



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

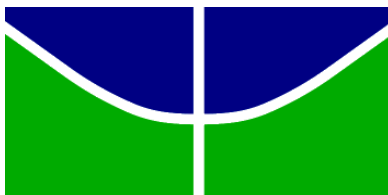
**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS DE ADOLESCENTES NEGROS(AS): A ESCOLA  
COMO POTENCIALIZADORA DE ESPAÇOS IDENTITÁRIOS**

**Nathália Pereira de Oliveira**

**Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

**Brasília, 2017**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS DE ADOLESCENTES NEGROS(AS): A ESCOLA  
COMO POTENCIALIZADORA DE ESPAÇOS IDENTITÁRIOS**

**Nathália Pereira de Oliveira**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

**Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

**Brasília, 2017**

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

Pp  
Pereira de Oliveira, Nathalia  
Processos identificatórios de adolescentes  
negros(as): a escola como potencializadora de espaços  
identitários / Nathalia Pereira de Oliveira;  
orientador Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. --  
Brasília, 2017.  
129 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Psicanálise. 3.  
Identificação. 4. Escola. 5. Ensino Médio. I. Cavasin  
Zabotto Pulino, Lúcia Helena, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

---

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Dr(a). Maira Muhringer Volpe – Membro  
Universidade de Brasília - Pesquisadora Colaboradora Júnior

---

Prof(a). Dr(a). Regina Lucia Sucupira Pedroza – Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof(a). Dr(a). Tatiana Lionço – Suplente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, março de 2017.

## AGRADECIMENTOS

Impossível agradecer a todas as pessoas que se fizeram presentes nesse processo com uma revisão do texto, uma indicação bibliográfica, uma reflexão ou uma palavra que transmitisse tranquilidade em meio à tarefa árdua da pesquisa e da escrita. Sei que foram muitas as pessoas que contribuíram nesse processo e a todos vocês meu muito obrigada. Em especial agradeço

À professora Afra, que na quarta série me mostrou de uma forma sutil, e talvez sem saber, o que é ser uma mulher negra;

À minha mãe, Edna, por me manter na trilha dos estudos mesmo com tantas outras saídas sendo possíveis;

Ao meu pai, Georlando, por me fazer mais calma em meio às adversidades;

Às minhas tias, Cirônia e Solânia, por me acolherem em um momento de indecisão e me incentivarem a continuar caminhando;

À minha vó, Terezinha, por compreender a minha ausência nos almoços de domingo, quando era necessário estudar, e pelas palavras de motivação durante todo o processo;

À minha orientadora, Lúcia Pulino, pela crítica cuidadosa, pelos acolhimentos e pela confiança em mim e no trabalho durante esses dois anos;

Às componentes da banca Maíra Volpe e Tatiana Lionço por aceitarem o convite;

À professora Regina Pedroza por me fazer ver que era necessário “bancar” a psicanálise;

À amiga de longa data, Geovana Nunes, por estar tão presente e disponível para debater possibilidades para o trabalho, tirar dúvidas, realizar revisões e acolher minhas angústias;

Às minhas amigas, Luísa Martins e Alice Pederiva, por estarem tão perto em momentos de tanta descoberta e mudança na minha vida pessoal;

À minha irmã, Débora Oliveira, por ter me dado um suporte inesperado em momentos de angústia e desamparo;

À amiga Arytanna Zuitá pela compreensão nos meus momentos mais ausentes e por sustentar sozinha, durante um bom tempo, um sonho conjunto;

À Sheylane Brandão pela leitura cuidadosa do texto e incentivo à minha “intuição psicanalítica”;

Aos amigos que fiz no mestrado, Camila Maia, Ana Paula Barbosa, Adrielly Siebert, André Alexandre, Alline Seixas e Sheylane Brandão, que fizeram as aulas mais leves, as reuniões mais engraçadas e os prazos menos angustiantes;

Aos participantes da pesquisa, Manson, Elisa, Lorena, Joana, Ramon, Felipe, Luiz e Diogo por disponibilizarem seu tempo e compartilharem suas histórias que nem sempre são fáceis de serem lembradas;

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

## RESUMO

O processo de tornar-se negro possui implicações tanto no sentido de aproximar-se da negritude quanto de desvincular-se de aspectos pejorativos dirigidos à população negra. Este trabalho, apoiado no referencial teórico psicanalítico, teve como tema as relações étnico-raciais no âmbito escolar. Tal recorte de tema e de contexto justificou-se pela necessidade de aproximação de outros espaços, que não o da clínica psicanalítica, que contribuam para o entendimento das dinâmicas de constituição do sujeito. Esta articulação entre psicanálise e educação intensifica-se quando se trata especificamente de relações étnico-raciais, sendo que este tema pode ser invisibilizado tanto pela prática psicanalítica como no contexto escolar. Sabe-se que o estudo da história da África, dos africanos, da luta, da cultura e da participação da população negra na formação da sociedade nacional está previsto para o Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996), seria possível supor, portanto, que esta temática fosse abordada nas escolas, ainda que em caráter transversal. No entanto, percebe-se que o tema está em processo de implementação, o que se evidencia no fato de que livros didáticos e posturas dentro e fora de sala não condizem com o que é proposto teoricamente. No que se refere ao discurso psicanalítico, pode-se dizer que a escuta de um(a) negro(a) não difere da de qualquer outro sujeito, a não ser pela particularidade de que o sofrimento e preconceito sofridos referem-se a uma cor e corpo marcados historicamente, o que implica na forma como este sujeito se constitui. Dessa forma, pode-se pensar que, sem referenciais de identificação, o ideal de eu do(a) negro(a) brasileiro(a) passa a ser branco. Entende-se, no contexto desta pesquisa, que a escola pode configurar-se enquanto espaço comprometido com a diversidade, e, nesse sentido, construir possíveis referenciais identificatórios para o(a) estudante negro(a) que não dizem respeito a um evidenciamento da branquitude. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi compreender as relações que adolescentes negros(as) estabelecem entre seus processos identificatórios e os discursos e práticas difundidos na escola sobre as relações étnico-raciais. Foram objetivos específicos: (1) compreender as concepções que os(as) adolescentes negros(as) têm a respeito do que é ser negro, e (2) identificar os discursos e práticas sobre relações étnico-raciais difundidos dentro da escola, a partir da fala dos(as) estudantes negros(as). Tal pesquisa configurou-se como qualitativa e baseou-se no método psicanalítico de investigação e interpretação. Como procedimentos, foram utilizados grupos de discussão e entrevistas com adolescentes autodeclarados(as) negros(as), proporcionando um espaço de escuta no qual os(as) estudantes pudessem manifestar suas concepções a respeito da temática proposta. Foi possível observar que os(as) estudantes se perceberam enquanto pessoas negras a partir da marcação, de modo pejorativo, de uma diferença. A escola apareceu como um contexto no qual a discriminação era evidenciada e onde foram encontradas formas escassas de identificação positiva com a negritude, levando os(as) adolescentes a procurarem outros referenciais de identificação. No entanto, foi possível perceber a escola enquanto contexto potencializador de espaços identitários diferentes daqueles estabelecidos por um discurso hegemônico.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais, Psicanálise, Identificação, Ensino Médio.

## ABSTRACT

The process of becoming black has implications in the sense of approaching blackness and of detachment from pejorative aspects targeted at the black population. This work, based on the psychoanalytic theory, discussed about the ethnic-racial relations in a school context. Both the choice of theme and context was justified by the need to approach other contexts, different than psychoanalytic clinics that contribute to the understanding of the dynamics of the constitution of the subject. This articulation between psychoanalysis and education is intensified when it comes specifically to ethnic-racial relations, because this theme may be invisible both by psychoanalytic practice and in the school context. It is known that the study of the History of Africa, the Africans, the struggle, the culture and the participation of the black population in the formation of the national society is foreseen for the Secondary Education in the Law of Directives and Bases of the National Education (LDB 9.394 of 1996), it would be possible to suppose that this subject was approached in the schools. However it is perceived that the theme is in the process of implementation, which is evidenced in the fact that textbooks and postures inside and outside the classroom do not match what is theoretically proposed. With the psychoanalytic discourse, it can be said that listening to a black person does not differ from that of any other subject, except for the particularity that the prejudice suffered refer to a black color and body, which implies directly in the way this subject is constituted. In this way, we can think that, without reference frames, the self-ideal of the black people becomes white. It is understood, in the context of this research, that the school can be configured as a space committed to diversity, and, in this sense, to construct possible identification references for the black. Thus, the purpose of this research was to understand the relationships that black adolescents establish between their identification processes and the discourses and practices disseminated in the school about ethnic-racial relations. Specific objectives were: (1) to understand black adolescents' conceptions of what it is to be black, and (2) to identify discourses and practices about ethnic-racial relations disseminated within the school, from of the black students' speech. Such research was set up as qualitative and was based on the psychoanalytic method of investigation and interpretation. As procedures, discussion groups and interviews with black self-declared adolescents were used, providing a space for listening in which the students could express their conceptions about the proposed theme. It was possible to observe that the students perceived themselves as black people from the pejorative marking of a difference. The school appeared as a context in which discrimination was evidenced and where there were few forms of positive identification with blackness, leading adolescents to look for other references of identification. However, it was possible to perceive the school as a potential context of identity spaces different from those established by a hegemonic discourse.

**Key-Words:** Ethnic-Racial Relations, Psychoanalysis, Identification, High School.

## SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO .....	10
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
CAPÍTULO I – NEGRITUDE, SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO .....	12
<b>1.1 Ser negro no Brasil: a negritude no século XXI.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Condições de vida da população negra.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 A negritude no âmbito escolar.....</b>	<b>18</b>
CAPÍTULO II – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PELO VIÉS DA PSICANÁLISE .....	23
<b>2.1 O sujeito psicanalítico .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Processos identificatórios na constituição do sujeito.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 O (não) lugar da negritude na constituição do sujeito. ....</b>	<b>31</b>
CAPÍTULO III – ADOLESCÊNCIA, NEGRITUDE E IDENTIDADE. ....	39
<b>3.1 A problemática narcísico identitária na adolescência .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Especificidades da configuração identitária de adolescentes negros(as) 43</b>	
CAPÍTULO IV – ESCOLA, IDENTIDADE E O COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE.....	45
III – METODOLOGIA .....	52
3.1 Pressupostos metodológicos.....	52
3.2 Contexto de investigação.....	53
3.3 Participantes .....	54
3.4 Instrumentos e Materiais. ....	54
3.5 Procedimentos metodológicos.....	55
<b>3.5.1 Espaços de Discussão. ....</b>	<b>55</b>
<b>3.5.2 Entrevistas individuais.....</b>	<b>57</b>
3.6 Procedimentos de análise (Interpretações) .....	57
IV – ANÁLISES E DISCUSSÃO .....	58
4.1 Desvelando a transferência: o grupo como um espaço de escuta. ....	58
4.2 Todos somos iguais: a neutralização da negritude. ....	61
4.3 Promoção de igualdade: o trabalho das relações étnico-raciais na escola.....	68
4.4 As barreiras a serem desconstruídas: o debate étnico racial para além dos currículos.....	76
4.5 Processos identificatórios: as “coincidências” nas identificações com a negritude.....	82
4.6 As histórias de vida traçando diferenças na vivência da negritude .....	92



4.6.1 O sonho de ser ator de Manson: as problemáticas com a escolha profissional	92
4.6.2 Elisa e o engajamento político: as aproximações da escola com a comunidade .....	96
4.6.3 Lorena e o relato sobre a saída de lugares historicamente marcados. ....	102
4.6.4 Ramon e Joana: múltiplas formas de vivenciar a negritude .....	107
V CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117
VII APÊNDICES .....	124
Apêndice A – Questionário de autodeclaração/ Dados demográficos.....	124
Apêndice B – Termo de Assentimento.....	125
Apêndice C - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa .....	126
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	127
VIII ANEXOS.....	128
Anexo A – Foto apresentada por Ramon no terceiro grupo de discussão .....	128

## I – INTRODUÇÃO

Acredito que começar um trabalho acadêmico gira em torno de motivações e expectativas muito pessoais, algo que em algum ponto afeta o(a) pesquisador(a). Significa dizer, portanto, que antes de me debruçar sobre pesquisas, idas a campo, leituras e análises, o tema das relações étnico-raciais já me tocava em alguns aspectos. Demarcar meu lugar de fala me parece importante no sentido de saber que, trabalhando com a psicanálise, esta dissertação também é recortada pelo meu inconsciente. Parto de um lugar de mulher negra que, em muitos sentidos, vivenciou, especialmente na escola, a negritude, seja esta vivência estruturante ou não, potencializadora de um tornar-se negra ou não. Parto de um lugar também de quem se deparou mais com silenciamentos e distanciamentos no que concerne às relações étnico-raciais do que de debates e discussões a respeito do tema, tanto na infância como na vida adulta. Falar desse lugar é uma tentativa de desmistificar a minha neutralidade, enquanto pesquisadora, visto que este trabalho é reflexo também das minhas vivências, estejam elas no nível consciente ou inconsciente.

A perspectiva deste trabalho parte da visão daquilo que Souza (1983) define como tornar-se negro. Ou seja, tomar consciência dos discursos míticos a respeito da negritude e a respeito de si, e dessa forma, possibilitar a saída de um lugar de inferioridade para um posicionamento de valorização e asseguramento das diferenças. Por outro lado apoia-se no conceito psicanalítico de identificação como forma de compreender aspectos relativos à constituição do sujeito. É a partir de processos identificatórios, ou seja, da assimilação de aspectos do outro, que o sujeito se modifica (Laplanche & Pontalis, 1967).

Além da possibilidade de transformação inerente ao conceito de identificação, a escolha da psicanálise como abordagem teórica se dá, especialmente, por dois motivos: a noção de que o saber está do lado do sujeito (Coutinho e Rocha, 2007) e pela ideia de que *a priori* não se sabe quais os efeitos inconscientes que uma fala ou prática podem ter na subjetividade de uma pessoa (Freud, 1937/1977). Nesse sentido, pode-se pensar que a escola não tem controle sobre as repercussões que nos provoca(as) estudantes seja em um nível didático, seja em um nível relacional. Todavia, acredita-se em uma função dupla da educação quando se trata das relações étnico-raciais, sendo elas: a diminuição de práticas racistas e o incentivo a aspectos positivos com relação à negritude, em especial (Verrangia & Silva, 2010). Sendo assim, ainda que não se tenha controle dos efeitos gerados com essas práticas, em um primeiro momento, é parte do compromisso ético da instituição escolar recusar qualquer forma de discriminação (Freire, 2011) e de assegurar a construção de referenciais positivos para a população negra (Verrangia & Silva, 2010), tendo em vista o compromisso com a diversidade ao qual a escola, na qual a pesquisa foi realizada, se propõe a estabelecer.

Dessa forma, a construção do trabalho inicia-se por um levantamento das condições socioeconômicas da população negra no Brasil, com vistas a trazer informações a respeito da realidade compartilhada por negros(as) no país, refletindo também as justificativas históricas e sociais para essas posições. De modo geral, reflete-se também sobre as possibilidades de definição do que é ser negro(a) no Brasil, assim como suas implicações no contexto desta pesquisa. Ao final do Capítulo 1 é realizado um levantamento de como o tema das relações étnico-raciais tem sido trabalhado nas escolas, a partir de outros estudos já realizados. O intuito de iniciar a dissertação com essas informações se dá por uma noção de que é possível sofrer pelo fato de ser negro(a) e que isso decorre de algo vindo da realidade social e das posições demarcadas para essa população, dessa forma, a escuta do sofrimento com relação à negritude não decorre de algo meramente da ordem da fantasia (Reis-Filho, 2000).

O Capítulo 2 se detém sobre o entendimento da constituição do sujeito por meio das identificações, levando-se em consideração um ideal de eu forjado pelo sujeito que oriente os processos identificatórios. Por fim, desenvolve-se nesse capítulo argumentações a respeito de um ideal de eu branco (Souza, 1983) que se coloca para o sujeito negro, assim como seus desdobramentos em suas condições psíquicas.

Tendo em vista que a pesquisa tem como participantes adolescentes, o Capítulo 3 manteve diálogos com autores que debatesses as especificidades deste período do desenvolvimento, sobretudo no que concerne às revisitações ao Complexo de Édipo, à escolha de novos objetos (Kernier & Cupa, 2012) e aos remanejamentos identificatórios (Emmanuelli, 2008a), além de situar, nesse período do desenvolvimento, as questões referentes ao(à) adolescente negro(a).

Por fim, o Capítulo 4 destaca argumentações a respeito da dupla função da escola: ao mesmo tempo possivelmente discriminatória e potencializadora de novas formas de se colocar no mundo (Gallo, 2009). Nesse mesmo sentido, discute-se a importância de uma educação politizada que assuma seus lugares de fala e questione os sistemas de dominação presentes na sociedade (hooks<sup>1</sup>, 2013). Da mesma forma, pensa-se nas aproximações teóricas que a psicanálise pode fazer no contexto escolar, levando em consideração os conceitos trabalhados, especialmente, no Capítulo 2.

O trabalho justifica-se, para além dos meus envolvimento pessoais com o tema, por uma necessidade de estudos que correlacionem a Psicanálise, os debates sobre as relações étnico-raciais e seus desdobramentos no contexto escolar. O debate racial tem ganhado cada vez mais espaço na Psicologia, devido, especialmente, à iniciativa de pesquisadores(as), sobretudo negros(as) que tomam para si a responsabilidade de construir conhecimento sobre a temática (Silva, 2010). No entanto, estudos que se propõe a refletir sobre as condições psíquicas da

---

<sup>1</sup> bell hooks é pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 1952. Seus textos são assinados em letra minúscula por decisão da própria autora.

negritude sob o viés da Psicanálise são poucos (Reis-Filho, 2000; Costa, 1984; Souza, 1983), a exemplo de pesquisas como a de Souza (1983), Nogueira (1988) e Reis-Filho (2000), no entanto, são investigações estabelecidas, em sua maioria, no contexto clínico. Inserir o contexto escolar na investigação significa estabelecer novos diálogos, levando-se em consideração, principalmente, a função educativa e formativa da escola, em conjunto com seu compromisso ético, em específico, com a diversidade.

Dessa forma, estabelece-se como objetivo geral do trabalho:

(1) compreender as relações que adolescentes negros(as) estabelecem entre seus processos identificatórios e os discursos e práticas difundidos na escola sobre as relações étnico-raciais.

E como objetivos específicos:

(1) compreender as concepções que os(as) adolescentes negros(as) têm a respeito do que é ser/tornar-se negro;

(2) identificar os discursos e práticas sobre relações étnico-raciais difundidos dentro da escola, a partir da fala dos(as) estudantes.

## II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO I – NEGRITUDE, SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO.

*Eu tava com graça  
Tava por acaso ali, não era nada.  
Bunda de mulata, muque de peão  
Tava em Madureira, tava na Bahia  
No Beaubourg, no Bronx, no Brás  
E eu a me perguntar: Eu sou neguinha?  
Caetano Veloso (1987)*

#### 1.1 Ser negro no Brasil: a negritude no século XXI

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2011), 50,7% da população brasileira é formada por pardos e pretos. A denominação “negro” é utilizada neste trabalho como forma de tratar concomitantemente as duas classificações – pardos e pretos – adotadas pelo IBGE. A utilização de tal nomenclatura justifica-se, primeiramente, porque as diferenças socioeconômicas entre pardos e pretos são quase nulas, apresentando, por isso, condições de vida semelhantes (Whattier, 2008). Ademais, entende-se que o termo “negro” resgata os aspectos culturais de tal identificação étnica, enfatizando a ancestralidade e a identidade específica dessa parcela da população (Reis-Filho, 2000). Assim, distancia-se da dicotomia preto/branco, pois, enquanto a denominação “negro” enfatiza as origens, o termo “preto” é utilizado para ressaltar as diferenças sociais. Dessa forma, essa última denominação afasta, em uma polaridade com o “branco”, possibilidades de identificação positivas, já que está atrelado, normalmente, a baixos níveis socioeconômicos e condições de vida precárias (Reis-Filho, 2000).

Contudo, classificar alguém por cor ou raça no Brasil não é tarefa fácil. Sansone (1996) menciona que os critérios para que alguém se classifique não são explícitos, mas que, ainda assim, há uma preferência pelo branco. O autor afirma também que, ainda que nos anos cinquenta e sessenta as pesquisas tenham sido intensas, elas têm diminuído, quando se refere à tentativa de explicação da lógica interna nos sistemas de classificação. Da mesma forma, Munanga (2004) afirma que em um país no qual se desenvolveu um desejo de branqueamento a classificação torna-se, realmente, uma dificuldade. Isso porque, para aqueles(as) que incorporaram o ideal de branqueamento, torna-se doloroso identificar-se como negro(a) e isso tem um impacto nas auto classificações, visto que as pessoas criam outras nomenclaturas para se identificar etnicamente, afastando-se de classificações mais próximas à negritude.

Sob outra perspectiva, Carvalho (2004) ressalta que a classificação racial, e especificamente a autotransclassificação, também se dá na relação com o outro. Em sua pesquisa realizada com estudantes e professoras de 1ª a 4ª séries, o autor constatou que as crianças, para se autotransclassificarem, buscavam informações em algo que tinham escutado de outras pessoas (familiares e colegas, especificamente).

As diversas possibilidades de classificação mostram-se também como complicadores no momento das identificações raciais. Para Fry (1996) e Munanga (1996), existe um modo de classificação binário (branco/negro) e um modo de classificação múltiplo (pardo, negrinho, loira, preto), o que Munanga (1996) entende como sendo um binômio claro/escuro. O primeiro modo é utilizado, comumente, por teóricos e pessoas que se aproximam das militâncias que envolvem o Movimento Negro<sup>2</sup>. Por outro lado, traz também a crença, que se assemelha à forma de classificação utilizada nos Estados Unidos (Santos, 2005), na qual uma única gota de sangue negro determinaria a negritude de uma pessoa (Fry, 1996), concepção, essa, difícil de se estabelecer em um país tão miscigenado como o Brasil.

O modo múltiplo, por sua vez, traz uma variedade de classificações, e, para Munanga (1996), está associado a um ideal de branqueamento, visto que nesse modelo torna-se possível o clareamento, na medida em que se foge da negritude e se promove uma desracialização da identidade individual, a depender da situação na qual a pessoa se encontra.

Ambos os modos de classificação refletem ambiguidades quando utilizados no contexto brasileiro. Para Fry (1996), o modo binário torna-se complicado à medida que foi formulado em um contexto intelectual em que se acreditava que, nos casos de uniões sexuais entre indivíduos de raças diferentes, a que prevaleceria seria a “raça inferior”. Desse modo, um único familiar negro permitiria a classificação de uma pessoa como negra, tendo-se por base, portanto, a noção de descendência. No entanto, para Munanga (1996), trata-se de uma classificação mais política do que biológica, visto que qualquer descendente de negro pode apresentar-se como tal, sem distinções entre pardos, mulatos ou mestiços. Porém, no âmbito das políticas afirmativas isso se torna complicado, porque sai da esfera meramente fenotípica (Muniz, 2012) para um resgate da dimensão política e cultural (Reis-Filho, 2004).

Em outra perspectiva, Fry (1996) mostra que o modo múltiplo poderia ser considerado menos racista que o binário, a partir do momento em que secciona as classificações em características físicas mais delimitadas, tais como cor de pele, cabelo e traços do rosto;

---

<sup>2</sup> O Movimento Negro é entendido como um sujeito político, com uma historicidade, e integrante de uma organização por uma sociedade mais democrática. Teve suas origens no período escravagista, no qual organizações de luta e resistência enfrentavam o sistema vigente, na tentativa de garantir direitos, impulsionar o abolicionismo e criar condições de vida diferentes da realidade escravocrata. Desde então, diversas vertentes do Movimento, dentre elas circulações midiáticas – jornais, especialmente –, formação de partidos, movimentos protagonizados por jovens e manifestações artísticas, debruçam-se sobre a compensação histórica por anos de trabalho forçado e pela não-inclusão social dos(as) negros(as) desde o período escravocrata, assim como pela luta contra o preconceito e discriminação racial.

reconhecendo tanto a herança africana quanto a europeia, ainda que a constituição da população brasileira não tenha se limitado a essas duas etnias. No entanto, a mesma forma de classificação mostra-se preconceituosa e discriminatória a partir do momento em que as características mais próximas das europeias são vistas como superiores. Para Munanga (1996), a problemática estaria no ideal de branqueamento que evidencia o desejo de clareamento de tal classificação.

Em uma sociedade miscigenada como a brasileira, é difícil estabelecer limites nítidos entre as classificações raciais, especialmente quando o mito da democracia racial sobressai e promove a ideia de miscigenação como uma impossibilidade de se classificar com uma raça específica, trazendo também a noção de que o racismo é impossível no Brasil (Silva Junior, 2002). Ainda que o país desponte como uma cultura assimilativa, na qual se permite o aparecimento de outras culturas, o racismo ainda é possível, visto que para que as outras culturas situem-se na história brasileira estabelece-se um polo norteador considerado positivo e, por associação, branco (Munanga, 1996).

Apesar de o branqueamento não ser plenamente possível na sociedade brasileira, a noção de miscigenação reflete esse ideal a partir do momento em que se estabelece que uma sociedade mais clara seria melhor, ainda que miscigenada (Nascimento, 2011). Sendo assim, a classificação étnico-racial dentro do Brasil deve ser entendida a partir de uma lógica que ao mesmo tempo em que tenta abarcar a diversidade étnico-cultural, escamoteia as articulações da classe dominante e impede a mobilização das classes subjugadas (Munanga, 1996). Isso porque faz uso de um sistema que não declara hostilidades abertamente, mas mantém o racismo implicitamente (Silva Júnior, 2002).

Portanto, dentro de uma sociedade que preconiza o mito da democracia racial, a partir de uma lógica sustentada pela miscigenação, mas orientada pelo ideal de branqueamento, utiliza-se o termo negro como uma tentativa de sustentar aspectos culturais da população negra, com os quais seja possível estabelecer algum tipo de identificação, a partir do momento em que se aproxima essa classificação do âmbito das relações. Ou seja, não se trata de algo distante, falado apenas nos índices estatísticos, que ressaltam a polaridade socioeconômica entre pretos e brancos, e com o qual é difícil identificar-se porque se encontra no polo menos favorecido. Trata-se de uma classificação que tenta ressaltar diferenças socioeconômicas, a partir do momento em que se entende que pardos e pretos possuem condições de vida aproximadas e admitindo-se que tais condições também são parte constitutivas de uma identidade (Reis-Filho, 2000; Souza, 1983). Por outro lado, ressaltam-se os aspectos culturais que falam de uma ancestralidade que podem estar presentes de formas diferentes em uma diversidade de possibilidades de se viver a negritude. Apesar das similaridades em termos de condições de vida e dos pontos de convergência no que diz respeito à cultura, “nem todo negro é igual ao outro e, quando aprisionamos os sujeitos em determinada categoria, eles passam a ser considerados como idênticos” (Reis-Filho, 2004, p. 142). Colocá-los como idênticos é também uma forma de restringir as possibilidades de ser e estar no

mundo, visto que, se são idênticos, sabe-se tudo a respeito deles, as posições que podem ocupar e a forma como podem se expressar, o que não possibilita mudança.

Ressaltando um aspecto mais dinâmico do que é a constituição de uma identidade negra, Souza (1983) ressalta que ser negro não é uma condição primeira, algo passível de fechamento ou dado por um outro, mas trata-se de um tornar-se. Leva-se em consideração, portanto, que pertencer a um grupo étnico/racial envolve tanto um reconhecimento pessoal de inserção no grupo como o reconhecimento por parte do grupo em relação ao membro a ele pertencente. Dessa forma, ser negro é implicar-se política e ideologicamente; é tomar consciência de processos ideológicos que travam um discurso mítico a respeito da negritude e a respeito de si; e, a partir dessa tomada de consciência, possibilitar mudanças de posicionamentos que vão de um local de subalternidade para um asseguramento do direito às diferenças e das múltiplas possibilidades de ser negro.

## **1.2 Condições de vida da população negra**

Apesar de o Brasil constituir-se predominantemente por pessoas negras, os índices socioeconômicos para esta parcela da população mostram-se preocupantes. De acordo com Santos (2001), quando historiadores e economistas falam sobre condições econômicas, miséria, desemprego e falta de moradia, não se especifica qual é a população envolvida nesses aspectos. Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2005), algumas diferenças entre brancos e negros refletem uma defasagem de mais de uma geração. Tal diferença é evidenciada pelo *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano das Nações, que estabeleceria diferenças entre um Brasil negro e um Brasil branco, no qual o primeiro estaria na 105ª posição e o segundo na 44ª. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2014) reconhece que são evidentes os aspectos econômicos e sociais que colocam os negros em desvantagem, e que, no entanto, algumas políticas socioeconômicas que impulsionam a inclusão da população negra (as ações de atendimento aos direitos básicos da população negra, como por exemplo, o Plano Brasil Quilombola; e as ações afirmativas) têm modificado gradualmente a situação do negro no Brasil. Ainda assim, apesar das melhoras nas condições de vida, elas não representam, por si só, uma redução nas desigualdades entre negros e brancos. Para Fernandes (1972), a persistência dessas diferenças se dá pela escassez de iniciativas que visem a “democratização da renda, do poder e do prestígio social em termos raciais” (p. 29). Dessa forma, as oportunidades surgidas são também oferecidas para a população branca, mantendo, assim, as diferenças quando se dá um recorte étnico/racial nas análises estatísticas.

Diante de um recorte histórico, percebe-se que a abolição no Brasil limitou-se ao fim do trabalho escravo (IPEA, 2013). Sem garantias e reparações, a população negra viu-se diante de uma sociedade estruturada com bases no mercado de trabalho, para o qual os imigrantes europeus foram requisitados e estavam melhor preparados (Santos, 2001). O Estado tratava o negro liberto



de forma omissa, interpretando a falta de condições materiais, e as discriminações como fatores inerentes à raça negra, e não como decorrentes dos processos históricos e das relações de poder (Nunes, 2006).

Santos (2001) atenta para o fato de que após a abolição cerca de 5% da população, em torno de 7 milhões de pessoas, deparou-se com um mercado de trabalho excludente. Somando a falta de qualificação com a escassez de iniciativas de reparação por parte do Estado, criou-se um cenário de desemprego estrutural para a população negra. Tendo o Brasil uma história na qual se possui mais anos de escravidão do que de trabalho livre, observa-se que a falta de preparo e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho ainda repercutem atualmente. O IPEA (2014) evidencia que tal dificuldade apresenta-se ainda maior para jovens negros(as), associando-se a baixos níveis de escolaridade e frequência escolar, além do racismo presente em diversas instituições.

No âmbito do trabalho, pode-se destacar três tipos de discriminação que dificultam a inserção da população negra no mercado (Santos, 2001). A primeira refere-se à discriminação ocupacional, na qual os(as) negros(as) ocupam majoritariamente vagas mal remuneradas. De acordo com o IPEA (2014) a maior concentração dos(as) negros(as) encontra-se em situações de: empregado(a) sem carteira, empregado(a) doméstico, trabalhador(a) por conta própria não contribuinte, trabalhador(a) não remunerado(a) e trabalhador(a) para próprio consumo. Por outro lado, a população branca ocupa majoritariamente atividades de empregador(a).

O segundo tipo de discriminação racial no trabalho refere-se à questão salarial, o que significa que há uma defasagem em termos de remuneração também quando se ocupa a mesma função. Tal constatação evidencia o caráter discriminatório que se superpõe à mera falta de qualificação, visto que pessoas com as mesmas condições para ocupar um cargo são remuneradas de forma diferenciada.

Santos (2001) elenca, ainda, a discriminação por imagem, “a fobia pela presença do negro” (p.10). O autor destaca que negros(as) não ocupam cargos de atendimento ao público e que o selecionador(a) elege o tipo de pessoa que representa a imagem ideal da empresa. Adota-se por imagem ideal o modelo branco, o mesmo valorizado pelos meios midiáticos e que fogem à estética negra (IPEA, 2013). Na década de 80, profissionais dos Recursos Humanos foram denunciados(as) por utilizar informações sobre raça/etnia, o que era chamado de “código 4”, para dispor de um argumento prévio justificando para o(a) candidato(a) a inexistência da vaga (Santos, 2001). Atualmente, tais práticas discriminatórias não são permitidas, a exemplo de anúncios que exigiam “boa aparência” (Paim & Pereira, 2011). No entanto, identifica-se a discriminação implícita em diversas instituições, sendo constatada, principalmente, pela escassez de pessoas negras em cargos de atendimento ao público, por exemplo (Santos, 2001). Porém, isso é difícil de ser evidenciado já que não há nada deliberado formalmente a respeito da exclusão do(a) negro(a) desses espaços de trabalho. Essa é uma característica do racismo à brasileira: as nada é

falado a respeito, mas as condições da população negra ainda são nítida e estatisticamente as piores.

Levando-se em consideração, especificamente, a discriminação salarial, percebe-se a criação de um ciclo no qual negros(as) recebem menos que brancos(as) e, conseqüentemente têm menos oportunidades de investir em uma capacitação profissional (IPEA, 2010). Desde o fim da escravidão, restou aos(às) negros(as) trabalhar para sobreviver, enquanto aos brancos era reservado o dever de estudar (Santos, 2001).

Atualmente, sem condições financeiras para investir em estudo e capacitações, a população negra recorre, majoritariamente, à escola pública (Santos, 2001). Essa se encontra sucateada, mas tal condição nem sempre se apresentou assim. Durante muito tempo, a escola pública secundária era tida como excelência educacional, local onde estudavam os filhos de coronéis e políticos (Santos, 2001). No entanto, a democratização do ensino, que se estabeleceu paulatinamente no contexto brasileiro, abriu a oportunidade para que crianças negras frequentassem a escola. A Constituição de 1934 estabeleceu um aparato legal para a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos (Bittar & Bittar, 2012). A partir de então, observa-se um processo de sucateamento do ensino público. Durante a ditadura militar, houve uma expansão física das escolas, especialmente, as de primeiro grau, de oito anos. No entanto, as escolas construídas eram destinadas às camadas populares, sem estrutura física (mal mobiliada, mal aparelhada, sem biblioteca), nas quais os professores tinham os piores salários e onde os ensinamentos de Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia eram desvalorizados (Bittar & Bittar, 2012).

A expansão do ensino público tem seu ápice na década de 70 (Santos, 2001), momento no qual a população de baixa renda procura a escola pública. No entanto, o agigantamento da rede escolar é seguido por uma deterioração desta instituição. A escola aberta às camadas populares e majoritariamente negra é sucateada e são consolidadas escolas particulares para aqueles que têm condições de arcar com tal investimento.

Para além disso, observa-se também um desaparecimento da população negra nas estatísticas, quanto maior o nível de escolaridade. A diferença entre brancos e negros torna-se mais evidente quando se trata de cursos de graduação e pós-graduação (Guimarães, 2003). Apesar da disparidade no que se refere à presença no nível superior, é nesse período que se observa a maior evolução na taxa da população negra entre 2001 e 2012 (IPEA, 2014), reflexo de ações afirmativas que permitem a inserção da população negra no ensino superior de forma mais abrangente.

Outro aspecto referente à educação situa-se na invisibilidade da população afro-brasileira dentro dos currículos. Percebe-se uma dificuldade de incluir nos conteúdos escolares a história e a luta do povo negro no Brasil (Santos, 2001). Assim como acontece nos meios midiáticos no que se refere aos ideais de beleza (IPEA, 2013), a história que se conta dentro das salas de aula ainda

repercuta um modelo branco. Para Gomes (2003), a relevância de se resgatar a história e a produção cultural dos povos africanos consiste na retomada de uma ancestralidade e de uma vivência da negritude que assume um posicionamento de valorização histórica diante de um outro, fator esse que difere da ênfase dada ao período escravagista.

Para além disso, o resgate da história e da corporeidade negra dentro do âmbito escolar torna-se importante a partir do momento em que aspectos corporais e culturais do(a) negro(a) são utilizados para conduzir essa população à condição de inferioridade. Em pesquisa realizada em salões de beleza étnicos<sup>3</sup> de Belo Horizonte, Gomes (2003a) ouviu de cabeleireiros(as) que a valorização do corpo negro e do cabelo crespo não estavam presentes na escola. No entanto, a autora ressalta que lidar com a estética negra é também uma forma de entrar em contato com a história do povo africano. Portanto, a maneira com a qual a escola trata a corporeidade negra promove mudanças na maneira como a negritude é percebida socialmente, visto que as formas como os corpos se manifestam e se modificam também são estabelecidas pela cultura e transmitidas por meio da educação (Gomes, 2003a).

### **1.3 A negritude no âmbito escolar**

A escola pode ser vista como um local onde não se partilham apenas conteúdos (Brasil, Pedroza, Amparo, & Gusmão, 2016), mas também valores, crenças, hábitos, preconceitos raciais, de classe e de gênero (Gomes, 2003b), assim como pode permitir o acesso aos objetos de cultura (Pedroza, 2012). É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representação utilizados na vida cotidiana, e a escola, como uma das instituições responsáveis por processos educativos, reflete tais aspectos culturais (Dessen & Polonia, 2007). Essas representações influenciam a maneira como são construídas algumas concepções a respeito da negritude e a forma como a identidade negra se constrói nesse processo.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (Gomes, 2003b, p. 171).

Entende-se a identidade negra como um processo que se dá nas relações, sendo que a ideia que o sujeito faz de seu eu é intermediada pelo reconhecimento do outro (Gomes, 2006). Dessa forma, as representações a respeito da negritude e do(a) negro(a) que ganham destaque

---

<sup>3</sup> Os salões de beleza étnicos são estabelecimentos que cuidam e de uma estética diferente dos padrões ocidentais, destacando, nesse caso, a beleza negra, a partir de uma afirmação étnica.

dentro do âmbito escolar dão indícios da forma como o outro percebe o sujeito negro. É nessa relação dialógica – o que vejo de mim e o que o outro vê – que se constroem e se modificam as identidades. Ainda que a escola não seja o único espaço para que tais identidades sejam (re)criadas, estabelece-se como um local onde circulam falas, práticas e encontros passíveis de serem incorporados na forma como o sujeito negro constrói sua autoimagem.

Como espaço de múltiplos encontros, a escola pode favorecer, em alguma medida, formas de transmissão sutis e consolidadas de diversos tipos de discriminação. Isso se evidencia, por exemplo, em materiais didáticos que omitem a existência e o posicionamento de grupos étnicos em diversos momentos da História (Wattier, 2008) e/ou no despreparo de educadores(as) para tratar de temas como as relações étnico-raciais (Souza, 2006).

Para Gomes (2003), a escola, enquanto instituição responsável pela transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, coloca-se como um espaço em que as representações pejorativas a respeito do negro são difundidas. Para isso, tem-se como base o reconhecimento de que se vive em uma sociedade racista e que a escola é permeada por ideologias preconceituosas e discriminatórias. Por outro lado, Gomes (2003) reconhece que a escola brasileira tem construído representações mais positivas a respeito da negritude, em parte por movimentações da comunidade negra, do Movimento Negro e das famílias. Configurando-se como um dos cenários no qual a cultura hegemônica se manifesta e se estabelece, a escola pode ser entendida como um contexto no qual pensamentos e reflexões, ainda marginalizados, ganham espaço. Dessa forma, a escola pode situar-se como um local estratégico para processos de transformação (Rohden, 2009). Novas posturas diante do tema das relações étnico-raciais constituem formas de promoção de igualdade e justiça social, e, em outros aspectos, de criação de uma sociedade mais democrática e igualitária no que se refere ao respeito às diferentes etnias e não a tolerância delas (Munanga, 2000).

Skliar (2003) entende que a modernidade se ocupou de produzir outros, e, no entanto, a alteridade destes não é amplamente permitida, mas, entendida como diferença. Nesse sentido, não existem formas possíveis de ser que não orbitem em torno de uma ideologia tida como completa, e natural; sendo assim, não há espaço para o surgimento de alteridades, mas de diferenças em relação a esse universal.

Não temos, nunca, compreendido o ‘outro’. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar o nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da ‘mesmice’. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. (Skliar, 2003, p. 39)

Para o autor, a noção de outro para a educação sempre foi anulada, mas as reformas pedagógicas tentam, de alguma forma, capturar as diversas maneiras de ser e estar no mundo, ainda que não seja para que a alteridade se coloque, mas para que a diferença faça irromper novas diferenças dentro de um quadro da mesmice. Sendo assim, o autor estabelece três possíveis modos de se entender a pedagogia em relação a essa dinâmica que se estabelece com o outro, sendo elas: (1) o outro que deve ser anulado, a partir de uma lógica que preconiza a exaltação de algo que o sujeito não pode ser; (2) o outro se torna hóspede da hospitalidade em uma tentativa de domesticação do outro, no intuito de dar voz para que seja dito sempre o mesmo; e (3) o outro reverbera e, é possível, dentro dessa concepção, imaginar que se permite ao outro ser o que é, e, ao mesmo tempo, permite-se ser outra coisa além do que já se é. Para Skliar (2003) essa última concepção seria a pedagogia que não pode definir, nomear e ordenar a expressão do outro.

A forma como o outro negro é nomeado e definido dentro do ambiente escolar pode ser compreendida a partir da forma como a sua história é contada. A história da África e dos africanos restringe-se ao estudo da escravidão no Brasil, no qual os portugueses, que navegavam em busca do Oriente, depararam-se com africanos que vendiam escravos e que eram comprados pelos europeus. O contexto do mundo dominado pela exploração marítima ocupou-se do resto da história, destacando o capitalismo, a escravidão e o tráfico de pessoas, até chegar ao Brasil, no qual anos de escravidão foram findados pela generosidade de uma princesa em 1888 (Flores, 2006). A História contada reflete um modelo hegemônico branco (Santos, 2001) restrito a um quadripartismo cronológico europeu: História antiga, medieval, moderna e contemporânea (Flores, 2006).

Para que a História do negro no Brasil seja contada é necessária tanto uma reformulação curricular e uma revisão dos livros didáticos, como uma reflexão a respeito das posturas tomadas por parte das pessoas que compõem o ambiente escolar. Whattier (2008) realizou pesquisa qualitativa sobre um livro didático de Língua Portuguesa, com o objetivo de analisar se o material apresentava elementos que valorizassem as diferenças entre as raças. Para a autora, apesar de os livros didáticos terem papel fundamental na reprodução de ideologias, eles raramente oferecem embasamentos para reflexões a respeito do racismo em sala de aula, assim como os(as) professores(as) se sentem despreparados para tratar do assunto. É necessário que os livros tragam conteúdos que facilitem a mediação de debates de questões mais contemporâneas a respeito da população negra, visto que, percebe-se, ainda, a representação dessa população limitada ao período da escravidão (Whattier, 2008).

Também como parte da pesquisa, a autora utilizou questionários com o intuito de entender como os(as) estudantes percebiam o tratamento da diversidade étnico-racial por parte da escola. As respostas apontaram que os(as) estudantes do terceiro ano, que não tinham uma mediação a respeito das relações étnico-raciais, ou seja, não estavam trabalhando o tema diretamente, achavam que o racismo era algo inato, que poderia ser qualquer tipo de discriminação e

considerando como etnias apenas cores branca e preta. Por outro lado, os(as) estudantes de primeiro ano, que estavam trabalhando o tema em sala de aula, conseguiram demonstrar um conhecimento sobre o assunto quando este era associado ao período da escravidão, mesmo que demonstrassem dificuldade ao tratar da questão do racismo na atualidade. Ainda que, a discussão sobre a escravidão tenha possibilitado que os(as) estudantes refletissem sobre a necessidade de respeitar e entender a diversidade étnico-racial em nossa sociedade, o estudo aponta para a necessidade de formação de professores(as) no que se refere ao trabalho sobre diversidade étnico-racial de forma mais ampla.

A centralidade da discussão a respeito dos livros didáticos toma nova dimensão quando se percebe que a escolha de conteúdos e o que será falado em sala de aula já está estabelecido nesse tipo de material (Verrangia & Silva, 2010). Dessa forma, ficam escassos os momentos em que, em sala de aula, serão tratados aspectos que fogem ao que já está estabelecido nos livros e nas ementas e, em um ciclo, as dinâmicas pedagógicas recontam a mesma versão da história. Essa forma de planejamento de aulas denuncia uma discordância com o que é preconizado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Exemplo disso seria que os PCNs ressaltam a importância do respeito à diversidade e da eliminação de injustiças, mas como visto no estudo de Whattier (2008), o próprio entendimento do que seria diversidade étnico-racial não foi trabalhado com estudantes que estavam concluindo o Ensino Médio. Para Verrangia e Silva (2010) há uma inversão no momento da escolha dos conteúdos, sendo que se escolhe a partir de materiais que, de acordo com diferentes pesquisadores(as) (Whattier, 2008; Gomes, 2003a, Flores, 2006; Verrangia & Silva, 2010), está defasado. Para os(as) autores(as) é necessário que se estabeleça, primeiramente, as posturas e reflexões a serem trabalhadas com os(as) estudantes para que depois sejam selecionados os conteúdos e materiais a serem utilizados.

A representação do(a) negro(a) apenas no período de escravidão remete também a uma forma de apresentar o corpo e a cultura negra. O corpo que é visto, falado e inscrito nos livros didáticos aponta para um “corpo escravo, servil, doente e acorrentado” (Gomes, 2003a, p. 81). O intuito de se discutir sobre cultura negra na educação é ressignificar e construir representações positivas sobre o(a) negro(a) (Gomes, 2003a). No entanto, isso não se constrói com a mera introdução de temas no currículo, sendo necessário o questionamento das bases ideológicas que sustentam tais representações, pois, sem essa reflexão, é possível que estereótipos a respeito da negritude sejam reforçados (Oliveira & Candau, 2010). Exemplo de tal estereotipização pode ser percebido quando se restringe o trabalho com a diversidade a um único dia no calendário<sup>4</sup> (Rohden, 2009), resultando uma exaltação ao exotismo do outro (Skliar, 2003), tão exótico que se torna distante.

---

<sup>4</sup> O Dia Consciência Negra, celebrados no dia 20 de novembro, foi instituído pela lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data foi escolhida por se referir à morte de Zumbi dos Palmares, o então líder do Quilombo dos Palmares – situado entre os estados de Alagoas e Pernambuco, na região Nordeste do Brasil.

Torna-se importante, portanto, incorporar as discussões a respeito das relações étnico-raciais para além dessas datas comemorativas, incluindo-se ainda o trabalho das relações que se estabelecem dentro do âmbito escolar, com o intuito de reduzir, também, o preconceito e as práticas discriminatórias (Rohden, 2009). Isso porque a cultura na escola materializa-se por meio de gestos e ações, muitas vezes intencionais (Gomes, 2012). Desde o silenciamento de grupos minoritários dentro das propostas curriculares e dos livros didáticos (Whattier, 2008) até as brincadeiras que refletem o racismo à brasileira, caracterizado como aquele que oferece defesas para o seu praticante, devido às diferentes interpretações possíveis. Essas “brincadeiras”, ao mesmo tempo em que ferem, criam a noção de inocência (Silva Júnior, 2002).

Diante de uma escola que pode favorecer, a partir de vários mecanismos, formas sutis de discriminação, torna-se importante uma reflexão a respeito dos possíveis posicionamentos dessa instituição responsável pela educação de crianças e adolescentes e suas contribuições para as representações criadas para a população negra. Nesse mesmo sentido, observa-se que o trabalho com as relações étnico-raciais aponta tanto para uma redução dos aparatos e práticas que fortalecem preconceitos e discriminações, como para uma possibilidade de construção de identidades positivas para a população negra (Verrangia & Silva, 2010).

Tendo, portanto, a escola como potencializadora de espaços identitários, assim como reprodutora de preconceitos e discriminações, pode-se pensar nas repercussões de suas práticas quando se trata das relações étnico-raciais, tendo em vista as dinâmicas de constituição do sujeito, especialmente, no que concerne àquilo com o que o sujeito se identifica para constituir-se.

## CAPÍTULO II – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PELO VIÉS DA PSICANÁLISE

*Escutem, psicanalistas!**Jurandir Freire (1986)***2.1 – O sujeito psicanalítico**

Com o intuito de contextualizar a abordagem teórica que fundamenta o trabalho, é necessário lembrar que a psicanálise situa-se após as revoluções científica e industrial, que lhe dão visibilidade mundial, e que o sujeito, com o qual a psicanálise se propõe a trabalhar, é um sujeito histórico, e que se constitui a partir dos efeitos dos discursos que organizam o social (Koltai, 2000).

A psicanálise é fruto da ciência moderna, a partir do momento em que esta faz a cisão entre sujeito e objeto (Koltai, 2000). Ainda que o termo modernidade remeta a uma ruptura com o mundo antigo, muitos pensadores do período, tais como Galileu, foram influenciados por filósofos da Antiguidade, especialmente por Platão e pelos pitagóricos. O primeiro pela sua valorização da matemática na explicação do cosmo e os segundos por terem antecipado o modelo heliocêntrico desenvolvido por Copérnico. Aristóteles também é revisitado por sua ênfase na pesquisa experimental e por dar importância à investigação da natureza (Marcondes, 2014).

O rompimento com as ideias de Aristóteles se dá, no entanto, pelo fato de os aristotélicos adotarem uma visão geocêntrica do Universo e pela demonstração de verdades universais em detrimento da observação e da experiência, decorrente do uso escolástico da lógica deste pensador (Marcondes, 2014). Para Aristóteles, o Universo era estático, formulado como um cosmo fechado, hierarquizado e dotado de qualidades que não seriam mensuráveis pela matemática (Andery *et al.*, 1996).

Para Koyrè (1987) a geometrização da natureza traz a noção, diferentemente da física aristotélica, de que os seres não possuem um lugar privilegiado no universo, ou seja, são equivalentes. Na Antiguidade, no entanto, o mundo é qualitativamente ordenado e hierarquizado, trazendo a ideia de que um elemento pode valer mais que outro. É justamente nesta noção de que as coisas não possuem lugar privilegiado que o pensamento científico ganha notoriedade. Koyrè (1987) pontua, no entanto, que quanto mais preso à geometrização, maior será a incapacidade de lidar com o mundo móvel, determinado qualitativamente. No campo psicanalítico, porém, o que irá emergir é um sujeito desorientado em meio a esse mundo onde todas as coisas têm o mesmo valor.

Lacan (1966a) atesta que o sujeito pelo qual a psicanálise opera só pode se tratar de um sujeito da ciência, isso porque o sujeito da psicanálise consiste naquele que surge como efeito da falta de qualidades, aquele que busca por garantias, mas só encontra soluções parciais (Calazans, 2006). O que se elucida aqui, é que o sujeito precisa tomar decisões no mundo e que a escolha do que será melhor baseia-se no valor que essas opções possuem. Em um mundo desprovido de



qualidades, surge um sujeito desorientado, visto que as escolhas em si não possuem privilégios quando comparadas entre si. É esse o sujeito que se evidencia para a psicanálise, aquele que não pode utilizar-se de critérios para encaminhar-se na vida, mas mesmo assim procura alguém que o possa – o analista.

Ao tratar do sujeito como efeito do mundo sem qualidades, a psicanálise situa-se em um campo ético, que diferentemente da ciência, leva em consideração os problemas de valor. Esse posicionamento traz dois problemas: um no qual é possível estabelecer uma operação objetiva, e o outro que coloca em questão o sujeito e a validade de suas decisões. No primeiro caso, a psicanálise não pode atuar, visto que se o sujeito aparece quando há um problema na validade de um valor, isso significa que ele avalia, e, portanto, não pode ser considerado apenas como um dado, uma objetividade, ou sob este aspecto (Calazans, 2006). Isso porque, enquanto ser pensante, não é possível submetê-lo a uma experiência repetível, como seria possível com qualquer outro objeto desprovido de qualidades (Guimarães, 2013). O problema de valor surge, portanto, quando a instância que promovia a satisfação, não a fornece mais. E o sujeito comparece necessitando de uma garantia que lhe diga o que é melhor para o prosseguimento de sua vida.

Para Koltai (2000), o sujeito sobre o qual a psicanálise opera é dividido duas vezes: como sujeito da ciência entre saber e verdade, e como sujeito do inconsciente, entre saber e gozo. Aquilo que é excluído da ciência é recuperado pela psicanálise, o que significa dizer que esse resto da linguagem, o gozo, equivale a uma falta de saber.

Nesse sentido, apesar de a psicanálise reconhecer a modernidade e admitir o corte epistemológico que distinguiu os problemas da ciência dos problemas éticos, a perspectiva psicanalítica aponta para um posicionamento diferente, que está mais de acordo com o sentido do problema estabelecido por esse campo do saber. Dessa forma, a ciência e a psicanálise configuram seus problemas de formas diferentes, sendo que a primeira tenta encaminhar o sujeito de uma forma objetiva, promovendo soluções que não levam em consideração o julgamento das opções, e com isso finda o problema do sujeito. Por outro lado, o sentido do problema estabelecido pela psicanálise é traçado a partir desse sujeito que não encontra satisfação no que já é conhecido por ele e necessita que um valor seja estabelecido entre as opções para que ele possa escolher e encaminhar-se na vida. Em seu âmbito ético a psicanálise retoma aquilo que foi deixado pela ciência – o sujeito. Como não existem receitas ou formas preestabelecidas de escolher, é o próprio sujeito que é tomado como questão na psicanálise, assim como a validade de seus questionamentos (Calazans, 2006). Dessa forma, considera-se o que o(a) analisando(a) tem a dizer sobre seu sofrimento, assim como quais relações ele faz entre os sintomas e seu próprio modo de se conduzir durante sua vida. Tal configuração admite que o saber está do lado do sujeito e não do(a) psicanalista, diferentemente do que se espera da relação com o(a) médico(a), na qual o(a) paciente relata, mas quem assume a posição de ter condições para estabelecer direcionamentos e saídas é o(a) profissional.

Portanto, apesar de reconhecer o corte epistemológico, a psicanálise subverte a noção de sujeito no momento em que retoma a separação entre pensamento e existência, vinda do *cogito* cartesiano, subvertendo o “Penso, logo sou” pelo “Penso onde não sou e sou onde não penso” (Lacan, 1960). O que quer dizer que há existência onde não se pensa com o si mesmo (Guimarães, 2013). A partir desse ponto, diferencia-se sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, sendo que o primeiro se trata daquele que pensa, aquele que domina o campo da certeza (*moi*), e conseqüentemente do engano, e o sujeito da enunciação seria aquele – sujeito do inconsciente – cuja aparição descortina um efeito de verdade (*je*) (Lacan, 1966b).

Sendo assim, o sujeito do inconsciente não consiste naquele que fala ou no eu consciente ou inconsciente, mas diz respeito a uma relação lógica que se estabelece entre um significante e a cadeia de significantes, ou nas palavras de Nasio (1997): “entre um significante atual e outros significantes passados ou futuros, virtualmente ordenados numa série articulada” (p. 129).

Para Lacan (1966a), a verdade se configura como uma falha no saber, e esta se presentifica na aparição do sujeito do inconsciente. Diferencia-se, aqui, o saber situado no sujeito do enunciado e a verdade que se coloca do lado do sujeito do inconsciente. É na falha, no lapso que a verdade é posta. Nasio (1997) sintetiza o pensamento de Lacan ao refletir que o significante se apresenta como essa referência a um fato objetivo observável que consiste, justamente, no equívoco. Para Lacan (1998), não se trata do trabalho clássico do erro, mas de uma manifestação a ser considerada clinicamente que diz respeito a uma verdade referente àquilo que perturba e confunde o ser falante. Diferentemente de Saussure, Lacan colocou o significado abaixo do significante, inferindo função primordial ao último. Ao perceber que toda significação leva a outra significação, deduziu que o significante está isolado de qualquer produção de significado, mas que determina o discurso e o destino do sujeito (Roudinesco & Plon, 1998). É nesse sentido que Lacan (1966b) estabelece que um significante só tem sentido em relação com outro significante e que é nessa articulação que se apresenta a verdade do sujeito.

Toma-se, portanto, o sujeito como articulação de significantes puros, no qual o relato da experiência sobre o conteúdo da fala torna-se fundamental para o trabalho de análise. Dessa forma, as significações se dão em uma particularidade de experiências, que não podem ser enquadradas universalmente, a priori ou em um modelo da normalidade. É, portanto, nessa recusa a padrões, ideais de normalidade, encaminhamentos universais, prescrições de como se viver bem e melhor, que a psicanálise vai se estabelecer e fincar-se nos problemas de valor deixados como resquício pela ciência moderna.

Levando-se em consideração, portanto, o sujeito que comparece para a psicanálise e situado o problema colocado por esse campo do saber, pode-se pensar como este sujeito se constitui, tendo como base suas particularidades que fogem à uma objetividade e aos parâmetros universais, como estabelecido pela ciência. Entende-se, portanto, que a diversidade das experiências e as formas como elas são apreendidas pelo sujeito se dão de forma bastante peculiar.

Dessa forma, a maneira que o sujeito se constitui se dá a partir de uma série de identificações que serão significadas de formas diferentes entre os sujeitos, a partir de suas vivências, e do modo como foram tomadas e ressignificadas no decorrer de suas vidas.

## 2.2 - Processos identificatórios na constituição do sujeito

Entendo que, para a psicanálise, o sujeito que comparece é aquele que surge como resto para a ciência moderna, pode-se pensar em um modo próprio de formular o entendimento e as noções que cercam sua concepção, assim como o modo como ele se constitui. Dessa forma, a psicanálise entende que a constituição do sujeito se dá a partir de uma série de identificações pelas quais ele se constrói e se diferencia (Freud, 1919/2014). Entende-se identificação como um processo psicológico inconsciente no qual o sujeito assimila um aspecto do outro, e por meio dele, modifica-se (Laplanche & Pontalis, 1967). Sendo assim, através de uma série de identificações, o sujeito se constitui, e pode transformar-se, ainda que corra o risco de não ser mais si mesmo, à medida que se apropria de elementos que são do outro (Chagnon, 2008). Apesar de paradoxal, a identificação, assim como a desalienação – processo de se desencadear do outro –, permite a liberdade, na medida em que se aceita o efeito de um outro em nós. Isso porque tudo aquilo que promove efeito no sujeito, ainda que de forma inconsciente, provém de um consentimento, no sentido de que, tudo o que é recebido do outro necessita de autorização do sujeito para que nele seja ativada, surgindo aí a ideia de responsabilidade pelas decisões que se toma, mesmo que estas não estejam no nível consciente (Votoline, 2011). A ideia de responsabilidade implica também na constatação de que não existem formas universais de se constituir e que o sujeito tem, a partir de uma tomada de consciência, a liberdade de fazer de si mesmo outras coisas além daquilo que ele já tem sido.

De acordo com Freud (1919/2014), reconhece-se uma identificação a partir do momento em que esta “aspira por dar ao próprio eu uma forma semelhante à do outro eu, tomando-o como ‘modelo’” (p.100). Na mesma obra, “Psicologia das massas e análise do eu”, Freud distingue três tipos de identificação, sendo elas: identificação primária, identificação regressiva e identificação histórica.

A identificação primária estaria relacionada ao pai da pré-história pessoal<sup>5</sup>, ao qual o menino<sup>6</sup> toma como ideal. Nesse caso, trata-se de uma identificação direta, imediata e possível

---

<sup>5</sup> Entende-se, neste trabalho, que os termos “pai” e “mãe” remetem às funções paterna e materna. Ambas não estão atreladas a características biológicas, mas às funções estabelecidas na relação com o sujeito.

<sup>6</sup> Existem peculiaridades no que concerne ao Complexo de Édipo da menina, visto que o que inaugura este período é o Complexo de Castração e a escolha objetal se dá a partir de um desvinculamento inicial da mãe, diferentemente do menino que não precisa desta separação inicial (Freud, 1931). Dadas as peculiaridades do Complexo de Édipo para ambos, serão consideradas as características do menino, visto que é esta a lógica seguida por grande parte dos(as) autores(as) utilizados neste trabalho. Ainda assim, ressalta-se a necessidade de frisar as particularidades desse processo em outros estudos, com o intuito de não generalizar as concepções da psicanálise por um viés unicamente masculino.

antes mesmo de haver qualquer investimento de objeto. Configura-se, portanto, como uma identificação pré-edipiana e que dá origem ao laço afetivo com o objeto. De acordo com Laplanche e Pontalis (2001), este laço seria referente à primeira relação com a mãe no momento em que a diferenciação entre eu e outro não está plenamente consolidada. Além disso, estaria marcada por um processo de incorporação. Visto por essa ótica, torna-se difícil distinguir o que seria investimento do objeto e o que seria um processo de identificação, entendendo-se que ambos acabam por se apresentar de forma indiferenciada.

A identificação regressiva, por sua vez, guarda relação estreita com o objeto, sendo que se trata de uma assimilação de traços do objeto por meio da apropriação de qualidades e/ou sintomas deste. É aquela que se dá posteriormente à escolha de objeto e ao conseqüente abandono dele. Dessa forma, trata-se de uma assimilação de algo saliente do objeto, sendo ele próprio amado/odiado, desejado e perdido (Nasio, 1997). Portanto, o que Freud chama de identificação regressiva encontra relação com um movimento de repetição, no qual o traço com o qual o sujeito se identifica nesses objetos é sempre o mesmo. Nesse sentido, trata-se de um estabelecimento de vínculo com o objeto, de um desligamento dele, de um retorno do eu sobre si mesmo e de uma decomposição em traços simbólicos do que não existe mais.

Por fim, a identificação histérica é aquela na qual se percebe uma qualidade comum com outra pessoa que não é o objeto da pulsão, ou seja, não há investimento sexual no outro, visto que o que promove a identificação é um elemento comum entre o eu e o outro. Freud (1919/2014) considera esse terceiro caso como uma formação de sintoma, que

Desconsidera inteiramente a relação objetal com a pessoa copiada. Se, por exemplo, uma das jovens do pensionato recebeu uma carta de seu amado secreto, que provoca seu ciúme e à qual ela reage com um ataque histérico, algumas de suas amigas, que sabem do caso, contrairão esse ataque, como dizemos, pela via da infecção psíquica. O mecanismo é o da identificação baseada no fato de poder ou querer se colocar na mesma situação. As outras gostariam de ter um caso secreto, e, sob a influência da consciência de culpa, também aceitam o sofrimento a ele vinculado. (p.102)

Lacan, a partir de 1950, dará outros pontos de interpretação a alguns conceitos desenvolvidos por Freud. O autor propôs outra leitura dos textos freudianos que consistia em uma crítica às bases biológicas de Freud, à primazia do inconsciente, e no acréscimo do entendimento do sujeito como determinado pelo significante (Roudinesco & Plon 1988). Nasio (1997) sintetiza, por exemplo, o que Lacan entende por identificação, a partir das diferenciações entre: identificação fantasística, identificação simbólica, e identificação imaginária.

O primeiro tipo refere-se à identificação do sujeito com o objeto. Inicialmente, é necessário pontuar que a função da fantasia é barrar um gozo interminável e satisfazer apenas parcialmente a pulsão. No entanto, promovendo a parcialidade da satisfação, a fantasia não

canaliza toda a energia da pulsão, que, por sua vez, configura-se como excesso, que não é convertida em fantasia, mas é a causa de fantasias futuras, o que Lacan denominou de objeto *a* (Lacan, 1968-1969).

Dizer, portanto, que ocorre uma identificação do sujeito com o objeto, significa que no momento de uma formação fantasística, o sujeito é cristalizado na parte que não chega a descarregar no movimento pulsional. Trata-se, então, de uma defesa para que o sujeito não se identifique com a assimilação de um gozo infinito e um descarregamento pulsional intolerável (Nasio, 1997).

A identificação simbólica é aquela que faz emergir o sujeito do inconsciente, que, por sua vez, é considerado por Lacan como um efeito lógico de uma cadeia significante. Seria, portanto, aquilo que se coloca entre um significante atual e uma cadeia de outros significantes virtuais, sendo assim, a experiência concreta de um equívoco (Nasio, 1997). A relação entre o significante atual e os virtuais – que aconteceram no passado – é apresentada por uma semelhança que retorna em diversos momentos da vida do sujeito. Se uma pessoa relembresse todos os eventos dolorosos em que o seu sintoma se fez presente, entraria em contato com algo comum entre esses eventos, algo que se repete (Nasio, 1997). Lacan denomina esse algo que se repete na cadeia significante como traço unário.

A identificação simbólica aproxima-se do que Freud designou como identificação regressiva, sendo que, a identificação não incide sobre o objeto como um todo, mas em um traço que se repete (Roudinesco & Plon 1998). No entanto, a diferença entre os conceitos apresenta-se no momento em que Freud procura o eu no traço que se repete e Lacan, em uma abstração, enumera as repetições enquanto significantes; isola o traço comum, e encontra o sujeito do inconsciente (Nasio, 1997).

Entende-se, portanto, como identificação simbólica, o nascimento do sujeito do inconsciente, sendo que ele é a produção de um traço distinto que se repete em diferentes significantes (Nasio, 1997). Trata-se da identificação do sujeito do inconsciente com o traço unário, essa invariabilidade que sustenta a cadeia significante ao colocar algo em comum.

Enquanto a identificação simbólica opera para o surgimento do sujeito do inconsciente, a identificação imaginária acontece para a edificação do eu. O momento que inaugura esse processo formador é indicado por Lacan como estágio do espelho (Nasio, 1997). Este pode ser entendido como uma identificação, visto que se trata de uma transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (Lacan, 1949). Para o autor, o estágio do espelho se configura como um período que se dá entre a insuficiência de um corpo imaturo e a antecipação do eu fortificado. Entende-se, portanto, que a criança lida com a imagem global do corpo em um momento no qual não tem o controle da marcha ou ainda a postura ereta, é disso que se trata quando se menciona a insuficiência. A despeito da imaturidade do corpo, Lacan (1949) pontua que o sujeito antecipa, em uma miragem, a maturação de sua potência por meio de uma exterioridade, a própria imagem

no espelho. Imagem esta que se apresenta mais como estruturante do que estruturada, e que é apresentada em uma imagem congelada e simetricamente invertida, opondo-se à experiência física de múltiplos movimentos.

O conceito de estádio do espelho é forjado no sentido de indicar que a formação do eu se dá a partir da constituição da imagem do próprio corpo. Dessa forma, o sujeito só se percebe como totalidade a partir de uma exterioridade, tal como uma imagem especular ou a identificação com o corpo de outro bebê, por exemplo (Safatle, 2009). Ao propor tal conceito, Lacan coloca em evidência a constituição do eu enquanto alienação, visto que a imagem assimilada pela criança vem de fora e é oferecida por um outro. Portanto, para se orientar com relação ao pensar, agir e desejar, para encontrar posições dentro da estrutura familiar e social, o sujeito é guiado por ideais, fornecidos pelo Outro, que dão pistas do que é esperado deste sujeito (Safatle, 2009).

Nasio (1997) salienta que o eu do estádio do espelho é uma marca, um contorno da imagem total da criança, como uma moldura vazia. A experiência com o espelho remete a uma totalidade, à medida que se lida com o corpo como um todo, apesar de apresentar-se como um contorno. No entanto, enquanto moldura, o vazio é preenchido por outras experiências imaginárias parciais, constituindo assim, o eu-imaginário.

Apesar de lidar com sucessivas imagens para constituir-se, não se trata de qualquer imagem. Existe uma seletividade com relação àquilo com o que o eu estabelecerá identificação. Para tanto, é necessário que o eu se reconheça, ou seja, evoque a figura do outro, seu semelhante. Nasio (1997) lembra que a identificação não se dá com a imagem em si, mas com aquilo que não é perceptível, o que é negatizado na imagem, ou seja, a parte sexual do outro.

Na proposição do conceito de estádio do espelho, Lacan evidencia a questão colocada pela ciência moderna no que diz respeito à ideia de individualidade e autonomia (Safatle, 2009). Considerando-se o advento da ciência moderna e a conseqüente produção de um sujeito desprovido de qualidades (Koyrè, 1987), do qual se espera autonomia e independência, pode-se pensar que ser autônomo significa não necessitar de orientações para a tomada de decisões com relação à vida, ainda que não sejam encontradas garantias para as escolhas realizadas. Sendo assim, trata-se de um desconhecimento com relação aos processos de identificação que levam a uma alienação com o outro, no sentido de procurar garantias presentes em indícios fornecidos por um desejo que se mostra externo ao sujeito. No entanto, o desencadear da vida do indivíduo evidencia um vazio, o qual não é possível preencher com os próprios recursos, ao mesmo tempo em que não se encontra no externo dados imediatos que fundamentem a sua vida e a sua postura diante dela.

Ainda com relação à identificação imaginária, o narcisismo é colocado como inerente a ela, apresentando-se como um “amar a si mesmo através da imagem do outro” (Nasio, 1997, p. 135). Freud (1914/2010), em suas elaborações a respeito do narcisismo, descreve-o como uma conduta na qual o indivíduo trata o próprio eu como objeto sexual. É no que Freud caracteriza

como narcisismo primário que reside o investimento libidinal que os pais depositam em seus(suas) filhos(as). Na infância, os pais atribuem aos(às) filhos(as) toda a perfeição e ocultam todos os seus defeitos, afeto que se apresenta como renascimento do narcisismo dos próprios pais. Isso porque, toma-se a criança como objeto, deposita-se nela todos os sonhos não alcançados e, refugia-se nessa construção como forma de defender-se da possibilidade de morte do próprio eu. Diante de todo esse investimento libidinal propiciado pelos pais, durante o narcisismo primário, a criança torna-se seu próprio ideal (Reis-Filho, 2000), onipotente, que se localiza no centro, ou seja, “*His Majesty the Baby*” (Freud, 1914/2010, p. 37).

Diante de exigências morais e culturais que são tomadas como determinantes de si mesmo busca-se alcançar um ideal. Nesse momento, portanto, a criança é impelida a abandonar seu narcisismo primário (Nasio, 1997), visto que a completude é colocada à prova diante de tais ideias. Dessa forma, é erigido um eu ideal para o qual o sujeito irá direcionar o amor a si mesmo que desfrutou na infância, buscando a completude e a perfeição presentes antes no narcisismo original (Freud, 1914/2010). Algo exterior, no entanto, surge superestimando as qualidades do objeto e dando a ele status de eu. É nisso que consiste o ideal de eu, um transbordamento da libido para o objeto, que agora será tomado como eu (Reis-Filho, 2000).

Ideal de Eu não deve ser confundido com o Eu Ideal ou o supereu, sendo que o primeiro é calcado na autoimagem idealizada do sujeito, um registro, que para Lacan, tem como estrutura subjacente, o imaginário (Zizek, 2010), caracterizado pelo “predomínio das representações fantasmáticas” (Souza, 1983, p.33). Significa dizer que o Eu Ideal relaciona-se com o narcisismo primário, que, para Lacan, tem sua origem no estágio do espelho (Laplanche e Pontalis, 1967). Por outro lado, o supereu é a marca da traição ética, a agência estruturada no Real que coloca exigências impossíveis de serem realizadas, e que, ao mesmo tempo, retorna no sentido de marcar as tentativas grotescas realizadas pelo sujeito, na tentativa de satisfazer essas exigências (Zizek, 2010). Por fim, o Ideal de Eu fornecerá um modelo a ser seguido, algo que o sujeito deve alcançar para recuperar o narcisismo original perdido. Para Laplanche e Pontalis (1967) trata-se de uma instância que correlaciona tanto o narcisismo, enquanto uma idealização do eu, quanto às identificações com os pais, ou com os ideais coletivos.

O abandono do narcisismo primário é realizado por conta de uma ferida narcísica, no momento em que a criança percebe que não é o único objeto de amor da mãe, sendo assim, a criança lida com a própria incompletude já que não pode ser tudo o que a mãe deseja. Dessa forma, entra-se no narcisismo secundário com o objetivo de fazer-se amado, desde que sejam satisfeitas as exigências do Ideal de Eu.

O amor próprio, aquilo que Freud (1914/2010) caracteriza como um resquício do narcisismo primário pode concretizar-se a partir de uma dupla realização: conseguir alcançar o Ideal de Eu e satisfazer-se por meio da libido objetal, ou seja, ser amado. Em contrapartida, quando o sujeito investe libido nos objetos o eu é empobrecido. Enquanto, ser amado eleva o

amor próprio e, conseqüentemente o narcisismo secundário, amar significa retirar energia psíquica e investimento do eu. No entanto, por meio do circuito libidinal, é possível que o que foi depositado nos objetos retorne ao eu, e isso acontece por meio das identificações. Portanto, a partir do momento em que o sujeito ama/deseja um objeto e, em seguida, abandona-o, é possível o estabelecimento da identificação do eu com traços do objeto. Entende-se, então, que há uma transformação dos investimentos de objeto em identificações, o que contribui no retorno da libido para o eu. Sendo assim, o narcisismo secundário configura-se como aquele que envolve a libido resgatada dos objetos que tinham sido investidos pelo sujeito (Freud, 1914/2010).

Tendo, portanto, as identificações como modo de entender a constituição do sujeito, assim como as formas encontradas por ele para se aproximar do Ideal de Eu e resgatar a posição ocupada no narcisismo primário, pensa-se em como essa dinâmica se dá na constituição do sujeito que tem a negritude como elemento formador de seu psiquismo e norteador de suas identificações.

### **2.3 - O (não) lugar da negritude na constituição do sujeito**

Na tentativa de criar identificações estruturantes para o eu, é necessário que, no processo da constituição psíquica, algumas regras sejam respeitadas. Isso significa dizer que para a criação de tais identificações é necessário que exista o investimento narcísico dos pais para com a criança; a posterior possibilidade de ultrapassar a dependência do olhar da mãe e ampliar as referências identificatórias, a partir da inserção da cultura; a possibilidade de aproximação do ideal de eu, e a satisfação por meio da libido objetal. No entanto, para Costa (1985) a constituição do sujeito negro se dá em desrespeito a essas regras de identificação estruturantes, pois o Ideal de Eu que emerge do processo de constituição psíquica é incompatível com o corpo negro, por se tratar de um Ideal de Eu branco. Entretanto, a edificação desse ideal e a forma como o sujeito estabelecerá relações com ele remete a um processo que leva em consideração desde a forma como a criança foi investida narcisicamente pelos pais até os modelos que são oferecidos em troca de uma satisfação plena encontrada no narcisismo primário.

Para que o sujeito possa desvencilhar-se do olhar da mãe e criar mecanismos para investir libidinalmente em seu próprio eu por intermédio dos objetos é necessário que em algum momento de sua história – especialmente no narcisismo primário – ele tenha sido investido por seus pais. O que significa dizer que a criança é colocada no centro, suas qualidades superestimadas e seus defeitos ocultados. Sob essa perspectiva, o bebê negro não é menos amado que o bebê branco. No entanto, levando-se em consideração que o investimento que os pais fazem na criança dizem de seus próprios narcisismos, deseja-se o bebê branco, assim como deseja-se para si a brancura (Nogueira, 1988).

O desejo pelo bebê branco explica-se pelo desejo dos pais estar presente muito antes da concepção da criança, e, dessa forma, a constituição psíquica deles também é colocada em evidência. Pais negros que guiam seus processos identificatórios por meio de um ideal branco



desejam para si mesmos a brancura, assim como para seus(as) filhos(as), que se apresentam como uma extensão de si. O que é permitido que a criança seja já está colocado simbolicamente, naquilo que os pais, os parentes e toda a comunidade determinam em termos de diversas definições e nomenclaturas. Dessa forma, os seres que nascem já são providos com nomes, símbolos e desejos que apareceram antes deles e que se mostram como estruturantes à medida que os define.

Entende-se, portanto, que as atitudes e movimentos que a mãe apresenta à criança compõem parte de um discurso, e que é por meio dele que a mãe expõe o seu desejo e, conseqüentemente, o que lhe falta (Nogueira, 1988). Sob essa mesma perspectiva, no narcisismo, a criança tem indícios de como amar a si mesma através da imagem de si que é oferecida pelo outro (Nasio, 1997), e nesse processo tudo o que a mãe apresenta como seu desejo fornece pista do que é esperado do sujeito no que diz respeito ao pensar, agir e desejar (Safatle, 2009). A partir do desejo da mãe, portanto, o sujeito entende o que é possível colocar no nível do seu próprio desejo. No entanto, para a mãe negra que deseja a brancura, já é fornecido para a criança uma possibilidade de constituição que é inviabilizada na realidade da mãe, visto que ela mesma não pode ser branca (Reis-Filho, 2005).

O estágio do espelho é um momento do desenvolvimento ilustrativo da ambiguidade que se apresenta na possibilidade de constituição seguida pela inviabilidade da mesma. Nogueira (1998) aponta que a especificidade da experiência do espelho para a criança negra, envolve tanto o fascínio do encontro com uma imagem antecipada de si mesma como a repulsa da imagem que é refletida. A duplicidade da experiência aponta para a constatação, por parte da criança, de que a imagem é ela, mas não é a imagem do desejo da mãe, visto que o desejo desta diz de uma branquitude que a criança negra não pode alcançar. O que pode ser produzido de tal experiência, portanto, é um mecanismo de identificação/não-identificação atravessado por um ideal de brancura.

No entanto, a experiência do espelho fornece uma identificação primordial com a imagem ideal de si, ou seja, a antecipação de um eu fortificado, a despeito da desorganização corporal (Lacan, 1949). Porém, o que se apresenta para a criança no reflexo do espelho não pode ser incorporado como ideal, já que não corresponde ao desejo da mãe. Sendo assim, para que a imagem possa ser introjetada, o psiquismo exige uma dupla movimentação: a negação de algo em si mesmo e a projeção de um ideal de brancura, com intuito de afastar a rejeição inerente ao corpo negro (Nogueira, 1998).

O estágio do espelho, além de promover a experiência de domínio do próprio corpo, vem tamponar a incompletude do sujeito, aparecendo como uma tentativa de resgatar o narcisismo primário a partir do alcance total do ideal de eu (Reis-Filho, 2000). É o Ideal de Eu que comandará a forma como a imagem do espelho será assimilada, ou seja, como o sujeito irá administrar o que vê para se aproximar deste ideal, e conseqüentemente da posição ocupada no narcisismo primário. Levando-se em consideração que a mãe deseja a branquitude para o(a) filho(a), assim como deseja

para si mesma, a solução encontrada pelo sujeito negro para assimilar a imagem refletida no espelho é utilizar-se do ideal de eu branco para completar aquilo que falta e afastar aquilo que deve ser rejeitado – a negritude.

No entanto, a identificação com a imagem do espelho diz respeito a um contorno, que será preenchido a partir da identificação com outras imagens parciais (Nasio, 1997). Mas, para que estas identificações imaginárias se realizem é necessário que o sujeito evoque o outro como seu semelhante, no intuito de se reconhecer naquilo que será incorporado em seu eu. Nesse mesmo sentido, o que guia as identificações é o que é estabelecido para o sujeito como Ideal de Eu, na medida em que aquilo que promove identificação é o que aproxima ou afasta o sujeito do ideal. Porém, se para o(a) negro(a) o que se coloca como substituto do narcisismo primário e como a promessa de retorno a ele, é o ideal de eu branco, pode-se pensar que as identificações para se alcançar este ideal tenham que possibilitar uma proximidade entre o sujeito negro e a branquitude. Todavia, o que se apresenta é o oposto disso, ou seja, o ideal de eu branco é tanto incompatível com a realidade do corpo negro, como também, o que se entende como branco e negro, em um nível simbólico, situam-se em extremos, o primeiro em um polo mais positivo e o segundo associado a termos e significações pejorativas.

É no corpo que se encarnam os significantes da negritude (Reis-Filho, 2005) – na cor da pele, nos traços do rosto, na textura do cabelo. As características do corpo negro, portanto, são entendidas como significantes encarnados, a partir do momento em que representam a condição de negro para outras pessoas – sejam elas negras ou não. Da mesma forma, o que está em questão nas identificações que o negro busca por meio de seu ideal de eu branco não reside no sujeito branco em si, mas na brancura enquanto significante.

Nada pode macular essa brancura que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra a “humanidade” (Costa, 1985, p. 106).

Nesse sentido, o corpo, para a psicanálise, não existe como total, visto que se insere em uma lógica significante que o entende como corpo sexual ou corpo falante (Nogueira, 1988). O primeiro relaciona-se com o gozo, este é entendido como uma tensão excessiva para além do prazer que leva ao esgotamento. Por outro lado, o corpo falante é aquele que é apreendido como um conjunto de significantes, que podem suscitar, na pessoa que o contempla, um ato (seja uma repulsa, uma aproximação, um desprezo). O corpo também é uma imagem, uma imagem fornecida pelo outro e que dá contorno ao corpo sexual e ao gozo do sujeito. Dessa forma, o corpo é visualizado sob três pontos de vista: real, quando se liga ao gozo; simbólico quando é entendido enquanto significante; e imaginário quando é bordejado por algo que vem do outro.

De acordo com Nogueira (1988) o corpo vai se inscrever na dimensão psíquica enquanto corpo simbólico e imaginário. O corpo imaginário diz respeito à imagem total com a qual a criança se depara na frente do espelho. É nessa experiência, reconhecida pelo outro, que se formam as estruturas de identificação. Por outro lado, o corpo simbólico que corresponde a uma forma significativa, é tido como parte e nunca como todo. É nesse aspecto parcial que o corpo é simbolizado e associado a sentidos, configurados pela formação social.

É por meio do discurso que os significantes são encadeados. Nesse sentido, os discursos são entendidos como formas de ordenar o real por meio da linguagem, além de se tornar uma possibilidade do sujeito se colocar no mundo e apresentar as suas particularidades, ignoradas pelo mundo moderno (Koltai, 2000). Como ser de linguagem, portanto, o ser humano não acessa a satisfação de forma direta, entrando em contato imediato com os objetos, mas media essa relação por meio da cadeia significativa.

Dessa forma, os discursos que circulam nos meios familiares, midiáticos e escolares dizem de uma conjectura social e fornecem elementos para que o sujeito se constitua e se apresente diante dessa mesma sociedade. Exemplo disso são os meios de comunicação que preconizam e reafirmam um padrão de beleza branco. Do mesmo modo, avós, pais, mães, educadores e educadoras podem agir de modo a exaltar características brancas, assim como formas de atingir um padrão mais próximo do dominante (Souza, 1983). Sob essa perspectiva, mídia, familiares e escola colaboram, a partir do discurso, na conotação de sentido a significantes com o corpo negro ou o corpo branco, situação que transparece o que é entendido socialmente como bom, belo, bem-visto, rejeitado, sujo, distante, próximo, e isso se dá a partir da atribuição de valores a esses significantes (Souza, 1983; Araújo, 2004; Gomes, 2003a; D'Adesky, 2010).

Sendo assim, a brancura está relacionada tanto com o corpo desejado, como com outras características benquistas socialmente – higiene adequada, riqueza e boa educação. Em contraposição, as características relacionadas à negritude estão relacionadas ao que é desprezado. E quando alguém encarna o não viável e o não desejado, ele deve ser afastado, enquanto os tons elogiosos aproximam o que é visto como desejável. Nessa perspectiva, a rede de significações atribuídas ao corpo negro atesta a indesejabilidade, em contraste com o corpo branco.

Ao entender os aspectos do corpo negro como significantes encarnados, Nogueira (1988) contrapõe o corpo negro e o branco como a representação da polaridade entre o distante e o próximo. Dessa forma, uma pessoa branca pode se reconhecer na relação com o significante corpo branco e se identificar imaginariamente com as características morais e intelectuais que tal aparência traduz por meio da linguagem. Ou seja, a compatibilidade do seu corpo com as características benquistas socialmente traduzem o pertencimento a um “nós”. Em contrapartida, o(a) negro(a) traz no corpo outros sentidos inferidos pelo âmbito social. O processo de se inserir em um “nós” é interdito pelo real do corpo, já que este não traduz seus significantes o que é

esperado socialmente. Desse modo, ao mesmo tempo em que a cultura apresenta os signos de deseabilidade – ligados ao corpo branco –, ao(à) negro(a), é impossibilitada essa identificação.

Ao não se encontrar em um “nós”, coloca-se em questão a própria condição de humanidade do sujeito negro (Mbembe, 2014), assim como a forma que a edificação de um ideal de eu branco reflete uma tentativa de aproximação da humanidade proporcionada pelo sujeito branco. No período escravagista, o negro era tomado como objeto, como peça a ser comercializada, e esta configuração permeou o imaginário social no decorrer da História. Foi esse tipo de concepção que subsidiou estudos que atestavam a inferioridade do negro e a sua “inumanidade”, afastando-o da concepção de humano e aproximando-o com outros animais, tais como o macaco (Fanon, 2008). Após a abolição, diversos negros(as) ganharam o direito à cidadania, sem, no entanto, poder exercê-la, sendo que a abolição não foi seguida de iniciativas que permitissem a inserção no mercado de trabalho (Santos, 2011). É nesse contexto que surgem diversos estudos com caráter eugenista, apresentando como natural o fato de negros(as) não ascenderem socialmente, afirmando que eles(as) carregam traços como a preguiça, a apatia, a impulsividade, a vadiagem, a propensão ao álcool e à sífilis. Toda a argumentação é construída, sem considerar, no entanto, que homens e mulheres negras ocupavam lugares marginalizados da sociedade, e, ao mesmo tempo, as oportunidades de trabalho e educação eram retiradas desta população mediante a mesma lógica de exclusão (Reis-Filho, 2000). Esta construção reverbera nos dias atuais e as significações atribuídas ao ser negro traduzem a condição de mercadoria, de não-humanidade.

Nesse sentido, a desumanização bloqueia a possibilidade de identificação com os outros nas relações sociais. Isso porque, a única via possível de identificação se daria com outros(as) negros(as), todos(as) com o *status* de coisas possuídas pelos verdadeiros sujeitos da sociedade – os brancos. Dessa forma, uma possibilidade de proximidade com a humanização se dá a partir de uma mediação simbólica – o Ideal de Eu branco – que aproxima o negro do branco e, portanto, da humanidade.

A recusa do corpo negro e do que ele significa é marcada historicamente, visto que os discursos a esse respeito colocam o negro como coisa, algo diferente do humano. Os sentidos que se ligam ao corpo negro já rodeiam os discursos sociais antes mesmo que a criança negra venha ao mundo, e é esta mesma ordem simbólica que estruturará a sua constituição psíquica. Nesse sentido, Nogueira (1998) diverge da argumentação de Costa (1985) a respeito da experiência consciente do racismo. Segundo a primeira, a discriminação racial experienciada de forma consciente não se sobrepõe a uma real recusa do corpo, que tem sua origem nas estruturas narcísico-identitárias, que o constituíram, e que já estavam atreladas, de uma forma ou de outra, no desejo da mãe. Ou seja, algo que já estava posto antes do indivíduo constituir-se serviu de base para a estruturação psíquica do sujeito. Dessa forma, a recusa do corpo já estava presente antes de uma experiência consciente de racismo. Diferentemente, Costa (1985) entende que é a partir

da experiência com o racismo que o sujeito entra em processos de autodestruição, com o objetivo de recusar o próprio corpo.

Diante das exigências culturais, o(a) negro(a) trava uma luta para ser reconhecido nesse “nós”, e nesse embate coloca à prova seu corpo e a integridade de sua imagem (Nogueira, 1988), utilizando-se de uma série de estratégias que visam concomitantemente à anulação do corpo próprio e a aproximação com a branquitude (Costa, 1985).

Nogueira (1988) expõe algumas estratégias de aniquilamento psíquico e corporal por parte do sujeito negro a partir da ideia de despersonalização, não necessariamente a que se estabelece na psicose, mas que é entendida como a vivência, por parte do sujeito, de uma alternância entre perder e recuperar a sensação de se ter um corpo. E perder o corpo é estar mais próximo de uma inumanização. Tal argumentação fundamenta-se na questão central da identificação: modificar-se a partir da assimilação de um aspecto do outro. No entanto, o que pode se colocar para o negro é a renúncia de seu próprio corpo para que possa ser o outro, ou algo dele. Porém, a imagem de si que se forma nessa relação com o outro, além de não guardar semelhança com o real de seu corpo é, por ele, impossibilitada. Estabelece-se aí uma confusão entre o real e o imaginário, a partir do momento em que a imagem não cabe no corpo e o corpo não cabe mais na imagem. É nesta confusão que se estabelece a despersonalização, essa contínua perda e retomada do corpo, que coloca o sujeito negro como extensão do desejo do branco (Nogueira, 1988).

Numa outra perspectiva, a experiência do racismo, especialmente a que se apresenta de forma velada, coloca o sujeito negro diante de uma possibilidade virtual de uma violência, seja ela psíquica ou física. Ainda que a efetivação de uma discriminação seja remota e o sujeito coloque a sua disposição um arsenal lógico que afaste essa possibilidade de violência, o temor não desaparece e a probabilidade de discriminação ronda o cotidiano do sujeito como uma ameaça (Nogueira, 1988). Dessa forma, o que é possível de ser feito é lançar mão de processos inconscientes que fazem com o que o sujeito ceda à autoanulação.

Concomitantemente à experiência de despersonalização ou pontualmente em situações vividas no cotidiano, o sujeito negro pode experimentar momentos de vergonha ou ódio de si. A vergonha surge a partir de um julgamento moral do outro, e, independentemente de sua causa, é entendida como uma violência ao psiquismo. Sendo assim, pode gerar no sujeito uma pulsão agressiva, uma necessidade de reação. Zygorius (1995) correlaciona a vergonha com a experiência da angústia, sendo esta o medo de perder o objeto amado. Dessa forma, na vergonha de si, a violência ataca o objeto de amor que se encontra incorporado ao sujeito ou ligado a ele de forma muito próxima. A isso, pode-se associar uma situação de impotência. Isso significa que a agressividade volta-se para o sujeito, ao invés de ser externalizada.

A denominação, ou seja, a forma como o sujeito é chamado pelo outro, ocupa papel central no processo de vergonha de si. Isso porque quando a denominação toma o lugar de insulto,

substitui o nome-próprio do sujeito, desencadeando a perda do nome, e conseqüentemente, da própria noção de eu. A importância que o nome estabelece se dá porque é ele que representa o sujeito para o outro. Se é a ofensa que aparece nesse lugar, então tanto a questão simbólica do nome como o real do corpo estão em pontos vulneráveis (Zygourius, 1995).

A perda do nome próprio torna-se comum no cotidiano do sujeito negro, visto que, não raro, ele é referido e designado com nomes pejorativos e que assumem o lugar de ofensa. Exemplo disso, é a comum referência ao termo “macaco” para se dirigir a pessoas negras com o intuito de ofendê-las. Nessa situação, o termo “macaco” aparece como um insulto que, mais do que a substituição do nome-próprio, vem apontar um “defeito” que se encontra no real do corpo, além de refletir um caráter de desumanização (Nogueira, 1988). A ofensa vem lembrar que a marca que o negro carrega no corpo – a cor da pele, os traços – não pode ser apagada.

Dessa forma, a luta do negro é, continuamente, a busca por ser incluído (Souza, 1983) e reconhecido como humano. No entanto, a possibilidade de que isso aconteça nas configurações sociais e simbólicas, que associam o belo, o bom e o desejado, é a eliminação tanto do corpo negro quanto do psiquismo atrelado a ele. Diversas expectativas rondam o imaginário social no que se refere ao posicionamento do negro na cultura – submissão e potência sexual são exemplos – e, para não associar-se ao indesejado, é necessário colocar-se, a despeito de si mesmo, em valores “brancos”. Essa constatação fica evidente quando o negro sai de posicionamentos esperados que ele ocupe, tal como se vê em casos de ascensão social (Souza, 1983). Um local bem-sucedido no trabalho, por exemplo, não convém ao(a) negro(a), não é um espaço “natural” para ele, daí a necessidade de conformar-se abdicando de si mesmo, tanto psiquicamente quanto corporalmente. Nas palavras de Reis-Filho (2005): “Quando o negro sai de seu lugar historicamente marcado – o navio negreiro, a senzala, a favela, a cela – se depara com uma dura realidade: a de não ter referências identificatórias, não ter algo ou alguém em quem se espelhar, se mirar” (p. 44).

Para se incluir nesses lugares, é necessário que alguns aniquilamentos da negritude se apresentem efetivamente. Estes se manifestam de diferentes formas, seja pela modificação de características físicas (Souza, 1983) – alisamentos (hooks, 2005), plásticas, branqueamento artificial – seja por configurações psíquicas – tal como o distanciamento da nomenclatura negro, ao denominar-se moreno, por exemplo – além das altas exigências impostas a si mesmo, da necessidade de redobrar suas capacidades, no intuito de aproximar-se de um Ideal de Eu – que preza pelo conhecimento, pela inteligência e pelo esforço –, ou ainda de mudanças na descendência (Fanon, 2008) ao procurar um(a) parceiro(a) branco(a) que venha clarear a família.

Nesse último caso, evidencia-se a necessidade de buscar um objeto amoroso que venha substituir o Ideal de Eu (Souza, 1983). Procura-se realizar através do outro um Ideal de Eu inatingível, como forma de satisfazer o próprio narcisismo. No entanto, o que se coloca é um amor pela brancura, no qual o parceiro branco é visto como forma de atingir os ditames sociais

calçados em uma ideologia dominante (Souza, 1983). Por outro lado, Freud (1914/2010) diz que amar significa um empobrecimento do eu à medida que se investe libidinalmente no outro, retirando-se energia psíquica de si mesmo. Portanto, ainda que seja uma possível aproximação com o Ideal de Eu, amar significa um desinvestimento em si mesmo. A retomada dessa energia psíquica poderia se dar pelo abandono e, conseqüente, identificação com traços do objeto. No entanto, como já dito anteriormente, o que pode se colocar para o(a) negro(a) nesta identificação são traços incompatíveis com a realidade de seu corpo. Estabelece-se, então, uma impossibilidade tanto de se aproximar do Ideal de Eu como de investir-se narcisicamente, sendo que há sempre a interdição do outro, e novamente, o sujeito negro aparece como apêndice do desejo do branco. Nas palavras de Fanon (2008): “o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco” (p. 104), assim, é o branco que tem condições de nomeá-lo, estabelecer suas posições socialmente e disponibilizar os elementos com os quais é possível se identificar.

Outra forma de investir narcisicamente no eu é conseguir ser amado (Freud, 1914/2010). No entanto, pode-se argumentar que, para o(a) negro(a) ser amado é necessário que ele(a) ou se anule, diante dos processos que já foram expostos, para que possa ser reconhecido no outro que irá investir narcisicamente nele(a), ou que ele(a) faça-se amado pela própria negritude, o que, no contexto social, significa atrelar-se a sentidos que não são bem-vistos culturalmente.

Pelas lentes da psicanálise, em todo sujeito não-psicótico, há a experiência de tensão entre o Eu e o Ideal do Eu, no sentido de que o primeiro nunca alcança o segundo, porque sempre há algo que falta. No entanto, em um registro simbólico, existem níveis de insatisfação que são definidos e equalizados pela relação que se estabelece entre as duas instâncias. No(a) negro(a), no entanto, fala-se de uma defasagem entre o Eu e o Ideal de Eu, acompanhada de uma grande insatisfação, a despeito do que o sujeito faça para mudar essa condição (Souza, 1983). Além disso, a aproximação do Ideal de Eu para o(a) negro(a) traduz a necessidade de uma renúncia a si mesmo, visto que este ideal é branco. Para tanto, suscita-se a questão de como as identificações são guiadas no processo de constituição do ser negro, levando-se em consideração o Ideal de Eu branco e todas as problematizações envolvidas nesse processo.

### CAPÍTULO III – ADOLESCÊNCIA, NEGRITUDE E IDENTIDADE

*Desenho toda a calçada*

*Acaba o giz, tem tijolo de construção*

*Eu rabisco o sol*

*Que a chuva apagou*

*Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá (1993)*

#### **3.1 – A problemática narcísico identitária na adolescência**

A adolescência é uma fase que ocorre entre o retorno do mesmo e a emergência do novo (Cahn, 1999), isso porque revive-se, sob uma outra perspectiva, conflitos e processos de subjetivação que remetem à infância. Ser adolescente significa passar por uma transformação corporal e psíquica que exige novas formas de se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

A puberdade desencadeia uma série de mudanças corporais e hormonais que impelem o sujeito a resgatar formas de se relacionar que remetem à sua infância, à vivência e passagem pelo Complexo de Édipo e ao que isso significa no momento em que se adquire um corpo mais maduro sexualmente e capaz de efetivar comportamentos sexuais e amorosos.

Levisky (2013) destaca historicamente como se dão as fases do desenvolvimento psíquico até desembocarem na adolescência a partir do período de latência, descrito por Freud (1905/1977) nos “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”. O período de latência se caracteriza, após o final do Complexo de Édipo, por uma sublimação dos impulsos sexuais, ou seja, investe-se a pulsão sexual em interesses egóicos ligados à vida social e intelectual (Freud, 1905/1977). A entrada na puberdade e a maturação corporal possibilitam o início de jogos sexuais, movimentações de caráter masturbatório e exibicionista. Nesse período, as pulsões sexuais invadem o ego, que ainda é insuficiente para controlá-las, e, ao mesmo tempo, o superego ainda não introjetou modelos identificatórios que possibilitem um equilíbrio egóico, desarmonizando a estabilidade entre o Ideal de Ego, o ambiente externo e os objetos que o circundam (Levisky, 2013).

É no início da adolescência que qualquer estímulo pode se tornar sexual (Levisky, 2013). Ao mesmo tempo em que acontece a separação dos objetos parentais, buscam-se outros objetos de amor, integram-se as pulsões parciais à sexualidade genital, e acontecem remanejamentos identificatórios (Emmanuelli, 2008a).

A conquista de um corpo maduro e capaz de se envolver sexualmente com os objetos, reativa o Complexo de Édipo, a partir do momento em que amplifica até o intolerável a possibilidade da efetivação do incesto e do parricídio (Cahn, 1999). As pulsões antes parciais encontram a primazia da genitalização, o que faz com que a adolescência empurre o jovem de um estado protegido da infância, para um momento no qual as cenas e jogos de amor e ódio do Édipo são revividos de uma forma muito mais perigosa (Emmanuelli, 2011), já que se possui um



corpo sexuado, devido à primazia da genitalização. Trata-se, portanto, de uma entrada abrupta da paixão adulta em uma vivência infantil, desfazendo-se, assim, os limites do eu-outro e das diferenças de sexo e de geração, já que o(a) adolescente descobre-se atraído pelo genitor (Kernier & Cupa, 2012). Para que esta reativação do Édipo não se torne insuportável, é necessário o deslocamento dos investimentos edípicos para novos objetos de amor.

Essa passagem não se dá sem conflitos, visto que o(a) adolescente entra em contato com uma diversidade de perdas, separações e demandas pulsionais. Já de início, as mudanças corporais o(a) colocam diante da perda de um corpo infantil, sendo necessário um reajustamento da imagem corporal (Emmanuelli, 2008a). A necessidade de buscar novos objetos e distanciar-se das fantasias incestuosas faz com que o(a) adolescente retire o investimento libidinal dos pais e com isso tema a perda desses objetos de amor (Emmanuelli, 2011). O anúncio da separação necessária dos pais da infância e do corpo infantil é encarado como possíveis perdas irreparáveis. No entanto, trata-se de encontrar um outro lugar para esses investimentos e para a imagem idealizada de si, colocando os primeiros objetos como suportes identificatórios. Entram em cena, portanto, uma série de ressignificações dessas relações que necessitam de reconfigurações no plano narcísico e objetal.

Tanto as modificações corporais como o conflito edipiano despertam a angústia de castração e de perda, que contribuem para fragilizar o narcisismo dos(as) adolescentes (Emmanuelli, 2011). Isso porque é necessário um desinvestimento de uma imagem de si carregada de ideais da infância, assim como uma série de remanejamentos identificatórios que modificam a estrutura egóica estabelecida pelo sujeito.

Vive-se, portanto, um luto próprio da adolescência, a partir do momento em que é necessário, concomitantemente, desinvestir dos primeiros objetos de amor, investir-se narcisicamente e deslocar investimentos para novos objetos. No entanto, o sentimento de perda dos pais deve ser administrado pelo(a) adolescente de forma que seja possível um desinvestimento apenas parcial. Trata-se, portanto, de uma retirada parcial da libido investida nos pais para que possa ser investida, inicialmente, em si mesmo e, posteriormente, em outros objetos.

Para Emmanuelli (2008b), toda mudança nas relações objetais implica em uma revisão do narcisismo, com o intuito de consolidar as bases egóicas para lidar com as novas configurações que serão estabelecidas. Nesse sentido, a autora destaca a historicidade dessas relações no decorrer do desenvolvimento. Primeiramente, lembra que na infância a indiferenciação entre ego-objeto permite a sustentação de uma onipotência por parte da criança, assim como um desconhecimento de sua dependência com relação ao ambiente. No decorrer da infância, dá-se conta de que o ambiente externo é necessário para proporcionar satisfação. Na puberdade, no entanto, a percepção da dependência do ambiente é enraizada, mas as transformações corporais antecedem as mudanças relacionais, o que requisita uma transformação na relação com o objeto.

Tais modificações são trabalhadas, em alguma medida, na adolescência, proporcionando a mudança de investimento objetal.

Para tanto, antes que o redirecionamento objetal aconteça, é necessária uma centralização narcísica. Isso porque as mudanças corporais e a perda do corpo infantil colocam em risco os limites do próprio corpo e desestruturam o sentimento de continuidade de si mesmo. A retenção de libido narcísica e o concomitante desinvestimento dos objetos externos tentam reestabelecer um sentimento de coesão (Emmanuelli, 2008a).

Por outro lado, o narcisismo é rearticulado, permitindo a construção de laços em grupos sociais (Rosa, 2002). O afastamento dos pais e o subsequente acolhimento no discurso social evita a completa perda dos primeiros suportes identificatórios, isso porque a lei vem substituir a versão do pai. Nesse sentido, é necessário que o adolescente estabeleça limites tanto narcísicos como edípicos, ou seja, que ele experimente a si mesmo e reconheça os limites que impõem as escolhas identitárias e os limiares entre suas aspirações e a realidade externa (Kernier & Cupa, 2012). A aproximação com o discurso social permite, novamente, o assujeitamento ao desejo do Outro (Rosa, 2002).

Como base para novas identificações, é necessário assumir os primeiros objetos como suportes identificatórios, e, para tanto, é importante que o adolescente consiga separar-se dos pais da infância e não se apartar deles de forma irreversível (Emmanuelli, 2011). Dessa forma, deve-se admitir o ódio aos primeiros objetos, permitindo, assim, a sustentação de sentimentos opostos que caracterizam a ambivalência.

Para Levisky (2013), os processos identificatórios e seus remanejamentos na adolescência podem ser interpretados a partir de alguns pontos, sendo eles: (1) a evolução da sexualidade em busca de novos objetos, (2) os processos de perdas, (3) o narcisismo e a organização egóica, (4) a ruptura entre as partes não-discriminada e discriminada, (5) o falso e o verdadeiro self. Diante desses cinco aspectos, o autor constrói a argumentação que visa entender como esses processos contribuem para as modificações dos modelos identificatórios infantis para aqueles que serão construídos e assimilados durante a adolescência.

Os processos de identificação têm início antes mesmo de a criança nascer, a partir dos desejos e projeções presentes no imaginário dos pais. Esses processos continuam durante o resto da vida por meio de reorganizações egóicas e mudanças nos valores sociais e culturais (Levisky, 2000). O desenrolar da sexualidade promove a necessidade de novos objetos. Enquanto no início da adolescência o direcionamento da libido é prioritariamente narcísico, no decorrer dessa fase do desenvolvimento a tendência é que a libido aponte para a escolha de um objeto. A problemática da adolescência visa a desconexão de partes não-discriminadas de ego-objeto da infância, nas quais a havia um mundo onipotente, para a configuração de novas conexões, nas quais o objeto é diferenciado do ego e há a consciência de que o mundo externo proporciona prazer. É essa diferenciação que permite a individuação e autonomia do sujeito, processo que tem início na

infância e continua na adolescência, a partir da escolha de objeto. O abandono da exclusividade das satisfações conquistadas por meio do mundo fantasioso e imaginário traz a necessidade de experiências eróticas que remetem, concomitantemente, ao prazer e à culpa. É este último sentimento que ameaça a coesão egóica e facilita a dependência, por parte do adolescente, de modelos identificatórios infantis (Levisky, 2000).

Ao mesmo tempo em que há o direcionamento para a escolha de objeto e a oscilação entre modelos identificatórios infantis e novos que terão que ser erigidos, há o ataque aos primeiros modelos de identificação, ocasionado especialmente pela perda dos pais da infância, que são as bases identificatórias. Novas experiências dentro do discurso social possibilitam a substituição dos ideais infantis por novos (Rosa, 2002). Por outro lado, as novas identificações não excluem as anteriores, mas recalcam as mais primitivas que são acessadas no nível inconsciente (Levisky, 2013), tanto que as escolhas de novos objetos trazem a marca dos objetos infantis (Emmanuelli, 2008a).

Diante de um ego fragilizado e tendo em vista os remanejamentos identificatórios, o(a) adolescente voltará a si mesmo, narcisicamente, no intuito de fortalecer o que está ameaçado. Para tanto, é necessário que o adolescente mantenha a autoestima elevada, fator que interfere nos processos identificatórios e na estruturação da identidade. A problemática com a autoestima aciona mais um complicador ao período da adolescência, visto que esta encontra-se também em risco, levando-se em consideração justamente a fragilidade egóica (Levisky, 2013).

Na luta para sustentar a autoestima, investir narcisicamente e escolher novos objetos, o(a) adolescente tenta descobrir e expressar o seu eu. No entanto, entra em contato com o desejo do Outro externo que pode aniquilar sua autenticidade. Levisky (2013) ressalta que a saída encontrada pelo adolescente é defender-se por meio da adaptação daquilo que não é, por receio do despedaçamento. Para o autor, é a mãe que oferece suporte, durante a infância, para que o sujeito possa lidar com as próprias frustrações de forma suportável, sem que isso se transforme em pânico ou ameaça de desorganização. Caso contrário, a saída será organizar-se em torno daquilo que não se é, submetendo-se ao outro em uma dinâmica de servidão, como forma de sobreviver à experiência de desorganização do próprio eu.

As revisitações decorrentes do período da adolescência colocam em cena as questões identitárias que tiveram suas bases na infância. É na adolescência que o sujeito retoma sua história em termos narcísicos e identitários, e tenta realizar elaborações e remanejamentos identificatórios. Dessa forma, entendendo a negritude como uma característica identitária, pode-se pensar nas suas repercussões para o(a) adolescente negro(a), tendo em vista as peculiaridades desse período do desenvolvimento e as particularidades referentes à negritude e seus efeitos no psiquismo do sujeito negro.

### 3.2 Especificidades da configuração identitária de adolescentes negros(as)

Os processos do(a) adolescente referem-se à certa estruturação subjetiva que permite a revisitação da infância a partir da inserção na cena social. Há uma revelação, conservação e superação do histórico do sujeito para conferir-lhe ressignificações (Rosa, 2002). Dessa forma, a infância e os processos psíquicos nela envolvidos desdobram-se sobre a necessidade de se desvincular dos pais, colocá-los como bases identificatórias, e encontrar outros modelos. Estando o(a) adolescente nesse lugar de passagem, no qual, é “testemunha da infância e mensageiro desta experiência” (Herzog & Mariante, 2008, pag. 52), pode-se inferir que nos remanejamentos psíquicos de um(a) adolescente negro(a) há uma retomada a partir das especificidades que o tornar-se negro implica naquilo que foi vivido na infância. No entanto, como dito anteriormente, os modelos oferecidos em troca do narcisismo primário da criança negra são incompatíveis com a realidade de seu corpo (Costa, 1985). As repercussões dessa troca ecoam especificidades nos remanejamentos identificatórios que acontecem na adolescência.

No momento em que o sujeito descobre um mundo extra-familiar e necessita inserir-se nele, o seu olhar procura resquícios de seus semelhantes, para que os remanejamentos identificatórios possam ser realizados. No entanto, dentro da cena social há a exclusão do direito à cidadania para sujeitos negros (Nogueira, 1988), propondo um contrato inaceitável, sendo que respeitar a ordem simbólica significa a renúncia de si mesmo ou ainda a colocação como uma mera engrenagem a serviço de uma máquina social que explora e exclui (Rosa, 2002), deflagrando um sistema simbólico dominante que não é possível alcançar.

Nesse sentido, a constituição psíquica do(a) adolescente negro(a), que busca um lugar no social, ganha outras interpretações. Isso porque ser reconhecido e chegar a si mesmo passa por uma percepção do outro (Rosário, 2008) e essa passagem pode significar, para o sujeito negro, ser apartado de sua negritude, à medida que é por meio dos discursos sociais que se configura a tessitura simbólica do que é aceito e do que é rejeitado, sendo que a negritude está atrelada ao que é menosprezado (Souza, 1983).

Rosário (2008) alerta que, em uma sociedade que valoriza o consumo e o objeto, o reconhecimento se dá quando o sujeito é bem-sucedido nesses dois pontos. Dessa forma, é por meio desses elementos que o adolescente tentará encontrar seu lugar no meio social. No entanto, para o sujeito negro existem barreiras para estar inserido em uma sociedade de consumo já que, para grande parte da população negra, são colocados obstáculos para o alcance do sucesso nos campos produtivo, financeiro e social. Alguns estudos (Oliveira, Ribeiro & Silva, 1995; Santos, 2001; IPEA, 2013; IPEA, 2014) afirmam que a população negra, de forma geral, ainda sofre os resquícios da escravidão na forma de discriminação e preconceito que interferem direta ou indiretamente na vida dos sujeitos desde a construção da identidade até as condições de vida.

Kernier e Cupa (2012) abordam a questão de que a própria adolescência é olhada pela sociedade em seus termos excludentes, caracterizando-a como uma fase de rebeldia, por exemplo.

Nesse mesmo sentido, pensa-se que, revisitando a própria história, o(a) adolescente negro(a) entra em contato com sua negritude enquanto questão, assimilando mais um aspecto excludente na constituição de sua identidade. A forma como esses(as) adolescentes vão lidar com aspectos da sexualidade, da estética e das escolhas profissionais afloram com a significação dada por outras experiências. Os discursos travados a respeito da negritude somados ao período da adolescência podem ganhar um contorno forjado pelos preconceitos sobre o corpo negro.

Sob essa perspectiva, pode-se pensar como o desenrolar da sexualidade de um(a) adolescente negro(a) pode ir de encontro com os discursos sobre o corpo da(o) homem/mulher negra – viril para o primeiro (Simões, Franco, & Macedo, 2010) e sensual, exótico, feito para o prazer do homem branco para o segundo (Giacomini, 1988) – ou como a necessidade de afirmação pelo outro não passa pelos altos esforços – educacionais, por exemplo – despendidos com o intuito de amenizar a cor da pele (Souza, 1983).

Nesse mesmo sentido, como defendido por Levisky (2013), na adolescência é necessário que a autoestima seja preservada, levando-se em consideração que ela influencia nos processos identificatórios que se modificam nesse período. Apesar de ser algo difícil de manejar, devido à fragilidade egóica envolvida no processo. Correlacionado a isso tem-se que a autoestima é triplamente facetada: por resquícios do narcisismo primário, pela onipotência corroborada pela experiência, ou seja, pela aproximação do Ideal de Eu, e pela satisfação objetual (Freud, 1914/2010). Dentro desse espectro, em todas as nuances, algo fica aquém para o(a) adolescente negro(a). Ainda que seja uma dificuldade para os(as) adolescentes de forma geral, os obstáculos colocados pelo fato de ser negro(a) perpassam as fantasias e encontram, assim como a realidade do corpo, os obstáculos socialmente impostos (Reis-Filho, 2000). Todas essas perspectivas – Ideal de Eu, narcisismo primário, satisfação pela libido objetual – são ressignificadas pelo(a) adolescente em busca de novas identificações.

Durante a adolescência, o sujeito fica suscetível à incorporação de valores, possibilitando a mudança de ideais e a procura de novos objetos, que se realizam a partir de experiências vivenciais que oferecem novos modelos (Levisky, 2013). É aí que reside a importância da escola, especialmente no período da adolescência, no qual a desvinculação das figuras parentais é necessária e onde os ideais infantis podem ser substituídos por outros. O fornecimento de novas referências, a partir de uma escola pautada na ética e no respeito à diversidade é importante para contribuir para a quebra de estereótipos e para a possibilidade de vivências e ideias diversos além do já conhecido modelo branco.

CAPÍTULO IV – ESCOLA, IDENTIDADE E O COMPROMISSO COM A  
DIVERSIDADE

*Despencados de voos cansativos*  
*Complicados e pensativos*  
*Machucados após tantos crivos*  
*Blindados com nossos motivos*  
*Será que o sol sai pra um voo melhor?*  
*Eu vou esperar, talvez na primavera*  
*O céu clareia e vem calor vê só*  
*O que sobrou de nós e o que já era*  
*Emicida (2015)*

Diante de uma escola ao mesmo tempo potencialmente discriminatória (Whattier, 2008) e fortalecedora de novas possibilidades (Rohden, 2009), torna-se importante refletir sobre os posicionamentos políticos e ideológicos dessa instituição, especialmente por se tratar de um contexto que lida cotidianamente com conflitos acerca do que comparece como “diferente” (Legani, Almeida, & Beleza, 2016). Gallo (2009) afirma que a escola pode tanto desempenhar um papel a favor do aparelho ideológico, e conseqüentemente, favorecer a produção de subjetividades seriadas e hegemônicas, como assumir uma posição contra-ideológica, no sentido de permitir aos(as) estudantes o desenvolvimento de formas autônomas de subjetividade. Levando-se em consideração a admissão do último ponto, a escola pode contribuir tanto para a diminuição de práticas racistas como para a construção de uma identidade mais positiva para negros e negras (Verrangia & Silva, 2010), ressaltando o seu compromisso ético pautado no respeito à diversidade, como abordado em aparatos legais ou parâmetros acadêmicos que se debruçam sobre uma educação mais engajada politicamente e voltada para as necessidades apresentadas pelos(as) estudantes.

Abarcando o aspecto legal da condição das relações étnico-raciais dentro da escola, sabe-se que o estudo da História da África e dos Africanos, da luta, da cultura e da contribuição da população negra para a formação da sociedade nacional estão previstos para o Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996. Os artigos 26A e 79B foram incluídos e modificados pela Lei 10.639 de 2003, que determina sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Além disso, tais artigos garantem e respaldam a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP 01/04 e o Parecer 003/04, que objetivam reconhecer, divulgar, promover e produzir conhecimentos e atitudes que valorizem a pluralidade étnico racial, bem como a educação, no sentido de formar cidadãos que negociem na comunidade, levando-se em consideração o respeito aos direitos e a valorização da identidade, com o intuito de buscar a consolidação da democracia brasileira.

Souza (2006) pontua o papel do Ensino Médio dentro dessa temática. A autora ressalta que a década de 1990 foi marcada por intenso debate sobre ações que garantissem acesso, permanência e qualidade no sistema de educação brasileiro. Nesse processo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada e, em decorrência disso, foram elaboradas as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse novo cenário, o Ensino Médio passou a ser parte importante na formação básica para o trabalho e para o aprimoramento do(a) estudante(a) como cidadão(ã). De acordo com as Diretrizes e Parâmetros estabelecidos, os conteúdos devem ser ministrados levando-se em consideração os princípios pedagógicos estruturadores: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Nessas condições, a inserção da reflexão sobre as questões étnico-raciais torna-se importante para consolidar a efetivação desses princípios. No entanto, a prática requer aprimoramento para estar de acordo com o discurso estabelecido.

Dessa forma, mais do que uma mudança curricular, é importante que a escola se comprometa com uma educação antirracista e que promova mudanças no cotidiano escolar, fortalecendo o respeito às diferenças (Souza, 2006). hooks (2013) reflete sobre a importância de uma educação politizada, diferentemente de uma educação bancária (Freire, 2011), que questione e se posicione diante das hierarquias sociais e dos sistemas de dominação existentes na sociedade, em um nível macro, e na escola, em um nível mais específico.

Segundo a perspectiva de Freire (2011), faz parte da educação um compromisso com a ética e tal comprometimento passa por um respeito pelo que vem do outro e pelas influências que ele traz consigo, sem um julgamento prévio ou um equacionamento do que pode ser certo ou errado. Além disso, torna-se exigência da educação a recusa de qualquer forma de discriminação ou preconceito, que segundo Freire (2011), exclui radicalmente a democracia e a subjetividade do ser humano.

Tendo em vista esse cenário de exclusão que dificulta inúmeras possibilidades de subjetivação e de identidade, a escola se coloca como agente social implicado e também responsável pelo questionamento de lógicas de poder dominadoras e excludentes. Utilizar o que já está previsto na LDB e inserir o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” é um começo, mas a forma como isso será tratado dentro das salas de aula e nos espaços de convivência dentro da escola também é importante. É essencial que o conteúdo esteja amplamente alinhado com as práticas sociais dentro do contexto escolar e na forma como os(as) educadores(as) se posicionam em sala de aula (hooks, 2013). Desse modo, uma escola em que a educação que se compromete com a democracia, a liberdade e a diversidade, posiciona-se, valoriza e permite espaços nos quais os(as) estudantes(as) possam se identificar livremente com etnias outrora tidas como marginalizadas.

É nesse sentido que a psicanálise pode aliar-se à educação como forma de enxergar a prática pedagógica, auxiliando o educador a renunciar a uma atuação programada ao extremo

(Pedroza, 2015). No entanto, Voltoline (2011) alerta que não se trata de uma pedagogia psicanalítica, visto que os princípios que regem a relação estudante-educador(a) não são os mesmos da relação analisando(a)-analista, tendo-se a primeira como uma troca que visa à efetividade de uma transmissão e a antecipação das respostas, enquanto na segunda dinâmica preza pelo tempo e pela descoberta de um saber até então inconsciente (Blanchard-Laville, 2005). Trata-se, portanto, de uma forma de compreensão do indivíduo em todos os campos, especialmente o da educação, no intuito de contrapor-se à visão dominante, que coloca a educação como um processo puramente consciente (Pedroza, 2015).

Uma das diferenças sustentadas entre o contexto educativo e o analítico é o que coloca o Ideal de Eu no centro da discussão. Diferentemente do que acontece em análise, o(a) educador(a) pode assumir a posição de Ideal de Eu para o estudante, colocando-se como modelo (Blanchard-Laville, 2005). Torna-se, portanto, um indutor de comportamentos ideias, e dessa forma, influencia os(as) estudantes não só pela repressão de ações, visão inicial de Freud a respeito da educação de crianças e adolescentes, mas pela tomada do(a) educador(a) enquanto modelo a ser seguido (Voltoline, 2011).

Nessa perspectiva que coloca o inconsciente em evidência, assume-se que o(a) educador(a) não tem controle dos efeitos que promove no(a) estudante, visto que de ambos os lados o inconsciente opera (Voltoline, 2011). Da mesma forma, o impacto que o(a) educador(a) pode promover sobre a criança e o(a) adolescente reverbera não somente no que ele(a) fala, mas também no que ele(a) faz e no que ele(a) é, ou ainda, no que é percebido dele(a) pela criança/adolescente (Pedroza, 2010).

Em uma possibilidade constante de influência, hooks (2013) reflete que o próprio corpo em sala de aula diz sobre o posicionamento do(a) educador e da forma como o poder é legitimado dentro de sala de aula. Para a autora, o saber não é algo neutro que não possui efeito sobre os estudantes. Pelo contrário, o corpo carrega uma história e ser um educador branco é muito diferente de ser uma educadora negra. Dar-se conta do espaço de fala que possui um homem branco e uma mulher negra é também romper com barreiras políticas dentro da própria sala de aula, ao invés de neutralizar a presença do corpo atrás de uma escrivanhinha, ou utilizando-se o quadro negro, como diria Blanchard-Laville (2005), como instrumento de estabilização de um sujeito suposto-saber.

Para além disso, hooks (2013) defende a ideia de que da mesma forma que o corpo do(a) educador(a) diz de uma história, o corpo do(a) estudante também se posiciona nesse mesmo sentido. É necessário, portanto, voltar-se para a presença dos corpos enquanto questionadores de ideologias e da forma com o poder se instaurou dentro das próprias instituições educativas. Ron Scapp, em um diálogo com hooks, sintetiza a forma como a questão do corpo reflete uma historicidade que não pode ser mascarada dentro de sala de aula:



Acho que é por isso que muitos desses professores se consideram liberais embora mantenham uma postura conservadora dentro de sala de aula. Isso parece especialmente verdadeiro no que se refere às questões de raça. Muitos querem agir como se a raça não importasse, como se estivéssemos aqui pelo puro interesse mental, como se a história não importasse mesmo que você tenha sido prejudicado, ou seus pais tenham sido imigrantes ou filhos de imigrantes que trabalharam por quarenta anos e não têm nada. O reconhecimento desses fatos deve ser suspenso; e a explicação desse mascaramento é aquela lógica que diz “Aqui fazemos ciência, aqui fazemos história objetiva” (hooks, 2013, p. 187).

Freire (2011) toma, em outro aspecto, a assunção de si como forma de assumir as próprias realidades culturais e sociais, tendo a noção de que a fala dirige-se a partir de um determinado posicionamento. Isso não significa, no entanto, a exclusão do outro, mas a verdadeira percepção de que existe um outro. Nessa perspectiva, ultrapassa-se o saber conteudista e passa-se para um contexto no qual o próprio gesto tem importância na assunção do(a) estudante por ele(a) mesmo (Freire, 2011). O compromisso ético, então, ganha espaço no momento em que reconhece a historicidade do conhecimento e assume-se que não existe uma só forma de entender o mundo, levando-se em consideração também os conhecimentos que são trazidos pelos(as) estudantes em seus modos de vida tão particulares.

Lidar com o corpo e com a assunção de si dentro de sala de aula é estar diante de diferentes histórias que influenciam as relações dentro do espaço educativo e, portanto, a forma de lidar com o próprio saber. A inserção do tema das relações étnico-raciais ultrapassa, nesse sentido, a inclusão de conteúdos no currículo, incluindo uma nova postura no ambiente escolar, que coloca a temática enquanto fator que atravessa as relações, as disciplinas, os conteúdos e a “Semana da Consciência Negra” como único momento de estabelecer relação com a cultura afro-brasileira.

Algumas formas de lidar com as relações étnico-raciais têm sido implementadas e sugeridas, tanto no que concerne à inserção do tema em disciplinas de forma mais transversal como no âmbito das relações mediadas dentro do contexto escolar. Verrangia e Silva (2010), por exemplo, pensam a respeito de como as relações étnico-raciais podem ser vistas e trabalhadas dentro do estudo de Ciências Naturais, visto que, segundo os autores, os(as) educadores(as) não vêem muitas relações entre a disciplina em si e a temática proposta. Nesse sentido, propõem um trabalho no qual continuamente é possível falar de etnia e raça, estabelecendo como eixos a serem discutidos: (1) o impacto das ciências naturais na vida social e no racismo, levando-se em consideração a relevância histórica de algumas teorias raciais, tais como o darwinismo social, (2) a associação entre a ideia biológica de raças e os aspectos culturais e políticos que sustentam estas teorias, (3) a África, seus descendentes e as contribuições no desenvolvimento científico mundial, (4) a interlocução da mídia, das relações étnico-raciais e da Ciência em políticas públicas, tais

como as ações afirmativas, e (5) conhecimentos sobre as formas de vida, alimentação, saúde e produção de alimentos dos povos africanos e seus descendentes.

Outra experiência de inserção do tema das relações étnico-raciais no âmbito escolar foi proposto e realizado por Rohden (2009) em um curso de atualização para educadores(as) do ensino fundamental. O curso tinha como temática principal a compreensão de processos de discriminação, especificamente, do racismo, do sexismo e da homofobia.

O tema “Relações Étnico-Raciais”, que compôs o módulo 4 do curso e abordou termos chave como raça, racismo e etnicidade, tratou das teorias racistas que estiveram presentes no Brasil entre os séculos XIX e XX, além de refletir também a forma como a escola pode ser discriminatória, possibilitando explicitamente o racismo ou deixando de lado a representação de certos grupos em materiais didáticos. A proposta do módulo tem como princípios:

(A). reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e uma postura crítica diante do “mito da democracia racial”; (B). atenção às relações raciais e não aos “problemas” de negros e indígenas; (C). reflexão acerca do significado de ser branco no Brasil; (D). releitura dos processos históricos, considerando os conflitos e valorizando as formas de lutas e resistências de negros/as e indígenas; (E). inclusão do corte étnico-racial nas leituras e análises da realidade e nas experiências concretas; (F). atenção às formas pelas quais são vividas as relações raciais na família, na escola, no trabalho etc.; (G). percepção do impacto do racismo e suas combinações com outras formas de discriminação no currículo escolar; (H). diálogo com educadores/as e com organizações do movimento negro; (I). estratégias de combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no espaço escolar; (J). plano de ação para a inclusão do tema étnico-racial no espaço escolar (Rohden, 2009, pp. 169-170).

Para a autora, a necessidade de permitir a interação com a temática das relações étnico-raciais por parte dos(as) educadores se dá porque algumas formas de justificar as desigualdades sociais está enraizada em respostas biologizantes, faltando a perspectiva que alerta para um contra argumento mais histórico e político, fator importante para a percepção de que a história em si pode ser contada por mais de um ponto de vista, a depender das relações de poder envolvidas.

Cabe não só ao(à) educador, mas à escola, enquanto instituição comprometida com difusão de conhecimento e cultura, a compreensão de como diversos povos contam a sua história e a história de outros, a partir de suas hierarquias e sistemas de poder, impedindo a construção da autoestima de determinado povo, como o negro. É também tarefa da escola entender os discursos que são travados a respeito da negritude, assim como as representações positivas que são desenvolvidas pela comunidade e Movimento Negro (Gomes, 2003b).

Para tanto, a partir do momento em que a escola se abre para o debate e trabalho no âmbito das relações étnico-raciais, será necessário uma comunicação para além desta instituição, estabelecendo diálogo com outros espaços nos quais os(as) negros constituem suas identidades (Gomes, 2003b), e como consequência, promovem outros processos identificatórios. Nesse aspecto, além da inserção da temática de forma mais dialogada e para além dos conteúdos ministrados em sala de aula, evocam-se também as discussões sobre identidade que perpassam a questão corporal e a estética negra como forma de reafirmar cotidianamente a associação do corpo negro com a beleza, a força, e a atuação marcada historicamente (Gomes, 2003a).

As mudanças que estão se consolidando dentro das escolas se dão, em grande parte, pelo impulso proporcionado pela Lei 10.639/03, que por sua vez, é reflexo de embates políticos patrocinados pela comunidade negra. Gomes (2012) aponta para a importância de leis e resoluções que regulamentem o ensino da História da África em sala de aula, argumentando com isso que é a partir da visibilização proporcionada em caráter legal que os educadores podem se movimentar no sentido de encontrar outras referências que possam dar conta dessa temática na instituição escolar. Isso significa que para além do conteúdo livresco, das articulações com o Movimento Negro e com espaços onde a constituição da identidade negra pode se dar, ressalta-se também a possibilidade de entrar em contato com outras fontes de informação e de cultura negra, como, por exemplo, peças de teatro, filmes, música, exposições, textos de blogs, entre outros materiais disponíveis.

Pensando, portanto, a escola como potencializadora de diferentes formas de identidade, a partir de seu compromisso com a diversidade, tem-se como pressuposto que esta instituição deve criar meios para que sejam possíveis acepções mais positivas a respeito da negritude. Dessa forma, em uma escola que tem como princípios pedagógicos estruturadores a identidade, a diversidade e a autonomia, é esperado que ela se estabeleça como um espaço múltiplo para as diferentes manifestações culturais. A partir dessa concepção, pode-se pensar que o estabelecimento de ambientes nos quais as representações sobre a negritude são valorizadas proporcionam elementos com os quais é possível se identificar de uma forma mais positiva. Ou seja, ao invés de uma recusa do próprio corpo para poder inserir-se nos espaços sociais e aproximar-se de um Ideal de Eu, é possibilitada uma valorização da estética e da cultura negras, possibilitando ao(à) negro(a) identificações que são compatíveis com a realidade de seu corpo e com a aproximação deste ideal que não é interdita apenas pela realidade da pele e/ou pelos traços do corpo negro.

É pensando sobre o ambiente escolar como um espaço de interação e de sociabilidade (Souza, 2006), assim como de compartilhamento e questionamento de ideologias, que se reconhece a necessidade de que essa instituição possibilite a articulação de diferentes culturas, etnias, e maneiras de ser e estar no mundo, para que os(as) estudantes(as), de forma autônoma e

criativa, transitem nesses espaços e possam constituir-se como sujeitos reflexivos, significando as diversas possibilidades para tornar-se negro.

### III – METODOLOGIA

#### 3.1 Pressupostos metodológicos

Este trabalho se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, na qual guarda-se uma preocupação com os significados que as pessoas envolvidas na pesquisa, nesse caso, os(as) adolescentes negros(as), atribuem às suas vidas e experiências (Kipnis, 2004). Levando-se em consideração que a realidade não se encontra apartada do sujeito, os fenômenos foram construídos no decorrer da pesquisa e puderam ser observados a partir dos discursos expressos pelos(as) participantes.

Para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados, foi utilizado o método psicanalítico de investigação. Este embasa-se nos procedimentos de associação livre e interpretação, ocorrendo, assim, uma construção de sentido a partir da interpretação dos conteúdos associados livremente. De acordo com Hermann (2004), é possível que na investigação que compete à clínica extensa, ou seja, aquela que diz respeito à pesquisa da sociedade e da cultura, a associação livre pode não comparecer tal como na clínica. No entanto, uma ruptura de campo sempre ocorre, o que significa dizer que, através da interpretação, opera-se uma quebra que torna possível a emergência do inconsciente.

Entende-se por associação livre o método ou regra fundamental formulada por Freud para que os pacientes se exprimissem indiscriminadamente, motivados seja por um elemento dado anteriormente ou de forma espontânea (Laplanche e Pontalis, 2001). O método permite atingir os elementos que estão em condições de liberar afetos, lembranças e representações (Roudinesco & Plon, 1988). Esse estado é conseguido ao convidar o(a) analisando(a) a se expressar de forma espontânea sem que seja interrompido por sentimentos de vergonha ou sofrimento, em um contexto estabelecido pela transferência.

É importante ressaltar que existem diferenças entre o trabalho clínico e o trabalho de pesquisa. No primeiro, a associação livre ganha em intensidade, que pode estar impossibilitada no contexto de pesquisa (Rosa & Domingues, 2010). No entanto, isso não quer dizer que a escuta psicanalítica não aconteça fora da clínica, visto que o inconsciente recorta os discursos diários e as enunciações cotidianas (Rosa, 2004).

Para a construção das informações, o(a) pesquisador(a) que faz uso do método psicanalítico utiliza a interpretação como forma de análise. Trata-se, portanto, de uma investigação analítica que perpassa o sentido das palavras e dos comportamentos do sujeito (Laplanche e Pontalis, 2001). No entanto, deve-se atentar para aquilo que Freud (1910/1977) chamou de psicanálise “selvagem”, ou seja, aquela que é feita de forma descuidada, sem considerar a história e a estrutura clínica do(a) paciente. A interpretação não se trata de uma tentativa de adivinhação dos significados inerentes ao que é dito pelo(a) analisando(a), mas de uma aliança feita com o processo de construção da história do sujeito, lembrando-se que a verdade

não se encontra do lado do(a) analista (Roudinesco & Plon 1988). Essa verdade que o sujeito desconhece é desvelada no decorrer da análise a partir do momento em que a transferência é estabelecida. No contexto clínico, as associações livres e a escuta do(a) paciente revelam que o sintoma é também realização de desejo, uma mensagem a ser decifrada no cerne da relação transferencial, levando-se em consideração a história de cada sujeito (Rosa, 2004).

Se o inconsciente recorta o cotidiano e a transferência não é especificidade da relação analista-analisando(a) (Freud, 1912/1977), tanto a associação livre quanto a possibilidade de interpretação estão presentes no contexto da pesquisa fora do *setting* clínico. Para isso, é necessário que tanto o(a) analista quanto o(a) pesquisador(a) construam o seu lugar dentro do campo transferencial, suportando a transferência à medida que ocupa a posição de sujeito suposto-saber – supondo que o(a) analisando(a) fala para aquele(a) que sabe algo sobre ele(a). No entanto, espera-se que o analista/pesquisador(a) não assuma um local de mestre e possa escutar o sujeito de forma que este se aproprie de seu discurso, e produza saber a partir de pontuações e interpretações do(a) analista/pesquisador(a) e da conseqüente produção de efeitos de significação que podem transcender o lugar em que o sujeito é colocado por determinação da cultura (Rosa, 2004).

Por fim, é importante salientar que no método psicanalítico o(a) pesquisador está implicado em sua pesquisa enquanto sujeito. Não levar esta evidência em consideração seria absurdo, de acordo com Iribarry (2003) já que parte do(a) pesquisador(a) a contribuição conceitual que organizará o processo da pesquisa. Dessa forma, fala-se do campo transferencial que se coloca na situação investigativa, sendo que a pesquisa instaura-se na relação estabelecida entre o interlocutor e o(a) pesquisador(a), estabelecendo-se uma retroalimentação mútua (Rosa & Domingues, 2010). Colocado em uma posição transferencial, o(a) pesquisador(a) utiliza-se dos procedimentos de associação livre e interpretação para construir uma prática de pesquisa, completando, dessa forma, o método psicanalítico.

### 3.2 Contexto de investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal. A instituição foi escolhida por já ter se mostrado disponível em outros momentos para a pesquisadora. Dessa forma, o projeto foi apresentado à coordenadora pedagógica e, mediante a possibilidade de realização do trabalho, iniciou-se a tramitação no Comitê de Ética que viabilizasse o início da pesquisa.

Em Junho de 2016, a pesquisadora voltou à escola e solicitou a divulgação da pesquisa entre os(as) estudantes. Foi-lhe permitido entrar nas salas (de 2º e 3º anos) divulgando os procedimentos a serem utilizados e a data de início dos encontros. As inscrições dos(as) estudantes na pesquisa foram realizadas pela própria coordenação pedagógica. Foram colocados

também cartazes nos murais da escola como forma de lembrar aos(às) estudantes os dias dos encontros.

A escola em questão tem como objetivo, em seu Projeto Político Pedagógico, o trabalho com a diversidade e com os direitos humanos, comprometendo-se a criar práticas que possibilitem o questionamento de valores, normas e direitos existentes, assim como a implementação de ações voltadas para o reconhecimento e valorização de grupos marginalizados, como negros(as), mulheres e população LGBT, indígenas, moradores(as) do campo, entre outros.

### 3.3 Participantes

Durante a divulgação da pesquisa foi comunicado o perfil dos(as) estudantes que poderiam participar do processo investigativo, sendo eles: estudantes autodeclarados(as) negros(as), entre 15 e 18 anos do 2º e 3º ano do Ensino Médio.

A opção de convidar apenas estudantes que se autodeclararam negros(as) parte da argumentação defendida do Souza (1983) de que ser negro implica em tornar-se. Portanto, não é uma mera classificação externa que diz se uma pessoa é negra ou não. Sendo assim, entende-se que para que a pessoa negra tenha condições de falar sobre a relação de seus processos identificatórios com os processos sociais, é necessário que ela se autodeclare como tal e isto não seja uma imposição por parte do(a) pesquisador(a).

Durante a divulgação da pesquisa foram entregues cópias de um questionário (Apêndice A) aos(às) interessados(as) em participar dos encontros, nos quais cada pessoa poderia sinalizar a sua autodeclaração. Sendo assim, foram convidados(as), posteriormente, apenas aqueles(as) que apontaram uma autodeclaração negra.

Todos(as) os(as) participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) e as Autorizações de Imagem e Som (Apêndice C). Os(As) adolescentes menores de idade levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) para os(as) responsáveis assinarem.

Com intuito de preservar a identidade dos(as) participantes e em respeito ao sigilo com o qual a pesquisadora se comprometeu mediante os termos assinados, os(as) adolescentes, assim como os(as) professores citados na pesquisa são tratados por nomes fictícios.

Ao todo, participaram da pesquisa 10 estudantes nos grupos de discussão (5 meninas e 5 meninos). No entanto, apenas 5 participantes (2 meninos e 3 meninas), participaram dos grupos de forma assídua – estando em mais de dois encontros – e quiseram realizar as entrevistas individuais.

### 3.4 Instrumentos e Materiais

Foram utilizados questionários de autodeclaração – nos quais a classificação “negro” refere-se à denominação utilizada pelo IBGE para pardos e pretos –, celulares (das marcas

Samsung e LG) para gravações em áudio dos grupos e das entrevistas, materiais de arte (canetas, tintas, cola, lápis de cor e cartolinas) para a realização de algumas oficinas e fotos impressas para a realização da Oficina 2.

### 3.5 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos de acordo com a perspectiva adotada do método psicanalítico, com vias a permitir a expressão livre dos participantes e a fala espontânea, que pudesse também resgatar aspectos da história individual dos sujeitos. Dessa forma, os procedimentos foram divididos em duas etapas: (1) Espaços de Discussão, e (2) Entrevistas individuais.

#### 3.5.1 Espaços de Discussão

Foram realizados quatro encontros semanais dos Espaços de Discussão, com duração média de 2h. Tais encontros eram realizados em grupos e foram inspirados no “Projeto Espaço de Reflexão, Prática e Divulgação em Filosofia, Artes e Humanidades: Espaço *Aion*”, desenvolvido na Universidade de Brasília pela Professora Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Este configura-se como um espaço no qual preza-se pelo questionamento de conceitos que se apresentam como verdades desde a infância (Pulino, 2007; Pulino, 2010). Baseado em perguntas elaboradas pelos participantes, o propósito do Espaço *Aion* é compreender as perguntas, contextualizá-las e pensar nas várias possibilidades de respondê-las, sem no entanto, elencar alguma das possíveis respostas como a melhor para todos(as), mas respeitando-se a fala de cada um(a) e de todos(as), num processo de construção de sentidos autorais, permitindo-se a escuta do outro e de si mesmo e fazendo dos conflitos e das discordâncias momentos propícios ao desenvolvimento (Pulino, 2007; Pulino, 2010). Os grupos acontecem a partir da escolha de um tema, no caso desta pesquisa, as relações étnico-raciais na escola. A partir disso, utiliza-se um pretexto para promover a discussão, seja um filme, ou contos, fotos, músicas, etc. As oficinas do Espaço *Aion* propriamente dito compreendem os seguintes momentos: apresentação, aquecimento, introdução do tema e apresentação dos pretextos no grande grupo, separação dos(as) participantes em pequenos grupos para a elaboração de perguntas sobre os pretextos colocados, socialização e discussão das perguntas, e avaliação da oficina. Tendo em vista que os grupos de discussão dessa pesquisa foram inspirados na proposta do Espaço *Aion*, nem todas as etapas foram seguidas, levando-se em consideração a dinâmica que os grupos desenvolveram durante o estudo.

De acordo com Weller (2006) o trabalho em grupo com adolescentes possibilita o interesse não apenas nas falas individuais dos(as) participantes, mas também na vivência coletiva de um determinado grupo ou nos compartilhamentos referentes a uma determinada população, como a negra. Nesse sentido, os relatos das experiências raciais vivenciadas por(pelas) adolescentes negros(as) constituem um espaço de compartilhamento de experiências comuns, ainda que vividas de formas distintas.



No âmbito psicanalítico, a partir do momento em que o(a) pesquisador(a) estabelece uma relação de transferência, atravessada pelo sujeito suposto-saber, o grupo de reflexão possibilita ao(à) adolescente um lugar de reconhecimento e intercâmbio entre os pares (Coutinho e Rocha, 2007). Especialmente na adolescência, em que o sujeito elabora as relações de alienação-separação, comunicar-se com o Outro confere novos sentidos ao que é dito, principalmente, se for fornecido um espaço no qual ele possa se manifestar de maneira singular. No entanto, o lugar do(a) pesquisador(a), enquanto sujeito suposto-saber, confere apenas uma promessa de significação, sendo que os sentidos só podem ser dados pelo próprio sujeito, seja individualmente ou em grupo (Coutinho e Rocha, 2007).

No contexto deste trabalho, a utilização dos Espaços de Discussão teve por finalidade inicial identificar os posicionamentos dos(as) adolescentes frente ao que é proferido no ambiente escolar a respeito das relações étnico-raciais, em um contexto no qual os(as) estudantes se expressaram sem a necessidade de acertar. Ou seja, que eles(as) se manifestaram com autoria, fazendo colocações na primeira pessoa, e socializando suas ideias para o grupo.

Os encontros em grupo foram realizados de forma aberta, ou seja, os(as) adolescentes poderiam participar de quantos encontros desejassem. Dessa forma, os grupos contaram com uma média de 5 participantes por encontro. Ainda que essa abertura na participação tenha sido realizada, o grupo contou, basicamente, com os(as) mesmos(as) estudantes. O primeiro encontro teve a presença de 10 adolescentes, mas 4 deles não apareceram nos encontros subsequentes, mantendo-se, portanto, a média de 5 participantes por semana.

No primeiro encontro os minutos iniciais foram destinados para que todos(as) pudessem se conhecer e contar algo a respeito de si. Os próprios adolescentes definiram coletivamente o que fariam (nome, série, turma, *hobbies*, signos, entre outros). O título e os objetivos da pesquisa foram retomados e os(as) adolescentes foram questionados sobre o que esses dois elementos suscitavam em cada um deles. Além disso, foi perguntado sobre as expectativas e motivações que os(as) levaram a participar do encontro. Em seguida, foram formados dois grupos para que os(as) estudantes expressassem, da forma que desejassem, o modo como viam as relações étnico raciais dentro da escola. Após essa oficina foi realizada uma discussão sobre o que foi produzido por cada um dos grupos.

No segundo grupo, os(as) estudantes levaram fotos, tiradas por eles, que representavam a escola sob a perspectiva das relações étnico-raciais. Cada um(a) apresentou a sua fotografia para fomentar a discussão no grupo.

O terceiro grupo possuiu um caráter mais livre à medida que o pretexto foi sugerido pelos próprios participantes: fotos que circulam nos grupos e redes sociais da escola como piadas sobre a população negra. O debate se deu em torno desses materiais que foram mostrados no momento das discussões.

Por fim, a partir de uma retomada de tudo o que foi discutido nos outros encontros, e levando-se em consideração a própria autonomia construída no espaço grupal, os(as) estudantes resgataram

alguns debates dos outros encontros anteriores e se debruçaram a respeito do que é ser negro(a) no Brasil, o que define a negritude e com que elementos é possível se identificar enquanto pessoa negra.

### **3.5.2 Entrevistas individuais**

Após a finalização dos encontros grupais foram realizadas entrevistas individuais com cada um(a) dos(as) estudantes que participaram dos Espaços de Discussão e mantiveram disponibilidade para fazer parte dessa etapa da pesquisa, totalizando 5 entrevistas (2 meninos e 3 meninas), com duração média de 1h30min cada uma.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o intuito de compreender, junto aos(as) adolescentes autodeclarados(as) negros(as), as relações que eles(as) estabelecem entre seus processos identificatórios e os discursos e práticas difundidas na escola sobre as relações étnico-raciais.

No início de cada uma das entrevistas a pesquisadora falou que gostaria de ouvir sobre a história do(a) adolescente, do modo como ele(a) quisesse relatar, desde que falasse de forma espontânea, mesmo que achasse que algo não era importante ou não fazia sentido.

A divisão em dois momentos distintos – grupos e entrevistas – não significa que os(as) adolescentes não digam de seus processos identificatórios enquanto falam sobre as práticas e discursos proferidos na escola, mesmo porque se trata de uma construção com os(as) estudantes sobre se a relação entre esses dois pontos existe ou não para eles(as). No entanto, supõe-se que os grupos podem se configurar enquanto espaços de fala para estes(as) adolescentes construírem, conjuntamente, o que eles(as) percebem como discursos e práticas circundantes na escola sobre as relações étnico-raciais. Da mesma maneira, as oficinas grupais constituem-se como momentos para que eles(as) possam se perguntar o que esses discursos e práticas dizem ou não a respeito de sua constituição. Por outro lado, as entrevistas possibilitam a oportunidade de cada estudante falar de sua história de vida, de forma mais individualizada, o que implica em seus processos identificatórios e na constituição desses(as) adolescentes enquanto pessoas negras.

### **3.6 Procedimentos de análise (Interpretações)**

A partir das entrevistas e das falas dos(as) participantes nos grupos de discussão, transcritos integralmente, foi feita uma leitura geral das informações escritas. Esses indicadores foram reorganizados tematicamente, construindo-se concepções analíticas, que orientaram a abordagem construtivo-interpretativa do material. Desse modo, obtivemos um quadro compreensivo-interpretativo, apoiado na psicanálise, que permitiu a construção de conhecimento da situação contextualizada na pesquisa.

## IV – ANÁLISES E DISCUSSÃO

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, pela sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*  
Nelson Mandela

Ao entrar na escola pela primeira vez é a frase de Nelson Mandela o que me chama a atenção. Uma faixa grande exposta no local onde os(as) adolescentes esperam para ter acesso aos blocos de sala. Ao mesmo tempo, é uma frase que, ao longo dos vários encontros que tive com os(as) estudantes, ganha diferentes contornos e tonalidades. Desde a visão dos(as) adolescentes de que a escola está isenta de práticas racistas, até a percepção de que muitas outras práticas podem ser trabalhadas e estimuladas dentro do espaço escolar.

#### 4.1 Desvelando a transferência: o grupo como um espaço de escuta

Para que interpretações e análises possam ser colocadas neste trabalho é importante ressaltar a forma como as dinâmicas transferenciais foram construídas ao longo dos encontros e como o grupo em si se transformou em um espaço de escuta para os(as) estudantes e pesquisadora.

Nos primeiros encontros, foi possível perceber que os(as) adolescentes esperavam alguém que viesse falar – ministrar palestras, passar atividades, seguir um roteiro pré-formulado –, no entanto, se depararam com alguém que esperava ouvir, e mais do que isso, ouvir uma fala espontânea e não uma verbalização planejada como aquelas que esperamos dar para acertar uma questão na prova.

Desde o início, esta foi uma inquietação do grupo, requisitando que eu falasse coisas mais pessoais, mostrasse o meu ponto de vista sobre qualquer tema que fosse levantado. Entendo esses questionamentos sob duas perspectivas: a primeira é uma fixação em um modelo tradicional de educação na qual um fala e o outro escuta, como evidenciado na fala de Elisa em um de nossos primeiros encontros: “Eu esperava que você fosse dar uma palestra, para a gente saber mais sobre o assunto”. Apesar de ter explicado os objetivos e reforçado que a escuta era voltada para o olhar deles(as) sobre as questões que eram colocadas, essa inquietação permeou todos os encontros grupais.

Outra forma de entender essa necessidade de ouvir o outro falar permeia o que, dentro do entendimento da transferência, sob o viés lacaniano, chama-se de sujeito suposto-saber. Este se configura como um sujeito do qual espera-se que saiba algo sobre aquele que realmente detém o saber inconsciente – no caso da análise, o(a) analisando(a). Porém a suposição desse saber, seja no(a) analista ou no(a) pesquisador(a), é importante para que a transferência seja estabelecida e o

sujeito continue falando e encontrando suas próprias saídas inconscientes. Além de permitir que, dentro do campo transferencial, as interpretações sejam realizadas, levando-se em consideração as especificidades de cada sujeito e de cada história de vida.

No contexto escolar, Blanchard-Laville (2005) aponta que é o quadro negro que marca esse sujeito suposto-saber, ainda que em um contexto diferente do de análise. Diferentemente do *setting* analítico, no contexto pedagógico existe algo que deve ser transmitido e esse compromisso com a transmissão faz com que o(a) educador(a) busque cumprir aquilo que ele(a) acredita que é esperado dele(a), até mesmo por parte do(a) estudante. Essas demandas direcionadas ao(a) educador(a) podem estar tanto em um nível consciente quanto inconsciente, e o limite do que deve/pode ou não ser respondido não se mostra muito evidente, assim como mostram os estudos da autora com grupos de educadores(as). O(A) educador(a) acaba respondendo demandas, portanto, porque a instituição escolar exige que as perguntas sejam sempre respondidas (Blanchard-Laville, 2005).

hooks (2013) parte de um ponto parecido quando formula sua crítica à uma educação bancária, sendo que o que se coloca na escola são posições estanques de alguém que fala e detém o conhecimento para alguém que apenas escuta. Toda essa transmissão se dá de forma naturalizada como se não existissem outras formas de vida e outras possibilidades de interpretação de um mesmo problema, silenciando, portanto, outras vivências e outras formas de se produzir conhecimento.

As demandas por respostas prontas são entendidas, portanto, a partir desses dois pontos de vista: a dinâmica de uma educação tradicional e a ocupação efetiva de uma posição de quem sabe e precisa responder, uma vez que a forma como os(as) estudantes esperam que eu me coloque é muito semelhante à maneira como os(as) educadores(as) se posicionam em sala de aula. No entanto, esse espaço transferencial é continuamente trabalhado à medida que desvia-se da ocupação desse saber, reforçando as colocações feitas pelos(as) próprios(as) estudantes, numa tentativa de reverberar o que eles(as) mesmos(as) falam e dar continuidade às discussões.

Em outros momentos, nos quais discutimos os espaços que eles(as) têm dentro do ambiente escolar para estabelecerem debates e se colocarem a respeito das relações étnico-raciais, o grupo é colocado como um desses espaços. No segundo encontro, quando pedi que eles(as) registrassem, em forma de fotografia, o que representava, dentro da escola, as relações étnico-raciais, Elisa disse que seria uma imagem do grupo que tínhamos construído.

Elisa: O que eu entendi da proposta foi que era para tirar uma foto que te lembrasse das relações raciais, né? Era isso?

Nathália: Que representasse para vocês as relações raciais dentro da escola.

Elisa: Então, eu acho que o que representa agora é essa sala que a gente debate sobre isso. Se tivesse outro lugar que essa situação não tivesse acontecido ainda, eu tiraria da sala de aula que é

onde a gente começa mais a criticar o que acontece e saber ver o passado, tratar das pessoas negras, tratar das pessoas brancas. Eu tiraria disso.

Nathália: E tem algum espaço na escola que se parece com esse lugar que a gente criou aqui?

Elisa: Acho que a sala de aula, não?

Diogo: Na minha sala não tanto.

Em outro momento, tanto Elisa quanto Manson representam a experiência dentro do grupo como uma roda. Manson diz que para ele a imagem que ficaria desse momento seria a de “um grupo de pessoas em pé, sei lá, abraçados”. Apesar de Elisa ter mencionado que a sala de aula seria um lugar de debate, essa questão foi relativizada no decorrer dos grupos, sendo que os(as) participantes disseram que esse caráter de discussão só era utilizado em sala a depender do(a) professor(a) que ministrava a aula, e da forma como era mediada. A falta de debates em sala foi justificada tanto pela falta de tempo como com a preocupação em passar o conteúdo das disciplinas, além do interesse, ou não, dos(as) professores(as) por determinados assuntos.

Dessa forma, o grupo de discussão que foi estabelecido no contexto da pesquisa foi enxergado pelos(as) estudantes como um espaço de troca e escuta. Uma oportunidade de trocar experiências com os(as) colegas:

Nathália: E para vocês que sentido tem esse grupo dentro da escola? De ele acontecer dentro da escola?

Elisa: Ah, porque dá a oportunidade da gente vir falar, dá um tempinho...

Ramon: Dá a oportunidade da gente se ouvir

Manson: Não só a gente, né, as outras pessoas porque tem pessoas que não falam e tal, a gente meio que dá a chance para essas pessoas também.

Nathália: Essa possibilidade de ser ouvido, tem outros espaços na escola que vocês conseguem ter isso?

Manson: Ah, não

Elisa: Também acho que não

Joana: Acho que não

Manson: Ah, não. Na sala você escuta também. Tem os professores que deixam...

Elisa: Acho que às vezes a gente tem medo de ser julgado, de falar alguma coisa, as pessoas não entendem muito, então a gente acaba não falando.

Manson: Não. Na escola...

Ramon: Não tem, por exemplo, a aula de PI?

Manson: Ia dar briga

Elisa: Ia dar briga mesmo

Joana: No primeiro ano teve isso e foi muito chato, na minha opinião. Ficou tipo “Ah, Ramon tem que dar sua opinião”

Ramon: Vocês acham que tem gente que vai...?

Joana: Sempre tem treta. Na minha sala mesmo tinha um falando que era contra, contra, contra cotas e ele não respeitava a opinião dos outros.

Ramon: Não sobre cotas, gente. Eu acho que... sobre cultura negra. Vocês acham que tem gente que vai...

Elisa: Acho que isso... Sempre vem alguém com alguma piadinha idiota de negro também. Não é com branco não, só com pessoas negras.

A impossibilidade de dizer sobre um aspecto de si mesmo – a negritude – em espaços coletivos cria silenciamentos. Ao mesmo tempo em que não é possibilitado o contexto para que a discussão sobre relações étnico-raciais aconteça, a possibilidade de existência deste local é temida pelos(as) estudantes, sendo que podem fazer piadas a respeito da negritude. Concomitantemente, os(as) adolescentes sentem receio de ser julgados(as) e mal interpretados(as) em um tema que os(as) afetam enquanto pessoas negras. Fanon (2008) ressalta esses silenciamentos a partir do momento em que é o branco que tece comentários, categorizações, e nomeações sobre o sujeito negro, a este, no entanto, não é dado o direito de se manifestar criando outras possibilidades de ser/estar no mundo que não sejam aquelas atreladas à inferioridade.

Outra dimensão a ser destacada é que a escuta, que parece importante nesses grupos de discussão, parece multifacetada. Trata-se de ouvir o outro, ouvir a si mesmo e se fazer ouvir pelo Outro. A fala por si só quando dirigida ao Outro no qual se supõe saber ganha outras significações, outros contornos (Lacan, 1954/1998). Expõe as incongruências e os paradoxos ao mesmo tempo em que possibilita outras associações. Esses fatores permearam o grupo em diversos momentos, mostrando que o inconsciente comparece também em situações de pesquisa, assim como no cotidiano de forma geral, a diferença é ter ou não alguém que o escute, seja o(a) pesquisador(a) ou o(a) analista.

#### 4.2 Todos somos iguais: a neutralização da negritude

O discurso sobre a igualdade e a ideia de que todos somos iguais permeou o primeiro e o segundo grupo. Quando requisitados(as) a desenhar a escola sob a lente das relações étnico raciais, os(as) estudantes se dividiram em dois grupos: meninos e meninas. Produziram três desenhos: um de uma pessoa que não tinha muita definição corporal, com o intuito de o(a) observador(a) não saber se era homem ou mulher, negro(a) ou branco(a), com os cabelos lisos, encaracolados ou crespos (Figura 1). O segundo reproduzia duas mãos se libertando de correntes – feitas com palavras –, e no meio estavam as palavras liberdade e igualdade (Figura 2). O terceiro desenho, feito pelas meninas, continha um coração partido ao meio: de um lado estavam as coisas

que elas consideravam boas na escola e do outro as coisas que consideravam ruins, no que se refere às relações étnico-raciais (Figura 3).



Figura 1. Primeiro desenho feito pelo grupo dos meninos



Figura 2. Segundo desenho feito pelo grupo dos meninos<sup>7</sup>

<sup>7</sup> As palavras escritas nas correntes são: “seu negro cabelo ruim”, “seu preto”, “preta do cabelo ruim”, “cabelo de bombril” “preta”, “feia”, “nego”, “sua escrava”, “indiferença”, “desigualdade”, “covardia”, “escravatura”, “medo”, “racismo”, “marginalização”, “discriminação”.

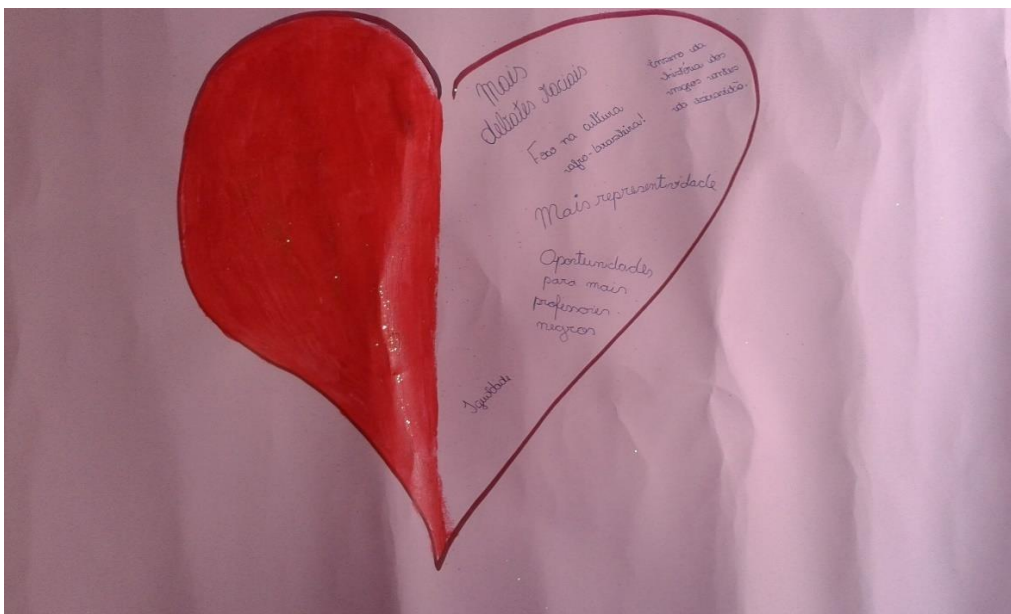


Figura 3. Desenho feito pelo grupo das meninas<sup>8</sup>

No segundo grupo, os(as) estudantes levaram fotos da escola que representassem as relações étnico-raciais nesse contexto. Algumas fotografias apontavam para locais da escola em que os(as) estudantes perceberam que havia certa igualdade, sendo eles: o portão de entrada, o refeitório, a biblioteca e o auditório.

Em todos esses espaços foi discutido que a igualdade encontrada nesses ambientes se dá ou por uma necessidade comum (comer, por exemplo) ou por uma igualdade de oportunidade, seja a de acesso à educação ou à liberdade de se expressar e ser quem quiser, no caso do auditório.

A discussão sobre o acesso à educação foi problematizada e debatida pelos(as) estudantes. Elisa mostrou que não concordava com o ponto de vista de que todos(as) tinham acesso ao conhecimento. Para ela, as oportunidades são diferentes e essas diferenças precisam ser ressaltadas para que políticas de reparação possam ser formuladas e concretizadas.

Elisa: Acho que todo mundo tem busca do conhecimento. Todo mundo tem o conhecimento, tem gente que tem conhecimento sobre tudo. Conhecimento todo mundo tem.

Lorena: Acho que todo mundo tem acesso ao conhecimento, mas nem todo mundo se interessa por ele.

Elisa: É. Eu não acho que todo mundo tem acesso. Tipo, a gente tá estudando agora a parte do Nordeste, da seca e tal, aquelas pessoas não tem acesso ao conhecimento. Tem gente aí do interior, elas também não tem acesso ao conhecimento, elas tem acesso ao trabalho. Elas vão observando o pai delas e acham que é aquilo a vida delas. É isso que elas têm, eu vou cuidar de animais e ficar aqui. Entendeu?

Os argumentos convergem no sentido de que se reconhece que as pessoas tem oportunidades diferentes, no entanto, a divergência reside em como essas diferenças podem ser

<sup>8</sup> As frases escritas dentro do coração são: “Mais debates raciais”, “Foco na cultura afro-brasileira”, “Ensino da história dos negros antes da escravidão”, “Mais representatividade”, “Oportunidade para mais professores negros”, “Igualdade”.



minimizadas: para alguns(mas) por um aumento no esforço, para outros(as) isso não diminui as desigualdades de forma geral.

Elisa: Eu tô falando em questão social mesmo, porque tem gente que não tem tanta oportunidade, por exemplo, o filho de uma pessoa que mora, sei lá, que mora em um lugar pobre. Mesmo se ela se esforçar muito, você pode se esforçar muito também, ela vai demorar mais para chegar no nível que você pode chegar, porque você teve mais oportunidades que ela, entende?

Diogo: Mas justamente isso que eu tô falando, o conhecimento vai depender da sua ação, independente se você é pobre ou rico... lógico, vão ter mais dificuldades porque tem mais problemas na vida, mas eu acho que ela consegue sim dependendo do esforço dela, ela tem que se esforçar mais para chegar.

[...]

Elisa: é que ele tá falando tipo “Ah, eu estudei, ela estudou, é a mesma prova”. É isso?

Diogo: É. O que eu tô falando, na verdade, é da parte intelectual.

Elisa: Isso! Mas a gente tá falando que todas as provas tem uma matéria para estudar que vai cair nela e se tem uma pessoa que não precisa trabalhar, que não tem tanta responsabilidade na vida, e tem outra que tem que ajudar sua família, tem que fazer algo para, sabe, não morrer de fome ou pra mãe não ter que morrer de trabalhar para sustentar ela, ela não vai ter tanto tempo quanto o outro de estudar, mesmo se ela quiser estudar, mesmo ela sabendo que tem gente com mais chance que ela, mesmo ela “Ai, meu Deus, tenho que estudar mais”. Ela não vai conseguir mesmo querendo, entendeu? Então é muito complicado, porque é a mesma prova, mas tem que estudar para a matéria, tem gente que tem mais chance para isso que outras.

Diogo: É basicamente isso que ela tá falando, eu falei mais da parte intelectual, ao invés dos programas. Mas o que eu falo assim, o tanto que você se esforça para estudar, será que é o suficiente para você passar naquela prova? É tipo, não tô falando da parte: ah, você tem outros afazeres, tô falando da parte dos estudos, em especial. Tipo, as suas ações, o tanto que você estudar vai definir quem você é. Se você estuda muito, independente, se eu estudo muito, conhecimento de você ninguém tira. Eu estudei tal matéria, a pessoa ali não estudou, mas ela tem mais oportunidade, então eu sei mais do que ela. Eu tenho problemas, tudo, mas eu sei mais do que ela. Independente se ela tem regalia, se ela tem tudo, ela não vai saber, porque ela não se esforçou.

Letícia: Mas os estudos dependem dos seus afazeres. Como é que você vai ter tempo de estudo, sem ter o tempo?

As discussões a respeito das igualdades quanto ao acesso ao conhecimento ganham outro contorno quando se insere o viés das relações étnico-raciais: Por que uma política de cotas para afrodescendentes? Por que não uma ação afirmativa de caráter apenas socioeconômico? Alguns dos participantes entendem as cotas e, especialmente a falta de professores(as) negros(as) na

escola como uma dívida história que tem que ser reparada, enquanto outros(as) acreditam que ações afirmativas dessa natureza não deveriam existir e acabam por reforçar o preconceito.

Felipe: Esse Dia da Consciência Negra eu acho que ele deveria ser mais pensado. Por quê? Porque nós não temos que pensar no negro como inferior e ter um dia para que ele seja exaltado, entendeu? Como a situação é de igualdade, de todos os dias... É como, por exemplo, a cota para passar no Enem, na UnB, que 50% deve ser negro. Eu já acho que é por mérito. Não é por ter toda aquela característica branca, ou toda aquela característica negra, ou também é pobre ou rico, entendeu? Mas sim o exame é o teste que vai avaliar a sua cabeça, não a sua cor.

Elisa: Então, a questão é que, infelizmente, antes das cotas acontecerem, a maioria da faculdade era branca, justamente porque na nossa história do Brasil, principalmente, o negro sempre foi posto como inferior, então isso progrediu até hoje, porque antes eram escravos negros e donos de escravos/donos de indústrias brancos e foi passando isso de geração em geração a partir da família, entendeu? Então acabou que se tornou uma dívida histórica. E, infelizmente, os negros são os que mais ocupam a favela, os negros são os que mais são parados por policiais. A maioria dos médicos, como a gente tava falando, são brancos, e a gente quase não tem professor negro na escola, na sala de aula, entendeu? Eu não tenho. Elas também não. E quando eu tentei fazer um debate/um negócio de literatura que a gente teve que entrevistar, a gente só encontrou uma professora negra na escola, é a de PI ou de Sociologia. Acho que o nome dela é Elisângela. Enfim, a questão das cotas, não é questão de ser inferior, a questão das cotas é porque foi uma dívida histórica que ocorreu, que o branco tem mais dinheiro que o rico porque foi passando de geração em geração a partir de sempre.

[...]

Lorena: Mas é todo um cenário, porque a gente percebe claramente quando vamos a um hospital, e a maioria dos médicos são brancos e não negros, que advogados são brancos e não negros, a maioria, a grande maioria, e entra também nessa questão das cotas raciais, né? Elas foram feitas para ser algo temporário, porque nas universidades a gente tem um baixo número de negros, até hoje, mesmo com essas cotas a gente tem isso, então...

Luiz: E também, desculpa, é por causa também, se a gente entrar por cotas a gente também tá esquecendo de uma coisa: a maioria dos brancos, como ela falou, tem dinheiro, tem meio econômico de se manter dentro de uma universidade, já os negros nem tanto.

Joana: Não, gente. Nem tanto. É aí que eu acho que vocês se confundem, porque quando você vai fazer a inscrição para alguma coisa, tem para salário também, tem é, baixa renda, aí pode entrar tanto branco quanto negro, entendeu?

Essas discussões ilustram que algumas vezes o recorte histórico é retirado dessas argumentações nas reflexões dos(as) adolescentes. Não se percebe explicitamente nos discursos que níveis socioeconômicos baixos estão atrelados a cor da pele, a partir de uma herança histórica

e séculos de desigualdade, e que, por outro lado, a discriminação com a qual a população negra se depara é implícita nas oportunidades profissionais de forma geral (Santos, 2001). A educação e mais especificamente o acesso a ela está correlacionado também com a cor da pele, visto que os índices de pessoas negras na escola são os mais baixos, e essas diferenças tornam-se mais explícitas quanto maior o nível de escolaridade (PNUD, 2013).

Em um nível psíquico pode-se pensar que essa argumentação em torno do demasiado esforço no nível dos estudos pode estar atrelada a uma necessidade de aproximar-se do Ideal de Eu, redobrando as próprias capacidades (Souza, 1983). Uma necessidade de estar mais próximo de condições educacionais melhores tanto em um nível psíquico – é necessário mais esforço, visto que a negritude em si já é uma desvantagem e é necessário embranquece-la –, quanto em um recorte da realidade – melhores condições de vida se dão, normalmente, por um bom desempenho educacional, e estando em condições socioeconômicas desfavoráveis, o esforço se faz necessário. Além disso, Souza (1983) defende que a ascensão social embranquece. Níveis socioeconômicos elevados não possuem uma quantidade expressiva de negros(as), e quando eles(as) conseguem ascender, sua característica racial e étnica é disfarçada em afirmações do tipo “Ah, mas você não é negro, é moreno” (Reis-Filho, 2000), evidenciando um ideal de branqueamento, especialmente em posições sociais privilegiadas.

Os espaços fotografados pelos(as) adolescentes apontaram, nos discursos, tanto no segundo como no primeiro grupo – com os desenhos – para uma visualização de desigualdades raciais na sociedade, mas não no ambiente escolar. Essa visão é ilustrada na fala de Ramon quando ele explica o desenho feito das mãos se libertando das correntes:

Ramon: Aqui a gente pensou que, por exemplo, a gente sabe, tem consciência de que existem bem essas palavras. Palavras tipo, vergonha, preconceito, desigualdade, racismo. A gente tem consciência que existe isso na nossa sociedade. Só que aqui na escola a gente meio que percebeu que ninguém liga muito para isso, que essas palavras aqui são quebradas pelas palavras igualdade, irmandade, fraternidade e coisas do tipo.

Até o final do segundo grupo essa noção permeia as discussões. Até o momento em que os(as) estudantes são interrogados sobre o que eles(as) estão chamando de sociedade.

Nathália: Então, uma coisa que está ficando para mim: vocês sempre falam “sociedade, a sociedade”. Mas o que é essa sociedade?

Elisa: É a gente na escola, fora da escola, a gente em todos os lugares, entendeu? Porque a gente passa grande parte do tempo na escola, aqui que a nossa vida começa, né? Ai, não sei explicar.

[...]

Elisa: Para mim, eu acho que eu me contradisse, porque para mim escola é sociedade, escola é lugar de entrar em contato com os outros.

Luiz: É, a escola, é onde a gente começa a sociedade. Se você ver, aqui a escola é muito democrática, eles ensinam muito assim... poder dos alunos, entendeu? Os alunos votam. Tipo, no dia da eleição dos diretores, é tipo uma eleição de um presidente ou de um governador.

Elisa: E acontece a mesma coisa quando a gente vota: não muda nada. A gente não muda nada.

[...]

Lorena: Eu acho que é que nem a gente tava falando na aula passada, semana passada. Quando a gente vem para o Ensino Médio, a gente não vê tão claramente, a gente não vê esse racismo tão claramente. Pelo menos eu não vejo. Claro que há, mas...

Elisa: Agora eu vou viajar um pouco, e se no nosso ensino na escola a gente foi ensinado a excluir as coisas que estão na nossa frente e tratá-las como normais sendo que elas não são. E a gente nunca vai saber, sabe?

[...]

Nathália: Essa questão da Elisa vai de encontro com a questão da Lorena. Existe? Existe. Existe racismo dentro da escola?

Luiz: Existe.

Nathália: Existe. Mas cadê, se vocês não estão vendo? Onde que tá?

Lorena: E por que a gente não tá vendo?

Diogo: Nos pensamentos. Talvez hoje em dia ainda existe um racismo dentro dos pensamentos, mas não são tão explícitos como eram antes .

Os questionamentos por parte dos(as) adolescentes a respeito da existência ou não de racismo na escola fazem pensar nos argumentos que sustentam o mito da democracia racial, e por consequência, discursos preconceituosos sob a justificativa de que não existe racismo no Brasil (Silva Junior, 2002). A identificação da discriminação em um local distante e apartado na escola coloca o racismo longe do convívio cotidiano dificultando problematizá-lo já que, aparentemente, não existe neste contexto.

A questão colocada por Elisa de que a educação pode ser no sentido de normatizar aquilo que é discriminatório para que não seja visto ecoa com as argumentações de hooks (2013) da construção dos espaços de ensino como lugares neutros onde se passa um saber puro, isento de questionamentos, mas que, na verdade, assume uma ideologia dominante. Pode-se pensar, nesse sentido, que as práticas racistas podem ser também naturalizadas, não-problematizadas, passando um caráter de normalidade em uma sociedade que preza pelo branqueamento (Munanga, 2004).

Em alguns momentos, a percepção compartilhada pelo grupo foi de que no Ensino Fundamental as práticas e verbalizações racistas são mais explícitas, enquanto que no Ensino Médio as pessoas são mais “conscientes” e “maduras” para não reproduzir esse tipo de preconceito.

Joana: Nossa! Eu acho que não se compara o pré. Vai do pré, aí depois do pré a gente passa pelo da 1ª a 4ª série, depois entra no fundamental 2, e eu achei o Ensino Médio o menos preconceituoso de todas as séries que eu já fiz. Até o 9º ano ainda tem.

[...]

Luiz: Ensino Médio a gente abre mais os olhos, a gente vê mais como perspectiva de adulto. A gente tá vendo a realidade agora. A gente tá praticamente saindo do Ensino Fundamental, a gente tá saindo do *bullying*, a gente tá abrindo os olhos para qual é a nossa realidade. É isso no Ensino Médio que a gente passa muito.

[...]

Nathália: Vocês estão trazendo que esse amadurecimento é de vocês, vocês veem as coisas de uma forma mais crítica. E essas pessoas que faziam o preconceito? O que aconteceu? O que vocês acham que aconteceu?

Elisa: A gente não sabe. Eu não sei

Matheus: Eu acho que elas perceberam que, assim como elas tavam machucando... Na verdade, eu acho que elas perceberam que estavam machucando alguém, eu acho que eles param simplesmente de fazer por ver o outro lado das outras pessoas, e ver que a gente tá querendo mudar também. Porque, geralmente, as pessoas que são agredidas verbalmente elas não fazem nada ou quando faz é uma coisa violenta. Então a partir do momento em que ele vê a outra posição e fala “Poxa, tô vendo que eu tô machucando aquela pessoa e eu sei que ela tá me alertando, eu vou parar mais, né?”

Elisa: Eu acho que as pessoas, algumas pessoas, não todas, continuam com o preconceito, só que elas não demonstram ele de uma forma tão nítida como elas faziam quando eram crianças. Elas aprendem a demonstrar de outra forma.

A mudança no discurso ocorre a partir do momento em que os(as) estudantes assumem em suas verbalizações que a escola não é um lugar apartado da sociedade e que, apesar de aprimorar iniciativas que já acontecem, como mais debates, o âmbito escolar também pode ser reprodutor de preconceitos, ainda que implícitos. Essa visualização da escola sob uma outra lente permite que os(as) adolescentes falem a respeito, concomitantemente, das práticas que promovem igualdade quanto daquelas que sustentam discursos preconceituosos e discriminações.

#### 4.3 Promoção de igualdade: o trabalho das relações étnico-raciais na escola

Um foco de interesse do grupo girou em torno de reflexões e debates que visavam a conciliação entre uma escola que se importa com a questão da diversidade, o que era chamado por eles(as) de “questões sociais”, e que por outro lado, tinha práticas discriminatórias, que partiam tanto de professores(as) quanto de estudantes.

A possibilidade de ser tanto discriminatória quanto potencializadora de novas possibilidades de ser e estar no mundo (Gallo, 2009) aparece constantemente e a admissão de que ambas as posições podem coexistir em uma mesma instituição chegam nas reflexões do grupo de forma tímida. Exemplo disso seria a fala de Elisa, que aparece quase como uma confissão – “Você não vai colocar nomes aí não, né?” –, quando esta denuncia o posicionamento racista de um professor. Por outro lado, as iniciativas que vêm de professores(as) comprometidos(as) com causas sociais são bastante marcados pelos(as) adolescentes.

Apesar de escassas, como notado pelos(as) próprios(as) estudantes no último encontro com o grupo, as aproximações de alguns(mas) professores(as) do debate das relações étnico-raciais marcam bastante os(as) adolescentes. Os episódios na escola, narrados pelos(as) estudantes, eram, principalmente, os debates sobre “questões sociais” nas aulas de Sociologia e na Semana da Consciência Negra que aconteceu há dois anos. Os(As) estudantes não se lembram de comemorações desse dia em outros anos, mas se reportaram a esse evento com alguma frequência. A semana consistiu em várias atividades que os(as) estudantes poderiam escolher participar, a presença em alguma das atividades garantia um ponto na média de todas as disciplinas. Entre as atividades foram citadas oficinas de *hip hop*, Cine Debates, oficinas de capoeira, e performances musicais. Ramon e Joana escolheram participar do Cine Debate, no qual foi apresentado o filme “Doze anos de escravidão”, que conta a história de um homem estadunidense, liberto da escravidão, que vive tranquilamente como músico. No entanto, um dia, após aceitar um trabalho em outra cidade, é sequestrado e vendido como escravo. O filme retrata a vida de humilhações físicas e emocionais aos quais ele é submetido para sobreviver. Esse evento e o impacto sobre Ramon e Joana são descritos no trecho abaixo:

Ramon: Essa semana foi muito... foi tipo um choque, eu parei e pensei que ia ser um dia normal, só que aí, eu fui, vi o filme, eu saí, tinha um carinho dançando lá fora e foi um soco em todo mundo tipo “Presta atenção, existe a cultura negra. É uma coisa bonita”. Foi muito forte, todo mundo depois disso passou a ver...

Joana: A importância.

Ramon: Isso, a importância, ver o negro de uma outra forma. Até eu vi de um outro jeito, abriu os meus olhos.

Nathália: De que jeito você via?

Ramon: Sei lá, não sei de que jeito eu via.

Elisa: Não. Pode falar...

Nathalia: Vai falando do jeito que você quiser. Usa as palavras do jeito que elas vierem, sem elaborar muito.

Ramon: Não tá vindo palavra nenhuma. Como eu via? Eu via do mesmo jeito, mas eu não prestava tanta atenção. Foi um choque, sei lá. Eu abri os olhos pra uma coisa que eu não enxergava.

Joana: É verdade. Porque quase ninguém sabe dessa realidade, como os negros sofreram. Ah, a gente estuda em história, ah os negros foram escravos, mas poucas pessoas sabem o que eles passaram. E nesse filme dá para você ver realmente o que os negros passaram e o valor das cotas raciais hoje pra gente. A gente debateu até isso.

Ramon: Não foi só isso. Foi a culinária, a música, a dança. O hip hop é muito massa.

Elisa: Você vê que é muito mais do que só escravo, eles tiveram algo, muito mais coisa além.

Pedro: Eu fiquei tipo “Uau!”

A prática de comemoração do Dia da Consciência Negra é problematizado por autores(as) como Rohden (2009) e Skliar (2003) como uma forma de restringir o trabalho com relação à diversidade, tornando ainda mais distante o que deveria ser familiar. No entanto, esse conjunto de atividades mostrou-se, para os(as) participantes do grupo, como um espaço potencializador de novas formas de se enxergar a história e a cultura negra. Outros momentos também são destacados pelos(as) estudantes quando se ressalta o trabalho com as relações étnico-raciais, sendo que a Semana da Consciência Negra não é uma atividade única para se trabalhar o tema. No entanto, este evento ainda aparece de forma esporádica em meio a outras movimentações da escola quando se trata do debate sobre o assunto em questão. Todavia, alguns estudantes ainda consideravam essa atividade uma forma contrária à promoção de igualdade. O modo como os(as) estudantes entendem essa comemoração é ilustrada no diálogo abaixo.

Felipe: Esse Dia da Consciência negra eu acho que ele deveria ser mais pensado. Por quê? Porque nós não temos que pensar no negro como inferior e ter um dia para que ele seja exaltado, entendeu? Como a situação é de igualdade, de todos os dias.

[...]

Nathália: E o Felipe ressaltou essa questão de que é uma inferiorização do negro, porque não deveria ser só um dia ou só uma semana.

Felipe: Tem um dia do branco?

Luiz: Todo dia é dia do branco.

Felipe: Tem o dia do branco, por exemplo? Um dia só para brancos?

Diogo: A questão é do racismo, por isso que não tem.

Elisa: É por isso que não tem, porque o branco nunca foi escravizado e nunca foi humilhado.

Luiz: Nunca teve um dia para ter o dia.

Elisa: Nunca teve o dia do branco, vamos todos escravizar. Não tem sentido em torturar pessoas, sabe?

Nathália: Como é que vocês encaram, por exemplo, essa história da semana da consciência negra?

Diogo: Eu acho legal.

Elisa: Pra mim é uma coisa para lembrar nossos antepassados, o que eles sofreram e não foi esquecido, porque não pode ser esquecido o que eles passaram.

Luiz: E não só por isso, tem também a aceitação, porque hoje em dia, na verdade, há anos atrás, não havia essa aceitação ainda em nossa sociedade, porque tinham as pessoas negras que não queriam ser negras, elas tinham o próprio preconceito entre elas. Exemplo, só dar um exemplo, no caso dos cabelos, tinha a moda que era a tal da chapinha, passou em tudo quanto era menina, porque elas não se aceitavam com o que elas tinham, elas não se conformavam com o que elas tinham. E com essa nova informação, com o passar dos anos, a gente foi vendo que a beleza tá em cada um, em cada um ser diferente e não igual, então a beleza, em si, está na essência da pessoa. Então acabou que a aceitação da pessoa tá vindo justamente nesses trabalhos. É um incentivo para dizer “Não, você é importante do jeito que você é, você não precisa mudar para que você seja uma pessoa bonita”.

Elisa: É um incentivo para debates também, porque tem escola que nunca debate isso, agora no dia da consciência negra, as que não falam disso o ano inteiro vão falar disso em pelo menos um dia, o que é errado.

Luiz: Eu acho que além de importante de lembrar e aceitação, é muito importante para conscientizar as pessoas sobre o que foi, meio que para ensinar elas, mostrar para elas.

Elisa: O que aconteceu não ser esquecido. Tem o dia do Tiradentes. Também é para lembrar o que ele fez, né?

Luiz: Ele lutou, né?

Elisa: O dia em que milhares de negros fizeram, em que milhares de negros lutaram, em que milhares de negros fizeram os quilombos pra fugirem e ajudarem...Tentar mostrar a beleza da cultura africana, né? Porque a cultura dos brancos tá presente na nossa vida a maioria do tempo. Não é mesmo? A gente quase não vê pessoas falando de religiões afro-brasileiras, agora de católico, a gente vê o tempo inteiro, não é? Essa é a questão.

A Semana da Consciência Negra é vista, ao mesmo tempo, como uma forma de quebrar com o padrão branco – histórico, estético, cultural – tão naturalizado cotidianamente, e como forma de exotizar e marcar como distante uma população que é constantemente excluída nas relações e discursos. A comemoração de um dia específico pode ter ambas características, no entanto, o que parece demarcar o limite entre a colocação do negro como um outro distante e o reconhecimento de sua História é a de trazer os debates sobre relações étnico-raciais para o cotidiano, para que a data comemorativa não esteja descolada de outros discursos e práticas que permeiam o contexto escolar.

Outro espaço mencionado no trabalho das relações étnico-raciais foram os debates em sala de aula, especialmente os que aconteciam nas aulas de Sociologia. A professora responsável por essa matéria foi caracterizada como alguém que se preocupa com as questões sociais e sempre



leva debates dessa natureza para a sala de aula. Luiz diz, por exemplo, que a professora é “profunda em todos os temas de sociedade”. De acordo com os(as) adolescentes ela é uma professora que debate temas da atualidade, e dentre eles as relações étnico-raciais.

De acordo com os(as) adolescentes, um espaço viável para o debate dessas temáticas seriam as aulas de Projeto Interdisciplinar (PI), visto que é uma disciplina com menor exigência de conteúdo e que tem uma dinamicidade maior quando se trata da organização do que irá compor a disciplina. Por outro lado, os(as) estudantes não acham que esse espaço é bem aproveitado, tendo em vista que as aulas podem ser dadas por qualquer professor(a), que, às vezes, não conseguem trabalhar os temas ou elencam debates desinteressantes para os(as) estudantes.

Nathália: O que é PI?

Elisa: Acho que é tipo um negócio para ensinar a gente a trabalhar em grupo, né?

Luiz: Era para...

Felipe: Somar matéria. [Risos] Não, tipo, você tinha matemática, aí você estuda uma parte da matemática.

Joana: Geometria. Era tipo para complementar

Felipe: É

Nathália: Eu queria saber, é porque teve uma mudança nessa questão do PI, como o Luiz tá colocando, como é PI para vocês agora?

Elisa: A professora agora tá falando mais de assunto, né?

Luiz: PI agora tá envolvendo, agora a tarde aqui eu assisti uma aula, o professor até ensinou sobre sexologia.

Joana: Não, a gente no 1º bimestre viu o que? Dengue. Nada contra o Zika, mas eu já tô cansada.

Elisa: Mas hoje em dia, a professora tá falando sobre o estupro que aconteceu com a menina, ela falou sobre violência também.

Nathália: O tema o professor escolhe, aí vocês debatem e...

Diogo: O problema é que esses professores não são da matéria e são professores aleatórios.

Luiz: Exatamente

Diogo: Professor de Geografia, educação física, de inglês...

Luiz: A minha no ano passado era de Física

Joana: A minha desse ano é de Biologia

Elisa: Eu acho que tinha que ser de Humanas, né, gente?

Diogo: Desincentiva o professor porque ele não é da matéria. Ela vai ficar, tipo, “poxa eu estudei a minha vida inteira para dar uma matéria diferente?” O aluno também, porque eu falo por mim mesmo, porque eu acho uma aula super chata porque o professor tá lá, ele não queria tá lá, o professor tá apenas cumprindo hora. E o contexto geral é muito chato, é muito maçante, poderia ser outra coisa.

Nathália: O que vocês estão colocando é que esses temas, esse debates raciais, poderiam ser nas aulas de PI?

Elisa: Isso!

Diogo: Com professores especificados.

Elisa: Podia ser o de Sociologia.

Luiz: O professor de Sociologia, de Filosofia, até uma psicóloga poderia dar.

Os(As) estudantes não conseguem reconhecer qual o objetivo desta matéria já que os temas são diversificados e não são escolhidos pelos(as) estudantes. Além disso, trata-se de uma disciplina que, apesar de ter trabalhos e atividades, não reprova. Joana, ao se referir à Semana da Consciência Negra, mencionou que os(as) estudantes só aderiam à atividade porque ganhavam pontos extras nas matérias. É possível pensar que a mesma lógica se aplique à questão das aulas de PI: sem a recompensa do “ponto” as aulas não têm adesão dos(as) adolescentes. Ainda assim, os(as) estudantes que compuseram o grupo mostraram-se interessados(as), sinalizaram a potencialidade da disciplina e propuseram algumas soluções para que os debates fossem mais frutíferos dentro dessa matéria, sem a necessidade de recorrer ao “ponto” dado pelo(a) professor(a) para que as temáticas se tornassem interessantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, PI é uma disciplina que tem vários objetivos, a depender do ano em que for ministrada (1º, 2º ou 3º). Além disso, existem dois PIs: o primeiro, chamado de **PI-Diferenças: o diferente é igual**, trata de questões sociais, além de aspectos garantidos pela Lei nº10.639/2003; enquanto o segundo aborda questões referentes à Geometria. Ambos são trabalhados em todos os anos do Ensino Médio, com objetivos diferentes para cada período, como descrito abaixo:

Na primeira série é abordada a temática grupos sociais, cuja intenção é propiciar ao estudante reflexões sobre o universo das mulheres, das crianças, dos indígenas, dos negros e dos portadores de necessidades especiais a partir de conceitos como gênero, exclusão social, identidade, diversidade e diferença. Na segunda série, a temática trabalhada é a inclusão social. O objetivo é propiciar ao estudante reflexões sobre a evolução das sociedades — do ponto de vista das concepções históricas, políticas, culturais e geográficas — e a construção de conceitos e de um posicionamento social de cidadania no universo da exclusão social. No terceiro ano, o enfoque é voltado para a temática das questões raciais, com objetivo de propiciar ao estudante refletir sobre a evolução das sociedades mundiais, suas influências e os processos de aculturação, bem como o conhecimento e a construção de ações afirmativas em seu ambiente comunitário

e social (trecho extraído do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, pp. 37-38)<sup>9</sup>.

Ainda que os objetivos elencados pelo Projeto Político Pedagógico visem, inclusive, o trabalho das relações étnico-raciais, isso não parece explícito para os(as) estudantes. Sendo que a percepção que se tem é de que o que será discutido é colocado apenas pelo viés do(a) professor(a) responsável pela disciplina durante o ano. Ainda que PI seja um espaço potencializador dessas discussões, a ideia de transversalidade do tema das relações étnico-raciais em outras disciplinas não é observado, a não ser que sejam matérias que se enquadrem na área de conhecimento Ciências Humanas.

Verrangia e Silva (2010) pensam nessa discussão quando propõe formas de se debater as relações étnico-raciais dentro de Ciências Naturais. Elisa coloca esse impedimento na seguinte frase “Mas tem professor também que não dá pra discutir sobre isso, tipo, matemática”. No entanto, o que é colocado pelos autores é que essa impossibilidade é vista até mesmo pelos(as) educadores(as), separando as relações étnico-raciais como um domínio das Ciências Humanas. Por outro lado, não se percebe que há uma naturalização de um conhecimento eurocentrado, especialmente, quando se trata das Ciências Naturais. O exercício de problematizar esse eurocentrismo passa também por disciplinas como Matemática, Química e Física, afinal, os autores e teorias estudadas são entendidos como clássicos nessas matérias e parece não haver discussão sobre isso. Para Oliveira e Candau (2010) trata-se de privilegiar um conhecimento dominante – europeu – e marginalizar outras formas de entender o mundo. A mudança desse pensamento dito colonial perpassa o questionamento de bases ideológicas e propositiva de novas formas de pensamento e conhecimento e não apenas denunciativa de uma forma eurocêntrica de enxergar o mundo. Parte dessa proposição reside também no exercício e planejamento de possibilidades de se discutir relações étnico-raciais em disciplinas onde isso parece inviável. Por que não discutir o quanto as teorias físicas/matemáticas são brancas? Ao mesmo tempo, foram estudos das Ciências Naturais que sustentaram durante muito tempo políticas eugenistas e discriminatórias (Reis-Filho, 2000). Por que não falar delas?

Outro incômodo demonstrado pelos(as) estudantes é justamente a falta de tempo para se debater sobre questões étnico raciais, como pode-se observar no trecho a seguir:

Nathália: E tem algum espaço na escola que se parece com esse lugar que a gente criou aqui?

Elisa: Acho que a sala de aula, não?

Diogo: Na minha sala não tanto. Não, no intervalo eu falo.

---

<sup>9</sup> Esta referência não consta na bibliografia, visto que se preza pela não identificação do campo de estudo, observando-se o caráter ético da pesquisa.

Elisa: No intervalo eu to fazendo dever que eu não fiz.

Diogo: Quando tem umas aulas vagas, né? História, PI.

Nathália: Por que na sua sala, não, Matheus? Não é assim?

Diogo: É porque, na verdade, a maioria dos nossos professores, na verdade, não tem tempo para debater sobre isso. Tão preocupados com a matéria deles.

Elisa: A maioria dos professores, não todos.

Diogo: Eu tenho professores muito bons, assim como eu tenho professores... precários.

Elisa: A maioria dos meus professores que falam sobre isso são os professores de História, de Sociologia, e de Português.

Diogo: Só esse ano eu troquei três vezes de professor de História.

Elisa: Acho que só eles três. A gente tem quantos professores no total?

Diogo: 14 se eu não me engano.

Elisa: Sério? Caracas, praticamente todos.

[Risos]

Elisa: Não tem a menor condição.

A falta de tempo para debater sobre relações étnico-raciais justificado pelo fato dos(as) professores(as) estarem mais preocupados(as) com a “matéria deles” mostra o nível de descolamento entre uma discussão que deveria acontecer transversalmente, permeando diferentes assuntos, e os conteúdos que compõe as matérias tradicionalmente. Outro aspecto relativo a essa divisão entre o que é conteúdo a ser transmitido e o que é complementar à formação do(a) estudante é o questionamento se o que acontece em sala de aula, no âmbito das relações, também não é formador. Pensa-se nisso a partir de uma perspectiva que considera que mais do que pelo conteúdo, a educação passa por práticas, posicionamentos, pelo que é dito e também pelo que não é dito em sala de aula, (hooks, 2003).

Se estamos considerando uma escola comprometida com os pressupostos pedagógicos que a orientam, devemos pontuar que essas noções políticas não passam apenas pelo que é ministrado formalmente e cobrado em avaliações, mas por aquilo que está no cotidiano, em uma “piada” racista que aparece no meio da explicação, em um “concurso” de beleza que acontece entre uma aula e outra, pelo início de uma discussão entre os(as) próprias(as) estudantes que é interrompida para o início de um novo conteúdo.

A Semana da Consciência Negra foi um evento mencionado pelos(as) adolescentes desde o primeiro grupo, o que passou a impressão, durante algum tempo de que era uma prática recorrente na escola, assim como os debates em sala de aula e os trabalhos sobre relações étnico-raciais. Aos poucos, o grupo foi se dando conta da escassez dessas atividades, apesar do empenho de alguns(mas) professores(as) em se debruçar sobre essas questões. A Semana da Consciência Negra aconteceu em apenas um dos anos desde que os(as) estudantes ingressaram na escola –

alguns(mas) já estavam concluindo o terceiro ano –, o tema das relações étnico-raciais foi uma possibilidade de seminário em um trabalho de História que não foi apresentado porque estava no final do ano, e os momentos em que se debatia sobre o tema nas aulas mostravam-se igualmente raros, sendo que a responsável por esses episódios era, em grande parte, a professora de Sociologia.

Ainda que espaçados, os eventos foram importantes para os(as) adolescentes no sentido de possibilitar outras formas de enxergar a negritude e a história da população negra no Brasil. Como descrito na fala de Elisa, foi possível visualizar a história do(a) negro(a) para além da escravidão, visto que as relações étnico-raciais não se resumem a isso.

#### 4.4 As barreiras a serem desconstruídas: o debate étnico racial para além dos currículos

À medida que os(as) estudantes perceberam que a escola, por fazer parte da sociedade, não estaria isenta de discriminações e reprodução de modelos preconceituosos, algumas falas surgiram no sentido de evidenciar e refletir a respeito do racismo presente no contexto escolar.

O terceiro grupo discutiu basicamente sobre “brincadeiras” e “piadas” racistas que circulam nos grupos de amigos(as) e espaços virtuais. Quando esse debate foi trazido pelo(as) estudantes algumas questões rondaram as reflexões: qual o limite de uma piada? Existem piadas que são com pessoas negras e não são racistas? Será que uma pessoa que se sente ofendida se manifestaria em um desses grupos? O que é uma “piada” e o que é uma ofensa?

Para os(as) adolescentes as piadas acontecem muito mais entre os(as) estudantes, sendo a mais comum delas a “piada de negão”, ainda que esta circule também entre os(as) professores(as).

Elisa: Ah, existe... acontece muito aqui, a sexualização em cima do corpo negro, tipo, “Ah, um negão vai lá, aí um negão, eu pego um negão”. E aí fica tipo “hahaha”, sabe, por quê?

Luiz: É muito cara de professor essa piada

Elisa: Não só professor, aluno faz essa piada. Muitos alunos, como se o negão fosse objeto sexual.

Como mencionado por Elisa, a “piada de negão” é uma das formas de sexualizar o corpo negro, e dentro desse espectro, colocar as possibilidades, limitadas, de ser e estar para o sujeito negro. Além disso, sem consentimento, o corpo marcado pela negritude é utilizado a serviço do desejo do branco, estereotipado e objetificado sexualmente. Ainda que dito de uma forma geral, colocar o corpo negro desse modo nos discursos diz sobre a forma como este é visto socialmente e como é construído historicamente, além de como e por quem pode ser utilizado, tal como mercadoria (Nogueira, 1988). O corpo da mulher negra, por exemplo, é tido como objeto sexual utilizado fora do matrimônio, sem compromisso e ao bel prazer do homem branco (Giacomini, 1988; Miranda, 2004). No mesmo sentido, a virilidade e o alto desempenho sexual do homem negro são recorrentes no imaginário social (Simões, França, Macedo, 2010).

Entre as piadas que aparecem na escola, Ramon cita um grupo virtual, no qual circulam algumas brincadeiras sobre pessoas negras. Mas que, de acordo com ele, são piadas leves e que não ofendem ninguém. Isso é o que inicia o debate sobre o que seria uma piada racista ou não.

Ramon: Mas eram brincadeiras.

Nathália: Mas você concordou que as piadas...

Ramon: Mas é que existem piadas mais pesadas. Essas são piadas que podem ser racistas. Tirando aquela da pilha, eu parei pra pensar e sei lá, percebi que eram imagens engraçadas zoando o negro, mas se trocassem e colocassem um branco na mesma situação ia ser engraçado do mesmo jeito.

Elisa: Teria sentido se fosse um branco?

Ramon: Não, mas por causa do nome negro<sup>10</sup>. Mas se tivessem zoando um branco, seria engraçado do mesmo jeito, não, seria engraçado, é engraçado. Mas... os brancos, sei lá, não ia ser preconceito, preconceituoso, as imagens não são tão sérias.

Nathália: Qual seria o limite aí? O que seria sério e o que seria de boa?

Ramon: Hmm... é, ontem ou antes de ontem eu recebi a foto de um bebê negro feio pra caramba, e ele tava chorando e tava uma legenda... era má. Acho que o tipo de brincadeira cruel é, pode ser considerada preconceito, mas existem brincadeiras que são só brincadeiras.

Elisa: mas por que você falou que se colocasse um branco seria engraçado do mesmo jeito?

Ramon: Porque, nas imagens...

Elisa: Você falou que seria engraçado, né, mas porque nunca colocam o branco? Porque se fosse engraçado do mesmo jeito, iam ser piadas com brancos. Mas...

Ramon: Ah mas já vi muitas piadas com brancos também.

Elisa: Tipo qual?

Ramon: Ah, não tenho no celular.

Elisa: Não tenho no celular, nem no Facebook, na verdade, nunca vi.

Ramon: Ah, mas existem pra caramba.

Elisa: Mas qual?

Ramon: Ah, verdade né?

Elisa: Por que não envio piadas de brancos no grupo da escola? Por que só envio piadas de negro? Entendeu? Porque as pessoas não acham engraçado piadas com brancos, porque ninguém acha graça mesmo, porque a graça está em zoar uma pessoa de posição inferior.

Ramon ilustra que o racismo pode estar implícito no momento em que recebe uma dessas fotografias no celular, ri, e depois que olha novamente, a categoriza como “pesada”. Essa flexibilização do que é pesado ou não pode ser entendido como uma naturalização da piada, que

---

<sup>10</sup> Uma das fotos mostrada por Ramon está no Anexo A (Figura 4)

é próprio do mecanismo de brincadeiras racistas, nas quais ao mesmo tempo em que se ofende, inocenta-se aquele que comete a discriminação (Silva Júnior, 2002). Entende-se esse processo como discriminatório também porque não permite a uma pessoa, que possa se sentir ofendida, o direito a uma resposta ou reação.

Nathália: Em qualquer uma das imagens: se algum deles se sentisse ofendido, você acha que eles se sentiriam a vontade pra falar?

Ramon: Não.

Nathália: E por que não?

Ramon: Porque todo mundo tava, sei lá, rindo, achando engraçado.

Nathália: Então diante de tudo isso, o que significa a pessoa não conseguir se expressar? Dentro de um grupo em que ela está se sentindo ofendida?

Ramon: Ela está sendo excluída.

A piada pode ser considerada uma violência, a partir do momento em que é considerada como uma prática discriminatória e excludente (Silva Júnior, 2002), assim como pode ser entendida como um julgamento moral do outro a partir daquilo que provoca riso. Dessa forma, a violência provocada pelo que é dito na forma de piada pode ser experienciada de várias maneiras, inclusive como ódio ou vergonha de si (Zygourius, 1995). Ao mesmo tempo em que a piada ofende, ela impossibilita que a pessoa ofendida se manifeste, possa dar uma resposta. Nessa dinâmica, ao invés da agressividade gerada ser externalizada, ela retorna para o eu do sujeito (Zygourius, 1995). Portanto, quem é alvo da agressividade – ou da necessidade de resposta – diante da violência se torna o próprio sujeito e não o ofensor, já inocentado pela natureza da piada.

O racismo que se mostra implícito nas piadas também apresenta-se disfarçado em ideias de beleza que rondam tanto os anúncios de revista e propagandas de televisão como os mais simples concursos de beleza dentro da escola, ou a escolha de um(a) representante de sala.

Lorena: Eu acho que tem sim. Ano passado se eu não me engano teve uma votação na minha sala para decidir quem era a menina mais bonita. E tipo, nunca colocavam ninguém negro ou com, que nem ela falou, com os traços fortes. Sempre é uma loira, com os olhos claros, cabelo liso, que aquilo ali se encaixa no ideal para eles, por isso.

Joana: Você pode colocar até representante, aí quando vai representante, vai a meninas tudo...  
[Risos]

Lorena: As meninas bonitinhas que ganham.

Diogo: Ah, gente, Isso não é desculpa não. Porque na minha sala tem cada menina, mas eu sou representante. Sou homem, sou preto... [Risos]

Joana: Não tô falando que são todos. Falaram no terceiro ano “quem quer ser representante?!” e ninguém quis, mas... [Risos]

Elisa: Agora no nono

Joana: No nono “Quem quer ser representante?” Só as meninas lá do fundo, aí todo mundo vota, mas hoje...

Elisa: Agora no terceiro ano a gente quer o povo responsável.

Diogo: Pois então são representações diferentes, porque desde a quinta série eu sou representante e nunca...

Elisa: Gente, na minha época também era assim, as meninhas patricinhas assim que ganhavam.

Diogo: Mas, para mim, o que ganha mais ainda do que aparência é o carisma. Se você souber conversar as pessoas votam em você.

Elisa: Mas geralmente se a menina é bonita, assim, a pessoa nem liga se ela é chata ou não. Principalmente no Ensino Fundamental.

A questão se complexifica quando o julgamento de quem é bonito(a) ou não passa por uma questão de gosto e não necessariamente um recorte racial ou preconceituoso.

Ramon: Uma coisa legal pra gente debater agora! Aquele lance que você falou, Elisa, da menina que falou que ela achava o traço fino bonito e era só a opinião dela, tipo assim, de achar extremamente preconceituoso.

Elisa: Do preconceito passado de opinião.

Ramon: Isso. Eu acho que um branco tem o direito achar sei lá os traços bonitos, feio, igual um negro tem o mesmo direito de achar uma pessoa branca feia.

Parece bastante natural para alguns(mas) adolescentes que a categorização de alguém como bonito(a) passe por uma questão de preferências. No entanto, o que é pouco evidenciado é que o gosto é construído socialmente e que aprendemos a achar algo/alguém bonito(a) ou feio(a). Como já dito a respeito do corpo negro, há um estereotipização e uma maneira específica de ser enxergado, muito mais associado a uma sexualização do que um ideal de beleza. Cotidianamente, somos bombardeados por informações que ditam padrões de beleza que insistentemente devemos buscar. Entretanto, a beleza negra não está significativamente nesses espaços e quando está ou é classificada como “não negra” ou colocada como exótica, ou seja, diferente e distante do padrão aceito socialmente, ainda que desejável. Para Miranda (2004), as mulheres negras são constantemente encaixadas em duas categorias, quando se refere ao padrão de beleza, o que se estende a seus posicionamentos quanto à sexualidade, assim como em postos de trabalho. O primeiro deles seria para aquelas mulheres que atendem um padrão “globeleza”, que o imaginário social enxerga como “boas de cama”, “gostosas”. No entanto, para as que não atendem esse padrão restam os estereótipos das domésticas, ambas imagens reforçadas e estereotipadas pela



mídia, especificamente. Elisa traz em seu relato uma ilustração do que é o desvinculamento entre negritude e beleza.

Elisa: Teve um menino que falou na sala que eu não podia ser negra porque eu era bonita

Nathália: Aqui?

Elisa: Foi. Ele disse... Porque eu cheguei no meio do ano, aí a minha amiga, que hoje é minha amiga, disse “Nossa, ela é uma negra bonita” aí ele disse “Ela não é negra, ela é bonita”.

As poucas possibilidades para a beleza negra – a sexualização do corpo feminino, por exemplo – evidenciam o distanciamento daquilo que é valorizado culturalmente. Como dito por Elisa, não se pode ser negra e bela ao mesmo tempo, beleza é um atributo dado ao branco, não condiz com as significações destinadas ao corpo negro (Costa, 1985). Para a mulher negra só é possível alguma aproximação com a beleza quando esta mostra-se embranquecida – na estética ou no discurso – ou erotizada, o que situa-se em um polo diferente daquele em que se localiza a beleza branca, socialmente aceita e almejada. Desse modo, a mulher negra é afastada de uma aproximação com Ideal de Eu, que, colocado como branco, sugere uma incompatibilidade entre os significantes encarnados no corpo negro (Nogueira, 1998) e aqueles que são estimados socialmente, sendo assim, o que se coloca como possibilidade para a aproximação desse Ideal é o afastamento daquilo que está encarnado no corpo, ou seja, os traços físicos da negritude (Sousa, 1983).

Elisa também evidencia, em seu discurso, a noção de que ideais de beleza são ensinados e que não são tão naturais quanto se pode imaginar:

Elisa: Opinião não é preconceito. Isso de achar traços de negros feios é preconceito, sabe? Não é um tipo de opinião. Você é ensinado a isso. Ninguém nasce achando traço de negro feio e traço de branco bonito, a gente é ensinado. A gente vai ver meninas lindas, aliás, brancas na revista e a gente vai vendo que aquilo é o ideal, a gente percebe que aquilo é um ideal. Por exemplo, tem outros lugares que gente gorda é o ideal de beleza, e lá eles são ensinados a ver, tipo, gente magra é sinal de pobreza. Se você vivesse lá, você ia ver isso e é um tipo de preconceito também lá. Pra cá já não tem isso, porque aqui, né...

A escola como instituição responsável pelo ensino de crianças e adolescentes, e inserida em uma sociedade que estabelece, de forma hierarquizada, o que é aceito e o que é rejeitado, pode adotar posturas que privilegiem uma noção hegemônica do que é belo, por exemplo (Gallo, 2009). Desse modo, destaca-se, por fim, um tema que, de certa forma, reúne tanto as discussões a respeito das piadas quanto o debate sobre ideais de beleza, estando estes presentes nos comentários de professores(as) em momentos durante as aulas ou em interação com os(as) estudantes em outros espaços. Em um dos grupos surgiram comentários a respeito de professores(as) sobre a estética

negra, especialmente feminina, que por alguns, especialmente os meninos, foram entendidos como a expressão de uma opinião, enquanto para outros como um comentário racista.

Elisa: Aí, deixa eu contar, ele tava falando que mulher vira cardápio quando o homem tem dinheiro essas coisas. Aí ele tentou falar de mulheres que os gringos vem pra cá e acham exóticas as mulheres negras, e que isso ia da percepção de cada um, porque aqui elas eram horríveis, “sendo que lá, no país de origem deles tem um monte de branca de olho azul, não sei o que eles viram aqui”. Ele disse isso em sala de aula, sabe. Aí eu fiquei...

Lorena: E ninguém falou nada?

Elisa: Eu falei: “Mas professor, não é só mulher branca que é bonita”. Aí ele falou “Não, mas é exótico”. Aí ele tava tentando falar, sei lá...

Ramon: Porque aqui no Brasil é comum mulheres negras, eu entendi isso.

Elisa: Como se fosse feio a mulher que não fosse branca, sabe? A maioria das meninas da nossa sala são negras.

Luiz: Teve outro caso, que acabei lembrando, é que na Oficina de... Estavam duas meninas entrando na sala, uma de cabelo cacheado, de black mesmo, que usava o pente garfo, entrando na sala, o professor falou, comentou, “Agora virou moda andar de cabelo ruim”

Nathália: Um professor?

Luiz: Um professor. Toda a escola falou. Um professor da escola falou. Foi esse ano ainda. As duas meninas estavam entrando na sala e o professor comentou “Agora tá virando moda andar de cabelo ruim? Agora as meninas tão tudo de cabelo ruim, tudo alto” Aí ela até discutiu com ele.

O trecho acima ilustra como o trabalho com as relações étnico-raciais não se dá apenas em um plano conteudista, mas também no âmbito das relações diárias. Por esse aspecto, retoma-se a argumentação de que não se trata apenas da aula que é ministrada, mas de tudo aquilo que está presente em sala (hooks, 2013), o tom de voz, as piadas para descontrair a aula, as estratégias utilizadas dentro de sala para tornar a transmissão mais amena, as conversas nos corredores, os posicionamentos corporais e outros tantos aspectos que transparecem, mesmo que implicitamente, o que é esperado e dito socialmente, nesse caso, do/sobre o sujeito negro. O trecho em que Elisa diz: “Como se fosse feio a mulher que não fosse branca, sabe? A maioria das meninas da nossa sala são negras”, tem um pouco dessa concepção: em uma sala em que a maioria das meninas são negras, como é escutar que a mulher negra não é bonita? Como é ouvir de um professor, muitas vezes uma referência, que seu corpo é exótico?

Pelo viés da psicanálise pode-se entender o(a) professor(a) também como um modelo a ser seguido, um indutor de ideais (Voltole, 2011), especialmente quando assume, simbolicamente, para o(a) estudante, uma posição de sujeito suposto-saber. Desse modo, entende-se que fazer comentários, dessa maneira, sobre o corpo negro feminino é estalebecer como

verdade uma visão hegemônica que dita os padrões e as posições específicas que podem ser ocupadas pela população negra (Reis-Filho, 2000).

No outro comentário não fica evidente se a Oficina de Cacheadas estava acontecendo na escola. Mas ainda que não o seja, a valorização, que para algumas mulheres negras se dá pela estética do cabelo, é colocada pelo professor como algo rejeitado, feio, invisibilizado. Além disso, hooks (2005) coloca que a estética traduzida pelo cabelo da mulher negra é também uma forma de embate político contra um modelo hegemônico que dita como aceitável e desejável um cabelo liso. São situações como as ilustradas acima que mostram que, ainda que existam contextos na escola que prezem pelo respeito à diversidade, o racismo entranhado nos comentários e piadas são recorrentes e fazem questionar que outras ações poderiam ser promovidas para uma reflexão aprofundada e cotidiana das práticas que circulam na escola tanto entre professores(as) como entre estudantes. Talvez um caminho possível seja evidenciar o que parece implícito: uma ofensa revestida de piada, uma agressão camuflada de opinião, um comentário racista transmitido como qualquer outra afirmação. Problematizar esses eventos é desnaturalizá-los, torná-los questão, uma reflexão cotidiana que atravessa o único dia no calendário.

#### 4.5 Processos identificatórios: as “coincidências” nas identificações com a negritude

*Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo  
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo  
Mas o sistema limita nossa vida de tal forma  
Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver  
Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso  
Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim  
Racionais Mc's (2002)*

No decorrer dos grupos foi possível perceber como as vivências no contexto escolar contribuíram para a forma como as identificações com a negritude se dessem na vida de cada um(a) dos(as) adolescentes. Em um primeiro momento foi confuso para os(as) participantes definir o que seria ser negro(a). Em parte, a ideia de miscigenação mescla os critérios fenotípicos que seriam os mais explícitos para uma classificação (Silva Junior, 2002). Por outro lado, a ideia de que a negritude seria definida por uma forte raiz cultural, especificamente, a religião, também gera impasses. Em ambos os casos, os(as) adolescentes formulam questões difíceis de serem respondidas tais como: se várias pessoas, com diferentes traços e tons de pele se consideram e são consideradas negras, qual é o padrão para definir alguém como negro? Se não sou candomblecista, eu sou negro(a)? Por trazer uma forte matriz africana, os(as) baianos(as) são mais negros(as) que negros(as) brasileiros?

Elisa: Porque tem lugares que a cultura é bem específica, tipo, os índios, tem a cultura dos índios, os americanos têm a cultura dos americanos, a Austrália tem a acultura da Austrália, agora no Brasil é aculturado, é uma mistura de tudo, a gente tem costume de todos os lugares, sabe? Acho que na Bahia é um lugar onde tem mais tradição, aqui a gente não tem muita tradição, a nossa tradição é tipo “a maior parte das pessoas que eu conheço são católicas”, mas mesmo assim não é uma coisa da cultura brasileira, né? Lá as pessoas tem uma coisa mais assim de raiz, aqui a gente não tem mais essa coisa.

[...]

Nathália: O que faz o baiano ser... se identificar mais facilmente com a negritude do que um brasileiro?

Elisa: Porque ele tem mais contato com a cultura negra, afro-brasileira e mais contato com pessoas negras

Ramon: Pelas características, principalmente...

Elisa: A cultural. E também a maioria das pessoas da Bahia são negras

Nathália: Então, o que tá te fazendo chamar essas pessoas de negras?

Elisa: Porque elas são negras. Tudo, ué... a cor da pele, as questões culturais delas, o jeito que elas mesmo se aceitam como negras, sabe

Pedro: Características físicas das pessoas

Elisa: É

Nathália: Características físicas...

Elisa: Principalmente a cor da pele

Joana: Uma coisa também que as pessoas falam e eu não concordo é que negro é macumbeiro.

Percebe como tem gente que considera isso como uma característica de negro?

Elisa: Mas o que é o macumbeiro, não é mesmo? Qual o problema de ser macumbeiro? Se você for pensar, é uma religião. Se falar “Ah, todo branco é, como é que é, escravista”. Não, cara, não é.

Nathália: E o que você tá chamando de cultura afrodescendente?

Elisa: É a religião, é o candomblé, tem a umbanda. São culturas que vieram dos escravos.

Nathália: O que mais faria parte dessa cultura afrodescendente, além da religião?

Elisa: Uai, acho que isso, acho que a religião

Joana: Tem a luta, né?!

A definição do Brasil, ao mesmo tempo, como “aculturado” e “uma mistura de tudo” traz a ideia de uma neutralidade nesse espaço cultural. No entanto, a constituição do povo brasileiro se deu por uma multiplicidade de povos que não deixam, cada um deles, de carregar uma ancestralidade. Será que por ser uma “mistura” o povo brasileiro se torna aculturado? Em que parte da História foi apagada a ancestralidade dos povos africanos que também constituíram o

Brasil? Nesse sentido, o que se apresenta não é um Brasil aculturado, mas uma lógica que, a partir da miscigenação, tenta, ao mesmo tempo, abarcar um país diverso étnico e culturalmente e escamotear as articulações de uma cultura hegemônica, que dificulta a mobilização e a manifestação de culturas subjugadas (Munanga, 1996). Dessa forma, a despeito da diversidade étnico-racial, quanto mais próximo do branco melhor (Nascimento, 2011)

Além disso, na fala de Elisa sobre as culturas de cada lugar, a impressão que fica é que, por exemplo, só existe uma cultura indígena, sendo que, na verdade, são muitas as etnias indígenas dos povos originários do Brasil. Essa mesma compreensão aparece na questão da negritude, sendo ilustrada na afirmação de que a cultura negra é especialmente definida a partir da religião – umbanda e candomblé – no entanto, essa característica não comparece quando os(as) adolescentes se autoclassificam como negros(as), visto que nenhum(a) deles(as) faz parte dessas religiões. Pode-se pensar que a escola e a sociedade como um todo apresentam a negritude de forma tão caricata, assim como acontece com os povos indígenas, que os tornam estranhos, distantes de uma realidade com a qual é possível e desejável se identificar (Skliar, 2003; Reis-Filho, 2000). Nesse mesmo sentido pode-se pensar que a noção de miscigenação visa neutralizar ao máximo tanto as características fenotípicas quanto culturais (Reis-Filho, 2000). Quanto mais misturado mais distante das raízes que compuseram o povo brasileiro e mais comum a aproximação dessas raízes com o caricato, o estereótipo, o exótico, distante daquilo que aparece cotidianamente, na tentativa de, como levantado por Skliar (2003), deixar sobressalente uma forma hegemônica tida como completa e única.

No entanto, a confusão é gerada justamente no ponto em que os(as) adolescentes, conscientes de sua negritude se perguntam: Como eu me identifiquei como negro(a)? Essa é uma questão atual, da ordem da realidade concreta e psíquica dos(as) estudantes, sendo que há uma classificação que vem de fora (chamam-me de negro(a)) e ao mesmo tempo eu me classifico como negro(a). Mas de onde vem essa classificação? Que aspectos da minha história pessoal contribuíram para que eu me visse como negro(a)?

Neste trabalho, utilizo, especificamente, a noção de tornar-se negro(a) de Neuza Souza (1983). A autora argumenta que mais do que uma classificação vinda de fora, a negritude passa por uma autoclassificação e que esta só se dá a partir de um resgate da ancestralidade e, mais do que isso, dos mitos que compõe o imaginário social a respeito do que é ser negro(a), ou seja, da mitologia contada a respeito de si mesmo.

Neste ponto, pode-se pensar nas formas como a escola reconta a história e coloca respostas para certos questionamentos que dizem respeito à ancestralidade e à cultura afro-brasileira: nossos ancestrais eram escravos ou foram escravizados? De onde vieram? Que cultura tiveram que camuflar para não abandonar? Que História nos une? Flores (2006) destaca essa maneira hegemônica e europeia de contar a história até mesmo do Brasil, esquecendo-se da pluralidade de povos não-europeus que constituíram a população brasileira como um todo.

Por outro lado, é interessante observar como a movimentação do grupo acontece no sentido de desvendar os aspectos míticos, que foram contados por anos a respeito deles(as) mesmos(as) e perceber que, apesar das peculiaridades de cada vivência, existem semelhanças nos processos que cada um(a) destaca como marcantes na identificação com a negritude.

Em diferentes momentos, os(as) adolescentes ressaltaram vivências no contexto escolar que os(as) fizeram se dar conta da própria negritude.

Nathália: E o que fez com que vocês se identificassem como negros?

Elisa: É... no começo, quando eu tinha tipo uns doze anos. Antes dos nove anos não tinha isso, sabe, eu sofria *bullying* na minha escola, mas era porque eu era mais escura, aí o pessoal ficava falando, mas não era preconceito, o pessoal só ficava falando “Ah, mas você é mais escura”, sabe? [...]

Manson: Na minha família eu nunca tive essa exclusão porque uma parte é... Acho que sei lá, mais na escola mesmo, porque sempre tem aquele grupinho das pessoas que fazem, tipo, sei lá, *bullying* com você. Ah, sei lá, sempre chamavam as pessoas, sempre apelidavam de negresco, essas coisas, às vezes mais pesadas. Acho que é mais isso. Acho que mais na escola.

[...]

Joana: Para vocês verem, eu tava na segunda série isso, e meu pai... Para, Ramon [pedindo para Ramon parar de rir]. E meu pai, ele é negro mesmo e minha mãe já é branca, então um dia minha mãe foi me deixar na escola e ela era branca e eu fui e falei “Tchau, mãe” e as pessoas ficaram olhando assim “Ela não é a sua mãe, você é adotada”. 2ª série, porque minha mãe era... entende? É muito preconceituoso.

[...]

Joana: Minha mãe era muito branquinha. Minha mãe tem o cabelo liso, tem os olhos azul... tem os olhos verdes, A gente puxou meu pai todinho, então as pessoas são muito preconceituosas, assim, na minha opinião. E no Ensino Médio eu já percebi que é bem diferente do que quando a gente era menor. E quando eu entrei na 5ª série também, eu sofri muito *bullying*...

Não raro, a escola se configurou como um espaço no qual as relações étnico-raciais se mostraram presentes para os(as) adolescentes. No entanto, as experiências marcadas e lembradas pelos(as) estudantes não foram agradáveis e não diziam respeito a uma valorização da negritude.

Nathália: Pensando em tudo isso que vocês falaram... Como vocês se identificaram como pessoas negras, vocês conseguem ver alguma...

Elisa: Semelhança?

Nathália: É. Alguma semelhança, alguma coisa em comum...

Elisa: Acho que nenhum de nós se percebeu como negro por experiências boas, né?

Joana: É.

Elisa: Nenhum foi: “nossa que lindo você é negro”. Nenhum foi assim.

Joana: Não mesmo.

A identificação com a negritude a partir da estipulação de uma diferença e de algo estranho simboliza a colocação do(a) negro(a) como distante, ao qual é interdito a identificação com características benquistas socialmente (Nogueira, 1988). Joana traz essa associação a partir do momento em que se percebe fisicamente parecida com o pai, alvo de preconceito dentro da família. A adolescente relata esse evento como se a identificação com o negritude só fosse estabelecida a partir do momento em que ela estabelecesse identificação com tudo de racista já dito ao seu pai, e com a rejeição vinda deste processo.

Joana: Minha vó ficava chamando meu pai de negro, sabe, fazendo coisa racista e eu sempre me achava muito parecida “Ah, se meu pai é negro, eu também sou. Ninguém aqui da minha família me aceita”. Aí eu falei que eu sou negra.

Ainda que as experiências guardem semelhanças, em alguns momentos, os(as) adolescentes relativizaram as várias formas de ser negro(a) e as especificidades se concernem aos processos identificatórios de cada um(a). Uma das diferenças na vivência da negritude é apontada por Elisa quando ela narra uma vez que observou alguns(mas) haitianos(as) trabalhando no shopping e sua interpretações a respeito de como eles(as) poderiam ser tratados(as) se estudassem na mesma escola que ela.

Elisa: Tinham umas meninas do Haiti trabalhando lá no shopping. Tipo dava pra ver como as pessoas olhavam pra elas, sabe? E é uma coisa totalmente disfarçada. Agora imagina se uma pessoa com os traços delas e com a boca delas viesse para a escola, será que ela não ia sofrer preconceito como a gente não sofre? A gente que tem os traços mais finos ou tem a pele mais clara, sabe? Às vezes acho que tem muito essa questão, que às vezes aqui a gente não é considerado inteiramente negro se a gente tiver a pele como a minha ou tipo o nariz fino, sabe? Ou tiver o cabelo mais liso. Entendeu o que eu quis dizer?

Nathália: Então não seria uma vivência da maioria das pessoas da escola?

Elisa: Isso. Acho que não, porque a maioria, a maioria do povo, tem muito, né? Tem muitos negros aqui, mas a maioria tem a pele assim como a minha ou tem os traços fortes ou tem os traços finos e não fortes.

O trecho aponta para as diferenças de tratamento dadas por outrem à medida que alguém se aproxima ou se distancia da negritude. Se os traços forem mais finos e a pele mais clara existe a possibilidade da pessoa nem ser considerada negra e, em decorrência disso, não ser alvo de

preconceito como seriam pessoas com tom de pele mais escuro, por exemplo. Quanto mais próximo de características brancas, maior a possibilidade de ocupar certos espaços como cargos altos em uma empresa, por exemplo (Souza, 1983). Para além dessas diferenças de tratamento a partir de características mais próximas ou não da negritude, as histórias de vida também demarcam peculiaridades na forma de vivenciar este aspecto identitário, assim como suas repercussões psíquicas. Nesse sentido, o trabalho com as relações étnico-raciais implica em identificar que uma mesma ação/prática afeta as pessoas de formas diferentes, sendo que suas histórias permitem formas de apreensão e significação diversas.

Freud (1937/1977) traz essa reflexão para o contexto escolar quando estabelece as três profissões impossíveis: educar, governar e psicanalizar, visto que nelas não é possível saber, com antecedência, os efeitos inconscientes do ato realizado pelo(a) educador(a), pelo(a) governante e pelo(a) psicanalista. Dessa forma, pode-se pensar que, tanto em um comentário racista vindo de um(a) educador(a) como em iniciativas que visam promover o respeito à diversidade, o viés de que essas práticas têm múltiplas formas de serem assimiladas e de que a negritude é vivenciada de formas diferentes deve ser considerado. Nesse ponto, pode-se refletir sobre a importância do protagonismo dos(as) próprios adolescentes negros(as) na promoção de eventos como a Semana da Consciência Negra ou rodas de conversa, oficinas, entre outros. Esse argumento tem como ponto de partida a ideia de que, a partir de uma reflexão aprofundada e contínua, os(as) adolescentes conseguem visualizar aquilo que eles(as) querem discutir e o que é importante para eles(as), levando-se em consideração as próprias vivências e aquilo que sentem necessidade de trabalhar dentro do contexto escolar.

É uma forma de pensar, junto com hooks (2013) que, os processos educativos estão atrelados aos corpos que circundam o contexto escolar, ou seja, esses corpos contam histórias diferentes e não são neutros, tal como se pretende a ciência presente nas salas de aula. A corporeidade pode ser pensada como uma questionadora ideológica: o que conta o corpo de uma professora negra? Ou ainda, o que diz o corpo de uma estudante negra que ingressou na Universidade? Pode-se pensar que o compromisso com a diversidade se dá também pela escuta desses corpos a partir do que esses corpos têm a dizer e não sobre o que é dito a respeito deles.

Juntamente com isso, destaca-se essas diferentes formas de assimilar o que é percebido na escola a respeito das relações étnico-raciais a partir do momento em que Lorena traz a foto de uma das poucas professoras negras presentes na escola, fator que para ela representa as relações étnico-raciais no contexto educativo em que está inserida:

Lorena: Minha foto é essa aqui, [...] foi na aula da Ester, porque ela é a única professora negra, pelo menos para mim no segundo ano e ela tava contando para a nossa turma que ela foi a única negra no mestrado, no doutorado, então eu achei interessante isso.

[...]



Lorena: Na ultima... semana passada a gente tinha colocado no cartaz que a gente queria mais representatividade, e eu achei isso interessante, que ela é uma professora negra. Como que ela chegou lá?

Elisa: Eu acho que é um exemplo de vida para dar para os outros alunos. E as coisas que elas falam em cima de algo, que nem você falou, levam as pessoas a pensarem sabe “Ah, cara, por que isso tá acontecendo?”. Porque ela vivenciou isso, então ela pode falar.

Para Lorena, nas particularidades de sua história de vida, é importante que se tenha uma professora negra falando de sua trajetória acadêmica, é especificamente esse tema que se sobressai para a estudante quando ela percebe as relações étnico-raciais na escola. Por outro lado, em outro grupo, alguns(mas) adolescentes demonstraram que o fato da professora ser negra não se torna um fator essencial, sendo que outros(as) professores(as) não-negros(as) podem trabalhar o assunto. Para esses(as) adolescentes é importante, no âmbito das relações étnico-raciais, que o(a) educador(a) discuta essas temáticas em sala de aula, independente de sua identificação étnico-racial.

Nathália: Esses pontos de identificação que vocês encontraram na escola, tanto os negativos quanto os positivos, como a semana na consciência negra, vocês conseguem enxergar outras referências, outros pontos de identificação para vocês dentro da escola? Vocês falaram muito da professora de Sociologia né? Que traz esses assuntos. Já falaram da professora de Literatura. Literatura? A Ester.

Joana: Por que ela é negra? Mas ela não trabalha muito com isso não.

Elisa: A Lorena falou que ela conversa sobre isso em sala de aula, que ela era a única negra lá do mestrado.

Joana: Ah, mas ela uma vez falou pra gente fazer uma redação sobre isso, né?

Manson: A professora que fala mesmo é a de Sociologia.

Elisa: E ela nem é negra.

Para alguns(mas) o fato da professora ser negra e trazer a própria história de vida para os momentos em sala de aula contando aonde chegou, apesar das dificuldades e da falta de representatividade nos espaços acadêmicos, é importante. Para outros(as), apesar da necessidade de se ter mais professores(as) negros(as) na escola, isso não é suficiente. Parece ser necessário para estes(as) falar a respeito, colocar trabalhos sobre essas questões, criar espaços para debates. Nitidamente, uma coisa não exclui a outra, mas em alguma medida esses aspectos são ressaltados pelos(as) estudantes de formas diferentes, a depender de suas vivências.

As particularidades afetam também a forma como os(as) adolescentes recebem tanto as iniciativas boas quanto os aspectos racistas presentes na escola:

Elisa: Eu acho que depende da fase que a pessoa tá, principalmente. Acho que é bem pessoal isso, porque de repente uma coisa que não atingiria ele, me atingiria e uma coisa que não me atingiria ele. Acho que é extremamente pessoal.

Manson: Mas mexe com a pessoa também, ela sofre um pouco, porque você cansa de ficar ouvindo “Ah, não sei o que, ah você não sei o que”

Elisa: Ah, mas tem gente que sabe lidar melhor com...

Manson: Ah, eu tenho certeza que as pessoas falam “Ah, não ligo”, mas a pessoa sempre liga.

Para os(as) estudantes é importante que existam iniciativas na escola com o intuito de promover a diversidade, especialmente no que concerne às relações étnico-raciais. Em uma perspectiva semelhante à de Verrangia e Silva (2010), os(as) estudantes percebem que as práticas de promoção à diversidade colaboram tanto para uma percepção mais positiva de si mesmo, quanto para a minimização de preconceitos e discriminações nos mais diversos espaços da escola.

Elisa: Na escola? Acho que essa semana foi muito boa, um evento muito bom, a escola poderia fazer mais.

Joana: Eu acho que deveria começar lá do pré, sabe, maternal, porque é muito preconceito que as crianças fazem. A gente chega aqui com uma maturidade diferente e a gente ainda tem essa semana? Eu acho que ajuda muito, mas eu acho que se for...

Elisa: E as pessoas poderiam reduzir o preconceito.

[...]

Joana: Acho que a gente recebe um respeito melhor.

[...]

Nathália: Hoje, no Ensino Médio, falando dessas coisas que tem na escola, e de tudo que a gente falou no grupo. Como isso influencia a forma como vocês se enxergam como pessoas negras? Isso modifica no meio do caminho? Ou não?

Ramon: Não, porque eu sei quem eu sou.

Elisa: Ah, eu acho que meio que modificou, porque quando você tá na semana de arte...

Ramon: Porque lá eu aprendi...

Elisa: Sim. Mas eu acho que ajuda a construir, sabe?

Nathália: Quando fala coisas boas ajuda a construir?

Elisa: É

Nathália: Construir o que?

Elisa: Tipo, uma confiança na gente que é negro, sabe. Você começa a tirar a ideia de que você é inferior às outras pessoas.

Manson: Empoderamento

Elisa: É. Empoderamento

Levando-se em consideração os espaços ressaltados pelos(as) adolescentes como possíveis para o debate das relações étnico-raciais (aulas de Sociologia, PI, eventos na escola), torna-se preocupante o que é sugerido na Medida Provisória (MP) nº746 de setembro de 2016, assim como no projeto de lei intitulado “Escola sem partido”. No segundo semestre de 2016, o atual governo sancionou a Medida Provisória nº 746 que modifica o funcionamento do atual Ensino Médio. Dentre as mudanças a MP retira a obrigatoriedade de oferta das disciplinas Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes e Música, além disso amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas, e permite que professores sem diploma ministrem aulas de curso técnico e profissional, desde que os cursos estejam ligados à área de atuação deles, entre outras proposições. O então ministro da educação Mendonça Filho justificou, no dia 22 de setembro de 2016, em comunicação oficial, as mudanças propostas a partir do estado atual de “falência” do Ensino Médio, destacando: o baixo desempenho dos(as) estudantes em Português e Matemática, comparativamente à década de 90, a evasão escolar de mais de um milhão de jovens, além do baixo índice no ingresso dos(as) estudantes da rede pública no Ensino Superior (Olhar Diplomático, 22 de setembro de 2016). No ano de 2015, antes das movimentações atuais no âmbito da educação, já tramitava o Projeto de Lei nº 867 de 2015 conhecido como Escola sem Partido. O projeto é forjado a partir de uma perspectiva que restringe o posicionamento político e reflexivo em sala de aula, a partir de regulações morais para a atuação de educadores(as) que supostamente promoveriam doutrinação, especialmente no que concerne os debates sobre gênero e política. Os(As) estudantes, que participaram da pesquisa, avaliam as repercussões dessas modificações na educação da seguinte forma:

Elisa: E eu acho que a gente poderia ter mais aulas de Filosofia. Tem uma vez por semana.

Luiz: E agora, vocês viram agora a lei da mordadaça?

Joana: Eu vi, eu vi

Luiz: Eu fiquei... ridículo. Eu fui ao protesto, quando eu cheguei lá, eu já cheguei gritando, tive que voltar cedo, pior de tudo. É porque agora é a Lei da Mordadaça, tão querendo tirar História, Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio. Acho que é muito ridículo. Eles querem virar marionetes.

Nathália: E como vocês acham que isso interfere na parte das relações ético-raciais?

Felipe: Porque interfere, né? São matérias que deveriam ajudar no/para nosso complemento, nosso...

Elisa: E ajudar na nossa formação crítica

Felipe: Nossa formação crítica, entendeu? São matérias que desenvolvem o nosso senso crítico, nossas opiniões e nos manifestam coisas que nós não tínhamos antes.

Luiz: Nós mostramos nossa opinião. A gente corre atrás do que a gente acha, assim, certo. Aí se a gente tirasse, Filosofia, Sociologia e História, por exemplo, o meu irmão que tem 12 anos, se

ele vir pro Ensino Médio e não tiver essas matérias provavelmente vão acabar controlando ele, ou seja, se alguém falar que aquilo é ruim para ele, ele vai acabar indo nessa. Ou seja, ele vai pro caminho de drogas, se possível, alguém pode muito bem, fazer muita coisa, entendeu? Mexer com a cabeça dele e ele não saber disso.

Diogo: Pelo menos do que eu tava lendo a lei em si, ela só falava que você não podia implantar, tem professores que querem manipular...

Joana: Manipula!

Diogo: Sua ideologia em sala de aula. Isso não é correto.

Joana: Tem mesmo.

Beatriz: Não, mas a lei é que você não pode citar nada...

Diogo: Eu tô falando daquilo que eu li, ela tava falando que tem que citar, só que é de um modo geral, você não pode é especificar, é diferente. Você tem que falar de tudo, exemplo, eu tenho 10 psicólogos, eu vou falar desses 10, sei lá filósofos, sei lá, o que seja, eu tenho 10, mas eu tenho que citar os 10

Elisa: Mas sem modo crítico, tem que falar só da matéria assim, não fala como aconteceu os fatos sociais, como aconteceu na Filosofia. Se eu falar, tipo, eu falar isso aqui é isso aqui ó... Liberdade é você ser livre para você fazer o que você quiser. É isso gente, pronto, tchaaau.

Diogo: É isso. Eles focam em um ponto, não querem que...

Elisa: Não querem que você pense sobre isso.

Luiz: Que você use uma bainha para você olhar somente para isso.

Elisa: Tipo um dicionário ambulante de matéria, você não quer saber o que aconteceu.

Diogo: Pelo menos quando eu li a coisa foi sobre isso. Não sei não.

Apesar das confusões a respeito do que propõe o Projeto de Lei e a Medida Provisória, os(as) estudantes manifestam alguma preocupação com os efeitos que ambos podem gerar no contexto escolar. Retirar os espaços ou a reflexão a respeito dos assuntos, consequência da Escola Sem Partido, vista pelos(as) estudantes, significa retirar espaços onde o debate poderia se dar e no qual a diversidade seria promovida. Por outro prisma, pode-se pensar que a neutralidade ou o afastamento de ideologias não é algo possível de ser realizado, visto que, por tudo já dito, um modo hegemônico de entender os processos históricos já está posto em sala de aula. As lutas tanto do Movimento Negro, como de propostas inovadoras de educação giram em torno de proporcionar outras formas de contar essa história já tão presente nas salas de aula. No entanto, isso se dá a partir de questionamentos, reflexões, confronto de ideias e perspectivas e não apenas pela menção de algum conteúdo. Em parte, parece ser essa a falta que preocupa os(as) adolescentes: com iniciativas, hoje, tão escassas, retirar os espaços em potencial para o debate das relações étnico-raciais é um retrocesso e, nas palavras de Joana: “se tirar isso fica muito chato”.

#### 4.6 As histórias de vida traçando diferenças na vivência da negritude

Debater sobre as relações étnico-raciais em grupo contribuiu para que os(as) adolescentes recordassem sobre suas histórias pessoais, eventos que aconteceram com eles(as) na família, na escola e em espaços públicos (lojas, shoppings, ruas). Os relatos das entrevistas mostram que tanto o contexto familiar como o escolar foram muito presentes na forma como a negritude foi significada pelos(as) adolescentes. Como dito por alguns(mas), até mais ou menos a juventude, é na escola que se passa a maior parte do tempo. É também o contexto escolar que contribui com outros aprendizados e formas de se enxergar as realidades sociais. Além disso, a escola se configura como um local de trocas de experiências com os pares e onde se estabelecem vínculos sociais para além da família.

A entrevista foi um momento de se olhar mais intimamente a questão da negritude. Mais do que debater sobre as práticas realizadas pela escola no que concerne às relações étnico-raciais, foi o momento de se enxergar nesse processo de forma mais nítida. Nos grupos, comumente eram trazidas histórias pessoais que exemplificavam diversos argumentos. No entanto, as entrevistas trouxeram outra tonalidade para essas vivências: mais detalhes, menor interrupção de várias pessoas querendo falar e construir algo juntas, era a hora de recontar sua história. O curioso é que nesse momento as quantidades de “não sei”, “que difícil essa questão”, “não tinha parado para pensar nisso” foram recorrentes, embora os relatos nas entrevistas mostrassem que, apesar de não pensados, os eventos narrados foram vividos com certa intensidade.

Para construir essas narrativas optou-se por escrever sucintamente a história de cada participante, especialmente aspectos relacionados ao contexto familiar e escolar de cada um(a). Em seguida foram destacadas e analisadas algumas histórias de cada um(a) dos adolescentes.

##### **4.6.1 O sonho de ser ator de Manson: as problemáticas com a escolha profissional**

Manson é, junto com a irmã gêmea, o filho do meio de quatro irmãos. Durante a infância e a adolescência teve perdas significativas em sua família. Aos oito anos perdeu a mãe, e aos treze sua avó faleceu. Menciona que a avó era uma figura importante para ele, visto que os dois tinham conversas sobre aspectos diversos da vida. Um desses momentos memorizados por Manson é quando ele diz que entrou em um estabelecimento com a avó e sentiu que uma moça os seguiam dentro da loja, quando chegaram à casa a avó explicou o que tinha acontecido, e disse que era porque eles eram negros.

Como mudou de casa algumas vezes, as escolas que frequentou também mudaram. Só iniciou os estudos na escola, na qual a pesquisa foi realizada, no segundo semestre do segundo ano, sendo que no momento dos grupos e entrevistas Manson já estava no terceiro ano. Diz ter amigos(as) especialmente das escolas por onde passou e a amiga que menciona na escola atual é Elisa, que também participou da pesquisa.

Manson foi um dos participantes que disse ter sido apelidado com frequência na escola por ser negro. Em diversos momentos da entrevista oscila entre dizer que não se importava ou que ficava triste com esses acontecimentos. Em parte, relata que sua avó o aconselhava a não se sentir ofendido, a “sempre não procurar briga”. Por outro lado, trazia a seguinte narrativa “não me importo, porque acho que tem coisa mais importante. Só que, sei lá, uma hora a pessoa acaba misturando tudo, junta tudo, aí sim a pessoa acaba ficando triste”.

Manson acredita que os apelidos depreciativos que recebia na escola contribuíram para que ele associasse a negritude com um sentimento de inferioridade, especialmente com a possibilidade, sempre presente, de não conseguir realizar algo. Curiosamente, o adolescente traz, como exemplo dessa impossibilidade de se fazer algo, a ausência de negros na mídia e logo depois menciona o desejo, interditado, de ser ator, em parte, pela falta de incentivo da família e de outras pessoas próximas. Juntamente com isso, Manson menciona a necessidade de redobrar os esforços para conseguir algo pelo fato de ser negro.

Manson: As pessoas tão sempre falando que você não pode fazer alguma coisa, que você não pode ser alguma coisa, por exemplo, que você não pode fazer um filme, que você não pode ser bom ator principal, ou uma novela, você não pode conseguir um cargo alto no seu trabalho. Eles te julgam por você ser negro, sendo que uma pessoa branca ela tem que fazer. E hoje em dia que tá começando a melhorar, que você vê pessoas negras em uma novela, num papel de destaque, um papel importante, Barack Obama é uma coisa nova, né? Antigamente os negros eram tratados com pessoas inferiores, como animais, enfim, as coisas estão mudando por agora.

[...]

Manson: Eu acho que eu não tive que me desdobrar muito por causa de alguma coisa. Ah, talvez sim, eu queria ser ator. Acho que talvez, porque quando eu falava para as pessoas, elas falavam “Ah, tudo bem!”, mas acho que no fundo elas diziam que na verdade elas achavam que eu não fosse conseguir, acho que talvez aí.

Nathália: Porque você acha que não sabe o que você quer?

Manson: Ah, não sei, porque eu penso em fazer muitas coisas ainda. É muito uma questão de... Eu não sei direito. Ah, eu não sei se eu quero fazer Direito, talvez Artes Cênicas. Algum dos dois.

Araújo (2004) diz, em seu estudo detalhado sobre a presença da população negra em telenovelas brasileiras, que no Carnaval a mídia celebra a miscigenação, no entanto, durante o restante do ano, tanto nas novelas como nos comerciais é reforçado o ideal de branqueamento e um desinteresse pelo mercado consumidor afro-brasileiro. Em estudo mais recente D’Adesky (2010) menciona que a representação do negro tem melhorado nos últimos tempos, mas que ainda não é expressiva de todas as formas de negritude presentes na sociedade brasileira.

À realidade de escassez de personagens negras na mídia brasileira associa-se também com aquilo que Souza (1983) diz ser um desdobramento dos esforços para se conquistar algo,

com o intuito de compensar as marcas depreciativas colocadas sobre os corpos negros. Ou seja, é necessário se esforçar muito mais a fim de se destacar em um meio onde a branquitude é almejada.

Para além disso, a profissão de ator é vista, na família de Manson, como algo que não dá dinheiro. Os investimentos realizados na educação do adolescente foram pensados para uma carreira diferente da atuação teatral, exemplo disso está no fato de ter deixado a escola de teatro para continuar fazendo o cursinho de Inglês. O teatro, no entanto, era realizado de forma escondida e, como os horários entre estas duas aulas conflitavam, ele teve que optar por uma.

Nathália: Por que é mais importante fazer o curso de inglês?

Manson: Ah, não é nem por que... eu sei que a profissão é bem complicada, né, uma hora você pode tá lá em cima, outra hora você pode estar lá embaixo, nunca se sabe o que pode acontecer. É igual à vida desses grandes atores, né, nenhum... A diarista, a moça que fazia a diarista, eu não sei qual é o nome dela não, é a mulher que fazia a diarista, é um programa. Então, ela era uma grande atriz, fazia esse papel, hoje em dia você não vê mais ela nas novelas, porque ela ficou doente, né? Aí você não sabe o que vai acontecer com você. Se eu quisesse ser professor de inglês, talvez fosse bem mais fácil conseguir um emprego.

Nathália: Por que seria mais fácil?

Manson: Ah, não sei. Acho que, em comparação... você conseguir um papel, talvez no teatro não seja tão difícil, eu nunca me aprofundi muito nessas coisas, eu não sei muito bem como é. Eu vi alguma coisa na internet, procurava, acho que é muito difícil, né, porque você tem que lidar com pessoas. O mercado de trabalho nessa área é difícil, mas acho que é mais fácil, acho que é uma posição mais... ah, não sei, mas acho que eu sou capaz, né? Porque a pessoa quando quer alguma coisa ela é capaz de fazer o que ela quer. Mas de acordo com, sei lá, com tudo, de acordo com o momento que a gente vive, acho que não.

O potencial para a atuação é contraposto com as dificuldades de se conseguir um papel. A despeito das instabilidades e dificuldades de retorno financeiro que a carreira de ator possa apresentar, parece haver algo da ordem da impossibilidade presente nas argumentações de Manson. Uma interpretação possível para esse fator diz respeito à forma como o corpo se coloca em ambas as profissões. Na profissão de professor ou de advogado, Manson não coloca a negritude como um interdito tão forte como na carreira artística. Pode-se pensar que nas duas primeiras há uma suposta neutralidade do corpo. Tal como dito por hooks (2013) é, apesar das dificuldades, mais comum não enxergar a cor – o branqueamento é possível –, nesse tipo de profissão, a partir do momento em que se despende altos esforços, em especial intelectualmente. Exemplo disso, é relatado por Souza (1983) quando um(a) negro(a) ascende socialmente e é embranquecido quanto mais longe consegue chegar à pirâmide social. Trata-se da falta de

referenciais quando a população negra sai de posições historicamente marcadas (Reis-Filho, 2000).

Por outro lado, ser ator significa lidar com o corpo em primeira instância e, além disso, estar aprisionado em certos papéis estereotipados, tais como o da empregada doméstica ou o de motorista. Trata-se de uma impossibilidade cravada no próprio corpo: como conseguir um papel de destaque se, pelo real do meu corpo, só me encaixam em papéis secundários?

Outro aspecto relacionado ao universo profissional diz justamente da fase da adolescência na qual essas questões, comumente, são suscitadas. Pode-se pensar, por exemplo, que a autoestima, enfraquecida pelo processo da adolescência, especialmente pela fragilidade egóica presente nessa fase, é ameaçada duplamente para o(a) adolescente negro(a): tanto por se encontrar no período em que isso ocorre com vigor como por se tratar de um sujeito negro que tem as suas capacidades colocadas insistentemente à prova.

Se pensarmos que uma das facetas da autoestima se dá pela aproximação com o Ideal de Eu e com a experiência que corrobora essa aproximação (Freud, 1914/2010), o fato de ter uma expectativa profissional frustrada por ser negro pode significar o rebaixamento dos níveis de autoestima para um adolescente que já está em um processo fragilizado nesse aspecto. Saber ao mesmo tempo em que será difícil se inserir na carreira de ator, que será complicado se manter em uma profissão já tão instável e, mais do que isso, saber que, apesar de todos os seus esforços ainda será despriorizado devido à realidade do seu corpo significa, como trazido por Manson, sentimentos de frustração e incapacidade. Dessa forma, ter o sonho de ser ator impossibilitado rebaixa sua autoestima à medida que traz sentimentos de frustração, e, a partir das evidências, no plano da realidade, o distanciam do Ideal de Eu. As noções do que seria esse ideal estão muito relacionadas com o que é construído simbolicamente para o sujeito e do que é esperado dele socialmente. No contexto descrito por Manson, ganhar dinheiro e ter uma estabilidade profissional parecem ser indícios do que a família espera dele, no entanto, mostram-se como difíceis de serem alcançados em uma carreira artística, especialmente quando se é negro.

O caráter de impossibilidade de outros papéis que não sejam os marginalizados é evidenciado quando pergunto sobre que papel de destaque Manson gostaria de fazer, ao que ele responde não saber ao certo, diz que talvez um vilão, mas ao mesmo tempo aceitaria qualquer coisa para conseguir se inserir no meio. É nesse momento que Manson relembra os papéis que ele encenava nos teatros da escola.

Manson: Ah, não sei, foi na escola, quando eu era menor, que na escola sempre teve esse negócio de teatro, né? Eu sempre fui a árvore.

Nathália: Você sempre foi a árvore?



Manson: Sempre fui a árvore. Mas eu nunca, mas eu nunca falei “Ah, eu quero ser tal coisa”. Eu sempre fui o que as pessoas queriam que eu fosse. Aí eu sempre fui a árvore, aí nem tinha como você querer ser, se mostrar, sabe?

Nathália: Por que você nunca disse que queria ser, sei lá, o vilão?

Manson: Ah, sei lá, eu era muito tímido antigamente, aí eu nunca falava nada.

[...]

Manson: Ah, sei lá, eu ficava bem triste. Olha, eu não sei, porque sempre quando eu fiz era com pessoas brancas, sabe? Tinha uma ou outra que era negra. Porque, sei lá, na minha sala eram poucas pessoas negras que tinham, aí eu sempre fui a árvore e geralmente as outras pessoas eram pessoas brancas e talvez seja por isso.

Nesse sentido, é possível refletir em como a escola trabalha a favor ou contra a quebra de estereótipos tão reforçados midiaticamente. Sob este mesmo prisma, pode-se pensar também na forma como as relações étnico-raciais podem comparecer transversalmente nas diversas disciplinas. Normalmente, a discussão sobre relações étnico-raciais, como falado nos grupos de discussão da pesquisa, fica por responsabilidade de professores(as) tais como o(a) de Sociologia, Filosofia e História. No entanto, o debate atravessa outras disciplinas também, tais como as próprias Artes, visto que o debate sobre a presença ou não de negros(as) na mídia é recorrente quando se trata de relações étnico-raciais. Gomes (2012) menciona que a Lei 10.639 abre possibilidades para que os(as) professores(as) encontrem outras referências sobre a negritude no Brasil e isso inclui o teatro, ultrapassando o que se conta nos livros didáticos. Existem diversas produções teatrais e cinematográficas que exaltam a beleza afrodescendente e/ou recontam histórias de personalidades negras importantes. Portanto, outras fontes podem alimentar as discussões a respeito do negro nas produções midiáticas e teatrais, enfatizando nas próprias peças realizadas na escola a presença da população negra, especialmente em papéis de destaque ou que fujam dos estereótipos já mencionados.

Nesse mesmo sentido, pode-se refletir sobre o potencial da escola quando oferece outros referenciais no que diz respeito às inúmeras possibilidades de ser negro. Para Manson, uma professora de Artes no Ensino Médio foi importante no momento em que ela “às vezes ela falava alguma coisa sobre a faculdade, aí ela dizia que para eu persistir, para estudar bastante e procurar cursos”. Essa dupla possibilidade do contexto escolar, de ser potencializadora e ao mesmo tempo reproduzir modelos hegemônicos (Verrangia & Silva, 2010) são importantes de serem notados e analisados para que outras ações com relação às posturas discriminatórias sejam repensadas e trabalhadas. Para tanto, é importante também que sejam escutadas as pessoas que sofrem com o racismo, por exemplo. Como imaginar que uma peça de teatro poderia ficar marcada e ter repercussões nas escolhas profissionais de um adolescente sem que se pergunte a ele? Será que

as possibilidades de mudança não podem surgir desses espaços de reflexão e escuta nas quais as pessoas que vivenciam esses sofrimentos protagonizam as ações de modificação?

Legani, Almeida e Beleza (2016) afirmam que lidar com a diferença é um processo corriqueiro dentro da escola, e quando esta se propõe a criar diálogos com os(as) estudantes, convocando-os a criar soluções para questões que permeiam a subjetividade e as relações entre eles, existe maior possibilidade de produzir responsabilização nos(as) estudantes e mudanças nas posturas segregativas. Pode-se pensar, portanto, que criar espaços de diálogo sejam enriquecedores tanto no sentido de escutar estudantes negros(as) e não-negros(as) em suas demandas e engajá-los(as) em possibilidades de transformação. Talvez essa seja uma saída para criar possibilidades para além dos estereótipos, para pensar no ator negro que quer ser o vilão e não o motorista ou a árvore, ou em produções culturais que tenham como protagonistas pessoas negras e que não esteja inserido apenas na Semana da Consciência Negra, e, também, para refletir sobre as tantas disciplinas em que a negritude e temas correlatos podem ser trabalhados, para além daqueles preestabelecidos simplesmente por estarem mais próximos de debates sociais.

#### **4.6.2 Elisa e o engajamento político: as aproximações da escola com a comunidade**

Elisa é a única filha de mãe negra e pai branco. Cresceu em casas nas quais teve presentes referências de mulheres negras. Menciona, no entanto, que a sua avó paterna, que é branca, não gosta que chamem seus filhos e netos(as) de negros(as), visto que os considera morenos(as). O mesmo acontece com seu pai, que não considera Elisa negra, mas parda.

A adolescente relembra, durante a entrevista, a sua trajetória enquanto mulher negra a partir de um recorte temporal, resgatando sua primeira lembrança com relação aos debates raciais e se aproximando do que pensa da escola atualmente. Diz que a primeira vez que lembra ter entrado em contato com as questões étnico-raciais foi quando, aos quatro anos de idade, leram o livro “A menina bonita do laço de fita” na sala em que ela estudava. Segundo Elisa essa é uma forma interessante de se trabalhar a beleza negra com crianças. Apesar da lembrança, a adolescente menciona não se sentir impactada pela história e acreditar que ela não fez tanta diferença assim na forma como ela se reconhece enquanto pessoa negra.

Elisa: Ah, eu achei muito legal, porque foi um momento que eles valorizaram a beleza da menina negra, né? Eles não falavam nada de questão de escravidão, nada. Só falava de uma menina que o coelhinho admirava a cor dela, mas valorizando os aspectos físicos dela. Não vi preconceito por parte dos alunos, porque eu era muito pequena, mas sempre tinha as piadinhas de cabelo de bombril, sempre teve. Mas acho que eles meio que não viam aquilo como preconceito, acho que eles só falavam porque era diferente e quando é diferente as crianças tendem a estranhar, né?

Em outro momento da entrevista, entretanto, Elisa diz que mesmo não sabendo qual foi sua reação quando ouviu a história, ela se tornou marcante, visto que ainda lembra-se dela depois de tanto tempo. Neste ponto pode-se pensar que o que define o que irá servir como identificação

ou não é do nível do inconsciente e os efeitos dessas identificações só serão explicitados *a posteriori* (Laplanche & Pontalis, 1976), a partir das formas que o sujeito utilizou para encaminhar-se na vida tendo como marcas esses eventos passados e os impactos que eles geraram. Dessa forma, Elisa lembra dessa contação de história em uma fala espontânea, marcando-a como primeira experiência com a temática da negritude. Para ser elencada como primeiro evento alguma relevância o acontecimento deve ter tido em sua história. Em seguida, a adolescente resgata a história como forma de se trabalhar a beleza negra com crianças, sendo esta uma temática recorrente em seus relatos tanto nos grupos, nos quais ela, com frequência, mencionava o racismo nos concursos de beleza, quanto na entrevista, visto que os principais apelidos que recebeu na escola eram com relação ao seu cabelo. Isso significa dizer que, apesar de não se dar conta, em um primeiro momento, de alguma forma, a maneira como as identificações com essa história aconteceram repercutiram em outras experiências de sua vida e carregam uma história de como a negritude é vivenciada por ela.

Para além desse contato na infância, Elisa classifica as experiências na escola, como ruins para a sua identificação enquanto mulher negra, visto que foi nesse espaço que ouviu muitas coisas depreciativas com relação à negritude, de forma geral, e ao seu cabelo, especificamente. Nathália: Você falou várias coisas com relação à sua avó, à sua mãe, que influenciaram na sua forma de se ver como negra. Se você tivesse que destacar algumas referências, o que você destacaria?

Elisa: Minha mãe, a escola, meus amigos da escola

Nathália: Que escola? Por que você teve algumas, né?

Elisa: O particular. Foi lá.

Nathália: Sim. Mas foi lá onde você mais sofreu?

Elisa: Sim. Mas também foi onde eu passei a maior parte da minha vida lá, né. Então não tinha como sofrer mais em outro lugar.

Nathália: Essa escola você colocaria como uma referência, mas por quê?

Elisa: Foi quando começaram a zoar, a chamar meu cabelo de Bombril, falar “ah, corta o cabelo pra...”, ah, sabe, essas piadinhas? É eu sofri muito preconceito lá nesse último ano.[...]

Nathália: Mas porque se tornou uma referência sendo que era uma questão ruim?

Elisa: Porque questões ruins também são referências. Questões boas eu acho que foi o Encontro das Cacheadas e a Internet, que eu comecei a ler e a pesquisar mais sobre, sabe?

De forma geral, a adolescente evidencia que os espaços nos quais teve contato com discussões enriquecedoras a respeito da negritude estavam fora da escola – Encontro das Cacheadas, Internet, os salões étnicos, a família. Para Elisa, a percepção de que era negra se deu em um movimento duplo: a marcação da diferença, especialmente nos espaços escolares, e o

engajamento político em grande parte motivado por sua mãe. O primeiro ponto refere-se à marcação da diferença, muitas vezes de forma depreciativa (Mbembe, 2014; Skliar, 2003; Fanon, 2008): comentários pejorativos sobre seu cabelo, comparação entre amigos(as) sobre quem teria a pele mais escura, interdições a respeito do que pode ou não ser feito com o próprio corpo, como tatuagens ou usar o cabelo, levando em consideração o que “combina” com a pele negra, ou ainda relacionamentos amorosos nos quais ela era chamada de “macaca”. Por outro lado, a adolescente teve na mãe uma referência que possibilitou contato com outros espaços, como os Encontros de Crespas e Cacheadas, do qual a mãe foi coordenadora.

Elisa relata que a mãe começou a se engajar politicamente com a questão racial quando viveu um relacionamento, no qual o companheiro a inferiorizava por ela ser negra. A relação terminou por ela se sentir inferiorizada diante desta questão racial, e foi a motivação inicial para que a mãe de Elisa se debruçasse sobre estudos a respeito da negritude. Para além disso, a adolescente relata um evento muito específico no qual a mãe postou uma foto com o cabelo alisado nas redes sociais e recebeu como comentário: “Você tá linda, nem parece você”. Desde então, a mãe começou a se questionar sobre a pertinência do comentário e se poderia ser considerado um elogio não se parecer com você mesma. A partir disso cortou o cabelo, não alisou mais, começou a frequentar os Encontros de Crespas e Cacheadas, inseriu-se ainda mais nos debates raciais, e começou a levar a filha para esses espaços.

Para Elisa a relação com o cabelo foi diferente, já que durante muito tempo usou o cabelo natural, embora, fosse sua avó materna quem se responsabilizava pelos cuidados dele, porque “não gostava de cabelo alto”. A adolescente disse ter preguiça de cuidar do próprio cabelo e que quando mudou para uma casa distante da avó, o descuido com ele foi acentuado, até o dia em que a mãe foi buscá-la na escola e não a reconheceu. Depois deste episódio, a mãe, que na época também usava o cabelo alisado, começou a levá-la ao salão para passar a chapinha toda semana. Desde então, Elisa passou a usar o cabelo alisado porque “era mais fácil”. Além disso, mencionou que, ainda que não achasse o cabelo feito com a chapinha bonito, acreditava que “seria mais aceita se alisasse”. A adolescente utilizou vários estilos de cabelo, dizendo que “não gostava muito do comum”, entre eles o cabelo alisado com chapinha, o *dread* e o *rastafari*. Fazer *dread* e *rastafari* permitiu que ela entrasse em contato com vivências parecidas com as suas. Segundo ela, eram pessoas negras que mexiam em seu cabelo e delas foi possível ouvir diferentes relatos, um deles diz respeito ao sofrimento da mulher negra na escola, especialmente com relação aos comentários sobre o cabelo.

Elisa: Usava *dread* e era grande e pretão e eu colocava uns anéis, eu era louca. Enfim, depois disso eu passei a usar com chapinha, mas dava muito trabalho, dava mais trabalho com ele liso do que quando eu tinha ele cacheado. E eu gastava R\$ 25,00 na semana, né? Tinha que ser rico. Porque eu só fazia no salão, olha só, *hippie poser*, né? Aí eu cansei, aí eu disse “Não quero cortar

meu cabelo”, porque eu odeio cabelo curto, acho ridículo em mim. Eu sempre tive o cabelo grande, aí eu fiz rasta, aí quando eu fiz rasta eu me achei muito feia, véi, caraca. Mas todo mundo adorou menos eu, nem meu namorado ele também não gostou não. Mas também não falou nada, porque ele sabe que eu sou louca.

Nathália: Por que você não gostou?

Elisa: Porque quando a pessoa faz rasta o rosto fica muito, muito aparente, então você tem que cuidar muito bem dele, porque se aparecer uma coisinha ali todo mundo vai ver. Porque é um cabelo escorrido e eu não sei o porquê, mas chama mais atenção para o seu rosto, aí eu comecei achar muito estranho aquele cabelo muito baixo em mim. Mesmo quando era liso ainda tinha um volume. Daí eu fiquei menos de um mês. Daí eu fiz com uma mulher que também era negra, daí ela foi falando das histórias, sabe? Era um salão de pessoas negras, daí chegou uma mulher branca lá e ela queria uma fantasia de africano para o filho dela. Mas ela não queria falar aquilo, ela queria uma fantasia de roupas africanas, entendeu? Aí a moça trouxe um chapeuzinho assim, aí ela falou “aaaaah, ficou bonitinho”. O filho dela era loiríssimo, aí quando ela saiu elas ficaram comentando, sabe, que eles usam a cultura como se fosse, sei lá, um ponto turístico, uma coisa turística, vulgarizando a cultura, não sei falar direito. Elas começaram a falar isso como as pessoas tratam a cultura negra como se não fosse uma religião de verdade, como se não fossem pessoas de verdade, como se fosse só uma tribo de gente selvagem. Aí elas começaram a discutir sobre isso, aí elas falaram sobre racismo e de mulheres negras e como elas sofrem na escola. Porque quase toda mulher negra sofre na escola.

Nathália: Quase toda mulher negra sofre na escola?

Elisa: Não sei se todas, porque eu nunca fui analisar, mas das mulheres que eu conheço e das histórias que eu conheço na Internet eu vejo desde quando as pessoas zoam seu cabelo ou dizem que você fede por causa da cor. Ela falou que as mulheres falavam que a maioria começou a se ver como negra assim na escola.

Essas pontuações sobre as experiências nos salões étnicos e nos Encontros de Cacheadas fazem eco com o que Gomes (2003) menciona a respeito da interlocução da escola com outros espaços nos quais circulam debates a respeito da negritude. Pode-se pensar que os salões étnicos se configuram como uma possibilidade de debate, já que lidam com a estética negra associados a aspectos culturais e um engajamento político presentes, como trazido no relato de Elisa. Para Gomes (2003) essas interlocuções da escola com outros espaços e debates que já são realizados fora dela são também responsáveis por representações mais positivas com relação à negritude dentro no contexto escolar.

É interessante notar que na polaridade em que se encontram as experiências de Elisa – de um lado eventos ruins que estavam presentes na escola e de outro momentos enriquecedores para uma constituição mais positiva do que é ser negra – há a ideia de que referências ruins também

permitiram, de algum modo, que ela se enxergasse como pessoa negra e tivesse noção do que isso significa. Nesse sentido, menciona que os acontecimentos na escola foram uma forma de ver os tratamentos diferenciados que são dirigidos a alguém negro e perceber o lugar no qual este é insistentemente colocado. Por outro lado, o contato com outros debates e reflexões permitiram a ressignificação desses eventos e a percepção dos discursos míticos sobre o que é ser negro(a), como dito por Souza (1983). A autora acredita que somente a militância permite essa mudança de posição, diferentemente de Reis-Filho (2000) que percebe que outras experiências, tais como a psicoterapia, a psicanálise, as atividades artísticas e os grupos de reflexão, podem possibilitar essas ressignificações e transformações com relação à negritude, já que lidam com processos de subjetivação.

Elisa pontuou com frequência tanto nos grupos quanto na entrevista as diferenças entre a escola particular – na qual passou grande parte de sua vida escolar – e a pública, sendo que nesta última ela acredita que os(as) professores(as) têm mais autonomia e isso possibilita que assuntos que podem ser polêmicos, como o das relações étnico-raciais, possam ser discutidos. O momento em que ela entrou na escola na qual a pesquisa foi realizada foi marcado por elogios ao seu cabelo e por trabalhos passados pela professora de Sociologia que tratavam das relações étnico-raciais. Apesar de achar que outras iniciativas deveriam ser proporcionadas, tais como palestras, mais atenção para os casos de racismo que acontecem na escola, promover a Semana da Consciência Negra todos os anos, Elisa não sabe muito bem como abordar essa temática de forma interessante para os(as) estudantes. De acordo com ela, o assunto não precisa ser falado insistentemente, caso contrário, os estudantes(as) perdem o interesse e acham aquilo banal ou criam ainda mais resistência perante o assunto, fazendo brincadeiras, por exemplo. Para Elisa, os eventos racistas acontecem no cotidiano, no íntimo das relações e é para isso que a escola tem que ter um olhar diferenciado.

Elisa: E também dar mais atenção sabe, porque às vezes a criança vai e fala que tão xingando o cabelo dela, mas as pessoas não ligam muito ou até mesmo a professora vê a criança sofrendo e não faz nada. Tem que ter um preparo para as professoras lidarem com o preconceito e o racismo na escola.

Para que essas mediações nas relações aconteçam é necessário, de acordo com a adolescente, que sejam realizadas intervenções para além das que acontecem em termos de discussões ou trabalhos em sala de aula. Dessa forma, seria importante que fossem estabelecidos diálogos, por exemplo, com as famílias, especialmente quando se trata de casos de racismo, para que os membros da família possam trabalhar aqueles aspectos em casa também. Por outro lado, seria importante trabalhar na formação dos(as) professores(as) para que eles(as) pudessem ouvir de forma diferente esses casos de racismo e não ignorá-los ou reproduzi-los em sala de aula, como

Elisa viu acontecer algumas vezes. Por fim, a adolescente pontua que o tema tem que ser abordado de forma diversificada, levando-se em consideração as diferenças e especificidades dos(as) adolescentes e das dinâmicas das turmas.

Apesar de identificar todas essas formas de aproximação da temática das relações étnico-raciais, os tipos de abordagem não ficam evidentes para Elisa, o que, de fato, pode ser complicado de se pensar, sendo que não se sabe o que priorizar, que espaços criar, como abordar o tema com públicos tão diferentes – professores(as), familiares e estudantes. Por outro lado, pode-se pensar que se estas soluções não estão presentes de imediato dentro da escola, elas podem estar fora dela, assim como as experiências enriquecedoras para Elisa estavam em espaços onde a abordagem não se dava somente na forma de conteúdo.

Assim como dito por Gomes (2003), esses outros espaços podem contribuir também na forma como a escola constrói suas práticas no que se refere às relações étnico-raciais. Talvez mais que uma instituição na qual o ensino é transmitido, a escola possa se configurar como um espaço de troca e de diálogo com outros contextos, com os quais será possível pensar em formas diferentes para se trabalhar essas questões. Em algumas escolas é possível perceber que os(as) estudantes esperam que a função desta instituição perpassa a transmissão de conteúdo e assuma um papel mais inclusivo entre seus membros (Brasil, Pedroza, Amparo & Gusmão, 2016). Para tanto é necessário que a escola possa oferecer o acesso aos objetos de cultura, ação esta que vai além da transmissão de conteúdo (Pedroza, 2012). Sendo assim, uma das possibilidades para esse acesso é entrar em contato com os contextos fora da escola que estão inseridos nos debates que se pretende realizar, como as relações étnico-raciais, criando espaços nos quais seja possível se identificar de forma mais positiva com a negritude e não apenas a partir dessa marcação da diferença, como algo não-desejado, algo que não tem lugar dentro de uma ideologia dominante (Skliar, 2003).

#### **4.6.3 Lorena e o relato sobre a saída de lugares historicamente marcados**

Lorena de 16 anos é a segunda filha de pais que se divorciaram há dez anos. De acordo com a adolescente não foi uma separação fácil, já que era apegada ao pai. No entanto, hoje não tem uma relação muito próxima com este, especialmente pelo o que ele fez com a mãe no final do relacionamento, demarcando, principalmente, a lembrança de quando a mãe foi ameaçada com uma faca. O evento ficou registrado para a adolescente e a fez questionar se gostaria de se casar um dia, visto que tem muito medo de ser maltratada pelo marido. Correlacionado a isso, diz que sua família é muito conservadora, sendo que para a sua avó, por exemplo, a mulher deve ser submissa ao homem. Essas reflexões a respeito do que é ser mulher são, durante a entrevista, resgatadas no momento em que Lorena pensa sobre a sua relação com a negritude.

A adolescente, no período da pesquisa, estava fazendo uma transição capilar, ou seja, a passagem de cabelos quimicamente tratados para a sua textura natural. A transição é um processo

longo e o cabelo passa por diversas modificações nesse período. Lorena estava efetivando a transição há cerca de um ano e relatou que escutou muitas coisas durante esse período desde verbalizações “leves” até as mais “pesadas”.

Lorena: Não foram críticas tão pesadas. Isso de acabar falando que meu cabelo alisado era mais bonito. Mas foram poucas pessoas. A grande parte me apoiou muito.

Nathália: E o que seria uma crítica pesada?

Lorena: A crítica pesada foi quando falaram que meu cabelo com duas texturas era horrível, tava parecendo uma escrava.

Matos (2016) argumenta que a utilização dos cabelos naturais por pessoas negras pode estar relacionada a uma afirmação da negritude. Nesse mesmo sentido, pode-se argumentar que o processo de transição coloca em foco questões relativas à autoestima da mulher negra, crises e ressignificações de autoimagem, reflexão a respeito de padrões de beleza e contato com situações de racismo em círculos sociais próximos (Matos, 2016). hooks (2005), por outro lado, em seu artigo “Alisando nossos cabelos” mostra como essas transformações resgatam também todos os processos anteriores, especialmente da infância, que contribuíram para procedimentos de alisamento e mudança de estética.

Lorena demonstra estar nesse processo de afirmação da negritude, já que em diversos momentos fala que “assumi as próprias raízes”, “tornou-se mais crítica e mais atuante” e que “depois do final do Ensino Fundamental começou a se chamar de negra”. Além disso, os resgates da relação com seu cabelo durante a infância perpassam toda a entrevista, mostrando que algo tem que ser ressignificado para que a transição possa acontecer, afinal foram vários os episódios em que outras pessoas mostravam comentários depreciativos e que motivaram o alisamento dos cabelos.

Lorena: O menino que eu falei, que era negro, tinha o cabelo crespo e falava do meu cabelo. Então, eu tinha até medo, receio de encontrar com ele na rua e estar do lado de uma pessoa que eu conversasse e ele começasse a falar de mim. Ele já fez isso, né? Faz muito tempo, eu nunca mais vi ele, ainda bem. Mas, quando eu via, ele falava na frente de conhecidos meus.

[...]

Lorena: Pra você ter uma ideia, tinha dia que eu nem ia pra escola, porque eu não conseguia passar a chapinha.

É interessante notar o movimento duplo que Lorena faz ao se aproximar da negritude e tentar reconhecer-se em posições que não são comumente ocupadas por pessoas negras. A adolescente disse que por muito tempo alimentou o sonho de ser médica, mas que quando ia aos hospitais nunca encontrava médicos(as) negros(as). A mesma sensação se dava quando ia ao



trabalho da mãe, que cuidava da limpeza de uma escola, e percebia que os(as) estudantes eram brancos e as pessoas negras estavam, muitas vezes, em cargos que lidavam com trabalhos como a faxina do local. Percebeu que para ser médica seria muito difícil e sentiu a concorrência de forma desleal, visto que ser negra tinha alguma relevância nesse tipo de conquista e, no caso dela, por não ter tanta oportunidade quanto às pessoas que normalmente tentam as vagas desse curso. Por outro lado, Lorena diz que a mãe sempre foi uma incentivadora de seus sonhos e, apesar de estar ausente por causa de seu trabalho, apoia as suas decisões. No entanto, quando entrou para o cursinho pré-vestibular a adolescente se apaixonou por História e decidiu que era esse o curso que seguiria. O deslumbramento com essa disciplina se deu quando começou a conhecer a história da colonização no Brasil e a vinda dos negros africanos para o país. Além disso, encontrou em outros locais (cursinho e catequese) referenciais negros que estavam mais próximos de histórias de resistência do que da escravidão em si, como Zumbi dos Palmares e Nelson Mandela.

A questão profissional teve destaque tanto na história de Lorena quanto de Manson. No entanto, as formas de reação diante deste fator são diferentes, a despeito das características relativas às carreiras pretendidas pelos(as) estudantes, ainda que estas possuam relevância na forma como são construídas as argumentações. No momento da entrevista Manson mostrava como findado o sonho de ser ator, levando-se em consideração todas as vivências e desmotivações que teve no processo, e, para além disso, a necessidade de ter como sobreviver, assim como ressaltado por sua família. Para Lorena, ainda que a carreira como médica não seja mais uma opção, ela foi substituída por um outro sonho: a possibilidade de estudar e se debruçar sobre aquilo que ela gosta de estudar – História. A realização profissional continua evidente, visto que, mesmo sabendo das dificuldades e da falta de representatividade na carreira de professora, procura referenciais que mostrem o quanto esse sonho é possível. São verbalizações que giram em torno de motivações diferentes, sendo uma do tipo: “Não posso ser ator, porque sou negro, então vou procurar ser outra coisa” e outra no sentido de “Vai ser difícil ser professora, porque sou negra. Mas olha aquela professora negra de Literatura! Ela é tão inteligente, foi longe nos estudos, fala outras línguas!”. São formas diferentes de lidar com uma problemática parecida: a de não ter modelos com os quais se identificar.

Lorena demonstra, portanto, essa tentativa de sair desses locais previsíveis para o povo negro, que, tal como diria Reis-Filho (2000), é acompanhada de uma quase inexistência de referenciais. Parece que são essas referências que Lorena tenta encontrar quando menciona a professora de Literatura que fala de suas experiências como mulher negra.

Lorena: Ela sempre fica contando as histórias, né, e como ela falou, ela era a única mulher negra lá na UnB que fez mestrado, que fez outra língua. Isso eu sei que mexe muito comigo, porque não é todo mundo que consegue isso. E mesmo ela falando que ela estudou bastante, nem todo mundo consegue, nem todo mundo tem tempo de estudar, tem gente que trabalha, não tem dinheiro de pagar cursinho.

Nathália: E que importância tem esse tipo de história para você?

Lorena: Lembra aquele cartaz que a gente desenhou e colocou um coração? E tava pedindo mais representatividade? Acho que é isso. Eu vejo isso em mim. Eu me vejo entrando na faculdade. Antigamente, quando eu ia aos hospitais, eu via médicos, eu achava difícil entrar na Universidade. Hoje em dia não.

Encontrar na professora alguém que se formou, fez mestrado e doutorado, fala outras línguas e alerta os(as) estudantes das dificuldades parece ser muito importante para Lorena. Nesse sentido, a professora é tomada como um modelo a ser seguido, um ideal (Voltoline, 2011), que direciona outras possibilidades de identificação com a negritude. Pode-se pensar também que tanto no que se refere à adolescência quanto à negritude, Lorena se vê as voltas com questões como autoestima e busca de referenciais. Fatores esses que são colocados quando ela, por exemplo, se aproxima da negritude, tenta encontrar outras posições possíveis, sendo negra, mas, ao mesmo tempo se depara com um comentário de como ela está parecendo uma escrava, mencionando o retorno a uma posição historicamente marcada. Ao mesmo tempo em que assumir uma estética negra parece significar a volta para esses locais, a tentativa de Lorena é encontrar outros espaços estando mais próxima da negritude. Ação esta que tem impactos na forma como ela reage a essas situações e como ela se vê enquanto adolescente negra. Diferentemente de Elisa, que tinha em casa um referencial forte – a mãe – Lorena tenta identificar-se com outras pessoas: a professora, por exemplo, já que as condições no contexto familiar são outras. As pessoas com as quais Lorena busca identificação, passando ou não por uma transição capilar, mostram-se como referências negras de ascensão social, sendo que, não raro, ascender socialmente significa tentar embranquecer para estar de acordo com a posição ocupada (Souza, 1983). Trata-se, portanto, de um movimento contrário: enegrecer e ascender socialmente.

Parecem ser diversas as marcações que têm que ser ressignificadas por Lorena: a de mulher, tão mencionada pela adolescente, levando-se em consideração o histórico de relacionamentos da mãe e as verbalizações que partem da avó; a de negra no que se refere à aproximação da negritude por meio da transição capilar (Matos, 2016); e a de adolescente por todas suas reelaborações e retornos ao que foi vivenciado na infância (Emmanuelli, 2008a). Lorena busca essa potencialização da negritude no momento em que o seu retorno ao infantil mostra o quanto foi difícil ser negra, sendo necessárias, portanto, ressignificações de suas posições dentro da família e perante seus(suas) amigos(as), no sentido de, ao invés de alisar o cabelo para parar com as piadas, como fez na infância, manter o processo de retorno ao cabelo natural. Equilibrar esses dois lados, pelo que foi dito, envolve algum tipo de sofrimento, sendo que entra em contato com aspectos da autoestima adolescente e da necessidade de ser amado

(Freud, 1914/2010), aspectos estes que são tocados também quando se fala da aproximação com a negritude (Matos, 2016).

Lorena: a minha mãe sempre falava que era difícil a gente ser essas coisas grandes, mas que não era impossível. Que é difícil a gente ver representatividade, papéis principais, essas coisas.

O que se evidencia na entrevista de Lorena é especialmente a busca de referenciais que a possibilitem se enxergar, simultaneamente, como negra e como conquistadora de seus sonhos. Nesse aspecto, busca pessoas que mostrem que isso é possível, tal como a professora de Literatura, ou o relato da mãe que dizia que “apesar de ser difícil ver representatividade e cargos altos, não era impossível”. Por outro lado, pode-se pensar em como a escola, enquanto compromissada com a diversidade possibilita esses referenciais. Como mencionado pelos(as) estudantes nos grupos, a questão de ter mais professores(as) negros(as) abrange outros debates, tais como a própria dinâmica dos concursos públicos e a história de desvantagens socioeconômicas atravessadas pela população negra. No entanto, os referenciais podem se dar de inúmeras formas, inclusive, descolando a vivência da negritude de aspectos exclusivamente atrelados à escravidão, e colocando disponíveis histórias de luta, resistência e fatores mais contemporâneos sobre a situação da população negra (Whattier, 2008).

Ao mesmo tempo, como para Lorena a questão de gênero se mostra presente, é possível pensar sobre sua necessidade de ter como referência não só homens negros que tenham sido importantes para a história da população negra. Parece ser necessário perceber outras possibilidades a partir da visão de uma mulher negra, diferente daquela dita pela avó. Assim como Lorena procura outras referências para conseguir lidar com as questões suscitadas por sua aproximação com a negritude, tais como blogs e vídeos na Internet, seria interessante que a escola procurasse também outras referências, visto que, a história da população negra e suas questões contemporâneas não têm apenas uma forma de serem contadas e pensadas. Lorena evidencia isso quando intersecciona negritude e gênero. Não se trata apenas da história da população negra, mas por quem e como ela está sendo contada. Qual seria a importância de, na experiência de vida de Lorena, ter a história contada por mulheres negras? A história tanto de opressão quanto de luta tem aspectos diferenciados quando se trata de homens e mulheres negras, mostrando que a negritude é vivenciada de formas diferentes e tem pontos de vista diversificados.

Ainda que a experiência com o cabelo seja marcante tanto na história de Lorena quanto de Elisa e que ambas tenham escutado coisas parecidas na escola, as significações que decorrem deste fator são diferentes. Para Elisa o retorno para o cabelo natural se deu por conta de debates políticos evidenciados nos Encontros de Crespas e Cacheadas, no contato com a mãe e na convivência dentro de salões étnicos. Dessa forma, desenvolveu formas de lidar com a negritude a partir de um engajamento político, uma militância e uma acentuada pesquisa, em termos

acadêmicos. Para Lorena, no entanto, a transição se deu, em um primeiro momento, por uma questão estética: “meu cabelo estava quebrando muito” e tem como um dos efeitos a aproximação com a negritude e as questões a respeito de poder ou não ocupar certos lugares. Além disso, a forma que Lorena, a partir do cabelo, dá enfoque para questões de gênero, que já era presente em sua história de vida, não aparece da mesma forma para Elisa. Sendo que para a primeira parece estar atrelada a uma questão de possibilidade de ascensão social e para a última gira em torno de questões de estética, tais como os concursos de beleza e os debates acerca do corpo da mulher negra. As experiências, portanto, são semelhantes, especialmente no que se refere ao que foi importante para se reconhecer como negra, nesse caso, as histórias relacionadas ao cabelo. No entanto, as divergências aparecem na forma como essas experiências são vivenciadas, significadas e os efeitos que geram *a posteriori*.

Dessa forma, percebe-se o quanto são múltiplas as formas de se vivenciar a negritude. Primeiro porque se tratam de várias situações que o sujeito negro experimenta, segundo que para cada uma dessas vivências é possível dar tonalidades e enfoques diferentes. Isso fica especialmente evidente quando se escuta a verbalização de dois irmãos que participaram da pesquisa: Ramon e Joana, como descrito e analisado na próxima sessão.

#### **4.6.4 Ramon e Joana: múltiplas formas de vivenciar a negritude**

Ramon e Joana são irmãos e fazem o terceiro ano do Ensino Médio. Ainda que as entrevistas tenham sido realizadas separadamente elas serão analisadas juntas, com o intuito de fazer aproximações entre as duas já que ambos os adolescentes conviveram no mesmo contexto familiar, ainda que o signifiquem de formas distintas. Ramon diz que os dois foram criados em um contexto de forte “conflito racial”, visto que são os únicos negros da família de sua mãe, o que ocasionou episódios de racismo dirigidos, especialmente, ao pai dos(as) adolescentes. Os pais são separados há bastante tempo e brigaram judicialmente pela guarda dos filhos.

Durante o início da separação, os irmãos moraram com a mãe que depois de algum tempo os deixou sob os cuidados da avó materna. Nos períodos passados com a mãe e a avó, Ramon e Joana perceberam o tratamento diferenciado que recebiam, especialmente em comparação com a irmã mais nova – filha do mesmo pai dos(as) adolescentes – que eles classificam como branca. Na entrevista com Joana ela descreve um evento ilustrativo dessa situação:

Joana: Eu acho que ela (minha mãe) trata a minha irmã totalmente diferente.

Nathália: Quais são as diferenças?

Joana: Por exemplo, ela deixava eu e o Ramon sem comer, mas para a minha irmã tinha comida, aí ela mandava eu e o Ramon ir à padaria comprar pão, mas quando a gente chegava com o pão só ela e a minha irmã comiam. Eu e ele não. Essas coisas assim.

Somando-se a essa diferença de tratamento entre os(as) filhos(as), Ramon narra, em um dos grupos de discussão, o dia em que ele nasceu. De acordo com o adolescente, a sua mãe viu uma mancha mais escura nas suas costas, fato que suscitou curiosidade e a fez perguntar para sua irmã – tia do adolescente – o que seria aquilo, ao que ela respondeu que quando ele crescesse ficaria da cor da mancha. Ao ouvir essa constatação a mãe chorou, para Ramon o choro era decorrente da noção de que o filho seria negro e isso não era o que ela esperava. Levando-se em consideração que, antes mesmo do nascimento, a criança já existe simbolicamente para os pais e nela são depositadas expectativas e desejos, Nogueira (1998) assume que a forma como o bebê negro é desejado e esperado pela mãe – e pela família de forma geral – gera repercussões nas suas bases narcísicas, suporte para identificações futuras. Sendo assim, uma mãe que deseja um bebê branco, coloca simbolicamente e mesmo implicitamente um ideal inalcançável para o bebê negro, dada a realidade de seu corpo. Dessa forma, esses relatos, que acontecem no seio familiar, tornam-se importantes à medida que são pensadas as repercussões que podem ter no nível psíquico desses adolescentes.

É interessante ressaltar ainda, antes de se deter às entrevistas propriamente ditas, às formas como se deram as participações de Ramon e Joana nos grupos, visando estabelecer as diferenciações com relação ao posicionamento de ambos frente às suas histórias de vida. Em diversos momentos eles relembavam coisas de suas infâncias e começavam um diálogo à parte do que estava acontecendo no grupo. Curiosamente, a dinâmica da conversa era sempre muito parecida, com Ramon verbalizando as memórias e Joana pedindo que ele não contasse para o grupo. Algumas vezes, ainda que relutante, Joana concordou que uma história ou outra fosse contada. Nesses momentos, Ramon ria muito do que era dito, ainda que parecesse ser constrangedor para Joana, já que, a princípio, ela não tinha permitido a verbalização do acontecimento. As reações dos(as) outros(as) participantes do grupo também demonstravam que a situação estava mais próxima de algo a ser problematizado do que algo engraçado.

Durante as entrevistas, especificamente, Ramon não quis se deter às histórias relacionadas à sua mãe, apesar de dizer se lembrar delas. No momento em que perguntei como era o relacionamento com ela, ele se emocionou, mas disse não querer falar a respeito. Disse somente que eles não tem contato e que ele sente muita raiva de tudo o que aconteceu. Por outro lado, Joana conseguiu falar de vários eventos relacionados à mãe, ainda que também não mantenha uma boa relação com ela. Ambos, no entanto, entendem diversos eventos na família materna como conflitos raciais, ainda que suas verbalizações ganhem tonalidades diferentes no decorrer dos discursos.

Ramon diz que os conflitos familiares contribuíram para que o pai pedisse a guarda dos filhos, assim como contribuíram para um distanciamento da família materna por cerca de dez anos. Ainda que esses eventos sejam mencionados por Ramon e hoje ele acredite que a situação está mais amena, ele não verbaliza nenhum episódio que o tenha marcado diretamente, inclusive,

relata que as experiências que Joana teve foram mais intensas e foram através delas que ele lidou com o preconceito, especialmente dentro da escola.

Ramon: Dentro da escola não. A Joana sofreu bastante.

Nathália: Com que tipo de coisa?

Ramon: Ah, apelidavam ela, tipo na quinta série. Eu vi a Joana... é... a experiência que eu tive foi a Joana reclamando que chamavam ela de um monte de coisa lá [risos]

Nathália: E você acha engraçado?

Ramon: Era engraçado, era engraçado

Nathália: Por que era engraçado?

Ramon: Porque a Joana é minha irmã e é bom ver o mal do irmão, sei lá.

[...]

Ramon: Um dia [minha avó] pegou um Bombril, pegou o cabelo de Joana e disse “olha, o cabelo da Joana é igual isso aqui. Isso é cabelo de negro”. Mas foi preconceito, racismo.

Nathália: Vocês riram?

Ramon: Eu ri, eu acho que ela falou só comigo. Ela pegou no meu cabelo assim e falou “Ó, o cabelo de vocês”

Nathália: E como você se sentiu?

Ramon: Na hora eu não achei tão ofensivo, só depois que eu cresci que eu pensei “Nossa! É pesado”.

Nathália: E tem mais alguma coisa que ela falava...

Ramon: Ah, o jeito que ela falava do meu pai, tudo que era mal feito era serviço de negro. É. Acho que só.

Ramon considera “piada” diversas verbalizações vindas tanto da família quanto de colegas da escola, que nunca são direcionadas a ele especificamente, mas circulam nas redes sociais e nos grupos de amigos(as). De certa forma, o adolescente está às voltas com o que é considerado uma “piada leve” e uma “piada ofensiva”, e menciona que a participação nos grupos de discussão da pesquisa fez com que ele refletisse sobre esses aspectos e percebesse que mesmo sendo “leve” pode ser ofensivo.

Nathália: O que você está considerando racismo?

Ramon: Ah, coisa que coloca a pessoa pra baixo, denigre a pessoa, coisa pesada, não brincadeira. Mas se a pessoa se sentir ofendida com uma coisa leve, é preconceito.

[Risos]

Ramon: Porque conversando com vocês eu percebi que pode ser também. Mesmo sendo uma brincadeira leve, dependendo da pessoa, pode ser considerado preconceito. Eu parei pra prestar atenção nisso.

Apesar dos irmãos não identificarem racismo no Ensino Médio, as experiências de Joana com relação a esse aspecto no contexto escolar, de forma geral, são marcantes. Durante muito tempo foi apelidada de nomes que ela considerava ofensivos como “Tampinha Preta” por ser negra e ter baixa estatura. Durante a entrevista, Joana recordou de alguns eventos de exclusão que, na sua percepção, se davam por ela ser negra. Juntamente com os episódios escolares, significou as experiências que teve na família materna como formas de rejeição, nas quais se sentia a parte de um grupo. Para além disso, Joana verbaliza eventos nos quais teve conflitos com a avó porque gostaria de ver o pai ou estar com ele, por exemplo. Relata também que, apesar de se sentir bem e se achar muito parecida com o pai, a avó adotava posturas racistas com relação a ele. Nesse sentido, percebeu que era negra, mas que ao mesmo tempo também seria rejeitada, assim como o pai.

O sentimento de rejeição é presente na história de Joana, ao contrário da de Ramon. Este, por sua vez, diz que sempre fez amizades com facilidade e que não se sentia excluído por ninguém, de acordo com ele: “leva as coisas mais de boa”. Por outro lado, as “piadas” ganharam destaque em suas verbalizações e parecem apresentar-se como uma forma de lidar com determinadas situações, tal como acontece no momento em que a avó chama seu cabelo de “bombril” e ele ri da situação. Um mecanismo muito parecido se dá quando ri das “piadas” dirigidas à sua irmã ou daquelas que circulam nos grupos da escola, que para ele seriam “piadas leves”. Ainda que ele estabeleça essa divisão entre o que é “leve” e o que é “pesado” e diga que, hoje, não riria do que sua avó disse quando ele era criança, Ramon ri, nos grupos de discussão, de diversas situações que não eram engraçadas para a irmã. As complexidades na forma como o adolescente utiliza o riso parecem traduzir uma maneira de lidar com o que foi, durante algum tempo, um conflito racial. É interessante notar também que, excetuando-se o episódio com a avó, as “piadas” não são feitas por Ramon ou direcionadas a ele, mas ele ri delas em contextos nos quais, de certa forma, está inserido e precisa evitar o conflito para não ser excluído, tais como o contexto da familiar ou o grupo de amigos(as), tal como foi verbalizado<sup>11</sup> em um grupo de discussão desta pesquisa no qual ele refletia sobre como se sentiria uma pessoa que demonstrasse ter se ofendido com alguma piada racista.

Por outro lado, Joana entende os processos que passou, especialmente na infância, como formas de rejeição por conta da sua negritude. Esses episódios podem não ser considerados racismo por outras pessoas devido às formas implícitas em que se apresentam, tais como no que

---

<sup>11</sup> O diálogo que ilustra esse momento está transcrito na página 108.

ocorre nas piadas (Silva Júnior, 2002). Joana entra em contato com essas experiências de racismo de uma forma diferente da do irmão. Enquanto Ramon ameniza as situações de diferentes formas e não consegue verbalizar diversos eventos, Joana entra em contato com os sentimentos e sensações suscitados quando era discriminada, ainda que os “não sei” sejam frequentes em suas reflexões e outras elaborações e ressignificações possam ser realizadas.

Faz-se necessário pontuar, no entanto, que tanto a forma como Ramon lida com as piadas como a significação de muitos eventos vividos por Joana como rejeição e sua forma diferenciada de lidar com as situações são possibilidades de interpretação, levando-se em consideração o contexto de pesquisa – não analítico – no qual as verbalizações ganharam espaço.

Ainda que os irmãos tenham compartilhado diversas experiências com relação aos temas étnico-raciais é nítido que a forma como eles foram afetados por elas são diferentes. Dessa forma, pode-se pensar no espaço que essas diferenças têm na instituição escolar. Skliar (2003) ao falar do modo como a escola lida com a diversidade pontua que o outro é entendido e produzido como alguém que possa repetir, dentro de um limite, a mesmice, tal como uma confirmação do discurso hegemônico. Sendo assim, uma das possibilidades é que aquilo que aparece como diferente seja exotizado e unificado em uma mesma forma de vivenciar, por exemplo, a negritude. Reis-Filho (2000) considera que, apesar de condições de vida similares e pontos convergentes no que diz respeito à cultura e à experiência do racismo, nem todo(a) negro(a) é igual e aprisioná-los em uma única forma de vivenciar a negritude é considerá-los(as) como idênticos e perceber formas limitadas de experienciar e ressignificar os eventos em que o racismo esteve presente. Joana e Ramon mostram formas diferentes de lidar com os conflitos raciais que viveram e, se por um lado o enfrentamento dessas situações foi diverso, imagina-se que as iniciativas da escola para lidar com o racismo também terão repercussões diferentes para cada um(a) dos(as) estudantes, a depender de suas histórias de vida.

Blanchard-Laville (2005) menciona que a situação didática, aquela presente no contexto escolar, preza pelo asseguramento da transmissão de conteúdo com o objetivo de levar o(a) estudante a adquirir elementos de um saber vigente, o que promove a antecipação de respostas e a unificação dos(as) estudantes, como se todos(as) aprendessem da mesma forma e no mesmo tempo. Por outro lado, as contribuições da psicanálise apontam para a ideia de que os efeitos gerados depois que alguma coisa é dita ou feita não estão a cargo do(a) professor(a) e fogem ao seu controle (Freud, 1937/1977), gerando efeitos naquele que ouve que não são previsíveis. Como evidenciado em todas as entrevistas, há algo que escapa dessa relação direta de ensino-aprendizagem, algo da ordem das relações e de como todos os elementos presentes na escola são significados pelos(as) estudantes, a partir daquilo que já foi vivenciado por eles(as).

Ainda que o que se escuta e as formas de discriminação sejam bastante semelhantes – apelidos indesejados, “piadas” racistas, dificuldades nas escolhas profissionais, comentários pejorativos sobre o cabelo e o tom de pele – as maneiras como elas são vivenciadas e interpretadas



pelos(as) estudantes são bastante diferentes, como se evidencia de forma mais nítida nas histórias de Ramon e Joana. A escuta de uma “piada” racista não gera os mesmos efeitos nas pessoas. Pode-se ficar constrangido com ela e sentir-se rejeitado ou rir dela e sentir-se incluído, entre tantas outras forma de lidar com a situação, a depender das escolhas inconscientes que se faz. A partir disso, admite-se que aquilo que funciona como modelo ou os elementos com os quais cada um se identifica também são diversos.

Dessa forma, as experiências particulares e a forma como elas são entendidas pelos(as) estudantes tornam-se importantes a para escola quando se pensa no objetivo das ações realizadas no contexto escolar: em que medida elas estabelecem, de fato, um compromisso com a diversidade? Se entendermos a potencialidade da escola nos termos de Verrangia e Silva (2010) para os quais são possíveis ações que minimizem a discriminação e, concomitantemente, permitam associações mais positivas com relação à negritude, como a escola faz isso sem escutar os(as) estudantes e suas demandas com relação ao tema?

Por um lado, escutar as demandas dos(as) estudantes não aumenta o controle com relação aos efeitos do que é dito e feito no âmbito escolar, visto que o inconsciente continua atravessando as vivências. Por outro, os grupos e as entrevistas, de forma geral, mostram que os(as) adolescentes têm muitas ideias sobre como abordar o tema, além disso, estabelecem entre si o que de importante pode ser debatido. Criar espaços de escuta dos(as) estudantes talvez signifique encontrar modos de lidar com as relações étnico-raciais de forma mais embasada naquilo que é vivido pelos(as) adolescentes, reconhecendo suas dificuldades de encontrar referências no que tange o processo de tornar-se negro(a) e potencializando outros espaços identitários.

## V CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu não compactuo com esse jogo sujo*

*Grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo*

*A minha voz transcende a minha envergadura*

*Conhece a carne fraca?*

*Eu sou do tipo carne dura*

*Ellen Oléria – Testando (2009)*

A frase de Nelson Mandela em uma faixa foi o que me chamou atenção quando entrei pela primeira vez na escola, e é a essa faixa que eu retorno depois de passados cerca de dois meses escutando semanalmente as histórias dos(as) adolescentes que participaram da pesquisa. Entre um grupo e outro, uma entrevista e outra foi possível perceber o quanto a escola cria iniciativas e espaços para abarcar as relações étnico-raciais no nível didático – um debate, uma Semana da Consciência Negra, um trabalho da matéria – e os(as) estudantes reconhecem isso em suas verbalizações. Ainda que escassos, já que a Semana, por exemplo, só aconteceu em um dos anos que os(as) estudantes estavam presentes, esses eventos mostraram-se importantes para os(as) adolescentes, no sentido de desvincular a história dos(as) negros(as) de algo marcado com inferioridade. Por outro lado, são nas relações que permeiam o âmbito escolar – professor(a)-estudante, estudante-estudante, estudante-diretor(a), estudante-cozinheiras, entre outros – que os episódios discriminatórios ganham espaço.

Quando entrei na escola me perguntei quantas pessoas teriam se demorado naquela faixa da forma como eu me demorei e que impactos ela poderia causar nos(as) diferentes estudantes que passam boa parte do tempo ali. Depois de um tempo sem ir à escola, comecei a me questionar quem teria colocado aquela faixa ali, em que contexto, qual teria sido a motivação. Pensando que os episódios racistas foram mais relatados no que concerne às relações e não aos conteúdos, questionei para mim mesma também a efetividade dessas ações, já que em algum nível elas existem, mas andam em conjunto com discriminações que perpassam até mesmo comentários de professores(as) em sala de aula. Nitidamente são questionamentos dos quais este estudo sozinho não dará conta, evidenciados os objetivos do trabalho em questão. Mas, são interessantes de serem retomados, visto que se relacionam com o caminho que a escrita tomou depois de algum tempo.

De forma geral, as verbalizações dos(as) estudantes mostraram que se perceber como negro(a) se dá a partir da evidenciação de uma diferença, que, comumente, é marcada de forma pejorativa, a saber pelos comentários racistas com relação à cor da pele e aos traços característicos de pessoas negras (cabelos, nariz, boca). Portanto, trata-se da percepção de uma diferença atrelada a uma necessidade de se afastar das características que evidenciam a negritude – alisamento dos cabelos para ser mais aceita, chamar-se de moreno(a), despender esforços maiores para compensar as desvantagens que são colocadas (Souza, 1983; Nogueira, 1998).

Nesse aspecto, a escola aparece como um contexto no qual essas práticas discriminatórias aparecem, a despeito das propostas de promoção da diversidade, e fazem emergir sentimentos tais como o de inferioridade e de incapacidade. Soma-se a isso a questão que, desprovidos(as) de referenciais positivos no que concerne à negritude, os(as) adolescentes encontram espaços, diferentes do escolar, nos quais seja possível estabelecer identificações positivas com relação à negritude – blogs, Encontros de Crespas e Cacheadas, vídeos na Internet, salões étnicos. Nesse sentido, pode-se pensar, juntamente com Souza (1983), que se estabelece aqui o processo de tornar-se negro(a), por meio de uma tomada de consciência dos discursos míticos a respeito da negritude e da possibilidade de lidar com esse fator de outra forma, afirmando a valorização das característica e cultura negras, ou seja, identificando-se com aspectos mais positivos.

Dessa forma, a escola localiza-se ou como um lugar no qual as práticas depreciativas são recorrentes e geram impactos na forma como os(as) adolescentes negros(as) constroem sua própria imagem, suas identificações e seus ideais, ou como um contexto no qual as iniciativas aliadas ao compromisso com a diversidade não conseguem atingir o racismo que permeia as relações. No entanto, esses fatores não minimizam a importância da escola estabelecer pontes para que os(as) adolescentes se enxerguem em outros papéis – profissões bem sucedidas, por exemplo – e valorizarem a cultura e as características negras, visto que isso influencia a forma que os(as) estudantes negros(as) visualizam as próprias capacidades e correlacionam a negritude com aspectos mais positivos.

Ainda que os(as) adolescentes oscilem no reconhecimento ou não de se sentirem inferiorizados(as) e que as falas, de forma geral, girem em torno de uma superação do racismo que sofreram, as verbalizações mais espontâneas mostram que eles(as) são afetados(as), mesmo tendo contato com outros discursos fora da escola, por comentários racistas, “piadas” discriminatórias, e debates conduzidos em sala de aula de forma a dar espaço para o racismo. Ao lado disso, acrescenta-se a questão de que a escola, de forma geral, não é tida como um contexto no qual são encontrados referenciais positivos para a negritude, ainda que se promovam eventos tais como a Semana da Consciência Negra. A despeito da existência de práticas que se proponham a estabelecer, muitas vezes em nível didático (trabalhos de matéria, debates em sala de aula), um compromisso com a diversidade, é no nível das relações que os(as) adolescentes percebem práticas discriminatórias.

Levando-se em consideração, no entanto, que a escola extrapola o nível meramente didático (hooks, 2013, Blanchard-Laville, 2005) e que, ao mesmo tempo, estabelece um compromisso com a diversidade, pensa-se que, no que concerne às relações étnico-raciais, isso significa criar iniciativas tanto no sentido de reduzir os episódios de discriminação quanto de colocar à disposição elementos com os quais seja possível se identificar como negro(a) de forma mais positiva (Verrangia & Silva, 2010). Nesse último ponto pode-se pensar que, estando a negritude historicamente marcada por aquilo que não é benquisto socialmente (Souza, 1983), a

escola, à medida que oferece elementos positivos correlacionados à negritude, possibilita que os(as) estudantes almejem as qualidades valorizadas socialmente – estabelecer um ideal de eu – sem que para isso seja necessário desvincular-se da negritude. Dessa forma, pensando nos dois pontos colocados por Verrangia e Silva (2010) é possível supor que as relações têm um valor importante nesse trabalho aliado à diversidade. Para tanto, mais do que o que será dito ou o conteúdo exposto, fica evidente nas verbalizações dos(as) adolescentes, a importância da forma como será ministrado, da frequência em que será disponibilizado e da centralidade desses momentos – uma vez no ano não deixa de ser importante, mas também não se torna suficiente.

Tendo em vista que os processos identificatórios se dão de forma inconsciente e os efeitos dessas identificações se dão no “só depois” (Laplanche & Pontalis, 1976) não é possível estabelecer *a priori* o que será estruturante, mas é possível criar condições e estabelecer pontes com locais, já reconhecidos pelos(as) estudantes, que são potencializadores de uma identificação positiva com a negritude, e, dessa forma, comprometer-se com a diversidade. Percebe-se, no entanto, que as iniciativas nesse sentido são decididas à parte dos(as) adolescentes, a saber pelas verbalizações que diziam que os(as) estudantes não tinham voz, que alguns temas debatidos não eram interessantes ou ainda que a forma como eram mediados geravam brigas e discussões improdutivas.

Freire (2011) destaca que o compromisso ético da educação deve levar em consideração aquilo que vem do outro, sem um julgamento da validade ou não dessas experiências. Dessa forma, é possível entender a importância daquilo que vem do(a) estudante como uma forma de orientar as práticas estabelecidas na escola, desmistificando a unilateralidade do saber e estabelecendo a importância das particularidades das experiências (hooks, 2013). Tanto os grupos de discussão como as entrevistas demonstraram que, em um espaço no qual os(as) estudantes se sentem seguros para se expressar, é possível entrar em contato com aquilo que para eles(as) é discriminatório e o que é potencializador. Se os(as) estudantes encontram em outros contextos formas de se aproximar da negritude de forma positiva, a escola pode estabelecer pontes tanto com os(as) adolescentes quanto com esses contextos, com vistas a identificar formas e estratégias que assumam um compromisso com a diversidade. O grupo de discussão que se estabeleceu durante a pesquisa teve como retorno dos(as) estudantes a noção de um espaço seguro, no qual era possível se colocar sem receio de piadinhas e desmerecimento do que era dito.

Identificar os elementos que permitiram que os(as) adolescentes se sentissem seguros(as) foge ao escopo deste trabalho. No entanto, cabe perguntar, em pesquisas futuras, o que há nesses espaços – tanto no grupo de discussão quanto nos contextos que se mostraram potencializadores de uma identificação positiva com a negritude – que favorecem mudanças de posturas dos(as) estudantes no que se refere à negritude, tanto no desvelamento de discursos míticos a seu respeito quanto na possibilidade de elementos mais positivos quando se fala em ser/tornar-se negro(a).

Dessa forma, entende-se que a escola é um espaço no qual circulam discursos e práticas que têm repercussões nos processos identificatórios dos(as) adolescentes. Por outro lado, sendo parte da sociedade, a escola torna-se um contexto que reproduz um discurso hegemônico, sendo esta uma reprodução, além de outras características, racista. No entanto, como um contexto potencialmente promotor de espaços identitários, pode-se perguntar, em pesquisas futuras, o que faz da escola uma instituição de fato comprometida com a diversidade, assim como a coloca em uma posição contra-ideológica, no sentido de possibilitar a construção de referenciais positivos para a negritude, ultrapassando as tentativas meramente didáticas de se trabalharem as relações étnico-raciais.

## VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andery, M. A.; Micheletto, N.; Sério, T. M. P.; Rubano, D. R.; Moroz, M.; Pereira, M. E.; Gioia, S. C.; Gianfaldoni, M.; Savioli, M. R.; Zanotto, M. L. (1996) *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC
- Araújo, J. Z. (2004). *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC.
- Bittar, M., Bittar. M. (2012). História da Educação do Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, 34(2), 157-168.
- Blanchard-Laville, C. (2005). *Os professores: entre o prazer e o sofrimento* (Maria Stela Gonçalves & Adail Sobral, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Brasil, K. T. R., Pedroza, R. L., Amparo, D. M., Gusmão, M. M. (2016). O álcool na escola: uma expressão do mal-estar adolescente no espaço grupal. In K. T. Brasil & D. Drieu (Orgs.), *Mediação, simbolização e espaço grupal* (1ªed., Cap. 1, pp. 13-32). Brasília: Liber Livro.
- Cahn, R. (1999). *O adolescente na psicanálise: a aventura da subjetivação*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Calazans, R. (2004). Sentido da subversão do sujeito pela psicanálise. *Revista do Departamento de Psicologia*, 16(2), 121-129
- Carvalho, M. (2004). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 77-96.
- Chagnon, J (2008). A identificação. In: F. Marty (Org.). *Os grandes conceitos da psicologia clínica* (85-103). São Paulo: Edições Loyola.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Coutinho, L. G., & Rocha, A. P. R. (2007). Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica da escola. *Psicologia Clínica*, 19(2), 71-85.
- D'Adesky, J. (2010). Uma televisão pública e plural para o século XXI. In J.Z. Araújo (Org.). *O negro na TV pública* (1ªed., Cap. 12, pp. 163-166). Brasília: Fundação Palmares
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Emmanuelli, M. (2008a). A clínica da adolescência. In M. R. Cardoso, & F. Marty (Orgs.), *Destinos da adolescência* (1ª ed., Cap. 02, pp. 17-38). Rio de Janeiro: 7Letras.
- \_\_\_\_\_. (2008b). As problemáticas narcísicas da adolescência. Em M. Emmanuelli & C. Azoulay (Org.) *As técnicas projetivas na adolescência: uma abordagem psicanalítica* (M. A. de Souza, Trad.). São Paulo: Vetor
- \_\_\_\_\_. (2011). As saídas para o trabalho psíquico da adolescência. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 51-60.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia

- Fernandes, F (1972). *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Flores, H. C. (2006). Etnicidade e Ensino da História: a matriz cultural africana. *Revista Tempo*, 11(21), 65-81.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1905/1977) Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas* (v. 7). Rio de Janeiro: Imago.
- \_\_\_\_\_. (1910/1977). Psicanálise Selvagem. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas* (v. 11). Rio de Janeiro: Imago.
- \_\_\_\_\_. (1912/1977). A dinâmica da transferência. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas* (v. 12). Rio de Janeiro: Imago.
- \_\_\_\_\_. (1914/2010). Introdução ao narcisismo. In *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- \_\_\_\_\_. (1919/2014). *Psicologia das massas e análise do eu*. Porto Alegre: L&PM.
- \_\_\_\_\_. (1931/1977). Sexualidade feminina. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas* (v. 21). Rio de Janeiro: Imago.
- \_\_\_\_\_. (1932/1977). O eu e o isso. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas* (v. 19). Rio de Janeiro: Imago.
- \_\_\_\_\_. (1937/1977). Análise Terminável e Interminável. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas* (v. 23). Rio de Janeiro: Imago.
- Fry, P. (1996). O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. *Revista USP*, 28, 122-135.
- Gallo, S (2009). *Subjetividade, Ideologia e Educação*. São Paulo: Alínea.
- Giacomini, S. M. (1988). *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo na mulher negra no Brasil*. Petrópolis: Vozes
- Gomes, N. L (2003a). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75-85.
- \_\_\_\_\_. (2003b). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 167-182.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Corpo e cabelo como símbolos da beleza e da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Guimarães, A. S. A. (2003). Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 247-268.
- Guimarães, T. (2013). *Incidências do problema da cientificidade da psicanálise na direção da cura*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Hermann. F (2004). Pesquisa psicanalítica. *Ciência e Cultura*, 56(4), 25-28.

- Herzog, R., & Mariante, I. S. (2008) Entre a infância e o infantil: vicissitudes da adolescência. In M. R. Cardoso, & F. Marty (Orgs.), *Destinos da adolescência* (1ª ed., Cap. 03, pp. 39-53). Rio de Janeiro: 7Letras.
- hooks, B. (2005). Alisando nosso cabelos. *Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba*. Recuperado em: <http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20-%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: Autor
- Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada (2013). *Situação da população negra por estado*. Brasília: Autor
- \_\_\_\_\_. (2014). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Autor
- \_\_\_\_\_. (2000). *O perfil da discriminação no mercado de trabalho – homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. Rio de Janeiro: Autor
- Iribarry, I. N (2003). O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora*, 6(1). 115- 138
- Lacan, J. (1949/1998). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- \_\_\_\_\_. (1954/1998). *O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1960/1998) Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1966a/1998). A ciência e a verdade in *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1966b/1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1968-1969/2008). *O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1976). *Vocabulário de Psicanálise*. Lisboa, Portugal: Moraes.
- Legani, V., Almeida, S. F. C., & Beleza, F. T. (2016). Processos de Subjetivação política nas escolas: relatos de experiências em mediação social. In K. T. Brasil & D. Drieu (Orgs.), *Mediação, simbolização e espaço grupal* (1ªed., Cap. 2, pp. 33-50). Brasília: Liber Livro.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 23 de outubro, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Lei n.10.639, de 09 de janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da



- Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 23 de outubro, 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).
- Levisky, D. L. (2000). Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In D. L. Levisky (Org.), *Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira*. (1ª ed., Cap. 1, pp. 19-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Zagodoni.
- Kernier, N., Cupa, D. (2012). Adolescência: muda psíquica à procura de continentes. *Ágora*, 15(número especial), 453-67.
- Kipnis, B. (2004). *Elementos de Pesquisa em Ciências Sociais – Projeto*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Koltai, C. (2000). *Política e psicanálise: o estrangeiro*. São Paulo: Escuta
- Koyrè, A. (1987) *Galileu e Platão*. Lisboa: Gradiva
- Marcondes, D. (2006). *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Matos, L. (2016). Transição capilar como movimento estético e político. *Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS, Sergipe, Brasil*.
- Mbembe, A. (2014). *Crítica à razão negra*. Lisboa: Antígona.
- Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Exposição de motivos Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)
- Miranda, M. A. (2004). *A beleza negra na subjetividade das meninas: um caminho para as "mariazinhas". Considerações psicanalíticas*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Munanga, K. (1996). Mestiçagem e Experiências Interculturais no Brasil. In: Schawarcz, Lilia Moritz, REIS, Letícia de Souza (Orgs.) *Negras Imagens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência
- \_\_\_\_\_. (1999) *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2004, fevereiro 13). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil: entrevista de Kabengele Munanga. Entrevistado por A. Bosi & D. L. Borelli. Revista Estudos Avançados.

- Muniz, J. O. (2012). Preto no Branco? Mensuração, relevância e concordância classificatória no país da incerteza racial. *Revista de Ciências Sociais*, 55(1), 251-282.
- Nascimento, S. A. (2011, agosto). Representações e identidade negra. *Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e Desigualdades*, Salvador, Brasil, 11.
- Nasio, J.-D. (1997). *Lições sobre 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Nogueira, I. B. (1998). *Significações do corpo negro* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Nunes, S. S. (2006). Racismo no Brasil: tentativas de disfarces de uma violência explícita. *Psicologia USP*, 17(1), 89-98.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 28(1), 16-40.
- Olhar Diplomático. (2016, Setembro 22). *Michel Temer faz discurso sobre o Ensino Médio*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ewTE2pYey9E>
- Paim, A. S., Pereira, M. E. (2011). Aparência física, estereótipos e discriminação racial. *Ciências & Cognição*, 16(1), 2-18.
- Parecer n. 003*, de 17 de junho de 2004 (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Recuperado em 23 de outubro, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.
- Pedroza, R. L. S. (2010). Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação* (30)1, 81-96.
- \_\_\_\_\_. (2012). Escola, adolescência e violência: construções sociais In: D. M. Amparo., S. F. C. Almeida., K. T. R. Brasil., M. I. G. Conceição., F. Marty. *Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. (pp. 169-180). Brasília: Liber Livros.
- \_\_\_\_\_. (2015). Psicologia, psicanálise e educação: articulação a serviço de práticas pedagógicas. In A. A. P. Borges, E. Lourenço, & R. M. Assis (Orgs.) *Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em Psicologia e Educação* (1ªed., pp. 65-79). PUC Minas.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência*. São Paulo: Autor.
- Projeto de Lei n. 867, de 2015*. Programa escola sem partido. Recuperado de: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>
- Pulino, L. H. C. Z. (2007). Espaço Aion- A Filosofia como espaço de reflexão na comunidade. *Childhood & Philosophy*, 3(5), 1-11.
- \_\_\_\_\_. (2010). Philoesco and Aion Space In: *Exploring interdisciplinary Trends in Creativity & Engagements* (1ªed., pp. 177-184). Oxford UK: The Interdisciplinary Press.

- Reis-Filho, J. T. (2000). *Ninguém atravessa o arco-íris: em estudo sobre negros*. São Paulo: Anna Blume.
- \_\_\_\_\_. (2004). Um perfil do estudante negro da PUC Betim. *Psicologia em Revista*, 10(15), 139-143.
- Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004 (2004). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília, DF. Recuperado em 23 de outubro, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>
- Rohden, F. (2009). Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 157-174.
- Rosa, M. D. (2002). Adolescência: da cena familiar à cena social. *Psicologia USP*, 13(2), 227-241.
- \_\_\_\_\_. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista mal-estar e Subjetividade*, 4(2), 329-348.
- Rosa, M. D. & Domingues, E. (2010) O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180-188.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Safatle, V. (2009). Lacan. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha.
- Sansone, L. (1996). Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. *Afro-Ásia* 18, 165-187.
- Santos, H. (2001). Discriminação racial no Brasil. In Brasil, Ministério da Justiça. Seminários Regionais. Brasília: Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo. Brasília: Ministério da Justiça.
- Santos, J. T. (2005). De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. *Afro-Ásia*, 32, 115-137.
- Silva Júnior, G. A. (2002). Reflexões étnicas sobre o processo formativo a partir de uma perspectiva psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão* 22(4), 56-67.
- Silva, M, H. P. D. (2010). *Negritude e Infância: Cultura, relações étnico raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Simões, J. A., França, I. L., & Macedo, M. (2010). Jeitos do corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. *Cadernos Pagu*, 35, 37-78.
- Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de vista* (5), 37-49.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal.

- Souza, A. L. S. (2006). Ensino Médio. In Brasil, Ministério da Educação (Org.). *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD.
- Verrangia, D., & Silva, P. G. (2010). Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 705-718.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Zizek, S. (2010). *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar
- Zygouris, R. (1995). *Ah! as belas lições!* São Paulo: Editora Escuta.
- Wattier, L. (2008). A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos estudantes. *Revista Uratágua*, 1(16), 47-54.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260.

## VII APÊNDICES

## Apêndice A – Questionário de autodeclaração/ Dados demográficos

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Ano do Ensino Médio que cursa: 1º ( ) 2º( ) 3º( )

Raça/Etnia: ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Negra ( ) Indígena

Contatos: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Disponibilidade (marque com um “X” os dias/horários que você tem LIVRE para participar dos grupos)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h – 14h					
14h – 15h					
15h – 16h					
16h – 17h					
17h – 18h					

## Apêndice B – Termo de Assentimento

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O olhar do(a) adolescente negro(a) a respeito da participação da escola nos seus processos identificatórios”, de responsabilidade de Nathália Pereira de Oliveira, aluna de mestrado no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender as relações que adolescentes autodeclarados(as) negros(as) estabelecem entre o que é ser negro e os discursos e práticas presentes na escola a respeito das relações étnico-raciais. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de grupos de discussão e entrevistas. Serão três encontros em grupo e uma entrevista, no ambiente da escola. Os grupos serão videogravados e as entrevistas audiogravadas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa debater o tema das relações étnico-raciais, visando o incentivo da reflexão sobre essas questões, além de ouvir o posicionamento dos(as) estudantes acerca do tema.

A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9802-8559 ou pelo e-mail [nathalia.olivr@gmail.com](mailto:nathalia.olivr@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de murais na escola e publicação posterior de dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Apêndice C - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz  
para fins de pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “O olhar do(a) adolescente negro(a) a respeito da participação da escola nos seus processos identificatórios”, sob responsabilidade de Nathália Pereira de Oliveira vinculada ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte do grupo de pesquisa e citações em trabalhos acadêmicos, sem o uso de informações que permitam a minha identificação.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “O olhar do(a) adolescente negro(a) a respeito da participação da escola nos seus processos identificatórios”, de responsabilidade de Nathália Pereira de Oliveira, aluna de mestrado no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender as relações que adolescentes autodeclarados(as) negros(as) estabelecem entre o que é ser negro e os discursos e práticas presentes na escola a respeito das relações étnico-raciais. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de seu(sua) filho(a) cooperar com a pesquisa.

O(A) senhor(a) e seu(sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e o de seu(sua) filho(a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de grupos de discussão e entrevistas. Serão três encontros em grupo e uma entrevista com seu(sua) filho(a), no ambiente da escola. Os grupos serão videogravados e as entrevistas audiogravadas. É para estes procedimentos que seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar. A participação dele(a) na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa debater o tema das relações étnico-raciais, visando o incentivo da reflexão sobre essas questões, além de ouvir o posicionamento dos(as) estudantes acerca do tema.

A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e ele(a) são livres para recusar-se a participar, retirar seu(s) consentimento(s) ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9802-8559 ou pelo e-mail [nathalia.olivr@gmail.com](mailto:nathalia.olivr@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de murais na escola e publicação posterior de dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_



## VIII ANEXOS

Anexo A – Foto apresentada por Ramon no terceiro grupo de discussão



Figura 4. Foto apresentada por Ramon no terceiro grupo de discussão  
Fonte: De “Caveira Nerd” (2017, Março 03), *Nego Inventa*