra fazer as aulas, o apelido dele era vento, porque diziam que vento era fresco. Eu me lembro que eu respeitava muito ele, o achava um cara muito massa... Um dia alguém escreveu no quadro antes da aula dele ‘vento fresco puto’, eu me lembro até hoje, ele entra na sala olha aquilo ali uns 2 segundos e ignora - ele ignora mas, tipo, eu senti a tristeza - ele perguntou ‘ah vocês sabem quem riscou isso aqui?’ aí alguém - que eu tenho quase certeza que foi quem riscou – falou assim ‘certeza que foi o Marcus, é o único preto que tem na sala’. Me deu um acesso de raiva porque na hora eu fiquei muito ‘puto’ assim, porque quando sumia uma coisa também apontavam pra mim, mesmo que de brincadeira, sabe? ‘ah o Marcus é o único preto, né?’. E daí eu me lembro que quando

ela falou isso eu fiquei muito ‘puto’ porque eu gostava muito dele [o professor] entendeu? essa menina era repetente, bem mais velha que o resto da turma, ela falou isso e riu, e eu joguei o estojo – ia bater bem no rosto dela, mas ela desviou e o estojo bateu na parede jogando todos os lápis – aí eu empurrei a cadeira, joguei no chão, e saí da sala. Sumia muito giz e apagador – só que não faria sentido eu roubar giz e apagador - era tipo ‘cadê o apagador?’ “ah foi o Marcus, certeza que foi o Marcus, é o único preto que tem aí’ e todo mundo ria. Ou sumia algo de alguém, logo depois encontravam, mas falavam ‘foi o Marcus’ e tal. Tanto que me roubaram depois e todo mundo ficou quieto, mas todo mundo sabia quem tinha me roubado, eu sabia que tinha me roubado, só que não deu nada porque o cara morava numa vila e conhecia muita gente, eu ia me ‘foder’ muito se eu fosse atrás. Tinha gente que roubava e eram brancos, todo mundo sabia que eram eles que roubavam e nada rolava, mas comigo era o tempo todo.

É comum que o imaginário atrelado a pessoas negras seja o do contexto da escravidão. Por exemplo, ao descrever passeios com colegas de turma, Marcus afirma que costumavam ficar sentados em uma mesa e que, ao ir embora, ele demorava a se levantar. Por conta disso, diziam para ele: “‘ah Marcus, levanta de uma vez, não tem nenhuma corrente prendendo teus pés’, isso me falavam no meu ensino médio”.

A subjetividade do indivíduo, assim, é diretamente atingida pelos estigmas produzidos para ele. O indivíduo negro é interpelado primeiramente por todas as narrativas negativas construídas sobre ele, enquanto pessoa negra. No caso de Marcus, seu intelecto foi menosprezado, ele foi taxado como ladrão, foi colocado sempre em suspeita e acusado em situações de condutas socialmente e moralmente reprovadas. Segundamente, o indivíduo negro se vê rodeado de situações de desigualdade, às quais pessoas semelhantes a eles estão submetidas: trabalho precarizado, falta de oportunidades de estudo, violências de variados tipos, dificuldades de sustento, moradia e outras necessidades básicas. Assim, as narrativas que alocam o indivíduo negro em situações de subalternidade e as desigualdades produzidas nesse sistema social se retroalimentam para que essa estrutura se mantenha.

Marcus, em sua fala, sempre afirma que usava a lógica para pensar o que poderia ou não conseguir e essa lógica estava baseada em ver o que pessoas semelhantes a ele, em relação a suaraça e classe social, conseguiram. Em outras palavras, ainda que tenha o desejo de escapar da caracterização negativa, perceber seu grupo social ou racial nem sempre é uma saída. Podemos, então, afirmar que as experiências percebidas e vividas pelo indivíduo negro são produtos de estratégias de manutenção de poder, para que haja continuidade de grupos hegemônicos em suas posições de superioridade socioeconômica, política e cultural. Estes grupos recorrem a táticas de diferentes naturezas: 1) podem ser subjetivas – criar narrativas que produzem complexos de inferioridade e superioridade; ou 2) podem ser objetivas/materiais – criar uma estrutura que negue a alguns grupos sociais (no caso do Brasil,

peessoas negras são diretamente atingidas por essa questão) direitos básicos, como educação, bons empregos, saúde, moradia e lazer. Essas táticas de manutenção do *status quo* permitem a fruição de boas condições de vida e a construção de uma autoestima forte apenas por uma parcela pequena da população, um grupo hegemônico, grupo este marcadamente branco.

Destacando o impacto da colonização do imaginário, Gruzinski (2003) afirma que, em toda a América, a colonização europeia teve um efeito devastador não somente pela dominação bélica e pelas epidemias, mas também pelas políticas de sujeição. Compreendendo as transformações nas dinâmicas sociais de sociedades indígenas na Nova Espanha, o autor investiga seus modos e suas técnicas de expressão, suas memórias, suas percepções do tempo e do espaço e seu imaginário, pois ele os considera fontes para o entendimento dos processos de assimilação da cultura europeia, apropriação e alienação. Podemos compreender o racismo no ambiente educacional também como uma narrativa estratégica de uma política de sujeição, com regularidades visíveis: rememoração de um passado colonial, inferiorização estética, intelectual e moral e naturalização de um lugar social subalterno. A inculcação do sentimento de inferioridade no contexto educacional repercute em outras áreas e no futuro daquele indivíduo, pois o sujeito escolarizado ou com níveis superiores de instrução adquire um capital simbólico e social que o permite acessar melhores empregos e ter mais prestígio em sua comunidade. Por isso, negar às pessoas negras uma educação crítica e de qualidade é negar-lhes uma vida social de direitos fundamentais garantidos.

De modo a colonizar a subjetividade desse indivíduo, os discursos que o inferiorizam, articulados com a realidade concreta e desigual com a qual ele se depara diariamente, impossibilitam que a pessoa negra tenha dentre suas expectativas horizontes nos quais ela enxergue-se adentrando o espaço universitário e conseguindo bons empregos. Essa pessoa vê seus semelhantes em situação de trabalho precarizado, com baixos níveis de escolaridade e buscando sobreviver. Desse modo, os indivíduos que, mesmo com tantos percalços, buscam na educação um meio para adquirir uma vida mais digna percebem que esta não vai lhes conferir o capital simbólico nem o acesso aos direitos fundamentais, tal como se configura na realidade de pessoas brancas.

Como mostram as estatísticas já citadas anteriormente, mesmo com níveis de instrução superior, as pessoas negras têm dificuldade no acesso a empregos socialmente valorizados. Quando essas pessoas conseguem adentrar em espaços que lhes são negados

estruturalmente, estes são extremamente hostis a ela. A trajetória escolar de Marcus pode ser um exemplo disso: a escola em que ele estudava era referência de qualidade e nela ele foi repetidas vezes hostilizado, justamente no espaço no qual sua mãe acreditava que seria mais benéfico para ele.

3.3 Trabalho e Educação: estratégias de fuga da exploração

O trabalho é considerado dimensão constitutiva e particular do ser humano, assim como a educação. De acordo com Saviani (2007), somente a humanidade educa e trabalha. Portanto, como atividade essencialmente humana, devemos considerar a educação e o trabalho em sua dimensão filosófica e histórica. O trabalho, assim como a educação, adquire uma série de significados e configurações, que dependem de cada contexto. Marx (1974) diz que podemos tentar distinguir a humanidade pela religião ou consciência, mas ressalta que é no ato de produzir seus meios de vida que ela se distingue dos outros animais. O trabalho é fundamento tão importante, principalmente no contexto moderno/capitalista, que determina toda a vida coletiva do homem (entendido como sinônimo de humanidade):

na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social política e espiritual (MARX, 1859).

O trabalho é, como afirma Tonet (2005), o fundamento ontológico do ser social. Por isso em cada contexto histórico, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e educação. A educação e o trabalho estão relacionados de diversos modos. *A priori*, podemos ressaltar que a socialização do indivíduo e sua inserção no mundo do trabalho ocorrem através de processos educativos, ou seja, a produção da existência humana implica o desenvolvimento através da experiência. Isso configura um verdadeiro processo de aprendizagem, pois o ser humano aprende a produzir sua existência no próprio ato de produção, aprende a trabalhar trabalhando e educa-se ao educar. Desse modo, a primeira relação que podemos estabelecer entre trabalho e educação é a de identidade (SAVIANI, 2007). Ainda sobre isso:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p.154).

A configuração particular do trabalho, do modo de produção da vida material do ser humano na modernidade, divide a sociedade em classes: os donos dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, processo que ocorre juntamente como o processo de expropriação da terra. Essa divisão social do trabalho também foi introduzida na educação, por consequência há uma diferença na educação destinada a classe dominante e a educação oferecida a classe dominada (SAVIANI, 2007), outra diferença é também no significado que os sujeitos dessas diferentes classes atribuem tanto a educação quanto ao trabalho.

No contexto brasileiro, não há somente uma divisão de classes no modo de produção capitalista, como também uma forte divisão racial. Ao pensar trabalho no Brasil, portanto, devemos considerar o passado escravagista e seus impactos na estrutura da divisão social do trabalho. O processo de abolição não ocorreu de modo repentino, assim como o preconceito e o racismo existentes não desapareceram com a Lei Áurea em 1888. A inserção das pessoas negras no mercado de trabalho, que até então trabalhavam forçadamente, não seria da mesma maneira em relação ao restante da população, tanto pelos estigmas ainda vinculados, quanto pela própria falta de acesso aos direitos fundamentais, como educação e moradia. Desse modo, a abolição não foi efetiva em livrar o indivíduo negro do jugo da desigualdade que a própria escravização criou. Há, inclusive, diferenças entre trabalhadores brancos e negros:

Exemplo nesse sentido pode ser tomado pela proporção de trabalhadores(as) racialmente discriminados(as) nas ocupações informais e precárias, consideradas na PED (Dieese/Inspir, 1999) — analisada por Paixão (2003) —, como postos de trabalhos vulneráveis. Assim, a referida pesquisa deu conta de que a proporção de ocupados em postos de trabalho mais vulneráveis, segundo cor/raça, em seis regiões metropolitanas do Brasil, em 1998, é assim representada: em São Paulo 42,2% dos ocupados nesses postos de trabalho são afrodescendentes (negros e pardos) e 32,2% são da cor/raça branca e amarela; em Salvador, enquanto 27,3% são da cor/raça branca e amarela, 46,2% são afrodescendentes; no Recife 44,7% são afrodescendentes e 36,8% são branca e amarela; no Distrito Federal essa proporção para os afros chega a 35,4% e 25,2% para a branca e amarela; em Belo Horizonte 40,3% são afrodescendentes e 31,1%, branca e amarela; em Porto Alegre, enquanto 32,4% são da cor branca e amarela, 43,3% são afrodescendentes. Outro exemplo está na histórica inserção das mulheres negras brasileiras no emprego doméstico. Em 1998, nas seis regiões metropolitanas do país, as negras continuaram a se concentrar nessa ocupação. Em São Paulo, enquanto 5,9% da PEA branca está no emprego doméstico, 14,3% nesse emprego é da negra. Em Salvador são 12,1% da PEA negra e 3,7% da branca. No Recife, 11,5% da PEA

negra está inserida no emprego doméstico, enquanto apenas 6,6% pertencem à PEA branca. No Distrito Federal o percentual chega a 14,7% da negra e 7,3% da branca. Em Belo Horizonte, enquanto 13,6% da PEA negra ocupa esse emprego, da branca é ocupado por 6,5%. Em Porto Alegre, ao contrário da participação de 6,5% da PEA branca, a negra participa com 16,4% (Dieese/Inspir, 1999, apud Paixão, 2003). Esse quadro não se alterou. Em 2009, no Brasil, “pretos e pardos são, em maior proporção, empregados sem carteira [assinada] e representam a maioria dos empregados domésticos”(IBGE/ PNAD, 2010, p. 230). Dessa situação de trabalho resulta uma condição de vida diferenciada, seja pelo rendimento do trabalho abaixo do rendimento dos(as) demais trabalhadores(as) brancos(as), seja pela não participação no produto do trabalho social. Em 2008, “entre os 10,0% mais pobres, 25,4% se declararam brancos, enquanto 73,7% eram pretos e pardos. Essa relação se converte entre o 1,0% mais rico: 82,7% eram pessoas brancas e apenas 15,0% eram de cor preta e parda” (IBGE/PNAD, 2009, p. 187). (MARTINS, 2012, p.462).

Esses índices demonstram a disparidade entre negros e brancos no mundo do trabalho. Para Chadarevian (2011), nas décadas de 1960 e 1980, as desigualdades ocupacionais baseadas em gênero e raça se expandiram e, quanto maior for a desproporção entre brancos e não brancos no topo da elite ocupacional, mais reforçada será a situação da hierarquia racial. Portanto, pensar em trabalho e educação de pessoas negras no Brasil hoje é pensar em elementos que foram historicamente negados, forçados ou precarizados para o negro.

Como bem analisou Florestan Fernandes (2008) os ex-escravizados ocuparam majoritariamente ocupações marginais ou acessórias do sistema de produção capitalista, o imigrante europeu quem aparece como legítimo agente do trabalho livre e assalariado e monopoliza as oportunidades reais de classificação e ascensão econômica. O sociólogo prossegue afirmando que o negro diante desse cenário tem duas escolhas, já que está vedado seu caminho de ascensão social. A primeira, aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano ou seguir uma trajetória de criminalidade.

Na sociedade brasileira a preocupação com o destino do negro se mantivera em foco enquanto estava relacionada com o futuro da lavoura, com a abolição a posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política. O negro, agora liberto, foi convertido abruptamente em senhor de si mesmo tornando-se responsável por seu destino, mesmo que este não dispusesse de meios materiais e morais para tal realização. (FERNANDES, 2008)

No cenário atual, de um capitalismo avançado, há uma forte narrativa de que o sucesso econômico-social do indivíduo depende exclusivamente de seu esforço e mérito. As pessoas negras também são diretamente atingidas por esse discurso mesmo que não tenham meios para a aquisição desse êxito. Portanto se elaboram novas estratégias para a fuga dessa

estrutura, a educação têm sido um desses caminhos alternativos no qual o negro tenta transformar seu destino, considerando que a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 2008. p.35-36).

O trabalho e a educação para a pessoa negra têm, assim, significados particulares, baseados em sua experiência individual e coletiva. Tal significado particular que a educação eo trabalho assumem para as pessoas negras é fruto do contexto particular vivenciado por estas, no qual não somente o fator da classe, mas também o fator racial configura sua experiência de vida enquanto sujeito social:

A desigualdade educacional é muitas vezes entendida como consequência das condições socioeconômicas dos negros, desconsiderando o racismo fora e dentro da escola. O que relembra a tese do class-over-race (ver Pierson, 1942/1967 citado em Degler, 1971), a qual consiste na afirmação de que, se existe preconceito no Brasil, este é de classe social e não de cor, uma vez que “negros” e “brancos” pobres são igualmente discriminados nesta sociedade. Contudo, Rosemberg (1998) observa que os negros (pretos e pardos) frequentam as escolas de pior qualidade. Alguns indicadores de qualidade verificados são: baixa qualificação e informação dos educadores; espaço físico restrito e índices elevados de reprovação e atraso escolar. Como afirmam Hasenbalg e Silva (1990, p.12), “estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias” (FRANÇA, 2017, p.155).

Na vida de Marcus, a educação aparece principalmente como estratégia de fuga do trabalho explorado, nos incentivos que sua mãe lhe dava por meio de frases como “estude pra não ser como eu” (no sentido de ter um trabalho precarizado, empregada doméstica). Ela demonstrava a ele que, somente através da educação, ele poderia conseguir um trabalho menos explorador, pois ela não podia lhe dar nada, não tinha nada. Marcus diz que sua mãe ressaltava que

o estudo era o que ela poderia me dar, porque não tinha bens, ela também dizia ‘ah, mas tu acha que o que é mais pesado, a enxada ou a caneta, tu não gosta de capinar né Marcus?’, tanto é que depois eu fui fazer técnico em administração, porque eu trabalhava como estoquista e não queria mais carregar peso. Ela sempre fazia essa comparação entre trabalhos manuais e trabalhos intelectuais, dizendo que os trabalhos braçais eram mais difíceis e mais desgastantes - ela dava exemplos e eu ‘não, afasta de mim esse cálice’ que era fazer esse trabalho intelectual... Alguns processos e a escola me fizeram acreditar muito nisso.

Apesar do incentivo de sua mãe, o complexo de inferioridade, inculcado pelos episódios de racismo e pelas desigualdades visíveis aos olhos de Marcus, dificultava que este pudesse acreditar que teria capacidade de passar em uma universidade e construir uma carreira profissional através da educação. Marcus diz que se “auto-derrotava”:

Eu me ‘auto-derrotava’, eu dizia ‘não, não vai rolar’. Eu fazia aquele cálculo

intuitivo – que nem diz o Bourdieu – o cálculo intuitivo de pessoas que passaram, via o perfil delas, por exemplo, uma figura que era amigo meu: o cara era filho de professor, o cara tinha uma família estruturada, tinha uma casa de 2 pisos – pra mim uma casa de 2 pisos era ‘se a pessoa tem uma casa de 2 pisos é porque ela tem grana’ – era branco, descendente de italianos – do tipo que faz árvore genealógica e uma vez por ano faz o encontro nacional da família – e o ‘guri’ era muito organizado, disciplinado, e eu pensava ‘eu não sou assim, eu sou muito...’ Eu olhava o perfil da pessoa que passava, eram sempre pessoas que pareciam muito centradas, organizadas, que tinham uma vida relativamente boa, eram brancas... tinha um menino que era super inteligente, tinha uma postura, tinha grana, o pai dele ia buscar ele de carro... eu pensava ‘qual a minha chance [de entrar na universidade], com uma mãe empregada doméstica, pulando roleta pra poder comprar pastel? Eu olhava ‘ah, é óbvio que o Luizinho vai passar, mas quem sou eu perto do Luizinho?’ tipo, ‘eu sou um lixo’.

Quando Marcus utiliza a expressão “auto-derrotar”, isso remete à vivência de que ele está em uma situação de competição, ou melhor, de conflito. A escola é esse espaço de possibilidades e de disputas. Ao introjetar no negro um complexo de inferioridade, o branco cria e reforça o seu complexo de superioridade. Se ele faz o negro acreditar, através de uma série de violências simbólicas, que este é naturalmente incapacitado e que, portanto, deve ter comportamentos socialmente reprováveis e ocupar cargos profissionais de grande exploração e baixo reconhecimento, ele naturaliza que sua posição como branco se encontra em lugares de prestígio social e que é um indivíduo naturalmente capacitado.

Conferir ao negro características negativas e naturalizá-las significa atribuir ao branco o sentido oposto. Esse é o fruto da criação da diferença e dos processos de violência simbólica, na medida em que a distinção é o que move os complexos de inferioridade e superioridade. Assim, o poder simbólico e a distribuição diferencial de recursos que este determina, do mesmo modo podemos nos perguntar o que leva estudantes brancos a inferiorizar a capacidade intelectual de estudantes negros e porquê tal diferenciação afeta diretamente a divisão social do trabalho, beneficiando o sujeito branco.

As necessidades econômicas também impactaram profundamente em como Marcus enxergava um futuro em relação à educação e ao trabalho. Em nossa conversa, ele afirmou que

Eu, por muito tempo, não fiz ENEM porque eu achava que era coisa de ‘playboy’, esse era um discurso meu, ‘o Luizinho faz ENEM, eu não vou fazer ENEM’. Eu pensava assim ‘por que eu vou perder meu tempo fazendo uma prova que eu sei que não vou passar? Eu sei que eu não tenho conhecimento pra passar, se eu tiro 6 em uma prova de física, como eu vou passar no ENEM se eu sei que tem gente que tá em colégio famoso concorrendo comigo? Eu vou fazer, sei lá, um ensino mais básico pra trabalhar já, eu quero dinheiro’.

A palavra “escola” tem origens no grego e significava tanto discussão, mas também

lugar de ócio para essa atividade, tal ócio se contrapondo a uma ocupação, trabalho. Sabe-se que a escola não foi de acesso universal em nenhum contexto geográfico e histórico, sempre se excluíam alguns grupos. Estar na escola, então, significa utilizar um tempo significativo do dia a uma atividade que não trará recursos financeiros imediatos.

Desse modo, podemos refletir acerca da existência de pessoas que precisam trabalhar para sobrevivência e não podem estar na escola, bem como acerca de experiências de que estar na escola e não trabalhar é passar por algumas dificuldades. Na vida de Marcus, a possibilidade de trabalhar o quanto antes permitiria, em sua percepção, que ele suprisse necessidades básicas às quais ele não tinha acesso e cuja falta o incomodava. Um exemplo dado por ele se refere ao fato de precisar pular a roleta do transporte público e não pagar a passagem, para guardar dinheiro e poder comer na escola.

Ao acabar o ensino médio, Marcus recorreu a trabalhos informais para sobreviver. Relatando suas experiências no mundo do trabalho, ele diz que

trabalhava cuidando de hortas, capinando, e eu passava o final de semana inteiro assim, aí cada vez que eu ia me pagavam 57 reais e parecia troco pra eles [pra quem me pagava]. Eu trabalhei como estoquista no shopping. Daí quando eu comecei a trabalhar foi o choque, eu não queria passar minha vida toda ganhando 700 e pouco. Trabalhei na chuva, carregando caixa de leite nachuva, minha mãe dizia ‘eu não criei filho pra isso’, mas ao mesmo tempo eutentava porque eu queria juntar dinheiro pra fazer um técnico. Isso porque quando eu desisti de estudar foi no meio do término [do ensino médio] e do trabalho no shopping, eu pensei ‘eu não aguento mais carregar caixa, eu não quero passar a minha vida toda carregando caixa, contando coisa, isso é horrível, é degradante, é terrível’ eu odiava trabalhar lá, então eu pensei ‘não, eu tenho que estudar, fazer técnico em administração, que na real é um coringa’, assim ‘eu vou arrumar emprego mais fácil e sem carregar peso’. Nada disso que eu fiz tinha carteira assinada, até que eu consegui o emprego de garçom que foi lá no campus do vale.

Trata-se de tentar fugir de uma estrutura social, do modo de produção capitalista que, como afirmou Lélia Gonzalez (2018), articula gênero e etnicidade na elaboração da hierarquia social. No caso brasileiro, os mais baixos níveis de participação na força de trabalho pertencem às mulheres e à população negra, em geral. Isso nos permite compreender o porquê de os brasileiros mais ricos serem majoritariamente brancos e o fato de que, entre todos os níveis de instrução, a taxa de desemprego é mais alta entre pretos e pardos em relação aos brancos. Marcus, portanto, enxerga educação uma alternativa ao trabalho explorado, mal remunerado e degradante.

A busca, logo, é por humanidade, por condições de trabalho e de vida dignas. Ele afirma que sua mãe dizia que não havia criado filho para isso, refletindo o que podemos considerar como a filosofia de vida presente em diversas famílias negras: a tentativa de criar seus filhos sem que estes precisem vivenciar situações de precariedade trabalhista e financeira, como seus pais experienciaram. Por isso, é frequente na narrativa da mãe de Marcus a interrogação ‘ah, mas tu acha que o que é mais pesado, a enxada ou a caneta, tu não gosta de capinar né Marcus?’. Com isso, ela tenta demonstrar para seu filho que a educação seria uma alternativa para os sofrimentos sociais causados pela desigualdade. Porém, como já ressaltado, tal percepção de sua mãe vem de um lugar de pessoa que não teve oportunidade de estudar; portanto, ela não pensava que o espaço educacional poderia ser um espaço hostil a seu filho, acreditava que a escola só lhe traria benefícios. A educação, portanto, tem o mesmo caráter do trabalho estranhado descrito por Marx (2004): assim como este, ela é vista como ferramenta de obtenção dos meios de vida e caracteriza-se por ser uma atividade de martírios.

Tal fuga do trabalho explorado, através da educação, se constitui como algo estrutural, com a narrativa de “estudar para ser gente”. Essa narrativa é comum nas famílias negras e pobres, na boca de mães, pais, avós e demais familiares que desempenham o papel de criação, conscientes da natureza humilhante e exploradora dos cargos de trabalhos relegados a eles. Esses responsáveis alertam seus filhos/netos/sobrinhos a buscarem outro caminho, ao qual eles não tiveram acesso e que creem ser a melhor opção: educar-se. Guimarães(2002) afirma que foi no espaço laboral em que se verificou a maior quantidade de registros de queixas de racismo nas delegacias de crimes raciais. As violências simbólicas vivenciadas nesse espaço por esses trabalhadores se assemelham à vivida na escola pelos estudantes negros: a tentativa de inculcar no trabalhador/estudante negro o complexo de inferioridade. Em outras palavras:

A desqualificação do outro como prática da intolerância na relação social no trabalho configura um modo de violência que intenta humilhar o sujeito e reduzi-lo a uma condição sub-humana, atacando- o em sua estética e identidade. O racismo e a violência simbólica contra os negros na esfera do trabalho levam-nos a internalizar um sentimento de inferioridade, que fortalece as situações de segregação e desigualdade laboral. (ALENCAR e SILVA, 2021. p. 3).

A escola não se constitui como um ambiente hostil somente para o aluno negro. A pessoa negra que exerce a docência também é hostilizada, pois, ao ocupar essa função, há uma ruptura da ordem hegemônica estabelecida. A discriminação, no exemplo que darei a seguir, ocorre tanto por ser uma pessoa negra em um espaço escolar, no qual esta não é vista como sujeito capaz intelectualmente, quanto por ela ocupar um cargo de trabalho fora daqueles socialmente mais desvalorizados. A história de Alda, única professora negra de origem nordestina e pobre de uma escola, é relatada por Carvalho (1999), quando esta reflete sobre raça, gênero e

educação. A autora conta que Alda sentia, em seu trabalho, um distanciamento social com as demais professoras e professores, porém não assumindo a causa desse distanciamento pelo fator racial, mas sim de classe, afirmando sentir-se em um ambiente muito burguês. Alda explicita: “uma burguesia em termos financeiros, uma burguesia em termos de conhecimento. [...] Elas estão num pedestal lá na altura.” Demonstrando a luta da pessoa negra contra as condições precarizadas de educação, trabalho e vida, como elementos quase hereditários de tão coercitivos, Alda diz que seu pai analfabeto exigia dela um bom desempenho escolar⁹ e demonstra como a sua trajetória profissional constitui uma ruptura, afirmando que

Eu poderia estar numa... eu seria uma doméstica, porque eu estou vindo de uma família muito simples. É formado lá o quê? Domésticas. Então eu poderiaser também uma doméstica igual minhas tias, mas eu lutei muito contra isso. [...] Não me via assim como doméstica na casa, cozinhando, lavando, esfregando. Nossa! Eu tinha que fazer alguma coisa, ter uma profissão. [...] Elas [as tias] foram para ser domésticas muito cedo, meninas, até hoje não foram à escola. Então, elas não sabem ler até hoje.” (CARVALHO, 1999, p. 103-104).

Sobre o sentimento provindo da discriminação que Alda sentiu e que Marcus também sentiu ao adentrar em uma escola no qual a maioria das pessoas eram brancas e de classe média, Figueiredo (2004) afirma que se trata de um constrangimento, uma sensação de estar fora do lugar por estarem em espaços que foram construídos para outro perfil de sujeito. Desse modo, o sujeito negro paga um alto preço por estar nesse espaço, fora de seu lugar. Ainda refletindo sobre as intempéries enfrentadas pelo sujeito negro no fluxo de sua mobilidade social, Figueiredo (2004) continua elencando quais são os fatores para a posição de desconfiança e discriminação em relação aos negros de classe média, ou seja, os negros que ocupam lugares que lhes são estruturalmentelhe negados:

Esta desconfiança com relação aos negros de classe média resulta, a meu ver, de três importantes fatores: 1) do baixo percentual de negros em posições sociais mais elevadas; 2) da construção social sobre o negro que o coloca sempre em uma posição econômica e simbólica inferior à dos brancos; e 3) da construção sócio-antropológica da categoria negro que tem construído uma incompatibilidade entre ser negro e poder desfrutar dos bens associados à modernidade. Isto significa que há uma ressonância ou uma interpenetração das construções sociais originalmente formuladas em diferentes lugares e por diferentes agentes, ou seja, as ciências sociais e o senso comum estão em perfeita consonância no que se refere ao entendimento sobre o “lugar dos negros” na sociedade brasileira (FIGUEIREDO, 2004. p.202).

⁹ A valorização do processo de escolarização por parte de pessoas negras que não tiveram tal oportunidade se constitui como algo comum nas narrativas sobre o estudo no seio de famílias negras, pois isto representa uma tentativa de ruptura com a estrutura racial que lhes relegam condições de vida desumanizadas.

O racismo, no contexto brasileiro, tem profundas relações históricas com o trabalho: o racismo é também um modo de apropriação do trabalho humano; portanto, totalmente articulado à sociedade de classes, às suas configurações. Sistemáticamente, os homens negros têm apresentando menores anos de estudos em comparação aos demais grupos raciais e ocupam posições de subalternidade no mercado de trabalho, apesar de a população negra representar a maior força de trabalho ativa do país.

Na sociedade capitalista, o trabalho e a educação possuem características peculiares e articuladas. Nesse sistema, a educação tem assumido um papel secundário a serviço do capital, na medida em que tem se caracterizado pelo seu caráter tecnicista e voltado para o mercado. Como afirma Saviani (2021), assim como o princípio educativo na sociedade grega antiga era o trabalho escravo, e não a Paideia, na sociedade burguesa o princípio educativo não é a igualdade nem a liberdade, enquanto atributo da natureza humana, conforme aquilo que pregava o liberalismo iluminista. O princípio educativo na sociedade burguesa é o trabalho produtivo moderno.

Para além do caráter tecnicista, a educação está vinculada ao modo de produção capitalista, pois os sujeitos negros enxergam nesta uma estratégia para adquirir melhores meios de manter a vida. Essa concepção do propósito da educação é diferente do significado que a educação tem para pessoas brancas de classes mais altas, pois, a princípio, para estas pessoas, a educação não se constitui como um privilégio de que seus antepassados não puderam usufruir. Para estas pessoas, a educação trata-se de um direito fundamental, de acesso amplo em sua realidade. Além disso, o indivíduo branco de classe alta não é interpelado pela necessidade de ter que escolher entre trabalhar ou estudar.

A pressa que Marcus tinha para se inserir do mundo do trabalho e todas suas expectativas em relação aos estudos se referiam à transformação de sua realidade socioeconômica. Para um sujeito que já tem condições socioeconômicas satisfatórias, educar-se é apenas um detalhe muito natural que lhe agregará capital simbólico, mas suas condições de vida social não dependem de seu sucesso nesse quesito. Foi frequente nos relatos das pessoas com quem conversei para a realização desta pesquisa que elas não entraram na universidade para simplesmente aprender, mas sim para conseguir empregos. Isso deixa transparecer uma narrativa de que aprender por aprender seria um privilégio das classes mais altas que não precisam se preocupar com a obtenção dos meios da vida material.

Marx havia concebido que a articulação entre trabalho e educação seria um poderoso

meio de transformação social, demonstrando, portanto, que a união entre trabalho e educação não necessariamente estará a serviço do capital. Na concepção de Gramsci, Lenin e Krupskaja dizer que o trabalho é princípio educativo significa toma-lo como referência para se organizar uma educação contra hegemônica (SAVIANI, 2021). De fato, se apresenta hoje nas reflexões sobre a educação seu caráter complexo e controverso o de ser uma ferramenta de alienação ou de emancipação do sujeito.

Marcus, após um período trabalhando formalmente, volta aos estudos e se apropria deles como modo de resistência contra-hegemonico, pois crê que eles lhes possibilitarão fugir das estruturas que lhe legam posições subalternas de vida, mesmo conhecendo todos os obstáculos que ele superou e superará nesse caminho, que desconsideram sua realidade e que tornam sua trajetória mais difícil. Florestan Fernandes (2008) dissertou sobre o significado particular do trabalho para a pessoa negra, afirmando que dada suas origens, ele não possui outro meio para se redimir do passado e se impor socialmente, ou seja, o trabalho surge como o único meio para ascender socialmente. Porém, como prossegue Fernandes, o negro se recusa a competir pela simples sobrevivência, ele deseja as formas de trabalho que qualificam o ser humano, tanto econômica, política e socialmente, e o caminho para aquisição desse trabalho qualificado é educar-se.

4. “ VOCÊS NÃO PRECISAM TRABALHAR, MAS TEM QUE ESTUDAR” : A TRAJETÓRIA DE ANTÔNIO

Este capítulo está dedicado à história de vida de Antônio, especificamente sua relação com os processos educacionais. Antônio nasceu em 1969 no estado do Rio Grande do Sul, em uma região que na época era considerada zona rural dentro do território da cidade de Viamão. Sua família era composta por seus pais e três irmãos. Antônio é filho de dois funcionários públicos. Seu pai era funcionário da prefeitura de Porto Alegre, que por um período exerceu o cargo de guarda-municipal e sua mãe era datilografa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Hoje, Antônio é estudante de pós-graduação, trabalha, é casado e tem dois filhos.

Durante todos os relatos de Antônio que trarei nas linhas seguintes é evidente o apreço de Antônio pelos estudos e pela educação. Tal interesse e apreço teve uma forte influência de sua mãe. Ele afirma que sua mãe por trabalhar na universidade sempre trazia livros para casa, conheceu muitos professores e por vezes levava Antônio para o trabalho e desse modo ele teve

contato com o fluxo da universidade. O entra e sai de professores e estudantes chamava a atenção de Antônio e tornou-se uma lembrança marcante de sua infância, sobre a influência de viver perto do ambiente universitário Antônio afirma que:

[...] eu convivo na UFRGS desde que tinha cinco anos de idade, eu sempre trabalhei dentro da UFRGS, prestei serviço, até quando eu era fotógrafo. Claro, quando eu entrei como aluno mudou né? como aluno é como se dissesse assim “tu entrou pela porta da frente” porque até então eu sempre tive na periferia, na volta de tudo o que acontecia na UFRGS... é diferente tu tá estudando, principalmente eu que nunca tinha sentado num banco de universidade.

Antônio começou seu processo de escolarização relativamente tarde ao seis anos de idade, se consideramos que a maioria das crianças iniciam a vida escolar aos três anos. Durante toda a sua trajetória escolar ele estudou em instituições públicas e em sua narrativa demonstra sentir-se privilegiado por considerar que estudou em escolas públicas de qualidade como por exemplo o seu ensino médio que cursou na escola técnica da UFRGS e fez o curso técnico em informática. Antônio ressalta que sentia-se privilegiado principalmente pois a UFRGS era vista como um lugar para pessoas ricas, ele afirma que

A ideia que se tem da UFRGS é que é pra rico, tem muita gente que nem cogita a ideia de estudar na UFRGS e dizem “ ah porque eu não tenho condições”, “porquê eu não vou passar”, “porquê eu não tenho tempo, eu preciso trabalhar”. A ideia que circula é de quem estuda na UFRGS é de quem estudar na UFRGS não precisa trabalhar, que o pai banca e por isso pode acompanhar os horários da universidade.

Antônio afirma que até mesmo antes de entrar na escola ele gostava do universo e de coisas que remetiam a educação, recorda que gostava de desenhar como se estivesse escrevendo, em suas palavras “brincava de escrever” e repetia para sua mãe que “queria aprender a ler e escrever” ela por sua vez o incentivava até fingindo que ele havia de fato escrito. Desse modo, Antônio enfatiza que seu interesse pela educação tem raízes em seu contexto familiar: “Sem estudo ninguém vai à lugar algum” ele diz que essa era uma frase muito comum na narrativa de sua mãe. Nesse sentido é importante refletir sobre o significado de ler e escrever na sociedade brasileira na qual por muito tempo foi um privilégio de poucos tal como a possibilidade de estudar que ainda hoje se constitui como uma realidade possível para poucos, como afirma Zacarias e Passos (2017)

A decisão de não ler não é característica da modernidade, mas sim uma cultura arraigada desde os primórdios da história do Brasil, pois, em nosso país, a leitura sempre fez parte da vida de poucas pessoas. Ler sempre foi privilégio somente daquelas pessoas que eram consideradas “ricas”, ou seja, que possuem um patamar social mais elevado na sociedade. A causa disso é que vivemos em uma sociedade capitalista na qual tem acesso a melhores condições de leitura, ou educação, em se tratando que uma grande parte da população, apenas quem possui mais condições materiais, conseguirá ter acesso a uma educação considerada de qualidade e com melhores chances de destaque na sociedade. Frisando que tal situação é determinada por uma sociedade extremamente capitalista. Em outras palavras, expondo essa

realidade de forma mais dura e preocupante, tem acesso a uma melhor educação quem pode pagar por ela. Em suma, se ler, era privilégio de poucos nos séculos iniciais de nossa história, em pleno século XXI. Basta observarmos a realidade da população brasileira em todas as regiões e perceber que as pessoas que poucos recursos possuem economicamente falando, dificilmente será uma pessoa letrada (ZACARIAS & PASSOS, 2017)

Desse modo, sua mãe o incentivava a estudar porque tinha consciência de que tal oportunidade não era possível para todos como não foi para ela e seu esposo que tiveram que trabalhar desde muito cedo e por isso sempre repetia para seus filhos que eles não precisavam trabalhar, somente aproveitar que tinham a oportunidade de estudar. Apesar de seus pais sempre ressaltarem que nem Antônio nem seu irmãos precisavam trabalhar, aos 13 anos de idade estudou durante o período da noite para trabalhar durante o dia e ajudar os pais. Na trajetória de Antônio o trabalho sempre esteve presente assim como o estudo. Há doze anos Antônio trabalha como agente de atendimento, na recepção de um hospital, uma de suas funções principais é a organização de documentos necessários para procedimentos cirúrgicos de pacientes. Antes desse período Antônio trabalhou de diversos modos: durante muito tempo na área de informática, depois trabalhou como fotografo, como motoboy e como vigilante. A possibilidade de adentrar o espaço universitário como estudante só veio para Antônio aos seus quarenta e três anos.

4.1 O estudo como único bem valoroso

Assim como em outros casos, estudados nessa pesquisa e apresentados no segundo e terceiro capítulo, o sentimento de pais negros que não tiveram oportunidade de estudar é de tentar oferecer a seus filhos aquilo que não foi possível para eles e evitar que seus filhos passem por situações de vulnerabilidade social assim como estes. O pai de Antônio cursou até a quarta série do ensino fundamental e sua mãe cursou até a quinta série do ensino fundamental, ambos não chegaram a concluir o ensino médio, pois para suprir necessidades imediatas necessitaram trabalhar desde muito cedo. Tal vontade de oferecer melhores condições de estudo, por acreditar que essas permitiram aos seus filhos melhor condições de vida, é algo que passa de geração para geração dentro das famílias negras de classes sociais baixas. Na narrativa de Antônio há também o desejo de dar a seus filhos esse que é considerado o único bem que essas famílias teriam condições de oferecer e que permitira as pessoas negras livrar-se das posições de subalternidade e exploração que lhe relega a sociedade brasileira estruturada pelo racismo e capitalismo:

[...] nós negros, uma das poucas coisas que a gente pode deixar para os filhos, é o estudo. Então um pai, uma mãe negra vai fazer de tudo para seus filhos estudarem... Minha mãe dizia assim “ vocês não precisam trabalhar, mas vocês tem que estudar”, o Murilo tá com 23 anos e eu não faço questão nenhuma de que ele trabalhe, eu quero que ele vá estudar. Ele tá meio perdido, mas ele vai ver agora se vai fazer vestibular pra UFRGS ou tentar o ENEM, ou se eu vou pagar um cursinho pra ele... então eu acho que isso é uma característica do povo negro, até por causa da nossa situação. O meu Thiago, quando tinha desesseis anos queria trabalhar e eu disse “ não, tu tá num bom colégio, tu vai entrar em uma faculdade, depois tu vai pensar em trabalhar”. A situação do negro é ou tu faz uma faculdade e consegue um emprego ou tu faz um concurso, porque infelizmente a nossa situação é de que dificilmente a gente consegue um bom emprego se não for dessa forma. A gente vê pessoas bem sucedidas que não têm faculdade, mas é branco, dificilmente é um negro.

Desse modo Antônio destaca a dimensão do que é a educação para ele, ultrapassandos os conteúdos curriculares, a educação é um conjunto de elementos que configuram um comportamento específico. Ele diz que

[...] a educação não é só matemática, ela é algo maior... eu tenho isso comigo porque aprendi com meus pais. Sempre fui um cara com uma educação que se destaca sabe? Não estou querendo falar bem de mim, é que as pessoas comentam. Vou te dar dois exemplos, uma vez eu fui trabalhar em um depósito de alimentos onde minha função era ‘tirar os pedidos no computador’, eu fazia em cinco minutos, dava os pedidos pros cara do depósito, então eu ajudava eles carregar os caminhões.. só que a minha função era só ‘tirar os pedidos no computador’, daí uma vez um senhor veio falar comigo e dizer ‘bah, mas a gente vê que tu é um cara educado, que tem estudo, o que é que tu tá fazendo aqui?’ Isso é uma coisa que eu não me esforçopra ser assim... pela educação que meus pais me deram, as leituras que fiz, a convivência no espaço da UFRGS, as escolas que estudei, eu fui escoteiro ... entendeu? Tudo isso ai é um conjunto de coisas que te leva a ter um comportamento, uma conduta.

No relato de Antônio é possível perceber que por vezes essa educação da qual ele é portador foi notada com certo espanto pelos outros. Podemos refletir sobre o porquê do espanto por Antônio ser educado, logo percebemos que existe um perfil para a pessoa que tenha educação, que não inclui homens negros com trabalhos socialmete mau valorizados. Relatando como as pessoas notam sua educação ele cita exemplos

Quando eu era vigilante , eu fazia o livro relatando o que aconteceu durante o período e ai tinha um senhor -que tinha feito economia na Sorbonne e era negro- era um cara diferenciado, eu sempre fazia o livro e ele lia pra ver o que tinha acontecido... um dia ele chegou e disse ‘ô Antônio senta ai vamos conversar, eu tenho lido o que tu escreve e percebi que tu tem uma escrita fora do comum’ porque imagina né, os vigilantes geralmente não sabem nem escrever direito- e ele via que eu escrevia tudo bem direitinho, com a pontuação... e ele me elogiou por isso, viramos amigos. Por situações como essa, eu trabalho em uma das filiais do hospital e me mandaram para trabalhar lá na matriz, então a chefe da matriz veio conversar com a minha chefe e perguntar ‘como é que é o Antônio?’ e aí minha chefe disse ‘ah, o Antônio é um Gentleman’- querendo dizer que eu era um cara educado. A minha criação me permite ser um cara assim, mas acho que nem todo mundo que tem uma criação assim... porque eu faço questão de ter uma boa educação, uma boa conduta, e eu vejo que tem gente que teve uma boa criação mas que não tem essa conduta, muitas vezes porque acha que pode tudo.

Nesse trecho Antônio relata com orgulho o reconhecimento de sua boa conduta, boa educação que é reconhecida pelas pessoas brancas com certa estranheza. Antônio é qualificado

como um gentleman, palavra inglesa que denota um homem de boa educação e de trato fino. Hegel (1974) afirmou que a consciência de si é em si e para si quando e porque ela é em si e para si uma outra consciência de si; isto quer dizer que ela só é enquanto reconhecida. Podemos considerar que o orgulho, ou o sentimento positivo demonstrado por Antônio ao receber tais elogios tem raízes na necessidade do reconhecimento que o negro em nossa sociedade necessita, pois só através desse reconhecimento das pessoas brancas é que ele adquire valor socialmente. Assim a submissão aos códigos de comportamentos tido como branco, concretiza a figura racista criada pela mistificadora democracia racial brasileira a do ‘negro de alma branca’ (SOUZA, 1983).

Fanon (2008) ao refletir sobre a questão do preto e do reconhecimento afirmou que os pretos são em comparação, isto é o negro está preso em um paradoxo doloroso no qual só há uma solução para sua humanização provar sua branquidão aos outros e sobretudo a si mesmo. Considerando a dialética de Hegel, Fanon diz que o homem só é humano na medida em que ele quer se imortalizar em um outro homem, a fim de ser reconhecido. É nesse reconhecimento que reside seu valor e sua realidade humana, é no outro que se condensa o sentido de sua vida e enquanto ele não for efetivamente reconhecido o sentido de sua ação continuará voltado para tal objetivo.

Ao ser colocado como um gentleman, Antônio acessa a branquidão, ou seja, ocupa um lugar de valor. Ele é reconhecido como educado o que é considerado pelos agentes do reconhecimento, pessoas brancas, como um fato fora do comum pois o perfil para uma pessoa valorizada socialmente por sua educação não é um homem negro que exerce um cargo de vigilante. A discriminação aqui é de raça e classe, o sujeito pobre e negro não é visto como alguém que pode ter educação, demonstrando assim que há um reconhecimento social de que a educação é garantida apenas para um grupo bem seleto e que exclui aos outros.

Ainda levando em consideração os escritos de Fanon, o autor demonstra que o negro na França que fala um francês culto é visto como um quase branco. O filósofo coloca que o domínio da língua culta se constitui como uma ferramenta estratégica de assumir um mundo, uma cultura e portanto valorizar-se a medida que tal cultura é considerada superior. Assim é necessário compreender que ao buscar falar francês o negro busca valorização, reconhecimento e humanização através do reconhecimento do branco. A educação têm sido essa ferramenta pela qual as pessoas negras no Brasil buscam valorização e humanização, ou seja, adquirir meios de sobrevivência e meios para fuga do trabalho explorado.

A figura do trabalhador negro e suas condições também foi objeto de reflexão de Florestan Fernandes, apontando para dificuldades estruturais da inserção do negro o trabalho livre, o autor delimita cinco fontes dinâmicas dessas dificuldades afirmando que [...] as

interferências da estereotipação negativa na definição social do ‘trabalhador negro’ e na limitação de suas oportunidades de trabalho; as inconsistências da socialização prévia do ‘trabalhador negro’; os efeitos reativos de sua situação social de existência; os efeitos compulsivos do ‘complexo’ e o conformismo (FERNANDES, 2008). O autor conclui que a estereotipação negativa dá contorno à definição social do ‘negro’, traçando as características desejáveis ou indesejáveis do trabalhador negro, a estereotipação também regula a maneira pela qual o ‘branco’ põe em prática um código de avaliações e de reconhecimento de valor amplamente desfavorável ao negro e por consequência as suas aspirações profissionais. Percebemos assim que o fato de Antônio ter sua educação reconhecida com estranheza por pessoas brancas ocorre em consequência de haver um perfil estereotipado do que é um trabalhador negro e suas características. O comportamento denominado como “gentleman” identificado com certa exatidão em Antônio, ocorre desse modo porque a conduta esperada do trabalhador negro está baseada em uma série de estereótipos negativos.

Florestan Fernandes cita testemunhos que evidenciam o caráter das avaliações racistas a respeito do trabalhador negro: No setor das construções: “ São muito brutos. Só trabalham quando precisam de dinheiro. Depois param. Com o tempo aprendem. Mas não gostam de se submeter ao horário e ao trabalho diário[...]”. “São muito esquentados. A gente não pode gritar com ele nem falar nada.” (FERNANDES, 2008. p. 166). Sobre esse processo de inferiorização do negro, Souza (1983) afirmou que

A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva negros e brancos viam-se e enteviam-se através de uma ótica deformada consequente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado dócil, submisso e útil – enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característica da dominação senhorial. Esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades: ‘Uma parcela aparentemente pequena dessa população está inserida numa teia de ocupações e segundas posições típicas da estrutura ocupacional do sistema de classes. Outra parcela aparentemente considerável permanece presa a ocupações típicas da situação pré-industrial e pré-capitalista. (SOUZA, 1983. p.20-21)

4.2 Falta de empenho ou de oportunidades

Em sua narrativa Antônio demonstra um sentimento de gratidão, como se considerasse um privilégio o fato de ter estudado em boas instituições e até mesmo de ter tido a possibilidade de estudar. Tal fato se dá em uma perspectiva comparada, ao refletir sobre a trajetória de seus pais e perceber que estes não tiveram a possibilidade de estudar pois precisaram trabalhar desde

cedo para que pudessem se sustentar.

Antônio relata, com certa frustração, que via muitas pessoas que não estudaram, nem se prepararam para o mercado de trabalho e mesmo assim tiveram muitas oportunidades e foram bem sucedidas profissionalmente, ressaltando que essas pessoas eram sempre brancas, ele diz que sempre se questionava se seus fracassos ou o fato de não possuir ainda o trabalho e as condições que desejava era devido a sua falta de empenho ou pela falta de oportunidades. O sentimento de Antônio de não ter empenhado-se o suficiente é fruto da narrativa neoliberal de meritocracia, que individualiza todas as questões da vida coletiva, ou seja, Antônio no momento que pensou que suas condições eram conseqüências provenientes de uma falta de empenho percebeu que tão convicção não estava coerente pois pessoas brancas que ele conhecia e sabia que não haviam se dedicado ou empenhado tanto a se profissionalizar possuíam boas condições e êxito em seus trabalhos.

Desde o momento de sua infância Antônio interessou-se e buscou seu desenvolvimento através da educação, afinal seus pais sempre o alertaram que esse seria o único caminho possível para seu desenvolvimento pessoal mas principalmente financeiro, mas como ele mesmo afirma: sua vida foi atravessa por questões que o impossibilitaram atingir seus objetivos educacionais antes. Na narrativa de Antônio sobre tais percalços pelos quais passou em sua trajetória, estes são abordados em uma perspectiva individual, assim como a falta de oportunidades de empregos socialmente valorizados para pessoas negras que configura nossa sociedade estratificada foi compreendida por Antônio como conseqüência de sua falta de esforço. Cabe ressaltar que a incorporação do discurso meritocrático por parte de pessoas negras não é aleatório, é uma ferramenta de manutenção de uma sociedade estratificada e racializada, ao fazer o negro e o pobre crer que suas condições de vida são exclusivamente derivadas de suas atitudes individuais é negar e esconder uma estrutura ativa que leva a estas posições de subalternidade social, além disso tal convicção alimenta um certo tipo de sentimento de inferioridade.

Em determinado momento da fala do Antônio ele afirma que parte de seus planos de vida em relação a trabalho e estudo foram atrapalhados não por racismo porém porque por alguns anos ele teve problemas com drogas, nesse momento percebemos uma volta a uma perspectiva individualizante e uma culpabilização individual por conseqüência. Porém sabemos que a problemática do uso de drogas no contexto brasileiro está relacionada com questões de ordem coletiva e não somente individual, fatores como renda, exclusão social e ausência de direitos básicos como saúde, moradia, educação e lazer impactam diretamente na questão do consumo de drogas, afinal tais fatores constituem grupos em situações de vulnerabilidade de vários tipos, por exemplo na trajetória de Antônio ele afirma que seu primeiro contato com

drogas foi por curiosidade, porquê queria se divertir e que não havia opções de lazer, e como era muito jovem não tinha maturidade para lidar com a questão.

4.3 Antônio e a relação com seus filhos: o racismo de geração em geração

Antônio tem dois filhos, Murilo de 23 anos e Thiago de 17 anos de idade. Assim como os pais de Antônio reforçaram que ele não precisava trabalhar e que ele deveria se dedicar aos estudos, Antônio repassa a mesma narrativa para seus filhos e relata que seu filho mais novo, Thiago, quando tinha desesseis anos queria trabalhar e ele negou argumentando que ele estava em um bom colégio e que iria entrar na faculdade e só depois disso pensar em trabalhar. Pois só desse modo, estudando, as pessoas negras conseguem um bom emprego, Antônio diz que “A gente vê pessoas bem sucedidas que não têm faculdade, mas é branco, dificilmente é negro”.

Desse modo Antônio buscou matricular seus filhos em escolas de qualidade, escolas que são ocupadas majoritariamente por pessoas brancas de classes altas, conseqüentemente esses ambientes por diversas vezes tornaram-se hostis para seus filhos. Assim na narrativa de Antônio encontramos diversos episódios de racismo pelos quais seus filhos passaram o significado e o tratamento de Antônio com essas questões. Os primeiros casos de racismo relatado correspondem a trajetória de Murilo, seu filho mais velho:

O meu filho Murilo, o mais velho, ele tem 23 anos, ele fez o ensino fundamental e dois anos do ensino médio em um colégio particular adventista, mas lá ele teve vários problemas. As crianças muito... de uma certa forma racistas né, eu levo pro lado do racismo porque eles pegavam muito no pé dele, isso porque era um colégio adventista né - lá quem é adventista não paga a escola. Sabe o que eles faziam? eles estudavam num 2º andar e do lado tinha um outro pavilhão da escola que o telhado era embaixo desse 2º andar e aí, por exemplo, se ele saía pra conversar com a professora, os caras pegavam a borracha dele e jogavam em cima desse pavilhão - borracha, lápis, apontador, tudo jogavam lá. Aí uma série de coisas, tinha uma senhora que era monitora do prédio e eu fui falar com ela por conta de um problema que ele teve e ela foi falar que ele que era o problemático... tanto é que quando ele saiu a gente chegou a conversar com um advogado pra... ah, eles também disseram que não tinha vaga pra ele, depois desses 2 anos disseram que não tinha mais vaga pra ele e nós conversamos com um advogado pra falar sobre atos de racismo sabe? Eram essas coisas, eles jogavam as coisas dele foram, iam até a parada [de ônibus] ficar incomodando ele... teve um dia que eu fui meio disfarçado fiquei na parada observando e realmente eles ficavam lá fazendo piadinha. Eles pegavam o ônibus deles para o outro lado, mas iam até ali só pra incomodar ele, e teve um dia que o guri incomodou tanto ele que - e ele é um cara calmo - ele deu um soco na boca do guri, isso na rua, até a mãe do guri parece que queria bater nele [Murilo], mas ele entrou pra dentro do colégio e eles conseguiram proteger ele lá porque a mulher estava enlouquecida... e aí nos ligaram, eu fui lá buscar ele... daí a gente conversava com o diretor e ele sempre desconversava: 1º porque ele [Murilo] tinha bolsa - a gente pagava um valor, mas ele tinha bolsa - então de certa forma a gente tinha um benefício, digamos assim, os outros, ou pagavam o valor integral ou eram adventistas e não precisavam pagar, então eles se sentiam no direito de fazer o que quisessem por causa disso. Ele sofreu muito nesses dois anos. Nós o tiramos de lá e colocamos numa escola

pública, nesse colégio que eu estudei. Nessa escola ele também sofreu algumas coisas chatas, até mesmo os filhos dos nossos vizinhos iam lá incomodar ele... o Murilo é muito 'quietão', ele não é muito de sair de casa, é mais de ficar na dele, vendo televisão, e isso incomodava os outros, talvez. Ele ficou amigo de umas gurias e os namorados delas não gostaram e queriam bater nele, daí praticamente todo dia a gente ia lá [na escola] por causa de problema com o Murilo... mas ele fez o ensino médio, se formou, e no dia da formatura todo mundo comemorou com ele como se nada tivesse acontecido - mas a gente sabia que eles tinham incomodado ele.

Em tais acontecimentos o fator racial e de classe são determinantes, ao buscar escolas de qualidade para seus filhos e garantir através de sua educação ascender socialmente, Antônio acaba por inserir seus filhos em ambientes no qual seus colegas serão de classes diferentes da sua e de outro pertencimento étnico-racial. Desse modo as discriminações que ocorrem nesse contexto revelam um contexto social gaúcho mais amplo: um contraste racial e de classe evidente, e os conflitos concomitantes presentes nessas relações.

Apesar de situações semelhantes de racismo sofridos pelos filhos de Antônio, o modo pelo qual as questões foram resolvidas e o significados atribuídos a ela difere. Ao relatar o racismo sofrido por Thiago, seu filho mais novo, Antônio afirma que:

Ele estudou até a 3ª série na escola estadual, que é aqui do lado de casa. O hospital em que eu trabalho tem um posto de saúde dentro de um colégio particular que é o mais 'top' aqui de Porto Alegre - o mais caro, o colégio da elite, o colégio da burguesia - pra se qualquer coisa acontecesse com os alunos - é o colégio da burguesia - tinham lá as enfermeiras pra cuidar das crianças dentro do colégio mesmo, e, se tinha um problema muito grave, eles levavam lá na emergência do hospital. Então desde o começo eu fiz amizade com algumas dessas enfermeiras e elas me falaram 'lá no colégio Anchieta tem bolsa e tal'... e assim, o pessoal aqui de Porto Alegre, acho que todo mundo que mora em Porto Alegre, sonha em estudar no colégio Anchieta, porque é um colégio de referência, um colégio jesuíta né, e é um colégio que a própria estrutura dele já chama atenção, ele tem uma quadra inteira, um campo de futebol profissional, tem ginásio, tem... é tudo de primeira. Aí, como ele tava na 3ª série, eu conversei com a professora dele e falei 'olha, o Thiago vai fazer uma prova no colégio Anchieta e existe a possibilidade dele passar, só que eu queria que tu desse uma olhada, pra ver no que ele tem dificuldade, sem falar com ele' aí a professora fez isso e ele fez a prova e passou. Ele entrou lá na 4ª série e 'rodou' na 9ª, então agora ele tá fazendo o 1º ano do ensino médio lá e... esse é um colégio de elite, um colégio elitizado, não tem negros nesse colégio, é aquele velho caso do Brasil, um colégio com pouquíssimos negros. No ano passado eram 9 turmas e ele era o único negro, as turmas tinham de 35 a 42 alunos, entre 400 crianças ele era o único negro. Só que o Thiago tem uma particularidade, ele é muito comunicativo, ele conversa com todo mundo, então não aconteceu com ele o mesmo que aconteceu com o Murilo porque ele tem facilidade pra fazer amizade.

Quando indagado sobre se nesse contexto escolar Thiago havia sofrido alguma violência racista, Antônio afirma que nada muito grave, pois caso houvesse acontecido isso seu filho teria comentado com ele, porém cita uma situação grave pelo qual seu filho passou:

o que aconteceu - e aí nós fomos lá, eu e minha esposa - é que eles fazem lá, na 6ª ou 7ª série, por exemplo 'ah, o estudo da cultura italiana' aí eles levam os alunos pra o interior de uma cidade aqui no Rio Grande do Sul que é de colonização italiana,

‘estudo da colonização alemã’ daí eles levam pra uma cidade e tudo mais... e aí quando foi no estudo na cultura negra ou africana eles começaram a falar da escravidão e tal... eles montaram um grupo - que era o que o Thiago participava - [os integrantes do grupo] todos brancos e ele [Thiago] ia ser o negro que ia ser açoitado no tronco, era a ideia deles do grupo. Então nós fomos lá e falamos ‘não, não, isso não pode, vocês estão perpetuando o racismo, por que não falam de outras coisas da cultura negra que não isso [a escravidão]?’’, falamos com o professor de história, com a orientadora e então não teve isso.

Nesse relato no qual a comunidade escolar tinha a pretensão de encenar um açoitamento tal qual no período da escravização há uma redução da história dos afrodescendentes no Brasil a esse período histórico e ocorre também um processo de revitimização, uma vez que se trata de uma encenação no qual violências são revividas. Tal situação talvez não tenha sido vista por Antônio com tamanha gravidade em comparação a outras, como por exemplo violência física. Ao contar sua história de vida Antônio afirmou que uma vez foi agredido fisicamente na escola por colegas brancos e lembra a frase que ouviu nesse momento “ajoelha negão”. Tais eventos racistas não são despropositais, constituem-se como uma ferramenta na manutenção de uma matriz de poder racista. Muitas vezes o tratamento das relações étnico-raciais no ambiente escolar tem se limitado a representações estigmatizadas de grupos como negros e indígenas, excluindo desse modo a experiência histórica e as expressões culturais e as contribuições para formação do Brasil dos povos indígenas e dos negros, repercutindo uma historiografia, uma vez que até mesmo os livros didáticos seguem reproduzindo estereótipos e referindo-se a cultura negra e indígena apenas citando o processo de escravização, e um imaginário popular no qual somente as pessoas brancas possuem uma história como sujeito social.

Desse modo podemos refletir sobre que tipo de sentimentos seriam evocados e construídos em uma criança negra, Thiago, ao reencenar um episódio de violência racial e sendo o único negro de sua escola, é submetido a um processo de revitimização. O provável é que desperte na criança negra o sentimento de inferioridade, provocando, assim, uma auto-rejeição e a rejeição com tudo aquilo originário da identidade do povo negro, pois este só é associado a situações negativas.

O complexo psicoexistencial descrito por Fanon no qual o branco cria o inferiorizado e torna o negro escravo de seus arquétipos é uma ferramenta construtiva da estrutura de poder que nos situamos, ou seja, a própria ideia de raça e todos os estigmas e estereótipos que ela carrega atendem a uma demanda do capitalismo, no qual as pessoas negras tornam-se um excedente populacional que passa a ser identificado, controlado, categorizado e violentado. Como denunciou Barros (2019) o negro é criado pelo branco em dicotomias representacionais nas quais sinteticamente o branco é símbolo do harmônico/positivo e o preto do caos/negativo. Como indagou Fanon demonstrando essa identidade produzida “quem era o negro antes do

encontro como o branco?” Tal produção está enraizada em relações de poder portanto produzir o negro é produzir um vínculo social de submissão e exploração. Nesse sentido a situação vivida por Thiago era um reforço a um vínculo social de submissão e exploração.

No contexto educacional o multiculturalismo tem sido a forma de tratamento para com as diferenças e relações étnico-raciais, pela qual retrata-se a cultura de grupos específicos de modo reducionista, essencializado e geralmente associados a experiências negativas e que como afirmou Walsh (2009), no multiculturalismo

o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos

Em contraponto a essa política multiculturalista enraizada no tratamento liberal da diferença, a autora propõe uma interculturalidade crítica, isto é, um tratamento das relações étnico-raciais e das diversidades culturais que leve em consideração o conflito e não pressuponha uma falsa harmonia que serve para velar as relações de poder atuais que condicionam determinados grupos a desigualdades sociais variadas. Ao revelar os conflitos, evita-se as narrativas de que estes só estavam presentes em um passado distante na história das relações étnico-raciais e que na atualidade tais problemas não existem mais, reforçando, portanto, que não há necessidade de solucionar aquilo que não é apresentado como um problema.

Quando se coloca a questão do racismo e a discriminação contra negros e indígenas situados apenas no período colonial ou quando recordamos as características desses povos apenas associadas a esse período limitamos toda sua existência e demandas a um passado. A narrativa construída por esse multiculturalismo é de uma realidade harmônica no qual povos de diferentes etnias convivem em pé de igualdade, negligenciando assim todos as desigualdades sofridas por determinados grupos. Evidenciando a diferença entre o multiculturalismo ou também denominada interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica Tubino afirma que:

Enquanto no *interculturalismo funcional* busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no *interculturalismo crítico* busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê. (TUBINO, 2005, p. 8)

Considerando que a encenação proposta pela escola de Thiago não ocorreu, pois seus pais interviram, o fato pode ter sido minimizado. Porém trata-se de um sério problema, no qual uma instituição, uma comunidade escolar na qual docentes e discentes planejaram a encenação de um açoitamento da única pessoa negra da escola com naturalidade, sem questionar em quais seriam os objetivos e os impactos de tal ação na criança negra. Levando em consideração que a prática pedagógica e, portanto, as demais atividades escolares devem ter como centro de suas preocupações o aprendizado e o bem estar do discente. A naturalidade pela qual a proposta de encenação foi feita demonstra a autoridade e segurança de um grupo (branco e de classe alta), de violentar outro grupo (negro e de classe baixa) quase como um direito garantido e com profundas raízes históricas.

Concomitantemente com as transformações históricas e sociais a experiência da pessoa negra com os processos de racismo também está em constante movimento, inclusive a interpretação, significação e postura do sujeito frente a esses processos. Desse modo, é natural que no interior das famílias negras haja uma percepção e um modo diferente de lidar com as questões raciais. Há um contraste geracional evidente, as diferentes formas de tratamento do racismo por pessoas negras de gerações diferentes é consequência de um processo de consciência racial que vem se estruturando de forma mais sólida na sociedade brasileira atual¹⁰.

¹⁰ Apesar das diferenças ao compararmos a região sul e nordeste as pessoas negras no Brasil passam por processos de desigualdades e discriminações raciais semelhantes. Para que possamos compreender um pouco da particularidade de cada região acerca desses processos cabe aqui destacar a distintas formas de tratamento para com as relações étnico-raciais e as construções de identidades étnicas das populações das referidas regiões. O Rio Grande do Sul historicamente recebeu muitos imigrantes europeus, parte da população do estado é descendente de alemães e italianos, as tradições e elementos da cultura local também são marcadas pela influência da presença desses povos. Portanto o estado é composto majoritariamente por pessoas brancas, porém a presença de povos negros e indígenas também é marcante no Rio Grande do Sul. Viamão, por exemplo, localidade a qual pertencem os principais interlocutores dessa pesquisa, é a cidade com mais negros do estado de acordo com o IBGE. Nos livros de batismo de Viamão que datam de 1747 há um registro que afirma que “Os africanos que batizaram filhos no Viamão (um dos primeiros núcleos de povoamento do Rio Grande do Sul) eram naturais e Costa Mina, Cabo Verde, Angola, Guiné e Congo. O estado do Rio Grande do Sul possui marcantes conflitos entre os diferentes grupos que compõem sua população, tais conflitos possuem raízes históricas nos processos de desigualdade racial. No censo de 1814 Porto Alegre, capital do estado, possuía uma população de 6111 indivíduos, destes 2746 eram escravizados e 2312 eram escravizados negros. A cidade de Pelotas possuía uma população de 2419 indivíduos 712 eram indivíduos brancos e 1226 eram escravizados negros. Em outras cidades a média era de que metade da população era constituída por escravizados e a outra metade por cidadãos livres (LAYTANO, 1995). Tais condições sócio-históricas formou uma sociedade gaúcha na qual a pessoa negra tem que lidar com uma série de fatores que impossibilitam sua inserção na sociedade, para além de posições marginais, mesmo que haja no imaginário de determinado setor da sociedade gaúcha a ideia de que o Rio Grande do Sul é um lugar livre de preconceitos raciais e de igualdade social (SILVA, 2014). Analisando o contexto cearense e as relações étnico-raciais nos deparamos com uma realidade complexa e por vezes contraditórias. O Ceará no ano de 1884, quatro anos antes da Lei Áurea, declarou a liberdade de todos os escravizados do estado, tal processo está justificado mais em interesses econômicos do que na busca pela igualdade racial. No estado do Ceará a questão racial apresenta outra configuração, o contraste racial não é tão evidente, como no Rio Grande do Sul no qual há uma clara distinção entre os descendentes de povos brancos e de outros povos como negros e indígenas, desse modo criou-se no Ceará uma narrativa de que no estado não haveria povos negros e indígenas e sim um contingente miscigenado de pessoas. Somente a partir dos anos 80 como afirmou Ratts (1998) houve um processo de “aparecimento” desses

A respeito disso, Antônio ao ser indagado sobre se conversava com seu filho sobre o contraste entre as suas vidas diz que sim e que apesar de seu filho conviver com muitas pessoas brancas e de classe alta, por vezes viajar e passar dias com elas, ele tenta demonstrar suas raízes para que não se esqueça. Sente-se na fala de Antônio certo receio de que seu filho se esqueça desse lugar que ele veio, em outras palavras de embranquecer-se, de negar sua negritude. Antônio então encontra-se em um dilema: ao mesmo tempo em que quer que seus filhos estudem em escolas de qualidade, que são predominantemente ocupadas por pessoas brancas e de classe alta, tem medo que nesse ambiente ele seja hostilizado por ser negro ou que esqueça das suas raízes, ou que seu filho queira ser como os seus colegas evitando assim uma rejeição e o lugar de diferente e negar quem realmente é e sua realidade social. Desse modo o caminho para a ascensão social de seus filhos é permeado de medos.

Porém podemos questionar do que se trata negar as raízes negras já que no contexto brasileiro os fenótipos e a discriminação racial não configuram ou organizam por si só uma identidade racial. Como afirmou Souza (1983):

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa se afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta/ e outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além, disto tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é torna-se negro. Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir um veredito impossível- desejo de Outro- de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social.

povos até então invisíveis, essa invisibilidade com os povos indígenas é colocada como consequência dos processos de assimilação e extinção e em relação aos povos afrodescendentes a invisibilidade é colocada como decorrente dos processos de mestiçagem. Desse modo a constituição de uma identidade regional no Ceará tem seu duplo na “extinção” indígena e na suposta ausência da população negra (RATTS, 1998). O pensamento de que não há populações negras e indígenas no Ceará ou em determinados estados do Nordeste é consequência também de um modo de investigação social essencializador acerca da etnicidade, que não considera por vezes os processos históricos e as transformações desses povos. Para o tratamento dessas questões João Pacheco de Oliveira (2016) sugere uma antropologia histórica que nos afaste do objetivo de buscar supostas culturas autênticas. Apesar das diferentes configurações e construções da questão étnico-racial entre o Ceará e o Rio Grande do Sul, os processos de desigualdades e discriminações raciais que impactam a vida das pessoas negras apresentam grandes similaridades. Semelhanças inclusive na subjetividade dos sujeitos como por exemplo nos sentimentos construídos por estes em relação a tais fenômenos. Evidenciando assim que independentemente da ausência de uma narrativa que reconheça a diversidade étnico racial, seus conflitos e do estabelecimento de narrativas oficiais hegemônicas, que coloquem como no caso do Rio Grande do Sul o pressuposto de igualdade racial ou no caso do Ceará que coloquem o pressuposto da ausência de povos negros, na prática esses povos são reconhecidos como diferentes e discriminados racialmente.

Podemos assim considerar que o receio de Antônio de que seu filho negue suas raízes, tem pouca relação com uma identidade negra. Trata-se do medo de seu filho querer assumir a identidade branca. Pois nesse caso há um risco de um choque grande quando este descobri que por mais que se adapte e embranqueça-se jamais será branco como todas as implicações e leituras sociais imbricadas nisso. Como exemplificou Fanon com os malgaxes que buscando valorização social tentam embranquecer-se, podem suportar não serem brancos, porém não suportam descobrir isso, causando assim um sofrimento demasiado. Sobre esse receio de seu filho esquecer suas raízes, percebe-se que há uma forte marcação de pertencimento e consciência de classe, conclui-se que o medo é de que convivendo em uma realidade étnico-racial e econômica divergente da sua originária o sujeito, no caso o filho de Antônio, tente pertencer a essa realidade e depois se frustre percebendo não ser possível, como afirma Antônio:

Sim, a gente conversa, eu mostro pra ele, eu tento mostrar pra ele o lugar de onde ele veio, porque se deixar... poderia... até já ouvi casos de gente que foi pobre e foi estudar em escola de rico e quis renegar seu passado, sua família, de muitas vezes não querer nem voltar pra casa, entendeu? de tipo assim, vai passar o fim de semana na casa de fulano lá, e aí não quer voltar e... ele assim agora, quando a gente vai pra praia... aqui, no litoral, tem uns condomínios de burguês, aquele pessoal que vai pra praia mas não sai do condomínio – não ficam ali na beira da praia onde tá a população - eles convidam ele [Thiago] pra ir pra lá, ele já passou fim de semana, já passou até 3 dias na casa dos amigos dele lá... toda vez que a gente vai pra praia eles acabam convidando ele [Thiago] pra ir ficar na casa deles. Outra coisa que aconteceu inesperada é que ele aprendeu a tocar violão e toca muito bem, então muitas vezes é uma forma de ele se socializar através do violão.

Na narrativa de Antônio ao falar sobre seus filhos, ele descreve dois modos diferentes de lidar com o racismo. Caracterizando seus filhos ele diz que um é bem comunicativo e por isso sabe lidar melhor com situações de hostilidade racial, e afirma que o outro é mais tímido e mais reservado e por isso tem mais dificuldade de lidar com tais questões. Em sua fala Antônio denota que o filho mais comunicativo tem ferramentas que lhe permitem certa adaptação enquanto seu outro filho não dispõe disso.

Nesse sentido as diferentes maneiras de lidar com o racismo apresentada pelos filhos é 1) adaptar-se, tentar conviver com os colegas, brancos, tentando assemelhar-se e inibir a diferença através de outros meios de socialização, como exemplo disso Antônio afirma que Thiago toca violão e por isso muitas vezes ele é inserido nos grupos de seus colegas, ou 2) silenciar-se, nesse caso não se tenta contornar a hostilidade racial presente no ambiente escolar imposta pelos colegas brancos através de outros mecanismos, o sujeito por questões individuais, de personalidade não recorre a estratégias de socialização para tentar suavizar o conflito racial. De uma forma ou de outra a hostilidade racial continuará presente, o conflito entre as relações

étnico-raciais no primeiro caso só adiado ou colocado de formas mais veladas, mas não são extinguidos.

Em seu relato Antônio traz uma forte identificação com seu filho mais comunicativo, ao citar exemplos de que não sofreu mais racismo pelo seu caráter comunicativo e de no geral conseguir manter boa sociabilidade, ao exemplificar relata que sua entrada na UFRGS e sua convivência com os demais colegas foi algo tranquilo, mesmo que ele reconheça a instituição que como elitista e majoritariamente branca, ele diz que não se sentiu discriminado

Em relação aos outros estudantes eu tive facilidade, eu sempre me dei bem, até porque eu já tinha uma idade mais... eu entrei na UFRGS com 43 anos né, então até os meus colegas acho que me viam de outra forma, como um cara mais maduro mais sério... e eu me lembro que eu sempre fui de me posicionar - depois de um tempo até parei um pouco de me posicionar, porque vi que tudo tem que ter uma fonte, eu era muito de falar as coisas sobre vivências da minha vida - atualmente eu fico mais calado, mais quieto, a não ser que eu tenha propriedade no assunto. Eu nunca tive problema com colegas, pelo contrário, fiz grandes amigos lá... e respeito, acho que sempre fui muito respeitado lá.

Assim percebemos que alguns sentimentos como o fato de se sentir privilegiado por ter estudado em instituições de qualidade e que são ocupadas por pessoas de classe alta e em sua maioria brancas, ou de que seu caráter sociável os previne de mais tipos de discriminações ou que a educação lhe confere uma distinção junto a seus semelhantes de classe e raça revela a trajetória percorrida pela pessoa negra no Brasil, em sua tentativa precisa adaptar-se para adquirir melhores meios de vida, fuga do trabalho explorado e de reconhecimento social e através da educação seguem nessa trajetória buscando torna-se sujeito em uma sociedade que lhe lega a sujeitamento as diversas desigualdades sociais.

Nessa trajetória na qual o negro se empenha na conquista de ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade. O negro toma o branco e o universo cultural e socioeconômico deste grupo como modelo de identificação, como única possibilidade de tornar-se gente (SOUZA,1983). Há um custo emocional nesse processo, a subjetividade do indivíduo negro é afetada, no caso de Antônio mesmo ele percebendo que teve uma boa formação e considerando-se um homem educado ainda tem dúvidas se não ter conseguido bons empregos por algum tempo foi por falta de oportunidades e por discriminação racial ou por falta de empenho, demonstrando assim a inculcação de uma ideologia meritocrática que dá manutenção a uma estrutura social na qual pessoas negras e pobres são colocadas em condições de precariedade e como justificativa para tal condição utiliza-se o discurso de que não se empenharam-se o suficiente para ascender socialmente.

Nas sociedades de classes multirraciais como o Brasil o conceito de raça exerce uma função simbólica (valorativas e estratificadoras) A categoria racial possibilita a distribuição dos

indivíduos em diferentes posições na estrutural de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais e de classe dominante (SOUZA, 1983). Ressaltando essa condição do negro no Brasil, na qual além das diversas desigualdades sociais por ele sofridas ainda há um imenso martírio psicológico e uma profunda humilhação moral, Oswald de Camargo poeta e historiador brasileiro em seu livro *Um homem tenta ser anjo* (1959) através da poesia demonstra o dilema e as reflexões aos quais o negro no Brasil é impelido:

Meu Deus! Meu Deus! Com que pareço!?
 Vós me deste uma vida, Vós me destes
 E a não consigo levar
 Vós me destes uma alma, vós me destes
 E eu nem sei onde está...
 Vós me destes um rosto de homem
 Mas a treva caiu
 Sobre ele, Deus meu, vede que triste,
 Todo preto ele está

CONCLUSÕES

Em uma conhecida passagem do 18 de Brumário de Luís Bonaparte, Marx evidenciando o impacto e a dimensão dos eventos históricos e externos ao indivíduo na sua vida e em seu destino, afirmou que os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas e impostas assim como se encontram. Desse modo Marx afirma que a tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que oprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011). Através dessas propostas analíticas podemos refletir sobre quais tradições foram construídas no contexto brasileiro por meio dos processos históricos e que condições foram produzidas para as pessoas negras na sociedade brasileira.

Respondendo a tal questionamento, Florestan Fernandes (2008) afirmou que no Brasil a desagregação do regime escravocata e senhorial ocorreu sem que fosse construída para os até então escravizados garantias que o protegessem na transição para o sistema de “trabalho livre”. Os negros escravizados viram-se de repente libertos, de modo abrupto ele tornou-se senhor de si e responsável por si e seus dependentes, porém não dispunham de meios materiais e morais para sustentar-se em um contexto econômico competitivo. A preocupação com o destino do negro pela elite só permaneceu enquanto estes sujeitos estavam ligados ao futuro da lavoura.

Desse modo, a abolição por si só não solucionou os problemas estruturais que

impactavam as pessoas negras, portanto a posição do negro no sistema de trabalho e sua inserção no mundo do trabalho livre não foram objeto de preocupação da sociedade brasileira. O agente privilegiado do trabalho livre e assalariado foi o imigrante europeu, os ex-escravizados foram destinados a ocuparem majoritariamente ocupações marginais ou acessórias dentro do sistema de produção capitalista. Florestan Fernandes concluiu que a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, colocando sobre sua responsabilidade a questão de sua reeducação e de se transformar para corresponder e poder se inserir nos novos padrões e ideais de ser humano que surgem no capitalismo. O sociólogo brasileiro diz que diante desse contexto para as pessoas negras

Se abrem duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou se abater penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de homem livre. (FERNANDES, 2008. p.44)

As pessoas negras no Brasil ainda vivem sob o julgo dos impactos de tais configurações sociohistóricas, estão submetidas a diversos tipos de desigualdades sociais que se estruturam a partir da raça e da classe. Nesse estudo, no qual tive como campo empírico a história de vida de pessoas negras, parti do pressuposto daquilo que Souza (1983) afirmou: uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo, além disso creio que tal exercício pressupõe uma leitura crítica do mundo no qual está inserido, e assim portanto essa leitura é um ato político-pedagógico, ou seja, da ação política que envolve a organização de grupos e de classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (FREIRE, 2000).

À vista disso o discurso do negro sobre si mesmo no que tange a sua realidade e os processos de significação que ele faz desta, se constituem, na maioria dos casos, como uma narrativa contra hegemônica, pois trata-se de um olhar que se volta em direção à experiência de ser negro em uma sociedade branca, isto é, de classe e ideologia dominantes, estéticas, comportamentos, exigências e expectativas brancas. Vivendo nessa sociedade, em sua trajetória este sujeito será interpelado centralmente com duas opções: aceitar a posição de subalternidade política, econômica e intelectual que lhe impõe a sociedade branca ou tentar ascender socialmente, isto implica a conquista de valores, status e prerrogativas desta sociedade em questão (SOUZA, 1983).

Ser negro é ser violentado de modo constante, contínuo e cruel, sem pausa ou repouso pela dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (SOUZA, 1983). Nesse sentido o negro no Brasil

buscando meios de sobrevivência, desapropriado de tudo, possuindo apenas sua força de trabalho enxerga na educação uma possível ferramenta para humanizar-se, isto é, fugir do trabalho duplamente precarizado por sua classe e raça e adquirir possibilidades de valorização e reconhecimento social.

Porém, nessa jornada, a procura de sua humanização através da educação, o negro se depara com uma dicotomia: ao mesmo tempo que a educação se constitui como uma das únicas ferramentas que poderá permitir o negro ascender socialmente, os espaços escolares e educacionais, assim como a própria educação moderna, não foram construídos considerando a tais pessoas. Desse modo, os espaços educacionais como escolas e universidades constituem-se como lugares hostis as pessoas negras, assim em suas trajetórias educacionais essas pessoas sofrem diversos tipos de violências. A escola concebida nos moldes atuais, isto é, enraizada nos valores e objetivos modernos sujeita o estudante, e na contramão disso, o indivíduo negro tenta torna-se sujeito através da educação. Como descreveu Pineau (2001) a escola é uma máquina de educar:

La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos -sostienen algunos liberales- o de proletarios -según algunos marxistas-, pero "no solo eso". La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependência como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. (PINEAU, 2001, p. 1-2).

Conseqüentemente por ser uma instituição essencialmente moderna, a escola é essencialmente racista. O racismo no ambiente escolar tem configurações particulares e principalmente vinculadas ao conhecimento e as relações de poder que ele pressupõe. As situações de racismo no ambiente escolar ocorrem desde as séries mais iniciais, no cotidiano e até mesmo em questões subjetivas como a distribuição de afeto que como demonstrou em seu estudo de Cavalleiro (1998) afirma que até nisso há um critério racial, ao observar a interação entre crianças negras e brancas a autora demonstrou como as relações étnico-raciais são conflituosas desde a tenra infância:

[...] no parque também me permitu presenciar situações concretas de preconceito e discriminação entre elas. Naquele local, elas têm a: liberdade de escolher seus parceiros e decidir quanto tempo permanecerão brincando com eles. Distantes da professora, elas podem dizer o que bem entendem. Assim nesse cenário, algumas falas explicitamente preconceituosas foram ouvidas nos momentos em que algo era disputado: a sua ocorrência é mais comum nos momentos em que se deseja vencer o outro que, até o momento, participava do grupo. O preconceito e a discriminação

aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima. Descrevo abaixo um exemplo disso. No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de “besta”, e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra) até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: “Fedorenta”, e esta responde: “Fedorenta é você!”. Catarina, então diz: “É você, tá!”. Letícia responde: “Eu não; eu sou branca você que é preta!” Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhes as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouve tudo calada. Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado. Isso transforma-se em estigma. (CAVALLEIRO, 1998. p.53).

Nos relatos apresentados nesta, pesquisa o racismo no ambiente escolar apresentam também muitas vezes um caráter sutil. Como os relatos contidos no segundo capítulo desta pesquisa: Maria demonstra como era resistente as discriminações os maus tratos que sofria e que hoje ela percebe que eram regidos pelo racismo, diz Maria

E se a pessoa me tratasse com rispidez, eu não baixava a cabeça, eu não me acuava, por exemplo, se eu sofria alguma discriminação, hoje eu sei que eram discriminações, mas na hora eu não sabia. Mas ai se eu fosse destrutada por um professor eu respondia a altura. A minha vingança era tirar nota 10 na matéria dele, o professor não queria me dar nota boa, mas ele era obrigado a me dar a nota boa porque eu era de ponta.

Ou no primeiro relato, no qual o jovem percebia que as expectativas em relação a ele eram apenas de fracasso, traz como algo marcante a fala que ouviu quando foi matricular-se em uma escola : “entrar burro e sair moleque” demonstrando que tal escola era como uma fábrica de marginais e assim o jovem percebeu um racismo estrutural ao ver que não havia muitas alternativas de sucesso e ascensão social para ele.

Na narrativa de Marcus, no terceiro capítulo, o racismo escolar se apresenta de duas formas: a primeira, e mais evidente, são as discriminações verbalizadas como descrito por ele no caso do professor que sempre o chamava de neguinho, como se ele não tivesse nome, ou quando os colegas faziam algum comentário sobre sua cor: como quando por exemplo era acusado de algum comportamento ou prática negativa ou até mesmo roubo, estes diziam “ Foi o Marcus só pode ter sido ele, é o único preto” ou em situações cotidianas que lhe diziam “ levanta Marcus não tem mais nenhuma corrente nos teus pés”. Na segunda forma em que o racismo se apresenta em sua trajetória escolar tem um aspecto mais subjetivo: Marcus afirma que onde mais se sentia desestimulado intelectualmente era na escola, é lá o ambiente que ele aponta que minou sua autoestima intelectual, nesse ambiente ele foi rotulado como incapaz, como ele afirma “Acho que me desmotivavam só na escola. Me olhavam, pelo jeito que eu me

vestia e as gírias que eu falava, como se ‘ah, mais um que passa por aqui, não vai ser muita coisa’ nesse sentido meritocrático de ‘ser muita coisa’ - como se eu não fosse levar adiante os estudos, ou fosse terminar o ensino médio e parar”.

Seja nas formas discriminatórias verbalizadas ou nas de caráter mais velado e subjetivo, elas servem para a construção de uma figura inferiorizada e no caso do contexto escolar o inferior é aquele incapaz de ter o conhecimento e tudo que ele representa. Conhecimento é poder, negar ao negro acesso a educação é lhe negar acesso a toda uma condição socioeconômica, moral e cultural privilegiada. Ao colocar o negro como incapaz, cria-se um complexo de inferioridade que auxilia na manutenção de um sistema no qual somente um grupo de pessoas muito seletas tem acesso a educação. Como traz Marcus ele fazia um cálculo intuitivo via seus semelhantes (pessoas negras e pobres) em posições de subalternidade, com empregos desvalorizados socialmente, com baixa remuneração e em sua escola pessoas brancas e ricas estavam sempre reforçando que ele não tinha capacidade e desse modo ele concluía que não tinha potencial e possibilidade de entrar em uma universidade ou dar prosseguimento aos seus estudos.

Na trajetória de vida de Antônio, trazida no quarto capítulo, percebemos isso quando ele é reconhecido como uma pessoa com educação com estranheza por pessoas brancas, pois não é esperado que um homem negro, de classes baixas tenha educação. Portanto cria-se no contexto escolar a figura do negro como o incapaz de adquirir conhecimento, o branco é colocado como o legítimo detentor do conhecimento por conseguinte o negro seguirá ocupando no mundo do trabalho funções desvalorizadas e mal remuneradas, enquanto as posições de prestígio social e os considerados bons empregos ficam circunscritos às pessoas brancas de classes mais altas.

A trajetória escolar de pessoas negras é constantemente marcada por processos de racialização, seja quando estas possuem um desempenho positivo ou negativo. O trajeto educacional de Amanda, no segundo capítulo, é exemplo disso. Apesar de ter uma carreira êxitosa no sentido de que ela prosseguiu com os estudos e conseguiu estabilidade financeira através da educação, toda sua vida escolar foi marcada pelo medo de que lhe acontecesse o mesmo que passaram seus pais, ou seja, situações de vulnerabilidade socioeconômica caracterizadas pelas desigualdades de raça e de classe. A história de vida de Maria também nos serve de exemplo, a medida que como ela coloca em sua narrativa obter bons rendimentos em avaliações se constituía como uma ferramenta de resistência ao racismo de alguns professores.

Como disse Maria a sua vingança em relação as discriminações que sofria era “tirar nota 10 na matéria dele” referindo-se ao professor que a discriminava.

Apesar da hostilidade apresentada no ambiente escolar e educacional para com as pessoas negras, o estudo para essas pessoas é, reconhecidamente, uma das poucas formas de asção social e de humanização. A educação é vista como o meio de romper com o trabalho precarizado que nas famílias negras de classes baixas são quase hereditárias. Nas histórias de vida abordadas nesta pesquisa de modo unânime há relatos nos quais os pais aconselhavam seus filhos a estudarem pois a educação era única coisa que estes poderiam lhes deixar como “herança”, o único bem de valor.

A educação para as pessoas negras ganha então um caráter particular, o bom desempenho na escola, e o próprio processo de educar-se como um todo, significa acessar uma outra vida: longe do trabalho explorado e da pobreza extrema. Sua caminhada educacional portanto está em direção a sua humanização, através da educação ele busca reapropriar-se minimamente do que a sociedade brasileira o desapropriou: de sua humanidade, de sua dignidade social e de seus direitos sociais básicos.

É comum nos últimos anos escutar pessoas negras relatando que são as primeiras de suas famílias a adentrar na universidade ou até mesmo concluir o ciclo de educação básica, isso é resultado de um processo recente de consciência racial e de tal esforço de pessoas negras de tentarem oferecer a possibilidade de estudar aos seus filhos, oportunidade que estes não tiveram. Dessa forma educar-se constitui-se como uma estratégia de resistência frente ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

A educação assim aparece estranhada, assim como o trabalho estranhado descrito por Marx. Em relação ao trabalho o estranhamento do homem se dá tanto para com o produto de seu trabalho quanto para com o próprio trabalho como atividade em si, Marx entende que o trabalho no modo de produção capitalista torna-se para o homem martírio e não fruição, desse modo podemos analisar que a educação no atual sistema moderno/capitalista/racista está estranhada do ser humano, pois o estudo também se apresenta como atividade de martírio em busca de obtenção dos meios de vida, tal como o trabalho estranhado descrito por Marx, pois se o ser humano se relaciona com a sua própria atividade como uma atividade não livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de outro homem, o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente

porque é consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência. (MARX, 1844, p.85)

Desse modo o objetivo principal do indivíduo negro ao educar-se é adquirir meios de vida, ou seja, fugir de trabalhos explorados, mau remunerados e desvalorizados socialmente, que historicamente tem sido legados a esse grupo e que estatisticamente perduram até hoje. Porém há uma outra dimensão do processo de educar-se: a buscar por reconhecimento, valorização social. Como exemplo disso podemos citar o primeiro jovem do segundo capítulo e Pedro que citam que até mesmo em seus contextos familiares foram mais valorizados e reconhecidos após entrarem na universidade.

Nesse caminho, de educar-se, os sentimentos dos indivíduos negros acerca do racismo presente na escola e nos espaços educacionais variam. Antônio por exemplo se sente privilegiado e demonstra gratidão por ter estudado em instituições de qualidade por mais que estas fossem ambientes elitistas e racistas, afirma que sua educação e sua formação foi possível por ter estudado nessas instituições e ressalta que poucas pessoas como ele, negras e pobres, tem essa oportunidade. Já Marcus afirma que uma de suas piores experiências escolares foi justamente na escola que supostamente teria mais qualidade, na que sua mãe fez um esforço tremendo para matriculá-lo, essa escola foi segundo ele, o local que lhe foi mais hostil, no qual se sentiu mais desmotivado, diferente, inferiorizado e no qual aconteceu mais episódios de racismo.

A educação é assim tanto um meio para sujeitar o indivíduo quanto também é uma ferramenta emancipatória ao qual o indivíduo recorre para torna-se sujeito. Frase comum que atravessa contextos de famílias negras e pobres “estudar para ser gente”, este é portanto o único meio de humanizar-se frente a uma sociedade racialmente estruturada. Porém cabe ressaltar como visto nessa pesquisa que mesmo educando-se ainda assim o negro do Brasil é inferiorizado. As estatísticas demonstram que mesmo com níveis mais elevados de escolaridade o indivíduo negro ainda tem muitos percalços ao tentar se inserir no mercado de trabalho, comparados a pessoas brancas com níveis de escolaridade elevado. Evidencia-se desse modo que tal estratégia, apesar de ser uma forma de resistência, não se constitui como uma ferramenta de resolução das desigualdades raciais.

O estudo de tais eventos racistas no ambiente escolar nos ajuda a desmistificar a imagem da escola como espaço neutro e harmônico. Tal e como foi trabalhado no primeiro

capítulo desta dissertação a escola se constitui essencialmente como um objeto antropológico pelas diversas e conflituosas relações que nela estão presentes e por ser uma instituição que incorpora tradições coletivas e intenções humanas que são produtos de ideologias sociais e econômicas. Portanto a escola não é somente um local para reprodução de conteúdos curriculares, o ensino e aprendizagem presentes nesse ambiente ultrapassam os componentes curriculares, mas esta instituição se constitui como um complexo sistema de comunicação e tradição no qual se produzem e reproduzem relações de poder que estão inseridas em um contexto sociohistórico mais amplo. É no ambiente escolar que, de modo pioneiro, as crianças iniciam suas percepções sobre os outros indivíduos, já que antes sua convivência restringe-se ao seus contextos familiares. A escola se estabelece assim como um local de criação de identidades e alteridades.

A reprodução da cultura e a escola dessa forma estão ligadas de modo inseparável. A educação como conjunto de valores, hábitos, símbolos, habilidades e reflexões construídas historicamente e como afirmou Saviani (2008), a escola é a forma principal e dominante da educação, assumindo o papel equivalente ao do capital na esfera econômica “parafraseando a frase de Marx (1973, p.236), o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina.” (SAVIANI, 2008, p. 113).

As desigualdes e relações de poder presentes no ambiente escolar portanto não residem na natureza das coisas. Muito pelo contrário, são projetos e processos constantemente elaborados e reelaborados para a produção de um sujeito subalterno, útil ao sistema capitalista. Conforme destacou Mézaros (2005), a escola dispõe de um arsenal de violência simbólica que funciona através dessas relações de dominação como inculcadora do lugar social de cada sujeito nessa sociedade estratificada. Historicamente percebemos portanto que a escola tem excluído determinados grupos sociais, desempenhando a função de ampliar dominações pois como afirmou Apple (2006) é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições da sociedade.

Portanto a história das relações étnico-raciais no ambiente escolar é marcada por questões de poder, de conflitos e de dominação, seja desde o período colonial, no qual os processos de escolarização ou excluía negros e indígenas ou estavam voltados para colonização e para a integração subordinada desses povos na sociedade brasileira, ou até o período atual no qual há um contraste racial evidente nos indicadores educativos, como

exemplos as taxas de alfabetização, as taxas de evasão escolar e de reprovações, nas quais pessoas negras têm rendimentos menores que pessoas brancas.

Essa diferenciação racial nos rendimentos educacionais não é aleatória. O fracasso escolar, ou os baixos rendimentos de pessoas negras vinculam-se a um projeto capitalista que visa produzir um sujeito subalterno, um excedente humano no modo de produção capitalista pronto para ter força de trabalho explorada ao máximo.

Ao submeter a escola há um exame que leve em consideração que trata-se de uma instituição relacionada a questões políticas e econômicas percebemos que a instituição age no sentido de reproduzir uma hegemonia social, ou seja, elaborar estratégias para que os mesmos grupos se mantenham em sua posição de superioridade na hierarquia social, manter o conhecimento restrito a apenas uma parcela da população se constitui como uma estratégia de manutenção de poder. As desigualdades raciais apresentadas no contexto escolar possuem raízes históricas e estão a serviço do sistema capitalista afinal a escolarização e o processo educativo são fatores determinantes para a distribuição de oportunidades sociais.

A pesquisa até aqui apresentada objetivou evidenciar que as desigualdades raciais da sociedade brasileira não são somente reproduzidas no contexto escolar, porém também produzidas nesse espaço, e que tais desigualdades possuem profundas raízes históricas no processo civilizatório moderno. Através dos relatos abordados nesse texto é possível concluir que vivendo em uma sociedade estratificada racialmente o indivíduo negro irá procurar na educação um modo de adquirir meios de vida mais dignos. Coube a essa pesquisa também demonstrar como a escola é um local conflituoso, no qual as relações étnico-raciais não ocorrem de modo harmônico, como fica evidente na natureza dos relatos de violências raciais sofridas e descritas pelos interlocutores dessa pesquisa. Tais violências, que funcionam para a produção desse sujeito subalterno que ocupará posições de marginalidade social, se caracterizam nesse estudo principalmente pelo seu modo subjetivo, que adentra a psique do indivíduo por vezes o fazendo adotar um complexo de inferioridade que conjuntamente com a realidade exterior ao ambiente escolar oferecerá a pessoa negra um horizonte de possibilidades muito restrito e inferiorizado.

Sendo assim cabe destacar a importância da construção de políticas públicas educacionais que considerem o fato de que as relações étnico-raciais no ambiente escolar são conflituosas e que os estudantes não estão em iguais condições, fugindo assim de uma

abordagem multiculturalista neoliberal e buscando soluções estruturais e não paliativas para tais questões. Pois ao intervir nas questões de desigualdes raciais na escola, consequentemente intervimos em desigualdades e em toda uma estrutura socia hierarquizada presente fora dos muros da escola.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, A. V; SILVA, E. F. Revisão sistemática sobre trabalho, racismo e sofrimento psíquico no contexto brasileiro. **Psicologia, ciência e profissão**, V.41, p 1-20, 2014.
- ALMEIDA, M.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.
- ANDRADE, M. **Macunaíma**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2013.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. APPLE, M. W. **Knowledge power and education**. Taylor & Francis, 2003.
- BARROS, D. R. **Lugar de negro, lugar de branco?** Esboço para uma crítica à metafísica racial. São Paulo: Hedra, 2019.
- BENSA, A. **Da micro-história a uma antropologia crítica**. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de Escalas: A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 39-76.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, 2006, p. 329-376.
- BRANDÃO, C. Sobre Teias e Tramas de Aprender e Ensinar. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 26 n.1, p.9-30 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, FCC: Ed. 34, 2002
- CARDOSO, R.; ROCHA, L. Diretora reclama de cabelo e impede matrícula de criança em escola no MA. **G1 MA**, São Luís. 14/03/2019. Disponível em < <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/03/14/diretora-reclama-de-corte-de-cabeloe-impede-matricula-de-crianca-em-escola-publica-do-maranhao.ghtml> >. Acesso em 05 abril 2021.

CARVALHO, M. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.25, p.80-106, jan./jun. 1999.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 No 28.

_____. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012

CASTRO-GOMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro', in: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

CHADAREVIAN, P. C. Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho. **Revista de Economia Política**, 31, p. 283-303, 2011.

COLLUCI, D. Lugar-escola: territórios de relações e poderes. **Geog Ens Pesq**, Santa Maria, v. 23, e26, 2019.

COSTA, A. “**O trabalho que dignifica**”: jovens batalhadores da CEASA-CE. Dissertação. Mestrado Profissional em planejamento e política públicas. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Estudos Sociais Aplicados, Fortaleza, 2019.

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano I: Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DURKHEIM, É. A educação, sua natureza e sua função. In: **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. p. 33-49.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ELIAS, N. **Mozart: Sociologia de Um Gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

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

_____. **Os Condenados Da Terra**. Rio, Civilização Brasileira, 1961.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008, volume 1.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008, volume 2.

FERRARI, A. “Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste” – Classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. Instrumento: **R. Est. Pesq.Educ**. Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.

FIGUEIREDO, A. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**, V.23, p.199-228, julho-dezembro. 2004.

FLACH, F.; SORDI, R. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. **Estilos da Clínica**, 2007, Vol. XII, no 22, 80-99

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, tradução, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 36. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete.

36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FRANÇA, D. **Discriminação de crianças negras na escola**. *Interacções*, n. 45, pp 14-171, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIUGLIANI, B. **O Estigma da raça: um estudo etnográfico em escola municipal de cachoeira (Bahia)**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GRUZINSKI, S. **A colonização do imaginário**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

GUIMARÃES, N. A. Os desafios da equidade: Reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cadernos Pagu**, (17/18), 237-266, 2002.

GUSMÃO, N. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, dez. 2008.

_____. **Por uma Antropologia da Educação no Brasil**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 259-265, ago. 2010.

- HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HEGEL, F. **Fenomenologia do Espírito**. São Paulo: Ed Abril Col. Os Pensadores, 1974.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Viamão**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/viamao/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: . Acesso em 10 fevereiro 2021.
- LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: Escritos de psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.m. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina : Editora Planta, 2004. 324p.
- LAYTANO, Dante de. O negro no Rio Grande do Sul. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 187, 31 dez. 1995.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOUSANO, P. **Fracasso escolar**: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Organizadoras). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- MARTINS, T. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. **Ser. Soc.**, n. 111 p.450-467, jul./set., 2012.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo,2004.
- _____. **Prefácio à crítica da economia política**. 1859
- _____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013
- _____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1981.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014. Tradução de Marta Lança.

MCLAREN, P. **La vida en las escuelas**. Editora Siglo XXI, 2005.

_____. **Schooling as a ritual performance**: Toward a political economy of educational symbols and gestures. Rowman & Littlefield, 1999.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade** : Revista de cultura política, v. 4, 2014, p. 34-45.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de Marca e preconceito racial de origem**. XXXI Congresso Internacional de Americanistas, São Paulo, 1954. (p.67-93).

OGBU, J. U. **Black Education: A Cultural Ecological Perspective**. In Black Families, Harriette P. McAdoo (ed.). Beverly Hills: Sage Publishing Company, 1981.

_____. School Ethnography: A Multilevel Approach. **Anthropology and Education Quarterly** XII, 1981

_____. Racial stratification and education: The case of Stockton, California. **ICRD Bulletin**, 12, 1977, p. 1-26 .

_____. A cultural ecology of competence among inner-city blacks. In M.B. Spencer , G.K. Brookins , & W.R. Allen (Eds), **Beginnings: Social and affective development of black children**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1985

_____. Low school performance as an adaptation: The case of blacks in Stockton, California. In **J.U. Ogbu & M.A. Gibson** (Eds), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland, 1991, pp. 3-33.

OLIVEIRA, A. **Antropologia e/da Educação no Brasil: entrevista com Neusa Gusmão**. Cadernos de Campo, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 147-160, 2013a.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 271-280, dez. 2013b.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. 2016. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro : Contra Capa. 384 pp.

PANTOJA, D; RODRIGUES, E; ABRANTES, D. O negro e o racismo no Brasil: Ênfase nas consequências psicológicas. **Revista Arquivos científicos**, v.2, p 16-22, Macapá, 2019.

PIERSON, D. **Branços e prêtos na Bahia**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

PINEAU, P; DUSSEL I. y CARUSO, M. La escuela como máquina de educar. In: **Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

PINHO, O. A Antropologia no espelho da raça. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais** | Vol. 2 – n. 1 – 2019

QUIJANO, A. “Raza”, “etnia” y “nacion” en Mariátegui: cuestiones abiertas En: **Cuestiones y horizontes** : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014.

SILVA, Marcio Antônio Both da. Histórias de um lugar onde "preconceitos raciais nunca houve": os negros nas matas do rio grande do sul (1889-1930). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 266-286, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/mNp5ZKHbHbkSSNXwhPfjZ7C/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 376-406.

RODRIGUES, I. **Menina sofre racismo em escola do AC e não quer mais ir à aula, diz tia**. G1 Acre. 23/11/2015 Disponível em <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/11/menina-sofre-racismo-em-escola-do-ac-e-nao-quer-mais-ir-aula-diz-tia.html> >.. Acesso em 05 abril 2021.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. Companhia das Letras, 2011.

_____. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, A. **Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio**. G1, Rio de Janeiro, 20/05/2020. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismoem-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>>. Acesso em 05 abril 2021

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São

Paulo: SENAC, 2001.

SARZEDAS, L. **Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola.** 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil.** História e teoria. Campinas/SP: Autores Associados, 2008, 259 p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

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

SILVA, Marcio Antônio Both da. Histórias de um lugar onde "preconceitos raciais nunca houve": os negros nas matas do rio grande do sul (1889-1930). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 266-286, jun. 2014.

SILVA, U. **Racismo e Alienação:** uma aproximação à base ontológica da temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SOUZA, N. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

TRINDADE, A. **O racismo no cotidiano escolar.** 1994. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas.

TROUILLOT, M. "O poder na história". In: **Silenciando o passado:** poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016, p. 19-62.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência.** 2018. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em 05 maio 2021.

VEIGA, M. **Determinantes da evasão escolar de alunos de primeira série do segundo grau de escolas estaduais noturnas de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1982.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver, *in*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZACARIAS, E; PASSOS, E. **A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Amazonas, 2017.