



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

ÉLLEN DAIANE CINTRA

**JOVENS NEGRAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO NO DF:
um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo**

Brasília - DF
2018

ÉLLEN DAIANE CINTRA

**JOVENS NEGRAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO NO DF:
um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de Concentração de Estudos Comparados em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller.

**Brasília – DF
Abril de 2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

CC575j Cintra, Éllen Daiane
Jovens negras no ensino médio público e privado no DF:
um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e
percepções do racismo / Éllen Daiane Cintra; orientador
Wivian Weller. -- Brasília, 2018.
217 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Jovens negras. 2. Ensino Médio. 3.
Interseccionalidade. 4. Relações étnico-raciais. 5. Estudos
comparados em educação. I. Weller, Wivian, orient. II. Título.

ÉLLEN DAIANE CINTRA

**JOVENS NEGRAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO NO DF:
um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de Concentração de Estudos Comparados em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Wivian Weller.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Wivian Weller (Orientadora – FE/UnB)

Prof.^a Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (Examinadora – FE/UnB)

Prof.^a Dra. Renísia Cristina Garcia Filice (Examinadora – FE/PPDH/UnB)

Prof. Dr. Joaze Bernardino-Costa (Examinador – SOL/UnB)

Brasília, 20 de abril de 2018

*Dedico este trabalho com todo o meu amor às minhas ancestrais,
especialmente às minhas avózinhas Marias.
Desses passos que vêm de longe reverbera a força para seguir adiante.*

AGRADECIMENTOS

Eu não ando só. Tenho muito a agradecer a essas muitas pessoas que, cada qual à sua maneira, contribuíram com essa jornada tão bonita que foi o meu mestrado.

Primeiro e sempre a Deus e a esses meus guias espirituais que com a luz, amor, paciência e caridade de sempre me fortaleceram e protegeram em cada passo dessa jornada e na vida.

À professora Dra. Wivian Weller, pela confiança, pela liberdade, pelo apoio e pela paciência nessa jornada acadêmica. Aos professores Renísia Garcia, Joaze Bernardino e Ingrid Wiggers por aceitarem me acompanhar nessa caminhada.

À SEEDF pelo incentivo à pesquisa através da concessão do meu afastamento remunerado para estudos.

À minha família por me amarem e me cuidarem tanto e sempre. Novamente, foram minha base mais sólida, meu aconchego, meu abrigo – meu sempre porto seguro. À minha mãe, Lúcia, meu pai, Luis Fernando, e meus irmãos, Maykon, Robert e Rosy: obrigada. <3

Às escolas parceiras em Santa Maria e no Plano Piloto: abrir as portas para essa pesquisa foi de muita coragem e confiança. São parcerias como essas que melhoram a educação.

À Ana Paula Barrenechea, parceira em tantos trabalhos educativos e da luta antirracista: obrigada por abrir as portas. Sem você este trabalho não seria possível.

Às minhas queridíssimas Cilene Vilarins, pela parceria ímpar – amiga das mais porretas e um exemplo de pesquisadora, e à Raquelzinha, por não duvidar da nossa capacidade nunca: obrigada pela confiança, paciência, cuidado e incentivo constante!

Ao Delon, parceiro em ciclos tão importantes da minha vida: o amor, o incentivo, o acreditar e as leituras amigas me ajudaram a ser uma pessoa e uma pesquisadora melhor.

À amiga e uzamigo tudo! Seus maravigolds! <3

Renata, Raissa, Vanessa, Taís, Marcos, Jaira, Marjorie e Portela: muito para além da honra de parceriar grandes intelectuais negrxs, nossa amizade, nosso cuidado, nosso amor, nosso fortalecimento e nosso colo me fizeram entender e acreditar em quem eu sou.

Cris, Gisele, Ellen, Dani, Camila, Edilson, Paola, Robson, Lusca, Jéssica, Karen e Monique: aqui há amor e há muitas encarnações! Obrigada pelo colo de sempre, e tanto!

Aos queridos amigos do NEAB e do GEPHERG, em especial ao Cláudio, parceiraço!

Ao Grupo de Mulheres Negras, em especial à Bruna, à Givânia e à Renata Melo, que jamais me deixaram abaixar a cabeça ou duvidar de mim! Obrigada às pretinhas mais maravilhosas pelo amor, acolhimento, leitura amiga, *feedback*, paciência e fortalecimento.

Aos queridos amigos e parceiros do CED Darcy Ribeiro, da FUDLC e da CRIOLA.

Aos companheiros de GERAJU: Rafaela, Jailton Lopes e Rogério.

A cada uma das jovens e dos jovens que participaram dessa pesquisa: obrigada!

RESUMO

CINTRA, Éllen Daiane. **Jovens negras no ensino médio público e privado no DF**: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo. 205p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação, Universidade de Brasília, 2018.

A presente dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e no âmbito do Grupo de Pesquisa GERAJU - Gerações e Juventude. Analisa através de uma análise comparada e interseccional dos discursos de jovens negras no ensino médio em uma escola pública e uma escola particular no Distrito Federal, como o racismo e a discriminação se articulam na construção das relações sociais dentro e fora da escola. Este olhar parte da raça, gênero e classe como conceitos e ferramenta metodológica para compreender a relação dessas jovens com a cidade e a família, sua trajetória escolar, as experiências de racismo e discriminação dentro e fora da escola, as relações entre classes sociais e suas perspectivas de futuro. A pesquisa empírica contou com a realização de cinco grupos de discussão e a reconstrução destas informações com base no Método Documentário, que se encontra na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Buscou-se compreender e comparar as orientações coletivas das jovens no que concernem suas perspectivas em relação ao preconceito e ao racismo e as estratégias adotadas no enfrentamento das discriminações. Concluímos que a discriminação e o racismo afetam as jovens negras e suas relações sociais e que as escolas têm papel representativo na reprodução destes processos. Ressaltamos o potencial transformador da educação e das ferramentas educativas que corroboram com a educação e a prática antirracista.

Palavras-chave: Jovens negras. Ensino médio. Interseccionalidade. Relações étnico-raciais. Estudos comparados em educação.

ABSTRACT

The present dissertation was developed in the Comparative Studies in Education (ECOE) research area of the Graduate Program of the School of Education of University of Brasília and within the research Group GERAJU - Generations and Youth. Through a comparative and intersectional analysis of the discourses of black young females in a public and a private high school, it analyzes how racism and discrimination are articulated in the construction of social relations inside and outside school. This look considers race, gender and class as concepts and an analytical tool to understand their relationship with the city and the family, their school trajectory, experiences of racism and discrimination inside and outside school, relationships between social classes and prospects for the future. The empirical research consisted of five discussion groups and the reconstruction of this information was based on the Documentary Method, which is part of the Sociology of Knowledge of Karl Mannheim. The aim was to understand and compare the collective orientations of these young women regarding their perspectives in relation to prejudice and racism and the strategies adopted to fight discrimination. We conclude that discrimination and racism affect black girls and their social relationships and that schools have a key role in the reproduction of these processes. We emphasize transformative potential of education and the educational tools that corroborate with antiracist education and practice.

Keywords: Black female youth. High school. Intersectionality. Ethnic-racial relations. Comparative studies in education.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1 – Síntese da relação entre as questões e os objetivos da pesquisa.....	19
Quadro 2 – Grupos de discussão realizados na EPSM.....	102
Quadro 3 – Caracterização dos estudantes que participaram dos GDs na EPSM.....	103
Quadro 4 – Grupo de discussão realizado na EPaPP	105
Figura 1 – O modelo de Bereday para a condução de estudos comparados.....	27
Figura 2 – Cubo de Bray e Thomas (1995)	28
Figura 3 – Mapa do Distrito Federal e as Regiões Administrativas de Brasília.....	86
Figura 4 – População do Distrito Federal segundo as Regiões Administrativas.....	86
Gráfico 1 – Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça em % (Brasil, 2001, 2012).....	59
Gráfico 2 – Distribuição percentual das mulheres negras e não negras com 10 anos e mais segundo nível de instrução – DF e Periferia Metropolitana de Brasília – 2010..	61
Tabela 1 – Escolaridade da população de jovens de 15 a 17 anos (Censo de 2010).....	60
Tabela 2 – Distribuição da população no Distrito Federal em 2015	87

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
ECOE	Linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação
EIC	Educação Internacional e Comparada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPaPP	Escola Particular do Plano Piloto
EPPP1	Escola Pública do Plano Piloto (primeira selecionada)
EPSM	Escola Pública de Santa Maria
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
GD	Grupo de discussão
GERAJU	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
GO	Goiás
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Método Documentário
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAS-UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Plano Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TERRACAP	Agência de Desenvolvimento de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – QUEM SÃO ELAS? O CAMPO DA EDUCAÇÃO COMPARADA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	22
1.1 A ABORDAGEM TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO	23
1.1.1 Os estudos comparados em educação	23
1.1.2 A construção de análises comparativas	26
1.1.3 Olhares sobre os debates de raça, gênero e classe nos estudos comparados em educação	36
1.2 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NEGRA NO BRASIL.....	41
1.2.1 Breves considerações sobre as relações raciais no Brasil.....	41
1.2.2 Reflexões sobre gerações, juventude e a juventude negra brasileira.....	52
CAPÍTULO 2 – APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	62
2.1 ABORDAGEM INTERSECCIONAL: GÊNERO, RAÇA E CLASSE	63
2.2 ABORDAGEM RECONSTRUTIVA E COMPARATIVA: OS GRUPOS DE DISCUSSÃO E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO	70
2.1.1 Karl Mannheim e a sociologia do conhecimento	70
2.1.2 Grupos de Discussão.....	72
2.1.3 Método documentário de interpretação (MD).....	75
2.3 ANÁLISE INTERSECCIONAL, RECONSTRUTIVA & COMPARADA.....	80
CAPÍTULO 3 – SUJEITOS E LUGARES: O CAMPO DA PESQUISA E AS JOVENS	83
3.1 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DAS RAS E DAS ESCOLAS	85
3.1.1 O Distrito Federal.....	85
3.1.2 RA XIII – Santa Maria	90
3.1.3 RA I – Plano Piloto	91
3.1.4 Escolas públicas e particulares.....	91
3.2 A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	93
3.2.1 O contato com as escolas e a organização dos GDs	93
3.2.1.1 O contato com as escolas públicas e a escola pública de Santa Maria – EPSM	94
3.2.1.2 A pesquisa de campo na EPSM.....	95

3.2.1.3	O contato com a escola particular do Plano Piloto – EPaPP.....	103
3.2.1.4	A pesquisa de campo na EPaPP	105
3.2.2	Sobre o roteiro dos grupos de discussão.....	110
3.2.3	Sobre o formulário	110
3.2.4	Reflexões sobre o campo e a metodologia utilizada.....	111
	CAPÍTULO 4 – JUVENTUDE E INTERSECÇÕES.....	113
4.1	GRUPO VOOS MAIS ALTOS.....	114
4.1.1	Quem são essas jovens?.....	115
4.1.2	Percepções sobre o lugar em que vivem e o meio social.....	116
4.1.2.1	O lugar onde moram.....	116
4.1.2.2	Sobre o meio social e a relação Santa Maria (outras RAs) X Plano Piloto.....	118
4.1.3	Percepções sobre a escola: mini-mundo de silenciamentos	123
4.1.3.1	Como é a escola.....	123
4.1.3.2	Experiências de racismo na escola	127
4.1.4	Experiências de discriminação e percepções sobre o racismo.....	135
4.1.5	Questões emergentes: A construção de um futuro melhor	139
4.2	GRUPO TODO MUNDO JUNTO.....	143
4.2.1	Quem são essas jovens?.....	145
4.2.2	Percepções sobre o lugar em que vivem e o meio social.....	147
4.2.2.1	O lugar onde moram.....	147
4.2.2.2	Sobre o meio social e a relação Plano Piloto Outras RAs.....	153
4.2.3	Percepções sobre a escola (experiências na EPaPP e em outras escolas) – A escola como uma redoma	155
4.2.3.1	Como é a escola.....	155
4.2.3.2	Experiências de discriminação na escola.....	161
4.2.4	Experiências de discriminação e percepções sobre o racismo.....	169
4.2.5	Questões emergentes: Cabelo e resistência	172
4.3	ANÁLISE COMPARADA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	178
4.3.1	Relações e vínculos com os espaços sociais.....	178
4.3.2	Percepções sobre a escola.....	182
4.3.3	Percepções sobre o racismo no espaço escolar.....	184
4.3.4	A influência das mães na educação das jovens.....	186
4.3.5	Algumas considerações a partir da análise comparada dos grupos	187
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192

REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA	206
APÊNDICE B – CARTA CONVITE PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO ..	207
APÊNDICE C – CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	208
APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO	209
APÊNDICE E – ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES.....	210
APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO	212
APÊNDICE G – CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DE GRUPOS DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	214
APÊNDICE H – DIVISÃO TEMÁTICA: GRUPO VOOS MAIS ALTOS.....	215
APÊNDICE I – DIVISÃO TEMÁTICA: TODO MUNDO JUNTO	216

INTRODUÇÃO

There are days, this is one of them, when you wonder what your role is in this country and what your future is in it. How precisely you are going to reconcile yourself to your situation here and how you are going to communicate to the vast, heedless, unthinking cruel white majority that you are here?

James Baldwin¹

Esta dissertação visa contribuir com o campo de estudos comparados sobre jovens no Ensino Médio e as relações raciais no Brasil. Como na reflexão de Baldwin apresentada na epígrafe, este trabalho – vinculado à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e ao GERAJU (Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude) sob a orientação da Prof.^a Dra. Wivian Weller – visa encarar a realidade e provocar reflexões que possam oferecer outras leituras e somar vozes na luta pela transformação social. Para isto, discutem-se as especificidades da condição juvenil de jovens negras(os)² e as relações raciais no Brasil. Tal articulação perpassa os campos da educação, da educação internacional e comparada, da educação para as relações raciais, da interseccionalidade e do enfrentamento do racismo.

Esta pesquisa visa compreender os processos de discriminação a partir da perspectiva de jovens negras por reconhecer que sua posicionalidade nos entrecruzamentos de eixos opressivos de gênero, raça, classe³ e idade lhes oferece um olhar marginal, importante para a compreensão das estruturas sociais. Uma vez que analisamos o mundo em suas relações a partir da perspectiva daqueles que estão efetivamente na base da pirâmide social, poderemos olhar de forma mais ampliada para todas as experiências e pensar soluções que beneficiem a todas e todos.

Ademais, trabalhos que compreendem o racismo como problema social e estrutural e exigem que seja tomada uma postura antirracista fazem frente a genocídios frutos de legislações e ações como a Jim Crow, nos EUA, o Holocausto, na Alemanha, e o *apartheid*, na África do Sul. Revelar a construção histórica dos processos de subjugação e inferiorização

¹ Trecho do filme “Eu não sou seu negro”, lançado em 2017.

² Reconhecemos a limitação sexista da língua portuguesa ao marcar o gênero masculino como preponderante no plural, por isso fazemos um esforço neste trabalho de trazer primeiro o feminino quando a discussão se referir a ambos os sexos.

³ Neste trabalho serão usados os termos “gênero”, para referir-se a construções simbólicas em torno do masculino e do feminino, e reconhecemos a limitação binária deste uso; “cor” ou “raça” para referir-se a autoclassificação conforme as cinco alternativas de denominação propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – branca, preta, parda, indígena e amarela. Cabe lembrar que a denominação “negras/os” refere-se ao subgrupo composto pelo somatório das pessoas que se autodeclararam pretas e pardas.

de grupos subalternizados mostra, entre outros, os engendramentos sociais que colocam tais acontecimentos muito longe de serem apenas coisas do passado.

Marcado por uma crença e construção falaciosa de democracia racial, o racismo à brasileira impede que questionemos novas ou antigas formas de racismo estrutural. O Censo Demográfico de 2010 trouxe pela primeira vez na história desta pesquisa, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), um percentual majoritário de pessoas autodeclaradas negras, que somaram 50,7% ou um total de 190.732.694 pessoas. Em 2013, a PNAD aponta um crescimento de 2,2 pontos percentuais da população autodeclarada preta em dez anos, o que elevou o grupo de 5,9% do total de brasileiros em 2004 para 8% em 2013. A população de autodeclarados pardos também cresceu e, juntos, a população negra do país passou de 48,1% em 2004 para 53,6% em 2013. A diferença entre os autodeclarados pretos em 2004 e em 2013 é de 5,2 milhões de pessoas, ou seja, 109,8 milhões de brasileiros dentro do total de 203,2 milhões de habitantes no país eram negros (PNAD, 2014)⁴.

É sobre a população negra que se concentram os índices mais severos de violência e de vulnerabilidade, colocando-a no foco da exclusão social em nosso país: ainda que represente mais da metade da população, este grupo compõe 76% da população mais pobre e apenas 17,4% da população mais rica (IBGE, 2014). Além disso, os dados apontam como jovens negras(os), ainda que sujeitos de direitos, têm sido arrebatadas(os) na atualidade (RAIMUNDO, 2014). Segundo o Mapa da Violência de 2014, 71,4% das vítimas de homicídio em 2011 eram negras. Em uma população de 52,2 milhões de jovens na faixa dos 15 aos 29 anos de idade, para cada jovem branco morto, morreram cerca de três jovens negros (WAISELFISZ, 2014). A partir de dados como estes “entende-se que a violência está ligada à estrutura que organiza as relações sociais, reproduzindo-se no cotidiano dos diversos grupos e, aqui especificamente, no cotidiano da juventude negra” (RAIMUNDO, 2014, p. 123). Vítimas especialmente da violência urbana⁵, da segregação socioespacial e do racismo, o extermínio da população negra segue como um processo naturalizado⁶, que vem tomando

⁴ A problematização sobre o crescimento do número de autodeclaradas(os) negras(os) nos é cara – por estar associada, entre outros, aos motivos que levavam pessoas negras a não se declararem como pretas ou pardas, à relativização da cor da pele e a situação social, à conscientização das questões raciais no país e valorização da cor e da negritude, ou ainda ao fato de pardos e negros terem mais filhos –, mas seu detalhamento e discussão não cabem nos limites deste trabalho.

⁵ Caracterizada, entre outros, pelos assassinatos, roubos e crimes diversos ou ainda pela pobreza, as carências diversas, a negação de direitos, a humilhação e a marginalização (RAIMUNDO, 2014).

⁶ Entre as discussões atuais sobre esse tema, seguem as reflexões sobre as novas formas de guerra atuais e o estado de guerra que assola a população negra no país. Sobre o tema, podem-se consultar as discussões trazidas por Flores (2016), disponível em: <file:///C:/Users/user/Documents/1.%20Academia/Leituras/Juventude%20e%20gera%C3%A7%C3%B5es/Genoc%C3%ADdio%20da%20juventude%20negra.pdf>, no relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens, conduzido pelo senador Lindbergh Farias (PT-RJ) em 2016,

proporções alarmantes. Esses processos de exclusão foram esculpidos no seio da sociedade brasileira já em seu nascimento e permanecem até hoje através da manutenção dos privilégios e das desigualdades arquitetadas com base no preconceito e na discriminação.

Sobre o preconceito, Gomes (2005) explica que

O preconceito é um julgamento prévio e negativo, uma opinião determinada previamente, sem maiores ponderações ou conhecimentos sobre os fatos. Incide sobre os integrantes de um grupo racial, de uma etnia, religião ou sobre pessoas que ocupam outro papel social significativo. Ele inclui a relação entre grupos humanos e a percepção que as pessoas têm de si mesmo e dos outros. (GOMES, 2005, p. 54).

O preconceito se manifesta nas diferentes esferas da sociedade e das relações sociais e permeia a construção do ideário de toda a população. Ele vem associado a outros mecanismos de silenciamento e apagamento, que fundamentam os processos de exclusão da população negra, especialmente dos jovens, de diversos espaços, inclusive o escolar. A juventude, geralmente vista como uma faixa etária, precisa ser observada também sob seu aspecto geracional, como trazido por Mannheim (1952), e em sua construção sociológica, como abordado por Dayrell (2003, 2005), Groppo (2004) e Honwana (2014). No Brasil, o olhar sobre os jovens, especialmente a juventude negra, é de especial interesse haja vista os anos finais da educação básica coincidirem com a juventude, mesmo quando cursada com alguns anos de defasagem. Além disso, o país passa por recente reformulação de políticas sobre o ensino médio e o currículo desta etapa de ensino⁷.

Tais discussões ajudam a compreender as movimentações e experiências que conectam os jovens em suas diferentes formas de experimentar o mundo. No caso da juventude negra, entende-se que sua posição racial e geracional une diversas experiências de ser jovem negro no Brasil, especialmente pela forma como foram construídas as relações raciais no país. Sobre as jovens negras estudantes do ensino médio, foco desta pesquisa, entende-se que sua vivência enquanto mulheres negras demarca uma conexão geracional, em que a interseccionalidade das experiências de raça, gênero e classe as leva a experimentar o mundo de forma semelhante.

Entendemos que é necessário olhar para a realidade na amplitude de suas dimensões simbólicas e práticas para perceber as ações que alocam os sujeitos socialmente. Nesse

disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>> e também as reflexões da Anistia Internacional, disponível em: <<https://www.carta-capital.com.br/sociedade/violencia-brasil-mata-82-jovens-por-dia-5716.html>>. Acesso em 15 jan. 2018.

⁷ Informações sobre a Reforma do ensino médio encontram-se disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral, está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 24 fev. 2018.

sentido não devemos nos afastar da noção de que muitas tensões marcam a experiência juvenil. As mudanças físicas, o status social, as decisões sobre o futuro, especialmente no cenário capitalista, e a luta por reconhecimento atravessam a vida dos jovens brancos, negros, homossexuais, economicamente abastados ou não e portadores de necessidades especiais, entre outras características, de formas muito distintas. Compreendendo a existência de diversas juventudes no país, a Política Nacional de Juventude⁸ reconhece os direitos das juventudes e entende que suas especificidades precisam ser valorizadas para que se possa promover os direitos de jovens por todo o país.

No entanto, como explica Gomes

A pesquisa sobre os/as jovens negros e negras é um desafio. São poucas as experiências de pesquisa sobre esse assunto. Sabemos que essa juventude não é homogênea e dentro dela existe uma diversidade de juventudes que tratam de maneira distinta os símbolos próprios das africanidades. Será preciso que a juventude negra grite, cante, denuncie para que a sociedade brasileira compreenda que o recorte racial nos possibilita a enxergar que os condicionamentos sociais e políticos incidem de maneira diferente sobre os jovens negros e brancos? (GOMES, 2002, p. 73).

Assim, a motivação para a realização desse estudo comparado recebe seus primeiros estímulos na própria experiência pessoal da pesquisadora, cuja infância e adolescência marcadas pela experiência racializada em escolas públicas não permitiu que se furtasse o olhar para relações de poder que se instauram em diferentes níveis e relações sociais. Mais adiante, como professora em escolas públicas – ricamente povoadas por estudantes negras e negros – e em escolas particulares, esse olhar crítico sobre a realidade dos indivíduos e a própria realidade é levada a uma preocupação e compromisso com uma educação que empodere os jovens e as famílias através da prática e da reflexão crítica. A observação do recorte desigual de oportunidades para a juventude negra, especialmente para as meninas, se junta ao interesse acadêmico em desenvolver um estudo empírico para instrumentalizar uma análise profunda sobre a percepção das jovens negras acerca da construção das relações raciais e como esta marca suas trajetórias e experiências pessoais⁹.

⁸ Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/politica-nacional>>. Acesso em jul. 2017.

⁹ Entendo que minha posicionalidade como mulher negra periférica apenas soma às leituras e análises aqui empreendidas. Como será debatido nos capítulos seguintes, nenhum olhar sobre a realidade vem isento de parcialidade. Cabe ao pesquisador a postura ética e o domínio das ferramentas teóricas e metodológicas que melhor amparem a pesquisa acadêmica para que esta não seja produzida de forma enviesada. Ademais, concordo com Shakur (1987, p. 243) quando esta afirma que a “a luta revolucionária é científica ao invés de emocional. Não estou dizendo que não devemos sentir nada, mas decisões não podem ser baseadas no amor ou no ódio. Elas devem estar baseadas nas condições objetivas e na coisa racional e isenta de emoção a ser feita”. (No original: “*Revolutionary struggle is scientific rather than emotional. I’m not saying that we shouldn’t feel anything, but*”).

Considerando que “as articulações entre temáticas como juventude, raça e gênero são difíceis de se construir e por vezes são pouco desenvolvidas” (WELLER, 2017b, p. 132), optamos pela construção de um estudo comparado que analisaria as perspectivas e experiências pessoais de jovens negras do ensino médio de uma escola pública na Região Administrativa (RA) de Santa Maria e uma escola particular no Plano Piloto, ambas em Brasília, no Distrito Federal. A escolha pela comparação das perspectivas de jovens negras de ambientes educacionais diferentes buscou dar à pesquisa uma percepção aprofundada da realidade ao incluir leituras das relações raciais de jovens em diferentes intersecções das relações de raça, classe social, gênero e espaço, entre outros. Além disso, entendemos que tanto o campo de estudos quanto a metodologia comparada oferecem leituras mais aprofundadas das informações reconstruídas neste estudo.

Baseadas no entendimento de que a realidade prática revela sobre as dimensões mais profundas das relações sociais (MANNHEIM, 1952), concordamos que

Acima de tudo, é necessário assegurar em uma disposição para a comparação recíproca um olhar sociológico que contemple ambos os lados, que reflita sobre o nosso – o que é particular de um grupo, país ou cultura –, que seja sensível para a relação de uns para com os outros e para as assimetrias dessa relação (Matthes, 1992). Assim, no processo de reconstrução contextual é possível desenvolver uma reflexão comparativa que – ao invés de partir de projeções tipificadas e de conceitos determinados previamente – elabora afirmações com poder explicativo próprio (MATTHES, 1992 apud WELLER, 2017a, p. 929).

Uma vez delimitado o tema e tendo refletido sobre os motivos para a realização de um estudo comparado, foram estabelecidos os procedimentos metodológicos da pesquisa, que incluíram a opção por grupos de discussão (WELLER, 2005, 2018). A interpretação e reconstrução dos dados empíricos se deram a partir do método documentário de interpretação (BONHSACK, 2002; 2014; WELLER, 2005; 2018). Dessa maneira, através da reconstrução das experiências das jovens, buscou-se conhecer as visões de mundo e orientações coletivas que permeiam as ações no contexto da escola pública e privada. Foram realizados 5 (cinco) grupos de discussões com jovens entre 15 e 18 anos no ensino médio e destes foram analisados comparativamente 2 (dois) grupos. A coleta de dados incluiu visitas às escolas, observações de campo, diário de campo e a construção de relações de reciprocidade e confiança entre a pesquisadora e o grupo.

Partindo da observação da realidade, os seguintes questionamentos nortearam este estudo:

decisions can't be based on love or on anger. They have to be based on the objective conditions and on what is the rational, unemotional thing to do”.

- a) Como são estruturadas e mantidas as relações de dominação e subordinação entre os diferentes grupos raciais dentro e fora do ambiente escolar?
- b) Como raça, classe e gênero, entre outros marcadores sociais, funcionam como sistemas paralelos e imbricados que moldam as relações básicas de dominação e subordinação?
- c) Como o olhar de jovens negras de diferentes classes sociais pode revelar sobre o racismo e a discriminação dentro e fora do ambiente escolar?
- d) De que forma a escola lida com as relações raciais construídas historicamente e atua na reprodução do racismo ou na luta antirracista?
- e) Como as visões de mundo dessas jovens podem estar vinculadas pelas experiências vividas/compartilhadas por elas a partir de sua experiência interseccional?

Conforme orienta Collins (2015), as análises interseccionais não visam hierarquizar as opressões, mas considerar como os eixos de raça, classe e gênero se articulam em qualquer cenário, ainda que em determinados momentos um eixo possa ser mais proeminente que outros. Desta maneira, “nossa tarefa é, então, redefinir a opressão, desvelando as conexões existentes entre raça, classe e gênero como categorias de análise” (COLLINS, 2015, p. 19).

Assim, através da análise e reconstrução das discussões e relatos das jovens, buscou-se analisar como o racismo se articula na construção das relações sociais e, por consequência, está embrenhado também nas esferas educacionais. Ademais, procuramos inferir também sobre como esses processos afetam a saúde física e mental de jovens negras, considerando os nefastos efeitos sociais, físicos e psíquicos do racismo e o papel da escola na reprodução do racismo e da discriminação e na luta antirracista.

Os resultados da pesquisa realizada com jovens negras estudantes do ensino médio considerou: a) suas percepções acerca da sua relação com a cidade e com a família, b) sua trajetória escolar, c) experiências de racismo e discriminação que tenham enfrentado dentro e fora da escola, d) as relações de gênero e orientação sexual na escola, e) as percepções sobre as relações entre diferentes classes sociais, f) sua convivência e participação em outros grupos sociais, g) seu tempo fora da escola e h) suas perspectivas de futuro. Dentre estas discussões, foram selecionados eixos com unidades comparativas relevantes. Visamos, assim, compreender por meio de um estudo comparado as percepções de jovens sobre diferentes discriminações que marcam a experiência juvenil, especialmente no ambiente escolar. Ademais, procurou-se investigar, as orientações coletivas dos/as jovens em relação ao preconceito e ao racismo e as estratégias de enfrentamento que estas usam para lidar com as

discriminações. Apresentam-se, assim, as elaborações que os/as jovens sujeitos dessa pesquisa tecem sobre a relação com o seu meio social e com a escola.

Quadro 1 – Síntese da relação entre as questões e os objetivos da pesquisa

Questão principal	Objetivo geral
Como jovens negras do ensino médio percebem a estruturação e a manutenção das relações de dominação e subordinação que articulam o racismo e a discriminação dentro e fora do ambiente escolar e qual o papel da escola nesse processo?	Compreender o <i>modus operandi</i> do racismo e da discriminação nas relações sociais e o papel da escola nesse processo a partir do olhar de jovens negras no ensino médio.
Questões específicas	Objetivos específicos
Como o olhar de jovens negras de diferentes classes sociais pode revelar sobre o racismo e a discriminação dentro e fora do ambiente escolar considerando os sistemas de opressão paralelos e imbricados que moldam essa mesma relação básica de dominação e subordinação?	Identificar quem são as jovens negras no ensino médio desta pesquisa, suas visões de mundo e o que estas revelam sobre o racismo e a discriminação.
Como as visões de mundo dessas jovens podem estar vinculadas pelas experiências vividas/compartilhadas por elas a partir de sua experiência interseccional?	Analisar como a experiência interseccional de raça, classe e gênero é compartilhada por jovens negras no ensino médio em uma escola pública e uma escola particular em Brasília/DF.
De que forma a escola maneja as relações raciais construídas historicamente e atua na reprodução do racismo ou na luta antirracista?	Analisar como a escola atua como reprodutora do racismo ou como parte efetiva da luta antirracista.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (Janeiro de 2017).

Para cumprir os objetivos propostos, além da introdução, esta dissertação está dividida em 4 (quatro) capítulos. No capítulo 1 trazemos as perspectivas teóricas que tratam do campo da educação comparada e das relações raciais neste campo e no Brasil. O capítulo se inicia apresentando o campo dos estudos comparados em educação e traz brevemente seu histórico e as perspectivas empreendidas. Em seguida, apresentamos as principais ferramentas de análise da educação comparada, dando especial atenção para a utilização das categorias ou unidades de análise como raça, gênero, classe, entre outras, e sua articulação com o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Concluimos esta parte apresentando perspectivas pós-coloniais e decoloniais no campo da Educação Comparada e Internacional que privilegiam leituras a partir de olhares outros, como o dos subalternos e a interseccionalidade, na intenção de compreender os processos educacionais em suas relações de opressão, marginalidade e subalternidade, que entendemos ser necessárias para um olhar crítico da realidade. O capítulo 1 traz ainda um panorama das relações raciais no Brasil na intenção de contextualizar e situar as análises que serão elaboradas à frente.

No capítulo 2 são apresentados os procedimentos metodológicos que pautam as análises desta dissertação e estão estruturadas sobre a interseccionalidade e a pesquisa qualitativa reconstrutiva. O capítulo traz, primeiramente, a perspectiva interseccional, explorando como as noções de raça, gênero e classe vão singularizar a experiência feminina juvenil, tanto como ferramenta metodológica como perspectiva teórica e epistemológica. Em seguida, explora-se como se articulam as noções que pautam o processo de abdução. Após a apresentação das perspectivas de Karl Mannheim sobre a sociologia do conhecimento, apresentam-se os postulados que orientam os grupos de discussão (GDs) e o Método Documentário (MD), ferramentas utilizadas neste trabalho para a reconstrução das informações e identificação do *modus operandi* das ações que marcam as experiências das jovens negras que participaram desta pesquisa. O capítulo se encerra com uma reflexão sobre as contribuições da combinação de uma perspectiva e metodologia interseccional com a reconstrução das informações através do MD e da análise comparada.

No capítulo 3 são apresentados os sujeitos e os lugares que compõem o campo de pesquisa. Apresentam-se as informações sobre os critérios de escolha das RAs e das escolas, o contato com todos os envolvidos no trabalho de campo e dados sobre as RAs. Em seguida, são trazidas informações constantes no diário de campo sobre a realização dos GDs, bem como alguns detalhes sobre a pesquisa de campo em cada uma das escolas. Por fim, são considerados os aspectos que nortearam o roteiro dos grupos de discussão, o formulário de pesquisa e reflexões sobre o trabalho de campo e a metodologia utilizada.

No capítulo 4 trazemos as análises dos grupos de discussão realizados na EPSM e na EPaPP e a análise comparativa das informações levantadas em cada GD. Primeiramente, são apresentadas as jovens da EPSM considerando as informações declaradas no formulário entregue para as jovens e em informações trazidas durante as discussões dos GDs. Em seguida, apresentamos trechos selecionados dos GDs – as metáforas de foco e os trechos relevantes – e a interpretação refletida de cada trecho. As análises tratam das percepções sobre: a) o lugar onde as jovens vivem e o meio social, considerando o lugar onde elas moram e a relação entre sua RA, outras RAs e o Plano Piloto, b) as percepções sobre a escola, apontando como as jovens percebem a escola em que estudam e as experiências de racismo na escola, c) as experiências de discriminação e percepções sobre o racismo nas relações sociais em geral e d) questões que emergiram nos GDs, como a construção de um futuro melhor (na EPSM) e os cabelos e resistência (na EPaPP). Essa estrutura é mantida para a análise de ambos os grupos de discussão. Por fim, o capítulo é encerrado com a análise comparativa das orientações centrais de cada um destes eixos. Como parte do processo abduutivo utilizado nesta

pesquisa, é essencial compreender que as interpretações trazidas no capítulo 4 refletem a reconstrução das informações trazidas pelas jovens. Assim, elas se encontram alinhadas aos construtos teóricos trazidos nesta introdução e no capítulo 1, especialmente, e partimos do princípio que a ação prática desvelada nas falas das jovens é suficiente para o diálogo que orienta as análises empreendidas neste capítulo.

Como última etapa deste trabalho, apresentam-se as considerações finais. Não as entendemos com análises fechadas ou conclusivas, haja vista o processo de interpretação ser amplo e contínuo, mas reconhecemos esta última seção como espaço para as sínteses alcançadas e reflexão sobre as contribuições e espaços em aberto da pesquisa apresentada.

Assim, convidamos a(o) leitor(a) a nos acompanhar nesta jornada que buscou compreender as experiências sociais de discriminação com base no racismo a partir do olhar de jovens negras no ensino médio.

CAPÍTULO 1 – QUEM SÃO ELAS? O CAMPO DA EDUCAÇÃO COMPARADA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A relação ao Outro continua sendo o ponto nodal, a referência da qual o comparatismo não pode abrir mão, mesmo deslocado nesses espaços ampliados, estirados, da contemporaneidade.

Régis Malet, 2004

Partindo da reflexão de Malet (2004), que abre este capítulo, cabe pensarmos como a percepção relacional que temos de um “nós” e de um “outro” se configura como aspecto central dentro dos estudos comparados em educação e na construção das relações raciais no Brasil. Com base nos escritos de Matthes (1992), Weller (2017a) pontua como a experiência da alteridade é um aspecto importante a ser considerado, haja vista o que chamamos de “outro”, aquele que é diferente, estranho e visto de fora, ser mais do que uma mera medida a ser contrastada ao que temos como nosso ou ao que nos é familiar: “pelo contrário, o familiar e o estranho se encontram em uma relação de referência mútua. Em outras palavras: para existir o nós precisa existir o outro” (WELLER, 2017a, p. 928). Nesse sentido, os autores corroboram da compreensão de que a relação entre o nós e o outro é uma preocupação central nas análises comparativas (MALET, 2004; WELLER, 2017a).

Essa compreensão provoca a percepção de que, para muitos, a única possibilidade de existir advém da construção desse outro, entendendo que há nas relações sociais um processo de apagamento que garante a uns a possibilidade de existência enquanto relega outros a uma zona de não-ser (FANON, 2008). Observando a interdependência entre a construção dessas imagens, questiona-se como são elaboradas as percepções de existência imbricadas nas relações de poder que definem, entre outros grupos, a experiência negra brasileira. Nessa relação de alteridade emergem aspectos que denotam as relações de poder que resguardam a percepção de si, do outro e a organização das relações sociais, imbricadas nas lógicas de poder e subalternidade que definem as pessoas.

Com base nisso, este capítulo apresenta como a temática das relações raciais, de gênero e de classe se inserem no campo dos Estudos Comparados em Educação bem como a importância desses eixos nesse campo. Em seguida, traça-se, brevemente, a trajetória das relações raciais no Brasil na intenção de situar a experiência negra que embasa a análise comparativa empreendida nos capítulos que seguem.

1.1 A ABORDAGEM TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

Tomando por referência a relação entre as pessoas e as configurações que elas tomam ou são organizadas para tomar, podemos usar do olhar comparatista para melhor interpretar as experiências vividas por jovens negras de escolas de ensino médio da rede pública e privada. Dessa forma, entendemos que o campo da educação comparada e as ferramentas utilizadas nela oferecem uma rica fonte para a compreensão de processos de discriminação e racismo, que se constroem tanto dentro quanto fora dos muros escolares.

Para compreender melhor tanto os processos quanto a relação da educação comparada com os estudos sobre relações étnico-raciais, este capítulo primeiramente discute como se estruturam os estudos comparados em educação considerando a centralidade de um “Outro”, aquele cuja experiência será analisada e, a partir da qual, será possível lançar olhares sobre as experiências de outros “Outros”. Em seguida, trata-se do embasamento dos Estudos Comparados em Educação em metodologias de análise comparativa que caracterizam a área. Em terceiro, reflete-se sobre as unidades de comparação que embasam a análise comparatista, cabendo também o questionamento sobre o lugar dado e ocupado por aquele que analisa – o comparatista ou o observador. Por fim entendendo-se que vivemos uma realidade cada vez mais ampla – provocada, entre outros, por processos de globalização, internacionalização e ranqueamento – trata-se da importância do Contexto no campo da Educação Internacional e Comparada (EIC), especialmente nos estudos que abordam as relações étnico-raciais.

1.1.1 Os estudos comparados em educação

Cunhado em 1817 por Marc-Antoine Jullien, o termo “educação comparada” (EPSTEIN, 2008) nomeia tanto um campo de pesquisa inter ou multidisciplinar, muito antigo e em constante evolução, quanto uma forma de se olhar para os processos educativos¹⁰. Para além do uso da comparação como ferramenta metodológica ou da preocupação com resultados ou ranqueamento, o campo dos estudos comparados em educação – também conhecido como educação internacional e comparada (EIC) –, investiga os processos

¹⁰ Dados aos limites e objetivos desta pesquisa, não é possível discutir o nascimento e evolução do campo dos estudos comparados em educação até as tendências que orientam um olhar mais acurado sobre questões como raça, gênero e classe. Reconhecendo a importância de compreender esta trajetória, destacamos a contribuição dos trabalhos de Bray et al. (2015), Caballero et al. (2016), Cook et al. (2004), Cowen et al. (2012, vols. 1 e 2), Epstein (2008) e Gomes (2015) nessa leitura histórica da construção do campo.

educativos em diferentes níveis e a relação entre os diferentes aspectos que configuram e influenciam a educação dos indivíduos. Para Epstein (2008), o campo da educação comparada pode ser definido como a aplicação de ferramentas de áreas como a história e as ciências sociais na intenção de entender questões internacionais de educação.

A definição de Epstein (2008) demonstra a fluidez do campo dos estudos comparados em educação, uma vez que o comparativista utiliza do conhecimento produzido em várias áreas do conhecimento ou pesquisa de forma comparada nessas diversas áreas. Esse aspecto consideravelmente criticado sobre o campo, é também uma de suas características mais ricas (AMARAL, 2015) e que mantém aberta a possibilidade de dialogar com tendências atuais ao mesmo passo em que melhor se define como campo de estudos.

No campo da educação internacional e comparada (EIC) a busca por uma referência externa em diferentes níveis (individual, local, institucional, regional, nacional, internacional) está para além da mera descrição de dados, uma vez que visa aprofundar a visão dos fenômenos observados dentro de um contexto maior que engloba a educação, os fenômenos sociais e a melhora comum (CABALLERO et al., 2016).

Como o próprio nome aponta, a comparação é de grande importância para a EIC, dado o potencial que oferece em termos de análises e compreensão dos processos observados. Em resposta à pergunta “o que é comparar?”, Bonitatibus afirma que

A comparação [...] é uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano. Toda vez que nos deparamos com um fato novo, com algo desconhecido, procuramos relacioná-lo a outros da mesma espécie ou categoria, já vivenciados, conhecidos ou experienciados por nós e, dessa forma, apreendê-lo e incorporá-lo, por sua vez, ao nosso cabedal de conhecimentos. É assim que se processa o conhecimento humano e é nesse sentido que afirmamos ser, a comparação, uma atitude mental espontânea, intuitiva. (BONITATIBUS, 1989, p. 4)

Essa postura espontânea da comparação é aprofundada por Schriewer (2009), que, no entanto, alerta que

É preciso saber diferenciar, então, as operações que fixam os objetos de comparação como tais em sua conexão um com outro (em relação apenas com seus aspectos factuais) daquelas operações que concernem às conexões entre diferentes áreas de estudo ou níveis sistêmicos e com a definição destes em relação um com o outro. É esta diferenciação entre técnicas comparadas “simples” e “complexas” – ou, como formulado mais apropriadamente, entre “relações instituídas entre fatos observáveis” e “relações instituídas entre conexões” – que determina a diferença entre a comparação como uma operação *mental universal* embutida na vida social cotidiana e a comparação como um *método científico social*. (SCHRIEWER, 2009, p. 67).

Tem-se a partir desses dois autores que a comparação como um processo intrínseco ou como operação mental universal representa a leitura superficial dos fatos e é diferente,

portanto, da comparação como ação científica, que busca as relações entre as conexões. Esta última forma de comparação é a que possibilita a explicação dos fenômenos sociais em suas várias dimensões, englobando, portanto as tendências nos estudos comparados.

A partir das contribuições de Matthes (1992), Weller (2017a) explica que:

Como ‘comparação’ entende-se aquilo que é feito após a determinação das ‘variáveis’ para a operação que se pretende realizar. No entanto, a ‘comparação’ já inicia em uma etapa anterior, juntamente com a determinação dessas ‘variáveis’. Se quisermos prestar contas do processo, devemos perguntar pelos motivos para a ‘comparação’. No entanto, essa não é meramente uma questão operacional, mas sobretudo substancial. Ela está relacionada a um processo cultural no qual está inserido o fazer sociológico. (Matthes, 1992, p. 94, tradução nossa, grifo do original) (WELLER, 2017a, p. 922)

A partir desses apontamentos percebe-se como o ato de comparar é um processo de construção científica mais amplo que a definição de variáveis e a escolha de perspectivas teórico-metodológicas. Dentre seus objetivos e finalidades é preciso manter em mente que a comparação é um processo que inicia muito antes de sua sistematização, demonstrando a importância do olhar do pesquisador para o mundo ao seu redor. Considerando a afirmação de Mannheim (1950, 1952) de que não existe nenhuma interpretação neutra, também que não há uma comparação que o seja. Para Weller “trata-se de um processo que está associado à formação teórica e metodológica, assim como ao pertencimento geográfico e social do pesquisador ou da pesquisadora. No processo de análise, não é possível excluir o conhecimento e as experiências adquiridas por nós ao longo da vida” (WELLER, 2017a, p. 931).

Diante de realidades e percepções tão distintas dos fenômenos sociais, entendemos que as pesquisas comparadas podem oferecer ferramentas que revelem e compreendam as relações imbricadas em realidades educacionais complexas (MANSON, 2015). Reconhece-se que estas visões refletem tanto olhares individuais quanto tendências globais em educação. Além disso, as comparações permitem elucidar os fenômenos analítico-causais que configuram resultados e cenários mais semelhantes ou mais diferentes (MANZON, 2015; PHILLIPS, SCHWEISFURTH, 2014). Dadas as possibilidades de conhecer e compreender a atuação educativa de diversos atores, como países, regiões ou grupos, e melhor compreender o funcionamento do próprio sistema, a educação comparada permite identificar tendências e direcionar práticas, elaborando e aplicando reformas e inovações. Para além, a EIC traz a possibilidade de uma compreensão a nível local e internacional, quebrando barreiras etnocentristas e ampliando os olhares sobre si e sobre o outro (CABALLERO et al., 2016). Ainda que se compreenda que a educação é um fenômeno cuja legitimação, ideologias,

valores e culturas recebem influências não só a nível nacional, mas também a nível mundial (DALE, 2004), reconhece-se que uma perspectiva local (CARVALHO, 2013) é de suma importância no combate à homogeneização e apagamento histórico e divulgação de visões de mundo particulares.

Outro aspecto importante do campo da EIC é que sua base necessita a articulação de conhecimentos de diversas áreas para a compreensão de *como* se dão os fenômenos sociais. Nesse sentido, a heterogeneidade, que caracteriza a essência dessa área – ao passo que também lhe concede aspectos delicados de indefinição – reflete as posturas multi ou interdisciplinar também intrínsecas ao próprio campo da educação, de onde a EIC deriva (BONITATIBUS, 1989; BRAY et al, 2015). Esta característica se sobressai como chave para uma riqueza de contribuições de diversas áreas que, se bem utilizadas, enriquecerão as análises comparativas e lhes resguardarão da superficialidade e enviesamento.

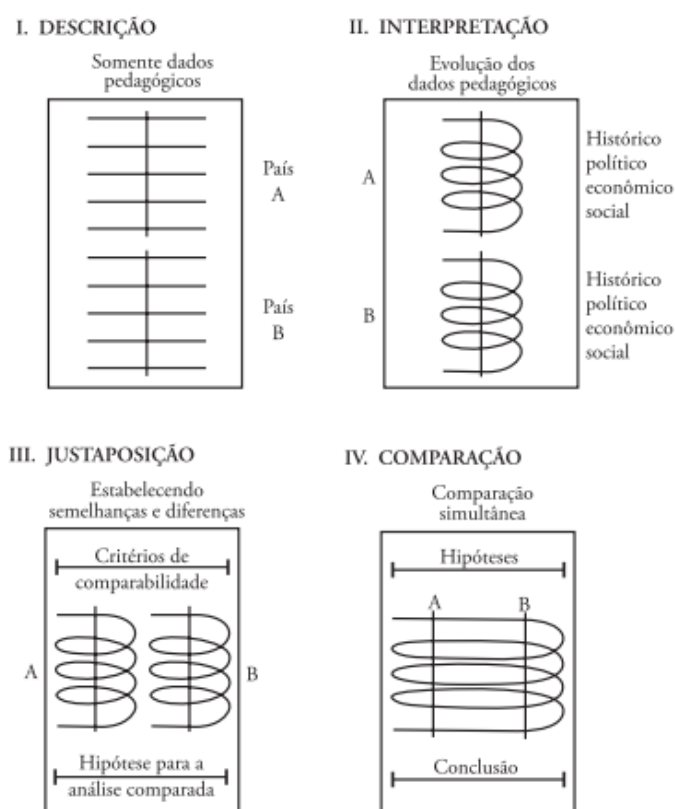
Apontados os objetivos e finalidades da comparação e da educação comparada, faz-se necessário pensar no caminho que a pesquisa deve seguir para que o projeto comparativo seja conduzido de forma consistente. Na busca pela organização metodológica das pesquisas, que vai garantir o status de ciência da área da EIC, vários esforços já foram empreendidos por autores do campo (BEREDAY, 1968; BRAY; THOMAS, 1995; BRAY et al., 2015; AMARAL, 2015; CABALLERO et al., 2016) na intenção de sistematizar modelos ou critérios que garantissem análises comparadas sérias, cuja objetividade e não enviesamento trariam reflexões consistentes sobre o objeto estudado. Neste sentido, merecem destaque as discussões trazidas por Bray, Adamson e Mason (2015) e que embasam as propostas presentes nesta pesquisa.

1.1.2 A construção de análises comparativas

Primeiramente, cabe apresentar o modelo sistematizado por Bereday (1964) para a elaboração de estudos comparados, haja vista sua proximidade com as ferramentas metodológicas usadas neste trabalho. Concebendo o campo a partir do estudo de áreas e estudos comparativos, Bereday propõe um método de análise comparada que consiste em 1) descrever cada um e separadamente os dois ou mais elementos escolhidos para a análise (por ex. escolas ou sistemas de ensino), trazendo suas características, arranjos, modelos de organização, contexto histórico e social; 2) interpretar estes elementos dentro dos contextos em que figuram e as relações que abarcam; 3) justapor os dois ou mais elementos

estabelecendo o critério, o *tertium comparationis*¹¹, as variáveis comuns que permitirão que uma comparação válida e também uma hipótese possa ser feita; e por fim 4) comparar esses elementos estabelecendo e interpretando os pontos mais semelhantes ou mais diferentes (BEREDAY, 1964; BRAY, et al.; CABALLERO et al., 2016), conforme ilustrado abaixo:

Figura 1 – O modelo de Bereday para a condução de estudos comparados



Fonte: BEREDAY, 1964, p. 28 (apud MANZON, 2015, p. 129)

O modelo de sistematização oferecido por Bereday (1964) é ainda hoje de grande utilidade na organização e sistematização de análises comparativas por sua organização e objetividade. No entanto, como reflete Weller (2017a)

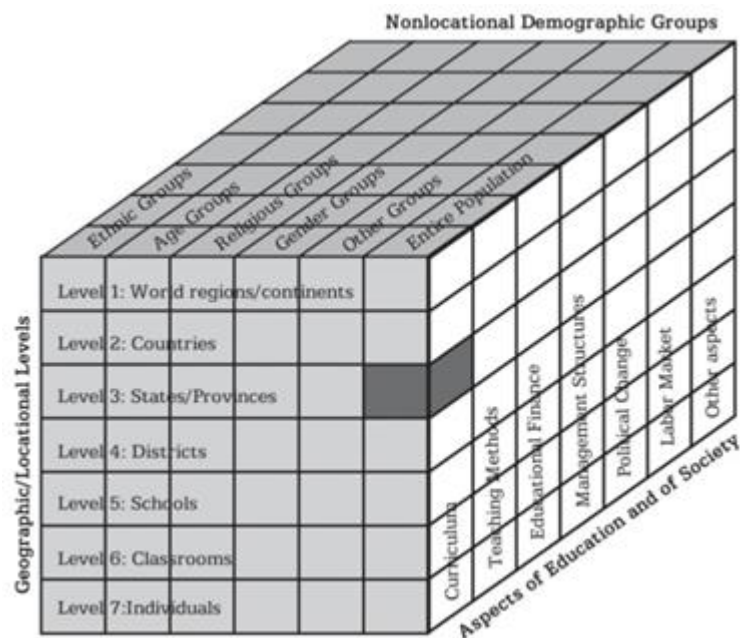
¹¹ Sobre o *tertium comparationis* Gita Steiner-Khamsi (2012, p. 605) explica que: “Devido à cautela em relação à comparação, a questão da comparabilidade assumiu um significado monumental. Evidentemente, nada é comparável por si só (TILLY, 1998; RAGIN, 1997). A menos que o pesquisador identifique um aspecto em comum, ou construa com maior precisão uma dimensão específica em relação à qual dois ou mais casos/contextos possam ser comparados, a comparação está excluída. Estabelecer um *tertium comparationis* – isto é, gerar, justificar e aplicar um constructo em relação ao qual dois ou mais sistemas educacionais são comparados – tornou-se uma das maiores preocupações dos pesquisadores comparativistas. O *tertium comparationis* mudou com o tempo. Sob uma perspectiva histórica, civilização, modernização, desenvolvimento e democracia – para listar apenas os principais constructos utilizados na pesquisa norte-americana em educação comparada – têm servido como referencial interpretativo ou como *tertium comparationis* para justificar comparações entre contextos ou casos, ou – nas primeiras pesquisas em educação comparada – entre sistemas educacionais nacionais”.

Nosso olhar precisa estar voltado para o que está do outro lado da comparação. Quando o nosso e o outro constituem uma relação de reciprocidade, é necessário tematizar as condições e implicações dessa relação de ambos os lados. A comparação como produtora cultural da alteridade é recíproca e por isso, a reflexão sobre esse processo também deve ocorrer de forma recíproca, sem a tentativa de dissolução de contrastes e assimetrias. (WELLER, 2017a, p. 929).

Essa observação reforça a importância do equilíbrio e abertura necessários ao fazer comparatista, não se deixando perder no apagamento ou supervalorização das diferenças e das semelhanças ou ainda hierarquizações, nem recaindo em leituras parciais da realidade. Compreendendo isto, destaca-se que entre as críticas sobre o modelo de Bereday (1964) estão a preocupação com o fato de os pesquisadores terem de se manter distantes e objetivos dos elementos que estão a analisar, aspecto que ainda que importante para a educação comparada, pode não ser muito vantajoso quando se busca a compreensão de processos que afetam a vida das pessoas. Além disso, ressalta-se que a comparação não deve ser reduzida à hierarquização dos elementos comparados e nem deve se desprender do contexto em que os elementos se encontram.

Outra ferramenta utilizada na educação comparada é o cubo de Bray e Thomas (1995):

Figura 2 – Cubo de Bray e Thomas (1995)



Fonte: Bray; Thomas, 1995, p. 47.

O cubo visa facilitar a construção de análises multifacetadas, que perpassam múltiplos níveis e reduzem o enviesamento das pesquisas (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). Na face dianteira do cubo, se localizam os níveis geográficos ou de lugar: mundo/continentes, países, estados/províncias, distritos, escolas, salas de aula e indivíduos. A face localizada no

alto da figura traz diferentes grupos demográficos: étnicos, etários, religiosos, de gênero. Na lateral, estão os aspectos da educação e da sociedade, com aspectos como currículos, métodos de ensino, financiamento educacional, estruturas administrativas, políticas e mercados de trabalho. O cubo serviria mais como um modelo descritivo, auxiliando na classificação de estudos comparados existentes e estimula pesquisadores a considerar a opção de análises em múltiplos níveis.

Como reconhece Amaral (2015), graças à dificuldade de definição da área, bem como de seus objetos de estudo, convencionou-se considerar níveis ou categorias analíticas que segundo ele seriam: a) substantivo ou temático; b) geográfico ou espacial; c) temporal sincrônico ou diacrônico e/ou d) demográfico (AMARAL, 2015, p. 259). O autor explica que no nível substantivo ou temático estão todos os aspectos ou temas da educação e da formação, perpassando os diferentes níveis escolares, modalidades de ensino e temáticas relacionadas à educação. O nível geográfico ou espacial se assemelha bastante ao proposto por Bray e Thomas (1995) e inclui, além das subdivisões em regiões menores, combinações possíveis entre países e a União Europeia ou a OCDE. No nível temporal, o autor propõe uma perspectiva sincrônica, que privilegia um momento específico de comparação, ou diacrônica, que é composta através do tempo durante um determinado período. Finalmente, o nível demográfico de comparação traz grupos demográficos ou sociais, como os da face superior do cubo de Bray e Thomas (AMARAL, 2015, p. 263).

Dentre as fragilidades das proposições de Bray e Thomas (1995) e Amaral (2015) destaca-se que no cubo não há uma previsão para estudos através do tempo ou que combinem de forma clara categorias que pertençam a uma mesma face do cubo (AMARAL, 2015). Percebe-se que Amaral (2015) abre espaço para a combinação de eixos de análise, mas sua categorização não reforça a importância de olhares que associem combinações de uma ou mais categorias de análise.

Das ponderações acima, percebe-se como a metodologia comparativa necessita que as categorias ou unidades de análise sejam bem delineadas. Como explica Manzon (2015) “a unidade de análise se refere à maior unidade estudada” sendo as mais comuns “indivíduos, grupos, organizações, artefatos sociais e interações sociais” (MANZON, 2015, p. 128). A definição das unidades deve considerar que elas tenham aspectos suficientemente comuns entre si para que, assim, suas diferenças possam se tornar significantes (MANZON, 2015). A autora alerta, no entanto, que não se devem considerar as categorias como homogêneas, as unidades de comparação não são também desconectadas ou hermeticamente fechadas. Deve-se considerar, por exemplo, a influência que níveis menores ou inferiores, como indivíduos,

grupos sociais, escolas, cidades, estados exercem mutuamente, reforçando o processo dialógico que encerra a construção do global e do local. Essas linhas divisórias são por vezes difusas e mantêm um fluxo dinâmico e contínuo na amarração das relações sociais. Assim, destacamos alguns apontamentos sobre a comparação entre lugares e sobre raça, gênero e classe, unidades abarcadas nas análises empreendidas nesta dissertação.

Sobre as comparações entre lugares Manzon (2015) parte do cubo de Bray e Thomas (1995) para explicar que elas podem ser feitas em 7 (sete) níveis: 1) regiões mundiais ou continentes, 2) países, 3) estados ou províncias, 4) distritos, 5) escolas, 6) salas de aula e 7) indivíduo, sendo possível ainda que alguns destes níveis se combinem para análises em uma mesma cidade, estado, país ou transnacionalmente (CARTER, 2012). Sobre os estudos do nível 4, Bray et al. (2015) explica que os distritos abrangem tanto áreas urbanas quanto rurais e as comparações a este nível são úteis quando há variação entre eles ou quando os dados nacionais ou provinciais não são confiáveis, ou então há dificuldade na sua coleta. Já em relação ao nível 5, Manzon (2015) entende que as análises sobre escolas e a comunidade escolar pode auxiliar na apreensão da cultura institucional, que se faz um pouco diferente das culturas ao seu redor ou em níveis maiores. Este tipo de análise pode contribuir com retratos personalizados que ajudam a compreender o impacto nos indivíduos ou então a produção de análises randômicas com significância estatística, dado o grande número de instituições educacionais existentes. Por fim, o nível individual pode embasar-se nas considerações de diretores, professores, estudantes, pais e outros entes e estudos nesse nível tendem a enfatizar aspectos psicológicos. A autora aponta ainda que por vezes estes estudos podem transcender o nível individual e informar sobre esferas relacionais maiores em que os indivíduos se encontram (MANZON, 2015) e percebemos, assim, como estes podem informar sobre a realidade que os indivíduos vivem (MANNHEIM, 1952; WELLER, 2005), contribuindo também para a compreensão do campo conceitual e do melhoramento de políticas (MANZON, 2015).

Em relação às comparações sobre raça, classe e gênero, Jackson (2015) afirma que “entre os eixos de desigualdade educacional, três dos mais importantes são raça/etnia, classe e gênero, na medida em que impactam, transversalmente, as possibilidades de acesso à educação e o desempenho educacional em diversas sociedades” (JACKSON, 2015, p. 225). A Autora afirma que a complexidade das interações destas categorias, a dinâmica de seus significados e sua natureza estrutural tornam difíceis o seu uso na educação comparada. Dessa forma, ela provoca também a reflexão de que “esforços ainda maiores devem ser envidados para que estes entroncamentos não passem despercebidos nas análises comparativas, evitando

enviesamentos e melhor entender as premissas subjacentes às sociedades e à cultura que são os focos da pesquisa” (JACKSON, 2015, p. 246).

A autora explica ainda algumas das características mais recorrentes dos estudos comparados em cada um desses eixos. Nos estudos comparados sobre raça ou etnia há que se considerar que a noção de raça vai mudando ao longo do tempo¹² e levam à compreensão de que o racismo é uma construção social e não uma característica biológica (JACKSON, 2015; GUIMARÃES, 2009). Dentre os diversos conceitos e ferramentas que podem tratar da questão¹³, destaca-se que estes estudos podem ser de três tipos: 1) as comparações entre raças, 2) as comparações entre raças em tempos diferentes e 3) as comparações entre raças/etnias em lugares diferentes. Jackson (2015) alerta para a o perigo de comparações quantitativas que acabam em hierarquizações enviesadas nutridas por mitos de supremacia branca ou análises insipientes. Entre outros, ela destaca também a importância de reconhecer como os conceitos sobre raça e etnia mudam com o tempo e entre lugares, o que dificulta ainda mais o acesso a dados desse tipo. Ela trata ainda dos perigos da homogeneização de grupos raciais dentro dessa categoria e associações descontextualizadas de relações causais entre raça/etnia e resultados escolares, por exemplo.

Acerca das comparações sobre classe, Jackson (2015) chama a atenção para o reconhecimento de diferentes visões sobre a construção e articulação das classes sociais, conforme trazido por perspectivas funcionais e hierárquicas ou marxistas, por exemplo¹⁴. Entre a linguagem a ser articulada nestas análises a autora considera ainda a distinção entre classe e status socioeconômico¹⁵. A primeira pode ser percebida como uma característica

¹² Algumas das principais discussões sobre estes aspectos serão apontadas mais adiante neste capítulo.

¹³ Jackson aponta no capítulo como os conceitos de *racismo pós-moderno* (LEONARDO, 2004, p. 125), *racismo epistemológico* (FOSTER, 1999), *etnicidade* e *racetnicidade* (LEISTYNA, 2001) podem contribuir para a compreensão dos processos de racialização. A autora explica também que “a *World Inequality Database on Education* (Wide) (Base de dados da Desigualdade Educacional Mundial), da UNESCO, apresenta estatísticas sobre o desempenho educacional desagregadas por etnicidade (entre outros indicadores) em mais de 60 países (UNESCO, 2013). A Wide possibilita uma compreensão das relações entre os fatores envolvidos, permitindo, por exemplo, examinar a etnicidade ao lado da renda, do gênero e da região” (JACKSON, 2015, p. 231). Os dados estão disponíveis em: <<http://www.education-inequalities.org/>>. Acesso em 23 jan.2018.

¹⁴ Sobre as perspectivas funcionais e hierárquicas de classe a autora explica, resumidamente, que estas percebem classe como “uma desigualdade financeira e ocupacional natural e necessária, que resulta do progresso e da diferenciação que ocorre dentro da sociedade capitalista”, conforme trazido em maior detalhe por Smith (1776), Durkheim (1893) e outros autores. Já nos apontamentos sobre a visão marxista, há o reconhecimento de uma relação binária com os meios de produção, marcada pela construção da burguesia (aqueles que detêm os meios de produção) e o proletariado (aqueles que não o possuem), além de uma leitura de althusseriana do papel da educação na reprodução das classes na medida em que ensina à classe trabalhadora a submissão à classe dominante, entre outros. Ainda que este trabalho reconheça as dimensões de poder que articulam a distribuição de renda e vá tratar destes impactos em sua relação com a racialização e a discriminação de gênero, não nos aprofundaremos teoricamente nesta questão por haveremos optado por uma análise interseccional deste processo.

¹⁵ Jackson (2015 p. 237) explica também sobre o uso do Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) (Índice de Status Econômico, Social e Cultural), disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA->

atribuída e a segunda como algo “fluido e que pode ser modificado por meio da experiência do indivíduo (JACOB; HOLSTINGER, 2008, p. 14), comumente determinados pela ocupação, educação, renda e bens. Há 3 (três) tipos de comparação considerando classe: 1) Comparações entre classes; 2) Comparações entre classes em tempos diferentes; 3) comparações entre classes em lugares diferentes. Em seus diferentes arranjos, o foco perpassa aspectos como a reprodução social da desigualdade, as mensagens explícitas ou implícitas nos currículos e análises quantitativa, cabendo atentar como o trânsito de indivíduos entre classes econômicas diferentes pode ser difícil de ser acompanhado assim como o impacto de mudança de definições como pobreza.

Os estudos acerca de gênero são mais recorrentes dentro dos estudos comparados em educação, dada uma visão binária que reforça a categoria no discurso hegemônico. Como os outros eixos apresentados, sua definição também varia com o tempo, cabendo, além disso, a reflexão sobre como as experiências vivenciadas pelo indivíduo, assim como suas percepções em relação ao próprio corpo influencia na sua performance social. Dentre os estudos mais recorrentes, estão aqueles que versam sobre a paridade de acesso à educação, não esquecendo que a igualdade de gênero continua sendo a meta oficial de diferentes organizações, já que o acesso¹⁶ e o desempenho educacional, que não são necessariamente dependentes, seguem longe de ser universais (JACKSON, 2015). Entre outros aspectos, a autora ressalta que o conceito de gênero é muitas vezes interpretado em sua relação com raça e classe. Entre as análises, figuram pesquisas qualitativas que comparam as experiências vividas e os currículos ocultos.

Diante da interseccionalidade que marca as experiências de raça, gênero e classe, bem como as visões de mundo dos indivíduos que se encontram nestes entroncamentos, Jackson (2015) alerta sobre os perigos e inconsistências de leituras homogêneas e entende que

2015-Technical-Report-Chapter-16-Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data.pdf> e o coeficiente de Gini está disponível em: < <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?>>. Acesso em 20 fev. 2018.

¹⁶ Sobre este eixo, Jackson (2015) aponta o Gender Equality Index (GEI) (Índice de Igualdade de Gênero) ou o Gender Equality in Education Index (GEEI) (Índice de Igualdade de Gênero na Educação) como ferramentas que mensuram “a paridade de gênero na educação primária e secundária, assim como, também, o letramento entre adultos (UNTERHALTER; OOMMEN, 2008, p. 541), enfatizando o acesso à educação e a capacidade adquirida, que deve ser o resultado desse acesso. O GEEI, desenvolvido em 2006, é mais abrangente porque é baseado na frequência média de meninas na escola primária, em sua taxa média de continuidade nos cinco anos da educação primária, na razão das matrículas (meninos: meninas) na educação secundária e no índice de desenvolvimento de gênero (UNTERHALTER; OOMMEN, 2008, p. 543).” (JACKSON, 2015, p. 242). Os índices estão disponíveis em: <<http://hdr.undp.org/en/composite/GII>>. Acesso em 20 fev. 2018. O Gender Parity Index (GPI) (Índice de Paridade de Gênero), é outra excelente ferramenta que indica a proporção de meninos e meninas presentes nos diversos níveis dos sistemas de educação, sendo muito útil nas comparações entre países e, também, para obter uma ideia de como a paridade de gênero muda com o tempo dentro de uma dada sociedade. Disponível em: <<https://unstats.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx?IndicatorId=9>>. Acesso em 20 fev. 2018.

Se, em consonância com Mason, os pesquisadores conceituarem a educação comparada como “uma ciência social crítica que incorpora um interesse em emancipar, focalizando a distribuição do poder e suas atribuições associadas”, então eles precisam questionar, continuamente, os sentidos e as significâncias de raça, classe e gênero em sua condição de fatores distintos, mas que se juntam qualitativamente para moldar o acesso e o desempenho individual. Eles devem comparar não somente grupos sociais, mas também contextos, no intuito de iluminar e não ofuscar a diferença que esses fatores podem fazer na forma como influenciam a vida das pessoas.” (JACKSON, 2015, p. 246).

Já apontando para a importância de análises que considerem o contexto, Warner e Shields (2013) usam das contribuições de Robertson e Sgoutas (2012) para refletir sobre a definição das categorias de análise. Eles observam que “apenas usar certas categorias como ‘sexualidade’ ou ‘raça’ sem reconhecer sua construção social, ciência social e pesquisa comportamental pode na verdade reforçar crenças estereotipadas sobre identidade” (op. cit., p.804. Haja vista que a pesquisa científica tem por compromisso a produção de análises relevantes e não enviesadas, é importante pensar o que está por trás da construção das categorias. Usando, por exemplo, a categoria “sexualidade”, as observações haveriam de considerar não só epistemologias diferentes que orientam a compreensão da categoria, mas também outras ontologias que melhor se alinhem às análises empreendidas, tomando como exemplo o fato de que indivíduos homossexuais podem ser vistos de formas muito distintas dentro da cultura cristã, indígena ou africana¹⁷.

Este aspecto se faz importante para embasar as discussões dos objetos em suas construções atuais ou de forma a perpassar aspectos mais amplos de temáticas atuais, conforme nos propomos a fazer nesta dissertação. Esta reflexão vem orientada pela percepção de Bécares e Priest (2015) que refletem que

Há um crescente reconhecimento dentro da pesquisa teórica e empírica da necessidade de se ir além de analisar categorias isoladas para considerar interações simultâneas entre diferentes aspectos da identidade social, e o impacto dos sistemas e processos de opressão e dominação (por exemplo, racismo, classes sociais, sexismo) que operam no nível micro e macro. Tais abordagens desafiam práticas que isolam e priorizam uma posição social única e enfatizam o potencial das inter-relações de identidades sociais variadas e de processos sociais interativos na produção de desigualdades. (BÉCARES; PRIEST, 2015, p. 3) – tradução nossa.

A partir da posição das autoras, podemos perceber articulações entre aspectos que

¹⁷ Como exemplo, o texto “Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas”, de Oyèrónké Oyèwùmí (2014) oferece um olhar não eurocêntrico sobre a figura feminina e aos valores familiares. Disponível em: < https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD__conceitualizando_o_g%C3%AAnero._os_fundamentos_euroc%C3%AAntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf>. Acesso em 20 set. 2017.

sustentam as bases de conhecimento usadas na EIC e, por consequência, nas comparações estabelecidas: a) há uma matriz de dominação e poder que define sujeitos e categorias de análise, neste sentido, questiona-se de que forma a definição dessas categorias amplia ou restringe as comparações elaboradas; b) os diferentes aspectos da identidade social (gênero, raça, classe, sexualidade etc) interagem e devem ser considerados dentro dessas inter-relações e não de forma isolada, o que nos leva a refletir sobre a forma como os indivíduos analisados dentro dos estudos comparados são percebidos e quanto da dimensão que os define socialmente é considerada para a elaboração dos estudos; e c) os sistemas e processos de opressão e dominação operam em diversos níveis, aspecto que nos leva a pensar no quanto a articulação feita em níveis micro afetam efetivamente as leituras macro dos processos que permeiam a educação.

Reconhece-se neste trabalho a centralidade de uma perspectiva ocidental e eurocêntrica na produção de conhecimento acadêmico, que molda a forma como se dá a relação de alteridade norteadora da construção do outro e do nós (WELLER, 2017a). Da mesma forma percebe-se o conflito de, em se reconhecendo tal processo, optar-se por seguir utilizando de categorias de análise definidas sob este olhar (WELLER, 2017a). Assim, entendemos ser necessário um olhar mais cuidadoso para o contexto em que se inserem os fenômenos sociais a serem analisados pelos estudos comparados em educação bem como os sujeitos que possibilitam o trabalho empírico (MANZON, 2015).

Ao tratarem da importância do contexto para a abordagem das categorias na pesquisa em EIC, Sobe e Kowalczyk (2014) entendem que é importante abandonar perspectivas quadradas ou limitadas, prontas para o uso, e pensar nos contextos como uma confluência de práticas e objetos que se apresentam juntos e nunca são estáticos (SOBE; KOWALCZYK, 2014). Para este fim, oferecem a noção de *assemblage* ou montagem, que se traduziria no processo de construir algo juntando suas várias partes. É a partir da *assemblage* que os autores orientam que se definam as categorias de análise e as leituras comparadas.

Sobe e Kowalczyk (2014) reforçam a necessidade da reflexão constante do pesquisador, representada na atividade de perguntar durante todo o projeto de pesquisa o que está sendo articulado conjuntamente ao que está sendo examinado. Além disso, eles entendem que na pesquisa comparada, definir as categorias antes de compreender o contexto vai considerar dimensões já usadas comumente dentro de conceitos como “contexto político”, “contexto econômico”, “contexto social”, “contexto cultural” etc e, assim, “discutir Contexto nestes termos é criar o conhecimento acerca de características sobre as quais o poder já é exercido” (ROSE, 1999 apud SOBE; KOWALCZYK, 2014, p. 9). Em outras palavras, é

como querer colocar algo que ainda não se conhece dentro de caixinhas já comumente estabelecidas, que são as categorias estanques ou estandardizadas. Assim, os autores se opõem a que se definam as categorias de análise antes de a pesquisa começar, haja vista esta atitude oferecer grande risco de o Contexto figurar apenas como um pano de fundo. Isso estabiliza ou imobiliza o objeto de pesquisa, o que pode levar a construção de “inferências causais dúbias” (SOBE; KOWALCZYK, 2014, p. 9).

Os autores defendem também que é necessário que se diferencie a ideia de contexto. O Contexto, com “C” maiúsculo, é tido como “um conjunto de discursos históricos que entrelaçam atores e objetos e governam o que se pode pensar e fazer” (SOBE; KOWALCZYK, 2014, p. 6 apud GEE, 1990). Ele torna possível compreender questões individuais e é sempre maior do que o ambiente, como por exemplo, a influência sexista ou machista que dificulta que mulheres ocupem cargos no alto escalão ou o racismo estrutural que fomenta o genocídio da população negra no Brasil. Já a noção de contexto, com “c” minúsculo, trata do conjunto de elementos que constituem determinado cenário, como o gênero, a idade, a raça/cor/etnia e a classe social. Este olhar pressupõe que se entenda o contexto como uma questão com a qual se deve se preocupar (*matter of concern*) e não apenas como uma questão pragmática, ou corriqueira, (*matter of fact*). Assim, questões individuais de contexto se tornam compreensíveis por causa do Contexto (com “C” maiúsculo), que é sempre muito mais do que o ambiente que rodeia determinada questão. Esta primeira visão é mais relevante para as pesquisas no campo da EIC por dar atenção

à identificação de categorias e tópicos analíticos (espaciais, temporais, institucionais, discursivos, teóricos) que se interseccionam, sobrepõem, e mudam através do tempo [...] Estas categorias, artefatos de estruturas epistemológicas, vão inevitavelmente se emaranhar em relações de poder (Foucault, 1971 & 1980) uma vez que elas produzem regras e padrões que governam as práticas sociais, criando de uma só vez espaços para a ação, ao mesmo passo em que marginalizam ou tornam outros invisíveis (SOBE; KOWALCZYK, 2014, p. 10) – tradução nossa.

O exame analítico do Contexto envolve o exercício de investigar como algo foi construído por outros ao mesmo tempo em que o pesquisador reconhece que suas próprias lentes e atividades também constroem, dão forma, padronizam, e governam o que está sob exame. Isso pode ser feito quanto “explodimos” os cubos em que se encaixotam categorias puras e pensamos os contextos como uma confluência de objetos e práticas que se juntam e nunca são permanentemente estáveis, através do que se convencionou chamar de *assemblage* (montagem, agrupamento) (SOBE; KOWALCZYK, 2014). Em outras palavras, esse exame considera as categorias que situam as pessoas nas relações (contexto) e busca olhar para as experiências em uma esfera maior que considera a mutabilidade e entrelaçamentos dessas

categorias bem como suas transformações no decorrer do tempo, lugar, trajetória ou políticas governamentais, entre outros aspectos.

No caso da presente pesquisa, entendemos que a experiência ou mesmo a percepção que jovens negras têm das relações raciais, dentro ou fora da escola pública ou particular, não acontece de forma isolada, partindo apenas sobre sua cor mais ou menos escura, ou de sua classe social mais alta ou mais baixa, ou mesmo da região mais ou menos periférica onde ela more – ou de qualquer outro fator isolado que se queira nomear. Para entender o que é ser uma jovem negra, periférica ou plano-pilotense, experimentando a educação de ensino médio, é necessário olhar “de cima para baixo” para entender como o racismo estrutural no país e a experiência singular da falaciosa democracia racial faz com que elas sejam jovens negras, pobres ou ricas, em diferentes partes da capital do país. Ou seja, como esse Contexto resulta em experiências cotidianas que ainda que individuais são comuns a diversas outras jovens negras em contextos específicos.

É este arranjo que denota a ideia de que categorias de análise diferentes se interseccionam e marcam as experiências dos sujeitos (COLLINS, 2000; COLLINS; BILGE, 2016). Este fato aponta para o espaço de uma perspectiva de análise interseccional dentro da EIC, perspectiva esta que exige uma abordagem contextual (WARNER; SHIELDS, 2013), pautada na construção de pontes e de compreensão (BRAY et al., 2015, p. 467). Compreendendo a necessidade de ampliar os olhares sobre as temáticas analisadas e as unidades comparativas utilizadas no campo, apresentamos como os estudos que tematizam as questões de raça, gênero e classe nos estudos comparados em educação emergem no campo.

1.1.3 Olhares sobre os debates de raça, gênero e classe nos estudos comparados em educação

Os apontamentos sobre a igualdade e a equidade na oferta e acesso à educação (STROMSQUIST, 2005) nos levam a discussões sobre como a percepção do que é semelhante ou diferente e a construção do que é o “outro” são questões centrais dentro do campo dos estudos comparados em educação. Ao passo que o ranqueamento e experiências de transferência educacional hierarquizam nações como mais evoluídas ou subdesenvolvidas, a preocupação com a centralidade da educação na construção de projetos que levem à autonomia ou visem à manutenção de alguns segmentos no poder abre espaço para a percepção de como o conhecimento eurocêntrico molda as percepções sobre os indivíduos, os grupos sociais e os projetos de nação.

Como argumentam Takayama, Sriprakash e Connell (2016) a ideia de diferença cultural e social nasce da experiência da divisão colonial do mundo, ponto central na configuração das relações sociais e das instituições de poder, como a educação. Como correntes de pensamento analítica dessas questões, o pós-colonialismo e a decolonialidade¹⁸, no entanto, têm encontrado um número limitado de teóricos que se embasam em tais perspectivas dentro da educação comparada. Além disso, os teóricos que se enveredam por estes caminhos têm dado pouca atenção para a geopolítica de conhecimento eurocêntrica que orienta a produção de teorias e conceitos e destaca-se como a colonialidade e seus efeitos são pouco explorados no campo (TAKAYAMA et al., 2016).

Como uma abordagem crítica, o pós-colonialismo se apresenta como alternativa para superar a crise de compreensão resultante da incapacidade de antigas categorias e teorias de explicar o mundo e não significa dizer que os domínios do colonialismo cessam com o fim do domínio das colônias (HALL, 2003). Assim, o pós-colonialismo se configura como episteme que explica os efeitos da colonização e da dominação ocidental na construção de uma estrutura social desigual baseada em eixos de poder (HALL, 2003) e traz visões diaspóricas ou não-eurocênticas sobre as articulações da exclusão, da dominação e da resistência na produção de conhecimento e representações do mundo.

Perspectivas pós-coloniais na educação levam em conta “o modo como os aspectos da educação afetam a autoconsciência e o crescimento do aprendiz”, “esclarece a experiência de vida de um indivíduo” ao considerar seu contexto social, histórico-cultural presente e passado, promove a reflexão crítica e o questionamento sobre as redes e o aumento de poder, trazendo para o centro as vozes marginalizadas (SHARMA-BRYMER, 2012, p. 17). Sharma-Brymer (2012) aponta também que tais abordagens buscam explorar um quadro mais amplo que não perca de vista nuances trazidas pelas complexas experiências dos indivíduos.

Além de versar sobre como o domínio e o poder exercem controle sobre ferramentas como a educação, “uma perspectiva pós-colonial procura estudar as divisões e iniquidades socioeconômicas associadas ao controle do conhecimento, restrição de acesso à educação e dominação/poder resultante desses controles” (SHARMA-BRYMER, 2012, p. 19). Ao expor essas tensões, abre-se a possibilidade de observar outros atores dentro do processo educativo e sua construção como o “outro”, o diferente ou o “subalterno” (SPIVAK, 2010) nessas relações.

¹⁸ Alguns apontamentos sobre o pensamento decolonial serão trazidos mais adiante neste capítulo.

Uma vez que o campo EIC tem se utilizado em muito das ferramentas teóricas e metodológicas de diferentes áreas do conhecimento que se nutrem da produção de conhecimento eurocêntrica. Takayama et al. (2016) questionam a validade do que se tem produzido nesse campo. Como explicam os autores

A história convencional foca nos avanços da metodologia comparada alcançados pelos intelectuais que fundaram a área enquanto os removem de contextos históricos e geopolíticos particulares. Especificamente, nos profundos enlaces da área com o colonialismo durante a virada do séc. XX e com o neocolonialismo durante a Guerra Fria. (TAKAYAMA et al., 2016, p. s7) – tradução nossa.

Assim, não se pode desconsiderar que os comparativistas tiveram grande peso nos processos de colonização e reprodução destes ideais nas empreitadas que nortearam tanto a construção dos currículos e finalidades da educação quanto de sua implementação nos países colonizados. A esta característica Hayhoe e Mundy (2008, p. 5) deram o nome de “o lado escuro da educação comparada” (apud TAKAYAMA et al., 2016, p. s8), caracterizada pelo uso crescente da educação comparada como ferramenta de padronização e reforma de uma educação colonial, imbricados nas políticas de transferência e assimilação, entre outros. Percebe-se ainda grande influência de perspectivas que – tal qual Kandel (1932) – entendem que há grande riqueza nas diversas culturas, mas buscam modelá-las para que elas atendam a parâmetros específicos, entranhados na perspectiva hierárquica que localiza os povos nativos como não evoluídos.

Perspectivas como essa seguem influenciando tanto os projetos educativos empreendidos na América Latina quanto o delineamento do campo dos estudos comparados em educação nessa região. A modernidade na América Latina reflete uma forma de inclusão particular na divisão internacional do trabalho, da riqueza e da cultura, o que não é homogêneo na região (ACOSTA, 2011) e isto direciona que os sujeitos sejam mais comumente vistos como objetos de estudo e não produtores de conhecimento (ACOSTA, 2011; SHARMA-BRYMER, 2012).

Partindo desse olhar, percebe-se como os moldes estabelecidos por leituras coloniais dos indivíduos têm influenciado os estudos comparados em educação ao tratar, por exemplo, das discussões de gênero. Caracterizada como uma série de movimentos que remexem o silêncio sobre o assunto, gênero começa a ser incluído como categoria analítica e não como uma forma de se olhar para os processos educativos, sendo apenas uma variável adicionada às análises comparativas, conforme afirma Elaine Unterhalter (2014). Não houve problematizações sobre as categorias de gênero ou sobre o processo de comparação na educação. Visto dessa forma, a autora entende que não foram gerados debates sobre o

significado de gênero na educação ou o significado de educação ou ainda da comparação (UNTERHALTER, 2014, p. 115-116) quando da emergência desse assunto no campo da EIC. Após o exame de diversas publicações que analisavam gênero na educação, a autora entende que “a comparação é, deste modo, uma jogada intelectual e política central na teorização feminista e seu uso limitado na educação comparada e internacional ao longo de décadas é um silêncio enigmático” (UNTERHALTER, 2014, p. 118). Partindo da compreensão de que a categoria de gênero desestabiliza as caixas de conhecimento existentes na educação comparada, a autora sinaliza que recentemente a abertura para a produção de estudos que considerem este recorte tanto de distinção, amarração ou dialética, tem crescido como resultado de novas perspectivas epistêmicas e parcerias no meio acadêmico (MICKELSON et al., 2001).

Além disso, alguns autores contemporâneos¹⁹ têm desafiado e proposto projetos de conhecimento a partir de perspectivas pós-coloniais e decoloniais²⁰ na produção de estudos comparados em educação. Seja através da descentralização do norte global na produção de conhecimento, minando as relações de poder desigual que naturaliza a divisão do trabalho, ou mesmo focando na produção de ontologias e epistemologias locais e reavaliando o conhecimento que tem sido subjogado na economia global (TAKAYAMA et al., 2016), esses autores têm buscado produzir e ressignificar o conhecimento sob outros olhares que não os hegemônicos. Eles contribuem com a compreensão da modernidade e da educação a partir de uma visão que está de fora do modelo euro-americano de interpretação.

Como observa Schriewer (1990, p. 39), uma vez orientada por padrões socioculturais, a comparação tem por resultado uma “[...] disposição para redefinir categorias meramente descritivas e diferenciais como ‘similitudes/dissimilitudes’ em termos valorativos como ‘igualdade/desigualdade’ e de associar esta última com um esquema contrastivo de ‘identidade/diferença’” (apud WELLER, 2017a, p. 922). Dessa forma, destaca-se como análises comparativas carregam um potencial para a reorganização do conhecimento.

Ainda que possam ser destacadas experiências positivas de estudos que utilizaram um olhar pós-colonial sobre os sujeitos e as experiências educativas no campo da educação comparada, enfatiza-se a dificuldade em encontrar estudos ou modelos comparativos que exemplificam uma abordagem interseccional. Ademais, chama a atenção o fato de que não

¹⁹ Ver edição especial da *Comparative Education Review*, uma das principais revistas acadêmicas da área de Educação Comparada. Disponível em: < <https://www.journals.uchicago.edu/toc/cer/2017/61/S1>>. Acesso em 02 mar. 2018.

²⁰ Algumas das perspectivas decoloniais são trazidas nos trabalhos de Fanon (1961, 1968), DuBois (1945), Collins (1991), Said (1978), Mohanty (1991), Chakrabarty (2000), Quijano (2000), Wallerstein (1974), Mignolo (2007) entre outros e estas perspectivas serão pinceladas no próximo item.

foram encontrados estudos brasileiros que orientem uma análise comparada interseccional ou que se atentem para a particularidade da experiência brasileira enquanto nação colonizada, marcada ainda hoje pelos eixos de desigualdade do racismo, sexismo, diferença de classe e heterossexismo. A este fato atribui-se, entre outros, a dificuldade em delimitar as categorias de análise que classicamente marcam as construções nas análises comparativas e o maior interesse e concentração das pesquisas em educação comparada em outros eixos geográficos, tidos como hegemônicos. Cabe ponderarmos sobre a medida em que esta característica pode refletir como o próprio campo da EIC mostra-se ainda reprodutor de perspectivas alinhadas, na prática, com projetos colonizadores que contribuem para a manutenção de uma matriz de poder.

Reconhecendo a importância de conhecer melhor o contexto em que se dão as relações sociais no Brasil, apresentam-se a seguir apontamentos sobre a experiência negra brasileira e a construção racial do negro brasileiro.

1.2 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NEGRA NO BRASIL

Mamãe, olhe o preto, estou com medo!” Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não agüentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa.

Fanon, 2008, p. 105

Pensar a experiência de subgrupos como a juventude negra brasileira requer considerar os processos de racialização historicamente construídos no país e no mundo para entender as demandas heterogêneas, históricas, políticas e culturais que marcam a experiência da população negra no Brasil. Dentre tais processos destacam-se os longos séculos de expropriação colonial, escravidão e embates resultantes da racialização que configuram os enlaçamentos únicos na experiência dos indivíduos negros de diferentes grupos etários, de gênero e socioeconômicos.

Nesta seção, apresentam-se as discussões sobre a subalternização moderna (BERNARDINO-COSTA, 2016; GROSGOUEL, 2016), as políticas higienistas e de branqueamento e a construção de estereótipos (BENTO, 2014), o mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2016) e o papel da educação (GOMES, 2011; PINTO, 1987) na luta antirracista.

1.2.1 Breves considerações sobre as relações raciais no Brasil

Primeiramente, é preciso refletir sobre os processos de racialização que organizaram o mundo e as relações sociais, aqui considerados sob uma perspectiva decolonial (DUSSEL, 2016; GROSGOUEL, 2016; SPIVAK, 1942), que engloba práticas de oposição e intervenção a processos de colonização e subalternização dos indivíduos e partem da articulação da ideia de colonialidade, formulada por Wallerstein (1992), e renomeada como colonialidade do poder por Quijano (BERNARDINO-COSTA, 2016).

Esta perspectiva entende que o colonialismo é central não somente para a formação da Europa, mas da própria modernidade (DUSSEL, 2016) e como explica Bernardino-Costa (2016):

A partir dessa formulação tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo (Wallerstein, 1990, p.289). Dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça (Wallerstein 1983; 1992: 206-208; Quijano, 2005: 106). Esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento. (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 17).

Assim, entende-se que a estrutura epistêmica do mundo moderno nasce no momento em que os povos europeus consolidavam seu poder e desenvolvimento durante a expansão marítima – resultado da “abertura” geopolítica da Europa para o Atlântico, durante o período que ele nomeia como “longo século XVI” (1450-1650). Este momento, do encontro com “o outro” na dominação de povos nas Américas e na África e o apogeu dos impérios espanhol e português, cria uma economia mundial e o primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventa, classifica e subalterniza populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus, estabelecendo a primeira fronteira do sistema-mundo moderno/colonial e a Europa como locus de enunciação. Dessa forma, se evidencia a noção de que o sistema escravocrata foi essencial para que as estruturas econômicas, sociais e políticas se configurassem e se mantivessem como ainda estão hoje.

A partir destes acontecimentos, Grosfoguel (2016) esclarece que os homens ocidentais consolidaram seus privilégios epistêmicos ao usar de mecanismos como a inferiorização dos conhecimentos dos homens e mulheres colonizados, privilegiando projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo²¹. O resultado deste processo é a desqualificação de outros conhecimentos e outras vozes críticas e a geração de estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo acadêmico. Como resultado, têm-se os processos de resistência desses sujeitos coloniais, situados nas fronteiras da modernidade, como eixos mobilizadores do projeto decolonial. Esse pensamento fronteiriço reflete uma dupla consciência (FANON, 2008; DU BOIS, 2007), um processo crítico que se embasa no imaginário do sistema mundial moderno/colonial e gera um olhar de dentro ou marginal/fronteiriço, sobre os processos de marginalização. Esse mesmo lugar é observado por Collins (1986, 2016) como uma posição

²¹ Grosfoguel (2016), por sua vez, explica que os saberes que privilegiamos em nossas instituições de ensino e nas diversas relações sociais são resultado de quatro grandes genocídios/epistemicídios durante o período que ele nomeia como “longo século XVI” (1450-1650). A ideia do “epistemicídio”, trazida à luz por Boaventura de Souza Santos na obra *Epistemologias del Sur*, de 2010, reflete “a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos”, conforme explicado e utilizado por Grosfoguel (2016, p. 2). As vítimas dessas tentativas brutais de apagamento dos conhecimentos – através da queima de bibliotecas e do genocídio de determinados grupos e populações durante os processos de colonização de diferentes nações, baseados em pressuposições salvacionistas ou de avanço moral das populações colonizadas – são os subalternos, cuja “elevação” era trazida através da “civilização” e do “desenvolvimento” aos moldes europeizados.

de *outsider within*²², que é uma espécie de estrangeira de dentro, aquela que, por adentrar o mundo dos privilégios criados para os grupos dominantes para servi-los, consegue observar como se dão as relações naquelas esferas e entender como são vistos os que estão de fora daqueles espaços, sempre sabendo que não pertence àquele lugar. A autora entende que são benefícios dessa condição:

1. a definição de Simmel de “objetividade” como “uma peculiar composição de proximidade e distância, preocupação e indiferença”;
2. a tendência das pessoas de se abrirem para “estranhos” de maneiras que nunca fariam umas com as outras; e
3. a habilidade do “estrangeiro” em ver padrões que dificilmente podem ser percebidos por aqueles imersos nas situações. (COLLINS, 2016, p. 100).

Essa matriz colonial que inventa, classifica e subalterniza o outro segue orientando ainda hoje as relações sociais. Ela se desdobra na i) colonialidade do poder, termo cunhado por Aníbal Quijano em 1989, que articula a ideia de raça em prol da estruturação do sistema-mundo moderno/colonial; na ii) colonialidade do saber, que usa o eurocentrismo para marcar a superioridade na ordem de razão, conhecimento e pensamento, descartando a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas, o que faz com que se use o campo do saber como dispositivo de dominação; na iii) colonialidade do ser, que inferioriza e subalterniza através da desumanização construída por processos de racialização²³ que relegam determinados grupos a uma zona de não-ser (FANON, 2008); e na iv) colonialidade cosmogônica, que descarta o valor espiritual e ancestral de outras deidades e a relação dos povos com a natureza, sustentado pela supervalorização do modelo branco europeu/norte-americano cristão.

Em relação à experiência negra de racialização no Brasil²⁴, o racismo que opera ainda hoje as relações no país pode ser entendido como um contínuo das experiências acumuladas da colonização e escravização de povos africanos e do entranhamento no ideário nacional de

²² Collins cunha a expressão *outsider within* a partir da experiência de mulheres negras afroamericanas que trabalhavam como empregadas domésticas. Enquanto empregadas nas casas da elite branca, elas cuidavam dessas casas e também criavam laços com as crianças e com os próprios empregadores, podendo estar “dentro” de suas vidas e relações e também desmistificar a ideologia racista. A esse mesmo tempo, elas sabiam que nunca poderiam pertencer às suas “famílias” brancas e que eram exploradas economicamente e continuariam como estrangeiras. Equivalente à rotineira expressão “quase da família”, essa relação das trabalhadoras domésticas negras lhes colocava em uma curiosa localização social, como estrangeiras de dentro (COLLINS, 2000, p. 11)

²³ A noção de racialização presente neste trabalho reflete um processo em que a um grupo fenotipicamente semelhante é apresentada uma hierarquização dos grupos humanos. Isso acontece tomando por base a crença da dominação social de uns grupos sobre outros e na formulação de juízos negativos sobre os grupos racializados.

²⁴ Diferente da experiência americana, em que a presença do “sangue negro” (ver discussões sobre o *one drop rule*) na linhagem familiar por gerações é suficiente para que o indivíduo seja definido como negro, no Brasil os atritos nas relações raciais advêm, entre outros, da classificação como negro estar associada à evidência fenotípica dessa descendência. Em outras palavras, no Brasil ser negro passa, necessariamente, por uma questão de cor e traços. Sobre a experiência de *passing*, diz-se da possibilidade de “passar” por pertencente a um outro grupo étnico/racial ou sexual, por exemplo.

ideologias racialistas, do branqueamento e do mito da democracia racial. Partindo deste olhar, consideramos, brevemente, alguns dos principais posicionamentos que estruturam a hierarquia racial que impera ainda hoje no país.

Segundo Guimarães (2009) o termo “raça” passou por reconfigurações, tendo nascido como referência a “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum”, no século XVI, e passa a ser usada tipificar e designar diferentes espécies de seres humanos, distintos tanto fisicamente quanto em relação à sua capacidade mental, no século XIX, e passa depois a significar “subdivisões da espécie humana, distintas apenas porque seus membros estão isolados dos outros indivíduos pertencentes à mesma espécie, conforme explicado por Banton (1994). Dentre outras considerações acerca de características físicas, como o formato do nariz, dos lábios e do crânio, e a divisão nas raças branca, amarela, negra, estudos genéticos que consideraram a divisão em dezenas de raças aprofundaram o debate racialista até o início do século XX. Tais experimentos e teorizações buscavam provar e testar a hierarquia que supostamente colocava a raça branca como pura e superior às raças negra e amarela. Após os desastres causados pelo Holocausto e pelas políticas segregacionistas como o *apartheid*, compreende-se que as diferenças fenotípicas, culturais, morais e intelectuais não resultam de diferenças biológicas, mas condições socioculturais e as condicionantes ambientais (GUIMARÃES, 2009, p. 24).

Este trabalho baseia-se na noção de que raça é uma construção social relacionada às relações de poder e de dominação e de que o racismo opera a partir de uma premissa moderna que enfatiza uma hierarquia natural entre os diferentes grupos raciais (MUNANGA, 2000). Tal hierarquia estaria diretamente relacionada aos traços físicos e biológicos dos grupos e dos indivíduos e estes seriam associados a características morais, intelectuais, psicológicas, culturais e estéticas. É essa noção que articula e potencializa a epidermização do racismo (FANON, 2008). Como explica Theodoro (2014)

como ideologia que diferencia e hierarquiza os indivíduos em função de sua aparência, o racismo molda uma sociedade que se assenta na existência e naturalização da desigualdade e faz desta hierarquia uma base específica de apoio e funcionamento. Opõe-se não apenas a uma dinâmica social mais igualitária, mas também ao princípio político da República, que em seu molde clássico, ancora-se no reconhecimento pleno da igualdade entre os cidadãos. A desigualdade racial organiza o acesso diferenciado às liberdades básicas, como as de circulação, de culto, de manifestação; influi no acesso e tratamento junto ao sistema judiciário, e mesmo no direito à vida. (THEODORO, 2014, p. 207).

Ademais, reconhece-se que esta relação, que resulta atualmente, entre outros, no extermínio da juventude negra, tem fortes raízes na transição do ex-escravo para a condição de homem livre e de cidadão no país. Esta não foi acompanhada de políticas reparativas ou

compensatórias que viessem a corrigir as atrocidades, danos ou expropriações resultantes do regime escravagista. A pauperização da educação, moradia, trabalho, relações familiares e saúde (HASENBALG; SILVA, 1990) marcaram e seguem marcando sua luta pela sobrevivência e a experiência social de milhões de brasileiros negros ainda hoje (OSÓRIO, 2009; ROCHA, 2015; THEODORO, 2014). Dentre as consequências mais severas, destacam-se a falta de acesso à educação (GOMES, 2011; GONÇALVES; SILVA, 2000; PINTO, 1987, 1992) e a intolerância em relação a manifestações culturais e religiosas e seus efeitos na atualidade.

Cabe também lembrar que no contexto pós Lei Áurea (1888) dominavam o cenário intelectual e científico discussões acerca do branqueamento. Regida por perspectivas que bebiam na fonte do racismo científico de Gobineau e regiam os trabalhos de Nina Rodrigues e Silvio Romero e, mais tarde, Oliveira Viana e Azevedo Amaral, diferentes posições políticas e científicas pensavam a salvação do país a partir da ideologia do branqueamento, que apostava em uma espécie de seleção natural, visando a “purificação genética” através da vitória do elemento branco sobre o negro advindo do cruzamento inter-racial. Essa é a visão que motivou, entre outros, a adoção de políticas imigrantistas do Estado brasileiro e fez aportar no país milhares de europeus em meados do século XIX e início do século XX (CARONE; BENTO, 2014).

Também parte dessa matriz de discriminação, o mito da democracia racial foi fabricado para manter em funcionamento os mecanismos de opressão. Foi impulsionado pelas percepções estrangeiras acerca da miscigenação e relações raciais no país, pela produção intelectual e política, pelas ponderações do movimento abolicionista e pelo processo de mestiçagem. Como o explica Abdias do Nascimento (2016):

À base de especulações intelectuais, erigiu-se no Brasil o conceito de *democracia racial*; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. A existência dessa pretendida igualdade racial constitui mesmo [...] “o maior motivo de orgulho nacional” [...] e “a mais sensível nota do ideário moral no Brasil, cultivada com insistência e com intransigência”.
Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 2016, p. 47 e 111).

Em especial, destacam-se os apontamentos de Gilberto Freyre para a construção da imagem harmônica da relação entre senhores e escravos assim como a imagem doce, benevolente, generosa, branda e amável do processo de escravidão projetadas sobre o escravo e sobre os senhores em suas relações. É no seio dessa imagética que se produzem os

estereótipos da mãe preta, da mulata sensual, do negro preguiçoso, submisso ou violento, entre outras imagens que visam produzir as ideias fixas e duradouras em que as pessoas negras se encaixariam. Ademais, entende-se que opera nos sistemas racializados um esquema que mantém os privilégios e benesses sociais, bem como o status da branquitude. Isto se dá a partir da manipulação das imagens e a falsa projeção do medo e do ódio ao corpo negro (BENTO, 2014; WILDERSON, 2003).

A partir das leituras críticas como as de Wilderson (2003) é possível perceber as noções de violência estrutural e terror em relação ao corpo negro. Como explica o autor, a violência do Estado contra o corpo negro não é ideológica e contingente, mas sim estrutural, ontológica e gratuita. Em outras palavras, entende-se que a existência negra, ilustrada, por exemplo, pela presença do corpo negro em diversos espaços sociais, será medida e organizada através da violência direcionada a este corpo. Dessa forma, suas diferentes interações estarão constantemente sob o auspício da violência do Estado, representado não apenas por agências ou espaços formalmente nomeados por ele, como seus representantes, mas também por diversas instituições (como escolas, hospitais, órgãos do governo etc) e indivíduos que compõem o tecido social e usarão de formas mais ou menos sutis de violência para vigiar e reprimir o corpo negro.

Wilderson (2003) entende que²⁵

Se, a partir do sujeito negro, nós considerarmos a gramática que subjaz à questão ‘O que significa ser livre?’ esta gramática sendo a questão ‘O que significa sofrer’ então nos confrontamos com uma gramática de sofrimento não apenas em extrapolação a qualquer semiótica da exploração, mas à gramática do sofrimento para além do significado em si, um sofrimento que não pode ser expresso porque o terror gratuito da supremacia branca é tão contingente sobre a irracionalidade das fantasias brancas e prazeres compartilhados quanto ele o é sobre a lógica – a lógica do capital. (WILDERSON, 2003, p. 6) – tradução nossa.

Nesse sentido, a morte do corpo negro, resultado da lógica de acumulação e da gramática do sofrimento e do terror, bem como a impossibilidade da liberdade para o corpo negro, é não apenas prevista, mas esperada e organizada por diversos atores sociais dentro da lógica da supremacia branca, balizadora da lógica do capital. O autor não vê a possibilidade de o sujeito negro ser incorporado à sociedade atual e, partindo da análise do propósito da escravidão, que era a institucionalização do não ser dos negros em contraste a do ser para os

²⁵ No original: “If, by way of the Black subject, we consider the underlying grammar of the question What does it mean to be free? that grammar being the question What does it mean to suffer? then we come up against a grammar of suffering not only in excess of any semiotics of exploitation, but a grammar of suffering beyond signification itself, a suffering that cannot be spoken because the gratuitous terror of White supremacy is as much contingent upon the irrationality of White fantasies and shared pleasures as it is upon a logic—the logic of capital”.

não negros, entende que a escravidão produziu subjetividades modernas – as que existem e as que não existem²⁶. Para estas últimas, resta a violência, que é crítica e um aspecto central na argumentação do autor. Diferentemente do corpo branco, para o qual a violência será contingente e acionada apenas quando este corpo quebrar as regras, para o corpo negro a violência é estrutural e vai mediar as relações sociais. Isso significa dizer que a violência para o corpo negro é sobredeterminante e será acionada independente do que este faça, em qualquer espaço ou situação. Uma leitura de mundo a partir dessa visão entende que não importa que uma pessoa negra tenha ascendido socialmente em termos financeiros, educacionais, de moradia ou de trabalho e não é necessário que uma pessoa negra quebre uma regra social para que ela seja punida: a represália, a violência, a atitude racista será direcionada ao indivíduo negro de qualquer forma.

A noção estrutural do terror ao corpo negro pode ser observada em ações cotidianas, como o assassinato de jovens negros por policiais²⁷, revelando o estado de guerra em que a sociedade atual se encontra. Atitudes corriqueiras como apertar o passo ao notar a presença de um jovem negro ou a surpresa quando uma mulher negra é chefe ou professora universitária, revelam as leituras feitas sobre o corpo negro, sempre percebido e vigiado.

Uma outra dimensão das relações sociais e o lugar do corpo negro na sociedade são expressas na noção de ausência de liberdade, trazida por Assata Shakur (1987) em sua biografia:

A única diferença entre aqui [na prisão] e as ruas é que a primeira é de segurança máxima e a segunda é de segurança mínima. A polícia patrulha nossas comunidades exatamente como os guardas patrulham aqui. Eu não tenho a menor ideia de qual é a sensação de liberdade. (SHAKUR, 1987, p. 60²⁸) – tradução nossa.

A constatação de que a diferença entre a prisão e as ruas dos bairros negros é apenas quanto ao nível formal de segurança, máximo e mínimo, respectivamente, ilustra a dimensão de subjugação e cerceamento das vidas negras. A autora pontua também que a população negra tem quase nenhum controle sobre o que acontece com suas próprias vidas, nem liberdade política, econômica ou social. Shakur entende que as pessoas negras nos Estados Unidos não são livres haja vista não terem qualquer liberdade de trânsito, permanência ou vida em qualquer ambiente social. Em sua biografia, a autora demanda por liberdade

²⁶ Alinham-se a esta perspectiva as discussões sobre a zona do não-ser trazidas por Fanon (2008).

²⁷ Como exemplo, retoma-se o fuzilamento de cinco jovens negros em Costa Barros, no Rio de Janeiro, em 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/policiais-deram-mais-de-100-tiros-em-carros-de-jovens-mortos-no-rio/>>. Acesso em 12 jan. 2018.

²⁸ No original: “*The only difference between here and the streets is that one is maximum security and the other is minimum security. The police patrol our communities just like the guards patrol here. I don’t have the faintest idea how it feels to be free.*”

(*freedom*), revelando uma polarização entre a conceituação do que é justiça e do que é liberdade. A ausência de liberdade está profundamente enraizada em toda a construção do que os negros são e do que eles não são. Sua leitura estereotipada e acesso desigual a serviços básicos revelam como a justiça não chega igualmente à população negra, cujos direitos não são respeitados.

Shakur entende a experiência negra como única. Ademais, sua luta pela liberdade é muito significativa e problematiza as experiências das populações negras na diáspora. Por isso, entendemos neste trabalho que esta leitura se aplica também às relações raciais no Brasil. Assim como Wilderson (2003), Shakur (1987) entende que a situação do negro e a pauperização das condições de vida desse grupo são resultado dos processos de acumulação e fungibilidade que marcam as experiências de escravidão na diáspora. A negação da humanidade que justificou e motivou o tráfico transatlântico negreiro representa o entendimento prévio de que aqueles não eram seres, eram apenas corpos – acumuláveis e substituíveis ou descartáveis quando nada mais oferecessem. Esse momento revela a relativização do direito e a humanização (ou não) de determinados indivíduos. Para além, é preciso entender que não haveria a noção do que é humano se não houvesse a noção do não-humano, ou a noção do superior sem a noção do inferior. Sendo assim, o não sujeito negro torna possível todos os outros sujeitos não negros. É a partir dessa percepção teórica e construção histórica da figura do negro que podemos entender como a relação entre as pessoas, o Estado e a sociedade refletem o estado de antagonismo/terrorismo em relação às pessoas negras e também a noção de morte social do corpo negro dentro da lógica capitalista.

Na outra ponta deste cenário, cabe observar a educação como uma das ferramentas mais eficazes na luta contra o racismo e toda e qualquer forma de discriminação, por seu caráter emancipatório e por seu amplo raio de profusão, especialmente em um contexto como o brasileiro em que a educação é direito constitucional a toda a população. Ainda que a educação seja em muito perversamente usada a serviço da produção e reprodução de um quadro de desigualdades raciais e sociais, é preciso examinar seu potencial e seu processo de evolução contínua.

Levando em consideração que o Brasil abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora, se constituindo em uma das maiores sociedades multirraciais do mundo (GOMES, 2011), preocupa que a educação da população brasileira não seja significativa no sentido de oferecer uma educação que privilegie a diversidade e trabalhe visando promover a horizontalização e a harmonia nas relações étnico-raciais.

Estudiosos das questões raciais e da trajetória do negro brasileiro contam uma história de resistências e enfrentamento de empecilhos arquitetados para manutenção de um projeto colonizador. Percebe-se que, nessa longa caminhada na luta por direitos, as batalhas em prol do acesso à educação colhem hoje os primeiros frutos de séculos de enfrentamentos. Sem pretender aprofundar nestas discussões, observa-se uma mudança na compreensão das relações raciais, vistas em determinados momentos apenas a partir de uma relação de desagregação do sistema escravista e da constituição de uma sociedade de classes. Nota-se, que a população negra não se beneficiou da educação por sérias questões resultantes da e aliadas à discriminação racial, como a anomia e a “desorganização familiar”, um estado de pauperização, que obrigava o trabalho precoce, e a herança cultural negativa, que impedia ou dificultava a percepção da importância da educação pelos grupos racializados (PINTO, 1987).

Não se pode negar avanços na luta quanto à possibilidade de acesso à educação, contudo, os processos de subalternização, violência e exploração persistem sendo reproduzidos também dentro do espaço escolar. Revela-se, assim, uma série de enfrentamentos que serão travados ainda por muito tempo dada a constituição de um currículo fortemente marcado pela herança colonial e que, por isso, privilegia a história e a cultura europeias e silencia a história e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas (PINTO, 1987), mais no passado, mas ainda hoje.

Destaca-se a centralidade das lutas dos movimentos sociais e do Movimento Negro, especialmente a partir do final da década de 70 para a garantia de acesso da população negra à educação e por políticas de afirmativas que visam à equidade (GOMES, 2011). Entre outros, esses buscavam uma educação que atendesse às necessidades da população negra e que, em reconhecimento aos seus direitos à cidadania e à valorização dos seus saberes e cultura, oferecesse uma educação que privilegiasse as relações étnico-raciais.

Com a abertura política e a redemocratização da sociedade, percebe-se uma nova atuação política da população negra em movimentos de caráter identitário e essa problematização e reflexão sobre novas formas de reivindicação política levou a uma atuação mais forte do Movimento Negro. Após uma série de tensões, críticas e reflexões, o Movimento Negro passa a focar na denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo do governo que este adote políticas para a integração da população negra na sociedade e promova mudanças no interior do próprio Estado, através da inserção de ativistas e intelectuais do Movimento. Destaca-se que, mesmo que o grupo tenha tido uma atuação marcante tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/96), nenhuma das duas realizações incluiu de fato as reivindicações do Movimento Negro (GOMES, 2011).

Ainda neste contexto, percebe-se a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas que passam a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais, fato possibilitado pela consolidação dos cursos de pós-graduação em educação desencadeada a partir dos anos 1970. Nesse momento, temas que abarcam a relação entre o negro e a educação ganham espaço junto à produção de pesquisas, congressos e encontros: discute-se a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos escolares, a articulação do silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, entre outros assuntos (GOMES, 2011). Essa movimentação desencadeia uma série de pressões que rebatem no Ministério da Educação e nos gestores dos sistemas de ensino e nas escolas públicas e estes se veem obrigados a reavaliar seu papel e assumir uma postura ativa na superação do racismo na escola e na sociedade.

Nesse contexto, as ações afirmativas vêm como uma exigência, visando combater as políticas de caráter universal que não atendiam à população negra, nem se comprometiam com a superação do racismo. O Movimento Negro passa, então, a afirmar de forma mais categórica “o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, p.113). Desdobram-se desse esforço a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra em 1996 e a introdução nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996, do tema transversal *Pluralidade Cultural*, que, por seu caráter universalista, não apresenta em sua proposta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação.

Nesse cenário de lutas e pressões, tem-se como um marco da luta pelo direito à educação como um componente da construção da igualdade social a *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Além disso, a conferência representa ainda a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, a fim de privilegiar a educação básica e a superior e, ainda, o mercado de trabalho em suas ações mais pontuais (GOMES, 2011).

Destacam-se entre as ações na política educacional a sanção da Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, mais tarde ampliada pela Lei nº 11.645/2008, alterando a lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que configura uma política educacional de Estado tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena na educação básica no Brasil, conforme rege o artigo 26-A. Cabe compreender que o seu teor e sua regulamentação têm abrangência nacional, o que faz urgir sua implementação por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades (GOMES, 2011). Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, regulamentando e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além destes avanços, o Movimento Negro e outras articulações sociais contribuíram, nos últimos 13 anos, para a:

- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas, baseado no Projeto de Lei (PL) 3.627/2004 que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior. Através do Decreto nº 7.824/2012, ficou estabelecido que até 2016, 50% das vagas das Universidades Públicas serão destinadas aos estudantes negros, indígenas, pardos ou empobrecidos;
- inclusão do quesito cor/raça no censo escolar, em vigor desde 2005, baseado no PL 2.827/2003 que instituiu a obrigatoriedade de incluir o quesito cor/raça nas fichas de matrícula e nos dados cadastrais das instituições de educação básica e superior, públicas ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino, com a finalidade de obter dados para a definição de políticas públicas específicas;
- definição de recomendações estabelecidas nas Resoluções da II Conferência Nacional para Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR);
- instituição do Eixo Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), que garantiu espaço para discussão da questão étnico-racial e sua contribuição para a reformulação do Plano Nacional de Educação. (SILVA, 2013, p. 6).

Todos estes avanços²⁹ são resultados de lutas árduas travadas em várias instâncias sociais, especialmente impulsionadas pelas ações do Movimento Negro no Brasil. Percebem-se a partir deste quadro sintético alguns pontos centrais nos percursos da educação da população negra e como a relação legislação–currículo–prática escolar são organizadas de

²⁹ Dentre estes avanços, cabe acrescentar a recente vitória obtida a partir da Resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2018, da CNE/CEB. O art. 7º estipula as informações que, obrigatoriamente, “devem constar dos registros administrativos das instituições de ensino referentes aos seus estudantes e profissionais de educação” e dentre estas estão os critérios cor/raça e etnia. A coleta destas informações possibilita avaliar a composição racial das escolas, entre outros. Estes dados não eram exigidos obrigatoriamente das instituições, então nem todas coletavam tal informação e os dados do Censo Escolar eram incompletos nesse quesito. Além disso, em muitas unidades de ensino verifica-se que a coleta é problemática haja vista não ser respeitado o critério de autodeclaração. Esta resolução pode, neste sentido, ajudar a regular a coleta adequada bem como garantir a disponibilização dos dados. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80991-rceb001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 fev. 2018.

forma a corresponder às expectativas colocadas. Assim, questiona-se a própria natureza do currículo, considerando a intrínseca articulação entre a divulgação de conteúdos, os ideais da educação, as concepções que embasam o processo educativo e os interesses econômicos e sociais que permeiam tais processos. Questiona-se se o trabalho pedagógico através de disciplinas predefinidas e isoladas entre si possibilita que a diversidade de saberes seja efetivamente reconhecida, considerando a legislação vigente. Ademais, olhamos também para horizontes que favoreçam uma educação com possibilidades ampliadas.

1.2.2 Reflexões sobre gerações, juventude e a juventude negra brasileira

Primeiramente, cabe considerar como os grupos sociais, como a juventude, podem ser organizados a partir de uma percepção geracional. Para elaborar sua perspectiva sobre as gerações, Mannheim incorpora alguns apontamentos de Dilthey: a) a contraposição à mensuração quantitativa e qualitativa do tempo interior de vivência e b) a noção de que as gerações vão além da sucessão de gerações e do sentido cronológico e abarcam o fenômeno da “contemporaneidade” ou “simultaneidade” (WELLER, 2010, p. 208). A contemporaneidade marca as experiências das gerações e trata-se da “similaridade das experiências existentes” (WELLER, 2010, p. 208). Além disso, Mannheim aproveita também a noção de Pinder de “enteléquia”, que é definida como o princípio formativo ou dispositivo uniforme que impulsiona os indivíduos, relacionados às “metas íntimas” e ao “espírito do tempo” (WELLER, 2010, p. 209). Ainda a partir disto, Mannheim irá considerar a noção da “não contemporaneidade dos contemporâneos”, que se refere ao fato de que em um período cronológico semelhante, diferentes grupos etários irão vivenciar tempos interiores distintos (WELLER, 2010, p. 209).

Mannheim usa essas noções para elaborar os conceitos de posição geracional, conexão geracional e unidade geracional. Segundo Weller, a posição geracional “não é um estoque de experiências comuns acumuladas de fato por um grupo de indivíduos, mas a possibilidade ou “potencialidade” de poder vir a adquiri-las” (WELLER, 2005, p. 214), o que significa que há um potencial de os indivíduos vivenciarem determinadas experiências, mas isso será determinado por fatores sociais. Sobre a conexão geracional, Weller explica que esta apresenta características mais determinantes que a primeira e pressupõe um vínculo concreto, que está para além da unidade temporal e histórico-social e do potencial de desenvolver conexões. A conexão geracional prevê um vínculo que resulta de uma prática coletiva, que pode ser concreta ou virtual. Dessa forma, “a unidade geracional constitui uma adesão mais

concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional” e se aproxima da participação e criação de grupos concretos, que nascem dentro, por exemplo, de uma mesma conexão geracional (WELLER, p. 214-215). As unidades geracionais demonstram uma coesão social e a composição desses grupos revela as intenções primárias, documentadas em suas expressões.

Dentro dos estudos sobre a juventude, inaugurados no Brasil por Foracchi (1965, 1972), é importante pontuar que não há um consenso sobre seu significado. Dentre as primeiras aproximações apresentadas, destaca-se uma leitura temporal que nasce do questionamento acerca de quando começa ou quando se encerra a juventude. Segundo o Estatuto da Juventude “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”³⁰, mas a ideia de juventude, compreendida como categoria social (GROPPO, 2004) a partir de uma abordagem sociológica, discorre sobre aspectos mais amplos da experiência juvenil. Como explica o autor:

A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade (GROPPO, 2004, p. 11).

Além disso, reconhece-se que a juventude enfrenta profundas mudanças na contemporaneidade, nas diferentes esferas da vida (WELLER; NUNES, 2003). Estas mudanças são influenciadas não apenas pelas mudanças biológicas, mas também pela família e pelo trabalho. Os autores refletem sobre a influência do meio urbano e das diferentes formas de interação sobre a forma de os jovens estarem no mundo e sobre sua formação identitária. Cabe destacar o impacto da mobilidade e dos papéis sociais na relação indivíduo-sociedade. A reflexão de Weller e Nunes (2003) aponta que as transformações que enfrentamos, como a crise e a precariedade de emprego, as rápidas mudanças tecnológicas e no sistema produtivo e a relação com a família abarcam o conjunto da vida social e alteram as personalidades individuais das pessoas, exigindo que estas se tornem mais flexíveis.

Muito para além de uma palavra (MARGULIS; URRESTI, 1996³¹), a categoria se configura como uma noção socialmente variável. Entende-se que os modos de ser jovem estão estreitamente ligados ao meio social, ao tempo histórico, às condições estruturantes e ainda à forma como os sujeitos encontram-se inseridos em um dado meio (ABRAMO, 1994). A

³⁰ O Estatuto da Juventude encontra-se disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em 10 jan. 2018.

³¹ Os autores se contrapõem aos apontamentos de Pierre Bourdieu (1978) na entrevista “A juventude é apenas uma palavra”. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas- uma- palavra- bourdieu.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2018.

juventude também é compreendida a) em sua condição de transitoriedade ou de vir a ser; b) de forma romântica ligada à noção de liberdade; c) como um momento de crise e afastamento da família; d) uma condição social e e) um tipo de representação (DAYRELL, 2003). Dayrell entende

a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Além de considerar essa interação com e influência do meio e a forma como a juventude é moldada por especificidades da experiência de cada jovem, Dayrell (2003) também entende que a juventude é um grupo que carrega interesses comuns, que se referem a determinada faixa etária e podem incluir transformações físicas, psicológicas e biológicas. É considerando essas perspectivas que a Sociologia da Juventude³² busca desnaturalizar uma leitura universal e homogênea sobre a experiência jovem, uma leitura que não leve em conta a diversidade de condições sociais e culturais em que os jovens estão inseridos.

Conforme Weller (2017b), a perspectiva da diversidade vem sendo explorada nos estudos sobre juventude, mas as questões de gênero, raça e sexualidade ainda estão em construção nos estudos sobre juventude no Brasil e ela sinaliza que há poucos estudos nessa área, como também apontam os estudos de Sposito (2009) e Dias (2011). Weller contribui ao elaborar um panorama dos estudos produzidos sobre juventude e diversidade no Brasil desde os anos 90 ao sistematizar em quatro eixos a busca sobre este tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES³³. Conforme seu levantamento, estes estudos podem ser organizados em torno dos eixos: i) jovens negros e culturas juvenis (especialmente os relacionados ao hip hop, tratam da temática racial e identidade é a palavra-chave); ii) jovens mulheres e culturas juvenis (que conta com poucos estudos, inclusive no campo dos estudos feministas), iii) juventude e relações de gênero e o ensino médio e iv) juventude, sexualidade e homofobia (que versam sobre educação sexual e concepções de sexualidade na escola, gravidez na adolescência, jovens gays e homofobia).

³² O autor discute as oscilações trazidas pela Sociologia da Juventude, que discute as vertentes geracional, que concentra suas reflexões sobre traços mais comuns e homogêneos e constituem uma cultura juvenil organizada em termos etários, e classista, que entende o conjunto de jovens como diverso por suas experiências de classe social. O autor opta por uma outra vertente que privilegie a diversidade e, considerando que há diferentes modos de ser jovem, ele entende que existem 'juventudes'. Sob esta perspectiva de que há uma diversidade, ele entende que há uma 'condição juvenil', que se refere à maneira de ser de alguém perante determinada sociedade e às circunstâncias necessárias para que se verifique esta maneira de ser.

³³ Disponível em: < [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

Para a autora

Estudos sobre juventude sob a ótica da diversidade, considerando os entrelaçamentos entre gênero, raça/etnia, meio social e gênero, representam uma importante contribuição para a desconstrução de algumas concepções vigentes sobre os jovens, assim como uma maior compreensão dos contextos sociais/relacionais a partir dos quais eles elaboram suas visões de mundo e constroem suas identidades. (WELLER, 2017b, p. 132).

Honwana, no entanto, entende que jovens negros³⁴ passam por uma fase de transição entre a infância e a idade adulta diferente da juventude olhada de forma mais ampla. Assim, a ideia de *waithood*³⁵, que pode ser traduzida como “idade de espera”,

“representa um prolongado período de suspensão entre a infância e a idade adulta. As transições da juventude à idade adulta tornaram-se tão incertas que um número crescente de jovens, rapazes e raparigas, vê-se obrigado a improvisar formas de subsistência e relações interpessoais fora das estruturas econômicas e familiares dominantes” (HONWANA, 2014, p. 399).

Essa experiência de suspensão coloca os jovens estagnados entre a não mais necessidade de cuidados básicos, como precisavam durante sua infância, e a impossibilidade de assumir responsabilidades sociais como jovens adultos (HONWANA, 2014). Em sua experiência, eles parecem estar mais unidos ao definir o que não querem do que por conseguir articular coletivamente o que aspiram. Esses jovens podem até serem considerados adultos cronologicamente, mas por ainda não terem alcançado um emprego ou formas de sustento estável, ser independente, ter recursos para criar e sustentar uma família e pagar seus impostos, eles são entendidos como ainda dependentes sociais já que não conseguem assumir responsabilidades como as tipicamente mencionadas na vida de adulto. A condição desses jovens não é passiva e percebe-se que eles fazem esforços enormes para descobrir ou inventar “novas formas de ser e de interagir com a sociedade” (HONWANA, 2014, p. 402).

Para esta dissertação, fez-se um levantamento sobre o estado da arte da produção acadêmica que abordasse a temática da juventude negra e sua relação com a educação. Para este estudo foram considerados os trabalhos de Marília Sposito (2009), que desenvolveu investigação acerca do tema “Jovens Negros” em pesquisas de pós-graduação de 1999 até 2007; de Dias (2011), que dedicou olhar às produções entre 2007 e 2009 com as temáticas juventude, escola, raça, relações raciais e ensino médio; de Coelho e Silva (2013), que examinaram um conjunto de teses e dissertações com o recorte relações raciais e educação

³⁴ Honwana (2014) pensa o conceito a partir da experiência da juventude negra em África. Essa noção foi usada primeiramente por Navtej Dhillon & Tarik Yousef (2009) and Dianne Singerman (2007) no trabalho que elaboraram sobre a juventude no oriente médio e no norte da África (HONWANA, 2014).

³⁵ *wait* = espera + sufixo *hood*, que se refere, nesse contexto, a fase ou período. (HONWANA, 2014, p. 399).

produzidos até 2010; e Müller (2015), que mapeou e analisou as pesquisas denominadas estado da arte na área das relações étnico-raciais de 2003 a 2014. Apesar da variada produção que trazia o estado da arte das relações raciais na educação, as pesquisas citadas foram selecionadas por apresentarem um panorama sobre a juventude negra em seus processos de escolarização básica.

A análise permitiu ver um aumento na produção de trabalhos que tratem da educação da população negra, podendo-se destacar como principais temas: i) as políticas de ações afirmativas na educação superior; ii) a temática racial nos currículos escolares (enquanto política através da Lei nº 10.639 e na prática escolar); iii) a formação de professores para a educação das relações raciais, iv) o pertencimento étnico-racial e v) as trajetórias de vida e educacionais de alunos negros. Destaca-se a educação como área em que estas produções se concentram.

Entendemos que há temáticas sobre a juventude negra que ainda podem ser investigadas e discutidas, destacando-se: i) formas de enfrentamento do racismo pelos alunos, professores e pelas instituições de ensino; ii) práticas e posturas que tratem da descolonização dos currículos escolares e dos saberes; iii) investigações que analisem as questões de racismo e discriminação sob vieses como o de gênero, identificação racial, classe social e nacionalidade; iv) os aspectos do financiamento da educação e de políticas que impactam essas populações em sua relação com a educação e v) estudos comparados sobre a educação dessa população.

Os estudos analisados se entrecruzam em vários níveis do cubo de Bray e Thomas (1995), uma vez que a população e o tema investigados permeiam diferentes articulações na discussão da juventude negra na educação. Como alerta Jackson (2015), ao se tratar de análises que discutam raça/etnia, classe e gênero, é importante que as análises considerem uma avaliação transversal dessas populações. Nos estudos em questão isto acontece, pois os eixos de desigualdade educacional perpassam discussões sobre as possibilidades de acesso à educação e o desempenho educacional destes grupos.

Ainda levando em consideração o cubo de Bray e Thomas (1995), percebe-se uma concentração dos estudos nos níveis *Indivíduos/Salas de aula/Escolas*, localizados na face dianteira do cubo, com o aspecto *étnico/etário*, no topo do cubo, e com o item *currículo*, na terceira face do cubo. Percebe-se alguma variedade nas temáticas da segunda dimensão do cubo, sendo apontados estudos em todos os níveis, com poucos trabalhos relacionados a questões de gênero. Dentre os assuntos presentes na terceira face, há referências apenas ao

aspecto *currículo* e ao nível *outros aspectos*, sendo esta a face com menor nível de análises do cubo.

Percebe-se esforço para trazer a reflexão acerca do racismo epistemológico (JACKSON, 2015) e dos processos que silenciam os indivíduos nos ambientes escolares. As comparações raciais observadas nos estudos utilizam-se de dados estatísticos para observar a exploração a que a população negra, em especial a juventude, tem sido submetida quando comparada aos dados censitários e demográficos deste grupo étnico. Interessa saber que, apesar do embasamento quantitativo em diferentes pesquisas, a análise qualitativa das relações étnico-raciais dos sujeitos e dos currículos é a que predomina nos estudos analisados. Chama a atenção o fato de que não houve apontamentos acerca de estudos comparados nos diferentes grupos investigados ainda que os textos sinalizassem, em diferentes momentos, a comparação das opiniões dos sujeitos investigados em seus diferentes ambientes.

Cabe ressaltar como estas pesquisas fortalecem não apenas a produção acadêmica com tal recorte, mas também apresentam o avanço da pesquisa sobre o tema e do viés crítico e de denúncia sobre os prejuízos a que a população negra está sujeita no campo educacional em diferentes níveis de ensino e nas relações entre os sujeitos que permeiam estes espaços. Há, ainda, a necessidade de medidas, alternativas e construções que abarquem novas possibilidades ao modelo presente de sociedade e respondam às demandas dos jovens negros, possibilitando dinâmicas que deem voz ao invés de silenciar, tanto no plano simbólico quanto no real, a população negra na totalidade de suas expressões e dinâmicas (BERNARDINO-COSTA, 2016).

Dessa forma, é preciso ouvir atores como as jovens do ensino médio para que o olhar sobre o cotidiano fortaleça nossa conexão com a realidade. A juventude precisa lidar de forma fluida com o mundo, mas questiona-se como o mundo lida com essa juventude fluida. Há iniciativas de políticas públicas voltadas à juventude negra, mas percebe-se que essas não conseguem atender devidamente aos jovens durante seus processos de escolarização básica, especialmente, durante o ensino médio (OLIVEIRA, 2015). Esta etapa final da escolarização básica, e adequada para a faixa etária de 15 a 17 anos, tem sido objeto de estudo em diferentes áreas, especialmente por sua importância para as políticas públicas, educacionais e curriculares. Com a obrigatoriedade da oferta de educação para a referida faixa etária a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que ganhou impulso com a Lei nº 12.796 de 4 abril de 2013, faz-se necessário refletir sobre as demandas desse grupo (DAYRELL et al., 2014) e compreender, entre outros, as raízes da exclusão de mais de 1,7 milhão de jovens nesta faixa de idade dos cerca 10,5 milhões em nosso país (UNICEF, 2014).

Em investigação sobre os desafios enfrentados no ensino médio e as mudanças necessárias a esta etapa de ensino, Juárez Dayrell e Rodrigo Ednilson de Jesus levantaram 10 (dez) desafios que influenciam a permanência dos jovens desta faixa etária no ensino médio e a qualidade da educação oferecida (UNICEF, 2014). Os desafios foram elencados a partir das falas de jovens entrevistados e consideraram a relação do ensino médio ao trabalho, à desigualdade social, aos altos índices de gravidez, à reiteradas situações de discriminação racial, de homofobia e de sexismo e à restrita consciência ao direito à educação pública e de qualidade. Os aspectos que abordam a) como lidar com os adolescentes excluídos da sala de aula do ensino médio, retidos no gargalo ensino fundamental; b) a relação educador-educando; c) a valorização do professor; d) a consideração a ser dada à diversidade do público e dos contextos; e) o enfrentamento da discriminação, da violência e do *bullying*; f) a necessidade de se repensar a organização escolar; g) a definição de uma identidade para o ensino médio; h) o investimento necessário em educação; i) a garantia de um fluxo escolar adequado e j) o acesso ao ensino médio para todos os adolescentes foram os pontos levantados na obra.

Entendemos que essa exclusão se projeta de forma mais acirrada sobre os grupos mais vulneráveis, conforme mencionado anteriormente. Isso se constrói através do silenciamento da história e da cultura negra, do anulamento da estética negra, do preconceito, dos estereótipos negativos, da discriminação e das políticas de branqueamento, o que também repercute nas amarras curriculares, no conteúdo dos livros didáticos e nos itinerários de formação de professores. Essas questões perfazem os caminhos da escolarização básica e acabam por retirar e manter a juventude negra fora da escola já nas etapas iniciais da escolarização básica. Isso em diversas situações compromete sua permanência na escola, que segue baseada em um modelo único de indivíduo, de conhecimento e de cultura (ABRAMOWCZ; GOMES, 2010; CAVALLEIRO, 2005; HOOKS, 2013).

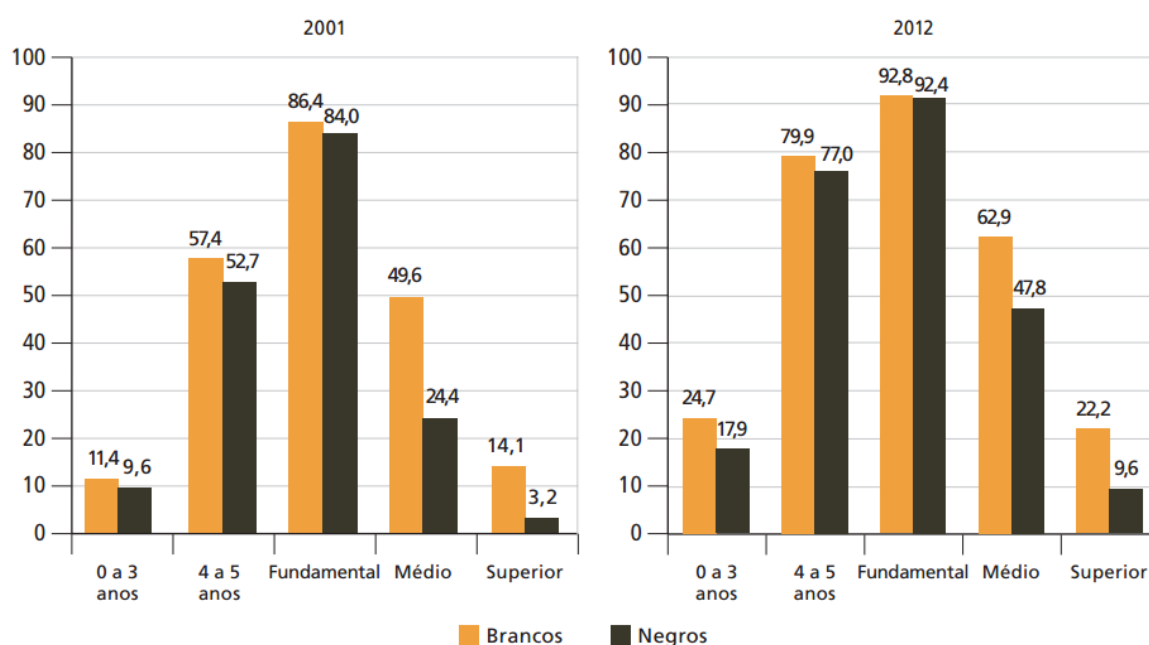
Quando se observam as diferenças entre a situação educacional de negros e brancos³⁶ percebe-se que, apesar da melhora nas taxas de forma geral, preocupa como a juventude negra segue em considerável atraso educacional, reflexo, entre outros, de um sistema educacional e social que funciona em ciclos de desvantagens cumulativas que se constroem intergeracionalmente (PASSOS, 2012, VINCENT et al., 2013). A desigualdade educacional é resultado de diversos fatores, que perpassam as diferenças nas escolas frequentadas por brancos e negros (afetadas por sua estrutura, organização, horas-aula e qualidade de ensino de

³⁶ Leituras detalhadas podem ser encontradas em Hasenbalg & Silva (1990), Jaccoud e Beghin (2002), Pinto (1987, 1992), Rosemberg, 1998.

um modo geral), a segregação espacial, as estratégias de socialização para o enfrentamento da discriminação racial utilizadas pelas famílias negras, o preconceito racial dentro das escolas, a centralidade de currículos eurocêntricos e a invisibilização do negro através de um imaginário negativo sobre eles e um imaginário positivo sobre os brancos, o que se faz presente na literatura e no interior das escolas (CARTER, 2012; CAVALLERO, 2001, 2005; GARCIA, 2007; GOMES, 2011; SILVA Jr., 2002).

Observa-se que a taxa de escolarização líquida³⁷ dos negros é significativamente inferior à dos brancos, especialmente na faixa de até cinco anos de idade e na educação de nível médio e superior, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça em % (Brasil, 2001, 2012)



Fonte: IPEA, SEPIR, 2014, p. 20.

Cabe destacar que no ensino médio, houve significativa mudança, tendo os jovens negros passado da metade da frequência apresentada pelos jovens brancos em 2001 para três quartos, diferença ainda assim muito acentuada (IPEA, SEPIR, 2014). A educação superior apresentou evolução considerável – a mais expressiva em todos os níveis de ensino – tendo triplicado no período aferido, de 3,2 para 9,6%, mas cabe destacar que um grande percentual de estudantes negros que deveriam estar no ensino superior ainda está cursando o ensino médio. Em termos gerais, no entanto, essa mesma porcentagem segue díspar, representando

³⁷ A frequência líquida mede o percentual de alunos em idade escolar correta para um determinado ciclo sobre o total da população da faixa etária prevista para o ciclo. Para as crianças de até cinco anos, a opção foi a cobertura por faixa etária, e não por nível de ensino, já que muitas delas com idade para frequentar a creche podem estar na pré-escola e vice-versa.

menos da metade das taxas alcançadas pelos brancos. Há também mudanças significativas na evolução da escolarização, mas os negros seguem em considerável atraso escolar e, ainda que a melhora nas taxas esteja ligada à crescente correção do fluxo escolar, os negros que vão à escola apresentam proporções de atraso mais altas que as dos brancos, especialmente nas faixas de 15 a 17 anos (IPEA, SEPIR, 2014), conforme se observa a seguir:

Tabela 1 – Escolaridade da população de jovens de 15 a 17 anos (Censo de 2010)³⁸

	TOTAL	Negros	Brancos	Masculino	Feminino
Jovens de 15 a 17 anos	10.580.060	5.946.000 (56%)	4.542.037 (43%)	5.402.172 (51%)	5.177.888 (49%)
Não frequentam a escola	1.722.175	1.042.753 (60%)	665.135 (39%)	914.047 (53%)	808.128 (47%)
Nunca frequentaram a escola	59.853	34.332 (57%)	24.555 (41%)	38.495 (64%)	21.358 (36%)
Estavam no EF³⁹	3.114.850	2.056.654 (66%)	1.022.653 (33%)	1.835.350 (59%)	1.279.500 (41%)
Estavam no EM	5.459.845	2.692.425 (49%)	2.725.548 (50%)	2.478.228 (45%)	2.981.617 (55%)

Fonte: UNICEF, 2014 (organizada pela autora).

Segundo o Censo de 2010, os jovens negros representavam mais da metade da população de 15 a 17 anos. Eram maioria também em dados negativos como o percentual daqueles que não frequentam a escola (60%), dos que nunca frequentaram a escola (57%) e dos que estavam em atraso escolar retidos no Ensino Fundamental (66%). Chama a atenção que a população de jovens negros da referida faixa etária que se encontravam na etapa escolar correta – o ensino médio, e, no caso, único levantamento positivo – é também a única faixa em que esse grupo aparece representado por porcentagens menores (49%).

Dessa forma,

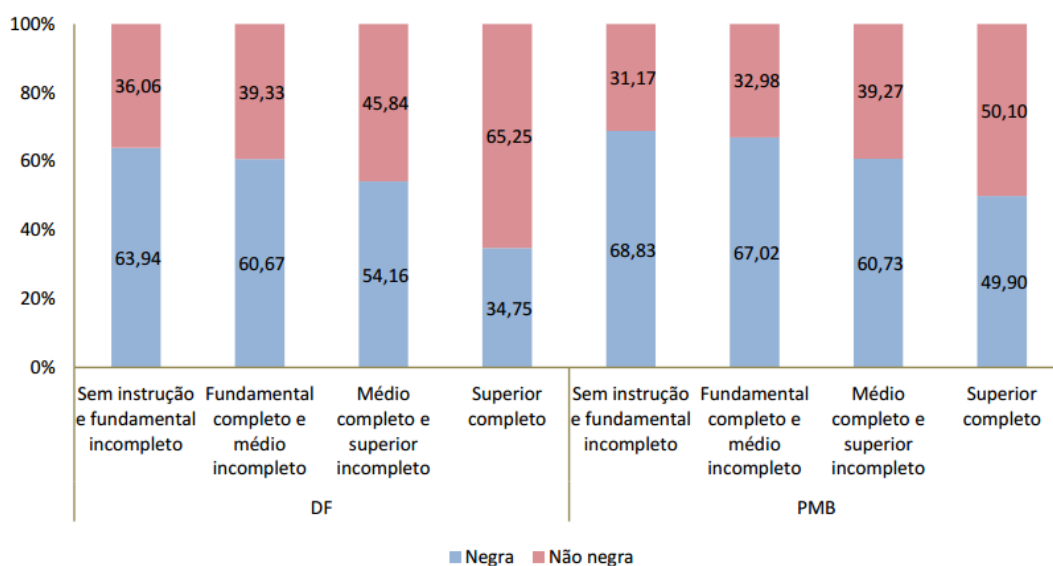
a melhoria da situação dos jovens negros requer políticas educacionais focadas no aumento da frequência e da permanência na escola, além de programa de elevação da escolaridade, tendo em vista que 40,8% dos jovens negros de 25 a 29 anos não estudavam e não conseguiram concluir o ensino médio e 22,5% não concluíram nem mesmo o ensino fundamental (os percentuais são 24,9% e 11,6%, respectivamente, para jovens brancos desta faixa etária) (IPEA; SEPIR, 2014, p. 22).

³⁸ As porcentagens apresentadas para cada grupo mencionado foram calculadas com base no número total de cada faixa/linha analisada. Os percentuais são aproximados e os percentuais referentes ao grupos raciais/étnicos de amarelos e indígenas não foram apresentados.

³⁹EF: ensino fundamental; EM: ensino médio.

Ao olharmos a articulação destes dados para a população feminina do DF, percebe-se que há maior participação das mulheres negras⁴⁰ entre aquelas com menor nível educacional, mantendo fluxo semelhante ao apresentado nas estatísticas nacionais.

Gráfico 2 – Distribuição percentual das mulheres negras e não negras com 10 anos e mais segundo nível de instrução – DF e Periferia Metropolitana de Brasília – 2010



Fonte: CODEPLAN (2015, p. 10) - com base nos dados da do Censo Demográfico de 2010.

No geral, ainda que a população negra, especialmente entre 15 e 17 anos, seja maioria e compreendamos que eles proporcionalmente seriam os mais afetados pelos diversos índices, entendemos que a discrepância nessa porcentagem revela sobre a vulnerabilidade da juventude negra nas diversas faixas de ensino, especialmente no nível médio e superior.

⁴⁰ O “Retrato das desigualdades de gênero e raça” traz dados nacionais sobre a situação das mulheres. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>>. Acesso em 12 nov. 2018.

CAPÍTULO 2 – APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na intenção de melhor compreender as intersecções e leituras de mundo trazidas a partir da experiência de vida imbricada nas categorias de raça, gênero e classe faz-se necessário compreender os postulados teóricos e metodológicos que organizam estes conhecimentos academicamente e orientaram as análises neste trabalho. Dessa forma, este capítulo apresenta, primeiramente, as discussões acerca do conceito de interseccionalidade, tanto como ferramenta teórica (COLLINS, 1989; CRENSHAW, 1989) quanto metodológica (COLLINS; BILGE, 2016). Em seguida, são trazidas as teorizações sobre as abordagens reconstrutivas e comparativas a partir das contribuições de Mannheim (1952) em relação à sociologia do conhecimento. Partindo destas bases, apresentam-se, então, as considerações teóricas e metodológicas sobre o método documentário (BONHSACK, 2002; 2014; WELLER, 2005; 2017), ferramenta norteadora e organizadora das análises empreendidas neste trabalho. Por fim, apontam-se os postulados teóricos que tratam dos grupos de discussão, da transcrição dos dados coletados (WELLER, 2005; 2018) e aspectos sobre a coleta, organização e análise das informações.

2.1 ABORDAGEM INTERSECCIONAL: GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher?
Sojourner Truth, 1851⁴¹

A escolha por uma perspectiva teórica e metodológica que privilegia as leituras sobre raça, gênero e classe como eixos interseccionados faz-se essencial para uma compreensão mais aprofundada das experiências sociais, especialmente de mulheres negras, conforme nos propomos a trazer neste trabalho. Diante da riqueza de leituras que tratam da interseccionalidade, consideram-se neste capítulo as perspectivas trazidas por Kimberlé Crenshaw (1989⁴²), primeira a fazer uso do termo “intersecção” para tecer análises sob este viés em uma leitura sobre questões de direito da mulher negra, e Patricia Hill Collins (1989; COLLINS; BILGE, 2016), que discorre sobre o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica. Para além destas, são consideradas também as contribuições de hooks (1984), Veenstra (2011), Warner e Shields (2013) e Bécares e Priest (2015).

A teoria da interseccionalidade vem de uma longa tradição antirracista dentro do feminismo negro (hooks, 1984; COLLINS, 1989; 2000) e oferece uma forma ampla e fidedigna de se compreender as desigualdades sociais vivenciadas por mulheres negras. Partindo do reconhecimento de que é necessário considerar simultaneamente as categorias de raça, gênero e classe para se analisar as singularidades das mulheres negras, uma vez que, se comungam gênero e, em alguns casos, classe com as mulheres brancas, sentem as

⁴¹ Sojourner Truth proferiu esse discurso em 1851, na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, revelando o tratamento desigual entre as mulheres negras e brancas. Disponível em: <<http://sojournertruthmemorial.org/sojourner-truth/her-words/>>. Acesso em 10 jan. 2018.

⁴² Neste texto por muitos considerado como inaugural da teoria da interseccionalidade, Crenshaw analisa três casos para mostrar como as decisões judiciais desconsideraram a singularidade das experiências de mulheres negras e foram, por isto, injustas e ineficientes: No primeiro, DeGraffenreid v General Motors, a autora analisa como o sistema de senioridade da General Motors perpetuava a discriminação contra mulheres negras dentro da empresa e desconsiderou a experiência combinada de gênero e raça. No segundo, Moore v Hughes Helicopter Inc. as mulheres negras não tinham como ser promovidas considerando a organização do sistema de promoção e lhes foi negada a possibilidade de, enquanto mulheres negras, representarem também as mulheres brancas, invalidando sua alegação ao esvaziá-la em uma leitura apenas racial. No terceiro caso, Paine v Travenol, apresenta-se é vedada, novamente às mulheres negras, a possibilidade de representar também os homens negros em alegações de discriminação racial, havendo nesse caso um enviesamento que justificou o reconhecimento de sua experiência individual (CRENSHAW, 1989).

diferenciações de cor da pele. E se compartilham com os homens negros a raça e a classe, mesmo assim diferenciam-se pelo gênero. Dessa forma, mulher negra nunca pode ser considerada apenas como mulher, ou apenas como negra, ou apenas como pobre: é preciso considerá-la em sua inteireza. Assim, busca-se compreender como se constrói a estrutura de poder e dominação que organiza e relaciona indivíduos dentro de diferentes categorias classificatórias como raça, gênero, classe e sexualidade, entre outras.

Os primeiros apontamentos nesse sentido são trazidos por Sojourner Truth, como destacado na epígrafe que abre este capítulo. Truth, já em 1851, reconhece que a construção social da experiência feminina negra é muito diversa da experiência de mulheres brancas e homens negros e sua fala chama atenção para a invisibilização deste grupo. Além de expor os horrores da escravidão, a fala de Sojourner Truth dá vida a um cenário em que tanto as discriminações de gênero – associadas apenas às experiências de mulheres brancas – quanto as de raça – que partiam da experiência dos homens negros – podem ser percebidas dentro de um sistema patriarcal de poder. Este sistema silencia e apaga as experiências de mulheres negras ainda que seja movido por essa mesma experiência (COLLINS; BILGE, 2016)⁴³.

Sobre a experiência das mulheres negras, Crenshaw (1989⁴⁴) explica que esta é multidimensional e sua análise através de apenas um dos eixos – raça ou gênero – distorce a experiência deste grupo. Para a autora,

Esta estrutura de apenas um eixo apaga as mulheres negras na conceituação, identificação e reparação da discriminação de raça e sexo ao limitar investigações às experiências de membros do grupo que são privilegiadas(os) de forma diversa. Em outras palavras, em casos de discriminação de raça, a discriminação tende a ser vista a partir de negros privilegiados por sexo ou classe; em casos de discriminação sexual, o foco está sobre mulheres privilegiadas por sua raça e classe. Este foco sobre o grupo mais privilegiado marginaliza aqueles que são multiplamente atingidos e obscurece reivindicações que não podem ser entendidas como resultado de formas mais discretas de discriminação.

[...] Haja vista a experiência interseccional ser maior que a soma do racismo e do sexismo, qualquer análise que não leve em conta a interseccionalidade não consegue tratar suficientemente a forma particular como as mulheres negras são singularizadas. (CRENSHAW, 1989, p. 140) - tradução nossa.

Esta observação vem ainda acompanhada pela perspectiva da autora de que concepções dominantes de discriminação frequentemente nos levam a entender processos de

⁴³ Para melhor compreensão da construção da mulher negra, recomenda-se uma leitura mais detalhada sobre a importância deste grupo dentro do sistema escravista com eixo essencial para a manutenção desse sistema econômico, conforme trazido por Collins (2000) e Collins e Bilge (2016).

⁴⁴ Reconhece-se que as categorias de análise que marcam a experiência interseccional são várias e não se limitam às mencionadas nos trabalhos referenciados ou nesta pesquisa. Ainda que sejam mais frequentemente mencionadas neste trabalho as categorias de raça, gênero e classe, que refletem as experiências sociais das jovens entrevistadas, não são desconsideradas outras categorias como etnia, sexualidade, habilidade física/motora/intelectual, idade, regionalidade, religião.

exclusão, violência ou discriminação apenas a partir de um eixo. Nesta mesma direção, Collins (2015) defende que é importante redefinir raça, classe e gênero como categorias de análise nos afastando de análises que somem ou adicionem as categorias de opressão ao se basearem em leituras dicotômicas (ex.: homem/mulher; negro/branco), pois estas reduzem as experiências a reflexões excludentes em que **ou** se é uma coisa, **ou** se é outra. A autora defende que as leituras devem considerar as categorias como **ambas/e**, visão que abarca, por exemplo, a possibilidade de se considerar que a experiência de uma mulher negra é ambas, de gênero e de raça, sem hierarquizar ou encaixotar o status dessas categorias em diferentes contextos.

Dessa forma, nota-se que uma perspectiva que parta apenas de um eixo de opressão encobre a experiência das mulheres negras. Ademais, mesmo que em dados momentos a discriminação atinja as mulheres negras tanto de forma similar quanto diferente da forma como atinge homens negros e mulheres brancas, “às vezes, elas [as mulheres negras] experienciam a discriminação como mulheres negras, não a soma de discriminação por raça e sexo, mas como mulheres negras” (CRENSHAW, 1989, p. 149). Entende-se assim que são incompletas e podem se fazer falaciosas leituras que isolem as narrativas de mulheres negras apenas a partir de sua experiência de gênero ou então simplesmente de uma percepção racial ou ainda de um olhar que parta isoladamente de sua experiência de classe (COLLINS, 1989; COLLINS; BILGE, 2016). Em outras palavras, uma perspectiva interseccional considera que há uma complexa operação das relações de poder que singularizam as experiências de alguns indivíduos dentro da estrutura social e os relega a mais de uma forma de opressão, que se apresentam imbricadamente.

Nesse mesmo sentido, Veenstra (2011, p. 2) pontua que uma perspectiva interseccional reconhece que as categorias de análise utilizadas representam os eixos da desigualdade nas sociedades contemporâneas e estão intrinsecamente entrelaçados. Para o autor, estes eixos se definem e se reforçam reciprocamente, definindo as experiências dos indivíduos marcados por estes identificadores, e, por isso, não podem ser interpretados desconectados um do outro. A percepção e análise crítica dessas experiências nos aproximam do reconhecimento de que uma vez que os grupos mais excluídos tenham suas experiências reconhecidas, todos teremos nossas experiências reconhecidas também (CRENSHAW, 1989) e isto nos aproxima do combate efetivo ao patriarcado e a outras formas de discriminação.

Observando as estruturas em que as relações sociais estão contidas, Collins (2000; COLLINS; BILGE, 2016) explica que o paradigma interseccional, enquanto uma forma de compreender e analisar a complexidade do mundo, reforça que a opressão não pode ser

reduzida a um único tipo, haja vista ela não ter sido construída apenas sob um viés. Assim, diferentes formas de opressão trabalham juntas, resultando na injustiça. Neste sentido, a autora diferencia a interseccionalidade do cenário da produção de desigualdade, nomeado como “matriz de dominação” e que se refere à forma como essas opressões interseccionadas são organizadas por domínios de poder.

Collins e Bilge (2016) entendem que, dentro de uma matriz de dominação, as relações de poder se referem às vidas das pessoas e a como elas se relacionam umas com as outras, percebendo-se que nestas interações sociais há indivíduos em vantagem ou desvantagem. Observando-se tais relações, percebe-se que elas se organizam em quatro domínios: do poder interpessoal, do poder disciplinar, do poder cultural (ou hegemônico⁴⁵) e do poder estrutural.

O domínio interpessoal de poder informa sobre posições hierárquicas assumidas nas relações entre as pessoas. O domínio disciplinar do poder trata de como as regras se aplicam de formas diferentes a pessoas diferentes, levando em conta quem as aplica e para quem são aplicadas e como isso acontece. Esse mesmo domínio regula quais caminhos cabem a quais pessoas e quais caminhos estão fora do alcance de quem. Já o domínio cultural do poder visa manter os indivíduos informados sobre as regras que orientam as lógicas da desigualdade social e o *fair play*⁴⁶. Esse domínio se vale, entre outros, de manufaturar e divulgar imagens que levem os indivíduos a pensarem que todos estão em espaços igualmente justos para a obtenção do sucesso e justiça social. Por fim, o domínio estrutural do poder informa exatamente como se dão as articulações de raça, gênero e classe, entre outras categorias, a partir das articulações delas dentro dos outros domínios. Este domínio regula, por exemplo, a institucionalização do racismo, do sexismo, do elitismo e outras formas de opressão que, combinadas, alocam os indivíduos em uma estrutura mais complexa de relações de poder. Quaisquer que sejam as intersecções nomeadas, os domínios do poder estrutural, disciplinar, cultural (ou hegemônico⁴⁷) e interpessoal vão se manifestar através de diferentes formas de opressão (COLLINS, 2000; COLLINS; BILGE, 2016).

Segundo Warner e Shields (2013), “a convergência de status de identidade” resulta em

⁴⁵ Collins (2000) faz referência ao “domínio hegemônico” na matriz de dominação. Neste trabalho usaremos a terminologia “domínio cultural”, usado pela autora em uma publicação de 2016 em que ela explica tal matriz de poder.

⁴⁶ O *fair play* se refere a um tratamento ou comportamento justo, que se dê de forma imparcial, respeitando as regras ou normas estabelecidas e transcorra de forma equânime. Nesse contexto, se refere à ideia de que na sociedade todos são iguais perante a lei e o sucesso ou insucesso das pessoas é resultado do esforço pessoal ou infortúnios e não de relações de poder que estruturam a sociedade e as relações humanas, “em outras palavras, desigualdades sociais que são justamente produzidas são socialmente justas” (COLLINS; BILGE, 2016, p. 11).

⁴⁷ Collins (2000) faz referência ao “domínio hegemônico” na matriz de dominação. Neste trabalho usaremos a terminologia “domínio cultural”, usado pela autora em uma publicação mais recente, de 2016, em que ela explica a matriz de poder.

demarcações hierárquicas que extrapolam o âmbito da experiência individual e atingem o nível sócio-estrutural, afetando seu “status legal, recursos, ou necessidades sociais o que pode lhes dar uma vantagem ou marginalizá-los” (2013, p. 804). Para os autores, a interseccionalidade é a personificação teórica do fato real de que sistemas de desigualdade, sejam eles no âmbito da experiência ou da estrutura, são interdependentes e que as identidades sociais não podem ser estudadas independentemente umas das outras nem dissociadas dos processos que mantêm a desigualdade – sejam eles o racismo, o sexismo, as questões de classe, o heterossexismo, a discriminação contra pessoas com necessidades especiais ou quaisquer outros processos discriminatórios (WARNER, SHIELDS, 2013).

Ao tratar da interseccionalidade, Veenstra (2011) aponta três aspectos da interseccionalidade: direcionalidade, simultaneidade e multiplicatividade. De forma breve, a direcionalidade vai prever que no eixo das desigualdades de raça, gênero, classe e orientação sexual, determinados grupos serão compreendidos como minorias, o que quer dizer que subentender-se-á que não-brancos, mulheres, pessoas de classes econômicas mais baixas e não-heterossexuais tendem a apresentarem resultados mais baixos em determinadas pesquisas (VEENSTRA, 2011, p. 3). Já a simultaneidade prevê que os eixos de desigualdade se entrelaçam e que não devem ser examinados separadamente, mas cabe ressaltar, segundo o autor, que, em determinados contextos, alguns eixos poderão se destacar mais do que outros, como será exposto nas análises desta pesquisa.

A diferença na percepção tanto das experiências de racialização quanto do racismo (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010) por algumas alunas negras de escolas particulares e públicas de diferentes classes sociais é única. Isto reforça que estes aspectos, que são típicos por marcarem a experiência dos indivíduos negros dentro da sociedade brasileira, não se desenrolam da mesma forma. Estas construções ímpares são resultado das interações entre nuances como gênero e classe social, que se unem para atenuar ou intensificar as percepções individuais dentro de um eixo mais amplo de discriminação. Este fato comprova a noção de variação dentro do espectro da simultaneidade trazida por Veenstra (2011) e com a qual também corroboram Warner e Shields (2013):

As pessoas experimentam raça, classe, gênero e sexualidade de forma diferente, dependendo de seu local social na estrutura de raça, classe gênero e sexualidade. Por exemplo, pessoas da mesma raça vão experimentar raça de formas distintas dependendo da sua localização na estrutura de classe como participando da classe trabalhadora, de postos de gerência ou em estando desempregado; na estrutura de gênero masculino ou feminino; e nas estruturas de sexualidade como heterossexual, homossexual ou bissexual (ZINN; DILL, 1996, p.326-7 apud VEENSTRA, 2011, p.2).

Por fim, a ideia de multiplicatividade entende que o racismo, o sexismo, a diferença de classe social e o heterossexismo não são somadas, mas sim multiplicadas. Isso se exemplifica na leitura de que, por exemplo, “uma lésbica negra de classe social baixa é todas estas coisas e a manifestação mútua destes aspectos representa um estado único de ser e um conjunto único de experiências sociais e limitações estruturais” (VEENSTRA, 2011, p. 2).

Para Warner e Shields (2013), a interseccionalidade pode também ser utilizada nas pesquisas de diferentes formas, seja através da abordagem a partir de múltiplas identidades marginalizadas ou como todas as identidades, seja como estrutura, teoria ou abordagem ao ativismo social. É exatamente o desafio de compreender as experiências de mulheres negras que levou à busca de novas estruturas teóricas, de leituras de mundo e de ação.

Collins e Bilge (2016) entendem que a interseccionalidade como ferramenta analítica contribui tanto para a pesquisa acadêmica quanto para resolver problemas que as próprias pessoas ou as pessoas ao seu redor enfrentam. Essa lente de análise gira em torno de seis ideias centrais – desigualdade, relacionalidade, poder, contexto social, complexidade e justiça social –, que aparecem e reaparecem na estruturação das análises. Dessa forma, a interseccionalidade como ferramenta analítica “destaca a natureza múltipla das identidades individuais e como combinações variadas das categorias de classe, gênero, raça, sexualidade e cidadania posicionam cada indivíduo” (COLLINS; BILGE, 2016, p. 8).

Seu uso faz-se útil primeiro por mostrar como a desigualdade econômica não recai igualmente sobre todos, já que alguns grupos sociais são muito mais vulneráveis a mudanças na economia global enquanto outros são desproporcionalmente beneficiados por estas mesmas mudanças. Isto leva a pensar sobre como as discrepâncias de riqueza e de desigualdade são simultaneamente racializados e estruturados sobre gênero para as mulheres de cor, por exemplo⁴⁸. Em segundo, a interseccionalidade como ferramenta analítica demonstra a fragilidade de explicações sobre a desigualdade econômica global exclusivamente baseadas em leituras de classe, uma vez que o capital é interseccional e sempre se estrutura sobre os corpos que executam o trabalho. Por fim, a interseccionalidade como lente analítica reforça o

⁴⁸ Crenshaw (1989, p. 151) explica em uma de suas analogias que podemos imaginar em um porão pessoas desvantajadas por sua cor da pele, classe econômica, bens indicativos de determinada classe social (propriedade, educação, bens culturais, relações sociais), casamento, cursos que fazem, beleza, lugares que frequentam, línguas, viagens, roupas, comida etc. Essas pessoas estão uma por cima dos ombros das outras, sendo que quanto mais fatores complicam ou marcam a experiência de vida, mais abaixo o indivíduo está. Estando os menos desvantajados mais próximos do teto são eles que terão a possibilidade de ascender ou subir para a área logo acima de suas cabeças, onde estão os grupos em vantagem. Sobem aqueles que “não fosse por” (“*but for*”) sua cor, ou classe social ou gênero e etc estariam ali no grupo em vantagem. No entanto, as mulheres negras ficam encarceradas na equação “não fosse por” e assim torna-se ainda mais difícil acessar outras possibilidades sociais.

significado das instituições sociais no desenho e resolução de problemas sociais (COLLINS; BILGE, 2016, p. 15-16).

2.2 ABORDAGEM RECONSTRUTIVA E COMPARATIVA: OS GRUPOS DE DISCUSSÃO E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Ao olharmos para a produção acadêmica nas diversas áreas do conhecimento, há que se considerar que esta resulta não apenas de olhares teoricamente orientados sobre o mundo e sobre os fenômenos sociais, mas também de uma série de escolhas feitas pelo pesquisador. Entende-se que o trabalho acadêmico deve olhar não apenas para o tema, as justificativas e os objetivos, mas também – e talvez mais especialmente – para os sujeitos da pesquisa inseridos em seus contextos específicos. Também é preciso reconhecer o pesquisador como um sujeito situado em categorias das quais não escapa mesmo estando teórica e metodologicamente embasado.

Neste trabalho, buscou-se, além disso, manter um olhar investigativo para a forma como os grupos reais articulam o conhecimento e moldam a realidade através da ação prática. Para apreender tal registro como indício investigativo, optou-se por uma abordagem qualitativa através do uso do método documentário de interpretação (BOHNSACK, 2002; 2014; WELLER, 2005; 2017) combinado aos grupos de discussão, ambas metodologias que se baseiam nos construtos teóricos de Karl Mannheim (1952). A escolha parte da compreensão de que ambos são ferramentas que facilitam a reconstrução necessária para acessar o conhecimento conjuntivo e as orientações coletivas que emergem das experiências de jovens negras.

2.1.1 Karl Mannheim e a sociologia do conhecimento

Para nortearmos as discussões neste trabalho, faz-se necessário adentrarmos proposições para interpretação dos fenômenos sociais que marcam as experiências dos indivíduos. Da preocupação com a interpretação adequada destas experiências dentro da pesquisa comparada, sugere-se que a investigação qualitativa busque o sentido das ações que marcam a realidade social dos sujeitos pesquisados em um nível documentário (WELLER, 2005), como proposto por Karl Mannheim (1982). Sob este pressuposto, entende-se que as ações – no caso desta pesquisa, as ações discriminatórias experimentadas por jovens negras estudantes do ensino médio – documentam ou revelam sobre as visões de mundo ou as orientações coletivas dos sujeitos no contexto escolar bem como sobre o *modus operandi* das ações destes grupos sociais (WELLER, 2005).

Como explica Weller (2005), os escritos de Karl Mannheim podem ser descritos em três fases. Durante a fase denominada como “sociológico-filosófica”, na década de 1920, o autor descreveu as bases do que entendeu por Sociologia do Conhecimento. Mannheim defende a ideia de que é necessária uma sociologia do conhecimento e que esta deve investigar as condições que possibilitam o aparecimento e a solução dos problemas e disciplinas (WELLER, 2005).

Mannheim (1952) entende que os fenômenos devem ser compreendidos em relação à estrutura da sociedade em que ocorrem e que é só no contexto em questão que ganham sentido. Sob esta perspectiva residem duas orientações metodológicas: 1) é preciso fazer com que o estudioso revele as relações existentes do ponto de vista intelectual e da posição social ocupada pelos que professam suas ideologias; 2) é necessário combinar a análise não-avaliativa com uma epistemologia que considere o fluxo da experiência histórica definida visando superar o relativismo e trabalhar, então, buscando o conhecimento relacional.

Para tanto, o autor propõe três premissas que perpassam a) as dimensões dos níveis de sentidos, b) a necessidade de o pesquisador ter uma postura de observador e c) a noção de que há uma dupla estrutura do saber cotidiano. Para perceber estas dimensões, Mannheim propôs uma teoria do conhecimento que considerava o caráter relacional das interpretações percebendo os valores e posições do sujeito em relação ao seu contexto social (WELLER, 2005).

Visando alcançar tal objetivo, Mannheim elaborou um método ou caminho que possibilitaria a apreensão da visão de mundo (*Weltanschauung*) de determinado grupo, visão esta que é resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM, 1980, p. 101 apud WELLER, 2005). Estas visões pertencem ao campo que Mannheim chamou de atóxico e são construídas a partir das ações práticas. Para apreender o sentido desta ação prática, o autor entende ser necessária uma mudança na postura metodológica: deve-se transcender a pergunta investigativa sobre *o que é* uma realidade social para a pergunta sobre *como* ou *de que forma* essa realidade social é constituída (WELLER, 2005, p. 262).

Através dessa mudança na inquirição investigativa, é possível atingir a compreensão funcional ou interpretação genética. Esta se diferencia da *interpretação imanente* ou *compreensão intuitiva*. A primeira está presente nas camadas mais superficiais de nossa interpretação das ações dos sujeitos, em suas ações cotidianas, e é norteadas pelo conhecimento comunicativo, que é o conhecimento comum sobre as coisas e que as define. A

segunda, traduz as camadas mais profundas da relação entre os sujeitos e as ações. Nesse contexto, Mannheim entende que há três níveis de sentidos:

- um nível **objetivo** ou **imane**nte, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte);
- um nível **expressivo**, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo);
- e um nível **documentário**, ou seja, como documento de uma ação prática. (MANNHEIM, 1964, p. 103-129 apud WELLER, 2005, p. 263).

Weller (2005, p. 263) explica que “todo produto cultural apresenta em sua totalidade os três níveis ou estratos distintos de significação, passíveis de serem revelados pelas análises científicas.” Para se aproximar da compreensão das manifestações em sua totalidade é preciso atingir o nível documentário de interpretação. Para isso, o pesquisador deve buscar formas de acessar esse conhecimento implícito ou tácito do grupo pesquisado – chamado também de conhecimento conjuntivo, resultante das biografias compartilhadas e da memória coletiva (WELLER, 2018) – e, então, torná-lo explícito e definido teoricamente (WELLER, 2005). Enquanto o sentido objetivo reflete uma observação mais genérica, ligada apenas ao que se pode ver, ao plano do real e material – e tende a acessar um nível de conhecimento denominado por Mannheim (1952) como comunicativo, que se refere ao saber generalizado sobre papéis e normas sociais, por exemplo –, o sentido expressivo busca a interpretação do fenômeno, obra ou ação considerando a intenção dos sujeitos envolvidos, o que requer acessar a intenção do sujeito para determinado ato. Já a compreensão no sentido documentário extrapola o senso comum e as intenções e interage com uma verdade que entrelaça o sujeito e sua ação dentro da estrutura que o envolve.

Com base nessas premissas, entende-se a importância do contato com grupos reais para a compreensão da realidade em um nível documentário. Por isso, no âmbito dessa pesquisa, optou-se por utilizar os grupos de discussão.

2.1.2 Grupos de Discussão

Os grupos de discussão (GDs), como método de pesquisa, começaram a ser aplicados à pesquisa social empírica a partir dos anos 50, pelos integrantes da escola de Frankfurt. Apenas no final da década de 1970 os GDs receberam uma organização teórico-metodológica, ao serem ancorados no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia. Isto lhes concedeu, então, o status de método, na medida que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por trás das opiniões, das representações e dos

significados passaram a ser analisados a partir de um modelo teórico. Como grupos reais, os GDs são entendidos como “representantes das estruturas sociais” e possibilitam acessar “representações coletivas evidenciadas empiricamente” (WELLER, 2018).

Os GDs são importantes para a pesquisa social na medida em que refletem as orientações coletivas, ou as visões de mundo (*Weltanschauungen*), do grupo social entrevistado e a realidade investigada. Segundo Weller:

os grupos reais se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar padrões de orientação e um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desses grupos, dentre outras, suas representações de classe, do meio social (*social milieu*), de pertencimento geracional.” (WELLER, 2018).

Segundo Weller (2006; 2013), os GDs, utilizados especialmente na pesquisa com adolescentes e jovens desde a década de 1980, são geralmente formados por 3 a 8 participantes da mesma faixa etária e meio social que conversarão de forma livre entre si sobre temas que possam ajudar na extração de informações que norteiam a dinâmica social. Segundo Bohnsack e Weller (2013, p.76), é possível acessar o saber implícito dos pesquisados através da interpretação das descrições concretas ou nas narrações e elaborações sobre a ação prática que surgem durante as conversas nos GDs, o que revela, assim, o *modus operandi* dessas ações. Para tanto, o trabalho com estes grupos pressupõe interferência mínima, apenas para iniciar ou manter a dinâmica e manter a fluidez do discurso.

O trabalho com GDs visa acessar as *opiniões de grupo*, que são opiniões espontâneas atualizadas no momento da discussão e que revelam as orientações coletivas ou *visões de mundo*, que ajudam a reconstruir os contextos sociais e os modelos que orientam as ações dos sujeitos. Segundo Mannheim (apud WELLER, 2006, p. 245), estas orientações coletivas resultam de “uma série de vivências ou experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”. Estes que socializam em ‘espaços sociais de experiências conjuntivas’, na terminologia de Mannheim. É a interpretação documentária das interações e informações que norteiam as opiniões dos sujeitos que vão levar às ‘orientações de grupo’. Como explica Weller

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgo, é

fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema. (WELLER, 2006, p. 247).

Esse olhar documentário é construído através da integração de uma perspectiva interna, que busca reconstruir o modelo de orientação dos participantes, bem como a processualidade dos fenômenos interativos, e de uma perspectiva externa, que analisa como estes fenômenos são representados em uma dada estrutura (idem, p. 246). Para que essa interpretação seja alcançada, é necessária uma certa imersão do pesquisador no ambiente pesquisado e o cuidado para evitar vieses ou afirmações distorcidas sobre a realidade social dos participantes.

Para garantir isto é importante também que o processo de interpretação e coleta sejam controlados, por isso os grupos de discussão devem seguir algumas orientações. De acordo com Weller (2006), a organização do tópico-guia, a condução dos grupos de discussão e a análise das informações trazidas nos grupos devem ser bem delineadas e seguir alguns passos e perspectivas durante a sua construção.

Primeiramente, vale lembrar que os GDs têm por propósito levantar discussões entre os participantes de forma fluida e por isso não são organizados de forma restrita, com roteiros rígidos. A autora explica que o tópico-guia não precisará ser seguido à risca, mas deve apresentar uma pergunta inicial, que deverá ser a mesma para todos os grupos, haja vista a intenção de analisar as informações obtidas de forma comparativa (WELLER, 2006, p. 249 apud BOHNSACK, 1999). Ela acrescenta ainda que, no primeiro momento da condução dos grupos de discussão, o pesquisador deverá

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. Exemplo: Vocês poderiam falar um pouco sobre o vosso grupo? Como foi que ele surgiu?;
- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo;
- Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas por que e priorizar aquelas que perguntam pelo como. Exemplo: Como vocês vêem o problema da violência no bairro?;
- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate;
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo. (WELLER, 2006, p. 249).

Esgotada a discussão dessa primeira fase, no segundo momento da discussão, o pesquisador prosseguirá com uma sessão de *perguntas imanes*, visando aprofundar ou esclarecer pontos discutidos até então. Em seguida, o pesquisador poderá dirigir perguntas específicas ao grupo, considerando pontos importantes para a pesquisa que ainda não tenham

sido discutidos pelo grupo. Na rodada final, o pesquisador poderá fazer *perguntas divergentes* ou *provocativas*. Weller (2006) enfatiza que não se interrompa a discussão e que aspectos que tenham levantado dúvidas podem ser esclarecidos através de outros procedimentos, como a observação participante e as entrevistas narrativas individuais.

Os grupos de discussão são uma ferramenta vantajosa por vários motivos. Além de possibilitarem a coleta de informações chave para a reconstrução das narrativas, facilitam a interação entre os participantes ao juntar colegas da mesma faixa etária e meio social, que vão trazer detalhes desse convívio como na realidade cotidiana. Esses diálogos, que são atualizados durante a interação e validados pelos outros participantes, que podem também corrigir fatos distorcidos, são interativos, o que facilita que o entrevistador possa ser apenas uma espécie de ouvinte. Para além, essa metodologia ainda leva os participantes a um grau maior de abstração e, às vezes, a reflexões ou conclusões que estes ainda não tinham chegado.

Segundo Weller (2006) e Bohnsack (2013) a análise dos grupos de discussão também deverá contar com algumas etapas. É fundamental que o pesquisador elabore um relatório com informações sobre o local da entrevista, os entrevistados e a situação de entrevista e informações adicionais podem ser levantadas através de questionários aplicados aos participantes. Findada a sistematização das informações, faz-se necessária a utilização de um método interpretativo capaz de reconstruir as informações coletadas e possibilitar a compreensão do *modus operandi* do grupo pesquisado a partir da reconstrução de seu quadro de orientação. Assim, apresentam-se a seguir as bases teóricas que organizam o método documentário de interpretação (BOHNSACK, 2014), também utilizado neste trabalho.

2.1.3 Método documentário de interpretação (MD)

Dentre as raízes dos métodos de pesquisa qualitativos, podem-se destacar as contribuições da Escola de Chicago – onde se originam o interacionismo simbólico e a *grounded theory* –, da fenomenologia social, que influenciou o nascimento da etnometodologia, da sociologia do conhecimento de Mannheim e dos postulados da Escola de Frankfurt (BOHNSACK, 2002). O método documentário de interpretação (MD) como ferramenta de análise de dados qualitativos foi usado inicialmente na década de 1980 por Ralph Bohnsack.

Tomando por base a compreensão proposta por Mannheim (1952) sobre os três níveis de sentido das ações cotidianas (o imanente, o expressivo e o documentário), Ralph Bohnsack atualizou a interpretação documentária enquanto método e metodologia, transformando-a em

“um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo” que ele denominou método documentário de interpretação (WELLER, 2005). Ele propõe que o sentido da ação nos espaços de experiências conjuntivas seja analisado e reconstruído, o que levaria a um nível documentário de interpretação, conforme Mannheim (1952) apontou. Um dos componentes principais do MD é o desenvolvimento de uma postura ou atitude sócio-genética do observador (MANNHEIM, 1952), obtida através de uma mudança analítica “sobre a pergunta *o que* são os fatos culturais e sociais para a pergunta sobre *como* eles são alcançados ou gerados” (BOHNSACK, 2014, p. 218). Essa mudança na forma de questionar sobre os processos sociais revela, segundo o autor, o *modus operandi* da ação prática e este passa a ser um dos elementos chave das análises.

Também na base das perspectivas do MD, está a compreensão de que essa ferramenta possibilita não só acessar o conhecimento comunicativo, que versa *sobre* as indivíduos em suas relações sociais, mas especialmente o conhecimento conjuntivo, gerado *dentro* dos grupos sociais como resultado das biografias compartilhadas e experiências conjuntivas. É o conhecimento conjuntivo que “orienta as ações práticas e corresponde ao *habitus* ou ao ‘*orienting frame*’ (quadro de orientação – *Orientierungsrahmen*), ou seja, serve como estrutura para as ações práticas” (WELLER, 2018). Nesse sentido, “a reconstrução requer uma análise detalhada da relação entre as duas formas de conhecimento, sobretudo, do ‘quadro de orientação’ e do *modus operandi* das ações práticas” (WELLER, 2018).

A análise das orientações coletivas em um dado contexto social pressupõe a inserção do pesquisador em contextos que podem lhe ser tão alheios quanto a compreensão, conceituação de visões de mundo, ações e formas de representação dos sujeitos a serem observados. Nesse contexto, a função do pesquisador será de observador e ele deverá buscar reconstruir os sentidos da ação prática e, por isso, a interpretação documentária não se origina de teorias ou metodologias que tenham sido elaboradas previamente, mas sim se desenvolve ou incorpora estas informações conforme a interpretação reflexiva é elaborada durante o processo da pesquisa, descartando, por exemplo, as construções indutivas ou dedutivas dos sentidos. Como explica Weller (2005, p. 268-269), “a análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas”.

A tarefa do observador social é, então, de acessar esse conhecimento atóxico de que os atores dispõem e levá-lo até uma explicação teórica conceitual através da abdução. Em outras palavras, sua função é encontrar formas de acessar, explicar e definir teoricamente esse

conhecimento implícito do grupo pesquisado (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 73). Esses modelos coletivos que representam o conhecimento ou saber implícito compartilhado pelos grupos em suas experiências cotidianas aparecem, entre outros, nas relações recíprocas entre os participantes, que podem ser captadas através de ferramentas como os grupos de discussão.

No trabalho com o MD destaca-se a importância de alguns passos para a organização dos dados e dos dois tipos de interpretação que vão estruturar o corpo da análise: a *interpretação formulada*, que está relacionada ao sentido objetivo das ações, e a *interpretação refletida*, que está ligada ao sentido documentário das ações.

Para alcançar a interpretação documentária dos modelos de orientação coletiva, Weller (2013, p.75) entende que é preciso, antes de tudo, diferenciar o sentido documentário do sentido imanente ou verbal o primeiro apenas pode ser alcançado se for levado em conta o processo discursivo. Ademais, a análise do sentido documentário apenas é possível através da organização do discurso', o que pressupõe a reconstrução detalhada tanto das referências verbalizadas quanto da forma como elas se relacionam entre si. Por fim, é preciso levar em conta também a dramaturgia que compõe o discurso e identificar as metáforas de foco.

Assim, os passos do MD para construção da análise após a condução dos grupos de discussão são:

- Divisão da entrevista por temas e subtemas ou passagens e subpassagens, indicando, por exemplo, se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do entrevistador;
- Seleção das passagens centrais, também denominadas metáforas de foco (Fokussierungsmetapher);
- Seleção das passagens relevantes para a pesquisa;
- Transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para a pesquisa;
- Reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que também poderá ser dividida em temas e subtemas. (WELLER, 2006, p. 251).

Weller (2006) explica que ao seguirmos estes passos não se faz necessário transcrever completamente um grupo de discussão, pois o pesquisador irá estruturar sua análise através da interpretação de passagens selecionadas, mas é necessário que segmentos mais longos sejam incluídos para que se possa observar a densidade interativa e dramática do discurso, especialmente das metáforas de foco (WELLER, 2018). Segundo a autora (2013, p.75), essas passagens são úteis por apresentarem informações de forma detalhada (“densidade metafórica”) e por representarem um maior envolvimento dos participantes na discussão (“densidade interativa”). É esta última densidade que caracteriza as *metáforas de foco*, que são extremamente importantes para a análise por oferecerem acesso direto aos modelos

centrais das orientações coletivas. Nesses pontos culminantes das narrativas residem os espaços de experiências conjuntivas, conforme denominado por Mannheim (1952).

Para a interpretação das passagens selecionadas, primeiramente, deve-se manter no segmento selecionado a pergunta que deu origem à discussão, que também deverá ser interpretada. O texto se inicia apresentando uma análise da passagem inicial e seguirá com a análise das metáforas de foco, ou orientações centrais do grupo, e depois a análise de passagens relevantes.

Ao observarmos a construção da análise, entende-se que o primeiro momento deste processo compreende a *interpretação formulada*, que busca trazer o significado imanente das discussões e a decodificação do vocabulário coloquial usado pelos participantes, que representam a estrutura básica das interações. Nessa fase de interpretação objetiva e organização temática das informações, o pesquisador basicamente reescreve o que foi dito em uma linguagem que possa ser compreendida por aqueles que não fazem parte do meio social dos entrevistados e, por isso, nesta fase ainda não são feitas comparações ou reflexões sobre o grupo ou o meio pesquisado.

Findada esta etapa, o segundo momento traz uma *interpretação refletida* que se caracteriza como uma reflexão de segunda ordem. Aqui o pesquisador interpreta as falas dos participantes recorrendo, conforme entenda necessário, ao conhecimento teórico e empírico sobre o meio que pesquisou. O objetivo é “analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (frame), que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2006, p. 251) e revelam, em seu sentido documentário, o ‘habitus’ (BORDIEU, 1999 apud WELLER, 2006, p.251) do grupo. Conforme a autora, esse ‘quadro de orientação’ é composto através da explicação da norma que rege os padrões discutidos no meio social em que os participantes se encontram.

Por fim, o modelo de orientação comum apenas será revelado através da comparação dos quadros de referência que emergiram em outros grupos de discussão sob o mesmo tema e objetivos. Então, o pesquisador deve selecionar um outro grupo de discussão que também será analisado internamente para destacar passagens semelhantes nos diferentes grupos. Depois disso, o pesquisador prossegue com uma análise comparativa dos temas em comum, levando em conta a forma como estes temas foram discutidos por diferentes grupos, através da análise comparativa constante. Essa etapa de análise visa apontar padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social.

Compreende-se que a interpretação não seja neutra (MANNHEIM, 1952) e assim:

A análise comparativa no âmbito do método documentário é, desde o início, de fundamental importância, uma vez que o quadro de orientação (*oriental frame*) de um determinado grupo ou meio social só pode ser constatado quando colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos no processo de interpretação. [...]

A análise comparativa desempenha, assim, um papel de controle metodológico da compreensão da realidade estranha ou distante do universo do pesquisador (*methodisch kontrolliertes Fremdverstehen*), ou seja, de controle das afirmações ou generalizações realizadas com base no material empírico.” (WELLER, 2018).

Após estas etapas, segue-se com a construção de tipos, resultante de um processo de abdução. Este processo prevê que “a partir da estrutura reconstruída do caso (ou de suas dimensões) resulta a geração da estrutura de um tipo” que, por sua vez, “se baseia essencialmente no conhecimento implícito ou ateórico” dos atores e não em “sistemas de regras situados fora do conhecimento dos pesquisados”” (BOHNSACK, 2014, p. 198, apud WELLER, 2018). Nesta etapa, realiza-se ainda uma distinção entre: tipo de sentido genético (*meaning-genetic typification*) e tipo sócio-genético (*sociogenetic typification*). Esses tipos⁴⁹ representam, respectivamente, a primeira etapa, em que constata-se um quadro de orientação que se repete e emerge na análise cruzada de vários casos, e a segunda etapa, na qual busca-se analisar “de forma abductiva, a gênese de um quadro de orientação ou o habitus e em que circunstâncias ele se configura como típico.

⁴⁹ Dada a limitação deste trabalho enquanto uma pesquisa de mestrado, não se elaboraram tipos ou um quadro de orientação, que requereria uma pesquisa mais ampla, com a condução e análise de mais grupos de discussão.

2.3 ANÁLISE INTERSECCIONAL, RECONSTRUTIVA & COMPARADA

A apresentação da teoria da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989; COLLINS, 1989; 2000; 2015), da sociologia do conhecimento (MANNHEIM, 1952; WELLER, 2005), dos grupos de discussão (WELLER, 2006, 2013, 2017) e do método documentário de interpretação (BOHNSACK, 2002, 2014; WELLER, 2013, 2017) visou situar os aportes teóricos e metodológicos que orientam este trabalho de pesquisa.

Este trabalho nasce, no entanto, muito antes da identificação de correntes de pensamento ou da escolha de ferramentas metodológicas que auxiliem na compreensão da realidade. A partir da experiência e observação da realidade é que brotam os questionamentos sobre como operam os sistemas de opressão dentro do ambiente escolar e fora dele. Há ainda a percepção de que sujeitos diferentes produzem olhares mais ou menos críticos sobre determinadas estruturas e acontecimentos sociais. Nesse sentido, entende-se que as jovens negras dentro da escola de ensino médio podem oferecer uma visão mais aprofundada dos processos de discriminação dentro e fora deste ambiente haja vista suas experiências serem entrecortadas por diferentes eixos de opressão, leia-se racismo, sexismo, classismo e a experiência adolescente como espectro da transição para a vida adulta. Na preocupação de elaborar análises imparciais e mais fieis da realidade é que se busca a combinação de perspectivas metodologias que possam abarcar o máximo da experiência das jovens.

Dentre as reflexões que orientam as análises neste trabalho, entende-se, entre outros, que captar a realidade sob o ponto de vista das jovens negras – trará não apenas os quadros de orientação de suas narrativas compartilhadas, mas podem traduzir a experiência de racialização no país. Este exercício exigiu um esforço teórico e metodológico que centralizou tais experiências e as reconstruiu considerando sua relação com a educação.

Também preocupou a percepção de que a inclusão de múltiplas facetas da identidade em um estudo não faz com que uma pesquisa se qualifique como interseccional, menos ainda o uso do MD ou dos GDs garantem que uma análise atinja o sentido documentário de interpretação. Estas preocupações especialmente pontuadas em uma produção do campo dos estudos comparados em educação – no qual se insere esta pesquisa –, foram importantes para que não se perdesse de vista a busca por uma discussão crítica capaz de analisar como os eixos de opressão se articulam em diferentes realidades e podem, ou não, ser influenciadas pela educação ou a escola. Fez-se mister, então, deixar que as vozes das jovens trouxessem à tona as narrativas de forma que destrinchassem – por sua clara vivência prática – as questões que marcam a experiência coletiva da população negra e especialmente das mulheres negras.

O foco nas narrativas das jovens possibilitou refinar o debate e análises críticas trazidos pelas intersecções de raça, gênero e classe que marcam sua experiência em escolas públicas e privadas. Pode-se, então, baseados no rigor e organização oferecidos pelo uso dos GDs e do MD, interpretar as experiências de forma imparcial e organizada.

Assim, a combinação de uma perspectiva interseccional, reconstrutiva e comparada visou amparar a construção de exemplos atuais e críticos de pesquisas em que as categorias de análise não fossem apenas elencadas nos estudos de forma superficial. Manteve em mente a necessidade da pesquisadora adentrar nas percepções de como as combinações das categorias nos eixos de discriminação repercutiam narrativas trazidas, cabendo o destaque aos Contextos analisados e a proeminência de uma ou outra categoria em alguns momentos. Teve-se em mente que uma análise insipiente acaba por enviesar e desqualificar os resultados produzidos e que isso se converte, por exemplo, em pesquisas que homogeneízam e desrespeitam a experiência dos indivíduos através de análises simplistas, traduzidas por dados e estatísticas despidos de um olhar crítico e cuidadoso para o Contexto. Tais trabalhos acabam sendo contraproducentes e militam a favor do discurso de poder hegemônico e da manutenção das hierarquias sociais, indo contra as proposições do próprio campo da EIC.

A adoção de uma perspectiva interseccional na elaboração de estudos na EIC resulta em análises bastante ricas, ainda que estudos sob tal orientação não sejam frequentemente encontrados.

Conforme apontado por Bécaries e Priest (2015), abordagens interseccionais, como a que foi aplicada no estudo dos autores, “revelam como o poder em cenários institucionais marcados pela racialização e sexismo opera para minar o acesso e uso de recursos que se fazem disponíveis [exclusivamente] para classes favorecidas” (BÉCARES, PRIEST, 2015, p.11-12). Os resultados do estudo mostram claramente como diferenças podem ser percebidas nos recortes que consideram variáveis de raça e classe ao invés de apenas uma variável, como o gênero. Eles refletem, por exemplo, que diferenças nos resultados de jovens negras e brancas em relação a interesse e matemática podem não ser explicados pelas diferenças sociais ou de motivação individual, mas podem ser contextualizados como consequência da experiência interseccional de discriminação de gênero e raça (BÉCARES, PRIEST, 2015, p. 12).

Outros estudos comparativos, do campo da EIC ou não, também reforçam a necessidade de uma construção interseccional das pesquisas (MICKELSON; NKOMO; SMITH, 2001; CARTER, 2012) e corroboram a visão de que

[...] processos sociais que socializam e padronizam as oportunidades e resultados são marcados por ambos racialização e desigualdade de gênero, com o racismo e sexismo funcionando de formas interseccionadas para influenciar o desenvolvimento e sucessos de crianças e jovens. O status socioeconômico acrescenta uma terceira dimensão importante a estes processos, fazendo com que indivíduos da mesma raça/etnia e gênero tenham acesso a recursos e oportunidades imensamente diferentes dentro dos diferentes níveis de status social. Além disso, acesso a recursos bem como a experiências de socialização e expectativas se diferem consideravelmente por raça e gênero dentro do mesmo nível de status socioeconômico. Assim, nem gênero nem raça nem status socioeconômico sozinhos podem explicar por completo os processos sociais que interagem e influenciam os resultados para a juventude. Desembaraçar tais interações é, portanto, uma prioridade de pesquisa importante para elaborar propostas de intervenção que sejam direcionadas às desigualdades a nível populacional e dentro de comunidades locais. (BÉCARES, PRIEST, 2015, p. 3-4).

Assim, através da mobilização da literatura deste capítulo, buscou-se reforçar a necessidade de investigações que analisem as diferentes facetas da desigualdade e os resultados produzidos por suas interações. Como alertam Warner e Shields (2013) e Sobe e Kowalczyk (2014), as investigações devem elaborar análises cuidadosas sobre a interação entre as categorias para que não recaiam sobre, nem se perpetuem, visões estereotipadas dos acontecimentos e dos indivíduos. Ademais, é preciso seguir um raciocínio e metodologia coerentes com as escolhas epistemológicas e metodológicas, bem como usar categorias de análise relevantes, apreendidos como mais adequados para a compreensão do contexto observado.

CAPÍTULO 3 – SUJEITOS E LUGARES: O CAMPO DA PESQUISA E AS JOVENS

O presente capítulo traz as memórias do trabalho de campo, dos sujeitos e dos caminhos percorridos e construídos. Além disso, visa aproximar o leitor do universo vivo de onde eclodiram as reflexões centrais desta pesquisa.

A parte empírica desta pesquisa – combinação do trabalho de campo para coleta de informações, observações e análise do material selecionado, visando a reconstrução das informações coletadas – foi elaborada com base em grupos de discussão (GDs), conduzidos entre fevereiro e agosto de 2017, com jovens entre 15 e 18 anos que cursavam o ensino médio nesse mesmo ano. Foram selecionadas duas escolas: uma pública, na região administrativa de Santa Maria (RA XIII), e uma particular, em Brasília (RA I), no Plano Piloto, Distrito Federal. A organização do trabalho empírico seguiu duas etapas, de coleta e reconstrução, assim divididas: 1) seleção das regiões administrativas e das escolas, 2) contato com as escolas, 3) observações e diário de campo, 4) condução dos grupos de discussão, 5) seleção dos grupos que comporiam a pesquisa, 6) gravação dos grupos de discussão selecionados, 7) divisão temática dos grupos de discussão, 8) seleção das metáforas de foco e passagens relevantes para análise, 9) interpretação formulada das passagens, 10) interpretação refletida das passagens e 11) análise comparativa do material. Dado o volume de informações levantadas e os objetivos desta pesquisa, apenas parte do material coletado foi analisada.

O contato, as observações e a condução dos GDs aconteceram durante dois meses em uma escola pública em Santa Maria (EPSM), de fevereiro a março de 2017. Neste período foram realizadas cerca de 10 (dez) visitas à escola e foram conduzidos 4 (quatro) GDs, com estudantes dos 2º e 3º anos do ensino médio de ambos os sexos que se voluntariaram a participar da pesquisa. Na escola particular do Plano Piloto (EPaPP)⁵⁰ a mesma coleta de dados foi realizada nos meses de maio e agosto, tendo sido realizadas quatro (4) visitas e conduzido um (1) GD com alunas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Além disso, as estudantes que participaram dos GDs responderam a questionários, utilizados para levantar alguns dados quantitativos e conhecer melhor seus perfis e rotina.

A coleta do material e sua reconstrução, bem como a imersão durante o trabalho de campo, buscou elucidar as seguintes indagações:

⁵⁰ As abreviações EPSM (escola pública de Santa Maria) e EPaPP (escola particular do Plano Piloto) foram adotados em substituição ao nome real das escolas pesquisadas visando preservar sua identidade.

- a. Como compreender os processos de discriminação a partir da interseccionalidade que marca as experiências de jovens negras por meio de um estudo comparado realizado em escolas públicas e privadas no Distrito Federal?
- b. De que forma essas jovens percebem o impacto da discriminação, especialmente do racismo, em suas vidas?
- c. Como essas jovens articulam estratégias de enfrentamento de discriminações no ambiente escolar?
- d. Como a escola e outros atores sociais operam dentro dos processos discriminatórios?

Tais questionamentos foram essenciais para ajudar a compreender como as construções subjetivas de jovens negras no ensino médio revelam sobre os processos de discriminação e construção identitária.

Assim, primeiramente este capítulo apresenta os critérios que nortearam as escolhas das RAs e das escolas pública e particular onde foram coletados os dados e desenvolvido o trabalho de campo, cabendo apresentar, em algum detalhe, Santa Maria e o Plano Piloto. Em seguida, discute-se a opção por uma escola pública e uma particular com fontes desta pesquisa. No próximo item descrevem-se as etapas que acompanham a condução dos grupos de discussão (GDs) e trata-se dos questionários aplicados às estudantes que participaram dos GDs. Por fim, apresentam-se os elementos que perpassaram a reconstrução e a seleção das passagens interpretadas, partindo da seleção dos grupos a serem utilizados na pesquisa, os roteiros que nortearam as discussões em grupo e as etapas da reconstrução dos dados para a interpretação.

3.1 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DAS RAS E DAS ESCOLAS

3.1.1 O Distrito Federal⁵¹

Antes de investigar as percepções dos sujeitos desta pesquisa, faz-se importante conhecer um pouco do espaço em que se encontram, por onde perambulam ou transitam e onde estudam ou residem, haja vista o espaço e suas configurações influenciarem tanto a formação da identidade quanto a percepção dos diferentes processos vividos.

O Distrito Federal⁵², comumente lembrado pela figura da capital do Brasil ou “o avião”, e Brasília são um espaço organizado de forma bastante diferente de outras cidades e estados do Brasil, especialmente, mas não apenas, pela lógica de uma cidade planejada, patrimônio cultural da humanidade. Muito para além das asas do Plano Piloto, a cidade abrigava em 2015 2.906.574 de habitantes (PDAD/DF, 2015), que se distribuem, não igualmente, pelo território de 5.789,16 km²⁵³, em 31 RAs.

⁵¹ Diante dos acerca do uso das expressões “Distrito Federal” ou “Brasília”, neste trabalho entende-se que o Distrito Federal equivale a uma unidade da federação e que Brasília é uma cidade deste distrito, no caso, a única. O uso de uma ou outra expressão em referência a este espaço geográfico se dará indistintamente nesta pesquisa, considerando que Brasília possui os mesmos limites geográficos da unidade federativa Distrito Federal. Reconhece-se, no entanto, que ainda hoje é comum que a palavra “Brasília” seja usada em referência ao “Plano Piloto” (RA I), como a reduzir ou centralizar o universo brasileiro às experiências do Plano Piloto, o que não faremos nem aprofundaremos nesta pesquisa. Outra distinção é que, diferente de outras cidades, as áreas em que se divide Brasília não são chamadas de “bairros”, mas sim de Regiões Administrativas, conforme a Lei Orgânica do DF (antigamente usava-se também a expressão “cidades-satélite”, que foi banida de documentos oficiais em 1998 por seu sentido pejorativo). Para fins de interpretação e equivalência, este trabalho entende ambas as terminologias como equivalentes. Por fim, interessa saber também que algumas cidades de estados vizinhos como Goiás e Minas Gerais mantêm uma relação muito próxima com Brasília por causa da oferta e qualidade de serviços como emprego, educação, saúde e lazer na capital federal. Mais esclarecimentos estão disponíveis em: <<http://www.ucb.br/Noticias/2/1791/BairrosRasCidadesSatelites/>>. Acesso em 12 mar.2018.

⁵² Graças à relação entre o DF e as cidades do entorno, criou-se a RIDE (Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno, pela Lei Complementar nº 94, de 19 de fevereiro de 1998, e regulamentada pelo Decreto nº 2.710, de 04 de agosto de 1998, alterado pelo Decreto nº 3.445, de 04 de maio de 2000. A RIDE é constituída pelo Distrito Federal, pelos municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás e Vila Boa, no Estado de Goiás, e de Unai, Buritis e Cabeceira Grande, no Estado de Minas Gerais. O mapa com a disposição das RIDEs e o DF está disponível em: <<http://www.diariodaride.com.br/o-que-e-ride>> . Acesso em 08 jan. 2018.

⁵³ A informação foi retirada do Anuário Estatístico do Distrito Federal, disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/areas-tematicas/indicadores-economicos/anuario-estatistico-do-df.html>>. Acesso em set.2017. Informações sobre a composição territorial do DF também estão disponíveis em: <<http://brasiliaemmapas.mapa.codeplan.df.gov.br/monitoramento.html#>>. Acesso em 08 jan. 2018.

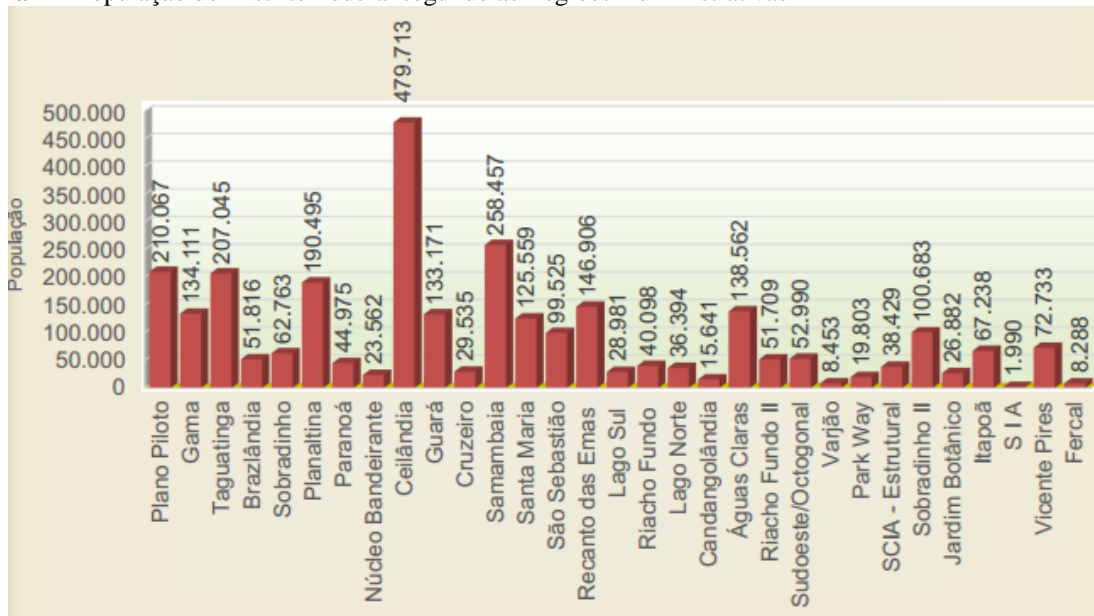
Figura 3 – Mapa do Distrito Federal e as Regiões Administrativas de Brasília



Fonte: Wikimedia commons⁵⁴, 2018.

Entre as RAs mais populosas, destacam-se Ceilândia, Samambaia, Plano Piloto e Taguatinga, com 479.13, 258.457, 210.067 e 207.045 habitantes, respectivamente. Santa Maria figura pouco depois, com 125.559 habitantes.

Figura 4 – População do Distrito Federal segundo as Regiões Administrativas



Fonte: PDAD/DF, 2015.

⁵⁴ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_df_por_zona.png>. Acesso em 10 jan. 2018. Ainda que não traga todas das RAs de Brasília, optou-se por utilizar este mapa pela facilidade de visualização das principais RAs. O mapa completo pode ser visualizado na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Distrito Federal – PDADDF – 2015, no “Resumo PDAD Distrito Federal”, disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2015/>>. Acesso em 09 set. 2017. Os dados de cada uma das regiões podem ser visualizados lado a lado no relatório que compila os dados do da “PDAD Distrito Federal” ou acessando individualmente os resultados de cada RA, disponíveis nesta mesma página.

Quanto à composição por sexo, a população do Distrito Federal se mantém relativamente equilibrada, com 1.391.508 de habitantes do sexo masculino, 48%⁵⁵, e 1.515.066 do sexo feminino, 52%, valores próximos aos da distribuição da população brasileira⁵⁶.

Em relação à distribuição racial dessa população, a PDAD/DF (2015) aponta que a maioria da população do Distrito Federal é negra⁵⁷. Neste contingente, 164.911 (6%) pessoas se declaram pretas, 1.518.696 (52%) pardas e 1.212.348 (42%) se autodeclaram brancos. Inversamente, nesse mesmo universo de 58% é que se encontra a maioria das pessoas com menor renda⁵⁸ da capital federal, segregadas não apenas em relação à distribuição de renda, mas também espacialmente. Cabe frisar que a concentração da população negra se dá nas regiões periféricas do DF, regiões estas marcadas pelo parco e ineficiente, quando não inexistente, acesso a serviços básicos de saúde, educação, habitação e transporte, entre outros.

Neste cenário de concentração populacional, cabe ilustrar como a distribuição se desdobra com uma marcada segregação social e racial, conforme a tabela abaixo, organizada a partir das RAs mais negras.

Tabela 2 – Distribuição da população no Distrito Federal em 2015⁵⁹

Distrito Federal e RAs	TOTAL	Negros	Pretos	Pardos	Branços	Ama-relos	Indí- genas
Varjão (RA XXIII)	8.453	6.643 (79%)	1.171 (14%)	5.472 (65%)	1.778 (21%)	5	28
Planaltina (RA VI)	190.495	143.359 (75%)	10.947 (6%)	132.412 (70%)	46.996 (25%)	139	0
Fercal (RA XXXI)	8.288	6.131 (74%)	918 (11%)	5.213 (63%)	2.156 (26%)	0	0
SCIA – Estrutural (RA XXV)	38.429	28.302 (74%)	4.259 (11%)	24.043 (63%)	10.127 (26%)	0	0
Paranoá (RA VII)	44.975	32.988 (73%)	5.142 (11%)	27.846 (62%)	11.961 (27%)	27	0

⁵⁵ Todos os percentuais desta pesquisa foram arredondados para facilitar a leitura e compreensão dos dados.

⁵⁶ Os dados do censo demográfico estão disponíveis em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad/geral/pesquisa-basica>>. Acesso em 20 fev. 2018. As informações podem ser acessadas também em <

<https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em jan.2018.

⁵⁷ Conforme os critérios de autodeclaração do IBGE, “negros” são a somatória dos autodeclarados “pretos” e “pardos”.

⁵⁸ Disponível em: <<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2017/11/22/mais-da-metade-da-populacao-do-df-se-declara-negra-diz-estudo-da-codeplan/>> . Acesso em 15 dez.2017. Os dados completos encontram-se disponíveis no estudo “Perfil do negro do Distrito Federal - 2011-2015: Escolaridade, Ocupação, Rendimento e Inclusão digital, publicado pela CODEPLAN em novembro de 2017 e disponível em:

<http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/Estudos/2017/Perfil_do_Negro_no_DF-2017.pdf>. Acesso em 15 dez. 2017.

⁵⁹ O artigo “A cor do espaço urbano”, de Marcel Cláudio Sant’Ana, publicado no portal Geledés em 27/02/2015 traz um mapa que representa a distribuição racial da população no DF e uma leitura crítica sobre o assunto. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-cor-do-espaco-urbano/>>. Acesso em 25 out.2017.

continuação

Distrito Federal e RAs	TOTAL	Negros	Pretos	Pardos	Brancos	Ama- relos	Indí- genas
Itapoã (RA XXVIII)	67.238	48.073 (71%)	9.214 (14%)	38.859 (58%)	19.060 (28%)	0	105
Santa Maria (RA XIII)	125.559	89.660 (71%)	16.533 (13%)	73.127 (58%)	35.725 (28%)	173	0
Recanto das Emas (RA XV)	146.906	101.169 (69%)	9.695 (7%)	91.474 (62%)	45.737 (31%)	0	0
São Sebastião (RA XIV)	99.525	67.394 (68%)	8.825 (9%)	58.569 (59%)	32.062 (32%)	69	0
Riacho Fundo II (RA XXI)	51.709	34.513 (67%)	3.247 (6%)	31.266 (60%)	17.166 (33%)	0	30
Sobradinho II (RA XXVI)	100.683	63.717 (63%)	7.451 (7%)	56.266 (56%)	36.857 (37%)	109	0
Ceilândia (RA IX)	479.713	303.561 (63%)	25.514 (5%)	278.047 (58%)	175.728 (37%)	305	118
Gama (RA II)	134.111	82.929 (62%)	14.040 (10%)	68.889 (51%)	51.078 (38%)	105	0
Riacho Fundo (RA XVII)	40.098	24.636 (61%)	1.741 (4%)	22.895 (57%)	15.462 (39%)	0	0
Sobradinho (RA V)	62.763	38.396 (61%)	3.774 (6%)	34.622 (55%)	24.230 (39%)	137	0
Samambaia (RA XII)	258.457	157.562 (61%)	12.437 (5%)	145.125 (56%)	100.740 (39%)	0	155
Brazlândia (RA IV)	51.816	31.207 (60%)	2.861 (6%)	28.346 (55%)	20.577 (40%)	0	33
Candangolândia (RA XIX)	15.641	9.093 (58%)	499 (3%)	8.594 (55%)	6.548 (42%)	0	0
Distrito Federal	2.906.574	1.683.607 (58%)	164.911 (6%)	1.518.696 (52%)	1.212.348 (42%)	9.788	555
Núcleo Bandeirante (RA VIII)	23.562	13.104 (56%)	1.002 (4%)	12.102 (51%)	10.427 (44%)	31	0
Taguatinga (RA III)	207.045	106.806 (52%)	7.431 (4%)	99.375 (48%)	99.980 (48%)	130	43
Águas Claras (RA XX)	138.562	69.480 (50%)	5.125 (4%)	64.355 (46%)	68.498 (49%)	584	0
Vicente Pires (RA XXX)	72.733	32.017 (44%)	1.973 (3%)	30.044 (41%)	40.489 (56%)	152	0
Guará (RA X)	133.171	56.590 (42%)	2.440 (2%)	54.150 (41%)	76.188 (57%)	394	0
Cruzeiro (RA XI)	29.535	12.427 (42%)	1.927 (7%)	10.500 (36%)	15.895 (54%)	1.214	0
S I A (RA XXIX)	1.990	826 (42%)	83 (4%)	743 (37%)	1.153 (58%)	11	0
Park Way (RA XIV)	19.803	7.905 (40%)	190 (1%)	7.715 (39%)	11.851 (60%)	47	0
Sudoeste/ Octogonal (RA XXII)	52.990	20.097 (38%)	828 (2%)	19.269 (36%)	32.717 (62%)	176	0

							continuação	
Distrito Federal e RAs	TOTAL	Negros	Pretos	Pardos	Brancos	Ama- relos	Indí- genas	
Jardim Botânico (RA XVII)	26.882	9.813 (37%)	1.174 (4%)	8.639 (32%)	17.036 (63%)	32	0	
Lago Norte (RA XVIII)	36.394	12.572 (35%)	1.016 (3%)	11.556 (32%)	21.671 (60%)	2.103	24	
Plano Piloto (RA I)	210.067	63.864 (30%)	3.022 (1%)	60.842 (29%)	142.304 (68%)	3.828	0	
Lago Sul (RA XVI)	28.981	8.773 (30%)	431 (1%)	8.342 (29%)	20.151 (70%)	19	19	

Fonte: PDAD/DF, 2015. Adaptado pela pesquisadora.

Considerando o foco desta pesquisa, buscou-se, então, RAs com composições raciais distintas (PDAD/DF, 2015) – com maior e menor concentração de negros – na intenção de ampliar a percepção ou leitura das relações sociais entre os indivíduos bem como interpretar os discursos ocultos na relação entre essas áreas e os grupos populacionais. Também foi considerada a população de jovens da faixa etária de 15 a 18 anos e o número de estudantes que estudam na própria RA de moradia⁶⁰. Também foram considerados dados do Censo Escolar do Distrito Federal de 2016⁶¹ acerca do número de matrículas no ensino médio regular no Distrito Federal, o número de escolas de ensino médio nas RAs e o quantidade de matrículas no Ensino Eédio nas mesmas. Interessa saber que a coleta inconsistente de dados sobre a autodeclaração racial dos alunos impediu que se observasse a composição étnica dos alunos dessa e de outras faixas de ensino⁶².

Observa-se que as RAs com maior concentração de população negra são, não coincidentemente, também as RAs cujos moradores apresentam os menores níveis socioeconômicos e de escolaridade, e foram, frequentemente, as criadas há menos tempo.

⁶⁰ Regiões como, por exemplo, a SCIA-Estrutural e o Varjão, que apresentam porcentagens mais altas tanto de população negra quanto de jovens de 15 a 18 anos possuem poucas ou nenhuma escola de ensino médio, o que significa que os jovens negros destas RAs que frequentam o ensino médio o fazem em outras RAs que não a SCIA-Estrutural e o Varjão.

⁶¹ Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar/587-censo-escolar-2016.html>> . Acesso em 30 jan.2017.

⁶² As observações desta tabela foram utilizadas apenas para nortear a busca e seleção das escolas não visam representar o universo de alunos de ensino médio do Distrito Federal. Durante o processo de seleção das RAs e escolas foram consideradas, ainda que não precisamente, informações como as taxas de atraso escolar que marcam a entrada e permanência ou exclusão do ensino médio. Ademais, para além de o Censo Escolar do DF não fornecer os dados de matrículas do ensino médio da rede particular de ensino, é sabido que há um grande número de escolas particulares no Distrito Federal, que atendem as famílias mais abastadas e de classe média, e que as escolas públicas localizadas do Plano Piloto atendem em maior parte estudantes oriundos de outras regiões administrativas que, entre outros, buscam melhores condições de ensino ou não conseguem uma vaga para estudar em suas RAs de domicílio.

3.1.2 RA XIII – Santa Maria

Criada em 1992 através do decreto nº14.604, a Santa Maria, XIII RA do Distrito Federal⁶³, nasceu do assentamento de famílias de diversos pontos do DF. Pouco antes disso, em meados de 1990, moradores de baixa renda se sem moradia receberam, à época, lotes distribuídos pela TERRACAP (Agência de Desenvolvimento de Brasília) e da Fundação de Serviço Social. Dada a rapidez da ocupação dos lotes, gerou-se uma má infraestrutura de saúde, educação, segurança, urbanização, saneamento básico e comércio. A RA XIII, antes pertencente à RA II do Gama, foi crescendo e se tornando mais heterogênea conforme os lotes iam sendo vendidos a famílias em melhores condições de vida e que buscavam um local definitivo para se estabelecer em Brasília.

Em 2015, Santa Maria possuía 125.123 habitantes, equilibradamente divididos nos 49% e 51% de habitantes do sexo masculinos e feminino, respectivamente. Na região, aproximadamente 28% da população se autodeclara branca, 0,1% amarela e 71% negra (13% preta e 58% parda). Quase metade da população da região veio para Santa Maria migrando de outros estados, principalmente do Nordeste, para acompanhar parentes ou à procura de trabalho, no geral. Dos 30% da população que estuda, 23% é atendido na rede pública de ensino e apenas 6% na rede particular. A maior parte da população tem apenas o ensino fundamental incompleto, 37%, seguido pelo grupo que conseguiu completar o ensino médio, 30%. Apenas 5% da população possui ensino superior completo. A maior parte da população encontra-se empregada nos serviços gerais (28%), no comércio (26%) e nos serviços domésticos (6.5%). A renda domiciliar média é considerada baixa e corresponde a cerca de R\$ 3.176,00, o que equivale a 4,03 salários mínimos (SM), e a renda per capita foi de R\$ 887,63 (1,13 SM).

A RA tinha em 2017 10 (dez) escolas de educação infantil, 20 (vinte) escolas que ofertavam ensino fundamental, 4 (quatro) escolas ofertando ensino médio, 5 escolas ofertando EJA e 36 (trinta e seis) classes de educação especial. Estavam matriculados no ensino médio⁶⁴ 4.098 (1.733 no 1º ano, 1.230 no 2º ano e 1.135 no 3º ano).

⁶³ Decreto nº 14.604, de 10 de fevereiro de 1993: Cria a Região Administrativa da Santa Maria – (RA XIII) e dá outras providências. Disponível em: < http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2015/PDAD_Santa_Maria_2015.pdf>. Acesso e 30 jan. 2017.

⁶⁴ Nota: Excluídas as matrículas do ensino médio Integrado à Educação Profissional. Os dados do Censo Escolar de 2017 estão disponíveis em: < <http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2017/>>. Acesso em 05 fev. 2018.

3.1.3 RA I – Plano Piloto

Brasília⁶⁵ foi inaugurada em 1960 e a RA I, Plano Piloto, nasce em 1964, constituída por mais de 10 áreas residenciais e comerciais. A população de 220.393 habitantes está balanceadamente dividida nos 47% e 53% de habitantes do sexo masculino e feminino, respectivamente. Na região, cerca de 68% da população se autodeclara branca, 2% amarela e 30% negra (29% parda e 1% preta). 63% da população migrou para Brasília, sendo quase metade deste volume (46%) oriunda do sudeste e 27% do nordeste, principalmente para acompanhar parentes e procurar trabalho. Dos 22% da população que estuda, 12% estuda em escolas públicas e 9% em escolas particulares. A região apresenta níveis de instrução mais altos, com 57% da população tendo atingido o nível superior completo (incluindo especialização, mestrado e doutorado), seguida pelo ensino médio completo (14%). Quanto às atividades remuneradas, 30% da população plano pilotense encontra-se na administração pública e 17% em empresas públicas. A renda domiciliar média apurada foi da ordem de R\$ 13.489,93, o que corresponde a 15,33 Salários Mínimos (SM), e a renda per capita, de R\$ 5.569,45 (6,33 SM).

Em relação ao ensino público, a RA tinha em 2017 20 (vinte) escolas de educação infantil, 49 (quarenta e nove) escolas que ofertavam ensino fundamental, 6 (seis) escolas ofertando ensino médio, 3 escolas ofertando EJA, 1 (uma) escola ofertando educação profissional e 99 (noventa e nove) classes de educação especial. Estavam matriculados no ensino médio⁶⁶ 8.273 (3.304 no 1º ano, 2.609 no 2º ano e 2.360 no 3º ano).

As duas regiões são bastante distintas e ilustram bem a realidade da capital federal na relação Plano Piloto X RAs periféricas. Para além destes dados, as informações relativas à violência, segurança, acesso a serviços básicos como educação, saúde, educação e transporte, bem como o acesso ao lazer e à cultura traduzem-se discrepantes.

3.1.4 Escolas públicas e particulares

Compreendendo que escolas públicas e particulares são genericamente compostas por públicos socioeconômico, étnico e culturalmente diferentes, entendeu-se também que isto

⁶⁵ A RA I, Plano Piloto, no entanto, só foi criada em 1964, pela Lei nº 4.545 e ratificada pela Lei nº 49/1989. A Capital foi tombada pela UNESCO, como Patrimônio Cultural da Humanidade, em dezembro 1987. (PDAD/DF – Plano Piloto, 2015). Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Plano_Piloto.pdf>. Acesso e 30 jan. 2017.

⁶⁶ Nota: Excluídas as matrículas do ensino médio Integrado à Educação Profissional. Os dados do Censo Escolar de 2017 estão disponíveis em: <<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2017/>>. Acesso em 05 fev. 2018.

ampliaria o raio de informações que possibilitariam a comparação e percepção do *modus operandi* do racismo e discriminações dentro da escola e na sociedade como um todo. A evidente diferença da composição socioeconômica de alunas que frequentam escolas públicas, em RAs periféricas, e escolas particulares, no Plano Piloto, especialmente das estudantes negras, traria uma visão mais ampla sobre as dinâmicas que marcam a experiência racial de jovens negras de classes socioeconômicas mais altas e mais baixas. Entendendo também que a comparação a nível micro, a partir, por exemplo, da experiência de indivíduos ou grupos sociais, contribui para a visão macro de uma sociedade (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015), a escolha por conduzir GDs com alunas negras de escolas públicas e particulares para a pesquisa empírica visou trazer maior diversidade de vivências e olhares sobre a realidade, tanto dentro quanto fora da escola e, dessa forma, estabelecer uma base comparativa mais ampla.

3.2 A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Para a coleta de dados, optou-se por combinar ferramentas quantitativas (questionários e apresentação de dados numéricos sobre as RAs e a composição das escolas) e qualitativas (GDs, observação, diário de campo). Diante dessa gama de fontes, fez-se necessária a triangulação das informações, combinando a análise dos dados quantitativos e qualitativos através de metodologias e perspectivas que visam a reconstrução das informações, como o método documentário de interpretação (BONHSACK, 2002; 2014; WELLER, 2005; 2017a), e a análise comparativa (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015) e interseccional (COLLINS, 1989; CRENSHAW, 1989; COLLINS; BILGE, 2016).

A seguir, apresentam-se as características das escolas que participaram da pesquisa bem como o desenrolar dos Grupos de Discussão realizados, baseando-se tanto nas anotações do diário de campo, quando nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas e outras informações disponibilizadas. Primeiramente são trazidas as reflexões acerca da experiência na escola pública, o que inclui alguns apontamentos sobre como se deu o contato, as observações feitas na escola, a condução dos grupos e um breve resumo de cada encontro. Em seguida, o mesmo é feito acerca da experiência na escola particular.

3.2.1 O contato com as escolas e a organização dos GDs⁶⁷

A princípio, o desenho de pesquisa previa coletar dados em duas escolas públicas, de RAs diferentes e majoritariamente negras, e em pelo menos uma escola particular. Dado o volume de informações geradas já nas primeiras coletas e as limitações deste trabalho, optou-se por utilizar apenas uma escola pública de uma RA majoritariamente negra e uma escola particular do Plano Piloto.

Originalmente, a pesquisa também previa a coleta de dados apenas com alunas negras de 2º ano do ensino médio, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares. A escolha desta série escolar considerava a maturidade das jovens, o tempo médio de estudo já obtido, tanto no ensino médio, quanto na própria escola, e pressupunha-se que as jovens no 1º ano ainda estariam se adaptando ao ensino médio e que as jovens do 3º ano poderiam estar mais ocupadas com outras questões, relacionadas, entre outros, à conclusão do ensino médio

⁶⁷ Este item traz apontamentos sobre a coleta de dados empíricos e por ser composto em boa parte pelas anotações e reflexões provenientes do diário de campo manteve-se o uso da 1ª pessoa em diversos trechos.

(formatura, cursos, aulas extra-classe, preparação pré-vestibular etc). No entanto, graças ao número muito reduzido de estudantes negras na EpaPP, fez-se necessário incluir estudantes do 1º ano na pesquisa para garantir um mínimo de participação no GD. A princípio, fiquei receosa em prejudicar a base comparativa da coleta de dados, pois nos grupos de discussão realizados na escola pública não haviam participado estudantes do 1º ano, já que havia voluntárias suficientes dos 2º e 3º anos. Quando da realização do GD na EpaPP eu estava organizando um grupo de discussão apenas com meninas negras na escola pública de diferentes anos do ensino médio e estava esperançosa de que esse grupo aconteceria e seria possível usá-lo no trabalho, a depender, é claro, das informações trazidas. Infelizmente, no entanto, uma série de imprevistos relacionados ao embarque no mercado de trabalho e cuidados com os irmãos e familiares impossibilitou que as jovens negras da EPSM que haviam se voluntariado para mais um GD conseguissem participar e apenas uma jovem compareceu no dia combinado. Um outro componente da coleta de dados empíricos seria a condução de entrevistas narrativas com algumas jovens dos GDs da EPSM e da EpaPP. No entanto, novamente optamos por não conduzir as entrevistas, dado o tempo escasso para a análise e o volume de informações já obtidos para a pesquisa.

3.2.1.1 O contato com as escolas públicas e a escola pública de Santa Maria – EPSM

O contato com as escolas públicas que poderiam colaborar com a pesquisa se iniciou no dia 16 de fevereiro de 2017. Após contatar por telefone a primeira escola pública selecionada no Plano Piloto, doravante denominada EPP1, fui orientada a procurar o coordenador pedagógico na escola e agendar uma visita ou reunião, o que fiz logo após a ligação. Logo que terminei a conversa com a EPP1, contatei uma escola pública na RA de Santa Maria, doravante denominada EPSM. Falei por telefone com o vice-diretor e o coordenador pedagógico da escola, que me atenderam muito bem e sugeriram marcarmos uma reunião no mesmo dia às 13h30 para que eu apresentasse o projeto. Finalizadas as ligações, encaminhei-me para a EPP1.

Cheguei à EPP1 durante o intervalo dos alunos e precisei aguardar até que os coordenadores e professores finalizassem a reunião de coordenação pedagógica. Depois de cerca de 1h (uma), o coordenador me chamou para entrar e conversar e explicou que a supervisora é quem poderia me auxiliar mais com a questão de a escola fazer parte da pesquisa de campo ou não. Ele parecia solícito e perguntou sobre o tema da pesquisa, o que se desdobrou em uma conversa sobre racismo no país, conversa dominada pelo coordenador.

Terminada a explanação dele, falamos um pouco sobre minha trajetória na SEEDF. A ideia suspensa no ar era continuar conversando um pouco até que a supervisora educacional pudesse vir me atender, o que se estendeu mais do que o pretendido, já que a coordenadora não reapareceu. Ele pediu então que eu deixasse meu contato, o qual ele retornaria mais tarde, após ter conversado com a coordenadora e explicado o projeto. Deixei uma cópia da “Carta de apresentação da pesquisa à escola” e segui para a EPSM. A EPP1 não retornou meu contato.

Depois do almoço, me dirigi para a EPSM. Cheguei à escola e me apresentei para o diretor, que me atendeu muito bem e me levou para falar com o coordenador pedagógico, e com o vice-diretor. Conversei por algum tempo com os dois e lhes apresentei o projeto, expliquei os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser utilizada, tanto para o convite dos alunos quanto para condução dos grupos de discussão e as entrevistas narrativas. Eles se mostraram muito solícitos e colocaram tudo à minha disposição. Nesse mesmo dia, fui informada de que eu já poderia passar nas turmas para convidar os alunos.

3.2.1.2 A pesquisa de campo na EPSM

A EPSM é uma das 4 (quatro) escolas públicas que atendem a modalidade ensino médio regular em Santa Maria. Conforme apresentado no PPP da escola, o colégio começou a ser construído em 1998 e em agosto deste mesmo ano deu início a suas aulas, apenas no período noturno. Em 1999 a escola passou a funcionar nos 3 (três) turnos e desde o início acolheu organizações estudantis de diferentes turnos da escola. No 1º semestre de 2016 a escola recebeu cerca de 1700 (mil e setecentas) matrículas iniciais. Os alunos estavam distribuídos em 48 (quarenta e oito) turmas de ensino médio, sendo 18 (dezoito) turmas no turno matutino, 18 (dezoito) turmas no turno vespertino e 12 (doze) turmas no turno noturno. A escola contava com 66 (sessenta e seis) professores efetivos e 20 (vinte) professores em regime de contrato temporário. Além disso, havia ainda 24 (vinte e quatro) funcionários técnico-administrativo, 23 (vinte e três) funcionários terceirizados e 2 (dois) orientadores pedagógicos. Desde 2016 a escola funciona em regime semestral⁶⁸. A escola fica há poucas quadras de uma rodovia que dá acesso à Santa Maria e ao lado de uma avenida central. É rodeada principalmente de residências e alguns pontos comerciais e apesar de a área ser relativamente tranquila, a recomendação é não dar bofeira, pois há assaltos, tráfico, bocas de

⁶⁸ As diretrizes que regulam a semestralidade no DF estão disponíveis em: < http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ens_medio/diretrizes_semestralidade.pdf>. Acesso em 10 fev. 2018. O currículo do ensino médio do Distrito Federal, nomeado Currículo em Movimento, está disponível em: < http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf>. Acesso em 10 fev. 2018.

fumo, zonas de conflito entre gangues, tudo nas ruas e quadras próximas. Os alunos que frequentam os turnos matutino e vespertino têm, em sua maioria, idades compatíveis com a etapa de ensino (cerca de 80%) e no noturno encontram-se os estudantes os estudantes trabalhadores, geralmente com mais idade, ou em distorção idade-série.

O PPP informa ainda que os alunos sentem que têm um bom atendimento de comércio, saúde e educação, ainda que estes aspectos sejam criticados e haja uma considerável preocupação com a segurança, conforme informações coletadas em um questionário sócio-cultural aplicado pela escola em anos anteriores. A maioria dos alunos são adeptos ao cristianismo e consideram que suas famílias têm um poder aquisitivo baixo. Há discrepâncias no entendimento de professores e alunos em relação ao nível cultural dos moradores de Santa Maria e esta é considerada uma “cidade-moradia”, com pouca oferta de emprego. No PPP afirma-se que currículo da EPSM atende ao proposto pelas Orientações Curriculares para o ensino médio (PCNEM)⁶⁹, ao Currículo em Movimento e que há direcionamento para atender a proposta do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB)⁷⁰.

A escola dispõe de um laboratório de informática equipado com 33 (trinta e três) computadores novos, sala de leitura, laboratório de ciências (com materiais em falta), biblioteca, sala para a coordenação dos professores, uma secretaria ampla, reprografia, sala para a direção, sala dos coordenadores, cantina, 18 (dezoito) salas de aula (5 delas com TVs 29 polegadas), 2 banheiros (um masculino e um feminino) para professores, 2 banheiros (um masculino e um feminino) para servidores, um sanitário para portadores de deficiência física, além de 6 (seis) banheiros (masculino e feminino), todos bem conservados e higienizados, para os estudantes. A escola também dispõe de uma TV com DVD, 2 (duas) caixas de som, 6 (seis) projetores, 4 (quatro) aparelhos de som e um computador móvel. A EPSM fornece aos estudantes a merenda escolar e conta também com uma lanchonete construída na área verde da escola. Há uma quadra poliesportiva, descoberta, com dimensões maiores que de uma quadra padrão, que pode ser dividida em duas quadras de basquete ou vôlei. Há 3(três) corredores e um pátio central com cobertura. A Escola possui uma área de 9.600 m² sendo 2.617,6 m² de área construída.

⁶⁹ As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio – PCNEM estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>>. Acesso em 10 fev. 2018.

⁷⁰ As informações sobre o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB) estão disponíveis em: <<http://www.cespe.unb.br/pas/>>. Acesso em 10 fev. 2018.

Cheguei à escola em 16 de fevereiro, uma 5ª feira, por volta de 13h, e me apresentei para o diretor que me atendeu muito bem e me levou para falar com o coordenador pedagógico e com o vice-diretor. Apresentei o projeto para eles e expliquei os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser utilizada, tanto para o convite dos alunos quanto para os grupos de discussão e as entrevistas narrativas. Eles se mostraram muito solícitos e colocaram tudo à minha disposição. Nesse mesmo dia, o coordenador pedagógico me disse que eu poderia já passar nas turmas para convidar os alunos. Depois de providenciar as cópias para mim fui orientada sobre onde eram as salas de 2º ano em que eu entraria para fazer o convite aos alunos e fui visitar as turmas.

Nesse mesmo dia iniciei as primeiras observações no pátio, durante os intervalos, dada a abertura e disposição da escola em auxiliar na construção da pesquisa. Essa primeira fase contou também com as visitas a todas as turmas de 2º e 3º anos do ensino médio para apresentar a pesquisa aos estudantes e entregar as cartas-convite para participarem da pesquisa. Esse momento, que durou cerca de uma semana, foi destinado ao primeiro contato com a escola, observações e organização dos grupos de discussão (GDs), que foram realizados nas semanas seguintes. As visitas às turmas foram bem tranquilas e todos os professores permitiram que eu entrasse para falar com os alunos. Demorava cerca de 5 minutos explicando quem eu era, porque estava ali, do que tratariam os GDs, quando aconteceriam e outros detalhes. Após minha fala, eu convidava os estudantes e deixava os convites com o professor regente, entregava na mão dos interessados ou deixava sobre a 1ª carteira para que os alunos pegassem e preenchessem conforme quisessem. A preocupação nesse primeiro momento era não causar constrangimento ou pressão. Os estudantes e professores foram todos bastante receptivos. Recebi os convites preenchidos em mãos ou então do coordenador ou diretor, que os recebia e guardava quando eu não estava na escola.

Depois de recolher as cartas-convite, separei os estudantes de acordo com o dia da semana que poderiam participar dos GDs, para aumentar as chances de participação efetiva. Não foi um trabalho muito fácil. Tentei separar grupos que concentrassem apenas meninas e meninos e também um grupo apenas com meninas negras. Havia três grupos compostos apenas por meninas negras com um bom número de participantes, dois grupos mistos e um grupo apenas com meninos. Parecia bom. Comecei separando aqueles alunos que tinham disponibilidade de tempo mais limitada e fui combinando série e sexo para formar os arranjos descritos acima. O trabalho de separação dos grupos não foi exatamente fácil, mas havia conseguido organizá-los: havia um certo equilíbrio entre o ano em que estudavam, o sexo e o número de participantes. Organizados os GDs, o que foi consideravelmente facilitado pela

organização de grupos no *whatsapp*, voltei às turmas para avisar o dia e hora do GD e confirmar a participação d@s estudantes que não tinham celular e para entregar as “Carta aos Pais e/ou responsáveis”⁷¹, que deveriam ser trazida assinadas no dia do GD, para garantir a participação na discussão.

Estive na escola nos dias 16, 17, 23, 24 de fevereiro e 06, 07, 10, 17 e 28 de março e fui muito bem tratada por toda a equipe da escola. O coordenador pedagógico foi uma espécie de anfitrião. Além de me mostrar a escola e me apresentar para as pessoas, ele me ajudou com cópias e sempre que cruzava comigo por algum corredor ou sala, vinha se certificar de que estava tudo bem ou se eu estava precisando de algo. Também se animava ao saber que algum aluno tinha se disposto a participar dos GDs e “me animava” dizendo que ia dar certo e logo eu conseguiria formar os grupos.

Durante as observações que realizei na escola tive a possibilidade de interagir com várias alunas e alunos, com professoras e professores, com funcionários da limpeza, da cantina e do administrativo e realizei as observações durante o intervalo, enquanto circulava pela escola em outros horários, durante as coordenações etc. O clima geral da escola é muito agradável e uma espécie de tranquilidade, uma fluidez, paira no ar. Os funcionários da administração, direção e coordenação parecem ter uma relação muito boa entre si e com os estudantes, no geral.

Notei que meninos e meninas se misturam, mas não muito. No geral, daqueles que circulam pela escola (ao invés de ficarem em um lugar parados), as meninas parecem andar mais com meninas ou com jovens que aparentam serem homossexuais. Os meninos que aparentam ser hétero andam junto com outros meninos, em pares, trios e grupos não muito grandes. Vi alguns meninos e meninas andando só, mas muito poucos, um ou outro mesmo. Os jovens no geral aparecem sempre “vestidos decentemente”. Não vi jovens com roupas surradas, ou sapatos muito velhos. A maioria usava calça jeans. Muitas meninas estavam de Melissa (que está na moda atualmente). Alguns meninos, bem poucos, estavam no estilo “aba reta” (boné aba reta, cabelo curtinho com algum desenho feito à mão, navalha ou à máquina nas laterais da cabeça, cerca de dois ou três colares prateados ou dourados mais grossos, relógio estilo Rolex ou emborrachados em cores vibrantes, calça usada abaixo da cintura e tênis de marca. A maioria estava usando a camiseta do uniforme, como ainda era começo do ano letivo a obrigatoriedade do uso de uniforme estava sendo flexível. Algumas meninas – as mais maquiadas, tinham cabelos compridos, escuros, lisos ou alisados, e estavam usando

⁷¹ A “Carta aos Pais e/ou responsáveis” encontra-se nos Anexos.

blusas mais curtas, que mostravam o umbigo ou parte da barriga. Os jovens pareciam animados, sorrindo pros outros, empolgados nas conversas que estavam travando.

Conversando com o vice-diretor (homem branco, nos seus 30 anos, baixa estatura, de óculos, feição agradável, tranquila e amistosa) durante o intervalo ele me contou que a escola era bem tranquila, apesar de estar localizada bem no que ele chamou de “Faixa de Gaza” da Santa Maria. Pelo que ele explicou há tanto rixas entre as quadras acima e abaixo da escola quanto grande movimento de tráfico. Quando perguntei sobre assaltos ou violência na escola, ele disse que os casos são raros: uma ou outra vez houve brigas entre alunos e os roubos na porta da escola aconteceram apenas uma vez no ano passado, por “pivetes”, e ele e o coordenador pedagógico tiveram que ficar na porta da escola cuidando para que os alunos pudessem sair tranquilos. Sobre esse dia, ele contou que apesar de ter acionado a polícia, os oficiais não conseguiram pegar os menores que estavam tentando assaltar os alunos com um pedaço de pau. Os policiais passaram pelos jovens infratores no caminho para a escola e na ronda, mas não os reconheceram, então nada foi feito. Perguntei como eram as relações entre alunos e o vice-diretor explicou que não há muitos problemas na escola. Perguntei sobre questões de discriminação, e ele disse que no geral, em relação a casos de racismo, não houve nenhuma ocorrência pontual que tivesse sido registrada ou levada à direção/coordenação. Ele disse que acredita haver mais violência ou preconceito em relação a homossexuais, especialmente contra os meninos. Ele completou dizendo que as meninas são mais tranquilas e as rugas entre elas acontecem mais frequentemente por disputas de espaço ou relacionamento, mas não por ofensas preconceituosas ou *bullying*. Já os meninos homossexuais que sofrem preconceito são em geral os mais “afeminados”, os que, segundo ele, querem chamar a atenção e “meio que fazem por onde”. Para explicar isso, ele contou como, por exemplo, esses jovens entram em discussões e embates com outros alunos. Percebi também que na escola há um grande número de jovens meninas com cabelos alisados, mas também há um número expressivo de jovens com cabelos naturais, com cachos e ondulados de todos os formatos, tipos e cores. No geral, o clima durante o intervalo é bem animado e as relações parecem tranquilas.

Os três períodos de aula são muito diferentes entre si, quase que como se fossem escolas diferentes. No matutino, por exemplo, senti o clima bem mais animado. As turmas são mais cheias, a escola é mais barulhenta, mais viva, mais movimentada, e, ao mesmo tempo, em todas as turmas que visitei pairava um clima maior de compromisso ou dedicação, o que o coordenador pedagógico e vice-diretor confirmaram em uma das pequenas conversas que tivemos. À tarde os alunos parecem menos interessados e circulam muito pela escola.

Durante os intervalos eu circulava por diferentes corredores, ia para a área verde, para o pátio coberto e recebia alguns convites de volta. Fiquei com a impressão de que poucos alunos comem o lanche oferecido pela escola e eles ficam bem distribuídos por toda a escola. A escola fica bem barulhenta durante o intervalo haja vista haver uma rádio na escola, controlada pelos alunos. Eles tocam músicas de vários estilos: funk, rock, pop nacional e internacional, sertanejo e feminejo. Não vi alunos dançando “efetivamente”, mas vários alunos dançavam um pouquinho aqui ou ali nas rodinhas de amigos, ora balançavam o corpo ou a cabeça, por brincadeira para chamar a atenção ou dançavam “de verdade”. Ora cantavam discretamente ou bastante empolgados os trechos que mais gostavam de músicas mais famosas. Foi comum ouvir coros empolgados ao começo de determinadas baladas e nesses momentos grande empolgação tomava conta dos jovens.

Depois do intervalo os alunos se direcionavam para suas salas. Como a escola funciona no esquema de salas ambiente, achei que pudesse haver alguma confusão ou “enrolação” dos alunos para irem para as salas, mas não. Muito ao contrário disso, os alunos seguiam para suas salas organizadamente, ainda bem empolgados ao final do intervalo, e apenas alguns poucos demoravam a entrar em sala, e eram “levemente” repreendidos por isso (acredito que por ainda ser começo do semestre).

Eu geralmente ficava na sala de coordenação dos professores organizando coisas da pesquisa, mas também circulava conversando com o coordenador pedagógico, o vice-diretor, os “faz-tudo” da escola, as “tias da cantina”, professores entre outras pessoas. A maioria dos dias comprava meu almoço na cantina que ficava na área verde e comia na sala da coordenação, normalmente acompanhada por algum professor. Outros dias, almocei na própria cantina da escola, da comida que as cozinheiras preparavam para elas e para o pessoal da coordenação e direção.

No começo da coleta e organização dos grupos fiquei pensando se continuaria convidando ou deixando que os meninos participassem da pesquisa, já que este não era o desenho original do trabalho. A questão é que eles se disponibilizaram tão prontamente que achei intrigante e não quis nem desmotivá-los, nem limitar a pesquisa. Se eles queriam, algum motivo havia e eu queria saber o que era. Os estudantes pareciam interessados em conversar e isso me deixou curiosa: o que será que eles queriam conversar, eu era só uma estranha e eles se disponibilizariam assim, só porque deu na telha? Ou será que era porque eu era alguém de fora querendo entender o que acontecia na escola e eles queriam contar o que estava se passando? Fiquei pensando em quais interesses eles teriam naquela possibilidade de conversas sobre discriminação e preferi não limitar a experiência.

Em um dos dias em que fiquei na sala de coordenação à tarde, conversei com um professor negro, nos seus 45-50 anos, baixo. Depois de apresentar o tema da minha pesquisa, falamos muito sobre racismo, sobre como ele vê o racismo e sobre como o racismo afeta a vida das pessoas. Ele me contou que na escola essas ações mais pontuais de combate a discriminações são raras e feitas por professores, mas não são puxadas pela escola, são ações insistentes e individuais de alguns professores. Falou sobre as atividades da Semana da Consciência Negra conduzidas por uma professora, branca, que levou convidados e pautou a questão de raça e gênero na escola, mas o evento, apesar de excelente, não foi muito grande, nem mobilizou a escola como um todo - um professor, por exemplo, exigiu que sua turma voltasse para a sala durante o evento, que acontecia no pátio coberto - e a turma teve que ir. Ele lamentou isso, disse que trabalha e trabalhou essas questões em sala e me deu algumas sugestões, por exemplo, o vídeo da campanha contra o racismo da Anistia Internacional. Depois falou também sobre como a população negra é marginalizada e como os alunos ficam desmotivados por causa do racismo latente, que é percebido na sala de aula também. Falou bastante sobre sua trajetória na regional de ensino, quando cuidava de projetos culturais e para combate do racismo e outras discriminações e enfatizou o quanto é difícil conseguir apoio ou que as promessas feitas sobre projetos sejam cumpridas. Depois de um tempo, ele parou para conversar com um vendedor de convênio de saúde, também negro, que também me ofereceu seus serviços. Essa conversa acabou voltando a reflexões, agora do vendedor, sobre como o racismo é latente no Brasil e como marca a vida das pessoas negras, que, para ele, não têm lugar e precisam lutar muito para se defender e conseguir espaço.

Uma das observações mais interessantes foi a realizada na sexta-feira de carnaval. Esparramados pela escola, os alunos circulavam super envolvidos para cima e para baixo. Alguns foram para a área verde, acredito eu que por não estarem muito dispostos a cantarem ao som do axé e funks que tomavam o momento.

Fui para a parte coberta do pátio e lá estava a maior parte dos alunos. Glitter, fantasias, roupas curtas, coroas de flores, roupas coloridas e até “muito pouca roupa” povoavam o espaço. Notei que vários alunos que se assumiam como homossexuais usavam vestidos belíssimos e salto alto e maquiagens impecáveis. Outros destes, estavam seminus, com tangas e o corpo coberto em glitter - eram os mais empolgados. Outros menino também estavam usando vestidos e combinações femininas, mas tinham o corpo menos à mostra e chamavam menos atenção, apesar de empolgadíssimos. Todos dançavam muito e cantavam alto. Em alguns momentos os alunos, meninos e meninas, se divertiram num trezinho pelo pátio, outra hora fizeram rodinhas de dança, noutros momentos desfilavam nesse círculo de gente. Numa

dessas passadas do trezinho, um aluno negro me puxou para dançar e pular junto. Respondi com um sorriso aberto e empolgado e dancei “de leve”, depois me afastei. Adoraria ter dançado mais, mas achei melhor me conter e não dançar muito. Muitos alunos ficavam ao redor, curiosos e também empolgados, vendo a algazarra dos outros.

Próximo à parede da sala de vídeo estavam cerca de três professores e o supervisor. Eles também pareciam empolgados com a festa, mas vi que comentavam sobre os alunos, especialmente os homossexuais. Falavam das roupas, de como eram “bonitos”, de como estavam “soltos” e do fato de se assumirem. Não necessariamente fizeram comentários homofóbicos, mas percebi a estranheza com que alguns liam os garotos.

Por fim, em um terceiro momento, já no início de março, aconteceram os GDs. Os encontros aconteceram majoritariamente na escola e para alguns dos grupos foi necessário um segundo encontro para discutirmos mais alguns itens do roteiro de perguntas. Foram realizados 5 (cinco) grupos de discussão e alguns registros fotográficos da escola, 29 (vinte e nove) estudantes se voluntariaram para participar da pesquisa e 16 deles efetivamente participaram dos GDs, conforme descrito abaixo:

Quadro 2 – Grupos de discussão realizados na EPSM

Grupo de Discussão	Local	Data	Observações	Selecionado
“Voos mais altos”	EPSM	07/03	- TOTAL: 2 estudantes negras do 3ºano - selecionado pela profundidade dos discussões e por oferecer melhor base comparativa	SIM
“Palavra falada muda mais”	EPSM	07/03 28/03	- 4 participantes: 2 meninos brancos, 1 menino negro, 1 jovem negra - não selecionado pelo pequeno número de participantes, a composição heterogênea e o volume de discussões não diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa	NÃO
“Namastretas”	EPSM	10/03	- 2 participantes: 1 jovem negra e 1 jovem branca - não selecionado pelo pequeno número de participantes e o volume de discussões não diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa	NÃO
“Ainda há tempo”	EPSM	17/03 28/03	- 8 Participantes: 4 jovens negras, 2 jovens brancas, 1 jovem negro, 1 jovem branco - não selecionado pelo volume de discussões não diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa e por uma das participantes ter dominado a discussão	NÃO

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Quadro 3 – Caracterização dos estudantes que participaram dos GDs na EPSM

Sexo/ Etapa	Qtdd matutino	Qtdd vespertino	Qtdd noturno	Total de voluntários	Total de participantes no GD selecionado
Meninas 2º ano	8	2	1	11	GDA “Voos mais altos” 2 alunas de 3º ano
Meninas 3º ano	4	4	1	9	
Meninos 2º ano	2	0	0	2	
Meninos 3º ano	3	4	0	7	
TOTAL	17	10	2	29	2

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Após a finalização de todos os grupos, foi selecionado o grupo cujas discussões e interações expressavam mais profundamente a realidade dos jovens participantes, neste caso, o Grupo de Discussão A (GDA), renomeado GD “Em busca de voos mais altos”.

3.2.1.3 O contato com a escola particular do Plano Piloto – EPaPP

Na escola particular do Plano Piloto as informações foram coletadas entre os dias 19 de abril de 2017, data do primeiro contato com a escola, até o dia 09 de agosto, quando da última observação realizada na escola.

Após contatar uma amiga pessoal que trabalha na escola particular pesquisada, a Estrela⁷², também minha colega de trabalho na SEEDF, consegui uma reunião com o coordenador da escola para apresentar a pesquisa e tentar conseguir autorização para realizar grupos de discussão na escola. Assim, o primeiro contato com a EPaPP aconteceu no dia 19 de abril de 2017, uma quinta-feira, por volta das 15h 30min.

Depois de saírem de uma reunião pedagógica, encontrei com a Estrela e em seguida com o coordenador no pátio da escola. Fui apresentada para ele e fomos os três para uma sala mais reservada conversar.

Na reunião, breve e objetiva, expliquei quem eu era, qual o tema e objetivos da pesquisa e que era importante para a pesquisa ter acesso a uma escola particular para estabelecer uma base comparativa mais consistente. Disse também que poderia contribuir com a escola com debates raciais ou algum outro tipo de formação, caso fosse de interesse da escola, em retorno à possibilidade de pesquisar ali. Para além disso, me comprometeria em dar um retorno tanto da realização quanto dos achados e das análises da pesquisa e que o nome da escola seria preservado.

⁷² Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos participantes ou colaboradores da pesquisa.

O coordenador deixou muito claro que o tema de pesquisa era muito relevante e interessante e que a possibilidade de realizar a pesquisa na escola estava diretamente ligada à mediação e a “intercessão” da Estrela, que é uma professora muito respeitada e bem quista na escola pelo excelente trabalho que desempenha e pela seriedade e dedicação com que leva seu trabalho. Ele explicou que outras pessoas também quiseram pesquisar ou fazer observações na escola e que isso não foi autorizado, entre outros motivos, por ser necessário manter um espaço mais reservado para seus alunos. Disse que confiava em mim e que eu poderia fazer o que precisasse. Daí me perguntou novamente o que eu queria.

Expliquei sobre os grupos de discussão e sobre as observações e o coordenador disse que eu estava liberada para conduzi-los, disponibilizando, inclusive, o contato de uma outra funcionária que me auxiliaria com o que eu precisasse. Falamos sobre a possível quantidade de grupos, encontros e participantes, as possíveis datas e as permissões a serem enviadas aos responsáveis, o que ele se prontificou a fazer em nome da escola, ficando a escola responsável pela pesquisa e não apenas eu enquanto pesquisadora, e combinamos que eu enviaria para ele o modelo de autorização que eu vinha usando.

Terminamos a conversa e agradei a oportunidade. Disse que faria um trabalho sério e respeitoso e daria notícias dos achados de pesquisa para que a escola também pudesse lidar com questões mais delicadas de discriminação em seu ambiente.

Em seguida, conversei um pouco com a Estrela sobre quais eram os passos a serem tomados e o que precisava ser feito para mapear os alunos e formar os grupos de discussão, já que eu precisaria da ajuda dela e de outros professores que pudessem “arrebanhar” os poucos jovens negros espalhados pelas turmas da escola, uma vez que entendemos ser mais eficiente que eu não entrasse nas aulas tanto para não atrapalhar quanto por serem muito poucas as estudantes negras na escola. Ela me falou ainda dos dois professores negros da escola, que poderiam ajudar na pesquisa e que tinham um debate racial interessante.

Despedi-me da Estrela, muito agradecida pela ajuda, e combinamos de continuar nos falando pelo *whatsapp* para definirmos como seriam escolhidas as alunas e a melhor data para realizar o GD.

Na segunda visita, realizada no dia 26 de abril, uma quarta-feira, por volta de 16h, fui até a escola para um encontro rápido com a Estrela. Precisávamos calibrar as definições dos grupos e ela queria que eu conhecesse os dois professores negros que nos ajudariam a “recrutar” as jovens. Além disso, em um primeiro momento da pesquisa, considerei entrevistar professores negros das escolas pesquisadas, e os dois estavam abertos a colaborar com a pesquisa dando entrevistas, caso fosse necessário. Para além do contato o maior

número possível de pessoas da escola, era importante que eu apresentasse brevemente a pesquisa para eles, para facilitar o convite das alunas que pudessem ou quisessem participar do grupo de discussão.

Nesse momento, eu ainda considerava realizar a pesquisa com a participação de meninos negros nos GDs. Assim, após a apresentação da pesquisa, os três listaram as estudantes negras de quem se lembravam em suas turmas. O casal de professores lecionava nos 2º e 3º anos e Estrela lecionava apenas para o 1º ano, portanto conheciam outras estudantes com quem Estrela talvez não tivesse tido contato. Como o número de estudantes negras era muito pequeno, consideramos também estudantes das turmas do 1º ano do ensino médio. Por fim, conseguiram listar cerca de 10 (dez) estudantes negros, entre meninos e meninas, para participarem do GD. Ficou combinado que conversariam com as estudantes durante a semana seguinte, que seria o prazo para convidar as estudantes selecionadas e, talvez, pensar em outros nomes que não haviam sido incluídos. Após contatadas as estudantes, Estrela se comprometeu a repassar para os professores as cartas-convite e autorização para os responsáveis e ajudar a lembrar essas estudantes da data e horário do nosso encontro para o GD, bem como de trazer a autorização assinada antes ou no dia do encontro. Os professores se despediram depois dessa rápida reunião e seguiram para cuidar de outras atividades daquele dia.

No começo da semana seguinte, conversei com a Estrela e expliquei que a coleta ficaria melhor se reuníssemos apenas meninas negras no GD. Pensaríamos sobre realizar um GD com meninos, caso fosse necessário.

Quadro 4 – Grupo de discussão realizado na EPaPP

Grupo de Discussão	Local	Data	Observações
“Todo mundo junto”	EpaPP	04/05	- 5 participantes, todas negras - selecionado.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

3.2.1.4 A pesquisa de campo na EPaPP

A EPaPP é parte de uma rede de colégios de orientação católica e confessional com uma tradição centenária no Brasil e no mundo. Conforme disponibilizado na página da EPaPP na internet, a escola possui 3 filiais no Plano Piloto, em Brasília, e é pioneira na cidade, acompanhando a capital federal desde 1962. O colégio se orienta em todos os seus trabalhos por seis valores: amor ao trabalho, espírito de família, espiritualidade, simplicidade, presença,

interculturalidade e solidariedade. A EPaPP oferece ensino infantil, fundamental e médio e o ensino médio foi inaugurado em 1974. O ensino médio tem por objetivo desenvolver a excelência acadêmica tanto para o ingresso em universidades quanto no mundo do trabalho e, para tanto, mantêm o foco na formação humana ao mesmo tempo em que oferecem aos estudantes preparação para os exames e um ritmo intenso de estudos. A escola entende que a fase da juventude no ensino médio é um momento muito importante na vida do jovem haja vista englobar a construção de seus projetos de vida e potencializar a autonomia, o protagonismo juvenil e a solidariedade, além de promover intervenções na sociedade. Para tanto, a proposta da EPaPP se pauta na transmissão de valores humanos e cristãos através de um currículo que combina as disciplinas tradicionais, atividades e projetos sintonizados com assuntos e temas atuais.

Em 2017 a escola atendia mais de 800 alunos distribuídos em 19 (dezenove) turmas de ensino médio, com cerca de 40-45 alunos por turma distribuídos em: 7 (sete) turmas de 1º ano, 6 (seis) turmas de 2º ano e 6 (seis) turmas de 3º ano. A grade horária regular é distribuída de segunda à sexta, das 7:10 às 13:05, em 7 aulas diárias de 50 ou 45 minutos intercaladas por dois intervalos de 20 e 10 minutos, respectivamente. Os alunos assistem aulas ou fazem simulados aos sábados e devem atingir uma média 7,0 para aprovação no trimestre. A escola dispõe de um centro de recursos de aprendizagem (biblioteca, local para estudo, acesso a computadores e internet), quadras esportivas cobertas, anfiteatro, algumas salas que abrigam a direção, secretarias, financeiro e administrativo, salas especiais para provas e atendimentos individualizados, amplo pátio, cantina e refeitório, capela, recepção, seguranças, amplo estacionamento interno, sala de recursos audiovisuais, salas direcionadas aos grupos religiosos entre outros. A escola utiliza tecnologias como a plataforma Blackboard, o Google Sala de Aula e um canal exclusivo no Itunes como ambientes virtuais de aprendizagem. É oferecido plantão de dúvidas de algumas disciplinas, orientação de estudos, oficina de redação, grupos de estudos cooperativos e solidários, aulões integrados sobre temas atuais, iniciação científica, aulas preparatórias para os vestibulares (ENEM/PAS-UnB), orientação profissional, debates semanais de relevância política e social e uma simulação de organismos internacionais. Além disso, a EPaPP dispõe de um núcleo de atividades complementares que oferece modalidades artísticas, culturais e esportivas variadas no contraturno. O colégio também dá aos alunos a possibilidade de cursar o ensino médio brasileiro e americano de forma simultânea, conseguindo assim a dupla certificação nesta modalidade de ensino.

Parte destacada da EPaPP é a pastoral cujas pedagogia – baseada em valores humanos, éticos e solidários – e ações buscam se integrar aos projetos pedagógicos e auxiliar na

acolhida, no diálogo e na valorização da identidade individual. Estimula-se, então, a busca pelo convívio respeitoso e pacífico, solidário, amistoso, espiritualizado e engajado em projetos de vida. Entre os projetos da escola estão atividades que articulam grupos de estudos, manhãs de formação, atendimentos feitos pela pastoral aos alunos e suas famílias, a pastoral juvenil, um encontro de espiritualidade da EPaPP (aqui apelidado de “Encontrão”) e uma semana de atividades acadêmicas, culturais e esportivas.

Após a realização do GD, agendei uma visita para realizar as observações na escola. Não pude fazer as observações na escola em datas mais próximas da realização do 1º grupo de discussão com as jovens por conta de divergências na minha agenda e na agenda da escola, dado, entre outros, o calendário de provas e outras atividades que aconteciam à época. Conforme repassado pela secretária que estava me ajudando nesse agendamento, o coordenador explicou que ficaria mais fácil combinarmos as observações para o 2º semestre, logo no começo das aulas. E assim foi feito. Agendamos uma observação do espaço escolar e dos períodos de intervalo para a 2ª semana de aulas. Confirmei a visita por e-mail e me foi explicado que uma outra funcionária me receberia e me acompanharia durante a visita.

Assim, em 09 de agosto, quarta-feira, por volta de 9h30min, realizei minha quarta visita à EpaPP para uma observação mais atenta do campo. Cheguei com alguns minutos de antecedência e me apresentei na recepção. Após conversar com uma das secretárias, a recepcionista pediu que eu aguardasse. Me sentei numa das cadeiras na recepção e fiquei esperando, mas demoraram me chamar... e o intervalo começou sem que minha acompanhante tivesse aparecido para me “resgatar” ou que tivessem dado alguma notícia do que eu deveria ou poderia fazer. Voltei até a recepcionista, expliquei novamente porque estava ali, enfatizando que o intervalo, que já havia começado, era o motivo da minha visita e ela ligou novamente, repassou essas informações e depois de uns 5 minutos a secretária apareceu.

Eu já conhecia a EpaPP, pois trabalhei na escola dando aulas de inglês terceirizadas por cerca de 5 anos. A escola é grande, arejada, com muitos espaços para os alunos e vários lugares para recepção das pessoas e atendimento a elas. São muitos também os funcionários: algumas pessoas trabalhando pra cuidar do pátio, atender ou cuidar/vigiar os alunos nos momentos de intervalo, pessoas que trabalham na pastoral, pessoas que trabalham na cantina, na papelaria, na biblioteca, na área de áudio, mídia e suporte técnico, seguranças... Enfim, são muitos funcionários. O pátio tem uma parte aberta com alguns pequenos arbustos e trepadeiras, bancos e uma espécie de caminho coberto por um toldo, pra que os alunos possam passar de um lado para o outro pela sombra ou sem se molhar em dias de chuva. Ao fundo

fica a capela, ao lado a cantina, que serve apenas lanches e refeições pagas, e as várias mesas em que servem o almoço (pago pelos alunos, familiares ou pessoas autorizadas que quiserem almoçar na escola) e mais ao fundo as quadras de esportes. Próximo às quadras de esporte e as salas fica um anfiteatro.

A escola tem dois intervalos para dar um pouco de descanso aos jovens como me explicou uma das poucas funcionárias negras da escola, uma senhora que cuida dos estudantes. O 1º intervalo acontece de 9:30 às 9:50 e o segundo, curtinho, das 11:25 às 11:35. Antigamente, os alunos tinham menos aulas pela manhã e precisavam voltar à tarde para ter o resto das aulas. Há algum tempo, depois de um período de transição para cada um dos anos do ensino médio, a escola foi colocando a grade com as aulas das disciplinas elementares toda no período matutino até que eles chegaram nesse ponto de dois intervalos. Durante o intervalo mais longo os alunos conseguem descer das salas, que ficam no 2º e 3º andares e circular pela escola. No 2º intervalo, o pessoal da cantina sobe e monta umas mesinhas com parte dos lanches que vendem para facilitar para os alunos, pois o tempo é mais curto.

Vi alunos interagindo tranquilamente pelo pátio. Dado o atraso, acabei não conseguindo circular muito pelos corredores no 1º intervalo. A escola é quase completamente branca e há uma boa proporção de meninos e meninas. Durante a primeira observação vi 3 jovens negros, apenas um de pele escura, e uma garota negra. Alguns jovens estavam sentados no chão do pátio tomando sol, em rodas com os amigos ou amigas. Outros estavam sentados nos bancos perto de áreas de circulação. Outros ainda estavam nas mesas perto da cantina e outros grupos estavam na quadra jogando futebol. Durante o intervalo as salas ficam fechadas e uma área mais lateral que dá para o teatro/auditório também.

Não percebi nada que chamasse a atenção: eram jovens sendo jovens próximo de outros jovens. O clima era realmente agradável e eles me pareciam felizes enquanto circulavam pela escola livremente. Vi coisas comuns de adolescentes: alguns falando alto, algumas jovens com um “ar de superioridade”, outras de conquista, vários de pertencimento. Eles pareciam estar num lugar seu.

Depois de bater o sinal, me desloquei acompanhando a movimentação dos alunos e ao olhar pra cima, percebi uma jovem chorando ao telefone. Ela parecia realmente perturbada na interação. O choro pode ser cotidiano, de dor, de manha, de medo, de susto, de briga, de qualquer coisa, mas isso me fez pensar que nem tudo fica estampado às claras na nossa cara o tempo inteiro. Não me detive a observando e fui conversar com a secretária e o coordenador, que estavam logo à minha frente, me procurando.

Contei um pouco do que havia observado e que havia falado com a primeira monitora, com quem havia conversado mais longamente. Falamos um pouco sobre o que foi discutido no GD e o coordenador se mostrou interessado em saber se havia algo que precisasse ser feito imediatamente. Ele reafirmou também que a pesquisa poderia ajudar só a mim, confirmando expectativas que eles têm em relação à EpaPP, ou a eles também, apresentando dados ou aspectos aos quais eles não têm acesso e ele continua aberto para ouvir e falar sobre isso. Conversamos também sobre deixar o nome da escola em segredo, a não ser que seja muito importante ou essencial revelá-lo, e sobre ter mais informações sobre aspectos físicos e do PPP da escola, o qual ele disse que posso solicitar ou pegar livremente no site da escola. Ele afirmou novamente que eu sou uma pesquisadora séria e que vai ser bom podermos pensar sobre essas questões e lembrou que meu acesso à escola se deu graças à Estrela, por quem ele tem extremo respeito por ser alguém que agrega muito valor à escola.

Fiquei aguardando na biblioteca até o momento do segundo intervalo. Alguns minutos antes do intervalo começar, me encaminhei para o corredor e fiquei mais ao canto. Logo que o sinal tocou, vi os jovens saindo de suas salas bastante ativos. Novamente não vi nenhuma das jovens negras que havia participado dos GDs. Percebi que alguns jovens notaram minha presença, mas a maioria parece nem ter me visto. Achei interessante...

Cruzei com uma jovem que me olhou nos olhos e sorriu, como a dizer oi. Circulei um pouco pelos corredores, transitei entre os diferentes andares das salas e conversei com uma segunda monitora de pátio e novamente com a primeira monitora que encontrei no intervalo anterior. Elas me falaram algumas coisas sobre o fluxo de alunos e o quanto os jovens são enérgicos.

A primeira monitora conversou bastante. Falou de seu apego aos jovens e disse conhecer todos os que estão sob sua responsabilidade pelo nome (cada uma é responsável por um dos anos do ensino médio). Ela sabe de suas histórias de vida, seus conflitos e muito do que passam em casa e na escola. Ela se mostrou muito afetuosa ao mesmo tempo em que era firme com os jovens. Eles parecem gostar muito dela, realmente.

Terminado o intervalo, conversei mais algumas coisas com a primeira monitora e findada a conversa fui embora.

3.2.2 Sobre o roteiro dos grupos de discussão

O “Roteiro com tópicos-guia para grupos de discussão com estudantes”⁷³ trouxe perguntas norteadoras foi dividido em 9 (nove) blocos e as perguntas foram sendo colocadas de acordo com o desdobramento dos assuntos durante a condução dos grupos. Outras perguntas para aprofundamento dos tópicos foram sendo levantadas conforme a necessidade e os grupos na EPSM e EpaPP contemplaram quase todos os temas, sendo assim dividido:

O roteiro com os tópicos-guia para os GDs visou conhecer melhor as percepções das jovens na sua relação com a cidade, a família, a trajetória escolar dos estudantes, as vivências e percepção do racismo e discriminações, as relações entre os gêneros e pessoas com orientações sexuais diversas, as relações entre classes econômicas diferentes, a convivências e participação em outros grupos, a atividades e envolvimento fora da escola e as perspectivas de futuros dos participantes da pesquisa.

3.2.3 Sobre o formulário

O formulário para participantes do grupo de discussão⁷⁴ buscou coletar informações pessoais sobre as estudantes e trazer um panorama mais detalhado da sua origem, situação de moradia, percurso escolar, relação com o trabalho, a renda das famílias e o lazer dos jovens.

O formulário foi respondido apenas pelos estudantes que participaram dos GDs, haja vista ter-se optado pela participação voluntária dos jovens na pesquisa e não termos o objetivo de colher qualquer tipo de amostra (GIL, 2006). Nesse sentido, o formulário buscava apenas trazer informações complementares sobre os jovens, informações que poderiam auxiliar na compreensão de informações levantadas no GD ou ainda conhecer melhor quem eram aqueles jovens participantes da pesquisa.

As perguntas do formulário foram inspiradas na pesquisa realizada por Valverde (2008) e revisadas pela própria orientadora deste trabalho. A maioria dos jovens respondeu todos os itens propostos, com exceção de alguns jovens que não souberam informar a remuneração e profissão de seus pais e/ou responsáveis ou optaram por não fazê-lo.

⁷³ O “Roteiro com tópicos-guia para grupos de discussão com estudantes” encontra-se nos Anexos.

⁷⁴ O “Questionário para participantes do grupo de discussão” encontra-se nos anexos.

3.2.4 Reflexões sobre o campo e a metodologia utilizada

O trabalho de campo e o processo de reconstrução das informações foi uma experiência que demandou tempo, muito cuidado e empenho.

Sobre a condução dos grupos, percebi que é muito importante que as questões sejam diretas e objetivas para facilitar a compreensão das estudantes. Nas primeiras etapas de alguns dos GDs, especialmente com jovens mais tímidas, entendi ser necessário acrescentar as perguntas para refinamento de informações e em alguns momentos interrompi as jovens, o que poderia ser evitado. Em outros momentos, especialmente com grupos que se estenderam por mais de uma hora e trinta minutos, algumas questões finais no roteiro com os tópicos-guia foram deixadas de lado, pois diante do volume de informações trazidas elas pareciam já haver sido abordadas durante as discussões. Entendo que teria sido importante ter sido acompanhada por outra pesquisadora durante a condução dos GDs.

A gravação e a transcrição dos GDs foi elaborada a partir da combinação de diferentes recursos digitais. Para a gravação, utilizei o gravador e reproduzidor de voz *Sony Digital Voice Recorder 4gb - Icd-px240* e o gravador de voz do meu próprio celular, para garantir a gravação do áudio em pelo menos duas fontes e evitar perda de material. Para a degravação, ou seja, a transformação do áudio gravado em texto, utilizei o *Express Scribe Transcription Software*⁷⁵, em sua versão gratuita, para reproduzir o áudio gravado no meu computador. Esse programa facilita a transcrição e degravação por permitir que comandos como pausar o áudio e acelerar ou retroceder a gravação sejam dados através de teclas de atalho do próprio teclado do computador, sendo possível manter a janela para digitação aberta em primeiro plano. Para acelerar a transcrição, utilizei em alguns momentos a ferramenta de digitação por voz, disponível no Google Docs. Assim, eu ouvia a gravação do gravador e ditava o que eu ouvia no microfone. Assim, o som era captado e transcrito digitalmente.

Para meu processo de interpretação, baseada nas orientações trazidas no MD, foi importante seguir os mesmos passos em todas as passagens analisadas. Assim eu:

- 1) selecionava as passagens que se relacionavam ao assunto destacado;
- 2) marcava os temas emergentes ou palavras-chave dentro das passagens, o que ajudou a selecionar as metáforas de foco e as passagens relevantes;
- 3) relia as falas das jovens dentro do trecho e ia separando as falas mais marcantes. Depois de selecionadas as falas mais importantes, eu retomava uma a uma marcando as palavras-chave de cada frase. Por fim, eu fazia uma tempestade de ideias com reflexões

⁷⁵ © NCH Software. Disponível em: <<http://www.nch.com.au/scribe/index.html>>.

ou questionamentos que emergiam a partir do que as jovens estavam falando. Levantadas todas as ideias, eu reorganizava a reflexão de forma coerente e encadeada, amarrando as interpretações dos trechos anteriores e posteriores;

4) depois desse esboço organizado então eu transformava os trechos selecionados em texto.

Essas são apenas algumas das reflexões sobre minha experiência com o método documentário, os GDs e o manuseio dos dados. A metodologia utilizada foi essencial para a coleta de dados consistentes e acredito ter oferecido o aparato necessário para a investigação do sentido documentário das ações das jovens estudantes.

CAPÍTULO 4 – JUVENTUDE E INTERSECÇÕES

*Not everything that is faced can be changed,
but nothing can be changed until it's faced.”
James Baldwin*

A presente pesquisa contou com a realização de 5 (cinco) grupos de discussão com jovens estudantes do ensino médio regular diurno: 4 (quatro) grupos em uma escola pública, localizada em Santa Maria (RA XIII), e um grupo de discussão em uma escola particular, em Brasília (RA I), no Plano Piloto, ambas no Distrito Federal.

A seguir é apresentado o processo de realização dos dois GDs selecionados para análise – o grupo “Voos mais altos”, realizado em uma escola pública em Santa Maria (EPSM), e o grupo “Todo mundo junto”, realizado em uma escola particular no Plano Piloto (EPaPP). Após breve apresentação do contexto em que se realizaram os GDs selecionados, é apresentado o perfil das estudantes. Em seguida, traça-se a análise de alguns segmentos centrais para esta pesquisa: primeiramente, a análise percorre aspectos relativos à construção da percepção de lugar das jovens, considerando-se tanto o local onde vivem e seu meio social quanto a relação entre o lugar onde moram e as diferentes RAs do Plano Piloto. Depois, são apresentados os apontamentos sobre a trajetória escolar das jovens, a escola onde estudam e as experiências de discriminação sofridas na escola. Em seguida, discutem-se as experiências de discriminação sofridas em diversos espaços sociais e a percepção das jovens sobre o racismo e como este afeta os indivíduos e as relações inter-raciais/sociais. Por fim, são trazidas outras questões que emergiram como temas centrais nos GDs, como as perspectivas acerca do futuro para o GDA, a questão dos cabelos para o GDE.

4.1 GRUPO VOOS MAIS ALTOS

Angelou: a gente não vai ter um bom convívio quando se tem racismo, porque, sinceramente, uma pessoa que ela comete o ato de racismo comigo eu não vou conseguir olhar na cara dela do mesmo jeito que eu olhava antes, ter amizade com ela se eu sei que ela não gosta da minha cor, da minha raça, do jeito que eu sou. Então isso acaba que destrói um pouco, por questões de convívio, as pessoas não vão... não vão saber conviver uma com a outra.

(Passagem: Racismo na escola, linhas 644-650)

No dia 07 de março, uma 3ª feira, por volta de 8:45h, cheguei na EPSM para a minha 6ª visita. Conversei com o coordenador pedagógico para ver onde ficaria melhor fazer o GD. Como sempre muito bem recebida, fui orientada a ir para a sala de vídeo, que era mais reservada e não seria usada. Depois de me mostrar onde ficava a chave, para que eu pudesse usar para os outros GDs a serem realizados nos próximos dias, o coordenador me deixou à vontade para seguir com as atividades do GD.

As estudantes Angelou e Badu, que me esperavam na área verde, me cumprimentaram docemente com um beijo no rosto e em seguida fomos para a sala. Enquanto eu organizava a mesa, as meninas foram se sentando perto de onde o lanche seria servido, espaçando algumas cadeiras e se ajeitando por ali, sempre conversando uma com a outra sobre coisas do dia a dia. Ambas eram colegas de turma e amigas bastante próximas dentro da sala.

Enquanto abria o computador e ajeitava os apetrechos eletrônicos, fui conversando com as jovens sobre o que faríamos, agradecendo pela participação e disponibilidade delas. Expliquei um pouco sobre o que eram grupos de discussão e depois perguntei por que elas tinham se interessado em participar dos GDs. Elas disseram que sentiam falta de espaços em que pudessem falar sobre discriminação, ou sobre essas discussões na escola. Angelou disse que queria ser ouvida e que apesar de não ter sofrido discriminações, ela tinha amigos que sofriam e queria ser ouvida para ajudar que isso mudasse.

Iniciamos o grupo de discussão, mas cerca de 30 minutos depois precisamos parar gravação e retomar após o intervalo, dada a música alta e o barulho do lado de fora.

As jovens, ambas negras, tinham as madeixas lisas ou alisadas, e usavam roupas do dia a dia, como saias e camisetas. Fiquei feliz em perceber como elas pareciam abertas para o mundo, querendo experimentá-lo. Angelou, que queria fazer pedagogia, deixou transparecer uma expectativa, não sei se dela, não sei se da mãe, de ter um futuro diferente, de criar um outro lugar no mundo. Badu, maranhense de pele preta, um preto queimado diferente, escuro

e reluzente, queria fazer medicina. As falas dela, mais tímidas no início, também deram lugar a reflexões mais otimistas, como se estivesse sedenta por algo novo, algo maior.

Durante a realização do grupo de discussão as jovens falaram bastante sobre as questões perguntadas. Ainda que as interações tenham sido quase exclusivamente motivadas pelas perguntas no roteiro, ouvi narrativas e experiências muito ricas e profundas.

Essa primeira experiência em conduzir um GD me deu mais segurança e otimismo, fortalecendo minha conexão com o assunto e a realidade. Foi impressionante e inspirador.

4.1.1 Quem são essas jovens?

Para melhor compreensão de parte do universo das duas jovens participantes do GD Voos mais altos, segue a compilação dos dados oriundos do Formulário para participantes dos grupos de discussão (Apêndice F) respondidos pelas estudantes ao final do GD. As duas jovens receberam nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas.

Angelou

Angelou (Af⁷⁶), brasiliense, tem 17 anos, e é aluna do 3º ano. Se identifica como preta, é solteira, tem 4 irmãos e é católica não praticante. Sua mãe é da Bahia e seu pai do Distrito Federal. A jovem mora com a mãe, o padrasto e os irmãos em Santa Maria desde que nasceu. Durante sua trajetória escolar passou apenas por escolas públicas de Santa Maria – DF. A jovem não faz aulas de línguas. Nunca abandonou a escola ou repetiu o ano e trabalhou como doméstica para sua tia. Sua mãe tem o ensino fundamental incompleto e é empregada doméstica.

Badu

Badu (Bf), piauiense de Teresina, tem 18 anos, e é aluna do 3º ano. Se identifica como preta, é solteira, tem 2 irmãos e é católica. Seus pais são de Caxias, no Maranhão. A jovem mora com os tios em Santa Maria há 3 anos. Durante sua trajetória escolar, passou por escolas públicas no Maranhão, durante o ensino fundamental, e em Santa Maria, para o EJA e o ensino médio. Nunca abandonou a escola e fez aceleração no EJA para completar o 9º ano. Trabalhou em uma lan house. A jovem não informou se faz aulas de línguas nem outras informações relacionadas a seus pais e seu lazer.

⁷⁶ As abreviações Af e Bf serão utilizadas para nos referirmos às jovens participantes deste GD. Os apelidos utilizados são nomes fictícios, atribuídos pela pesquisadora, em referência a Maya Angelou e Erykah Badu.

4.1.2 Percepções sobre o lugar em que vivem e o meio social

A cidade enquanto abrigadora das pessoas e formada por elas, pode ser compreendida de formas distintas por grupos distintos – visões estas formadas ou influenciadas por motivos os mais diversos. Nesta seção, buscou-se compreender como as jovens se percebem nesse espaço geográfico, tanto em uma esfera menor quanto em uma escala maior. Assim, as perguntas buscaram identificar como as jovens se percebem no espaço onde moram – suas casas e seus bairros – e o seu sentimento de pertencimento a esses lugares, passando depois para a discussão da relação e da dinâmica traçadas entre o Plano Piloto e outras RAs.

4.1.2.1 O lugar onde moram

Buscando conhecer melhor sobre a relação das jovens com o lugar onde moram, a pesquisadora direcionou perguntas ao grupo visando levantar informações sobre como as jovens se percebem nesse espaço e sobre seu sentimento de pertencimento a esse lugar (linhas 78-132).

- Y⁷⁷: bom aí pra gente pensar a primeira co:isa (1) eu queria perguntar pra vocês assim se vocês podiam falar um pouco sobre a cidade onde -cês moram aqui sobre Santa Maria (2) o que vocês me falam sobre a Santa
- Af: então (1) eu particularmente gosto muito daqui
- Y: (°Ah gosta daqui°)
- Af: ^Lse fosse pra sair daqui eu não sairia (1) mas quem vem de fora às vezes observa muita: (.) meio que uma bagunça (1) entendeu por questões; de segurança essas=coisas mas eu=não=sei=se já é costume eu acho @um lugar tranquilo@
- Y: °Entendi°
- Af: eu já acostumei
- Bf: eh já pelo meu ponto de vista não (2) porque eu tô mais aqui pelo estu:do porque a minha família mora no Maranhão isso e aquilo
- Y: ^Lah:
- Bf: aí por mim eu preferia ficar lá (.) em questão assim da segurança que lá pra mim é mais seguro eu acho mais tranquilo e aqui não aqui é mais agitado muitas coisas assim excesso. de roubo. essas coisas muito perigoso (3)
- Y: hum
- Bf: aí meu ponto de vista preferia lá @(.)@
- Y: preferia lá @(.)@ entendi
- Bf: @(1)@
- Y: e: você mora desde pequena aqui então
- Af: nasci em ()
- Y: nasceu mesmo
- Af: eh aqui praticamente @(.)@
- Y: é (2) e você veio pra cá com qual idade Badu
- Bf: eu vim pra cá co:m quinze

⁷⁷ Conforme o método documentário, utiliza-se a letra “Y” para representar a entrevistadora/pesquisadora .

Y: com quinze
 Bf: Lquinze pra dezesseis
 Y: é bem recente foi dois anos (1) um ano
 Bf: (°dois mil e onze doze treze°) -tá=-tá dando três meses ô três anos já
 Y: -tá (.) entendi então -tá (bem) do caminho
 Bf: é

Após a pergunta da entrevistadora sobre a cidade em que moram, Santa Maria, as garotas falam sobre sua relação com aquele lugar, o que se dá de forma distinta e ajuda a perceber a dinâmica do residir e do pertencer a algum lugar.

Angelou, nascida e criada em Santa Maria, sinaliza que há percepções diferentes sobre a cidade e que estas percepções estão relacionadas, por exemplo, ao tempo em que se está na cidade e ao fato de ter nascido ou não em Santa Maria e continuar morando no bairro. A jovem afirma que ela gosta “muito da Santa Maria”, sentimento que é potencializado pela afirmação de que “se fosse pra sair daqui eu não sairia”. Essa fala coloca a relação da jovem em um nível maior de intimidade e de pertencimento, transparecendo que o que a cidade oferece para ela lhe é suficiente. Essa satisfação faz com que a jovem não desenvolva, portanto, o desejo de morar em outros lugares em busca de condições melhores ou experiências novas, entre outros.

Ainda que a jovem ache o lugar “tranquilo”, ela percebe que a sensação de segurança não é a mesma para todos que passam pela Santa Maria, pois “quem vem de fora às vezes observa muita meio que uma bagunça entendeu”. As pessoas “de fora”, como Badu ou mesmo de outras RAs, como o Plano Piloto, em contraposição às pessoas “de dentro”, como ela, percebem aspectos negativos⁷⁸ acerca da cidade, resumidos na palavra “bagunça”. Para exemplificar o que seria a “bagunça” ela aponta questões como a “segurança”, o que pode abrir espaço para uma referência a outros aspectos da infraestrutura e serviços da cidade, como saúde, lazer, educação e saneamento, entre outros. Angelou, estando dentro, consegue criar e manter uma imagem positiva do lugar, como expressou no uso dos termos e expressões “gosto muito daqui” e “tranquilo”, que refletem a visão da jovem, em oposição à “bagunça” e à (falta de) “segurança”, que se referem a construções negativas a partir da visão das pessoas de fora.

Quando a jovem reflete que não sabe se ela acha Santa Maria “um lugar tranquilo”, pois “já é costume” a própria jovem questiona tanto a discrepância na forma como a cidade é vista quanto o que a faz perceber o lugar de forma diferente de quem é de fora.

⁷⁸ A referência ao fato de pessoas “de fora” de Santa Maria perceberem a cidade de forma negativa também apareceu em outros GDs realizados na EPSM e os jovens atribuíram, entre outros, responsabilidade à mídia na propagação de uma imagem negativa de sua RA.

Já Badu, que veio para Santa Maria em 2016, quando tinha 15 anos, está “mais aqui pelo estudo” do que por vontade própria ou por gostar da cidade⁷⁹, uma vez que seus pais a enviaram para morar com os tios porque desejavam que ela tivesse uma educação de qualidade. A fala da jovem destaca a funcionalidade das cidades, por exemplo, ao oferecerem determinadas condições ou serviços, e a possibilidade de compartimentalizar a relação com a mesma.

Badu explica que sua família mora no Maranhão e se ela pudesse decidir “preferia ficar lá”. Além disso, a jovem acredita que para ela, lá “é mais seguro”. Nessa fala, percebe-se que o desejo de estar com a família determina a relação que é estabelecida pela jovem com o lugar onde ela mora. Ao abordar os aspectos negativos que afetam sua percepção da segurança em Santa Maria, Badu afirma que o bairro é “mais agitado” e que há um “excesso de roubo”, o que torna o lugar “muito perigoso”. Além da distância da família, a agitação da cidade e a insegurança impedem que Badu tenha uma visão positiva da região e goste de morar lá.

As falas das jovens denotam sentimentos de pertença diferentes em relação à cidade. Dessa forma, entende-se que uma relação mais positiva nasce do fato de morar na cidade há mais tempo e, criando-se uma relação mais íntima com o espaço, cria-se também uma noção de pertencimento e vínculo, que podem influenciar na (não) percepção dos problemas urbanos enfrentados pelos moradores. Na direção oposta, a cidade pode ser habitada em função dos serviços ou possibilidades que ela oferece. As narrativas das jovens ajudam a perceber e compreender como aspectos como o tempo de residência na cidade e os motivos que levam as pessoas a habitar a mesma marcam a relação das pessoas com os espaços urbanos, fazendo emergir a forma como a cidade é percebida e vivenciada e a noção de pertencimento.

4.1.2.2 Sobre o meio social e a relação Santa Maria (outras RAs) X Plano Piloto

Na intenção de ouvir um pouco mais sobre relações econômico-sociais no Distrito Federal, as jovens falam um pouco sobre como percebem as relações entre classes socioeconômicas diferentes, exemplificadas na relação entre diferentes RAs, no caso Santa Maria e Plano Piloto (linhas 1010-1059).

⁷⁹ Interessa saber que no próprio PPP da EPSM há uma reflexão sobre essa questão: “Como fruto de um desenvolvimento acelerado e desordenado da cidade existe um efetivo considerável de estudantes que não nasceram em Santa Maria, por isso, não assumiram ainda, a cidade como “lar”, motivados principalmente pela esperança de voltarem às origens de suas famílias. Não acreditamos ser possível o retorno para a maioria dessas famílias, e o destino dessa maioria tem o futuro ligado à cidade.” **Fonte:** Projeto Político Pedagógico EPSM.

- Y: vocês podem falar (.) eh assim um pouquinho mais sobre: como é que vocês veem essa relação diferente entre classe econô:mica (1) entre de repente os moradores daqui de Santa e: do Distrito Federa:l como é que -cês veem isso tudo (.) (cês devem pensar nossa lá vai a gente mudando de assunto)
- Af: ^{L@(..)@} (1) então tem eh: por exemplo (2) as pessoas que moram no Plano Pilo:to que já é (1) é o Brasília, mesmo, (.) (mora em Brasília mesmo) (1) a maioria, (.) não °todo mundo° mas, a maioria quando vem falar com a gente **daqui** (3) qualquer? (1) menino, daqui é peba (.) não é: o menino de Santa Maria **é o peba entendeu** ()
- Bf: ^{Lah} aqueles (pebinha) de Santa Maria
- Af: ^{Lsó} (.) não só em Santa Maria, Santa Maria é até menos mas falou de **Ceilândia** é como se não tivesse ninguém que prestasse em Ceilândia (1) todo mundo bandido em Ceilândia entendeu (.) tem mu::ito isso (existe) diariamente, entendeu diariamente **mesmo** (.) **ai** aquele peba de Ceilândia ai eu **@entendeu@** só porque, mora em Ceilândia? é todo mundo bandido (.) só porque mora em Santa Maria não presta (.) então tem muito isso (2) um monte
- Bf: ^{Lé=é}
- Y: e dar pra sentir isso na:
- Af: ^{Ldar} até a gente mesmo tem receio (.) tipo se a gente for estudar (.) em uma escola do Plano eu já: (.) **quis** mas, ao mesmo tempo que eu tenho medo de estudar lá no Plano (.) porque eu venho de Santa Maria (1) **como eles vão me tratar lá**
- Y: hum
- Af: por eu ter vindo de Santa Maria entendeu
- Bf: ^{Ltratar} bem diferente
- Y: é
- Af: então a gente já pensa até nisso também
- Y: Ai gente que assustador @(..)@
- TD: @ (1) @
- Af: é (.) **mas** é assim estudar na Asa Sul (.) na Asa Norte (1) **até a gente mesmo comete** (.) eh: questão de discriminação com a gente mesmo que eu mesmo muitas vezes já pensei (1) mas o quê que eu vou fazer **lá** (.) lá o povo é tudo (.) **mais evoluído** do que eu (.) o que que eles vão falar de mim (.) então tem muito isso (3) bastante @ (1) @ (3)

A pesquisadora pede que as jovens falem um pouco sobre como elas veem as relações entre classes econômicas e RAs diferentes. Angelou inicia sua fala demonstrando que há uma diferenciação e um apagamento na percepção das outras RAs enquanto representativas do que é Brasília. Ao se referir às “pessoas que moram no Plano Pilo:to que já é é o Brasília, mesmo mora em Brasília mesmo” a jovem coloca Brasília e o Plano Piloto em um mesmo nível, entendendo que o Plano Piloto representa o todo de RAs pelo qual Brasília é formada. Essa fala pontua que a identidade do Plano Piloto, seja pela projeção ou pelas condições sociais mais elevadas, encobre a das outras RAs, transparecendo, conseqüentemente, uma noção valorativa das pessoas de diferentes RAs. A afirmação provoca a reflexão sobre o que seria, então, a Santa Maria e as outras RAs frente ao Plano Piloto. Nesse sentido, percebe-se que a partir do status de ser a capital federal, reflexo das imagens que são veiculadas, há um ideário acerca do que é Brasília.

Em seguida, a jovem defende a ideia de que para as pessoas do Plano Piloto “qualquer? (1) menino, daqui é peba... porque é de Santa Maria é peba”, refletindo tanto um olhar estereotipado quanto hierárquico para as pessoas de RAs periféricas. A forma como as pessoas se referem às pessoas de Santa Maria é inferiorizadora, exemplificando a tentativa de colocar os moradores de Santa Maria e outras RAs, como a Ceilândia – todos, indistintamente – definido como peba⁸⁰.

Esse olhar revela ainda como a hierarquização acontece em níveis, pois, como Angelou explica, “Santa Maria é até menos, mas falou de Ceilândia é como se não tivesse ninguém que prestasse em Ceilândia (1) todo mundo bandido em Ceilândia”. Além da classe econômica, o outro marcador do lugar social e da construção dos lugares aparece na figura da violência, trazido na ideia de que “todo mundo [é] bandido em Ceilândia”.

A jovem revela ainda que essa leitura não é algo ocasional, que pode ser provocada por situações isoladas, mas sim algo que ocorre “diariamente, entendeu diariamente mesmo”. O apontamento e ênfase da jovem exemplificam como o preconceito, construído a partir de vários processos de discriminação, é um exercício cotidiano de introjeção, reforço e reprodução de leituras estereotipadas que se retroalimentam nos processos de verbalização e ação dos grupos que se encontram em posições de poder e da percepção dessas mensagens pelo grupo discriminado.

Nesse sentido, a fala de Angelou, com a qual Badu corrobora, demonstra como os limites são dados e compreendidos a partir, por exemplo, do receio sobre “como eles vão me tratar lá”. Badu verbaliza que o tratamento será diferente da forma como são tratadas as outras pessoas e o receio de Angelou demonstra que esse tratamento não será positivo.

Angelou reconhece ainda que “até a gente mesmo comete” a discriminação. A partir do questionamento da jovem sobre o “o quê que eu vou fazer lá... o que que eles vão falar de mim” percebem-se etapas a partir das quais esse processo de construção de um lugar social se dá. Angelou demonstra que esse mecanismo pode funcionar em cinco etapas: a primeira, quando se veicula uma imagem de que as pessoas e os grupos são diferentes. A segunda quando são atribuídas determinadas características que refletirão mais ou menor poder e hierarquias entre ou sobre os grupos. A terceira quando ela entende a mensagem de que é diferente do grupo no poder, já que “lá o povo é tudo (.) mais evoluído do que eu”. A quarta

⁸⁰ peba pe.ba *adj m+f* (tupi péua). Palavra de origem tupi que significa alongado, chato. *sm.* Tatu de cabeça achatada, que costuma violar as sepulturas. *sf pl gir* Nádegas. Pegar um peba ou um tatu: cair”, conforme o dicionário on-line Michaelis. Como define Tavares (2009, p. 270): “No caso de Ceilândia, “peba” se refere a alguém ordinário, insignificante. A polícia considera peba aquele jovem, em geral, do sexo masculino, que possui um estilo inspirado no hip-hop, mas com alusão ao gangsterismo, aquele que se identifica, mesmo que apenas simbolicamente, com o banditismo.”

vem como resultado dessa percepção, quando ela entende que há espaços diferentes para pessoas diferentes e que não deve adentrar um espaço ao qual não pertença, questionando “o quê que eu vou fazer lá”. Por fim, há a ação que registra o processo discriminatório, quando a jovem age tomando a atitude esperada de não estudar em uma escola do Plano Piloto.

Como parte desse processo de construção de um lugar social, percebe-se como os estereótipos ligados a marcas ou signos como cor da pele, roupas, modos de andar e falar perfazem o imaginário social dos diferentes grupos econômicos, conforme exemplificado na passagem a seguir (linhas 1065-1103):

- Y: vocês acham que dar pra identificar ou que se criou uma forma de identificar (.) quem é de onde (2) porque por exemplo quando eles falam (.) se por exemplo se a gente não sabe exatamente de onde é (1) que as pessoas são (.) você acha que tem como identificar de onde elas são
- Bf: °eu não°
- Af: **mais ou menos sim** (2) geralmente (2) no conte- vamos pegar o plano de novo porque lá o povo que tem lá trabalha mais (.) essas coisas (1) então já tem essa divisão né o passeio lá mesmo (1) você vai ver no shopping por exemplo (1) quem vai frequentar os melhores shoppings não vai ser a gente aqui Iguatemi quem é que vai no Iguatemi
- Y: uhum
- Af: só quem tem condições então já tem isso também (.) já dar pra ver (.) por esse lado dificilmente (2) uma vez mesmo a gente foi à passeio no Iguatemi daqui, da escola, (1) e o povo lá do shopping mesmo já começou a olhar com diferença, um bando de: de aluno vindo do quatrocentos e dezessete **que escola é essa que eu nunca ouvir falar** (1) então o povo já ficou olhando meio assim (.) meio torto entendeu (.) porque lá realmente é um shopping sofisticado? mas eu acho que teria; de ser; de todo mundo;
- Y: uhum
- Af: igual como povo fala mesmo (.) Conjunto Nacional é a feira do plano, (1) porque **era pra ser** né @(1)@ e todo mundo porque todo mundo frequenta o Conjunto Nacional @(1)@
- ?f: L@(1)@
- Af: @então@ tem muito isso @(1)@ todo mundo gente de tudo quanto é: classe frequenta o conjunto nacional e outros shoppings não (.) Brasília Shopping Iguatemi (3) é mais raro né ter gente assim (.) daqui né de Santa Maria (.) de Ceilândia desses lugares (1) então; tem muito isso.
- Y: entendi @(.)@
- TD: @(.)@

Após a pergunta da entrevistadora sobre ser possível identificar de onde as pessoas são, Angelou traz na primeira fala reflexões sobre a identificação das pessoas e a construção dos estereótipos. Emanada a percepção de que as pessoas no Plano Piloto têm melhores condições financeiras “porque lá o povo que tem lá trabalha mais” e isso demonstra que “já tem essa divisão né?”, divisão esta que marca os espaços reservados para alguns e fechados para outros. Diretamente associada ao trabalho pela jovem, a ascensão social traz a possibilidade de acessar e consumir não apenas mais, mas também produtos de maior valor

agregado, financeira ou socialmente. A jovem evidencia que a divisão entre os grupos que ascenderam socialmente informa que “quem vai frequentar os melhores shoppings não vai ser a gente aqui”, neste caso, grupos de classes econômicas mais baixas como os moradores de RAs como a Santa Maria e Ceilândia, mas sim “quem tem condições”, como os moradores do Plano Piloto.

A narrativa sobre o “passeio no Iguatemi daqui, da escola” reforça a ideia já apresentada sobre como indivíduos estranhos a determinados espaços sociais são lembrados de que sua presença é incômoda e causa estranhamento quando, por exemplo, “o povo lá do shopping mesmo já começou a olhar com diferença”. O uniforme da escola mostrava que os alunos vinham de um colégio não familiar, “que eu nunca ouvir falar” e, por isso, a jovem entende que “o povo já ficou olhando meio assim (.) meio to:рто entendeu”. A passagem deixa em aberto a noção de que o uniforme, bem com a forma de se vestir, os itens que compõem a vestimenta ou a marca dos mesmos, servem como símbolo de um lugar social: fosse ele o uniforme de uma escola particular de prestígio, familiar para as pessoas que frequentam o shopping, não haveria estranhamento na presença de tantos jovens semelhantes no shopping, para além de uma visão negativa de jovens vindos da escola pública.

Por fim, a jovem entende que essa separação é injusta e que esse tipo de espaço “teria; de ser; de todo mundo”. Reconhecendo que no “Brasília Shopping, Iguatemi (3) é mais raro né ter gente assim (.) daqui né de Santa Maria (.) de Ceilândia desses lugares”, Angelou demonstra uma divisão irregular de acesso a ditos bens comuns. Essa divisão é reforçada ambas pela classe econômica dos indivíduos – o que possibilitaria seu consumo nesses lugares – e pela mensagem emitida pelas próprias pessoas de classes sociais mais altas que ocupam esses espaços – de que esse lugar é apenas para alguns e a presença de estranhos neles não é bem-vinda.

Com base nas passagens destacadas, tem-se que há uma demarcação bem nítida entre quem são as pessoas de Santa Maria e quem são as pessoas do Plano Piloto e que estas, ainda que habitem Brasília, são muito diferentes, uma vez que sua origem marca os espaços a que pertencem e os espaços em que podem adentrar ou não.

A pertença a uma classe social diferente – refletida no morar e ocupar Santa Maria ou o Plano Piloto – acaba denotando também uma visão hierárquica das pessoas, na qual aquelas que moram no Plano Piloto seriam mais “evoluídas” do que as que moram fora dele.

Em resumo, entende-se que os lugares e espaços de socialização e pertencimento desses diferentes grupos sociais estão bem marcados, inclusive a partir de imagens negativas ou positivas veiculadas sobre eles. Dessa forma, emerge a noção de que indivíduos alheios ao

grupo não devem ultrapassar os limites impostos entre estes lugares, a partir da relação, por exemplo, entre os “de fora” e os “de dentro”. Há, assim, uma linha social que separa os que estão no nível adequado para ocupar determinado espaço e os que não estão. A experiência dessas jovens negras, periféricas e de uma classe socioeconômica mais baixa reflete em grande medida a experiência de um contingente de pessoas negras, periféricas e de classes mais baixas, que também não são bem vindas quando adentram o Plano Piloto e espaços destinados a estratos socioeconômicos mais elevados. Percebe-se que havendo tal invasão ou sua cogitação, todos os indivíduos – os de dentro do grupo e os de fora – lembrarão ou serão lembrados de que não pertencem àquele espaço, a não ser na condição de serviçais. Assim sendo, limita-se sua possibilidade de integração e verificam-se processos de coação para forçar sua saída ou impedir sua entrada.

4.1.3 Percepções sobre a escola: mini-mundo de silenciamentos

Entre as várias leituras que podem ser feitas sobre os espaços de socialização, entende-se que o ambiente escolar é um espaço de exposição de valor inestimável, onde as relações interpessoais e opiniões de grupo são construídas. Nesse sentido, a escola oferece ainda as possibilidades de estar em contato com os mais variados grupos, performar no mundo de formas distintas e assumir papéis diferentes nas relações sociais. Nesse cenário, o convívio (obrigatório) com outras pessoas, perspectivas, realidades, jeitos de ser e de estar no mundo – oportunizados dentro da escola – trazem uma experiência única que influencia a personalidade e percepção dos jovens sobre os processos que os rodeiam, compondo, assim, a visão de mundo das jovens, conforme relatado a seguir.

4.1.3.1 Como é a escola

Entre os espaços por onde as jovens mais transitam encontra-se a escola. Na intenção de conhecer melhor como se deu a trajetória escolar de Angelou e Badu, a pesquisadora pede às jovens que falem um pouco sobre seu percurso escolar (linhas 310-357).

- Y: como é que foi o percurso de vocês até chegarem aqui (.) nessa escola assim em termos de; (.) por onde é que -cês passa:ram (.) a relação com professo:res né (.) como é que foi assim essa (1) trajetória
- Af: eu, comecei a estudar; com três anos creche né na verdade @(.).@
- Bf: L@(.).@
- Af: eh no Caic de Santa Maria aqui mesmo em Santa Maria (.) então eu fiquei lá até: a minha quarta sé::rie (1) @tudo lá@ aí depois (eu fui pro trezentos e

dezesseis) (nessa época dezesseis) **até a oitava série** (2) em dois mil e quinze eu vim pra cá então foi bem; (1) só porque, sair de uma escola só porque @não tinha como ficar mesmo@ e: quanto a relação com professores (1) eu nunca, tive problema, assim com professor (1) não é que eu tenha gostado de todos às vezes a gente **não gosta** a gente não se dá muito bem só que eu procuro dividir o profissional do pessoal (2) então até porque @eu preciso mais dele (do que ele de mim)@ né

Bf: L@(.)@

Y: é

Bf: a minha já foi: (1) como eu já falei a minha foi muito baixa né nível assim escola não=sei=o=quê (.) porque aí eu comecei a estudar com sete anos (1) já foi assi:m ass:im fundamental (1) aí: mudei=de=turma eh: até o quinto (.) o sexto indo até o quinto no sexto eu já mudei pra outra escola foi () que também é lá do interior (1) e de lá já vim pra cá eu estudei o primeiro eh o: seti- o sexto o sétimo o oitavo (1) no nono eu já vim pra cá que=foi quando eu fiz só a metade lá até no meio do ano e passei pra cá que foi pro: (EJA) tinha entrado em outra escola aqui né aí de lá eu já vim pra cá (2) e quanto a relação ao professor também não tenho nenhum (.) sempre @foram todos de boa comigo@ muito legal (2) e foi isso até, me ajudaram bastante porque como eu já havia falado né eu tive dificuldade né (.) e: eu fiquei fiquei em algumas matérias no primeiro ano (1) fiquei em algumas matérias tive=tive tive muito risco assim de: de reprovar aí eu fui conversar com o professor expliquei como foi (.) como foi tudo o que aconteceu na minha vida em relação a escola aí até que um eles entenderam precisava de um que um me liberasse do conselho porque senão teria ficado; (1) aí ele ele chegou pra mim e perguntou se: eu -tava preparada (2) aí eu falei pra ele que sim que eu me esforçava que eu ia me esforçar mais eu não tinha (.) eu não tinha noção como que era aqui né (2) aí ele falou não tudo bem eu vou ver o que eu posso fazer por você (2) aí foi quando veio a notícia que eu tinha passado @(1)@

Y: L'ai que ótimo @(.)@

Bf: aí foi quando eu fui pro segundo também já passei (.) passei direto não fiquei (1) aí: (1) foi isso

Atendendo à pergunta da pesquisadora sobre a trajetória escolar, Angelou conta que sua relação com a escola começa quando ela era ainda bem jovem, com apenas 3 anos, quando ela passa a frequentar a creche. A jovem conta que sempre estudou em escolas públicas e em Santa Maria, tendo passado por três escolas diferentes até o momento da entrevista. Já Badu tem uma trajetória que começa tardiamente, aos 7 anos de idade. A jovem também passa por mais de duas escolas em seu percurso, sendo uma delas uma escola de educação de jovens e adultos que frequentou na intenção de concluir o ensino fundamental após se mudar para Santa Maria.

A fala das jovens demonstra que a relação de ambas com as/os professoras/es durante seu percurso acadêmico foi positiva. Angelou conta que “eu nunca, tive problema” com professor e mesmo que a jovem não “tenha gostado de todos” ela reconhece que nem sempre a relação entre professor e aluno se desenrola de forma equilibrada ou justa para as duas partes.

A fala de Angelou revela, no entanto, questões que vão além da preferência pessoal pelo professor X ou Y. Reconhecendo ser comum que as relações entre professor e alunos transcorram ora de forma mais tranquila, ora mais conturbada, a jovem entende que procura e consegue separar “o profissional do pessoal”, o que mostra, por outro lado, situações em que professores ou alunos não conseguem fazer a mesma separação em relação aos papéis que ocupam na pirâmide escolar.

Nesse contexto, entende-se que os papéis distintos ocupados por professoras/es e estudantes denotam, desproporcionalmente, uma dimensão de poder hierárquica, ainda que haja uma dependência recíproca entre os dois entes, haja vista serem necessários alunas ou aprendizes para que haja professoras/es. Para a jovem, enquanto aluna, ela é quem depende “mais dele [do professor] do que ele de mim né”.

Essa relação de dependência hierárquica vem exemplificada na fala de Badu, que “precisava de um que um me liberasse do conselho porque senão teria ficado”, apontando a dimensão decisória do poder dos professores sobre a vida dos alunos. Tendo sofrido com a diferença de conteúdos, práticas e avaliação ao mudar de escola no ensino médio, a jovem é levada a refletir sobre estar preparada para a etapa seguinte, no caso, o 2º ano do ensino médio. A narrativa demonstra que cabe à estudante grande parte da responsabilidade e trabalho para sua aprovação ou reprovação. Para além disso, o voto de confiança depositado pelo professor, a partir do compromisso da jovem de se “esforçar mais”, mostra, como em outros momentos comuns na trajetória docente, que também recai sobre as mãos dos mestres boa parte do futuro escolar dos discentes.

Em associação com a reflexão acerca da forma “profissional” ou “pessoal” como é levada a relação professor/a-aluna/o, percebe-se que a figura da/o professor/a enquanto ente com poder decisivo e mais próximo dos alunos é central na construção das relações dentro da escola e do futuro educacional destes indivíduos. Preocupa, então, como a atuação do docente pode ser influenciada por sua percepção preconceituosa do outro. Em outras palavras, havendo falta de profissionalismo ou ética por parte do docente durante a condução das tarefas educativas, os alunos ficam à mercê dos danos causados por uma visão racista, machista ou homofóbica de seus professores, uma vez que esta irá prejudicar o tratamento, ensino e avaliação dos jovens pertencentes a estes grupos.

Mais a frente na discussão, as jovens contam sobre como veem algumas atividades e experiências na escola (linhas 411-441):

Y: já pensando no ambiente escolar eh: as atividades (2) como é que são as atividades aqui (.) assim (.) como é que elas são organiza:das o quê que vocês

- acha:m das atividades da escola (1) em termos de interesse (.) em termos de agregar valor porque=vocês falaram que se interessaram pelo grupo (.) porque não tem assim tantos momentos de discussão (.) mas no todo como é que acontece assim esses (1) essas atividades da escola pensando mesmo sala de aula escola rotina (1) o que tem de bom o que não tem de tão bom assim
- Af: é bom porque tem professores que têm ideias brilhantes, (1) traz pra sala (.) mas nem todo mundo; quer participar às vezes vira discussão então apesar de ser um debate vira uma discussão fica chato (2) eh: ano passado mesmo a professora de português foi discutir (1) meritocracia, com a gente virou uma confusão que (.) ninguém já não -tava entendendo mais nada
- Bf: ↳qual foi
- Af: que ela (separou) os grupos que era a favor e contra e começou a meio que @se insultar@ entendeu (2) virou uma discussão então a gente não esquece disso porque foi realmente polêmico
- Bf: ↳@foi bem marcante isso@
- Y: @ (1) @ @foi polêmico@
- Bf: ↳é realmente
- Af: ↳porque às vezes o aluno não não tem muito a ir pra grupos de estudo essas coisas aí que você -tá fazendo (1) quando o professor tenta levar isso pra sala também poucas pessoas se interessam, (1) é como se não fizesse (2) eh: diferença pra eles entendeu (1) eu acho que seria interessante ter sim (1) mais mais frequente porque até pra gente entender um pouco (1) isso tudo seria muito melhor; do que (.) só o conteúdo lá no quadro a gente copiar e entender sozinho

A entrevistadora pergunta às jovens o que elas entendem que a escola tem de bom ou não. A partir da narrativa trazida por Angelou percebe-se um pouco da leitura feita pelos estudantes acerca das aulas e dos temas trazidos, das dinâmicas de ensino-aprendizagem e do tipo de conhecimento veiculado no espaço escolar. Nesse sentido, o episódio desvela o desinteresse dos alunos, a centralidade do professor e de abordagens conteudistas e as poucas oportunidades de se debater sobre temas que, mesmo sendo cotidianos e relevantes para a formação integral do alunado, não compõem o currículo formal ou preenchem o espaço escolar.

Angelou destaca como alguns “professores que têm ideias brilhantes” ajudam a ampliar os horizontes para além do que é abordado dentro do conteúdo obrigatório ao trazerem para a sala oportunidades para reflexão e diálogo entre os alunos e professoras/res. No entanto, percebe-se que ainda que o tema trazido para debate pela professora esteja conectado a discussões recorrentes na vida dos jovens, “nem todo mundo quer participar” e “quando o professor tenta levar isso pra sala também poucas pessoas se interessam, (1) é como se não fizesse (2) eh: diferença pra eles”.

Além desse complicador, Angelou conta ainda como a atividade preparada pela professora passa de uma oportunidade de debate a uma discussão. Nesse cenário, compreendemos que o debate, enquanto ferramenta dialógica, prevê uma interação equânime

e respeitosa entre as partes na qual a fala e a escuta vão nortear a construção do conhecimento. Ainda que não se esteja de acordo com as ideias apresentadas, o debate visa, entre outros, expor ideias acerca de determinado assunto e ouvir as opiniões das pessoas no grupo. Quando a jovem explica que a atividade virou discussão, entende-se que a divergência de opiniões, que é esperada, não foi respeitosa com a pluralidade de visões. Na impossibilidade de dialogar e ser ouvido diante das diversas visões sobre um tema, o debate “fica chato”.

O desejo da jovem de “discutir mais, ter mais oportunidade de diálogo” também traz à tona a ausência ou insuficiência de espaços e oportunidades para dialogar dentro da escola. A jovem entende ainda que o diálogo promove a interação e a reflexão, facilitando no entendimento do assunto estudado.

No contexto escolar de Angelou, “às vezes o aluno não tem muito a ir pra grupos de estudo” e dessa forma as oportunidades de participar de espaços de diálogo ou em que seja promovida a reflexão, a pluralidade de ideias e a prática do ouvir ficam restritas às atividades de sala de aula. A fala da jovem aponta para o fato de que há poucas oportunidades de se falar e de ser ouvido no ambiente escolar. Diante disso, a ausência de diálogo limita a exposição dos alunos a uma diversidade de ideias, já que esta não está presente nos livros ou currículos de forma que este conhecimento torne-se relevante e chame a atenção dos estudantes. Assim, questiona-se em que medida esses jovens são efetivamente ouvidos e como podem ter suas falas e opiniões tanto formadas quanto individualizadas ou sequer conhecidas se faltam lhes oportunidades para o diálogo.

4.1.3.2 Experiências de racismo na escola

Enquanto espaço de socialização e formação, a escola é composta também por um amadurecimento de experiências, das quais se destacam algumas das narrativas sobre práticas racistas contra estudantes negras/os na escola, como em algumas das cenas trazidas pelas jovens (linhas 452-504):

- Y: vocês já viveram; alguma coisa de discriminação; vocês falaram que já né
 Af: já
 Y: e assim (.) vocês lembram dessa como é que foi que aconteceu -cê: s le:mbram de alguma coisa que aconteceu com vocês ou com outros () o quê que foi que aconteceu como é: que aconteceu (1) °se puderem falar°
 Bf: eu fo:i quando eu -tava estudando ali no () e:u foi assim foi recente quando eu tinha chegado (não conhecia nada) aí eu fui conver- fui

falar com a mulher (2) eh: saber informações sobre: eu não lembro muito bem o quê ela olhou pra mim (.) meia com cara de nojo, eh: pela: eu aí eu peguei não sei o que eu fui fazer no terminar da conversa fui tentar pegar na mão fui pegar na mão dela (1) alguma coisa assim relacionada aí ela não pegou só olhou pra mim assi:m (1) ela era de óculos olhou; pra mim; assim tipo °por aqui assim° aí: e: virou as costas pra mim então pra mim eu levei isso como (1) ou pela minha cor (2) porque: pra mim foi discriminação (1) pela minha cor

Y: hum

Bf: porque tipo assim se fosse outra pessoa da cor dela ela era branca de olhos (.) de olhos azuis cabelo bom (3) e foi isso. levei isso como racismo

Y: uhum

Bf: °pela minha cor°

Af: acontece, né frequentemente, às vezes a pessoa não ver, que ela -tá praticando (1) só pelo fato dela olhar pra pessoa e falar o neguinho ali (2) igual tem o menino na nossa sala não vou citar o nome né mas tem um menino na nossa sala que ele é (1) **bem** mesmo bem, moreno mesmo **negro mesmo** (2) muitas pessoas (fazem racismo) com ele inclusive pessoas que são assim colegas nosso (2) en- pelo fato, dele ter vindo do Maranhão também (2) o povo além de chamar ele de neguinho fala neguinho da macumba então **eu fico muito encabulada** com isso

Bf: L é

Af: porque a pessoa nunca sentou pra conversar com ele (1) (eu mesmo tive a experiência de) sentar pra conversa com ele um menino ótimo (1) maravilhoso (1) mas as pessoas elas não querem conhecer a pessoa elas já vai julgando sem saber,

Y: uhum

Af: então só pelo fato dele ter vindo do interior e ser negro ele é macumbeiro (2) @então eu fiquei sem entender@ isso acontece frequentemente (1) (o fato de falar) comigo particularmente não mas muitas pessoas olham pra mim e falam neguinha ali eu não gosto (1) entendeu quando me chamam de negra sim (realmente sou negra) mas neguinha (2) pra mim já -tá falando assim mais; no diminutivo

Y: Lverdade

Af: L já não gosto muito. entendeu

A pesquisadora pergunta às jovens sobre experiências de racismo. As cenas narradas pelas estudantes demonstram como o ambiente escolar é também palco para os processos de racismo e discriminação. Entre outros, ilustram também as nuances do processo de construção e reprodução das práticas racistas observadas em diferentes espaços sociais.

A partir da análise das cenas, percebe-se a repetição de etapas que orientam ambas as experiências de racismo na escola. Tanto na narrativa de Badu quanto na de Angelou, percebe-se que a atitude racista vem calcada em leituras feitas dos indivíduos a partir de sua cor. Essa linha de cor marca as leituras positivas ou negativas a serem feitas e baseia, dessa forma, os estereótipos construídos e veiculados sobre a população negra, entre outros grupos inferiorizados. Nas cenas, percebe-se que é a partir do primeiro contato com os jovens – no caso, com a leitura visual feita dos mesmos – que as atitudes, seja por falas ou ações, vão

materializar a racialização dos corpos negros e promover um registro sobre a estrutura em que esses processos se encaixam. Assim, a partir de uma leitura visual dispara-se a ofensa racista.

Na primeira cena, Badu conta que “no terminar da conversa fui tentar pegar na mão fui pegar na mão dela” e a funcionária, provavelmente da secretaria da escola, não pega na mão da jovem de volta. O contexto revela que a interação acontece em uma situação corriqueira em que a etiqueta social é quebrada por uma funcionária adulta a despeito do esforço da jovem em ser agradável, oferecendo sua mão para agradecê-la (mesmo que a mulher estivesse apenas cumprindo sua obrigação). A mulher percebe o que estava acontecendo, já que ela olha para a jovem, mas ela opta por deixar um vácuo de atitude antes de virar as costas e sair. A atendente escolhe deliberadamente não cumprimentar a jovem, quebrando o protocolo social, fato que Badu entende ser “discriminação (1) pela minha cor”, haja vista não haver nada mais na cena que pudesse ter causado o repugno da funcionária em relação à estudante ou sua recusa em apertar-lhe a mão. No conjunto de expectativas, a imagem oposta à vivida emerge quando a jovem afirma que “se fosse outra pessoa da cor dela ela era branca de olhos (.) de olhos azuis cabelo bom” a funcionária teria agido de forma diferente e pegado na mão da jovem ao final do atendimento. A funcionária ocupa um lugar de poder em relação à jovem: por sua brancura, por ter olhos azuis e “cabelo bom” e por representar a escola, enquanto funcionária, ela tinha, entre outros, o privilégio de conhecer informações que a jovem não tinha e que lhe eram necessárias. A narrativa ainda reflete como os protocolos sociais, como o cumprimentar, podem e são quebrados por indivíduos em situação de poder e usados apenas entre os seus (como a expectativa da jovem denota).

Na narrativa seguinte, Angelou elucida algumas outras dimensões do racismo. A primeira dimensão aponta que as atitudes racistas não são práticas isoladas ou eventuais – elas acontecem “frequentemente, às vezes a pessoa não vê, que ela -tá praticando”, mas elas acontecem “só pelo fato dela olhar pra pessoa e falar o neguinho ali”. A partir dessa afirmação compreende-se também uma segunda dimensão, que demonstra que a prática racista nem sempre é lida como tal. Esta última resulta, especialmente, de construções como o mito da democracia racial e o racismo estrutural, que denotam relações de subalternidade e visões pretensiosamente harmônicas entre os diferentes grupos raciais. Não obstante os visíveis desdobramentos em processos de subjugação, silenciamento, estereotipação e iniquidade, a forma única como as relações raciais no Brasil se efetivam transmitem uma mensagem de que

o racismo está representado apenas por atitudes que inflijam violência física ou verbal, constrangimento e/ou prejuízo à vítima⁸¹.

Dessa forma, o olhar “com cara de nojo”, o não pegar na mão, os apelidos relacionados à cor e termos generalizadamente usados, como “neguinha”, não são entendidos como atitudes racistas ou sequer associados a uma estrutura de racialização dos indivíduos. Angelou entende que o indivíduo que tem uma atitude racista pode até não perceber que está sendo racista (ou escolher não questionar a origem e resultado das atitudes que toma), mas a fala da estudante revela que isso não implica a não percepção do preconceito por parte do indivíduo discriminado, uma vez que a própria jovem consegue perceber tanto a pretensa cegueira do algoz quanto a discriminação sofrida por Badu, por ela mesma e pelos colegas negros na escola.

Na sequência, Angelou conta que “tem um menino na nossa sala que ele é (1) bem mesmo bem, moreno mesmo negro mesmo” e, por sua cor, é alvo de ataques racistas por parte dos colegas. A fala da jovem demonstra que há uma escala de cor e desta entende-se que há uma variação de cores e referências a elas, uma vez que a jovem usa os termos “moreno” e “negro” de forma gradativa e intensificada ao dizer que o colega é “bem moreno mesmo, negro mesmo”. Sob esta visão, serão considerados “negro mesmo” aqueles indivíduos de tez mais retinta, característica que está no extremo oposto da possibilidade de passamento que marca a experiência racial de negros de pele mais clara.

Em seguida, a jovem explica que “pelo fato, dele ter vindo do Maranhão também (2) o povo além de chamar ele de neguinho fala neguinho da macumba”, tanto em referência à cor do jovem e à grande quantidade de pessoas negras naquele estado⁸² quanto ao número de praticantes de religiões de matriz africana que lá se encontram. Aqui nota-se que a atitude racista liga-se não apenas ao estereótipo e inferiorização a partir da cor e da região, mas também à intolerância religiosa contra os cultos de matriz africana. O apelido dado pelos colegas de sala novamente tenta encapsular um indivíduo a uma imagem negativa veiculada sobre o coletivo de pessoas negras, bem como sobre as práticas religiosas da umbanda e do

⁸¹ A injúria racial está definido no art.140 do Código Penal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em 10 jan.2018. O crime de racismo está previsto na lei previsto na Lei n. 7.716/1989. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em 10 jan.2018.

⁸² Sobre a população negra no Maranhão em relação ao Brasil há informações disponíveis em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>>. Acesso em 28.02.18. É possível visualizar a distribuição da população negra no país acessando o “Mapa interativo racial do Brasil”. Disponível em: <<http://patadata.org/maparacial/>>. Acesso em 28 fev. 2018. Para os dados atualizados da distribuição racial da população negra, é possível acessar <<https://super.abril.com.br/ciencia/um-incrivel-mapa-interativo-para-quem-quer-entender-raca-no-brasil/>>. Acesso em 28 fev. 2018.

candomblé, mais especialmente, o que fica evidenciado na conclusão de que “pelo fato dele ter vindo do interior e ser negro ele é macumbeiro”. A cena esmiúça como o racismo religioso está presente no imaginário social e se materializa nos mais diversos espaços sociais.

A experiência vivida pelo colega de sala incomoda Angelou, pois “muitas pessoas fazem racismo com ele inclusive pessoas que são assim colegas nosso”. Para além do descontentamento com a discriminação do jovem, Angelou fica “encabulada com isso porque a pessoa nunca sentou pra conversar com ele”, refletindo que ainda que comum, a leitura racializada poderia ser desconstruída caso as pessoas conhecessem o jovem, e percebessem sua individualidade e como ele é “um menino ótimo (1) maravilhoso”, em oposição ao estereótipo violento, inferiorizado, hipersexualizado e de ignorância veiculado sobre os homens negros. Contrariamente à expectativa da jovem, os colegas de sala, mesmo conhecendo o menino, ainda assim se referem ao garoto através de apelidos racializadores, o que demonstra que a opção pelo tratamento igualitário ou respeitoso dos indivíduos está em conflito com as dinâmicas de poder que frequentemente organizam os espaços sociais de forma hierárquica e vertical.

Por fim, Angelou afirma que não gosta de ser chamada de “neguinha” e cabe olhar o que está por trás disso. Percebe-se que a estudante não está infeliz, indignada ou ofendida por ser negra, mas a palavra “neguinha” se refere a uma construção pejorativa, na leitura da jovem, que a coloca em uma caixa de estereótipos sobre o que é ser negra. Conforme ela e Badu afirmam em outros trechos do GD, as pessoas usam o termo neguinha para colocá-las em uma posição mais baixa – um lugar inferior ou subalterno. Nesse processo, o apelido serve também como uma ferramenta que afasta o indivíduo de uma referência que formalmente registra sua existência: seu nome. Ser chamada de “neguinha” vincula um processo de apagamento da identidade da jovem e de sua individualidade: a jovem é lançada em uma caixa de estereótipos construída e alimentada a partir de leituras violentas associadas à sua cor. O uso do diminutivo neste caso reduz muito mais que a referência à pele preta; reduz também o valor e a experiência da jovem enquanto mulher negra. Na direção contrária do uso do diminutivo como um epíteto carinhoso, a palavra “neguinha” inflige uma agressão contra a jovem.

Assim, nota-se como, seguinte à leitura visual, há um conjunto de atitudes correlacionadas que vão demonstrar que os indivíduos estão sendo lidos a partir de estereótipos racistas, representados pelo olhar com nojo e a atitude de não cumprimentar, na cena trazida por Badu, e no uso dos termos “neguinho da macumba” e “neguinha”, trazidos por Angelou. Esses estereótipos amarram-se, dentro da sala de aula e da própria escola, em

- Y: uhum (2) °entendi° (2) e: quando a gente (.) assim quando -cês passam por essa situação (.) o que que vocês costumam fazer (1) porque às vezes a gente (.) vocês têm alguma reação
- ?f: @(.)@
- Y: vocês costumam fazer alguma coisa (2) assim (1) putz. aconteceu.
- Af: depende assim quando vem de uma pessoa que eu nem; conheço; eu nem ligo, assim também não vou discutir com uma pessoa que eu não conheço mas (1) igual desse menino mesmo que é uma pessoa do meu convívio eu fiquei (2) **tão encabulada** na hora porque eu olhei assim (.) caramba, eu sou negra, (1) a pessoa diz ser minha amiga eu sou negra (1) e ela fala isso de um negro o que que ela não fala de mim (2) então eu comecei a observar mais assim a pessoa entendeu (1) **ver os conceitos dela** como ela fala assim de uma pessoa; que ela não conhece; só por ela ser negra
- Y: uhum
- Af: então foi mudando mais o meu conceito de em questão de ver, ela como ela é porque a gente convive com a pessoa mas a gente não conhece ela porque mais de um ano convivendo com ela e (2) há pouco tempo que eu vim descobrir @**quem realmente ela era**@ né (1) fiquei como assim;
- Bf: eu já fiquei com aquilo na cabeça aquilo: me deixou super pra (.) assim pra baixo (1) °em relação assim° porque (2) pra mim o que a gente é todo mundo é igual (1) todos° somos iguais° então (2) acho que nu:m (2) que isso deixa a pessoa muito pra baixo nu:m (1) deixa assim (1) envergonha- envergonhada assim em relação a ir falar com aquela pessoa de novo (1) fica assim se afastan- se afasta muito afasta muito a gente (1) e: isso atrapalha (2) atrapalha essas reações dessas pessoas com a gente porque: (1) °num sei°
- Af: (e pensando) (1) aqui aqui mesmo na escola não é só racial a pessoa que vem, do interior mesmo, (1) quando tem todo o começo de ano o professor costuma perguntar né de onde veio então a pessoa fala (2) ah eu vim do Maranhão aí já começa um rindo aqui, outro rindo ali , **ah** eu vim da Bahia já começa um
- Bf: ↳aí: aí tipo para qualquer errinho (2) ah é do Maranhão é porque é do Maranhão tipo a mulher do Ma- as mulheres de lá do Maranhão (1) elas são (2) são muito falada, (1) aqui pessoal fala fala assim por se::r tem isso e aquilo falando que: as mulheres do Maranhão nã:o: não prestam (2) digamos assim
- Af: @(1)@
- Bf: ↳são muito assim pra frente e=isso=e=aquilo e eu já não concordo com isso porque as pessoas fala:m (.) fala:m (como) as pessoas falam da gente que somos do Maranhão (1) por (.) nem conhecer (1) não conhece a gente
- Af: ↳ é (.) com certeza quem fala nunca nem foi no Maranhão
- Bf: é. nunca nem. foi no Maranhão (1) e tipo na nossa sala mesmo tem muita gente que: (.) que fala eu fi- eu fi- ontem mesmo teve um caso né na: no: lá na: lá na aula de Educação Física (2) eu não lembro muito bem o que foi que o menino falou (.) °se lembra°
- Af: (do pessoal) do Maranhão (.) só que ele -tava falando pra outra menina
- Bf: foi mas ()
- Af: ↳ @mas atingiu né@
- Bf: Ele atingiu também (1) eh e. foi isso.

A partir da pergunta sobre como as estudantes reagem ao racismo, as jovens refletem que as ofensas racistas demonstram que o racismo não atinge apenas as vítimas contra as quais a ofensa foi direcionada, mas também outras pessoas negras ao redor.

Ainda que Angelou escolha as lutas que irá travar, já que “quando vem de uma pessoa que eu nem; conheço; eu nem ligo”, esse movimento de autoproteção fica fragilizado quando as atitudes racistas partem de pessoas conhecidas, levando Angelou a subjetivar a leitura racial ao seu redor. Nessa equação, Angelou questiona que se a colega de turma “fala isso de um negro o que que ela não fala de mim”, já que Angelou também é negra. Depreende-se da cena que a proximidade ou a convivência com pessoas negras dentro de um mesmo círculo social não faz as pessoas automaticamente menos racistas; para isso, é necessária uma sequência de movimentos internos que desembocarão em uma mudança de percepção das pessoas, das relações e de atitude. A partir da cena, percebem-se duas leituras possíveis. A primeira é a de que a pessoa racista realmente acredita em sua superioridade e na veracidade dos estereótipos acerca das pessoas negras e, por isso, não muda sua opinião – o que fica registrado nas atitudes racistas que toma. A segunda mostra que ainda que ela perceba a leitura discriminatória e os estereótipos reproduzidos, não se sensibiliza ou não se dispõe a ter uma atitude antirracista, que caracterizaria, entre outros, não só a intenção de contribuir para a desconstrução do ideário e das relações de poder que embasam a discriminação racial, mas também atitudes de promoção da igualdade e desconstrução de privilégios.

Já a fala de Badu aponta para os efeitos psicossociais do racismo. A atitude racista “deixa a pessoa muito pra baixo” e também “envergonhada assim em relação a ir falar com aquela pessoa de novo... afasta muito a gente (1) e: isso atrapalha”, evidenciando os efeitos diretos do racismo no estado emocional da vítima. Chama a atenção o uso do termo “envergonhada” que realça como, a partir de um processo de culpabilização da vítima, esse sentimento leva a um afastamento, seja da pessoa que imputou a violência, seja do espaço em que a violência aconteceu. Muito mais grave do que atrapalhar as relações sociais, infere-se que as experiências de racismo são ferramentas que acabam por cercear o trânsito e o acesso à informação de pessoas negras.

Na sequência da passagem, Angelou afirma que o preconceito “na escola não é só racial a pessoa que vem, do interior mesmo” também sofreria muito os efeitos da discriminação. A leitura de Angelou parte de uma referência ao Maranhão e à Bahia e não se pode ignorar que estas unidades federativas são moradia de uma maioria negra. Novamente, tem-se que o racismo é composto também por uma questão de segregação sócio-espacial na qual a referência a regiões mais densamente populadas por pessoas negras tende a ser negativa.

Além disso, a referência às mulheres do Maranhão não trata de mulheres de forma genérica, mas sim de mulheres negras (pretas e pardas), considerando a divisão racial do país

mencionada no parágrafo acima. Importa nesse contexto evidenciar como a leitura sobre sua localização geográfica vem acompanhada imediatamente de uma menção a um comportamento hiperssexualizado (“não prestam”, “são muito pra frente”). A fala reproduz a ideia de que essas mulheres adentram relações sexuais mais facilmente que outras, de outros estados ou regiões, o que reproduz estereótipos classicamente ligados ao comportamento da mulata sensual. Para além de uma leitura racista, percebe-se também a reprodução de uma lógica machista que tenta cercear o controle do corpo feminino pelas próprias mulheres.

Tem-se do cenário apresentado que o racismo se desvela no ambiente escolar e afeta as vítimas desse processo de forma violenta. Nesse espaço, a sala de aula é uma esfera micro das relações sociais, dado o espaço menor, mais íntimo e mais próximo em que as pessoas se encontram. Ela é também o lugar onde as jovens passam mais tempo juntas enquanto estão na escola e onde a maior parte dos conflitos ou disputas acontecem, justamente por esse convívio ser mais extenso e obrigatório.

Finalmente, a lógica do racismo, construída a partir de mecanismos que leem racialmente o corpo negro e o associam a estereótipos inferiores e negativos amplamente veiculados, opera em dimensões mais ou menos sutis de percepção e para indistintamente pelos ambientes sociais. Diante das estratégias de ignorar a ofensa racista, se afastar do agressor ou ficar triste e envergonhada não encontramos nas narrativas referências à verbalização e registro do ataque racista ou ainda a busca por proteção, ajuda ou justiça punitiva para os agressores. Entende-se, assim, que as estratégias usadas caracterizam-se mais como estratégias para a sobrevivência individual e não do grupo. Nesse cenário, questiona-se como a escola se configura com espaço de escuta, justiça e acolhimento bem como de compreensão e respeito ao outro e à diversidade.

4.1.4 Experiências de discriminação e percepções sobre o racismo

Muito além dos muros da escola, o racismo afeta pessoas negras por todo o país. Na intenção de compreender como essas situações são percebidas pelas jovens, a pesquisadora convida as estudantes a refletirem sobre experiências de racismo e discriminação em uma esfera nacional (linhas 574-634):

- Y: como vocês veem essa questão do racismo; assim no país; no Brasil como é que é
 Af: é inentendível e inaceitável porque: o Brasil que é o país mais miscigenado que existe (.) pelo o que dizem né (1) e é=aonde mais ocorre o preconceito okei que o preconceito, vem das diferenças, mas a gente tem que saber respeitar, a diferença, dos outros (1) por que no fundo **ninguém é igual** (1) pode ser todos brancos mas

ninguém vai ser igual ao outro (.) vai ter uma diferença (1) então a gente tem que saber respeitar (1) **eu não aceito eu não tolero** (.) de fato. eu não tolero mesmo. a pessoa por mim ela pode ser ladrão ela pode=ser=o=que=for mas **racista eu não tolero**, porque (1) a gente tem que respeitar o outro (2) assim, tem coisas no outro (.) tipo em questão de características **não física** que realmente não dá para tolerar; (1) mas (.) questão de característica física a gente tem que tolerar porque ninguém é igual,(2) tem que aceitar (5)

TD: @ (1) @

Após a pergunta sobre como as jovens veem o racismo no Brasil, Angelou afirma que o racismo no Brasil “é inintendível e inaceitável porque: o Brasil que é o país mais miscigenado que existe... e é aonde mais ocorre o preconceito”. Interpretada pela jovem de maneira paradoxal, a lógica de que enquanto país miscigenado o Brasil não deveria ser racista é representativa da falácia da democracia racial. O neologismo que a jovem inventa revela: a) uma incompreensão dos motivos que mantêm uma situação racial conflituosa (num país onde a mistura entre os povos eliminou a suposta pureza de raças) e b) a incoerência que é o país com mais grupos raciais misturados ainda manter uma relação de hierarquia entre tais grupos. A afirmação da jovem denota que a miscigenação não implica uma harmonia nas relações raciais. Dessa forma, é “inaceitável” que o racismo se perpetue não só em um espaço tão racialmente diverso, mas enquanto sistema de poder em qualquer lugar do mundo.

A contradição da coexistência da miscigenação e do racismo apontam que tanto foram enganosas as narrativas sobre relações inter-raciais harmoniosas quanto a ideia de que no Brasil impera uma democracia racial. Embasada na mistura dos povos, a desconstrução da noção de pureza (da não mistura, da separação) trazida pela jovem reflete que a lógica da superioridade dos povos não teria lugar no Brasil, já que a união entre pessoas de diferentes grupos raciais acontece e aconteceu de forma intensa, como a apagar qualquer marca/rastro de raças puras.

Angelou questiona, no entanto, como esses dois mecanismos podem coexistir. Derivado de uma construção histórica, que revela a rara miscigenação em classes econômicas mais elevadas, a ausência de políticas de integração do negro na sociedade e a veiculação de estereótipos racistas, segue latente ainda hoje um imaginário de superioridade ou salvacionismo na brancura.

Angelou traz ainda elementos que amarram a percepção da diferença à lógica da superioridade e da semelhança entre entes pertencentes a um mesmo grupo. Por extensão, essa lógica abarca ainda as percepções da normalidade e da anormalidade, berço das concepções sobre o “diferente” e o “ideal”. Com base no reconhecimento de que há diferenças visíveis que caracterizam os diferentes grupos raciais, Angelou conclui que o preconceito nasce dessa

diferença entre as pessoas. É interessante que a estudante reconhece as diferenças entre os grupos raciais e que elas podem influenciar na percepção do outro, mas ela não associa essa percepção a uma questão de poder e hierarquização onde a criação de um “outro” ou de um “diferente” está necessariamente vinculada a defesa de que alguns, como os negros, não podem ser iguais aos brancos, pois eles se encontram em níveis diferentes.

A posição de Angelou é firme em relação ao trato dos racistas: “eu não aceito eu não tolero”. Embasada pelas concepções de respeito e tolerância, Angelou coloca o racismo acima outras formas de violência que vilipendiam os cidadãos de toda sorte.

Mais à frente e na intenção de conhecer melhor as experiências das jovens a nível local, as estudantes são convidadas a refletirem sobre a experiência racial em Brasília:

- Y: e quando a gente pensa em Brasília (1) tem alguma coisa que faz Brasília (1) ser por experiência (.) particular assim experiência mais específica em relação ao racismo eu não sei como é que é (.) como é que é -cês veem tipo no geral; né; no Brasil; e em Brasília (.) em nível particular, vocês veem alguma coisa específica em Brasília (.) em termos de racismo
- Af: aqui em Brasília mesmo eu acho (1) que não que é menos entendeu (2) porque assim aqui vem gente de todo o lugar vem para cá. então tem de tudo aqui (1) só que também, não quer dizer que não tem isso também acontece (1) aqui eu creio que em Brasília mesmo a discriminação é mais por questão é por questão social (.) do que racial (1) porque **Brasília** mesmo se a gente for pegar Brasília mesmo **quem mora em Brasília** tem condição (1) a gente aqui da periferia pra morar em Brasília (1) só se for por questão (.) eh: por exemplo mesmo empregada doméstica que mora; em casa de patrão; (2) então (.) eu vejo assim mais a questão social do que racial
- Y: uhum
- Bf: mas voltando aqui sobre o que você falou sobre: racismo coisas=que=a=gente=viveu (1) eu acabei de lembrar de=uma: de=uma: cena de (.) umas coisas também que eu vivi (.) que eu morava aqui (.) aqui do lado (1) eu tinha uma vizinha; do lado ela não gostava, de falar comigo pela minha cor (.) aí outra outro dia a: vizinha de baixo falou (.) quando ela chamou de neguinha; e se a neguinha tivesse, aqui ela iria pegar as coisas lá no: (1) lá no mercado (.) pra mim aí outro dia eu -tava lá no mercado ela pediu neguinha (leva aqui pra mim) (3)
- Af: eu também não gosto disso
- Bf: eu não gostei (1) tudo bem (.) tem pessoas que me chamam, nega, (.) nossa isso aí eu gosto (1) eu gosto
- Af: é um apelido carinhoso
- Bf: ↳ neguinha
- Af: ↳ mas pessoas que começam, **neguinha**
- Bf: já é bem (1) (sem graça)
- Y: parece que inferioriza
- Bf: ↳ isso
- Af: ↳ @é@ isso é verdade

As jovens são convidadas a refletir sobre a experiência do racismo em Brasília. Angelou defende que “aqui em Brasília mesmo eu acho (1) que não, que é menos, entendeu,

porque assim aqui vem gente de todo o lugar vem para cá”. O fato de Brasília receber pessoas de diversos lugares e ser tanto racial quanto culturalmente diversa diminuiria as barreiras entre os diversos grupos. Não havendo maiorias ou minorias étnicas ou regionais, não haveria também brechas para a dominação. Angelou percebe que em Brasília “a discriminação é mais por questão social (.) do que racial”, já que a discrepância socioeconômica é gritante, especialmente quando comparadas as condições de vida dos moradores do Plano Piloto e das regiões administrativas periféricas.

Novamente, no entanto, não há associação entre como os critérios raça, gênero e classe estão imbricados na materialização do racismo. A estudante correlaciona esses três eixos de opressão ao exemplificar que a única forma de alguém da periferia conseguir morar no Plano Piloto seria, entre outros, na figura de uma trabalhadora doméstica negra que mora na casa dos patrões. O lugar social criado através dessa intersecção fica evidente, mas sua combinação não é óbvia para a jovem, ainda que a maioria das trabalhadoras domésticas sejam negras, ainda que a maioria delas morem nas periferias, ainda que a imagem de serviçal seja naturalizada no corpo negro, ainda que o trânsito desse corpo por espaços mais elevados economicamente seja recorrentemente na figura de empregado e não de consumidor ou patrão.

Seguindo a fala da colega, Badu intervém acrescentando mais uma cena de racismo que ela viveu, dessa vez com a vizinha que “não gostava, de falar comigo pela minha cor”. Percebe-se que o incômodo advém do uso do termo “neguinha”, para se referir à jovem, uso que está atrelado à certeza da mulher de que Badu carregaria suas sacolas de supermercado se estivesse presente. Mesmo não gostando da jovem, em um encontro posterior a mulher pede que Badu preste um serviço para ela, concretizando a lógica utilitária em que a relação com a menina se encaixa. Assim como nas relações servisais escravocratas, a única forma de relação entre o racista e o racializado se dá durante um momento de subserviência.

Tem-se do cenário das relações raciais no Brasil e no Distrito Federal que o racismo segue presente nas mais diversas situações cotidianas vividas pelas jovens. Este processo não é constantemente associado a uma construção maior de poder que amarra a naturalização do racismo à lógica da subserviência e precarização das condições de vida da população negra, influenciado especialmente pela associação direta de que havendo diversidade racial, há também harmonia nas relações raciais. Denota-se que mesmo não diretamente associado a uma estrutura maior de poder, o racismo é percebido nas relações cotidianas das jovens, bem como seus efeitos mais perversos.

4.1.5 Questões emergentes: A construção de um futuro melhor

Dentre as questões que emergiram do grupo de discussão realizado com Angelou e Badu, destacou-se a percepção da educação como caminho para uma condição de vida melhor que a dos pais. Nas narrativas das duas garotas essa constatação se repete e marca boa parte da forma como as meninas encaram as possibilidades para o futuro, como percebido abaixo (linhas 1231-1299):

- Y: -cês fazem alguma coisa assim tipo na área social política (.) não (.) é igreja. casa. °(um programa com a) família°
- Af: é. Basicamente. isso (.) eu pretendo. começar fazer curso. agora.
- Y: ah: do quê
- Af: eh: vou ver no SENAI né (.) que tem pelo governo
- Bf: ()
- Af: ↳graças a Deus, @ainda tem@ ainda tem graças a Deus mas não pode acabar (2) vou tentar **o que tiver se tiver** se tiver de **cozinheira** eu vou
- Bf: ↳@(.).@
- Af: ↳não tem nada melhor @(a gente vai)@ pode me servir pra alguma coisa
- Bf: é já dar pra colocar lá no currículo
- Af: @(1)@
- Y: ↳a gente nunca sabe quando vai precisar
- Af: ↳@(2)@
- Bf: até então meu currículo -tá (1) só ()
- Af: ↳eu brinco muito com a minha mãe né que eu fa- (.) ela fala você não tem curso de nada (.) claro que eu tenho (.) você tem curso de quê (1) mãe eu tenho curso de cozinheira @de empregada doméstica@
- Bf: ↳@(2)@
- Af: ↳@ela ri muito@ (2) ela até briga comigo ela morre de medo de eu largar os estudos (1) porque, assim às vezes eu faço bico né de doméstica mesmo (1) não tenho problema com isso (1) é trabalho do mesmo jeito então minha mãe tem muito medo de eu (1) **praticamente** fazer a mesma história que ela @entendeu@
- Y: ↳@entendi@
- Af: possui a mesma história que ela @(.).@
- ?f: não é (.) é uma preocupação legítima
- Y: ()
- Bf: ↳é (.) e aqui todos os pais têm (.) a mesma preocupação
- Af: encho muito o saco dela assim porque ela **o medo dela** (.) porque ela (.) ela me ver muito como se fosse ela na adolescência fazen- fizesse a mesma loucura; que ela (2) então, ela teve filho cedo ela tem esse medo de eu ter (.) então direto eu fico enchendo o saco dela falando que eu vou dar um neto pra ela @(1)@ **@ela só falta morrer@**
- Bf: @(2)@

Af: mãe **você vai ser avó** ela fica muito (.) no:ssa (.) desnorteada quando (.) esses dias mesmo quando a gente -tava de férias e eu sem nada pra fazer eu fico muito agoniada de ficar só dentro de casa (2) e eu (.) me inscrevi no site de faxina né ((música tocando ao fundo)) ela não deixou eu ir participar (.) não deixou (.) você não vai ser empregada doméstica você vai estudar @(.)@ mas eu não tô fazendo nada mas você não vai se for pra () você vai (.) mas pra isso você não vai (2) eu (.) -tá bom aí eu faço sozinha na casa da minha tia mesmo (2) ela falou eu ia pagar outra pessoa então eu pago você (1) aí eu vou (.) faço (1) mas ela não gosta (.) não gosta mesmo (nem pensa) morre de medo de eu não tomar um rumo na vida

Após a pergunta da pesquisadora sobre outras atividades das jovens, as estudantes falam um pouco mais de sua rotina. Ambas, em diferentes momentos do GD, falam sobre como buscam oportunidades de emprego que lhes tragam não apenas independência financeira, mas experiências diversas de trabalho. Estas são percebidas como formas de abrir mais portas para oportunidades melhores e maiores chances de serem contratadas no futuro e apresentam-se sempre atreladas à educação em diferentes formas e medidas. Conforme Angelou conta que tem poucas experiências de trabalho e sobre seu interesse em fazer algum curso oferecido pelo SENAI, para melhorar seu currículo, a jovem acaba trazendo à tona a preocupação da mãe em relação ao seu futuro.

A partir da brincadeira relacionada às tarefas domésticas que a jovem executa em casa – como o fato de cozinhar e limpar a casa e, por saber fazer isso em casa, poderia conseguir um emprego como cozinheira ou empregada doméstica – nota-se como a mãe deseja e age no sentido de garantir que a filha tenha um futuro diferente da vida que ela levou. A mãe, que veio para a capital para estudar, mas precisou redesenhar sua jornada, deseja que a filha não engravide na adolescência, que ela complete seus estudos e que não se torne empregada doméstica, escrevendo, assim, uma história bem diversa da sua.

Ao olharmos para as tarefas em questão percebemos que são tarefas normalmente passadas às filhas pelas próprias mães. As mães ensinam as filhas tanto para prepará-las para cuidar da vida e da própria casa (muitas vezes em uma visão mais sexista e servil relacionada ao casamento e divisão das tarefas domésticas), quanto para que saibam fazer alguma atividade que possa remunerá-las. Este ciclo recorrente nas famílias negras e na história das mulheres negras é também uma experiência geracional, que a mãe de Angelou deseja quebrar. Mesmo tendo tido sucesso no sustento e criação das filhas, a mãe de Angelou não deseja a mesma trajetória de lutas e esforço para a filha. Ela deseja algo melhor, em que a jovem tenha “a mesma história que ela”.

A preocupação da mãe de Angelou se alinha à afirmação de Badu de que na região “todos os pais têm (.) a mesma preocupação” de que os filhos tenham condições de vida e

oportunidades melhores do que seus pais tiveram. Para isso, a busca por oferecer o necessário para que as jovens não tenham que trabalhar e possam apenas se dedicar aos estudos é ponto central na experiência de ambas, visto que o mesmo acontece com Badu, que foi enviada para Brasília para ter oportunidades de estudo melhores do que tinha na cidade onde nasceu e morava.

Entre outras questões, esse desejo dos pais perpassa a experiência das jovens de expectativas sobre seu futuro e acaba por influenciar também na forma como as jovens se veem em alguns anos, conforme trazem mais à frente na discussão (linhas 1368-1405):

- Y: tem alguma expectativa dos pais de vocês em relação a vocês (.) por exemplo você falou que sua mãe não quer, que você, siga o mesmo caminho dela
- Af: isso @(.)@
- Y: tem alguma expectativa dos pais
- Af: tem
- Y: que talvez; influencie ou não;
- Af: ^Lo sonho da minha mãe é que todas as filhas dela (1) se casem um dia formem sua família e tenham uma profissão (1) **mesmo** (1) não digna porque toda a profissão pra mim é digna
- Y: sim
- Af: mas ela fala (.) ter uma, profissão que: vai ser pra vida toda ali (1) que ela por exemplo ela foi empregada doméstica, a vida toda só que você ser empregada doméstica a vida toda (.) chega um tempo que você não dar mais conta (.) de trabalhar como você trabalhava antes (1) **que vai envelhecendo** vai (2) e sem contar as doenças que vai adquirindo ao longo do tempo ela mesma teve fibromialgia por conta disso então (2) vai, adquirindo então eu acho que até por isso que ela não quer que eu siga estes mesmos passos (.) então ela pega muito no meu pé você estuda faz a faculdade; (1) enquanto a casar ela quer porque quer eu me vejo assim (1) **eu me vejo com filho mas eu não me vejo casada** não sei porquê @(.)@ mas (.) é isso aí
- Bf: ^Lé (.) sem contar que não é uma profissão muito legal (.) se você tive:r (.) tipo assim você tive:r a oportunidade de ter algo melhor
- Af: ^Lé verdade
- Bf: ^Lem vez de: trabalhar de empregada doméstica aprove:ite (pense nisso) porque: não é (.) não é muito bom (.) e é uma profissão que eu acredito que **ninguém** queira viver pra vida inteira (2) nessa profissão né (.) entã:o é isso;

Após a pergunta da entrevistadora, as estudantes trazem um pouco das expectativas dos pais em relação a elas. Considerando que “o sonho da minha mãe é que todas as filhas dela (1) se casem um dia formem sua família e tenham uma profissão”, percebe-se que a mãe de Angelou projeta sobre ela um futuro que não se materializou em sua narrativa pessoal: é o sonho que se enquadra em um roteiro de vida ideal e inclui as etapas clássicas da realização pessoal padrão: casar, ter filhos e um bom emprego. Há uma pressão da mãe sobre a jovem

para que esta se case e faça faculdade e, dessa forma, atinja condições de vida melhores. Esta projeção, no entanto, se alinha à perspectiva pessoal da jovem apenas em relação ao sucesso acadêmico e profissional.

Destaca-se na narrativa a projeção feita pela jovem: “quanto a a casar ela quer porque quer, eu me vejo, assim, eu me vejo com filho, mas eu não me vejo casada, não sei porquê”. Respeitada toda a liberdade da jovem para traçar seu caminho como melhor queira e consiga, há na imagem visualizada a repetição de um padrão muito comum nas narrativas de mulheres negras que é o da solidão ou da responsabilidade de criar os filhos sem um(a) companheiro(a). Desta maneira, a fala retoma narrativas, como a da própria mãe, em que a mulher negra, por opção ou abandono, assume sozinha o sustento e o cuidado com os filhos.

Reforça-se aqui como a imagem veiculada sobre as relações afetivas de mulheres negras influencia na projeção pessoal das jovens negras e de seus parceiros. Ademais, os apontamentos anteriores nos ajudam a reconhecer o esforço pessoal e familiar para a construção de trajetórias de sucesso que venham a quebrar com as narrativas cíclicas que mantêm a população negra em níveis escolares e socioeconômicos mais baixos.

4.2 GRUPO TODO MUNDO JUNTO

Jf: então até nisso a soc- é as pessoas já encrencam assim, olhou a cor já já tão olhando de outro jeito, não tão nem aí mais importando com o uniforme e essas coisas sabe,

Y: uhum o uniforme, não te protegeu,

*Jf: é não me protegeu, o uniforme não me protegeu”
(passagem: Discriminação entre classes sociais,
linhas 537-544)*

No dia 04 de maio, uma quinta-feira, cheguei para a 3ª visita à EpaPP para realizar o grupo de discussão, conforme havia sido combinado com as jovens.

Cheguei à escola por volta de 14h e esperei na recepção. Estava bastante ansiosa para a realização desse GD. Depois de me apresentar na secretaria e pedir para avisarem a professora Paulinha⁸³ que eu havia chegado, aguardei alguns minutos até que minha entrada foi liberada.

Encontrei com Paulinha no corredor e ela me mostrou a sala onde ficaríamos para realizar o GD. A sala era grande e confortável. Era uma sala de música e havia uma estrutura admirável: havia suportes para partitura, um teclado, a parede era toda forrada com espuma casca de ovo, para vedar o som. Havia também um ar condicionado e as janelas estavam pintadas de preto. A sala também funciona para a parte de aulas comuns, então havia carteiras enfileiradas, todas muito limpas. Decidimos organizar o círculo na frente da sala.

Paulinha e eu conversamos um pouco antes de começar, imaginando quem viria participar do grupo e ela me contou das jovens com quem tinha falado e como elas haviam reagido. As garotas pareciam dispostas a participarem. Paulinha comentou algo sobre não saber exatamente como abordar as jovens porque não sabia se elas se identificavam como negras, pois tinham a pele clara, mas também não seriam brancas. Ela já havia manifestado essa preocupação em outras conversas e era um questionamento bastante pertinente. Na escola não havia muitas alunas negras e questioná-las ou afirmar algo sobre sua identidade poderia causar incômodo. De qualquer forma, Paulinha, muito gentil e cuidadosamente, falou com todas as garotas negras que conseguiu – 5 (cinco), no caso.

⁸³ Paulinha, nome fictício, exerceu papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa na EPaPP por ser uma professora muito querida e respeitada naquela escola. Foi pelo respeito e confiança na Paulinha que obtive a permissão do coordenador de conduzir o GD na EPaPP. Além disso, Paulinha convidou as jovens negras e mobilizou outros professores que ajudaram nessa tarefa. Nos conhecemos quando trabalhamos juntas em uma escola pública do Paranoá, onde realizamos diversos projetos comprometidos com a luta antirracista, entre outros.

Depois de conversarmos um pouco, Paulinha voltou para a sala dos professores e não acompanhou a discussão para não inibir as jovens. Enquanto eu arrumava a sala, as jovens foram chegando timidamente e eu fui me apresentando a cada uma delas e agradecendo a vinda delas para aquele encontro. Pedi que se sentassem onde preferissem e avisei que logo começaríamos.

Por volta de 14h40min demos início ao grupo de discussão e nesse momento chegou a última participante do grupo, que se juntou a nós. Depois de ela se sentar e eu recebê-la como fiz com as outras jovens, expliquei novamente o objetivo da pesquisa e comecei a apresentar um vídeo que trazia um experimento⁸⁴ sobre a percepção valorativa de crianças negras em relação à cor da pele utilizando bonecas negras e brancas.

Inicialmente, as jovens se expressaram de maneira mais tímida e mais contida, mas foram se soltando aos poucos. O grupo foi se auto-organizando na alternância de falas e, inicialmente, percebi um esforço delas na hora de falar, o que foi se tornando mais tranquilo e natural conforme seguimos. No decorrer da discussão, as jovens foram dando mais pistas sobre suas experiências pessoais e trazendo mais de seu universo para o grupo. Duas jovens participaram um pouco menos, mas pelas expressões em seus rostos, entendi que se sentiam contempladas pelas falas das colegas.

A forma tranquila como o grupo aconteceu fez da experiência algo bastante confortável. Havia, no entanto, muitas coisas nas entrelinhas das falas das jovens, sobre as quais fiquei pensando. A participação das jovens foi boa. No entanto, em meio à quantidade de assuntos que foram se amarrando, acabei pulando a parte final do roteiro de discussão, que tratava das perspectivas de futuro das jovens.

Na saída, depois de as jovens preencherem o formulário com suas informações pessoais, elas se despediram e foram embora.

Procurei Paulinha, depois de arrumar a sala e trancar a porta. No caminho encontramos com o coordenador e eu comentei que estava felizmente surpresa, pois havia ouvido muitas coisas boas sobre a escola e as garotas gostavam tanto da escola quanto do que ela lhes proporcionava. O coordenador perguntou se havia algo que poderia ser mais grave ou negativo, que requeresse atenção imediata, mas percebi que ele já imaginava qual seria minha resposta: eu respondi que não havia nada mais grave acontecendo e que, ainda que o racismo

⁸⁴ O vídeo utilizado nos GDs está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=15bUmCF:Wxmw>>. Acesso em 18 jan.2017. O experimento em questão buscou fazer uma releitura do teste “Racial identification and preference in negro children”, conduzido por Keneth B. Clark e Manie P. Clark, na década de 1940. Os resultados do teste do casal Clark está disponível em: <<http://i2.cdn.turner.com/cnn/2010/images/05/13/doll.study.1947.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2017.

fosse parte da experiência de vida daquelas jovens, que a escola representava algo positivo para elas e elas não haviam declarado nada que pudesse causar preocupação imediata. O coordenador pareceu ainda mais satisfeito. Expliquei que iria analisar as informações, reforcei que estava à disposição da escola e que traria mais informações quando estivesse tudo organizado, afinal aquela era apenas uma impressão geral e as informações ainda seriam consideradas de forma mais aprofundada .

Nos despedimos e avisei que voltaria para realizar as observações, mas que agendaria por e-mail. Agradei, conversei mais um pouco com a Paulinha e fui embora.

4.2.1 Quem são essas jovens?

A seguir, são apresentadas as jovens participantes do Grupo de Discussão “Todo mundo junto, assim, unido”. Os nomes são apelidos fictícios, escolhidos pelas próprias jovens.

Dandara⁸⁵

Dandara (Df), goiana de Santo Antônio, tem 15 anos, e é aluna do 1º ano. Se identifica como preta, é solteira, tem 8 irmãos e é evangélica. Sua mãe é da Bahia e seu pai de Minas Gerais, mas a jovem não sabe de qual cidade. A jovem mora com os pais em São Sebastião (RA XIV), numa região de chácaras, há cerca de 2 anos. Durante sua trajetória escolar, passou por escolas públicas e particulares, de Goiás e de Brasília. A educação infantil foi em um colégio público, em Goiás. O ensino fundamental foi em uma escola pública, em São Sebastião/DF, e está cursando o ensino médio na EpaPP. A jovem não informou se faz aulas de línguas. Nunca abandonou a escola ou repetiu o ano e nunca trabalhou. Sua mãe tem o ensino fundamental incompleto e é dona de casa. Seu pai também tem o ensino superior incompleto. A jovem não informou a profissão do pai e não sabe a renda dele. Seu lazer preferido é ficar em casa ou sair para festas.

Jill

Jill (Jf), brasiliense, tem 16 anos e é aluna do 2º ano. Se identifica como preta, é solteira, tem 3 irmãos, não tem filhos e é evangélica. Sua mãe nasceu em Brasília e seu pai em

⁸⁵ As abreviações Cf, Df, Jf e Lf serão utilizadas para nos referirmos às jovens participantes deste GD. Os apelidos utilizados são nomes fictícios, atribuídos pela pesquisadora, em referência e homenagem a Clementina de Jesus, Dandara, Jill Scott e Lélia Gonzalez, mulheres negras brasileiras e americanas que se destacam e história, na luta antirracista e em suas áreas de atuação. O apelido Nwanda foi atribuído pela própria jovem.

Minas Gerais (a jovem não informou a cidade). A jovem mora em Brasília, em uma região de condomínios da RA de Sobradinho, com a mãe e irmãos desde que nasceu. Sua trajetória escolar foi toda em escolas particulares e durante o grupo afirmou que seria transferida para uma escola pública. A jovem faz aulas de inglês na própria EpaPP, para onde se desloca de metrô. Nunca abandonou a escola ou repetiu o ano e nunca trabalhou. Sua mãe possui pós-graduação e é funcionária pública. Seu pai, já falecido, tinha o ensino superior completo e também era funcionário público. A jovem não sabe a renda dos responsáveis. Seu lazer preferido é cozinhar e andar de skate e costuma encontrar os amigos uma vez por semana, em festas entre amigos.

Clementina

Clementina, Cf, brasiliense de Ceilândia-DF (RA IX), tem 17 anos, e é aluna do 3º ano. Se identifica como parda, é solteira, tem 1 irmão, não tem filhos e é católica. Sua mãe é de Ceilândia/DF e seu pai é de Angical/BA. A jovem mora há um ano e meio em Taguatinga-DF (RA III) em um apartamento com os pais e o irmão. Sua trajetória escolar foi toda em escolas particulares, todas da mesma rede de ensino da EPaPP. Na educação infantil e no ensino fundamental frequentou os colégios em Taguatinga e no ensino médio veio para a filial do Plano Piloto, para onde se desloca de metrô e ou de carro com familiares. A jovem estuda inglês em um escola particular de línguas em Taguatinga, para onde vai à pé. A jovem nunca abandonou a escola ou repetiu o ano e nunca trabalhou. Sua mãe tem pós-graduação e é professora. Seu pai tem pós-graduação e é professor e engenheiro. A jovem não sabe a renda dos responsáveis. Seu lazer preferido é ir ao shopping e a exposições. Às vezes participa de atividades que envolvem a catequese, na igreja que frequenta, ou participa de eventos comunitários. Costuma encontrar esse grupo uma vez por semana aos sábados, na igreja próxima à sua antiga casa na Ceilândia.

Lélia

Lélia (Lf) brasiliense, tem 16 anos e é aluna do 3º ano. Se identifica como preta, é solteira, tem 1 irmão gêmeo, não tem filhos e se declara católica e espírita. Sua mãe, recentemente falecida, nasceu no Rio de Janeiro/RJ e seu pai em Recife/PE. A jovem mora em Brasília, no Park Way, com o pai e o irmão há 7 anos. Sua trajetória escolar foi toda em escolas particulares. A partir do Ensino Fundamental começou a frequentar escolas da rede da EPaPP, para onde se desloca de carro. A jovem faz aulas de inglês em uma escola de línguas particular, para onde se desloca de metrô. Nunca abandonou a escola ou repetiu o ano e nunca

trabalhou. Sua mãe era economista e pós-graduada. Seu pai é advogado e possui pós-graduação. A jovem não sabe a renda do pai. Seu lazer preferido é tocar violão.

Nuwanda

Nuwanda (Nf) tem 17 anos e é aluna do 3º ano do ensino médio. Se identifica como preta, é solteira, não tem filhos, é espírita kardecista e tem um irmão. Sua mãe é de Vitória/ES e seu pai é de Mineiros/GO. A jovem mora com os pais e irmão no Park Way há 7 anos. Durante sua trajetória escolar sempre estudou em escolas particulares. A educação infantil e o ensino fundamental foram em uma escola confessional. No ensino médio estudou em colégios particulares, laicos e confessionais, e à época da entrevista estava na terceira escola de ensino médio que frequentava, se preparando para ir para uma outra escola, por não ter se adequado à escola atual. A jovem se desloca de carro para a escola. Faz aulas de inglês numa escola de línguas particular, para onde se desloca de metrô. Nunca abandonou a escola ou repetiu o ano nem nunca trabalhou. Os pais são médicos, a mãe possui pós-graduação e o pai ensino superior completo. A jovem não sabe a renda dos pais. Adora culinária, ir ao cinema e assistir séries. Desde 2013 faz parte de um grupo (não informou do que) que se encontra 2 ou 3 vezes por semana, no shopping ou na casa de amigos, para conversar e sair.

4.2.2 Percepções sobre o lugar em que vivem e o meio social

As discussões sobre o lugar e o meio social visam adentrar o universo e acessar as narrativas que auxiliam as jovens a construir suas percepções pessoais sobre ambos e as imagens projetadas delas nesses contextos. Esta seção visa analisar também o sentimento de pertencimento e as dinâmicas raciais, de gênero e econômicas que marcam a presença das jovens na cidade e as relações entre as diferentes regiões administrativas e o Plano Piloto.

4.2.2.1 O lugar onde moram

Na intenção de conhecer a região em que as jovens residem e como elas se percebem nesse espaço, a pesquisadora propõe que as jovens falem um pouco sobre a cidade onde moram (linhas 162-239).

- Y: vocês podem falar um pouquinho sobre o lugar onde vocês moram
 Lf: hu::m
 Nf: então né eu moro no Park Way então é muito complicado eu saber a cara do meu vizinho porque é muito isolado, de tudo

- Y: uhum
- Nf: é meio que tipo (4) é meio que (1) é meio que um sistema @quase feudal assim@
- Y: @(.)@
- Nf: °é meio complicado° e também porque não tem comércio (2) ma:s (1) é
- Jf: bom (1) eu moro no Grande Colorado então (2) é Condomínios (1) eu conheço bastante gente lá e: desde a época que a gente foi até que a gente nunca teve nenhum problema //uhum// lá nunca aconteceu nada (.) já, teve, problema de acharem assim que a gente veio de fo:ra alguma coisa do tipo @já inventaram cada coisa@ porque o povo não tem o que fazer e acabam inventando muita coisa da gente (3) ma:s eh: porque assim como: é=é são problemas assim porque assim acabam inventando porque minha mãe trabalha (1) tem o dinheiro dela (1) compra as coisas tem casa boa e pra uma sociedade (.) pensam como é que eles conseguem ter isso (2) então já falaram que era herança do meu pai (2) já falaram que era herança da minha família (1) já falaram que meu pai tinha uma empresa lá fora e veio para o Brasil (1) fugido já inventaram cada coisa e tipo assim (1) tudo porque uma pessoa trabalhou conseguiu o dinheiro dela e hoje em dia **é bem na sociedade** (1) então por um lado (1) é ruim (.) só que tipo assim eu tenho bastante amigos assim lá e que vieram me contam essas coisas né porque claro as pessoas que inventam essas coisas é um tipo cara não quero uma visão dessas //uhum// porque, acaba até sendo ruim (1) porque quando o meu irmão ia para faculdade (2) falavam que: o meu irmão era traficante (3) entã:o era uma situação assim (1) o meu irmão chega com o carro (1) ah como é que você comprou esse carro (1) em blitz é muito mais parado ele era muito mais parado (1) tipo de quem é esse carro quem comprou esse carro você trabalha sempre é=é uma facili- é muito mais fácil dele ser parado (1) e eu acho que isso deveria ser repensado mais pelas pessoas porque (1) não devia? ter essa visão sabe (1) e mesmo até numa região que a gente mora (.) olham pra gente e falam ah eles devem ter uma herança e acabam inventando e **chega** ao nosso ouvido (1) de tanto pra essa (1) de tanto pra ver como percorre a notícia pelo=pelo local (1) acho isso muito horrível né (1) tipo e uma região (.) que é o qual (.) ficar com essa visão da gente
- Lf: é eu moro em Park Way também e aí eu saio de manhã cedo e só volto à noite então não tem nem como saber
- Y: °a cara das pessoas°
- Lf: L@uhum@
- Y: L@(.)@
- Nf: eu não sabia que ela morava no Parque Way viu **são feudos**
- Lf: é:
- Y: vizinhas em feudos @(.)@
- Df: eu moro próximo à saída de Unai não é tão longe (.) quando pensa assim aí as pessoas acham meu Deus é muito longe mas não é (1) e eu moro em Setor de Chácaras (.) então não também (.) não tem (.) muito vizinho //uhum// nem nada assim tão (1) e eu vim para Brasília tem pouquinho tempo °então não tem tantos amigos vizinhos essas coisas°
- Cf: eh: assim eu nasci na Ceilândia e eu morei lá por mais de 15 anos (1) aí me mudei para Taguatinga (1) a gente: enfim os meus pais têm a pele um pouco mais clara do que eu e minha mãe usa sempre cabelo preso (1) o cabelo dela é mais liso (2) e meu pai o cabelo sempre cortado (1) aí: assim a gente não vê muito mas a gente percebe que as pessoas às vezes tem alguma coisa contra a gente às vezes até mesmo porque de onde eu vim (1) que eu vim da Ceilândia //uhum// e aí é meio complicado? **porque cara** você está estudando no EPaPP você veio da Ceilândia -tá fazendo o que aqui (.) que é: às vezes é tenso mas (2) ah tem coisa que a gente (1) realmente (.) realmente aprende a conviver mas **não é** (1) bom pra a gente aprender a conviver porque: não é normal
- Y: então dá para entender que por exemplo as pessoas es- é acabam configurando determinados lugares né
- Cf: Lsim

Após a pergunta da entrevistadora sobre o lugar onde moram, as jovens trazem um pouco de suavização sobre sua relação com seu bairro. Nwanda abre a discussão sinalizando algumas das dimensões relevantes nos locais de moradia, como a presença de vizinhos e a proximidade das casas, elementos típicos quando pensamos na construção das relações de vizinhança em regiões mais populosas ou das classes sociais médias ou baixas. Esses aspectos emergem quando ela diz que mora “no Park Way, então é muito complicado eu saber a cara do meu vizinho porque é muito isolado de tudo”. No contexto da jovem, o bairro é, no geral, o local de residência da população de classe média alta do Distrito Federal, que vive no conforto de suas mansões, a uma distância média do Plano Piloto e em residências que os mantêm longe de seus vizinhos, dado o tamanho dos terrenos e a distância entre as construções, para além de a escolha por uma vida mais reservada e segura. Além disso, não há áreas comerciais na região, o que dificulta o encontro das pessoas, distanciamento associado também à construção e garantia de segurança aos moradores.

Percebe-se que para a jovem, o lugar e a forma de residir “é meio que um sistema quase feudal assim, é... meio complicado”, do que se depreende que essa forma de viver ou de morar complica a relação com outras pessoas, isolando-as do mundo, em seus pequenos mundinhos – assim como os senhores feudais em suas propriedades, rodeados por suas famílias, outros nobres mais próximos e os serviçais. O reforço tanto da expressão “sistema feudal” quanto da afirmação de que “são feudos” – somados a uma certa ironia e embaraço na entonação de voz da jovem – nos leva a entender que essa situação é mais do que a forma como o espaço está dividido ou configurado: é sobre como as coisas funcionam e que essa configuração de privilégio gera certo constrangimento à garota. Quando Lélia conta para o grupo que também mora no Park Way e que sua rotina lhe impede de conhecer as pessoas do bairro, é como se Nwanda conseguisse a evidência necessária para provar que a área “são feudos”, o que se percebe na forma efusiva como a jovem reage ao se dar conta de que ambas, colegas de série escolar e escola, nunca se viram ou se encontraram no bairro em que moram.

Jill também mora em uma região de classe média alta e ela e a família “nunca tiveram nenhum problema, lá nunca aconteceu nada”, subentendendo-se que a região onde ela e a família moram é segura. No caso da jovem, no entanto, os acontecimentos em seu bairro revelam sobre a noção de pertencimento a um lugar. Ainda que Jill conheça “bastante gente lá”, diferentemente das outras colegas do grupo que não conhecem os vizinhos, Jill identifica como problema o fato de “acharem que a gente é de fora”.

A narrativa de Jill trata da especulação dos vizinhos sobre como ela e a família foram levados a morar no bairro. A fala revela que eles não são vistos como pertencentes àquele lugar, o que pode ser desdobrado em algumas dimensões acerca do pertencimento. Na primeira, entende-se que há elementos que fazem as pessoas pertencerem a determinado espaço e estes elementos devem ser identificáveis pelos outros integrantes do grupo. Outra subentende que os não pertencentes são estrangeiros. Outra ainda que revela que indivíduos podem adentrar determinados espaços quando preenchem os requisitos que caracterizam aquele espaço.

A primeira dimensão aparece quando é revelado por Jill que as pessoas, desconhecendo sua história, “acabam inventando” justificativas que expliquem a estada deles num bairro de classe média. O questionamento sobre “como é que eles conseguem ter isso” é respondida pela menção a uma suposta “herança do meu pai” ou “herança da minha família”, a uma empresa que o pai de Jill teria “lá fora” ou que o pai dela “veio para o Brasil” fugido, justificativas que denotam o estranhamento ao fato de a família da jovem ter renda suficiente para morar onde moram, na “casa boa” em que moram e que esteja para além do acúmulo de renda advindo do trabalho.

A partir dos argumentos usados, percebe-se ainda que, no plano real e no estereotipado, pessoas negras como as da família de Jill não habitam bairros de classe média, enriquecem através de heranças ou que enquanto negras só podem ser ricas em outros lugares que não no Brasil ou em Brasília. Nesse sentido, a especulação advém da ausência de um marcador comum à população rica que mora na região – a brancura, elemento comum e identificável nas pessoas que habitam a região e outras áreas de classe média alta – e à presença de um marcador típico de um outro lugar social – a negrura, característica das pessoas que trabalham nas casas da região ou a elas prestem serviços. Dessa forma, quando um negro adentra esse espaço para exercer um papel outro que não o esperado, evidencia-se que ele não é natural daquele lugar. Isso também implica em pensar que ser “de fora” pode significar ser de fora de Brasília, pois em Brasília não há tantos negros com condições financeiras para morarem naquele lugar onde Jill e a família moram. Emerge a lógica que marca as relações dentro da cidade: eles devem ser “de fora”, porque nenhum negro “de dentro” da lógica de Brasília estaria ocupando o lugar em que eles estavam.

Essa construção resulta na criação da imagem e da dimensão do “estrangeiro” como esse alguém que é de fora, de um lugar outro que não o Grande Colorado. Como *outsider*

*within*⁸⁶, Jill performa em seu bairro como uma estrangeira de dentro: não pertencendo àquele lugar e sempre lembrada disso, mas ali presente, Jill conhece os mecanismos e as regras que constroem aquele espaço e também a realidade da população negra.

Dentre esses mecanismos, a jovem revela ainda que ela e a família, na pessoa da mãe, têm os meios necessários para estarem em pé de igualdade naquele espaço. A família tem renda similar à dos outros moradores da área e moram em uma “casa boa”, como as outras da região, elementos que podem figurar como uma espécie de pedágio para adentrar em um outro universo, como o bairro em que a jovem reside. Nesse cenário, percebe-se a negação da possibilidade de sucesso e transição para outros espaços a determinado grupo, especialmente a uma mulher negra, que “trabalha, tem o dinheiro dela, coisas, tem casa boa”.

Já Dandara e Clementina moram em RAs mais distantes e economicamente mais vulneráveis. Dandara mora em um setor de chácaras e percebe-se a preocupação da jovem em explicar que “não é tão longe quando pensa assim”, denotando a importância de estar perto do Plano Piloto. A fala da jovem traz indícios tanto sobre o significado morar perto ou nos centros de poder, como o Plano Piloto e áreas consideradas centrais, quanto como o lugar onde se mora revela sobre quem você é. Como ela veio “para Brasília tem pouquinho tempo” ela ainda “não tem tantos amigos vizinhos assim”, podendo ser entendida também como “estrangeira” na região em que mora.

A fala de Clementina pontua que há uma distinção entre ver e perceber e fala sobre como ser de determinado lugar determina ou cria expectativas sobre quem você é, bem como o que você pode ser, fazer ou querer. A jovem afirma que “a gente não vê muito, mas a gente percebe que as pessoas às vezes têm alguma coisa contra a gente às vezes até mesmo porque de onde eu vim que eu vim da Ceilândia”. Conforme vai explicando seu trajeto e quem são seus pais (“meus pais têm a pele um pouco mais clara do que eu e minha mãe usa sempre cabelo preso, o cabelo dela é mais liso, e meu pai o cabelo sempre cortado⁸⁷”), percebe-se a construção de uma lógica que vai em caminho inverso à imagem apresentada: pela cor da pele, pelo tipo do cabelo e como é mantido, pela imagem visivelmente assimilada eles não deveria ser “temidos” ou vistos com estranhamento, mas ainda assim, eles são. Dessa forma, percebe-se a justificativa para a desconfiança, o estranhamento ou mesmo o medo dos vizinhos por causa “de onde eu vim, que eu vim da Ceilândia”. Assim, o lugar de onde se vem precede quem se é ou quem se possa ser. Ressalta-se que essa relação emerge quando a informação sobre o lugar de origem está à tona, haja vista que, diferentemente da cor, a classe

⁸⁶ Collins (2000; 2016).

⁸⁷ GOMES, 2006.

socioeconômica é algo “disfarçável” ou “manipulável”, ainda que não beneficie a todos igualmente.

A narrativa reforça a percepção sobre os lugares a que determinados grupos pertencem e por onde podem transitar. Quando a jovem afirma que “aí é meio complicado porque, cara, você está estudando na EPaPP, você veio da Ceilândia. Tá fazendo o que aqui” ela marca o distanciamento entre o lugar onde ela está, que é de elite e é excelente, e o lugar de onde ela vem e quem ela é, que é periférico e negativamente percebido. O lugar onde ela está não é para qualquer um, mas para as pessoas que detém o direito de estarem ali, que ocupam determinados lugares que não a Ceilândia. Assim, sendo da Ceilândia, logo ela não deveria estar ali. O jogo entre a lógica de “ser” de um lugar *versus* “estar” em determinado espaço é bastante representativo da transitoriedade que marca a presença do corpo negro em espaços de poder, lugares aos quais subentende-se que independente do esforço e das justificativas que os coloque lá nunca lhes pertencerão.

Essas construções não são tranquilas ou pacíficas e a jovem explica que “às vezes é tenso, mas, ah, tem coisa que a gente realmente aprende a conviver”. Sua impossibilidade de ação, no sentido de mudar o quadro, não apaga a percepção de que “não é bom para a gente aprender a conviver porque não é normal”. Diante de um quadro de (a)normalidade nas relações sociais – em que alguns ocupam um lugar de privilégio e outros não, fazendo da exclusão algo normal – a jovem questiona o que é ou deveria ser normal, e se decepciona com a injustiça de lhe ser negado um espaço que ela poderia ocupar, uma vez que ela e a família têm meios financeiros para isso. Assim, da noção de conviver, traduzida aqui como “viver com”, “viver junto com” algo, percebe-se também que há regras no jogo da convivência entre estrangeiros e nativos e do pertencimento, regras como a necessidade de calar e aceitar violências como o questionamento da presença, para continuar onde se está, entre outros.

Da experiência com o lugar onde vivem, percebe-se que todas as jovens são estrangeiras, seja no lugar onde residem, ou nos lugares por onde transitam e que ocupam. Essa ocupação não acontece sem o desconforto do constante lembrete dos limites que margeiam a experiência das pessoas negras, para além de sua classe social.

Por fim, de todas as narrativas emerge uma dimensão de isolamento que perpassa a relação das jovens com a cidade e a região em que moram ainda que suas narrativas sejam únicas, mas unidas pela experiência de cor.

4.2.2.2 Sobre o meio social e a relação Plano Piloto Outras RAs

Ainda sobre o meio social, as jovens respondem sobre como observam a relação entre o Plano Piloto e as outras RAs de Brasília (linhas 306-334).

- Y: vocês poderiam falar um pouco como é (.) sobre como vocês veem as (.) relações entre classes econômicas (1) diferentes (1) então por exemplo entre: os moradores do plano piloto, e os moradores da Ceilândia ou os moradores do Goiás e os moradores aqui. do. Distrito. Federal, (1) os moradores de lugares que estão ao redor do Plano Piloto e do plano piloto (.) entende (.) porque às vezes a gente abarca todo mundo o que que vocês. acham. sobre isso. (2)
- Jf: eu acho que aqui em Brasília não é tão diferente porque a maioria, das pessoas vêm de fora e trabalha aqui **no centro** entendeu //uhum//então eu acho que aqui em Brasília não fica essa diferença muito grande claro tem lugares tipo na Santa Maria é distante então é ma- é até mais difícil do povo vir de lá para cá é mais de uma hora de carro, (1) pra trabalhar (1) então acaba que: assim aqui por perto eu não vejo tanta diferença (1) tanto que meus amigos eu tenho amigo do Park Way (1) tenho amigo do Lago Norte tenho amigo do Lago Sul tenho amigo de Taguatinga tem amigo de Águas Claras //uhum// e tipo todo mundo aqui no centro (.) então eu acho que: a (.) eu não consigo ver tanta diferença//uhum// entendeu porque os outros lugares assim (1) é mais distante então aqui em Brasília para mim (2) acho que é mais ou menos quase tudo o mesmo padrão (1) pelo menos o que a gente vê (.) que eu convivo
- Df: eu (.) vim do Goiás então lá eu vim numa cidade que necessariamente é de pessoas pobres não são de pessoas que têm condição (2) e aí eu vim para Brasília que também eu não moro no lugar onde é só de pessoas ricas e eu acho que a discriminação é mais também (2) no lugar onde a gente mora assim as pessoas mesmas se julgam (1) tipo eu falo ah, eu moro em tal lugar aqui na escola tem gente que fala assim ah que legal como ela e tals (1) quando eu falo pra as pessoas lá que eu estudo na EPaPP aí elas falam assim nossa você não tem medo você não sofre discriminação pela sua cor (.) as pessoas já julgam, sem saber assim

A partir da pergunta da pesquisadora sobre as relações entre classes econômicas e RAs diferentes, Jill abre a discussão afirmando que acha que “aqui em Brasília não é tão diferente porque a maioria das pessoas vêm de fora e trabalha aqui no centro”. Sob esta perspectiva, entende-se que como muitas pessoas venham “de fora” (de bairros que não são o centro ou o Plano Piloto) para o Plano Piloto por não residirem nessa região que se configura como “centro”, há uma espécie de nivelamento que coloca a todos no mesmo lugar. Partindo de uma referência específica (aos amigos de escola), Jill coloca no mesmo nível todas as pessoas que têm que se deslocar para o Plano Piloto por diversas razões e menciona ainda a dificuldade de moradores de outras regiões acessarem o centro. Em relação às regiões mais periféricas e, portanto, mais distantes a distância, o trânsito pesado, a má qualidade do transporte público, entre outros, se articulam como barreiras de acesso que tanto dificulta que os moradores de

lugares mais distantes e periféricos cheguem até o Plano Piloto – até o centro, até o lugar onde as coisas acontecem – quanto servem para manter as pessoas em seus devidos lugares.

Mesmo que a jovem consiga perceber que esse acesso ao Plano se dá de forma desigual, com maior ou menor dificuldade para, por exemplo, os moradores de Santa Maria ou para ela e seus amigos, ela não associa tais dificuldades à condição financeira dessas pessoas ou ao tipo de trabalho que elas vão executar “no centro”. A referência de Jill aos amigos e a percepção de que o acesso se dá de forma diferente mostra que ainda que todos venham ao Plano para trabalhar, nem “todos” vão para o Plano Piloto para estudar na mesma escola de elite que ela e seus amigos e nem “todos” acessam serviços do mesmo nível.

Vir “de fora” para trabalhar no centro implica também entender que, entre outros, as pessoas se deslocam porque o bairro em que residem é para moradia (como é o caso de Lélia e Nwanda) ou porque o Plano Piloto oferece melhores serviços e oportunidades de emprego, de trabalho, de rendimento do que as cidades ao redor, periféricas ou não, e concentra essas atividades. No caso de Brasília, o Plano Piloto concentra as principais atividades e serviços (trabalho, escola, saúde, lazer etc) e isso denota receber as atenções e investimentos que garantam certo padrão de qualidade. Nesse processo, torna-se gritante a diferença na qualidade dos serviços oferecidos no “centro” e na “periferia”. Dentro da relação de deslocamento entre o lugar onde se mora e o centro há de se pensar sobre as trocas que são efetivadas e como elas figuram na equação de pertencimento a determinado lugar ou à formação das características de determinado espaço.

Assim, tem-se que na teoria realmente todos são iguais, mas algumas características fazem alguns mais iguais e os colocam em melhores condições que os outros. Nesse caso, não passa invisível a percepção de que ainda que o deslocamento aconteça para diversas pessoas que se deslocam para o Plano Piloto diariamente, o “todos” a que Jill se refere é um grupo específico que tem meios de usar dos melhores serviços oferecidos no Plano Piloto haja vista terem a condição financeira que lhes permite isso. Diferentemente destes, muitas das outras pessoas que se deslocam para o Plano Piloto o fazem para a prestação dos serviços que garante que a máquina continue a girar.

Acrescenta sobre a percepção de pessoas de fora do Plano Piloto, Dandara afirma que “a discriminação é mais também no lugar onde a gente mora”, fazendo referência à autodiscriminação das pessoas de uma mesma região, nesse caso, periférica. A menção a como as pessoas se preocupam em se a jovem não tem medo de ser discriminada em uma escola de elite demonstra que a percepção da discriminação na relação entre pessoas de grupos raciais ou classes sociais diferentes é marcada por dimensões de preconceito

reforçadas não apenas dentro da relação com quem detêm poder ou privilégio, mas também na relação entre as pessoas de um mesmo grupo. A fala da jovem nos leva a entender que a partir da experiência, as pessoas em seu grupo imaginam que vão ser discriminadas quando entram em outro espaço. A curiosidade dos colegas em saber “como é lá” onde a jovem mora revela também que as pessoas na escola não conhecem da realidade ou experiência desses lugares distantes, o que é traduzido de forma inversa na fala das pessoas ao seu redor, que conhecendo o centro sabem também da forma como as relações naquele espaço são travadas.

Emerge das experiências trazidas pelas jovens que as RAs de Brasília são percebidas e valorizadas de formas diferentes, sendo o Plano Piloto um lugar mais valorizado e buscado por concentrar melhores oportunidades e serviços. Essa percepção, no entanto, demonstra também que o acesso a melhores serviços é privilégio quase exclusivo de pessoas brancas e ricas, que transitam por ou residem no Plano Piloto. Essa dissociação é demonstrada a partir da percepção de que moradores de determinadas RAs não têm a condição econômica ou racial necessárias para acessar tais lugares e serviços, fato evidenciado no estranhamento que acompanha a presença de jovens negras em uma escola particular de elite no Plano Piloto, por exemplo. Nessa relação, emana a conexão entre cor e classe econômica, uma vez que, ainda que a maioria das entrevistadas detenha o poder aquisitivo que lhes garante a presença nessa escola particular ou em bairros nobres, sua cor imediatamente as vincula aos estereótipos negativos associados à população negra e ao lugar socioeconômico em que geralmente se encontram.

4.2.3 Percepções sobre a escola (experiências na EPaPP e em outras escolas) – A escola como uma redoma

O espaço de socialização e aprendizagem oportunizado pela escola faz com que este espaço assumam pesos e papéis distintos na vida dos indivíduos. Dessa forma, interessa saber como se dão as dinâmicas inter-raciais no espaço escolar e como a escola e as jovens percebem tais configurações.

4.2.3.1 Como é a escola

Acerca da trajetória escolar, as jovens vão trazendo em vários momentos do GD informações acerca do caminho que traçaram até chegar à EPaPP (linhas 1384-1429).

Y: como é que foi eh assim o percurso de você:s até -cês chegarem aqui (1) na EPaPP (1) assim por onde (1) acho que todo mundo (.) na verdade todo mundo já falou por onde passou

Jf: eu já passei **@por várias escolas@**

Nf: **↳@eu também@**

TD: **@(1)@**

Lf: eu comecei no Colégio A e aí:

Y: a::h

Lf: conhece

Y: uhum

Lf: é (.) aí eu fui EPaPP Fundamental e agora eu tô aqui

Jf: eu fui do Colégio B pro Colégio C (.) Colégio C Colégio D (.) @ Colégio D EPaPP@ e @já tô saindo de novo@

Nf: cara::ca véi @(.)@ eu fui **é** o ensino fundamental foi mais fácil que foi numa mesma escola que foi desde o jardim de infância (1) até o nono ano no Colégio E aí: primeiro ano no Colégio C (1) eu reprovei o primeiro ano (1) continuei mais 6 meses no Colégio C (.) aí depois eu fui pro Colégio F (.) aí depois eu vim para cá e agora estou saindo de novo

TD: **@(1)@**

Df: **eu estudei até o sétimo ano** no Goiás (2) fiz o oitavo e o nono numa escola pública: perto de onde eu moro (1) e o primeiro ano **eu vim para cá** então foi be:m não passei em muitas escolas

Y: °novinha de caminho°

Cf: eu fiquei desde=o: prezinho até o nono ano no EPaPP 2 Fundamental (.) aí vem para cá fazer o ensino médio

Y: é entã:o

Lf: é

Df: é

Em resposta ao questionamento da entrevistadora sobre sua trajetória escolar, as estudantes revelam terem passado por mais de uma escola, entre educação infantil, ensino fundamental e médio. Com exceção de Dandara, todas as garotas construíram sua trajetória educativa em colégios particulares, no Distrito Federal. As trajetórias de Dandara, Lélia, Jill e Nwanda são mais movimentadas, incluindo a passagem por mais de duas escolas. Jill e Nwanda mencionaram pretenderem sair da EPaPP antes de completar o ensino médio, por motivos como a busca por mais liberdade e sentimento de muita pressão na escola, respectivamente. Já Clementina seguiu durante toda sua jornada escolar na mesma rede de ensino, apenas mudando da filial em seu bairro ou na região próxima para a unidade no Plano Piloto, afirmando que o ensino era mais “puxado” e a preparação para o vestibular seria melhor na EPaPP. Dandara possui pouca experiência com escolas particulares, sendo a EPaPP a primeira escola particular, e no caso, uma escola de elite, que ela frequenta.

Em um momento anterior do GD, depois de falar um pouco sobre como a discriminação acontece entre grupos de mesmo nível social, Dandara inicia a discussão sobre como é a EPaPP (linhas 306-367):

Df: eu -tava até com medo de vim pra EPaPP porque: as pessoas me falavam (2) que eu ia ser discriminada que: (1) por causa da=da da minha cor porque: (1) eu poderia ter uma situação econômica diferente das pessoas daqui (.) e eu ta-

- (.) e eu tava até assim com receio de vim //uhum// quando eu cheguei eu vi que é uma situação muito diferente o EPaPP eles acolhem muito bem as pessoas não tem esse negócio (1) ah você negra você fica lá você fica lá no canto//uhum// não as pessoas (1) dentro da sala de aula mesmo todo mundo se interage (1) entã:o não é (1) muito diferente porque eu vim de escola pública (2) então eu sei como é os dois **eu acho** que é até mais acolhedor (2) aqui foi até mais acolhedor de quando eu cheguei na escola pública (2) onde eu moro (1) então eu não senti diferença
- Lf: uhum (.) mas é o EPaPP é bem acolhedor mesmo (1) isso é verdade (3) é porque eu vim do EPaPP Fundamental, né estudava lá desde o quinto e aí: eu senti uma diferença muito grande (2) porque o EPaPP Fundamental, não é tão cabeça abe:рта tão acolhedora quanto:: o EPaPP (3) °entendeu°
- Nf: eu achei que fosse (mais)
- Jf: ^Leu acho assim que (.) igual=igual ela falou que veio escola pública (1) o meu irmão ele sofria preconceito na escola pública (1) ele não (.) aí: minha mãe ficou muito preocupada com essa situação porque ele -tava sofrendo bullying (1) muito bullying na escola e aí ela acabou trazendo ele para escola particular (1) e: aí meu pai ficou falando ah aí que ele vai ser discriminado mesmo se na escola pública ele -tá sendo aí que ele vai ser (1) foi e foi bem diferente a situação (2) foi mais acolhedor ele teve mais ajuda os professores preocupavam assim mais (.) sabe ia atrás questionava o quê que- tá acontecendo se preocupavam mais (1) e aí: tipo (2) é literalmente assim uma ideia que a gente tem que **não é** do jeito que a gente pensa sabe porque (1) quando minha a minha mãe falou pra o meu pai eu vou levar ele para escola particular, meu pai já pensou (3) vai sofrer discriminação já que -tá sofrendo na escola pública vai sofrer (1) mas não é desse jeito então a gente (.) eu acho que a gente tem que abrir assim mais a porta para ver mesmo como é que é (1) e parar de julgar antes sem saber como é que entendeu (2) sem sentir a experiência

A fala de quatro das jovens que participam no GD enfatiza alguns aspectos que singularizam a forma como a imagem da escola é construída nas suas vidas e a discussão é iniciada por Dandara. A partir dos significados das palavras “medo” e “diferente”, nesse contexto, pode-se pensar tanto as relações dentro da escola quanto as expectativas e o imaginário sobre ela construído.

No primeiro momento, Dandara traz a afirmação de que ela “tava até com medo de vim pro EPaPP porque as pessoas me falavam () que eu ia ser discriminada que por causa da da minha cor porque eu poderia ter uma situação econômica diferente das pessoas daqui”. Percebe-se que há uma expectativa das pessoas do lugar onde ela vive acerca do que vai acontecer quando ela chegar à escola por causa da cor, preta, e da situação econômica de Dandara, que é diferente da das outras jovens da EpaPP – ela seria uma diferente entre iguais. Esse futuro que pode “vir a ser” traz a previsão de um cenário hostil que pode ser encontrado na escola seja na recepção da aluna naquele espaço, seja na relação entre as pessoas da escola particular e da pública. Assim, Dandara internaliza uma imagem de discriminação, reforçada pela expectativa sobre como as relações interpessoais se darão, como serão construídas e como serão mantidas ou não. Essa imagem de discriminação pode ser desdobrada em não

socialização, não interação dentro ou fora da sala de aula, racismo, bullying, violência física e psicológica, entre outros, cenários que a jovem conhece inclusive pela sua experiência em outras escolas públicas e que são mencionados pelas colegas em outros momentos do GD.

A expectativa negativa em relação ao tratamento a ser recebido na escola particular é reforçada pelo imaginário do pai de Jill, quando ele “ficou falando aí que ele [o irmão de Jill] vai ser discriminado mesmo se na escola pública ele tá sendo aí que ele vai ser”. Da lógica trazida pelo pai depreende-se que “se na escola pública”, onde há muito mais outros alunos negros como o irmão de Jill, – e justamente por haver outros como ele, supostamente, não deveria ser discriminado–, “ele tá sendo” discriminado, “aí”, no caso, na escola particular, é “que ele vai ser mesmo”. O pai entende que se não há outros como o jovem aquele ambiente será hostil ao jovem enquanto minoria e ele sofrerá por isso. Além dessa reflexão, pode-se entender que talvez o pai se referisse também a uma dimensão de vantagem em que o filho estivesse, por ser um jovem de uma classe social provavelmente mais elevada que a dos outros jovens na escola pública. Sendo esta a referência, percebem-se possíveis esferas punitivas ou de contenção em relação ao corpo negro e suas possibilidades de ser.

Ainda em relação à dimensão do medo, que permeia as relações sociais e inter-raciais, podemos ver que esse medo está traduzido também na preocupação da mãe de Jill em relação ao irmão da jovem “porque ele tava sofrendo bullying, muito bullying na escola e aí ela acabou trazendo ele para escola particular”, medo e preocupação essa que resultou na transferência do irmão para uma escola particular. A decisão da mãe de Jill reflete a busca por alguma espécie de proteção ou justiça, bem como o atendimento educacional devido ao filho.

As narrativas e opiniões de Dandara, Jill e Lélia se alinham, trazendo uma quebra de expectativas em relação ao tratamento recebido na EPaPP. Ao afirmar que “quando eu cheguei eu vi que é uma situação muito diferente, o EPaPP eles acolhem muito bem as pessoas não tem esse negócio ah você negra você fica lá você fica lá no canto”, Dandara agrega um outro significado para a palavra “diferença”, que a partir deste momento reflete também a diferença entre expectativa e realidade, assim como trazido também por Jill (“foi bem diferente a situação foi mais acolhedor ele teve mais ajuda os professores preocupavam assim mais sabe sabe assim ia atrás questionava o que que tá acontecendo se preocupavam mais e aí tipo é literalmente assim uma ideia que a gente tem que não é do jeito que a gente pensa”). A afirmação de Lélia de que “o EPaPP é bem acolhedor mesmo, isso é verdade”, exemplifica como as relações são diferentes e valida a opinião das colegas. Lélia traz também para a discussão uma explicação do que significaria ser acolhedor, que é o elemento que difere a EPaPP tanto do que é esperado de uma escola particular, quanto de outras escolas

particulares, ao caracterizar a EPaPP como “cabeça aberta”, significando dizer que o colégio teria uma cabeça aberta para receber e acolher o que é diferente, nesse caso, outras formas de ser ou de estar no mundo, aceitando o que não é típico ou comum no contexto e no espaço da escola – como as já mencionadas cor e classe social de Dandara, por exemplo. A diferença está na acolhida positiva da escola e dos colegas, enfatizando a distância entre a expectativa, que era ser discriminada (“você é negra você fica lá, no canto”), e a realidade de acolhimento. A prova desse acolhimento é traduzida, entre outros na figura da interação entre os jovens na sala de aula.

A reflexão sobre a interação e não discriminação descritos acima nos leva a pensar sobre o que a sala de aula representaria nesse contexto. É interessante que a jovem se refira a esse espaço para provar que não há discriminação na escola, pois sua referência reforça como a sala de aula seria o espaço em que a discriminação poderia ser melhor percebida. É nesse espaço que a convivência entre os grupos será mantida e serão testadas as relações ou as possibilidades de relação que podem ter entre si.

A quebra na expectativa negativa em relação a como se dão as relações na EPaPP demonstra que, no geral, as relações são positivas, como descrito pela palavra “acolhedor”⁸⁸, usada pelas jovens. A admissão das jovens no convívio com uma elite branca acontece de sem embates e elas sentem-se ouvidas, o que significa dizer, em outras palavras, que naquele espaço elas podem ter voz, de alguma forma. Este cenário leva a questionar como as relações étnico-raciais são construídas dentro da escola para que aconteçam de forma positiva, como discutido pelas jovens.

Em uma passagem sobre a relação com a escola e os professores, as jovens trazem alguns dos elementos que demonstram como a relação com a escola se constrói de forma acolhedora, dentre os quais se destacam a relação com os professores e as atividades promovidas pela escola (linhas 1455-1486):

- Jf: eu acho que aqui no EPaPP para mim foi um dos lugares assim que o professor nos acolheu mais
 Nf: uhum
 Jf: sinceramente porque tipo assim **de todas essas escolas** que eu já passei (2) eh: não tinha o acompanhamento que eu tenho aqui //uhum// sabe é de **chamar** perguntar se -tá tudo bem (1) nas outras escolas é literalmente eh: -tá pagando (.) então -tá ótimo
 Df: @-tá pagando@
 Jf: **é isso**

⁸⁸ **Acolher**: do latim vulgar *accolligere*.1 (vtd e vpr) Hospedar ou obter hospedagem; albergar(-se), agasalhar(-se); 2 (vtd) Dar crédito a; dar ouvido a; levar em consideração;3 (vtd) Admitir (alguém) em seu convívio;4 (vtd) Opor determinado tipo de comportamento a outro; acatar, aceitar, receber; 5 (vtd) Deferir algo (pedido, opinião, requerimento etc.); atender, escutar, ouvir.

- Lf: L^é
 Jf: L^{entendeu é é} isso que eles olham aqui não (1) **beleza** quando eu entrei aqui falaram ah que a gente não se preocupa com vestibular vocês podem ver **não tem noticiário** nosso aí não tem banner tipo antes que passaram (1) aí chegou no final do ano @já tinha lá na frente da escola@
 Lf: é já tem lá óh
 Jf: pois é
 TD: @(1)@
 Jf: mas assim não é uma coisa assim que eles mostram muito sabe (1) eu=eu realmente vejo que é família (.) tipo tem o “Encontrão” aqui na escola que mano é muito família aqui
 Nf: é sensacional

Ao falar do acolhimento dos professores, Jill inicia a discussão afirmando que a EPaPP “foi um dos lugares assim que o professor nos acolheu mais”, e isso é traduzido na preocupação com os alunos para além do pagamento das mensalidades ou obtenção de boas notas, como trazido em outros trechos pelas jovens. As/Os professores são de grande importância para a criação dessa sensação de acolhimento – sendo o ente na esfera escolar com quem as alunas têm mais contato, a/o professor(a) é quem faz a linha de frente nessa dimensão de cuidado. Os professores atuam como agentes de acolhimento, traduzindo essa proposta que perpassa outros funcionários e atividades da escola.

Jill explica que “de todas essas escolas que eu já passei não tinha o acompanhamento que eu tenho aqui”. Por acompanhamento, entende-se que a jovem está falando de os professores chamarem os alunos para conversar e saber como estão se saindo, quais suas dificuldades, perguntar sobre a evolução e necessidades dos alunos, diferentemente do que mencionaram acontecer em outras escolas, onde o que se entende por acompanhamento é “literalmente tá pagando? Então tá ótimo!”, entendimento com o qual Dandara e Lélia concordam. Ao falarem que os professores perguntam, entende-se também que elas (eles) ouvem as estudantes, ou seja, que a opinião/resposta delas importa.

Como reforço desse processo, há outros momentos em que as jovens se sentem acolhidas, como ao falarem da experiência com o “Encontrão”⁸⁹, que é um evento cujo objetivo é unir os jovens em uma experiência de aproximação tanto com religiosa quanto de contato pessoal. Esse é um dos momentos que as jovens celebram com maior intensidade durante o GD e transborda, tanto das palavras quanto das expressões físicas e faciais das meninas um sentimento de amor e alegria sinceros. Além disso, as estudantes mencionam também como funcionárias/os da escola, como as monitoras de pátio, cuidam delas e se

⁸⁹ As jovens falaram sobre o “Encontrão” em várias outras oportunidades e sempre com muito entusiasmo. Elas ficaram realmente felizes com a sensação trazida pelo evento. Note-se que não é uma atividade obrigatória ou que faça parte da grade curricular. É uma atividade extra promovida pela Pastoral e é interessante que o intuito é trazer ou valorizar uma outra forma de conhecimento: que é a possibilidade de conhecer o outro, de conhecer o seu próximo e a si mesmo na experiência com o Divino.

preocupam com seu bem estar, tanto na escola quanto na vida pessoal⁹⁰. Percebe-se, assim, que a rede de acolhimento é construída por diferentes pessoas que compõem a escola.

Nesse sentido, as dimensões do “acolher” e do “acompanhar” passam necessariamente pela percepção de quem são essas jovens enquanto indivíduos, pois dentro desse contexto escolar elas têm individualidade. As experiências das jovens demonstram que o ambiente trabalha para que as estudantes sejam percebidas e tratadas como únicas, não como uma massa uníssona e indivisível. Dessa forma, essa dimensão de acolhimento passa pelas dimensões do reconhecer a humanidade daqueles entes, de percebê-los e de ouvi-los enquanto indivíduos. As jovens percebem e exaltam isso durante o GD, pois são características-chave da escola particular que lhes oferece a possibilidade de ser – e para ser é preciso que elas sejam percebidas, notadas e individualizadas e que tenham suas histórias e necessidades preservadas, reconhecidas e valorizadas.

4.2.3.2 Experiências de discriminação na escola

Este segmento traz algumas das reflexões acerca das experiências de discriminação na escola e que foram relatadas pelas jovens durante o GD (linhas 1996-2042).

- Y: eu vou fazer uma pergunta mais direta sobre racismo (1) e: pra a gente poder né assim começando. a. fechar. porque já são três e cinquenta e dois já (2) **eh**: ultimamente a gente tem discutido assim muito a questão do preconceito tanto que vocês falaram ah daí **veio uma onda** de vamos aceitar os cabelos cacheados entre outras coisas né que=tem=muito=por=aí eh:: vocês já tiveram ou sofreram alguma situação de discriminação
- Df: não
- Lf: ↳ não
- Y: ↳ diretamente com vocês
- Lf: ↳ não=não
- Nf: ↳ não
- Y: ↳ por questões raciais
- Jf: °já°
- Y: já
- Jf: @(.)@ já
- TD: @(1)@
- Y: ↳ Você se importaria de falar (sobre isso)
- Df: ↳ eu nunca
- Jf: não importo não (1) eh:: mas foi be:m assim bem rápido, e minha mãe sempre falou se mexer com você vai na diretora imediatamente (.) não espera nem cinco minutos //uhum// e foi, o que eu fiz eu -tava com meu amigo eh: a gente -tava sentado na (.) **do lado** da sala da=diretora e um ami- (.) um menino mesmo da minha antiga escola (.) antiga bem antiga bem antes

⁹⁰ Durante a visita ao campo conversando com as monitoras de pátio tive essa mesma sensação de preocupação e cuidado com os alunos, especialmente de uma monitora mais antiga na escola, negra, que me contou saber de muitos detalhes da vida dos alunos por quem é responsável e afirmou dar suporte não apenas incentivando sua dedicação aos estudos, mas também a resolução de problemas tanto no âmbito escolar quanto familiar.

((estalar de dedos)) @(.).@ meio que assim eh passou e aí urubu torrado (1) e aí eu peguei na mesma hora entrei na sala da minha diretora e meu amigo ficou **como prova** porque ele viu? //uhum// e: no final de tudo o menino foi suspenso @(.).@ ele ficou com muita raiva? e eu falei mano (1) @ninguém mandou@ //uhum// você poderia **ter ficado calado** (.) se poderia ter ficado com esse preconceito **na sua cabeça** mas ninguém mandou (.) eu era **pequena ainda** eu tinha u:ns doze anos (.) é. (.) eu era pequena (.) então eh: tipo assim na mesma hora eu peguei e agi e fui na diretora (1) eh: então minha mãe (.) minha mãe já sofreu muito bullying né (.) que igual ela fala antigamente não se falava, disso então ela sofria muito bullying (1) então, ela tinha esse medo com a gente (.) de a gente sofrer e a gente ficar preocupado com isso então tipo ela sempre. falava. aconteceu °vai imediatamente na diretora° (1) imediatamente.

Questionadas pela entrevistadora sobre já terem sofrido alguma situação de discriminação, Jill responde afirmativamente e conta sobre o episódio em que foi agredida verbalmente com uma expressão racista por um jovem em uma outra escola onde estudou anteriormente. A narração da cena revela que há uma orientação dos pais de relatar a violência ocorrida para uma autoridade. Entende-se disso que há um incentivo a uma reação protetiva e não a uma reação de confronto. Tal atitude traduz também o desejo e expectativa de justiça, tanto pela possibilidade de ter sua denúncia ouvida quando da punição do ofensor. Novamente, a experiência das jovens vem embasada na experiência negativa dos pais.

Jill abre a cena já com a afirmação de que sua mãe “tinha esse medo com a gente, de a gente sofrer e a gente ficar preocupado com isso”, demonstrando a preocupação com o bem estar dos filhos. Esse medo, traduzido em um temor pelo sofrimento dos filhos, pode ser compreendido tanto na esfera do sofrimento psicológico quanto do sofrimento físico. Na esfera psicológica, Jill fala do medo de “a gente ficar preocupado” o que poderia levar a jovem e seu irmão a criarem uma relação de medo com a escola ou com os colegas, serem prejudicados por estar mais preocupados com a possibilidade de serem novamente agredidos do que com seu aprendizado ou outras atividades da escola, serem excluídos de relações interpessoais, entre outros. Na esfera física pode-se entender uma preocupação com violações físicas de vários tipos, fosse dos agressores ou dos próprios jovens, como consequência de autopunição, sofrimento psíquico etc.

Quando a mãe da jovem a orienta que “se mexer com você, vai na diretora imediatamente, não espera nem 5 minutos” a mãe diz, em outras palavras, que referências à jovem que a ofendam, prejudiquem ou machuquem de alguma forma não são normais e devem ser tratadas imediatamente por uma autoridade na escola, independente de quem a agressão parta.

A cena demonstra a preocupação em relatar o ocorrido imediatamente, atitude que a garota toma exatamente como demandado pela mãe. A repetição do vocábulo

“imediatamente” algumas vezes reforça a importância de não deixar a atitude de reportar a violência para depois. Em um primeiro plano está a necessidade de se tratar imediatamente da questão (“imediatamente não espera nem 5 minutos”), que reflete que tanto a possibilidade de constatação do ocorrido, solução do problema ou punição têm maiores probabilidades de acontecerem quanto antes seja reportada a agressão. A jovem ainda reforça que seu amigo “ficou de prova, porque ele viu”, reforçando que sua história ainda poderia ser confirmada por um terceiro.

A cena também revela a dimensão de justiça, direito e proteção que circundam as relações de agressão. Reportar para a diretora ou alguém que tenha algum poder de ação coloca a disputa em um plano onde um ente com poder de intervenção poderá ser acionado e, assim, agir em prol da solução do problema e da proteção da jovem – a justiça torna-se mais palpável em uma relação desigual de forças. A preocupação da mãe demonstra também que uma outra reação da filha, por exemplo, de devolver a ofensa com uma agressão verbal ou fisicamente poderia levar a história a se inverter contra a jovem – por causa dos estereótipos normalmente associados às crianças negras – ou ainda de que a jovem, enquanto minoria, poderia sofrer outras ofensas ou punições dentro da escola. O lugar ocupado como vítima, no caso da jovem negra, deve ser cuidadosamente preservado para evitar maiores danos e a inversão para um papel de algoz.

Entre as sutilezas da cena é possível desdobrar ainda nuances sobre a forma como algumas expressões e vocabulário se constroem como agressões. A ofensa racista embutida na expressão “urubu torrado” deve ser lida para além da associação da cor preta da jovem tanto às penas pretas dos urubus quanto ao seu tom de pele mais escuro, enfatizado pela palavra “torrado”. O uso de tal expressão reflete a tentativa de ferir a jovem associando-a um animal tipicamente visto de forma inferior ou negativa através da correlação entre as características físicas, lugares ou situações normalmente associadas ou típicas desse animal a Jill. Dentre as associações destacam-se, por exemplo, o fato de ser uma ave necrófaga presente em lixões ou locais sujos ou com muito lixo e associada à falta de higiene, referência que pode ser ligada ao fato de que a população negra tem ocupado e ocupa expressivamente os espaços nos lixões e em lugares sem condições mínimas de saneamento. A expressão visa, assim, relocalar Angelou a um lugar inferiorizado de onde o jovem acha que a população negra vem ou onde comumente está e onde, por consequência, Angelou deveria estar também.

Finalmente, quando a jovem verbaliza que o garoto “poderia ter ficado calado, cê poderia ter ficado com esse preconceito na sua cabeça” a lógica por trás do silêncio do menino não proferindo a ofensa e, portanto, não agredindo a jovem ilustra como a noção de

tolerância e direitos poderia ter sido materializada na cena. Em outras palavras, a jovem diz que o garoto não precisa gostar dela, de sua cor ou de qualquer outra coisa sobre ela, mas que ele não tem o direito de a ofender e sair impune disso (“no final de tudo o menino foi suspenso, ele ficou com muita raiva”).

Entende-se que nesse contexto de relações inter-raciais, a jovem compreende que nem todos percebem sua cor ou aspectos associados a ela como positivos, seja enquanto indivíduo negro, seja enquanto parte da população negra. Ela compreende também que em determinados contextos não há abertura dos indivíduos para entenderem como os mecanismos do racismo operam e configuram as relações sociais, mas que é preciso haver tolerância e que a demonstração de respeito a isso passa pela não violação dos direitos comuns a todas as pessoas. Essa reflexão revela como a não ofensa, advinda do direito de ser, não necessariamente dialoga com a compreensão de quem é o outro, já compreendendo que a noção de “outro” reflete que as pessoas não se veem como iguais. A frase da jovem revela como a lógica da democracia racial dita a noção de tolerância e não nivela a noção de respeito com a noção de conhecer o outro e, assim, respeitá-lo por sua essência.

Destaca-se da cena como a lógica de falar, seja no proferir da agressão, seja no denunciar da mesma, torna o preconceito racial algo real, concreto, e abre a possibilidade de combatê-lo⁹¹. Na direção oposta dessa lógica, o silenciar, seja na não denúncia da ofensa recebida, seja no calar sobre os verdadeiros sentimentos de ódio, desprezo ou racismo, refletem a manifestação da injustiça e alimentam um cenário de reprodução das lógicas de opressão, tipicamente concretizadas em processos de silenciamento, genocídio e epistemicídio.

Dentre esses processos, percebe-se como a construção da lógica da diferença, do apagamento e do silenciamento são construídos dentro da escola e é um processo histórico, conforme trazido pelas jovens na próxima passagem (linhas 2143-2194):

Y: uhum (1) entendi. e por exemplo (1) vocês são poucas na escola né em termos numéricos
 Jf: L_{sim}
 Y: $\text{L}_{\text{falando a gente sabe que}}$
 Lf: L_{sim}
 Y: $\text{L}_{\text{a gente tem uma}}$ distribuição racial e econômica que é muito=muito marcada
 Df: L_{sim}

⁹¹ Em um trecho subsequente, quando perguntadas sobre como elas acham que as pessoas lidam com a discriminação racial, Dandara diz que acha que as pessoas tentam guardar aqui para si, o que acaba levando a sofrimentos físicos e psíquicos, como a depressão e explica que reagir agredindo piora as coisas. Jill afirma que percebe uma mudança atualmente e que as pessoas já não toleram mais a discriminação racial e abusos do toda ordem e ajudam as vítimas a se defenderem.

- Y: e que que vocês acham sobre isso assim como é que vocês pensam essa questão
- Nf: nossa @(.)@
- Lf: pergunta (tipo) maravilhosa
- ?f: @(.)@
- Jf: mano eu penso assim que: nada, disso seria necessário tipo assim nada disso ia acontecer sabe (1) mas foi uma coisa assi:m (1) assim **tão** marcante que eu:: igual eu falava pra minha mãe (.) chegava em casa e falava eu odeio aula de história (1) mãe **eu odeio** a aula de história (.) não gosto (.) e eu odiava (1) então: assim eu penso, que isso não seria necessário isso não ia acontecer sabe //uhum//porquê que isso -tá acontecendo sabe (.) não era necessário (1) então eu fico muito chateada porque tipo assim minha mãe lutou e **conseguiu** me colocou aqui dentro mas eu sei que tem muita gente lá den- **lá fora** que **quer** entrar e que quer conseguir (1) mano quando tem prova de bolsa (.) tem gente vindo **de todos** os lugares **tentar entrar no EPaPP**
- Lf: °tem mesmo°
- Jf: entendeu então eu acho assim que: nada, disso seria necessário ma:s mano. eu fico, muito, indignada? com essa situação °eu não concordo nem um pouco° claro (1) ma::s (2) mano °é uma coisa assim que pra mim não devia ter acontecido° (2)
- Cf: eu acho que no Brasil é uma questão histórica (1) e que quando: uma pessoa negra consegue ascender socialmente é uma coisa extremamente (2) boa, assim, //uhum// não é boa mas as pessoas dão mu:ita gratificação (1) mas isso algumas vezes também é acompanhada de um certo preconceito e desconfiança do como essa pessoa conseguiu
- Jf: $\begin{matrix} \text{Lsim} \end{matrix}$
- Cf: $\begin{matrix} \text{Lse ascender socialmente} \end{matrix}$
- Lf: $\begin{matrix} \text{Lé} \end{matrix}$
- Cf: $\begin{matrix} \text{Lacho que é alguma nesse} \end{matrix}$

A pergunta da pesquisadora sobre a distribuição desigual de pessoas negras em espaços mais abastados como a EPaPP é recebida com entusiasmo por Lélia e as outras jovens se envolvem na discussão do assunto. A discussão passa pela forma como a escola, a educação e o currículo constroem a lógica e a possibilidade de ser

Jill começa lembrando: “eu penso assim que nada disso seria necessário tipo assim nada disso ia acontecer sabe, mas foi uma coisa assim assim tão marcante que igual eu falava para minha mãe eu chegava em casa e falava eu odeio aula de história mas eu odeio aula de história não gosto e Eu odiava”. A animosidade representada no sentimento de ódio pela aula de história resulta da percepção das imagens inferiores e inferiorizadoras sobre a população negra veiculadas na aula de história.

O desconforto da jovem se refere também aos processos de exclusão e diferenças sociais, que a jovem entende que “não seria necessário isso não ia acontecer sabe”, “nada disso seria necessário”. Para Jill, todos poderiam ou deveriam ter acesso a condições de vida, oportunidades econômicas e educacionais decentes, todos deveriam ter condições de não sofrer com a exclusão sob as inúmeras formas como ela é construída e todos deveriam ter acesso à sua história de forma íntegra e verdadeira. A jovem deixa claro um sentimento de

indignação e revolta quando afirma que fica “muito indignada com essa situação, eu não concordo nem um pouco, claro”.

Outra dimensão da discriminação racial e, conseqüente, silenciamento no ambiente escolar aparece também nas relações entre as jovens e os funcionários das escolas por onde passaram, como trazido no relato das estudantes (linhas 2242-2257).

- Df: igual eu fui na escola do meu irmão e=ai: ela=ela perguntou eu fui com meu pai fazer a matrícula dele (1) ai a moça perguntou qual é a cor dele ai eu falei assim ele é da minha cor (.) é negro ele falou assim (.) ai ela falou assim mas você não é negra (2) eu falei eu sou negra (1) ela falou assim você é parda (1) eu falei não eu não, sou parda (1) ela falou assim mas você **só é negro** quando você tem uma descendência
- Jf: °pelo amor de Deus° @(.)@
- Df: eu falei moça @(.)@ @então@ ele é negro (1) e ela botou lá o menino é parda @ (1) @ eu (.) -tá bom se -cê -tá falando
- Y: que conste que é auto declaração né (.) o critério @(.)@
- Df: pois é (.) ai=eu @então@ (.) legal então se você -tá falando **que é pardo** (1) beleza

Dandara inicia uma nova discussão contanto que vai com seu pai, negro, que tem a pele bem clara, à escola do irmão mais novo para matricular o jovem. Depois de interpelada acerca da cor do irmão, a funcionária da secretaria não aceita o pedido da jovem de registrar o irmão como negro na ficha de matrícula, insistindo que o garoto e a própria Dandara são pardos.

A cena revela como a hierarquia que marca a situação da jovem e da funcionária são representativos de dimensões mais profundas das relações inter-raciais no ambiente escolar. A funcionária, representante da instituição, desconsidera tanto a percepção da jovem quanto o que ela verbaliza sobre sua identidade racial, ainda que o critério oficial para a coleta de tais dados seja a autodeclaração⁹². Entende-se da cena que 1) há leituras distintas do que se entende como negro e como pardo e 2) para que sejam validadas, essas leituras de identidade racial devem ser validadas por uma figura de poder, caso o próprio indivíduo não esteja em uma posição de privilégio.

O primeiro aspecto retrata como a linha de cor no Brasil funciona de forma diversa, adequada à percepção de pessoas ao redor e validada por quem tenha poder, por exemplo, pela secretária que decide a cor do garoto⁹³. Na cena, a funcionária entende que para se definir como negra a pessoa tem que “ter uma ascendência”, relacionada, por exemplo, à

⁹² Ver nota 27 sobre a CEB/CNE Resolução n. 1/2018.

⁹³ O pela polícia, que decide entre abordar ou não um jovem na rua, como trazido por Jill em outra passagem. Sobre a abordagem policial baseada na “cor padrão” ver: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/03/31/interna_cidadesdf,524959/a-cor-da-pele-interfere-na-acao-policial-dizem-pesquisadores.shtml>. Acesso em 10 mar. 2018.

descendência de pessoas de pele mais escura, aos negros retintos, como o eram os povos escravizados chegados no Brasil⁹⁴. Para além dessa tez mais escura, qualquer traço de miscigenação fará, na leitura da funcionária, com que a pessoa perca tal ascendência, passando a ser caracterizada, então, como parda – como a jovem e seu irmão, o provavelmente foi reforçado pela cor do pai da própria jovem. A fala da funcionária isola ou apaga o elemento cultural que é parte central da construção de identidade, reduzindo a leitura racial ao critério de cor. Entre outros, sua atitude é bastante representativa dos processos de eugenia e branqueamento que seguem marcando as relações raciais no Brasil até a atualidade.

O segundo aspecto mostra como a identidade racial deve ser validada por uma figura de poder para que ela se materialize e fale sobre aquele indivíduo. É o que acontece com a jovem: enquanto jovem, mulher, negra, periférica ela não tem qualquer poder sobre sua própria identidade, sendo necessário que um ente com acesso à possibilidade de registro da informação diga e valide quem ela é. Mais uma vez, a leitura feita marca um lugar circunscrito no tecido social para aquele grupo e reforça como o registro da história dos indivíduos negros tem sido escrito por mãos não negras, ou que fazem leituras incompletas do que é ser negro, reforçando os já ilustrados processos de silenciamento que marcam a experiência negra na sociedade.

Outra dimensão que compõe a discriminação advém da forma como as pessoas são percebidas e recebidas nos lugares a partir da forma como se vestem e se comportam, conforme trazido por Dandara (linhas 549-601):

- Df: Eu acho que também na escola assim na escola pública eu já vi muito isso assim (1) se você tem uma pessoa na sua sala que não se veste bem ou que vai de sandália ou de alguma coisa assim tem algumas pessoas da sua sala que já quer se afastar (2) acho que até mesmo, na escola pública que a maioria são pessoas de (1) não são de classe econômica boa (.) e mais, querem, ser melhor que os outros (.) se a pessoa vai mal (.) mal vestida para escola (1) eles já acham que (.) a pessoa já não tem nada já -tá quase na rua e já querem se afastar um pouco mais (1) e: eu acho, que assim isso não é motivo para pessoa se afastar da outra que ali (.) ali é quase todo mundo na mesma classe econômica (1) mesmo que tenha algumas pessoas que tenha assim uma vida melhor mas a maioria é tudo da mesma classe econômica mas se a pessoa vai de chinelo ou alguma coisa assim eu já vi (1) já vi pessoas eh (.) assim humilhando a (.) outra assim por conta disso e eu fiquei muito mal assim eu falei cheguei falei para minha mãe falei mãe (3) eu vi uma coisa e meu coração dói? assim quando eu vejo (2) uma pessoa humilhando, a outra assim (2) por causa de nada essas coisas são por causa de nada
- Y: uhum (3) e no EPaPP essa marcação assim
- Jf: Lnão
- Y: Lmais firme acontece também tipo

⁹⁴ As jovens falam em vários outros trechos do GD sobre como a leitura racial das pessoas ao seu redor às vezes é chocante.

Nf: não (mas) se você aparecer de chinelo gritam contigo mas
 Lf: ↳@mas é bom@
 Nf: (a galera não vai vir pra escola de chinelo entendeu)
 ?f: @exatamente@
 Nf: (votaram) contra mas -tava lá no pro no projeto das chapas do grêmio lá
 Lf: ↳@vim de chinelo@
 Jf: é vim de chinelo (1) aqui o povo luta para vir de chinelo entendeu
 Lf: é
 Jf: aqui é o contrário acho que: aqui eu acho que o povo nem importa muito com isso sério mesmo (1) é muito diferente
 Nf: não o povo **vem de pijama**
 TD: **é**
 Df: o povo é muito maravilhoso
 Nf: ↳o povo já parou de se importar faz tempo
 Df: O povo acorda escova vem pra escola e -tá tudo maravilhoso
 Lf: ↳ninguém tá nem aí @(o povo) vem do jeito que quiser@ a galera

Dandara inicia uma nova discussão e explica como essa percepção da posição socioeconômica é usada entre os jovens da escola pública onde ela estudou como mote para a inferiorização e discriminação e que “tem algumas pessoas da sua sala que já quer se afastar” quando as pessoas se vestiam com roupas mais simples ou iam de sandália⁹⁵ para a escola. A jovem destaca que “a maioria é tudo da mesma classe econômica, mas se a pessoa vai de chinelo ou ou alguma coisa assim eu já vi já vi pessoas é assim humilhando a outras assim por conta disso”. A atitude denota o desejo de imprimir uma noção bem marcada de superioridade e poder através de símbolos sociais como o vestuário e a situação é bastante incômoda para a jovem. Ao tratarem de como a leitura desses mesmos símbolos é feita na EPaPP, as jovens refletem que o uso de sandálias, por exemplo, não é usado como motivo para discriminação, como acontece na escola pública, pois “aqui é o contrário acho que aqui é tipo ninguém importa muito com isso, sério mesmo, é muito diferente”, como explica Jill. Segundo Nwanda, na EPaPP “ninguém tá nem aí, o povo vem do jeito que quiser” e a apropriação desse símbolo é bastante diversa da experiência na escola pública. No caso da EPaPP, percebe-se que a “luta para vim de chinelo” é reflexo de uma busca por conforto e não de autoafirmação social ou emocional através de símbolos materiais, como o chinelo.

⁹⁵ Por “sandália”, em diferentes regiões do DF, entende-se o calçado aberto, também conhecido por “chinela/o”, com uma tira que passa entre os dedos (como o modelo clássico das havaianas) ou com uma tira larga que cobre o peito do pé (como o modelo da Raider).

4.2.4 Experiências de discriminação e percepções sobre o racismo

Motivadas pela pergunta da entrevistadora, as jovens trazem algumas discussões acerca de suas percepções e experiências de discriminação racial em relações fora do ambiente escolar (linhas 486-547).

- Y: -cês já sofreram alguma coisa relacionada por exemplo a classe social, porque eu vou perguntar racial também; né daqui a pouquinho; mas tem alguma coisa relacionada a classe social porque eu acho que no geral;
- Cf: ↳ não
- ?f: ↳ não nunca
- Y: Entendi e -cês percebem, esse tipo de discriminação em relação a outras pessoas que -cês observam ou lugares ou (1) assim não, com vocês mas de repente com outras pessoas -cês. já perceberam. (2)
- Df: não
- Lf: nunca vi
- Cf: ↳ assim (1) eh: lá até mesmo assim como eu era da Ceilândia também eu o EPaPP sempre foi um lugar muito bem visto // uhum// porque assim colégio de (.) rico (.) aí eu chegava, por exemplo da escola usando uniforme (1) aí o povo já me olhava assim aí você vai fazer o quê num sei o quê essas coisas e **não era** uma coisa assim (1) **era** (.) **nera** (.) **era na cara** mas as pessoas tentavam disfarçar, porque: o EPaPP sempre é um colégio bem visto (1) e=áí=se você=entra de um lugar totalmente diferente das pessoas acharem que; ah você, porque na Ceilândia tem a maior favela da América Latina, então voc- eu nasci do lado, então (.) para mim (.) é muito diferente você chegar de um lugar que é tão:: assim é=uma diferença muito grande
- Y: uhum
- Cf: e sempre que às vezes eu vou para lá de uniforme o povo já fica assim:: qualé judi- (.) é=num é assim é latente mas as pessoas tentam disfarçar;
- Y: uhum
- Cf: porque, não -tá sendo mais (.) bem visto, isso não é bem visto mas; (.) ainda ocorre muito, por conta d-; só de usar o uniforme às vezes até a maneira que as pessoas te tratam (.) você -tá de uniforme, ou não está de uniforme, é diferente;
- Jf: Eu já sofri ao contrário, eu com o uniforme do EPaPP (.) no metrô (.) e o=meus=ami- eu e o meu amigo desceu e aí a gente foi brincar com a nossa amiga falei vamo deixá ela pa trás e vamo=dá uma=corridinha (.) e aí tinha um cara na nossa frente, e aí o cara saiu correndo (.) aí: depois ele parou, e olhou pra nossa=cara e falou, (.) eu achei que vocês iam me assaltar e a gente -tava com o uniforme do EPaPP (.)
- Y: uhum
- Jf: e aí a gente ficô tipo, (2) que que cê -tá fazendo, cara e aí a gente pegô, esperô a nossa ami:ga, e depois a gente se=seguiu o caminho; isso com o uniforme sabe, o povo fala=que ah só=ali quando olha a gente de uniforme de escola pública já fica assim, mas isso aconteceu, com escola, com uma pessoa com: um=um uniforme de escola particular //uhum// entendeu, que é bem vista; então até nisso a soc- é as pessoas já encrençam assim, olhou a cor já: já tão olhando de outro jeito, não tão nem aí mais importando com o uniforme e essas coisas sabe, (2)
- Y: ↳ uhum (2) o uniforme, não te protegeu,
- Jf: é não me protegeu, (1) o uniforme não me protegeu
- ?f: ↳ @(.)@
- Jf: o uniforme não me protegeu

A pergunta da entrevistadora sobre discriminação social interpela as jovens acerca de situações em que, sob seu entendimento, tenham sido discriminadas por sua origem social ou pela classe social à qual pertencem atualmente, explicando, inclusive, que a questão racial será discutida posteriormente.

Clementina relata sobre a forma como era vista na antiga RA em que residiu com a família, a Ceilândia, pelas pessoas do próprio bairro, tomando por base o fato de ela chegar no local com o uniforme da escola. O relato denota o deslocamento associado à presença de Clementina na EPaPP (“colégio de rico”) e o lugar onde ela morava (“Como eu era da Ceilândia”), evidenciado nas falas das pessoas ao seu redor e aos olhares lançados à jovem. Em sua fala, ela demarca lugares diferentes para as diferentes classes sociais: “o EPaPP sempre foi um lugar muito bem visto porque, assim, colégio de rico”, indicando que 1) a classe social pode ser associada a determinados itens, como o uniforme da escola; 2) há um tipo de colégio para ricos e outro para pobres 3) os “colégios de rico” são percebidos como bons e respeitados, 4) as pessoas nesses colégios são tratadas de forma privilegiada.

A primeira tensão levantada nessa fala demonstra uma noção de não pertencimento ou de estranheza causada pela “figura fora do lugar” – representada pela jovem oriunda de um lugar associado à pobreza, já que “na Ceilândia tem a maior favela da América Latina” – estudando em um colégio de ricos, classe social à qual ela não pertence haja vista ela “ser” de Ceilândia. A afirmação desse não lugar fica evidente para a jovem, pois afinal a estranheza de estar com tal uniforme podia ser percebida “na cara, mas as pessoas tentavam disfarçar” por causa do prestígio da escola. Ela reconhece que “é muito diferente você chegar de um lugar que é tão” valorizado em um outro espaço social, evidenciando que “é uma diferença muito grande”.

Trazendo uma outra dimensão do papel do uniforme, o momento da brincadeira entre Jill e seu amigo se torna sério quando “um cara na nossa frente (...) saiu correndo” porque os dois jovens começaram a correr. A explicação direcionada pelo homem aos dois foi sintomática: “eu achei que vocês iam me assaltar”.

O relato apresentado faz sobressaltar algumas reflexões sobre a cena: 1) determinadas atitudes são diretamente associadas a determinadas intenções, como o ato de correr sem que houvesse um motivo aparente para isso; 2) o uniforme de uma escola pública e de uma escola particular é lido de formas valorativamente diferentes e 3) o marcador simbólico de uma classe social elevada, no caso, o uniforme de uma escola de prestígio, não muda a valoração dada ao jovem negro e não é suficiente para fazê-lo ser lido de forma neutra ou positiva – na

verdade, esse item vai forçar uma leitura mais apurada porque gera um sentimento de estranheza, devendo, portanto, ser avaliado.

A atitude de correr está associada a diversas atitudes e atividades sociais, podendo representar diversão, cuidado com a saúde ou uma reação protetiva, por exemplo. Na cena relatada, tal ação gera uma reação não esperada pela jovem. O homem mencionado na cena fez uma leitura diversa da leitura da jovem e associou a atitude dos amigos à tentativa de furto, como evidenciado em sua fala. A resposta automática do homem reflete a associação direta com a figura do ladrão que vai abordar sua vítima e, em resposta, o homem corre tentando se proteger de um futuro não materializado (imminente), mas possível.

O tom confuso e contestador da voz da jovem ao afirmar que “o povo fala que ah só ali quando olha a gente de uniforme de escola pública já fica assim” e enfatizar que “a gente tava com o uniforme do Colégio EPaPP” revela que há uma valoração diferenciada dos grupos sociais. Ela elucida que jovens de escola pública são vistos de forma desconfiada (“já fica assim”) pelas pessoas ao redor, possivelmente sendo associados a figuras baderneiras, violentas, desagradáveis, ou a qualquer outro valor que mereça que as pessoas fiquem “meio assim” – apreensivas ou incomodadas, conforme ilustrou a reação do homem no metrô. No entanto, o tom adversativo que preenche as várias afirmações da jovem acerca de estarem com o uniforme da escola particular e a frase “mas isso aconteceu com escola com uma pessoa com um uniforme de escola particular” revela que tal desconfiança ou desconforto não é esperado de pessoas que usam uniformes de uma escola particular de prestígio (“que é bem vista”), mas é naturalizada, é comum, em relação a pessoas de escola pública. Em outras palavras, não é feita uma leitura negativa de jovens brancos, de classes econômicas mais altas, haja vista serem estes a população que mais veste tais uniformes, mas uma leitura negativa é normalizada quando feita acerca de jovens de escola pública, normalmente de extratos sociais menos favorecidos.

A confirmação da jovem de que “o uniforme não me protegeu” ilustra que para ela é contraditório que essa seja uma leitura feita de um estudante de uma escola particular. A partir do momento que a cor entra em cena, “não tão nem aí mais importando com o uniforme e essas coisas, sabe”: a cor da jovem chega antes de seu distintivo social, no caso, o uniforme. Ou seja, um símbolo que marca tipicamente o lugar social de determinado grupo não recebe a mesma valoração quando é utilizado pelo negro. Os marcadores sociais criados para a valoração positiva dos grupos dominantes perdem seu referente quando apropriados pelos grupos que não detém o poder e cuja imagem está dada, inclusive, a partir da valoração de determinados artefatos, como o uniforme. A cena demonstra que a leitura racial precede à

leitura socioeconômica, revelando dimensões mais profundas que compõem uma leitura racializada dos jovens negros, já que “olhou a cor já já tão olhando de outro jeito”.

4.2.5 Questões emergentes: Cabelo e resistência

Dentre as várias questões trazidas pelas jovens durante o GD também emergiu a discussão sobre o processo de produção dos estereótipos e a influência da indústria e do comércio nesse processo de formação da autoimagem desde a infância (linhas 90-148).

- Y: eu preciso que -cês vão pensando o quê que é que tem nesse vídeo que possa dialogar com vocês (1) -tá (.) aí -cês me contam daqui a pouco ((exibição do vídeo))
- Y: ok
- ?f: uhum
- Y: gente me conta o que que -cês (3) sentem assim desse vídeo em específico dele (.) dá para trazer várias coisas (1) mas só para começar com o vídeo o que que ele traz alguma coisa para vocês (5)
- Jf: bom (1) eu acho que isso é muito retratado na sociedade ((barulho de cadeira sendo arrastada)) porque desde criança geralmente (2) o que os pais, dão para a gente também (1) é, uma boneca branca e é o que falam pra gente entã:o a gente acaba com essa visão (1) e tipo quando -cê entra na loja não é uma coisa fácil de -cê encontrar uma boneca negra (1) hoje em dia melhorou muito isso mas antigamente não tinha essa facilidade de você encontrar (2) então acabava que ficava essa visão (.) porque é uma coisa difícil de=se encontrar entã:o é uma coisa ruim não é uma coisa tão boa (1) e que as crianças acabavam (.) acabam tendo essa visão
- Y: °e vocês meninas° (1) bom, sintam-se à vontade para intervir na hora que vocês acharem melhor (1) se acharem melhor (5)
- Nf: bom quando eu era pequena eu não brincava muito com boneca (2) eh: ma:s (1) de todas as bonecas que eu ganhava de aniversário (2) °noventa por cento delas eram brancas° eu tinha uma ou duas barbies negras que deixava bonitinha na estante só (1) porque (2) sei lá eu tinha medo de estragar porque **é era meio complicado de achar de novo** né //uhum// então não era tão fácil (4)
- Df: eu acho que também quando eles retratam (1) as bonecas eles botam as bonecas brancas dos olhos azuis assim a coisa mais bonita assim (2) que a gente vê que é bonita (1) quando elas vão botar as bonecas (1) as bonecas (2) negras tem vez que eles tentam retratar de maneira feia (1) os negros (1) tentam colocar (1) não, dizer assim (2) não colocam da maneira como realmente são eles tentam distorcer algumas coisas então coloca:r (3) coisas que nem sempre tem (1) tipo assim aí na boneca branca eles botam tu- a maioria com os olhos azuis (2) tentando colocar a perfeição na boneca (1) nas negras eles tentam distorcer (2) o que é (.) assim (.)eu não acho que é tão legal (1) porque assim as crianças também os pais pegam (1) sempre dão boneca branca (.) mesmo que criança é negra (2) dá (.) boneca branca (3) as minhas irmãs mesmo (2) quase, não têm bonecas negras (2) mas também (2) eu acho que elas não têm esse problema com (1) boneca branca, boneca negras elas gostam muito
- Y: °uhum°
- Cf: eu acho que: desde quando assim a gente coloca as bonecas a gente já vê criando um=um estereótipo do que seria (1) o ideal de beleza (1) na sociedade e: assim é muito difícil até mesmo para uma criança entender (.) não é difícil pra ela entender mas é difícil elas falar pros pais assim que **não**

parece comigo (1) mas elas (.) é imposto a elas que elas devem //uhum//
achar aquilo bonito

Lf: é eu concordo também (.) e: é verdade né (.) a gente: (1) a maioria, das bonecas, que a gente vê em casa era eram brancas e: (2) eu só tinha uma negra (2) mas hoje (.) hoje em dia é verdade (1) as bonecas negras tã:o (.) tão sendo feitas com (1) mais frequência; assim.

A entrevistadora pede que as jovem prestem atenção no vídeo e depois de assisti-lo pede que as garotas falem sobre as impressões que tiveram. Jill inicia a discussão ponderando sobre como a relação entre o ideário acerca do que é bom e o padrão de beleza ideal, que “é muito retratado na sociedade”, é reforçada quando “o que os pais dão para a gente também é uma boneca branca e é o que falam para gente, então a gente acaba com essa visão”. A jovem afirma que desde a infância as pessoas negras entendem que suas características não se adequam ao padrão ideal e não são percebidas como bonitas ou positivas pelo que lhes é informado pelos pais, pelo mercado e pelas pessoas ao seu redor⁹⁶. Ela explica ainda que essa percepção atinge a sociedade, sendo refletida no mercado e na atitude dos pais de dar para suas filhas negras as bonecas brancas, mesmo que estas sejam tão diferentes das crianças negras no geral. Assim, “as crianças acabava acabam tendo essa visão” de que a negrura é ruim diante da materialização do padrão ideal nas bonecas.

A jovem observa que há muito o mercado produz muito mais bonecas brancas do que negras, mas que atualmente é mais fácil encontrar bonecas negras no mercado. Percebe-se que a ausência de bonecas negras no mercado informava que se elas eram difíceis de serem encontradas nas prateleiras, então isso acontecia porque elas não eram boas (“então acabava que ficava Essa visão de que é uma coisa difícil de se encontrar então é uma coisa ruim não é uma coisa tão boa”) e, portanto, também não seria bom o que elas estavam representando: o negro.

Nesse mesmo sentido, a fala de Dandara demonstra a imposição de um produto padronizado e também de um modelo ideal. O padrão trazido traduz-se no ideal de brancura que permeia o imaginário social do brasileiro: branco, loiro, de olhos claros e cabelos lisos, padrão com o qual nenhuma das jovens presentes na discussão, ou os mais de 50% da população brasileira autodeclarados negros, pelo menos, se identificam. A normatização das imagens veiculadas e dos materiais⁹⁷ produzidos para o público infantil desconsiderava as

⁹⁶ Mais adiante no GD, Dandara conta sobre uma situação que a irmã mais nova, negra de pele também escura como Dandara, chegou em casa dizendo que ela era feia, pois a criança havia ouvido na escola que pessoas negras são feias. A mãe e Dandara conversaram com a menina explicando que aquilo não era verdade e que as pessoas negras, como por exemplo Dandara e seus outros irmãos eram bonitos.

⁹⁷ Essa noção é reafirmada em outro momento do GD quando as jovens falam das cores dos lápis de cor e a dificuldade em poder se colorirem, em um desenho, com cores que representassem sua cor de fato. Elas

diferenças de cor de pele, olhos, cabelo ou forma do cabelo e esse modelo representa o que é bom e positivo, desconsiderando qualquer outro traço físico, bem como condições sociais, econômicas e culturais que sejam diferentes do modelo heteronormativo e europeu, leitura que impregna também a mídia.

Assim como Dandara, Clementina também entende que há uma padronização e criação de estereótipos ideais. A fala do jovem reafirma que conceitos ou estereótipos são criados e transmitidos desde a mais tenra infância e seguem durante toda a vida. A fala reforça que as crianças internalizam a imagem do ideal e recusam⁹⁸ o que não se encaixa no padrão que assimilaram. No caso, isso cria uma autoimagem negativa e estereotipada que se desdobra em um sem número de processos de auto-ódio, inadequação, baixa estima, entre outros processos de sofrimento psíquico e emocional.

De forma mais aprofundada, as jovens trazem no GD a questão da relação da autoimagem e a relação com o cabelo, bem como a projeção feita sobre ele e elas mesmas e as leituras sociais feitas sobre a estética negra, abrindo espaço para comparações sobre mudanças de paradigmas na atualidade (linhas 894-965).

Cf: na minha família assim a gente: é (.) tudo misturado, te:m assim dá bem diferente só que eu e meu irmão (.) meu irmão ele é muito=muito=muito branco (1) e eu sô:: (.) morena e tal. e aí na minha família assim a questão da cor não influencia muito (.) o que influencia muito é o cabelo (1)

Y: °sério° (.) nossa.

Cf: Lteve uma época da minha vida assim que eu passei mais de dois anos sem usar o cabelo cacheado porque ninguém falava que era bonito que era isso que era aquilo falava tipo ah não sei quem -tá ruim ajeita o seu cabelo prende aí eu não mas era tenso e eu tenho duas priminhas pequeninhas elas têm o cabelo bem cacheado bem cacheado e: elas assim não usam o cabelo cacheado ela só querem usar o cabelo liso e aí eu fui conversar com a mãe delas (1) falar não para você levar no salão de cabelo cacheado para poder deixar mais bonito porque elas são muito bonitinhas (1) e sempre com cabelo liso e eu não vamos lá e tals eu levo vocês eu vou com vocês eu conheço a moça (2) aí: passou ma- por mais de um ano elas usando muito cabelo liso e=aí: passou chegou há um mês atrás falou que levou as meninas no salão de cabelo cacheado (1) e eu nunca vi as meninas tão felizes assim que foi uma coisa pra auto-estima delas que foi extremamente boa e é muito assim (1) na minha família é mais estridente não é a questão da cor é a questão cabelo (1) que é mais complicado

Jf: Acho que essa questão do cabelo também vem muito da preocupação da mãe (1) porque esses dias eu fui questionar minha mãe porque eu falei que ia mudar aí eu falei mãe é quando eu era pequena eu ia para escola de: cabelo amarrado, só de cabelo amarrado (1) e=aí eu chegava na escola soltava

TD: @(1)@

levantam a questão do lápis “cor de pele” e da incoerência entre a cor desse lápis e a cor real das pessoas. De tudo, deduzia-se que tanto a imagem real quanto a projetada como positiva era de que a cor ideal é a branca.

⁹⁸ Dandara conta mais a frente como sua prima, que é negra de pele escura, não se enxerga como negra e discrimina de forma agressiva outras crianças negras de sua família. Esses casos não são incomuns, como trazido no estudo de (BENTO, 2014a).

A descrição de Clementina, que passou “mais de dois anos sem usar o cabelo cacheado porque ninguém falava que era bonito”, além de reforçar a já discutida interferência externa na construção da autoimagem, da aceitação e da construção do ideal de beleza fala ainda sobre como a aceitação do natural exerce uma influência positiva sobre as crianças. Sobre suas duas primas crianças que assumiram seus cabelos cacheados, Clementina conta que nunca viu “as meninas tão felizes assim” como quando elas assumiram os cabelos naturais depois de algum tempo alisando os cachos. A jovem explica “que foi uma coisa para autoestima delas que foi extremamente boa”, mostrando efeitos diretos da construção e projeção de uma imagem positiva de si mesmo.

No mesmo plano da construção da identidade na infância, Jill conta da sua relação com o cabelo na infância e fala sobre o papel da mãe nesse processo. A primeira imagem que marca na narrativa da jovem é a da contraposição entre o que está implícito na imagem do amarrar e do soltar, trazido no vai e vem traduzidos na frase “minha mãe amarrava e eu soltava¹⁰⁰”, que marcou a relação da jovem com seu cabelo e a escola. A busca por prender ou controlar os cabelos de Jill são representações do medo da mãe de que a filha fosse julgada, inclusive alertando-a de que “você tem que ter é... cuidado. Você pode andar assim com cabelo é... solto, mas a gente tem que arrumar sempre, entendeu”. Essa passagem traz a noção de que há uma aceitação que “a gente”, pessoas negras, use cabelos soltos, desde que estejam soltos dentro do padrão aceito socialmente, que é o padrão liso, baixo, sem volume, controlado, domesticado dentro dos limites. Assim, usar o cabelo de outra forma, por exemplo, solto, mas sem alisar, mantendo mais volume, leva ao julgamento do usuário, julgamento esse que pode causar dor e sofrimento e que não cabe em qualquer contexto, especialmente em espaços de conformação, como a escola¹⁰¹.

busca por conformar-se ao padrão dado, especialmente em uma família que parece buscar se adequar, passar despercebido dentro de processos de ascensão social (a mudança de Ceilândia para Taguatinga, o fato de a jovem estudar em uma escola de elite, etc).

Interessa também pensar como o cabelo funciona como ato político : assumir uma estética negra, historicamente associada a assumir os cabelos naturalmente crespos ou cacheados também comunica a clara intenção de não tentar se adequar ao padrão ideal. Mais do que isso, demonstra em muitos casos uma posição combativa, que, não conformando aos padrões sociais, busca valorizar a estética negra e os cabelos – naturais ou adequados conforme convier ao dono – como forma de ressignificação da negritude de forma positiva e empoderamento negro.

¹⁰⁰ As jovens dos grupos de discussão realizados se referem constantemente à ideia de controle e rebeldia associados aos cabelos usados mais cacheados ou crespos. Palavras como “juba”, “rebelde”, “controlar”, “livre” denotam uma dimensão de controle e conformação dos corpos negros à estética padrão, bem como a internalização ou percepção desses processos pelas jovens.

¹⁰¹ Mais à frente, Nwanda conta que “até... até ano passado, assim, qualquer ocasião, assim, social, eu ia aí tipo ah vamos para festa e eu ia e alisava o cabelo”, o que corrobora da lógica de que em determinados espaços e situações espera-se que a apresentação social em determinados espaços seja com cabelos alisados, “comportados”, adequados a regras sociais.

Considerando o contexto das narrativas das duas jovens, podemos perceber como usar o cabelo solto, tanto na história de Clementina quanto de Jill, traduz uma possível liberdade, resultante da possibilidade de ser o que se quiser ser, indiferente ao julgamento das pessoas ao redor. A busca por usar o cabelo natural reflete e vai de encontro ao desejo de projetar uma imagem positiva de si e a possibilidade de escrever uma outra história: que valorize a beleza natural, que permita o acesso a quaisquer lugares que as garotas queiram acessar e que não limite a possibilidade de ser a partir de um lugar estereotipado de pertencimento.

A narrativa traz que “antigamente a sociedade era muito mais crítica” e que mais recentemente o imaginário acerca do que o cabelo negro representa tem mudado. A jovem percebe esse movimento e é justamente por isso que ela está “querendo mudar, porque ainda bem que a visão da sociedade tá mudando”.

4.3 ANÁLISE COMPARADA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Nesta seção, justapõem-se as informações que emergem nas falas das jovens (BEREDAY, 1968) e comparam-se tais informações na intenção de perceber as orientações coletivas e o *modus operandi* (BOHNSACK, 2014; WELLER, 2018) que orienta as ações na vida de jovens negras que frequentam o ensino médio em uma escola pública e particular em Brasília - DF.

Como apresentado na descrição das participantes de cada um dos grupos, notam-se diferenças no perfil socioeconômico, histórico familiar e trajetória escolar das estudantes, o que impacta em suas trajetórias de vida e em suas experiências sociais.

Ainda que possuam arranjos familiares distintos – com a presença de pai e mãe, ainda casados, e menos irmãos para as jovens da EPaPP e famílias maiores e dissolvidas pela separação dos responsáveis ou a saída de casa para obter melhores condições de estudo para as jovens da EPSM – em ambos os grupos a proximidade com a família é um aspecto comum e o núcleo familiar não foi descrito como conflituoso.

4.3.1 Relações e vínculos com os espaços sociais

Como discutido anteriormente, as estudantes da escola pública em Santa Maria (EPSM), possuem acesso limitado a serviços como educação, moradia, saúde, transporte e bens de consumo ou experiências sociais como lazer em função da condição financeira, que é bastante diferente da condição das jovens da escola particular do plano piloto (EPaPP). O *status* socioeconômico possibilita que as jovens da EPaPP adentrem universos mais amplos e que ofereçam uma diversidade de experiências culturais, educacionais, conforme as oferecidas na possibilidade de viver com conforto, usufruir do ensino particular ou frequentar áreas comerciais de maior prestígio e atividades culturais que incluem música, dança, teatro e cinema com mais frequência. Percebe-se na experiência das jovens de ambos os grupos a forte presença e influência da escola em seu dia a dia, especialmente as jovens da EPaPP que têm uma agenda mais ocupada por atividades escolares que as jovens da EPSM.

Em relação ao espaço, assim genericamente denominado, podemos pensá-lo sob diferentes perspectivas: para além de delimitações teóricas que tratem do espaço em seus aspectos físicos, geográficos, sociais, territoriais, psicológicos, religiosos e culturais, entre outros, o espaço ainda assume configurações mais sutis, construídas individual ou

socialmente. Além disso, o espaço pode ser percebido como um agregador de indivíduos ou grupos ao mesmo tempo em que também se desdobra em um separador ou demarcador dos lugares que possam ou não ser ocupados por determinados indivíduos ou grupos. Mais do que apenas geográficas ou físicas, é importante que percebamos também as leituras socioeconômicas, de gênero e racial, entre outras, como elas se relacionam e como caracterizam/compõem a noção de espaço e se ampliam em dimensões, como a de pertencimento. Nesse sentido, a leitura do espaço, precisa considerar os eixos e entrecruzamentos que nutrem esse esqueleto uma vez que “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS¹⁰², 2004, p. 122). Santos (1982, p. 26) aponta também que “uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade”. Percebe-se como a existência de um e outro – espaço e sociedade – só se dá a partir da relação de ambos.

Nas primeiras referências ao lugar ou a este espaço em que as jovens se encontram ou interagem é evidenciado pelo o deslocamento entre as diferentes RAs e a centralidade de Brasília, como referência em serviços, é importante na percepção das jovens, evidenciando um utilitarismo presente na relação com o Plano Piloto e na distribuição dos papéis dos indivíduos bem como um apagamento das outras RAs a partir da fragmentação do que é Brasília. Enquanto as estudantes da EPSM moram e estudam na mesma localidade, as jovens da EPaPP percorrem médias ou longas distâncias entre a residência e a escola. Interessa que as jovens da EPaPP não moram no Plano Piloto, mas se deslocam majoritariamente de áreas de alto padrão e com baixa presença de negros¹⁰³ para irem estudar no Plano Piloto. A diversidade de narrativas que acabam por construir a experiência com o Plano Piloto demonstra, entre outros, que, em certa medida, todos os moradores são iguais na sua possibilidade de vir ao Plano Piloto. No entanto, a possibilidade de viver, trabalhar ou usar dos serviços desta região demonstra que esta experiência é apenas para aqueles mais iguais

¹⁰² Neste capítulo não será possível aprofundarmos as discussões sobre o espaço, mas leituras que inspiram nossa análise podem ser encontradas nos capítulos 10, 11, 12 e 13 de Santos (2004), Malachias (2006) e Sant’Ana (2006).

¹⁰³ Lélia e Nwanda residem no Park Way, onde a população preta e parda é equivalente a 1% e 39%, respectivamente (40% negros, 59% brancos). Jill reside em um condomínio em Sobradinho. Nessa RA pretos e pardos são, respectivamente, 6% e 38% (negros 44%, brancos 39%), mas não há dados sobre os moradores dos condomínios, apenas da RA como um todo. Como referência comparativa, podemos citar o caso do Jardim Botânico, que é uma região predominantemente composta por condomínios e onde pretos e pardos representam, respectivamente, 4% e 32% da população (negros 36%, brancos 63%). As informações detalhadas de cada uma das RAs estão disponíveis em: < <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2015/>>.

entre si, aqueles que têm a possibilidade reservada de acessar o conforto dos melhores empregos, das melhores escolas, dos serviços de qualidade, entre outros.

Das narrativas sobre a relação com o lugar onde moram, Angelou, da EPSM, é a única que afirma gostar de seu bairro e é importante ressaltar que a jovem foi criada na RA e na área onde reside até hoje. A fala da jovem denota uma sensação de pertencimento, diferente da fala de Badu, que reside na mesma RA, mas veio do Maranhão, onde ela se sente pertencente. A posição como “estrangeira” traz para a jovem a percepção de Santa Maria como um lugar violento, onde ela preferia não estar, a não ser para a realização de seus estudos. Essa mesma posição de “estrangeira” pode ser percebida nas falas das jovens da EPaPP: enquanto Nwanda e Lélia enxergam o Park Way como um sistema feudal em que não se conhece os vizinhos, esse mesmo sentimento de estrangeirismo marca a experiência de Jill, cujo pertencimento ao condomínio ou propriedade da casa é questionado pelos vizinhos, asseverando a noção de que ela não é daquele lugar. A fala de Clementina segue a mesma noção, marcada pelo questionamento dos vizinhos sobre o que alguém da periferia poderia estar fazendo em uma escola particular de elite no Plano Piloto, reforçando como aquele não seria seu lugar. Dandara também aparece um tanto deslocada sendo nova na RA em que mora e merece atenção o fato de a jovem insistir na ideia de que não mora tão longe assim, reforçando a necessidade de pertencer ou pelo menos parecer buscar isso.

As experiências das jovens aparecem entrecortadas por uma experiência como *outsiders within* (estrangeiras de dentro) em que elas experimentam uma marginalidade peculiar que lhes dá, enquanto mulheres negras, uma perspectiva distinta sobre vários temas, especialmente novos ângulos sobre a opressão. Nesse caso, no caso das jovens da EPaPP, elas conseguem experimentar os benefícios de uma classe social abastada e morar em lugares confortáveis, mas não são reconhecidas como pertencentes àquele lugar, como acontece em certa medida com a jovem Clementina. Essa percepção de quem é de fora ou de quem é de dentro também constrói a referência de Dandara ao lugar onde mora e à possibilidade de também fazer parte daquele círculo social, ressaltando, no seu caso, a noção de que morar perto ou em uma região nobre é o que lhe permitiria pertencer àquele espaço.

Esse olhar revela ainda que, na experiência das jovens, o sentimento de ser “de dentro” é construído por terem uma origem ligada àquele lugar e usufruir das experiências locais, como conhecer os vizinhos e a cidade.

As falas denotam a noção de que Brasília é uma cidade que oferece melhor qualidade de vida e o Plano Piloto oferece opções melhores nos quesitos educação, trabalho e lazer. O deslocamento é reconhecido por ambos os grupos como marcador dos lugares: o Plano Piloto

funciona como fonte de acesso a trabalho, reconhecidamente dividido para a população preta, que ou ocupa postos de trabalho inferiores ou está no Plano para trabalhar nas casas como domésticas. Pelo Plano transitam aqueles que têm condições de custear esse acesso e, como explicam as jovens da EPSM, o modo como os jovens periféricos se vestem e falam revela que eles não pertencem a espaços frequentados pela elite, como alguns shoppings. Já para as jovens da EPaPP a forma de se vestir não denota seu lugar de origem, mas é contraditório que símbolos como as roupas e sapatos de marca ou o uniforme de uma escola de prestígio não leve as pessoas a entenderem que as jovens negras podem pertencer a uma classe socioeconômica mais alta. Ainda que as jovens da EPSM não tenham mencionado a cor ao falar do que caracterizaria os jovens da periferia, evidencia-se pela fala das jovens da EPaPP como a cor é elemento central na leitura negativa ou inferiorizadora feita sobre a população negra. Essa imagem, associada à figura do peba, por exemplo, marca inclusive as expectativas e leituras de pertencimento feitas pelas pessoas da própria RA, como explica Clementina que, sendo de Ceilândia e morando em Taguatinga, é questionada sobre porque estaria tentando adentrar em um espaço de elite onde pessoas como ela não estão, ou não poderiam/deveriam estar. A leitura dos vizinhos da jovem e das jovens da EPSM sobre como as figuras da população periférica são lidas e construídas demonstra como o racismo e a discriminação estão entranhados na mente das pessoas, apresentando-se de forma estrutural e orientando as leituras e as relações sociais. As leituras sobre quem está na periferia é explicitada como uma leitura comum, feita constantemente, e não como uma leitura pontual ou com base em algum fato que gere um julgamento. A existência, a personalidade e a possibilidade de ser das pessoas que moram em periferias, como Ceilândia e Santa Maria, são definidas e repetidamente lidas como inferiores, a partir desse lugar de origem, claramente associado à cor conforme marcado nas narrativas de Clementina e Jill, marcadas como deslocadas quanto passam a transitar por espaços tidos como de elite.

Emerge na fala e nas experiências das jovens que o espaço reservado para aqueles com privilégios de cor e de condição socioeconômica é protegido da entrada de pessoas que não atendam tais requisitos. Há uma conexão nas experiências e leituras de proteção que faz com que as jovens da EPSM temam ser discriminadas caso tentem ir para uma escola do Plano Piloto, mesmo que pública, leitura esta que também aparece nas falas de Dandara, Clementina e Jill sobre as expectativas de familiares acerca da discriminação que poderia ser sofrida pelas jovens negras e/ou periféricas em uma escola majoritariamente branca e de elite. As relações de poder afetam menos aqueles que acumulam menos experiências de discriminação. Isto está muito distante das experiências de mulheres negras, pois estas entrecruzam experiências que

as fazem seguir discriminadas de forma ainda mais marcada por sua cor, gênero e muitas vezes classe social. Destaca-se nessas narrativas que as jovens negras mais abastadas seguem tendo sua experiência questionada ainda que possuam alguns dos atributos ou “pedágios” necessários para uma leitura mais vantajosa de sua existência. Em outras palavras, independentemente da classe social a que pertencem, do lugar onde morem, da escola onde estudam elas são lidas como mulheres negras antes de qualquer outra coisa, o que as relega a um lugar de silenciamento e violência.

As jovens da EPSM reconhecem como o acesso ao Plano Piloto, traduzido também na referência ao acesso de melhores condições é desigual e questionam isso. Ainda que as jovens da EPaPP também percebam isto, elas não refletem no sentido de melhorar as condições de vida das populações periféricas, mas sim possibilitar acesso igualitário e não discriminatório aos bens e serviços disponíveis no Plano Piloto. Ademais, as jovens da EPSM traduzem uma leitura hierarquizada dos jovens do Plano Piloto, em que estes são percebidos como “mais evoluídos”. Essa leitura é construída através da 1) veiculação da mensagem de que as pessoas são diferentes, seguida da 2) atribuição de características físicas e intelectuais que denotariam mais ou menos poder e uma posição mais alta ou mais baixa na hierarquia. Compreendendo que 3) ela é diferente, por ser negra, mulher e morar na periferia ela acaba entendendo também 4) quais são os espaços onde pode entrar ou não e por isso 5) não vai para a escola no PP. Todo esse processo, observado de forma semelhante na fala de todas as estudantes dos GDs, demonstram como é a construção do outro/diferente e, por consequência, do lugar social destas jovens negras. A partir dos exemplos trazidos pelas jovens, pode-se refletir sobre a construção dos padrões sociais (de beleza, de status, de harmonia nas relações) e da ideia de normalidade/anormalidade e inferioridade que resultam na naturalização das hierarquias sociais e no trato desumano à população negra, especialmente às mulheres negras.

4.3.2 Percepções sobre a escola

A transição por diferentes escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio é comum para todas as jovens, sendo mais recorrente nas trajetórias das jovens Jill e Nwanda. Todas as jovens se sentem bem nas escolas onde estão e não relataram experiências negativas contra elas.

Das falas trazidas dos GDs destaca-se a presença e o papel dos professores na relação com os alunos e na criação da sensação de cuidado, escuta e acolhimento. Como primeiro ponto, destaca-se a diferença no tratamento dado pelos professores. Para as jovens da EPSM,

há uma hierarquia entre professor e aluno e os professores conseguem reconhecer a diferença entre o profissional e o pessoal e cumprem ou tentam cumprir suas tarefas de forma comprometida, sendo, em muito, impedidos pelo comportamento ou postura dos próprios alunos, o que está relacionado a problemáticas recorrentes na escola pública¹⁰⁴. Neste sentido, ficam limitadas as experiências e possibilidade de escuta, fala ou diálogo seja entre os próprios alunos, entre os alunos e os professores ou entre os alunos e a escola. Além disso, as jovens falam sobre a ausência de acompanhamento por parte dos professores e do esforço que precisam fazer para acompanharem o conteúdo. Na EPaPP estes mesmos aspectos da relação com os professores e a possibilidade de falar são descritos como bastante diferente e as jovens reforçam como essa é uma característica singular à EPaPP e não necessariamente era a realidade nas outras escolas públicas que frequentaram. Para além da preocupação com as notas e a aprovação no vestibular, os professores da EPaPP são descritos como ouvintes e como atuantes no sentido de ajudar os alunos em seu aprendizado, destacando-se um processo de individualização dos alunos, ressaltado também na relação com outros funcionários da escola. Essa postura dos professores de ambas as escolas, cada qual a sua maneira, influencia na construção da escola como um espaço de aprendizado conjunto, de escuta e de acolhimento.

Quanto às expectativas sobre as escolas, as falas sobre a EPSM denotam a pouca escuta dos jovens e a ausência de grupos de estudo ou atividades que promovam a interação entre os alunos e o contato com questões atuais. Sobre a EPaPP percebe-se que as expectativas, tanto dos pais quanto das alunas, são superadas, especialmente na não discriminação de estudantes negras e negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais e outros grupos comumente vítimas de racismo, discriminação e *bullying* no ambiente escolar ou na sociedade. As jovens da EPaPP fazem constante referência a atividades extra classe que lhes possibilitam estar com outros alunos durante um momento de autoconhecimento, conhecimento do outro e reflexão moral ou religiosa e lhes traz a noção de uma “familiaridade”. As experiências das jovens demonstram a importância do trabalho para que os alunos sejam percebidos e tratados como únicos, não como uma massa uníssona e indivisível. A escola particular lhes oferece a possibilidade de ser – e para ser é preciso que elas sejam percebidas, notadas, individualizadas, únicas e que tenham suas histórias e necessidades preservadas. Desses olhares sobre a escola, suas ações e organização, presentes

¹⁰⁴ Dentre os aspectos que complicam a qualidade do ensino público, pode-se destacar o número alto de alunos por sala, a estrutura física da escola e materiais disponíveis aos professores e alunos e a composição heterogênea das turmas.

também na figura e atuação dos professores, destacamos suas dinâmicas como diversas no trato da individualidade das estudantes: corroborando com processos de silenciamento e desumanização de determinados grupos, no caso da EPSM, ou quebrando em certa medida a espiral de invisibilização ao promover o acolhimento das alunas. Percebe-se, aqui, que as dimensões do “acolher” e do “acompanhar” passam necessariamente pela percepção de quem são aqueles indivíduos, pois, especialmente, dentro do contexto escolar é essencial que lhes seja mantida a individualidade.

4.3.3 Percepções sobre o racismo no espaço escolar

As experiências de racismo na escola são bastante semelhantes e são marcadas pela ofensa racista que é verbalizada contra um indivíduo negro, que não precisa ter “provocado” o ataque ou fugido a qualquer regra para ter seu corpo policiado e sua liberdade ferida. Além disso, todas as jovens reconhecem a presença do racismo seja em sua vida, seja nas narrativas de pessoas próximas e entendem que este processo é construído socialmente e deve ser parado. Na experiência das jovens da EPSM, a ofensa racista é direcionada a um colega de sala, em alusão à sua cor e naturalidade, o que é inaceitável pelas jovens. Ainda que não direcionada a qualquer uma delas, elas se sentem ofendidas tanto por serem negras quanto por virem da mesma região destacada na ofensa, o que denota que a ofensa racista fala não apenas do indivíduo, mas pelo coletivo ou pode ofender a todo ele. As estudantes não fazem qualquer referência a ações da escola ou de professores e outros alunos no sentido de coibir essa violência. Já na experiência das jovens da EPaPP, a ofensa racista aconteceu em outras escolas particulares e é marcada pela defesa imediata da vítima e punição do agressor. Nesse cenário, desdobra-se como mais ampla a esfera de proteção oferecida pela escola particular.

Como explicam as jovens de ambos os GDs, o racismo e a discriminação são construídos historicamente a partir das narrativas de escravização e do mito da democracia racial no Brasil e não são ações isoladas ou pontuais são manifestadas por outros alunos e também por funcionários das instituições. A discriminação manifesta conta a jovem Badu, em uma outra escola pública, a ação de repressão ao racismo na situação vivida por Jill, da EPaPP ou ainda a opção por registrar a cor autodeclarada diferentemente do que o verbalizado pelo declarante na situação narrada por Dandara demonstram como o racismo é algo sistêmico, que perfaz diferentes esperas das relações sociais e a reprodução do mesmo ou a ação antirracista estão ligadas às dimensões estrutural e institucional do poder.

As jovens de ambos os GDs reconhecem a prática racista e refletem de formas distintas sobre a postura antirracista que acompanha a mudança e a luta contra o racismo. Angelou, da EPSM, percebe o racismo nas ações dos colegas de turma e aquilo a incomoda a ponto de fazê-la mudar o trato de suas relações de amizade, mas ainda que ela veja a necessidade de mudança na ação que acompanha o ódio vociferado contra o outro, que ela também entende como uma atitude racista também contra ela, a jovem não fala sobre ações antirracistas que tenha tomado quando se defronta com as atitudes racistas. Já Jill, da EPaPP, toma uma atitude de combate ao racismo denunciando o agressor, mas sua fala revela como a jovem entende como problema a verbalização do racismo e não a leitura de mundo racista. Em outras palavras, quando ela diz que o agressor “podia ter ficado calado” ela expressa que desde que não se manifeste o ódio racial no trato com o outro, tudo bem que não haja mudança na leitura de mundo daquele indivíduo. Opostas e complementares, as falas e atitudes das duas jovens revelam a não percepção da luta antirracista como um processo que passa necessariamente pela percepção igualitária do outro, acompanhada da alteridade, e que esta deve ser acompanhada pela mudança nas ações e passar pela reflexão crítica.

As narrativas dos dois GDs revelam como as práticas racistas incluem a verbalização da ofensa racista e ações como excluir do convívio social ou interação no grupo escolar, na sala de aula e fora dela. Como efeitos psicossociais do racismo, as jovens reconhecem a baixa estima, a vergonha, a injustiça, o afastamento entre as pessoas, a desarmonia e hierarquização nas relações e o sentimento de não pertencimento, que fazem, entre outros, com que negros não adentram determinados espaços e não vislumbrem a ascensão educacional e financeira e mantenham uma posição de desconfiança do outro. A fala das jovens nos leva a pensar como as imagens construídas e veiculadas sobre o corpo e a população negra afetam as relações dentro do espaço escolar, resultando numa relação de animosidade consigo, com os seus iguais, com os outros ao redor, com o espaço escolar, com o conhecimento e com a possibilidade de formação, mesmo depois da promulgação da Lei 10.639. Destaca-se a construção imagética estereotipada da população negra e a uma prática educativa descomprometida com a luta antirracista, ambas reproduzidas dentro dos espaços escolares e nos livros didáticos. A reprodução do imaginário negativo sobre a população negra dentro da escola reforça a necessidade de se repensar os currículos, a prática e a organização escolar para que não apenas outras histórias entrem devidamente para a história do mundo, mas também para o fortalecimento da luta antirracista.

As narrativas trazidas pelas jovens exemplificam a percepção, em um nível comunicativo, comum às pessoas de determinada sociedade, que as pessoas são diferentes,

por vários tipos de características, e essas diferenças podem ser usadas como base para discriminação. Dessas vivências dentro das escolas, entendemos a EPSM como silenciadora, haja vista o não fortalecimento do diálogo, a defesa dos direitos individuais e a mobilização na luta antirracista, e a EPaPP como redoma, que protege as alunas de situações de discriminação, mas não promove a luta antirracista através da compreensão da experiência negra. Ademais, vários momentos do GD revelam a dimensão de cordialidade que liga as pessoas no mesmo ambiente, que é a EPaPP, mas que não promove, por exemplo, a compreensão dos processos que marcam a experiência pessoal do outro enquanto indivíduo negro. De toda forma, o pequeno esforço de ambas as escolas em abordar temáticas raciais complexas, como a presença do negro no país e na cultura brasileira, ainda folclorizados no Dia da Consciência Negra, revelam a percepção do racismo no país e a tentativa de se aproximar da luta antirracista. Reflete-se, no entanto, em que medida as escolas se reconhecem como parte dessa estrutura racista e reprodutoras de tais práticas.

4.3.4 A influência das mães na educação das jovens

Destaca-se entre as questões emergentes o papel das mães na vida dessas jovens. A preocupação da mãe de Jill demonstra o significado de se manter uma aparência “comportada” ou embranquecida, que vai muito além da conformação ao padrão ideal e é importante, segundo a visão da mãe, para que se sejam evitadas situações de racismo, com base em traços tipicamente negros, como os cabelos crespos, além de chave para a entrada em outros universos que não tipicamente negros, como a escola, círculos sociais mais abastados, trabalho, entre outros. A busca pelo controle da imagem e uma identidade negra é, no entanto, doloroso para a jovem que questiona os motivos da mãe e decide ressignificar sua relação com os cabelos assumindo sua forma natural depois de sair da EPaPP. Como reescrita do seu corpo social e da linguagem com a qual se apresenta no mundo, assumir os cabelos é entendido como símbolo da resistência cultural e busca ou aceitação de sua negritude. Já a expectativa da mãe de Angelou em relação à jovem é de que a estudante obtenha melhores condições de vida através dos estudos. A mãe deseja que a filha siga um caminho diferente do seu e não engravide cedo, possa atingir níveis mais altos de estudo e um bom trabalho, além de se casar e constituir família. Ainda que a jovem não vislumbre se casar ou ter um companheiro, ela reconhece o caminho como positivo para si e busca atingir tais objetivos.

Ainda que a partir de experiências diferentes, como a busca por proteger a filha da discriminação que poderia acontecer por a jovem usar os cabelos naturais e soltos como

quisesse, no caso de Jill, ou então a luta da mãe de Angelou para garantir que a filha completasse os estudos e tivesse um futuro diferente do dela, percebe-se como a experiência das mães delineam a experiência das filhas, seja na percepção da própria beleza e identidade negra, seja na construção de histórias de resistência e sucesso através da educação. Os esforços dessas mulheres visam não apenas proteger suas filhas, mas lhes repassar as leituras comumente feitas de mulheres negras e dos padrões ou histórias que recorrentemente marcam a experiência desse grupo. A preocupação com um futuro que pode vir a ser é reflexo também da luta por escrever novas histórias e quebrar os ciclos de dor, exploração e discriminação que marcam as trajetórias de tantas mulheres negras.

Por fim, o pareamento e comparação das experiências trazidas pelas jovens nos GDs “Vôos mais altos” e “Todo mundo junto” visou aprofundar as análises apresentadas anteriormente sobre cada grupo. Dessa forma, entendemos ter acessado esferas mais profundas das experiências dessas jovens, que conectam o efeito do racismo na configuração das identidades e experiências de jovens negras no ensino médio, advindas de diferentes classes socioeconômicas e regiões administrativas do Distrito Federal.

4.3.5 Algumas considerações a partir da análise comparada dos grupos

A análise comparada nos leva à percepção de uma estrutura racializada e racializadora que trespassa os quatro eixos destacados, evidenciando como o racismo é estrutural e marca as relações sociais dentro e fora de ambas escolas pública e particular. Nesse sentido, evidencia-se que, ainda que advindas de contextos socioeconômicos e familiares muito diferentes, estas jovens negras adolescentes têm suas narrativas entrecortadas por processos de discriminação que determinam sua experiência nas esferas micro – das relações cotidianas, com amigos, familiares, professores, escola – e nas esferas macro – na restrição de seu trânsito e possibilidades de ser e estar no mundo por serem meninas negras em suas especificidades.

Da análise comparativa do primeiro eixo, o lugar e o espaço, depreende-se que a relação das jovens com o espaço em que vivem é orientada a partir da segregação sócio-espacial¹⁰⁵. As estudantes mantêm, em sua maioria, uma relação de estrangeirismo – como *outsiders within* – com o bairro onde moram e as pessoas que nele residem. A localização dos corpos negros nessas periferias – e a associação natural destes corpos às periferias – obedece a

¹⁰⁵ Santos (2004), Malachias (2006) e Sant’Ana (2006).

regras muito bem articuladas de exploração do capital baseado na exploração e acumulação dos corpos (WILDERSON, 2003). Estes, por sua vez, são vigiados, sob pena de morte, por lógicas que organizam a violência, o medo e o controle da imagem e, conseqüentemente, das possibilidades de ser (FANON, 2008; SHAKUR, 1987; WILDERSON, 2003). Destacam-se três exemplos: a) a sensação de insegurança em seu bairro, trazida por Badu, b) o questionamento do que teria possibilitado a mãe da jovem Jill e sua família a terem a condição financeira necessária para residir no bairro nobre onde vivem na ausência de um pai vivo, conforme relata Jill, e c) o questionamento da presença de uma jovem periférica em uma escola de elite do Plano Piloto, como trazido por Clementina.

Estas cenas, em especial, desnudam, junto às outras falas, a naturalização que coloca as mulheres negras ou na posição de vítimas ou na condição de incapazes. A violência iminente que perturba Badu não advém apenas do fato de ela ser uma jovem periférica, mas é composto pela invisibilidade que marca as histórias de violências sofridas por mulheres negras. O incômodo de Jill não é causado apenas pela curiosidade dos vizinhos, mas pelo racismo que orienta a insistência deles em encontrar algo que justifique a propriedade e condição socioeconômica elevada de uma mulher negra. A revolta de Clementina não mostra simplesmente que o racismo é parte também da mente de suas vítimas, mas especialmente que ela, contra todas as possibilidades, estava adentrando um lugar que não é socialmente construído para as jovens negras periféricas.

Considerando a análise comparativa do segundo eixo – a escola – temos relatos positivos e negativos, que demonstram como os extremos, que orbitam pela dimensão do falar, do ouvir e do silenciar, são decisivos na possibilidade das jovens de serem lidas como indivíduos na escola e, portanto, se sentirem pertencentes ou confortáveis naquele espaço. Em todas as situações fica demarcada a presença de um outro que é sempre necessário para a validação das jovens negras como indivíduos.

A reconstrução das experiências primeiramente, revelam a escola pública (EPSM) como silenciadora e reprodutora das estruturas de exclusão a que pertence. A escola particular (EPaPP), por sua vez, funciona como uma redoma que protege as jovens negras do racismo do portão para dentro. Como trazido pelas jovens Angelou e Badu, a EPSM não oferece tantas oportunidades de escuta e diálogo a seus alunos, nem uma estrutura que acolha as necessidades de aprendizado desses estudantes de forma individualizada. Além disso, não são relatadas ações constantes que evidenciem o combate ao racismo e às diferentes formas de discriminação nas situações cotidianas, dentro ou fora de sala, nem há descrição de um ambiente que acolha a fala e as percepções dos jovens como um todo. Na EPaPP notamos, no

entanto, que ainda que a EPaPP seja permeada pelo sentimento de acolhimento, de “familiar” e de excelência profissional não há nas atividades mencionadas por Dandara, Jill, Clementina, Lélia e Nwanda ou no projeto de ensino veiculado pela escola uma busca por investigar e reconhecer como o racismo ou a discriminação marcam as experiências da população negra, seja no currículo escolar, seja nas atividades desenvolvidas pelo colégio. Percebe-se que a sensação de acolhimento tem uma relação muito próxima com a orientação vocacional do colégio, que reforça o cuidado com o outro, a caridade, a humildade, mas não a alteridade ou o reconhecimento de histórias diversas.

Há por exemplo uma esfera mais sutil que liga o fato de Jill ter decidido assumir seus cabelos naturalmente crespos fazendo um BC¹⁰⁶ e sua saída para uma escola pública¹⁰⁷, também do Plano Piloto. A jovem opta por assumir os cabelos crespos em outro ambiente que não a EPaPP por vários motivos que lhe deixariam mais confortável durante a transição, como a ausência ou menor frequência de questionamentos acerca de sua decisão, comparações com a época em que tinha os cabelos longos e alisados ou trançados ou ainda a possibilidade de se manifestar de forma mais livre e mais sincera, entre outros. Em outro momento, Dandara conta sobre a curiosidade das colegas em tocar seus cabelos e a surpresa das mesmas com a maciez dos cachos. Nwanda relembra a surpresa de uma colega da escola ao descobrir que seu pai era branco e a insistência da mesma em repetir que não acreditava naquilo, pois aquilo não poderia ser verdade, demonstrando um nível de descrença que desrespeita a história pessoal da jovem. Neste sentido, ainda que pareça uma dimensão silenciadora e uma dimensão acolhedora que parecem contrastar as escolas pesquisadas, nenhuma mantém práticas que coadunem com a luta antirracista. Entendemos que ambas reproduzem uma lógica do “poderia ter ficado calado” e da cordialidade presente na inerte e falaciosa democracia racial, que reforçam a naturalização do racismo e a vulnerabilidade de mulheres negras nas esferas sociais.

Emerge da comparação das experiências no terceiro eixo – acerca das experiências de discriminação e percepções do racismo – que a experiência e relações sociais entre negros e não-negros não são harmônicas. As experiências pessoais de Badu, as narrativas de Angelou, ambas da EPSM, e as histórias trazidas por Jill, Clementina e Dandara, da EPaPP, revelam

¹⁰⁶ Do inglês “*big chop*” e significa fazer um corte grande nos cabelos, na intenção de cortar os cabelos quimicamente alisados ou tratados para retirar a química e deixar o cabelo crescer em sua forma natural. A prática tornou-se bastante comum nos últimos anos e é parte do processo chamado “transição capilar”, que marca a transição entre o cabelo quimicamente tratado, especialmente alisado, e assumir as madeixas em sua forma natural. É bastante comum entre pessoas de cabelos cacheados e crespos de diferentes tipos, especialmente mulheres.

¹⁰⁷ Conforme já havia anunciado pela jovem durante o GD, a garota saiu da EPaPP e foi transferida para uma escola pública no Plano Piloto.

que as situações de racismo sofridas pelas jovens e seus colegas negros seguem atuais e recorrentes e não são invisibilizadas pela condição socioeconômica. O poder – regulado pelos domínios interpessoal, disciplinar, cultural e estrutural (COLLINS; BILGE, 2016) – aparece como chave na construção das relações entre os diferentes personagens que aparecem nas histórias narradas. A jovem que é olhada com nojo e depois ignorada pela secretária da escola, o colega negro excluído das atividades em sala e apelidado de “neguinho da macumba” ou a referência pejorativa às “mulheres do Maranhão”, o apelido racista de “urubu torrado”, a leitura ameaçadora feita sobre o corpo da jovem negra mesmo quando vestida por um uniforme¹⁰⁸ de prestígio, que não a protege, e ainda a impossibilidade de se autodeclarar negro e ter isto registrado como se queira são ações que registram o racismo estrutural. Todas essas vociferações racistas, mais ou menos sutis, revelam como os domínios do poder se articulam na construção da humilhação, do silenciamento, do apagamento e da geografia dos corpos¹⁰⁹, cuja subalternidade e inferioridade está inscrita em sua cor. Interessa que a observação e vivências dessas cenas por jovens negras fala sobre os estereótipos que lhes regulam a imagem e também sobre a posição silenciada, sensual ou violenta que ocupam na hierarquia social e nas relações descritas nas histórias.

Como caracterizado na leitura do quarto eixo, as questões emergentes revelam sobre a luta das mães – mulheres negras – para quebrar o ciclo de dororidade¹¹⁰ infligido sobre as meninas negras. A preocupação das mães de Angelou, de que a filha tenha uma história diferente da sua e complete seus estudos, não engravide na adolescência, consiga um bom emprego e se case, e de Jill, de que a filha não sofra por usar seu cabelo natural ou não controlado, denotam a vulnerabilidade e o sofrimento que singularizam a experiência negra feminina no país. Os olhares das mães não consideram os eixos raça, gênero ou classe de forma desconectada: muito ao contrário disso, ainda que reflitam experiências comuns a mulheres negras, a preocupação das mães revela a posicionalidade das jovens nos eixos de

¹⁰⁸ A atitude do homem revela uma dimensão da violência contra o corpo negro que não está ligada à violência física, da qual os jovens negros são mais comumente vítimas, mas a uma combinação de violência verbal e psicológica a partir do questionamento da liberdade da jovem, dimensões mais sutis da violência estrutural. A reação de correr do homem, instintiva e, portanto, parte do repertório acerca do que é esperado do corpo negro, violenta a liberdade da jovem de circular livremente por espaços sem ter, por exemplo, que calcular suas ações para não ser submetida a constrangimentos como o que teve que enfrentar na história narrada. A violência é ainda reafirmada quando o homem para de correr e racionaliza sua reação verbalmente: correu por achar que seria assaltado.

¹⁰⁹ Conforme entendido por Kabengele Munanga na entrevista “A preponderante geografia dos corpos”, escrita por Leslie Chaves, da Revista Caros Amigos. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/a-preponderante-geografia-dos-corpos/>>. Acesso em 12 nov. 2017.

¹¹⁰ Conforme trazido por Vilma Reis, a Dororidade contém “as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (p.16). Pretende ir além da sororidade e unir, irmanar as Mulheres Pretas, Jovens Pretas” (p.17)

opressão. Além disso, o devir repete as histórias de abuso, opressão, silenciamento, sofrimento físico e psicológico que formam as histórias de gerações de mulheres negras. Nesse contexto, as mães vislumbram as ferramentas que podem subverter essa lógica e cobram de suas filhas a educação como ferramenta para a emancipação financeira e intelectual ou a reprodução de uma imagem afinada com os padrões estéticos aceitáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se é negro, é evidente que não se pode ser outra coisa, só excepcionalmente não se será o pobre (...) não será humilhado, porque a questão central é a humilhação cotidiana. Ninguém escapa, não importa que fique rico. E daí o medo, que também tenho, de circular. Acredito que tenham medo (...) Todos têm.

Milton Santos, 1998¹¹¹

A caminhada até este ponto passou por muitos traços, por muitas linhas, por muitos cruzamentos e encruzilhadas, por muitas curvas, subidas, descidas... desfiladeiros e silêncios que muitas Marielles, muitas Cláudias, muitas Mães Beatas preencheram com sua ausência. Muitas foram as vozes que ecoaram em minha mente para transcrever para o papel as reflexões há tanto tempo apontadas, desenhadas, esmiuçadas em letra fina e por vezes – vezes mais que demais – de sangue, e de ódio e de dor. Essa é a primeira e maior das conclusões deste trabalho: como as preposições acima, a história de subjugação e de violência extrema sofrida pelo negro no Brasil é uma história cíclica, que se repete, se reinventa, e extermina cada dia mais o povo preto, com toques rebuscados de crueldade direcionados às mulheres negras. E nada disso parece fora de ordem. Nada.

As reflexões com as jovens negras e sobre sua realidade se desdobram compassadas nos quatro capítulos que compõem esta dissertação: primeiramente foram trazidos os pressupostos teóricos, em seguida apresentou-se as epistemes que orientam o trabalho empírico e a metodologia da pesquisa, depois descreveu-se o trabalho de campo e finalmente analisou-se os grupos de discussão realizados com estudantes do ensino médio público e privado.

Considerando os resultados apresentados a partir deste estudo, destaca-se a importância do papel da escola de ensino médio na luta antirracista. Deve-se levar em conta as reformas que atualmente marcam os debates sobre esta etapa de ensino¹¹² especialmente a necessidade de adequar os currículos e as práticas escolares para promover o conhecimento do outro e o respeito à diversidade. Como aponta Gomes (2001):

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na

¹¹¹ Milton Santos, em entrevista publicada na Revista Caros Amigos, Agosto de 1998, Número 17.

¹¹² Desde 2016 discute-se o currículo e a implementação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A exclusão de disciplinas e reorganização das jornadas escolares em percursos individuais são as principais marcas da proposta. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 17 mar. 2017.

nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania. (GOMES, 2001, p. 83-84).

Buscamos, assim, uma ligação entre a ideia trazida pela definição de epistemicídio e a construção dos currículos que norteiam nossa educação, que por longos séculos funciona(ra)m a serviço de uma perspectiva colonizadora (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016). Percebemos como no Brasil, os currículos se construíram refletindo a colonialidade presente em nossa constituição histórica. Nesse sentido, as pesadas marcas de nossa herança colonial podem ser percebidas através da constituição e presença de currículos monoculturais, que sustentam a herança colonial ao privilegiarem e valorizarem apenas uma forma de ser, de saber e de viver – a eurocêntrica. Tal proposição pode ser percebida na forma como a educação é concebida, nos conteúdos e discursos presentes nos livros didáticos ou em nossa literatura e na nossa relação com o mundo.

Mesmo depois da sanção das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, percebe-se a folclorização dos saberes das culturas subalternizadas, em especial a negra e a indígena, revelando uma postura acrítica para o papel destes povos quanto a seu peso na construção da história do país e sua participação e relevância na vida social e cultural dos brasileiros (GOMES, 2012). Seu caráter marginalizado fica evidente diante de sua alocação limitada a, por exemplo, eventos como o Dia da Consciência Negra. Estes são comumente construídos sem a reflexão sobre a historicidade e peso de diferentes povos e culturas no cenário nacional, desrespeitando as orientações trazidas no art. 26-A da LDB. Além disso, os conhecimentos trazidos pelos povos africanos e afro-brasileiros são vistos ainda de forma estereotipada, marginalizada e preconceituosa e estagnados nas caixinhas do folclore e do artesanato, raramente têm seu status de arte e conhecimento reconhecidos. Estes são os contextos que revelam a força com que o projeto colonial engendrou suas epistemes na construção do pensamento educacional brasileiro, justificando e evidenciando a necessidade de discussões e ações pontuais que visem desconstruir as marcas da colonialidade.

Nesse contexto, é importante entender a necessidade de se articular um currículo e práticas pedagógicas que compreendam os saberes subalternos como sob uma perspectiva de diversidade cultural, sob a qual se entende a cultura como um objeto do conhecimento baseado na experiência, reconhecendo-se, assim, conteúdos e costumes culturais pré-existentes. Essa percepção rompe com o paradigma da colonialidade (QUIJANO, 1989) e traz para o palco do aprendizado saberes subalternos ao perceber a cultura como um contínuo de saberes.

Vemos nesse contexto que é necessária a luta pela criação de mecanismos que ponderem sobre e incluam outros indivíduos e grupos como produtores de conhecimento. Entende-se também que a noção de diferença cultural pode ser nociva quando funciona para a perpetuação de apenas um grupo como referência ao invés de contribuir com o avanço dos povos apontando as diferenças entre os indivíduos, grupos e sociedades humanas. É, assim, necessária a percepção de um olhar mais amplo para as relações buscando o equilíbrio entre o ideal de diversidade cultural enriquecido pelas contribuições trazidas pelas percepções das diferenças culturais.

Outro ponto que pode ser destacado nessa relação é a lógica circunscrita nos lugares ocupados pelos sujeitos que fazem parte do processo educativo – leiam-se: estudantes, professores, corpo pedagógico e administrativo e toda a comunidade escolar. Assim, a proposta de horizontalizar as relações raciais e os saberes, bem como as diversas formas de estar e atuar no mundo, se mostra como uma proposta viável e bem articulada no escopo da legislação atual.

Questiona-se, no entanto, como conciliar e trabalhar em prol de tal proposta em um contexto como o do Brasil, onde os currículos nasceram em um contexto de branqueamento da população e da negação do racismo, bem como da subjugação e controle dos corpos negros, em relações de servilismo e inferiorização que pouco mudaram nos últimos séculos, como trazidos nas narrativas aqui reconstruídas. Sabendo que os avanços alcançados não se deram sob a forma de agrados vindos do Estado, mas sim como resultado de lutas e mobilizações, devemos esperar que aqueles que seguem no poder apenas se dediquem a um projeto epistêmico que visa esvaziar seu projeto ideológico secular, que segue colhendo ricos frutos desde sua constituição? De quais ferramentas se utilizarão estes sujeitos que não conhecem um lugar outro de fala para refletir sobre seu papel e sobre as benesses da posição que ocupam?

Interessa saber que ao tratar da aplicabilidade das leis nº 10.639 e nº 11.645/2008 e dos ruídos que a acompanham, Gomes (2001) relata a dificuldade encontrada pelos secretários de Educação para implantar uma gestão que estivesse voltada para a diversidade de maneira geral e mais especificamente para a diversidade étnico-racial. É nesse cenário que entendemos que uma mudança das relações étnico-raciais através da educação apenas será possível se a dinâmica na relação dos saberes não for intermediada apenas por indivíduos que comumente não se encontram no lugar de fala dos subalternos. No caso, a mudança do paradigma da colonialidade apenas se tornará efetiva se os subalternos puderem falar. Isto prevê, portanto, uma reflexão sobre os papéis e a atuação dos estudantes e dos professores nesse processo.

Entendemos ainda que a mudança da prática docente, há muito discutida como essencial para uma educação significativa, é um dos pilares para o sucesso da descolonização dos currículos a partir de uma perspectiva decolonial. Para tanto, é necessário que o professor esteja aberto a uma nova dinâmica e perceba não só a importância dessa mudança de paradigma como também a importância do seu papel no processo.

Nesse sentido, bell hooks¹¹³ (2013), baseando-se na proposta de educação libertadora e transgressora de Paulo Freire, afirma que dos mestres é exigida a percepção de que é preciso mudar não só seus próprios paradigmas, mas também a forma como estes pensam, falam e escrevem para lecionar em comunidades diversas e manter uma postura que não pode ser nem fixa, nem absoluta. O professor neste contexto é responsável por criar condições para que o aprendizado aconteça de forma mais íntima e profunda, o que passa, por exemplo, por fomentar, assegurar e manter um ambiente seguro para que seus alunos transitem nas relações consigo e com o conhecimento. Na intenção de dar voz aos “informantes nativos” (HOOKS, p. 62), é preciso que seja feito “da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (HOOKS, 2013, p. 56), que é o objetivo central da pedagogia transformadora.

Esta ideia pede uma reflexão sobre os lugares ocupados pelo professor e pelo aluno e as relações de poder estabelecidas nos ambientes em que se dá o aprendizado, como, por exemplo, as salas de aula. Hooks (2013, p. 55) afirma que o corpo docente precisa “desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado das artes liberais”. Ela reconhece que este processo pode ser desgastante, mas ela lembra que ele é fortalecedor para ambos, professor e estudantes, mas que para que ele funcione, é imprescindível abertura e diálogo.

Por fim, ao narrar suas experiências como educadora, Hooks (2013) reflete sobre como uma experiência educativa que leve realmente o aluno à reflexão e questionamento do seu lugar e atitudes reflete em mudanças nas relações destes alunos fora da escola, nos diversos círculos por onde estes transitam. Ao refletir sobre como todos os participantes do processo educativo experimentam novos “modos de conhecer” e “hábitos de ser”, trazidos por esta integração da teoria com a práxis, ela afirma que “praticamos não só o questionamento das ideias como também o dos hábitos de ser. Por meio desse processo, construímos uma comunidade” (HOOKS, 2013, p. 61).

¹¹³ Grafa-se com letra minúscula.

Este é o lugar que entendemos ser o ideal no diálogo com as propostas trazidas pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e uma prática docente que contribua para o potencial transformador dos alunos enquanto *outsiders within* no processo educativo. Enxergamos que este lugar pressupõe uma abertura, de educandos e educadores, para a conversa e reflexão sobre seus lugares e, para além, a compreensão de sua centralidade na renovação dos conhecimentos e das relações como hora se apresentam.

Uma vez situado no campo da educação comparada e internacional, essas análises buscaram trazer uma perspectiva pós-colonial ou decolonial aos processos de comparação, como tratado no primeiro capítulo da dissertação. As reflexões sobre a construção de categorias dentro da pesquisa em educação comparada são ainda incipientes, carecendo reflexões mais aprofundadas. Percebe-se que há um conflito entre a definição de categorias de análise, que são centrais para a construção de pesquisas neste campo, mas a própria ação de delimitarmos categorias pode acabar por si só anulando identidades, como alertam Warner e Shield (2013), fato que se opõe à própria natureza propositiva da interseccionalidade.

Desta forma, entende-se que o presente trabalho pode contribuir com o campo da educação comparada e internacional ao mobilizar e analisar eixos de comparação não frequentemente acionados durante a condução de pesquisas comparadas em educação. Isso se traduz nas reflexões de que o foco em apenas um aspecto da identidade ou no tratamento de múltiplos eixos da desigualdade como eixos distintos pode acarretar em uma má interpretação da natureza das experiências sociais e das identidades manifestadas em contextos específicos e, por isso, pode resultar em interpretações enganosas uma vez que elas são incompletas (VEENSTRA, 2011).

Para além de uma contribuição para a pesquisa qualitativa em educação, esta pesquisa traz reflexões atuais sobre pontos articulados pelos próprios sujeitos de pesquisa e exemplos práticos de comparações em nível individual, local, nacional e internacional, oferecendo leituras outras sobre a experiência educacional brasileira e internacional e a educação internacional e comparada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. (Orgs.) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ACOSTA, Felicitas. La educación comparada em América Latina: Estado de situación y prospectiva. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, ano 2, n. 2, p.73-83, 2011.
- AMARAL, Marcelo Parreira do. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 259-281, maio/ago., 2015.
- BENTO, Maria A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014a. p. 24-58.
- _____; BEGHIN, Nathalie. **Juventude Negra e Exclusão Radical**. Políticas Sociais – acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, ago., 2005. Disponível em: <www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bps_11/ENSAIO_Maria.pdf>. Acesso em 12 out. 2016.
- _____; SILVEIRA, Marly de J.; NOGUEIRA, Simone G. **Identidade, branquitude e negritude** – contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014b.
- BEREDAY, George Z. F. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Estado e Sociedade**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BOHNSACK, Ralph. Documentary method. In: FLICK, Uwe (ed.). **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. London: Sage, 2014.
- _____. **The documentary method** - Exemplified by the interpretation of group discussions, Münster, June 2002. Disponível em: <http://csn.uni-muenster.de/women-eu/download/BohnsackCP02_02.pdf>. Acesso em 25 mar. 2017.
- BOHNSACK, Ralph; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-86.
- BONETTI, Aline; ABREU, Maria Ap. (Orgs.). Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_facesda desigualdade.pdf>. Acesso em 16 jul. 2016.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB 05/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. **Formação de Professores do Ensino Médio: etapa I - caderno II, o jovem como sujeito do ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. Org. de Paulo Carrano e Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR, 2013.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). Modelos diferentes, ênfases diferentes, discernimentos diferentes. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 457-476.

_____. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.

CABALLERO, Angela; MANSO, Jesús; MATARRANZ, María; VALLE, Javier M. Investigación em Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. **RELEC**, año 7, n. 79, p. 39-56, 2016.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

CARRIM, Nazir. Os direitos humanos e os limites na libertação das vozes subalternas na África do sul pós-Apartheid. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine (orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas** (vol. 2). Brasília: UNESCO/CAPES, 2012. p. 147-164.

CARTER, Prudence. **Stubborn roots: race, culture and inequality in U.S. and South African schools**. New York: Oxford University Press, 2012.

CARVALHO, Elma J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 416-435, set. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: MEC-SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CODEPLAN Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **As mulheres no Distrito Federal e nos municípios metropolitanos: Perfis das desigualdades**. Brasília: CODEPLAN, 2015.

_____. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios – Distrito Federal (PDAD/DF)**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), 2015.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Rosângela M. de N. e. Relações Raciais e Educação: O estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 121-146, 2013.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge, UK; Maden, MA: Polity Press, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a Outsider Within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Estado e Sociedade**, v. 31, n.1, p. 99-127, 2016.

_____. **Black feminist thought**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

_____. Em direção a uma nova visão: Raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista, 2015. p. 13-42.

COOK, Bradley J.; HITE, Stephen J; EPSTEIN, Erwin H. Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: a survey of comparativists and their literature. **Comparative education review**, v. 48, n. 2, p. 123-149, 2004.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas (vol. 1)**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

_____. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas (vol. 2)**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, issue 1, Article 8, p. 139-167, 1989.

_____. Mapping the margins: Interseccionalidade, identidade política, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul., 1991.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, n. 24, set./out./nov./dez., 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, Fernanda V. “**Sem querer você mostra o seu preconceito!**”: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio. 2011. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr., 2016.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

EPSTEIN, Erwin H. Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education. **Comparative education**, v. 44, n. 4, p. 373-386, nov. 2008.

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**, Chapecó-RS: Argos, 2012.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: INEP, 2007.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Candido Alberto. Educação Internacional e Comparada no Brasil: esboço de agenda. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 96, n. 243, p. 243-258, maio/ago. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: MEC-SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. **Rappers, Educação e Identidade Racial**. Educação Popular AfroBrasileira. Florianópolis: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros). 2002.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, n. 15, Set./Out./Nov./Dez., p. 134-158, 2000.

GROPPO, Luís A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de educação Cogeime**, Ano 13, n. 25, dez./2004.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.

_____; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.

HOOKS, bell. **Ain't I a woman: black women and feminism**. London: Pluto Press, 1990.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Feminist theory from margin to center**. Boston: South End Press, 1984.

HONWANA, Alcinda. Juventude, *waithood* e protestos sociais em África. In: BRITO, Luís de et al. (orgs). **Desafios para Moçambique**, Maputo: IESE, 2014a. p. 399-412.

IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA). **Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf>. Acesso em 20 out. 2016.

_____. Dossiê Retrato das desigualdades de gênero e raça. **Revista Estudos Feministas** v.17, n.3, Florianópolis, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-026X20090003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jul. 2016.

_____; SEPPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA, 2014.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JACKSON, Liz. Comparação entre etnias, classes e gêneros. In BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Tradução de Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 225-253.

MALACHIAS, Antônio C. **Geografia e relações raciais: desigualdades sócio-espaciais em preto e branco**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.

MANNHEIM, Karl. **Essays on the sociology of knowledge**. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1952.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. **Mannheim**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1982.

MANZON, Maria. Comparação entre lugares. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Tradução de Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 127-167.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud és mas que una palabra. In: MARGULIS, Mario (edit.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31. (Estudios Sociales)

MEC-SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

MICKELSON, Roslyn; NKOMO, Mokubung; SMITH, Stephen. Education, ethnicity, gender, and social transformation in Israel and South Africa. **Comparative education review**, v. 45, n. 1, p. 1-35, 2001.

MÜLLER, Tânia M. P. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnicoraciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. São Paulo, Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. Juventude negra e ensino médio: uma discussão para a agenda das políticas afirmativas. **Revista Científica E-curriculum**. v. 13, n. 2, p. 309-330, 2015.

OSÓRIO, Rafael G. **A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

PAULSON, R. G. O mapa da educação comparada depois da pós-modernidade. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 2. Brasília: Capes/Unesco, 2012. p. 383-413.

PINTO, Regina P. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p.3-34, ago. 1987.

_____. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

RAIMUNDO, Valdencie J. A violência no cotidiano da juventude negra: um olhar sobre a questão. **Temporalis**, Brasília/DF, ano 14, n. 27, p. 119-138, jan./jun. 2014.

ROCHA, Emerson F. **O negro no mundo dos ricos: Um estudo sobre a disparidade racial de riqueza no Brasil com os dados do Censo Demográfico de 2010**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. p.73- 91. In: AQUINO, Julio G.(coord.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

SANT'ANA, Marcel. **A cor do espaço**: limites e possibilidades na análise da segregação sócio-espacial, o exemplo de Brasília. 2006. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Gevanilda, SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosângela. A juventude negra. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, P. P. M. (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 291-302.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. In: _____. **Espaço e Sociedade**: ensaios. Petrópolis: Vozes, 1982.

SCHRIEWER, Jürgen. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In. SOUZA, Donald Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (orgs.); Ângela Maria Martins... [et al.]. **Educação comparada: rotas d'além mar**. – São Paulo: Xamã, 2009.

SHAKUR, Assata. **Assata**: An autobiography. New York: Lawrence Hill & Co., 1987.

SHARMA-BRYMER, Vinathe. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. v. 2. Brasília: Capes/Unesco, 2012. p. 15-30.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Petronilha G. Lei nº 10.639/2003 – 10 anos. **Interfaces de saberes**, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, v. 13, n. 1, 2013.

SOBE, Noah; KOWALCZYK, Jamie. Exploding the cube: Revisioning “Context” in the field of Comparative Education. **Current Issues in Comparative Education**, v. 16, n. 1, p. 6-12, 2014.

_____. The Problem of Context in Comparative Education Research. In: **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)**, Milano, n. 6, p. 55-74, 2012.

SOUZA, Donald Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (orgs.); Ângela Maria Martins... [et al.]. **Educação comparada**: rotas d'além mar. – São Paulo: Xamã, 2009.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude e pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

STROMSQUIST, Nelly. Comparative and international education: A journey toward equality and equity. **Harvard Education Review**, v. 75, n. 1, 2005.

TAKAYAMA, Keita; SRIPRAKASH, Arathi; CONNELL, Raewyn. Toward a postcolonial comparative and international education. **Comparative Education Review**, Chicago, vol. 61, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/690455>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

TAVARES, Breitner. **Na quebrada, a parceria é mais forte – Juventude Hip-Hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. 1. ed. Brasília: UNICEF, 2014.

VALVERDE, Danielle O. **Para além do ensino médio: a política de cotas na Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

VEENSTRA, Gerry. Race, gender, class, and sexual orientation: intersecting axes of inequality and self-rated health in Canada. **International Journal for Equity in Health**, v. 10, n. 3, p. 646-659, 2011.

VINCENT, Carol; BALL, Stephen; ROLLOCK, Nicola; GILLBORN, David. Three generations of racism: Black middle-class children and schooling. **British Journal of Sociology of Education**, v. 34, n. 5-6, p. 929-946, 2013.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Os jovens do Brasil: mapa da violência 2014**. Brasília: FLACSO, 2014.

WARNER, Leah R.; SHIELDS, Stephanie A. The Intersections of Sexuality, Gender, and Race: Identity Research at the Crossroads. **Sex Roles**, v. 68, n.11-12, p. 803–810, June. 2013.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

_____. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017a.

_____. Group Discussion and documentary method in education research: experiences in Latin America. **Oxford Research Encyclopedia of Education (OREE)**. Oxford University Press USA, 2018. No prelo.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. Investigaciones sobre juventude em Brasil: género y diversidade. **Ciudadanías**, n.1, 2017b.

_____. **Minha voz é Tudo o Que eu Tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____; NUNES, Brasilmar P. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia – Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 9, n. 2, p.43-57, 2003.

_____; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WILDERSON, Frank, III. Gramsci's black Marx: whither the slave in civil society? **Social identities**, v. 9, n. 2, 2003.

ZADJA, Joseph; FREEMAN, Kassie (eds.). **Race, ethnicity and gender in education**: cross-cultural understandings. Springer, 2009.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de pesquisa: GERAJU (Gerações e Juventude)

Eu, Éllen Daiane Cintra, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a Dr^a Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens alunas do ensino médio. A pesquisa tem como objetivo compreender por meio de um estudo comparado estratégias de enfrentamento de discriminações de jovens no ambiente escolar.

O trabalho de campo, que consiste na realização de grupos de discussão e aplicação de questionários às jovens, será realizado entre os meses de fevereiro e maio de 2017 em duas escolas públicas de duas regiões administrativas do Distrito Federal.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a coleta de dados. Os pais e/ou responsáveis de alunas deverão preencher uma autorização para que suas filhas possam participar dessa pesquisa a ser encaminhada pela pesquisadora e devolvida à mesma para arquivamento. As alunas deverão preencher no momento da pesquisa, individualmente, com a presença da pesquisadora, uma ficha para identificação das mesmas e o sigilo será guardado quanto à esta identificação. Para evitar qualquer possibilidade de inibição, pedimos que durante os grupos de discussão nenhuma pessoa ligada à escola esteja presente, somente a pesquisadora e as participantes.

Apenas a pesquisadora terá acesso às informações desagregadas e a pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes das jovens participantes da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento das participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes das pesquisadas ou de quaisquer outros informantes.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 99102-8227 ou pelo seguinte e-mail: ellencintra.teacher@gmail.com.

Agradecemos a colaboração desta instituição,
Atenciosamente,

Éllen Daiane Cintra
Mestranda do PPGE – FE/UnB
Matrícula 16/0064422

Prof^a Dr^a Wivian Weller
PPGE – FE/UnB
Matrícula 1010212

APÊNDICE B – CARTA CONVITE PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO



Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

CARTA CONVITE

Cara jovem,

Estamos realizando uma pesquisa com jovens estudantes do ensino médio sobre estratégias de enfrentamento de discriminações no ambiente escolar. Você está convidada para participar de um grupo de discussão sobre esse tema e outras questões relacionadas à juventude e a experiência escolar. Caso esteja interessada em colaborar com a pesquisa, por favor, preencha a seguir os itens com o seu nome, telefone, e-mail e horários disponíveis para que possamos entrar em contato para agendar o grupo de discussão, a ser realizado fora do horário regular de aulas.

Nome: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Dia(s) e horário(s) disponíveis: _____

Turma: _____

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE C – CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de pesquisa: GERAJU (Gerações e Juventude)

Prezados pais e/ou responsáveis,

Eu, Éllen Daiane Cintra, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a Dr^a Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens do ensino médio. A pesquisa tem como objetivo compreender por meio de um estudo comparado estratégias de enfrentamento de discriminações utilizadas por jovens no ambiente escolar.

Uma das etapas do trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão com as/os jovens para conhecer o que elas/eles pensam e a experiência delas/es em relação às diversas formas de discriminação e outros temas relacionados à juventude. Em fevereiro de 2017 em visita realizada em diferentes turmas de ensino médio, com o consentimento e apoio da escola, convidamos alunas/os das turmas de 2º e 3º anos para participarem de grupos de discussão e algumas/uns jovens demonstraram interesse em contribuir na referida atividade. Entre elas/eles, a/o sua/seu filha/o.

Solicitamos, assim, a sua autorização para que a/o aluna/o _____
_____ participe de um grupo de discussão no dia _____,
_____, a partir das _____, no/na (local) _____.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento das/dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes das/dos alunas/os, ou de quaisquer outros informantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 99102-8227 ou pelo seguinte e-mail: ellencintra.teacher@gmail.com.

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Éllen Daiane Cintra
Mestranda do PPGE – FE/UnB
Matrícula 16/0064422

Prof^a Dr^a. Wivian Weller
PPGE – FE/UnB
Matrícula 1010212

**APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE
DERECUSA E GARANTIA DE SIGILO**

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação
 Grupo de pesquisa: GERAJU (Gerações e Juventude)
 Mestranda: Éllen Daiane Cintra
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Wivian Weller

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Eu, _____ fui convidada a participar do estudo “**Jovens negras no ensino médio público e privado no DF**: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo”. Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá em participar de um grupo de discussão sobre minha trajetória pessoal e/ou profissional.

Fui informado/a que o grupo de discussão será gravado e identificado apenas por um número ou apelido e que nosso nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa. Fui informado/a que posso não aceitar participar da pesquisa. O termo de consentimento foi lido para mim e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Também fui informado/a que posso assinar, ou não, este termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ____/____/____

Assinatura da/o entrevistada/o _____

Nome completo da/o mãe/pai ou responsável _____

Assinatura da/o mãe/pai ou responsável _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE E – ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação
 Grupo de pesquisa: GERAJU (Gerações e Juventude)
 Mestranda: Éllen Daiane Cintra
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Wivian Weller

Bloco	Tema	Pergunta Inicial	Outras questões	Objetivos
I	Relação com a cidade	Vocês poderiam falar um pouco sobre a cidade em que vocês moram?	<ul style="list-style-type: none"> - Como é o dia a dia de vocês na cidade? - O que vocês gostam ou não na cidade? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se percebem nesse espaço - Seu sentimento de pertencimento a esse lugar
II	Relação com a família	<i>Vocês poderiam falar um pouco sobre a família de vocês?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês poderiam falar um pouco sobre a história dos seus pais? Onde eles nasceram? - Como é a relação de vocês com os pais? Poderiam falar um pouco sobre os vossos pais? - Como é a relação de vocês com os irmãos ou irmãs? - Qual o contato que vocês mantêm com sua família? 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento com a família.
III	Trajetória escolar	<p>Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi o percurso escolar de vocês até chegar no 2º ano do ensino médio na escola _____ (citar nome da escola)?</p> <p><i>* Pergunta subsequente: Vocês poderiam falar sobre alguma experiência que vocês viveram na escola e que mais marcou até os dias de hoje?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês poderiam falar um pouco sobre a relação entre professores e alunos na escola em que estudam? - Como é a relação entre os alunos? Poderiam falar um pouco sobre as experiências que vocês vivem? - Como é a relação entre a escola e a comunidade? - Quais atividades normalmente são desenvolvidas durante o ano? - Como é o dia-a-dia de vocês aqui? 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências escolares. Características das escolas em que estudam. Relação com professores e colegas. Sua trajetória e o cotidiano escolar.
IV	Racismo e discriminação	<i>Ultimamente tem se discutido muito sobre preconceito e racismo. Vocês já viveram alguma situação de discriminação? Vocês lembram de algo que aconteceu com vocês ou com</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O que vocês costumam fazer, ou tentam fazer, diante de situações de discriminação? - Como vocês veem a questão do racismo no Brasil? - Como vocês veem a questão do racismo no Distrito Federal? - De que forma vocês acham que o racismo afeta as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Situações de discriminação e as estratégias que utilizam para lidar com elas

		<i>outro estudante na escola?</i>	e os relacionamentos na sociedade brasileira?	
V	Relações de gênero / orientação sexual	Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês veem as relações entre meninos e meninas?	<ul style="list-style-type: none"> - Na opinião de vocês, quem sofre mais preconceito? Os homens ou as mulheres? - Vocês acham que existe uma relação diferenciada entre meninos e meninas na escola? - Existe um tratamento diferente por parte dos/as professores/as em relação a vocês? - E em relação aos estudantes homossexuais ou lésbicas, existe um tratamento diferenciado? 	Relações entre os gêneros e os grupos com variadas orientações sexuais.
VI	Relações de classe	Vocês poderiam falar um pouco sobre como veem as relações entre classes econômicas diferentes, por exemplo, entre moradores de Santa Maria e de outros lugares do Distrito Federal?	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês já sofreram ou perceberam alguma discriminação relacionada à classe social? - Vocês identificam grupos mais ou menos pertencentes a determinadas classes sociais? - Quais características vocês associam a diferentes classes sociais? 	- Relações econômico-sociais.
VII	Convivência e participação em outros grupos	Além de estudar, vocês estão desenvolvendo alguma atividade que ocupe bastante tempo na semana?	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês participam de algum outro grupo ou desenvolvem alguma atividade na área social ou política? Falem um pouco sobre como é o grupo. - Vocês têm alguma religião e costumam frequentar a igreja? - Vocês participam de alguma associação comunitária, partido político ou outro tipo de organização? Falem um pouco sobre como é essa experiência. 	- Interação em outros grupos sociais e experiências desses grupos para a construção de uma identidade e questões coletivas.
VIII	Tempo fora da escola	O que vocês costumam fazer no tempo em que vocês não estão na escola?	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as principais atividades que vocês participam quando não estão na escola? - Vocês têm muitas/os amigas/os? Onde vocês costumam se encontrar com as/os amigas/os? 	- Atividades com as quais se envolvem fora quando estão fora da escola e convivência com outros grupos.
IX	Perspectivas de futuro	O que vocês pensam em fazer depois de concluírem o ensino médio?	<ul style="list-style-type: none"> - Existem expectativas de seus pais em relação a você? - Como vocês pensam que será o futuro de vocês? 	- Perspectivas de futuro que têm a partir das suas experiências sociais.

APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação
 Grupo de pesquisa: GERAJU (Gerações e Juventude)
 Mestranda: Éllen Daiane Cintra
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Wivian Weller

TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS

Identificação

Nome:
 Nome fictício - como gostaria de ser chamada:
 Turma:
 Turno de estudo na escola:
 Ano e semestre de ingresso na escola:
 Idade:
 Cor/etnia: Preta () Parda () Branca () Outra:
 Estado civil: solteira () casada () separada () outros
 Tem filhos? sim () não () número de filhos:
 Tem irmãos/ãs? sim () não () número de irmãos/ãs:
 Religião:
 País em que nasceu: Cidade:
 País de nascimento da mãe:Cidade: () não sabe
 País de nascimento do pai:Cidade:() não sabe

Moradia

Local em que vive atualmente:
 Há quanto tempo mora neste local?
 Como mora? Com os pais () com parentes () com amigos () com o companheiro/a ()
 Outros:

Escolaridade – Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada etapa de ensino:

(fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo):

a) Educação Infantil:.....

Local:

Escola pública () Escola particular () Outro tipo (fundação, escola militar etc) ()

Escola rural () Escola urbana ()

b) Ensino Fundamental:

Local:

Escola pública () Escola particular () Outro tipo (fundação, escola militar etc) ()

Escola rural () Escola urbana ()

c) Ensino Médio:

Local:

Escola pública () Escola particular () Outro tipo (fundação, escola militar etc) ()

Escola rural () Escola urbana ()

Como vai para a escola? () a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro de familiares

d) Curso em escola de idiomas atualmente:

Local:

Escola de línguas pública () Escola de línguas particular ()

Idioma(s) estudado(s) :

Como você vai para o curso de idiomas? () a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro de familiares

e) Você já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte?

() Sim, uma vez. () Sim, por duas vezes. () Não. () Outro: _____

Trabalho – Atualmente, você trabalha?

- () Não. Nunca trabalhei.
 () Não. Estou procurando trabalho.
 () Sim. Trabalho fixo remunerado.
 () Sim. Faço bicos.
 () Sim. Faço estágio remunerado.

Família – Gostaríamos de saber sobre a escolaridade, profissão e renda da sua mãe e do seu pai (marque o último grau de escolaridade):

Qual é a o grau de escolaridade de sua **mãe**?

- () Sem escolaridade
 () Ensino fundamental incompleto
 () Ensino fundamental completo
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio completo
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo
 () Pós-graduação

Profissão da mãe:

Renda mensal: () não sabe

Qual é o grau de escolaridade de seu **pai**?

- () Sem escolaridade
 () Ensino fundamental incompleto
 () Ensino fundamental completo
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio completo
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo
 () Pós-graduação

Profissão do pai:

Renda mensal: () não sabe

Dados complementares:

Lazer preferido:

Ingressou em algum grupo ou associação? sim () não () Quando?

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo ou associação do qual participa?

.....

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

Onde costumam se encontrar?

Você estaria disposto (a) a continuar concedendo informações no futuro? sim () não ()

Outras observações:

Telefones para contato:

e-mail:

Muito obrigada!

APÊNDICE G – CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DE GRUPOS DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS NARRATIVAS¹¹⁴

1,2,3,etc	Numeração das linhas (ver: formato/documento/layout no MSWord).
Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2).
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>).
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).
(.)	Pausa curta (menos de um segundo).
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma).
[Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz.
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz.
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz.
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz.
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava).
exem-	Submissão de parte final da palavra.
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada.
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática.
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra).
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa.
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta.
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis.
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles).
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles).
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles).
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

Sinais de feedback afirmativo: “**mhm**” ou “**ahã**” e vícios de linguagem como: “**eh**” ou “**né**” também devem ser transcritos

¹¹⁴ Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP*. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>.

APÊNDICE H – DIVISÃO TEMÁTICA: GRUPO VOOS MAIS ALTOS

Participantes: Angelou (Af, 17 anos), Badu (Bf, 18 anos)

Duração: 48 min 21 seg

“[o racismo] é inintendível e inaceitável”, Af

TEMPO	TEMAS E SUBTEMAS	PASSAGEM ANALISADA
	Apresentação	
00:03:53	Passagem: Relação com a cidade	TP: Ser ou não ser de Santa Maria TP: Rotina e melhor qualidade de ensino
00:07:18	Passagem: Relação com a família	TP: Relações e origens
Segunda parte da gravação		
00:07:00	Passagem: Trajetória escolar	TP: Caminhos por onde passei TP: Relação professor-estudante TP: As atividades da escola
00:30:00	Passagem: Discriminação social	TP: Ela me olhou com cara de nojo TP: Neguinho da macumba TP: Reações ao racismo (ou não)
00:12:18	Passagem: Racismo no Brasil e no Distrito Federal	TP: O racismo é inintendível e inaceitável TP: Racismo afeta as relações sociais
00:17:31	Passagem: Relação de gênero e entre meninos e meninas	TP: Relacionamento inter-racial TP: Meninas e meninos na escola TP: Como a escola trata meninas e meninos TP: Os homossexuais na escola
00:25:40	Passagem: Discriminação racial	TP: Racismo na escola e na sala de aula TP: Relação Sta M^a X Plano Piloto TP: Como identificar quem é de onde TP: Como se sentem nos lugares TP: Características das classes sociais: eles X nós
00:33:33	Passagem: Outras atividades além da escola	TP: Tempo fora da escola
00:35:28	Passagem: Perspectivas de futuro	TP: Cursos e as expectativas dos pais TP: Perspectivas de futuro TP: Perspectivas dos pais para o futuro das jovens
00:43:32	Passagem: Encerramento	TP: Finalização

APÊNDICE I – DIVISÃO TEMÁTICA: TODO MUNDO JUNTO

Participantes: Nuwanda (Nf, 17 anos), Dandara (Df, 15 anos), Jill (Jf, 16 anos), Clementina (Cf, 17 anos) e Lélia (Lf, 16 anos)

Duração: 1h 31 min 38 seg

“é uma situação muito diferente o EPaPP, eles acolhem muito bem as pessoas, não tem esse negócio de ah você é negras você fica lá no canto”, Df

TEMPO	TEMAS E SUBTEMAS	PASSAGEM ANALISADA
00:02:20 00:03:37	Apresentação do vídeo do experimento das bonecas	
00:03:37 00:04:50	Passagem: Bonecas negras no mercado	TP: Bonecas negras, estereótipos e infância
00:08:30	Passagem: Relação com a cidade	TP: Feudos e lugares a que não se pertence TP: Diferenças entre o centro e as periferias TP: Diversão
00:16:28	Passagem: Discriminação entre classes sociais	TP: A visão sobre transitar em “colégio de rico” TP: O uniforme não me protegeu TP: Classes sociais e a escola
00:30:00	Passagem: Relação com a família	TP: Diferentes dentro de famílias desiguais
00:39:23	Passagem: Cabelo e racialização	TP: Como lidar com a madeixas, a família e as mães TP: Tranças e dreads TP: O cabelo e a escola: novos tempos
00:55:29	Passagem: Trajetória escolar	TP: As outras escolas não são tão abraço de mãe assim TP: Como é o EPaPP TP: Nada de tretas TP: O acolhimento
01:06:27	Passagem: Relação de gênero e entre meninos e meninas	TP: Aqui na EPaPP é bem misturado
01:11:17	Passagem: Discriminação racial	TP: Racismo na escola TP: Como os pais lidam com a questão do racismo TP: E o racismo no Distrito Federal? TP: Expectativas & mudança
1:22:08	Passagem: Outras atividades além da escola	TP: Rotina de estudos puxada TP: Representatividade: Negros & Desenhos animados
1:30:08	Passagem: Encerramento	TP: finalização