

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS EM CONFLITO COM A LEI

Vilma Aparecida de Pinho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles

Antônio Cattani UFRGS

Alfredo Bosi USP

Arminda Mourão Botelho UFAM

Spartacus Astolfi UFAM

Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra

Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3

Cesar Barreira UFC

Conceição Almeida UFRN

Edgard de Assis Carvalho PUC/SP

Gabriel Conh USP

Gerusa Ferreira PUC/SP

José Vicente Tavares UFRGS

José Paulo Netto UFRJ

Paulo Emílio FGV/RJ

Élide Rugai Bastos Unicamp

Renan Freitas Pinto UFAM

Renato Ortiz Unicamp

Rosa Ester Rossini USP

Renato Tribuzy UFAM

Vilma Aparecida de Pinho

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS EM CONFLITO COM A LEI



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Manaus - Amazonas
2025

Copyright © 2025 Fundação Universidade do Amazonas

Reitora da Universidade Federal do Amazonas

Tanara Lauschner

Vice-Reitor Universidade Federal do Amazonas

Geone Maia Corrêa

Editora

Heloisa da Silva Borges

Revisão de Português

Maria das Graças Martins da Silva

João Gomes

Projeto gráfico e diagramação

Marcela Costa de Souza

Ficha catalográfica elaborada por EDUA

P654t Pinho, Vilma Aparecida de
Trajetórias de escolarização de jovens negros em conflito com a lei
[recurso eletrônico] / Vilma Aparecida de Pinho. - Manaus, AM:
EDUA, 2025.

163 p.; il. color ; 4403,2 kB.

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

ISBN 978-65-5839-267-5

DOI 10.70271/251023.1455

1. Socioeducação - Jovens negros. 2. Ressocialização - escolarização. 2.
Racismo - Brasil. 3. Desigualdade racial - Educação. I. Título. II. Série.

CDU 37:(=414)(81)-053.6:343.22

Às populações, negras e negros, da sociedade brasileira. À minha mãe, Madalena Sabina de Pinho (in memoriam). À minha filha, Elaine-Pipa, mãe de Miguel. Ao meu filho, Matheus. Às políticas de Ações Afirmativas brasileiras. À Professora Iolanda de Oliveira, minha grande Mestra.

Apresentação

O livro que chega às suas mãos é, antes de tudo, um testemunho. Não daqueles frios e periciais, mas de uma escuta que se recusa ao silêncio. *Entre Muros e Sonhos: A trajetória escolar de jovens negros em conflito com a lei* é uma obra que exige sensibilidade e coragem – porque fala do Brasil que insiste em negar sua ferida mais funda: a que sangra nos corpos jovens e negros que cruzam, cotidianamente, os corredores da exclusão.

Este não é um livro para enfileirar ideias. É livro para desentortar silêncios. Nasceu de uma urgência – e de um barro. Barro de onde brota menino preto com o joelho ralado e o caderno escondido na camisa. Barro de onde a escola, às vezes, não nasce. E, quando nasce, já nasce com muro.

Vilma Aparecida de Pinho, doutora em Educação, amazônida por compromisso e cuiabana por raiz, ela desce até as margens aonde quase ninguém vai. Já deu aula com o corpo, já escutou quilombolas, já carregou a pergunta de por que tantos meninos são punidos antes de serem acolhidos.

Mas ela não escreve com o verbo alto dos gabinetes. Escreve como quem carrega um graveto no bolso e vai desenhando trilhas no chão úmido. Como quem sabe que, entre o chão e o sonho, há sempre um tropeço. E que, às vezes, a escola não impede o tombo: empurra.

Este livro é feito de palavras e de imagem. Imagens que não são meras ilustrações – são xilogravuras e narrativas poéticas. Gravadas em madeira viva, no perfil estético do Nordeste e na força do traço quilombola da humanidade. Cada risco é uma denúncia. Cada rosto, um mapa da ausência. E cada ausência, uma pergunta que arde.

As gravuras acompanham as palavras como sombras longas ao entardecer. São corpos em fuga, olhos em vigília, mãos presas – e, ainda assim, sonhando. São meninas que pintam as unhas no alojamento da medida socioeducativa. São professores que ensinam, mesmo sem quadro. São escolas que fecham portões, mas não conseguem fechar futuros.

Vilma não romantiza a dor. Ela a revela, mas também a enxerga com lente de justiça e afeto. Escreve como quem tateia o fundo de um rio barrento, tentando encontrar as palavras que se afogaram. E encontra.

A obra se organiza em cinco movimentos, como sinfonia que começa em lamento e termina em reinvenção. Fala da dor de existir em pele negra. Fala do silêncio das famílias e da fala interrompida das escolas. Fala dos caminhos cortados por grades e da esperança que ainda escapa por debaixo da porta.

Mas não pense o leitor que encontrará aqui respostas. Este livro não dá soluções: abre frestas. Não aponta culpados: ilumina contextos. Não entrega paz: convoca inquietação. É um livro para atravessar. Como se atravessa igarapé com água no peito.

Como se atravessa o olhar de um menino que pergunta com os olhos o que o mundo nunca respondeu com palavras.

Ao final, o que resta não é só denúncia. É semente. Semente de uma educação que pode – se quiser – deixar de ser muro. E virar margem. E virar abrigo. E virar chão fértil para os passos pretos que ainda insistem em sonhar.

João Guató

Na beira da palavra e do papel entalhado,
com os olhos voltados para o avesso das grades.

Prefácio

A palavra Prefácio vem do latim *prae* (antes) e *fatio* (ditos), portanto, refere-se a algo que alguém, que não é o autor do texto, diz sobre o texto antes, ou seja, não é parte integrante da história, mas busca conectar o leitor com a trama textual. Nesse aspecto, este prefácio tem a responsabilidade de apresentar a autora, introduzir e contextualizar a escrita desta obra tão relevante para a área da educação.

Intitulada *Trajetória de escolarização de jovens negros em conflito com a lei*, a obra foi produzida durante o doutoramento em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF) da professora Vilma Aparecida de Pinho. Graduada em Educação Física, a professora doutora foi bolsista Internacional da Fundação Ford da coorte de 2006 e estuda as relações raciais no cotidiano escolar, desde o mestrado, cursado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, é professora da Faculdade de Educação do Campus de Altamira, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e do Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETNO), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Além disso, a autora é coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI) e do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD), em uma articulação realizada entre três instituições federais: a UFPA, a UFMT e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A investigação sobre a identidade cultural e corporal do movimento, articulada com a história, a Educação Física, as relações étnico-raciais, as poéticas afro-brasileiras, as práticas pedagógicas nas comunidades quilombolas e os processos de formação escolar da população negra, tem acompanhado a autora também nos estudos de pós-doutorado, o que demonstra a existência de uma intelectualidade orgânica sobre o tema, portanto, uma relação intrínseca ao objeto analisado, que não deixa de ter uma ligação com o "povo mais humilde da sociedade brasileira", como

anunciou na sua dedicatória.

Dentre as muitas qualidades apresentadas nesta obra está, como sinaliza na introdução, uma rara articulação entre crianças órfãs, abandonadas e infratoras e "[...] filhas de pais pobres, oprimidos e explorados", o que a levou a tecer um fio condutor entre os estudos apresentados sobre o tema no início do século XX e as pesquisas contemporâneas. Foi assim que, nos seus estudos de doutorado, a autora identificou que as pesquisas continuavam não dando visibilidade à raça ou à cor dos sujeitos adolescentes considerados infratores.

Essa percepção é corroborada quando realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, como resultado, constatamos a existência de apenas duas dissertações para os descritores associados socioeducação e raça, nos anos de 2020 e 2022, o que demonstra a relevância do estudo apresentado pela autora, em 2010.

Considerando as justificativas já destacadas, que buscam demonstrar ao leitor a importância da leitura deste livro que ora vem a público, a obra divide-se em três partes, assim organizadas: na primeira, o primeiro movimento Raça/cor: a dor de ser negro na sociedade racista; no segundo, o texto Famílias negras e suas relações com a escola; e, finalmente, no movimento da Trajetória de escolarização de jovens negros em conflito com a Lei. Assim, apresento a partir de agora uma percepção sobre a integralidade dessas seções.

A descrição fenotípica de adolescentes inseridos em uma instituição de privação de liberdade abre a discussão sobre a história de vida de adolescentes que cometeram atos infracionais. A obra analisa dados coletados por meio de entrevista com cinco adolescentes, com idade entre 18 e 20 anos, e suas famílias para evidenciar as tensões de um racismo que, por vezes, só é velado para quem é branco.

A leitura da obra nos dá a certeza de que, para os homens e mulheres negros e negras, o racismo pode ser sentido em casa, na escola, pode ser praticado por um igual em face do colorismo ou ouvido nas palavras que tentam mascarar essa condição: "Eu sou moreno", disse o jovem que, nas palavras da autora, incorporou "[...] um ideal de ego branco, cujo projeto de

identificação é acessado pela cultura [...]" Dessa forma, aprendemos com a obra que, quando um negro usa a racionalidade lógica e se autodeclara negro, ele se sobressai da inferioridade "pela via do branqueamento", em um movimento que nega o mito distorcido de Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, de que somos um país cordial e que o brasileiro é, em essência, afável e acolhedor para com todos.

Esse mito ajuda a compreender o motivo pelo qual os jovens buscavam nos personagens de novelas, filmes e séries televisivas uma forma de se autorrepresentar como indivíduos que sofrem racismo, sem identificar uma situação que os tenha causado danos físicos ou psicológicos, de forma direta e explícita, numa clara tentativa de se autopreservar emocionalmente.

A luta por essa autopreservação que visa "[...] diluir a raça negra na branca" aponta um "[...] fetiche da brancura, que ultrapassa a razão crítica submetendo-se somente aos mitos criados que não têm consonância com a realidade", mas que se operacionaliza na reprodução contra um igual no racismo do qual fora vítima, nas escolhas das namoradas brancas, na negação das características fenotípicas, como o cabelo, os traços faciais ou a cor da pele.

Assim, "A negação da raça ou da cor está no campo do subjetivo, do simbólico, fora da lógica racional, da consciência" e se materializa nos xingamentos pejorativos que, longe de construir uma alteridade, tratam de inferiorizar, vitimizar, violar, insultar e marcar os corpos negros. Essa percepção é apontada pela autora também nos depoimentos das mães e das avós e no evidente desconforto de perceberem que o racismo era, igualmente, uma prática realizada no cotidiano familiar, como destaca a obra.

Vilma Aparecida de Pinho, ao realizar as entrevistas com as mães dos adolescentes, possibilitou compreender como o racismo alcança a família de maneira intermitente, já que "[...] a família negra, apesar de vítima, assume para si a culpa pela escolarização fracassada dos filhos". Ainda nas palavras da autora: "o peso dos condicionantes do fracasso escolar produzido no interior da escola [...]" recai sobre a vítima do processo, cujas famílias são apresentadas como desorganizadas, irresponsáveis, promíscuas, bêbadas ou nordestinas, termos pejorativos utilizados para caracterizar não uma família, mas, de maneira geral, todas elas.

Apesar desse estigma, os profissionais da educação esquecem que nessas famílias, seus membros (crianças e adolescentes) que estariam em condições de serem cuidados, precisam, em face das condições de desigualdade econômica, assumir a responsabilidade do cuidar, alterando uma hierarquia familiar. É assim que irmãos passam a cuidar dos mais novos porque as mães, geralmente arrimos de família, muitas vezes monoparentais, precisam cuidar do sustento familiar. Nessa condição, os filhos mais velhos, mas não suficientemente mais velhos, acabam se envolvendo em atividades ilícitas que terminam por se configurar como formas de trabalho precoce, proibido e violento ou que os levam a praticar violência.

Nessa condição, a escola, longe de ser um lugar de acesso ao conhecimento, passou a se configurar como um lócus para manter os filhos da classe trabalhadora, que vivem na periferia. No entanto, sem perceber essa situação, a escola e seus profissionais da educação, focados em cumprir as metas políticas, acabam por afastar esses indivíduos por meio de cobranças, tarefas, avaliações, reprovações e falta de atenção.

A distorção entre idade e série, que desvincula os jovens entrevistados da mesma faixa etária, torna perceptível que a escola também pratica violência simbólica, que se manifesta em forma de castigos, hostilidades, conteúdos e representações sobre os estudantes negros e negras. Em particular, quando colocam sobre essa parcela da população exigências que, de fato, não podem ser cumpridas no cotidiano de uma família que tenta sobreviver, apesar de todas as dificuldades.

Ademais, há que se considerar que muito do que é apresentado como bullying, por exemplo, é também uma forma de negar as questões sociais que invadem a instituição e sua subjetividade. A escola não é uma ilha, portanto, não está isolada das manifestações que repercutem a sociedade: o racismo, o machismo, as relações patriarcais e violentas de gênero e de classe impactam nesse ambiente, que, ao aceitar um termo cunhado pelos intelectuais orgânicos do capital para definir todas essas práticas, mascarou ideologicamente as suas manifestações violentas apresentadas pelos iguais. Essa percepção, como é demonstrado pela autora, acompanhou as personagens entrevistadas desde os primeiros anos de escolaridade, marcando suas trajetórias com desistências,

abandonos e reprovações, numa herança intergeracional, sem que isso se aproximasse dos conteúdos de forma a promover uma mudança social, o que resulta numa omissão da escola que favorece os alunos não estereotipados, ou seja, brancos.

Nesse contexto, os processos de identificação são repletos de transtornos para os negros, a discriminação racial é declarada, os conteúdos simbólicos das disciplinas minam as possibilidades de diálogo, os brancos permanecem situados como detentores do poder/ser, ter, aceitar e rejeitar.

Portanto, essa lógica garante aos estudantes negros e negras um não lugar de pertencimento e, por isso, são apresentados pela escola como "[...] dispositivos pedagógicos punitivos de suspensão, bilhetes, sermões e registro em livro preto". Esses dispositivos, com o tempo, passaram a ser usados pelos estudantes como justificativa para o afastamento desse ambiente violento que os predestina a cumprir um papel social a eles estabelecido, o que, de certa maneira, termina por aproximá-los de outros iguais: sujeitos que também foram afastados desse ambiente, que também são negros, periféricos, marginalizados e, portanto, que buscaram na criminalidade uma forma de sair da invisibilidade.

É importante destacar que, embora a autora não tenha negligenciado o papel da escola, que também tem um papel na formação ou destruição de uma identidade negra, ela, ao invés de apenas criticar a escola, demonstra que somente a educação emancipatória, aliada ao movimento social negro, poderia estabelecer mecanismos para a formação de uma identidade racial tão crucial para o Brasil contemporâneo. Essa proposição está obviamente atrelada ao fato de que a própria autora vem trabalhando nessa percepção de maneira concreta e articulada com a sua própria trajetória acadêmica e profissional.

É importante salientar que as análises apresentadas pela autora sobre os marcadores de processos de discriminação racial com relação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa atingem uma grande quantidade de brasileiros e suas famílias, seja para a reprodução do racismo, seja para uma ação antirracista. No entanto, as políticas não têm sido adequadamente implementadas. A presente conclusão reforça a relevância desta obra, sendo oportuno o estímulo à leitura, ao estudo e à divulgação para que

ela seja um norte para os trabalhos que desenvolvemos nas universidades, escolas, famílias e instituições de atendimento para as quais a educação antirracista, emancipatória e politicamente posicionada é um objetivo a ser alcançado.

Maria Nilvane Fernandes

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta na área de Fundamentos da Educação no Curso de Pedagogia e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Sumário

Introdução: quando a escuta vira travessia	17
---	-----------

Primeira parte

Travessias negras: entre o estigma e a palavra que liberta	22
---	-----------

1.1 Sentença de cor	26
1.2 Peles negras nas lentes dos estigmas raciais	29
1.3 A justiça se esquece da infância	33
1.4 Quando a pesquisa se faz encontro na dialética e na fenomenologia	37

Segunda parte

O racionalismo e o racismo no pensamento social brasileiro	42
---	-----------

2.1 O corpo negro e o racismo	43
2.2 O contexto social brasileiro e a manifestação de ideias sobre raça	44
2.3 As teorias racistas no Brasil	45
2.4 Os centros culturais e as teorias raciais	50
2.5 Cárceres da cor	55
2.6 O silêncio como defesa e dor	61
2.7 Subjetividades negras e defesa psíquica	67
2.8 A afetividade no espelho do racismo	72

Terceira parte

Famílias negras e escola: ausências de diálogos, silêncios e julgamentos	80
---	-----------

3.1 Famílias negras e escola	81
3.2 O controle sobre corpos negros	86
3.3 A presença negra como denúncia e esperança	88
3.4 O dever de casa vira sentença	92

Quarta parte

Trajétoria de escolarização de jovens negros em conflito com a lei	101
4.1 Reprovações, silêncios e marcas da exclusão	103
4.2 Exclusão nas relações raciais na escola	107
4.3 A indisciplina como controle racial	112
4.4 A luta de uma mãe e o vazio da escola	118
4.5 A escola falha em silêncio	121
4.6 Laços frágeis, promessas quebradas	125

Quinta parte

A escola e o silêncio das instituições: trajetórias negras na educação	134
5.1 A escola como promessa fraturada	135
5.2 Raça-cor e escolaridade de jovens em medidas socioeducativas	140
5.3 Amarguras do fracasso escolar	142

Considerações finais – Entre a negação e o sonho: a infância roubada e a juventude não vivida

150

Referências

155

Sobre autora: Uma educadora das relações étnico-raciais

161

Introdução

Quando a escuta vira travessia

Ser jovem e negro no Brasil é viver uma travessia marcada por muros – físicos, simbólicos, históricos – que delimitam as possibilidades de existência, de sonho e de pertencimento. Este livro nasce do desejo de escutar essas juventudes que, empurradas para as margens, carregam nos corpos e nas memórias as marcas de um sistema que, historicamente, aprendeu a punir antes de proteger, a silenciar antes de acolher. O ponto de partida é o olhar para jovens negros em processo de ressocialização, sujeitos que carregam em suas trajetórias muito mais do que infrações: carregam ausências, deslocamentos e resistências forjadas no cotidiano.

A obra parte de uma constatação cruel e persistente: no Brasil, a questão racial ainda é um fator determinante na forma como se vive, sonha, aprende e, muitas vezes, é punido. A racialização da juventude negra, sobretudo quando combinada à pobreza e à vulnerabilidade social, opera como um dispositivo de exclusão que atravessa instituições como a escola, o sistema de justiça, os meios de comunicação e as políticas públicas. Investigar as trajetórias de jovens negros envolvidos com o sistema socioeducativo é, portanto, mais do que uma escolha temática: é um posicionamento ético e político diante das injustiças que insistem em naturalizar desigualdades.

Este estudo se debruça sobre um campo historicamente negligenciado, mas urgente: o das relações entre raça, escolarização, juventude e criminalização. A pesquisa se inscreve no campo de confluência entre diversidade, desigualdade social e educação, articulando diferentes dimensões da realidade social brasileira a partir das vozes de jovens que tiveram suas trajetórias marcadas por processos de ressocialização. Ao fazê-lo, dialoga com um conjunto de autores que denunciam as estruturas de exclusão – entre eles, Loïc Wacquant, Vidigal Moraes, Milton Santos, Nina Rodrigues – e propõe uma escuta ativa

que recusa os discursos reducionistas que tratam esses jovens como “casos” ou “problemas sociais”.

O conhecimento prévio que fundamenta esta investigação parte da compreensão de que o racismo no Brasil não é apenas um resquício do passado escravocrata, mas uma lógica presente e estruturante das relações sociais. A literatura contemporânea e os dados empíricos mostram que a juventude negra continua sendo a principal vítima de mortes violentas, de abandono escolar e de encarceramento. A escola, que poderia ser um espaço de ruptura com essas lógicas, muitas vezes, opera como instância de reforço do racismo institucional, seja pela ausência de reconhecimento das culturas negras, seja pelas práticas excludentes que reiteram fracassos e silenciamentos.

Com base nessas premissas, levantamos a hipótese de que as trajetórias escolares de jovens negros em conflito com a lei são atravessadas por uma série de exclusões e ausências que contribuem para o seu afastamento do projeto educacional e sua aproximação com o sistema de punição. A hipótese central desta obra é que a escola, ao não reconhecer as subjetividades, culturas e condições sociais desses jovens, pode atuar como elo invisível entre o fracasso escolar e a entrada em instituições de ressocialização. Porém, também se reconhece a possibilidade de a educação ser um espaço de reconstrução, desde que repensada em diálogo com as experiências reais dos sujeitos.

O problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser sintetizado na seguinte pergunta: **Quais experiências de vida e de escolarização marcam os percursos de jovens negros em conflito com a lei e como essas vivências revelam as articulações entre racismo, desigualdades raciais e fracasso escolar?** A essa questão principal somam-se indagações complementares, como: Qual o perfil socioeconômico desses jovens? Quais foram seus encontros e desencontros com a escola?

Para responder a essas perguntas, optamos por uma metodologia que articula os referenciais da dialética e da fenomenologia, entendendo que o sujeito é formado nas relações com o mundo e nas experiências intersubjetivas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas de história de vida, que possibilitaram ouvir os jovens de forma aberta e respeitosa, priorizando seus tempos, seus silêncios e suas urgências. O uso das histórias de vida permitiu explorar os sentidos que os próprios sujeitos atribuem as suas vivências,

reconhecendo a complexidade de suas trajetórias como expressões singulares de processos sociais coletivos.

Este livro está organizado em cinco partes, que se articulam na compreensão da problemática investigada, cada uma com uma função específica na composição da narrativa. A primeira parte – *“Travessias Negras: entre o estigma e a palavra que liberta”* – apresenta os fundamentos teóricos, metodológicos e políticos da pesquisa, além das perguntas que orientam a investigação. Reflete sobre a construção social da juventude negra como alvo preferencial da exclusão e da criminalização e apresenta o compromisso ético-político da obra.

A segunda parte – *“A dor de existir em tons negros”* – mergulha na análise do racismo simbólico, educacional e estrutural e das representações sociais que vinculam a negritude à violência. Discute como esses discursos circulam no sistema de justiça, na mídia, na escola e nas políticas públicas, alimentando um imaginário que legitima a punição dos corpos negros.

A terceira parte – *“Famílias negras e escola: ausências de diálogos, silêncios e julgamentos”* – aproxima-se das famílias dos jovens e de suas experiências escolares. Investiga os modos como a escola contribui – ou falha – na construção da subjetividade desses sujeitos, bem como os vínculos afetivos que os sustentam em seus contextos familiares e comunitários.

A quarta parte – *“Trajetória de escolarização de jovens negros em conflito com a lei”* – trata diretamente das trajetórias escolares dos jovens que passaram pelo sistema socioeducativo. Reúne suas vozes, memórias e percepções sobre a escola, revelando as formas como foram acolhidos, expulsos, silenciados ou ouvidos, e quais foram os impactos disso em suas vidas.

A quinta parte, intitulada *“A escola e o silêncio das instituições: trajetórias negras na educação”*, está estruturada em três eixos temáticos que revelam a complexa relação entre a escola, a juventude negra e os mecanismos institucionais. O primeiro eixo, *“A escola como promessa fraturada”*, discute como o ideal de ascensão social por meio da educação é rompido diante das barreiras enfrentadas por estudantes negros. Em seguida, no subtítulo *“Raça-cor e escolaridade de jovens em medidas socioeducativas”*, analisa como o racismo institucional molda a trajetória escolar desses jovens, delimitando suas possibilidades dentro de uma lógica que naturaliza desigualdades. Por

fim, “*Amarguras do fracasso escolar*” expõe as consequências concretas da exclusão educacional, muitas vezes resultando na criminalização e na inserção precoce desses sujeitos em circuitos de vulnerabilidade e conflito com a lei. Assim, o movimento constrói uma análise crítica da escola como espaço de promessas não cumpridas e de silêncio diante das desigualdades raciais.

Encerramos com as considerações finais, onde retomamos os principais achados da pesquisa e propomos caminhos possíveis para uma educação antirracista, inclusiva e reparadora. A presente obra não pretende oferecer respostas prontas, mas abrir espaços de escuta, reflexão e transformação. Que cada leitor e leitora entre nesta travessia com olhos atentos e coração aberto, disposto a acolher os ecos da juventude negra que ainda grita por justiça.

Este livro é mais do que um documento acadêmico – é um espaço de escuta, denúncia e esperança. As vozes aqui reunidas não estão apenas registradas: elas foram acolhidas, interpretadas e devolvidas com respeito, como forma de resgatar a dignidade daqueles que, por tantas vezes, foram reduzidos a estatísticas, rótulos ou silêncios. Ao mergulhar nessas páginas, o leitor será convidado a cruzar muros simbólicos e institucionais, ouvindo diretamente os ecos de uma juventude negra que resiste, mesmo diante de exclusões históricas.

A importância desta obra reside, sobretudo, em seu compromisso com a transformação social por meio do conhecimento. No contexto acadêmico, ela contribui para ampliar os debates sobre os atravessamentos entre raça, juventude, educação e sistema de justiça, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para pesquisadores(as), educadores(as), gestores(as) públicos(as) e militantes comprometidos com a equidade racial e com os direitos humanos. Ao unir teoria, escuta empírica e análise crítica, o trabalho fortalece o campo das ciências sociais e da educação com uma perspectiva que nasce do chão da realidade e do corpo da experiência.

Num país onde o racismo ainda é frequentemente negado ou minimizado, dar visibilidade à forma como ele opera nas escolas, nas instituições socioeducativas e nas trajetórias juvenis é um gesto político de grande relevância. Este livro reitera a urgência de revermos práticas

institucionais, currículos escolares, políticas públicas e modos de produzir conhecimento. Ele não apenas denuncia os processos de exclusão, mas também aponta possibilidades de construção de uma educação mais justa, de políticas mais humanas e de uma escuta mais sensível.

Que este percurso desperte questionamentos, inspire ações e provoque deslocamentos. Que cada leitor e leitora se sinta convocado(a) a se implicar nas realidades aqui apresentadas – não como observador(a) distante, mas como parte de um corpo social que tem responsabilidade pela infância e juventude negra deste país. Que esta leitura seja travessia e que, ao final dela, reste, para além da dor e do reconhecimento das ausências, a semente de um compromisso renovado com a justiça, a equidade e a dignidade de todos os sujeitos.

PRIMEIRA PARTE

TRAVESSIAS NEGRAS: ENTRE O ESTIGMA E A
PALAVRA QUE LIBERTA



Imagem criada por João

Esta obra é fruto da tese de doutoramento em Educação, intitulada “*Jovens negros em processo de “ressocialização”: trajetórias de vida e escolarização*”, orientada pela Professora Doutora Iolanda de Oliveira.

Defendi a tese numa manhã do dia 6 de dezembro de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no campo de confluência “Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação”. A tessitura desta tese dá visibilidade às marcas do racismo inscritas nas tramas ordinárias da escola e às formas como essas marcas moldam, ferem e desafiam as trajetórias escolares e existenciais de crianças e jovens negros.

Passados os anos, o tema segue urgente. Os ventos da exclusão, os espinhos do preconceito e as amarras da discriminação racial ainda atravessam a jornada de nossos meninos e meninas negras. A escola – que poderia ser território de libertação –, muitas vezes, converte-se em espaço de silenciamento.

No rastro dessa travessia entre muros e sonhos, seguimos desafiando os fios que entrelaçam as trajetórias da juventude negra em ressocialização. A investigação empreendida nesta obra inscreve-se no escopo de uma pesquisa de natureza clássica, com perspectiva dialética, mas não cega às profundezas da alma humana, às camadas sutis do vivido – por isso, dialoga, também, com os enfoques fenomenológicos, valorizando as experiências singulares como matéria viva da análise.

Agregamos, assim, os fundamentos teóricos de matriz dialética e fenomenológica, na tentativa de compreender os sentidos das escolhas, das ausências e dos silenciamentos que permeiam as histórias desses jovens. Histórias essas que, muitas vezes, destoam dos padrões de comportamento socialmente aceitos, talvez como respostas equivocadas, mas compreensíveis, às injustiças sociais que os atravessam desde cedo.

Ao abordar o contexto histórico que moldou a figura da criança e do jovem tido como “infrator”, encontramos nos escritos de Vidigal Moraes (2000) contribuições decisivas. A autora descreve que, no alvorecer do século XX, o Brasil se constituía como uma sociedade privada de horizontes, onde órfãos, abandonados e “infratores”, quase sempre filhos de “pais pobres, oprimidos e explorados”, ocupavam os cantos escuros da estrutura social. Ainda que sem abordar a questão racial de modo explícito, Vidigal Moraes revela que tal

realidade foi forjada a partir de opções políticas vinculadas ao saneamento, à imigração e às relações de trabalho, todos ajustados aos moldes do liberalismo capitalista então vigente.

Nesse cenário, “a pobreza foi criminalizada” e os pobres – sobretudo os jovens – foram aprisionados em instituições de isolamento social. A elite econômica e política da época justificava o alto custo da manutenção de abrigos e reformatórios com o argumento de que, ao menos, essas instituições afastavam da sociedade os que chamavam de “elementos inúteis e muitas vezes perniciosos” (Vidigal Moraes, 2000, p. 73).

Sabemos, por evidência histórica e ancestral, que a população negra estava intensamente presente nesse quadro, enfrentando preconceitos raciais e confinada a trabalhos subalternos, como o emprego doméstico e outras ocupações classificadas como mal definidas. Ainda que não nomeados diretamente, são os corpos negros que se insinuam por entre as entrelinhas desse projeto higienista, como aqueles que a elite desejava expurgar do convívio social.

Assim, a injustiça social no Brasil é histórica e, nela, os jovens negros têm sido alvos reiterados de violência simbólica e material – vítimas de um sistema que perpetua discriminações raciais profundamente arraigadas. A esse respeito, é impossível ignorar a herança perversa deixada por Nina Rodrigues, que, ainda no início do pensamento jurídico brasileiro, questionava a aplicação de leis iguais a brancos e negros. Em sua visão hierarquizante, as “raças inferiores”, representadas pelos negros, não deveriam ser julgadas sob os mesmos critérios das chamadas “raças superiores”, por uma suposta incapacidade de discernir o certo do errado. Uma concepção profundamente racista que alimentou, e ainda alimenta, a associação perversa entre negritude e criminalidade.

Essa construção exige, no entanto, o desmonte de narrativas históricas que naturalizaram a marginalização de determinados corpos e silenciaram epistemologias oriundas das periferias, dos quilombos e das vielas. O saber que emana das vivências dos jovens negros, sobretudo aqueles que enfrentam o aparato socioeducativo, precisa ser reconhecido como legítimo. É nesse saber vivido – e, por vezes, ferido – que reside uma pedagogia da urgência, que aponta

para a necessidade de reinventar práticas escolares, currículos e políticas públicas que não apenas incluam, mas que reencantem a vida e restaurem a dignidade.

Não se trata apenas de inserir a juventude negra no modelo escolar existente, e sim de reconhecer que esse modelo, em grande parte, foi forjado sem ela – e contra ela. Por isso, é preciso reimaginar a escola como um território onde se possa falar de dor sem ser culpabilizado, e de sonho sem ser interrompido. O cotidiano institucional, tanto da escola quanto das unidades de ressocialização, deve ser reconfigurado como espaço de cuidado, escuta e reconstrução subjetiva, não de contenção, julgamento e exclusão simbólica.

Além disso, ao escancarar os elos entre a seletividade penal e a seletividade escolar, esta obra também convida os pesquisadores e pesquisadoras a revisarem seus próprios métodos e lugares de fala. A escuta que aqui se propõe não é assistencialista nem neutra: é implicada. Implicada com a justiça racial, com a denúncia das violências normalizadas e com o compromisso de devolver às vozes silenciadas a centralidade epistemológica que lhes foi negada. A pesquisa, nesse sentido, transforma-se em território de enfrentamento e de reencantamento ético.

A escuta das trajetórias que compõem esta obra revela, ainda, a potência que resiste sob a superfície da dor. Entre um ato infracional e uma exclusão escolar, há, também, gestos de afeto, redes de solidariedade e invenções cotidianas de vida. Há mães que insistem em educar com dignidade, professores que ousam romper com a lógica do abandono, jovens que sonham em meio às ruínas. Esses fragmentos, longe de romantizar o sofrimento, apontam para a possibilidade real de outra história – uma que se escreve com escuta, respeito e reparação.

Que esta obra, portanto, possa circular como um instrumento de denúncia, de formação e de mobilização. Que alcance educadores, gestores, pesquisadores e militantes dispostos a romper o ciclo de repetição do racismo institucional e a construir práticas verdadeiramente emancipadoras. E que cada leitura acenda, mesmo que discretamente, a chama de um novo pacto coletivo: aquele que reconhece nos jovens negros não um risco a ser contido, mas uma potência histórica a ser acolhida e celebrada.

1.1 SENTENÇA DE COR

O subtítulo deste primeiro movimento não nasce da neutralidade científica. Ele emerge como um grito – cortante e necessário – contra a lógica perversa que condena antes de compreender, que julga antes de escutar, que marca a pele antes mesmo do gesto. Os registros históricos e teóricos que sustentam esta obra não são apenas referências bibliográficas: são testemunhos de uma estrutura que atravessa séculos e que, ainda hoje, sangra nas escolas, nas ruas, nos tribunais, nas telas e nos olhares que constroem a juventude negra como ameaça.

Falar de jovens negros em conflito com lei é mergulhar nas entranhas de um país onde a cor da pele se tornou sentença. É enfrentar os escombros de um pensamento racista que, desde Nina Rodrigues até os discursos mais contemporâneos, insiste em naturalizar desigualdades, legitimando-as por meio de categorias científicas, jurídicas e pedagógicas. A “sentença de cor” de que tratamos aqui é essa condenação simbólica e material que antecede qualquer ato e que transforma corpos negros em alvos constantes da vigilância, da punição e da exclusão social.

Esta obra não busca apenas analisar, mas tensionar. Não se limita a interpretar, mas deseja, também, inquietar. Ao trazer à tona os testemunhos de jovens que viveram, na pele, as consequências de um sistema que criminaliza antes de educar, esta pesquisa denuncia as estruturas que os ferem, ao mesmo tempo em que revela as potências que os movem. Porque, mesmo sob o peso da sentença, há vozes que insistem em existir. Mesmo cercados por muros, há sonhos que não se deixam calar.

Assim, reconhecemos que esta obra é uma convocação à escuta radical. Convida o leitor e a leitora a percorrer estas páginas como quem atravessa territórios marcados por ausências e resistências. Que se compreenda, desde já, que a questão aqui não é sobre desvio individual, mas sobre estruturas históricas que negam direitos e interditam futuros. E que esta obra, ao expor essas verdades, também ofereça o que há de mais subversivo na ciência comprometida com a vida: a esperança de que é possível reconstruir o mundo, quando se escolhe escutar quem nunca foi convidado a falar.

A teia histórica da criminalização do povo negro no Brasil se adensa quando revisitamos os escritos de Nina Rodrigues¹, expoente de um pensamento racista que ainda reverbera em estruturas institucionais contemporâneas. Para esse autor, era inadmissível que os legisladores brasileiros aplicassem o código penal sem considerar o que ele chamava de “leis biológicas da evolução humana”. Em sua visão hierarquizante, a raça definia a capacidade de autocontrole – e, por essa lógica distorcida, a mulher negra, marcada pela escravidão, seria naturalmente inclinada à impulsividade devido à suposta insuficiência de seu desenvolvimento físico.

Enquanto isso, a raça branca, tida como superior, seria a única plenamente desenvolvida para julgar, discernir e exercer com clareza os direitos e deveres. Era essa consciência, segundo Nina Rodrigues, que permitiria a regulação moral das ações humanas, algo que, para ele, seria inalcançável às raças tidas como inferiores.

Nesse paradigma racista, a diversidade humana era submetida a uma hierarquia que exigia que a raça fosse considerada critério para atenuação da responsabilidade penal. Isso porque, ainda que negros convivessem com brancos e fossem submetidos a processos de socialização, não alcançariam, em sua tese, o mesmo nível de civilidade moral dos chamados povos superiores. Curiosamente, mesmo reconhecendo a brutalidade que recaía sobre negros e indígenas, o autor propunha a redução penal, não por empatia ou justiça, mas por presumida inferioridade biológica, associada a uma pretensa propensão natural ao crime.

Longe de serem apenas ruínas de um passado colonial que se serviu de uma pseudociência racista, essas ideias racistas ainda vivem – muitas vezes, disfarçadas – nas práticas e discursos da sociedade brasileira. Pesquisas contemporâneas têm demonstrado como tais resquícios ideológicos seguem operando silenciosamente nas engrenagens do sistema penal. Ramos (2001), ao analisar a obra de Gomes da Cunha, destaca que as classificações raciais continuam moldando a forma como se apreende e se hierarquiza a diferença entre os sujeitos, especialmente no âmbito da identificação criminal.

¹ NINA RODRIGUES, Raimundo. *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.

Nessa tessitura, o discurso jurídico não atua sozinho. Junta-se a ele o olhar médico e a prática policial, formando um repertório de representações sobre quem pode ou não ser enquadrado como criminoso. Nesse contexto, o primeiro registro dessa memória estatal nasce daquilo que os próprios policiais chamam de arte da observação – um olhar treinado para captar diferenças físicas quase imperceptíveis que, na visão deles, indicariam o criminoso em meio à multidão.

Assim, ainda que nenhuma transgressão legal tenha ocorrido, já pesa sobre determinados corpos a suspeita, o estigma, o julgamento antecipado. Corpos negros, muitas vezes, carregam essa sentença no silêncio das ruas, nos olhares vigilantes, nos registros institucionais que os precedem. O crime, nesse contexto, muitas vezes, anuncia-se antes da ação pela cor da pele, pelo traço do rosto, pela posição social, pela história herdada.

Erguida a partir das vozes silenciadas, esta obra carrega a urgência de repensarmos os pilares que sustentam o controle penal e educacional no Brasil. O sistema que aprisiona a juventude negra é o mesmo que, nas salas de aula, a marginaliza por meio de currículos eurocentrados, práticas escolares excludentes e uma constante negação de suas histórias. As fronteiras entre exclusão escolar e punição penal são porosas: a evasão, o fracasso e o abandono não são apenas estatísticas, mas sinais de uma política de desumanização, travestida de neutralidade institucional.

Neste cenário, a escola aparece, muitas vezes, como a primeira trincheira do silenciamento. Jovens negros são desestimulados a permanecer, a falar, a se reconhecer no espaço que deveria ser de formação plena. São tratados como indisciplinados, desinteressados ou desviantes, quando, na verdade, carregam nos ombros a ausência de reconhecimento, a fome de pertencimento e o peso de histórias sociais que a escola ignora ou desvaloriza. A criminalização da pobreza começa, não raro, no espaço escolar, onde os corpos negros aprendem, desde cedo, que não há lugar para eles sem submissão.

Ao trazer para o centro da análise os relatos de jovens negros em conflito com a lei, esta pesquisa não apenas denuncia as estruturas de opressão que os moldaram, mas, também, reconhece sua capacidade de elaborar sentidos, resistir e reconstruir trajetórias. Suas vozes não são apenas testemunhos: são

narrativas de reexistência. Cada fala, cada memória compartilhada desvela uma sociedade que insiste em negar a dignidade, bem como revela uma força que persiste em criar brechas, mesmo nos espaços mais hostis.

Portanto, esta obra propõe mais do que uma reflexão acadêmica – ela convida à escuta profunda e à desnaturalização da violência institucional. Ao revelar como o racismo opera nas interseções entre justiça, educação e exclusão social, reafirma-se, aqui, a necessidade de uma *práxis* antirracista, que não se limite à crítica, mas que se comprometa com transformações concretas. Que esta leitura sirva como espelho e provocação, mas, também, como um passo firme na construção de um novo horizonte, onde os sonhos da juventude negra não sejam interrompidos por grades, e sim nutridos por justiça e reconhecimento.

1.2 PELES NEGRAS NAS LENTES DOS ESTIGMAS RACIAIS

A juventude negra, já historicamente estigmatizada pelas estruturas sociais, também é alvo de uma violência silenciosa, mas devastadora: a da representação inferiorizada pelo racismo. O cinema, a televisão e os noticiários, como construtores simbólicos da realidade, alimentam um imaginário coletivo em que o negro é, quase sempre, o corpo da transgressão, da dor, da ameaça. Esses espelhos midiáticos, longe de refletirem neutralidade, projetam estereótipos raciais que reforçam a criminalização desde a infância. O gesto de olhar, nesse caso, converte-se em julgamento, e a lente da câmera, em instrumento de condenação.

Não se trata apenas de ficção. A construção simbólica de personagens negros associados ao crime, à miséria ou à violência serve como moldura ideológica que justifica a seletividade penal e o abandono das periferias. Quando a única família negra de uma novela é ligada ao tráfico, como em *Viver a Vida*, ou quando filmes, como *Cidade de Deus* e *Carandiru*, ganham projeção internacional por retratarem corpos negros em ruínas, há uma mensagem que ecoa além da tela: a negritude é sinônimo de desvio. Isso porque não reflete sobre a construção sócio-histórica das realidades daqueles sujeitos, mas escandaliza, banaliza, naturaliza. Tais imagens não apenas ferem, mas educam

o olhar social a temer o negro, a suspeitar do negro, a excluir o negro – mesmo quando ele nada fez.

A crítica de Loïc Wacquant (2005) ao conceito de *underclass* ilumina esse processo. Ao denunciar como mídia e ciência colaboram para construir uma narrativa onde a violência urbana é racializada, ele revela que a marginalização não é efeito colateral do sistema, mas parte estruturante dele. No Brasil, essa lógica se reproduz na criminalização simbólica promovida pelos meios de comunicação, que transformam sofrimento em espetáculo e reforçam a exclusão como destino naturalizado. Contra essa lógica, este movimento propõe a urgência de recontar as histórias da juventude negra com verdade, dignidade e ancestralidade – porque onde a imagem fere, a palavra pode curar.

A travessia da juventude negra, já marcada por estigmas e exclusões históricas, também encontra seus reflexos nas imagens que a sociedade escolhe perpetuar. O cinema e a televisão – espelhos seletivos da realidade – têm sido agentes potentes na cristalização de estereótipos que associam o negro à violência. Obras como *Candelária*, *Cidade de Deus*, *Cidade dos Homens* e *Carandiru* não apenas narram histórias de dor e sobrevivência; muitas vezes, alimentam um imaginário coletivo em que a cor da pele é indício de periculosidade.

Na televisão aberta, especialmente nos telejornais, alimenta-se uma fome voraz por imagens sensacionalistas. Esses programas exploram com insistência as dores das famílias negras e pobres, convertendo o sofrimento em espetáculo e a marginalização em narrativa dominante. A mídia, em vez de denunciar as estruturas de desigualdade, frequentemente, as reforça, moldando uma percepção social que criminaliza a negritude desde a infância.

A novela *Viver a Vida*, exibida pela Rede Globo no horário nobre, expôs um exemplo claro dessa lógica. A única família negra da trama foi representada em um contexto de violência, com o personagem Bené, jovem negro, envolvido com o tráfico. Ao invés de ampliar as possibilidades de representação, a narrativa televisiva reforçou o velho enredo: negros como sinônimos de perigo, dor e transgressão. Imagens diretas e simbólicas reafirmaram, mais uma vez, a associação automática entre juventude negra e crime.

Essa operação simbólica não é exclusiva do Brasil. Loïc Wacquant (2005), ao analisar os contextos da França e dos Estados Unidos, denuncia a forma como a mídia e certos discursos científicos vêm moldando a ideia de violência urbana em torno da figura do negro. Ele aponta o conceito de *underclass* como um dispositivo político e racial. Nascido nos anos 1970, esse termo foi rapidamente apropriado por discursos midiáticos e científicos para estigmatizar a população negra e pobre residente nas periferias das grandes cidades.

Embora parte da academia tenha denunciado a natureza semântica pejorativa e racista do conceito, ele ganhou *status* de categoria hegemônica. Com isso, consolidou-se uma leitura distorcida da pobreza e da desigualdade, onde fatores estruturais, territoriais e individuais são sintetizados de forma reducionista, como se a violência fosse uma essência natural de determinados corpos e territórios, e não resultado de processos sociais historicamente construídos.

A violência que atinge a juventude negra, portanto, não se limita às ruas, aos becos, às celas. Ela também está nas telas – e nas lentes de quem escolhe quem pode ser herói e quem deve ser suspeito. A luta por justiça passa, também, por disputar essas narrativas, por recontar essas histórias desde a ancestralidade, desde a dignidade e desde a verdade de nossos passos.

Wacquant (2005) aprofunda essa análise ao evidenciar que os efeitos dessa concepção racializada e criminalizadora não se limitam ao campo simbólico – eles são estruturais e profundamente danosos. Segundo o autor, essa construção discursiva atua para satanizar os habitantes dos guetos negros, funcionando como uma justificativa ideológica para o abandono urbano sistemático promovido pelo Estado norte-americano.

Trata-se de uma estratégia política que mascara a omissão estatal sob a aparência de ordem e controle, enquanto nega às populações negras o acesso a políticas públicas fundamentais, como moradia digna, educação de qualidade, saúde e segurança. Como afirma o autor: “satanizar os habitantes do gueto negro de forma a justificar a política de abandono urbano do Estado norte-americano, que é a maior causa de sua extrema penúria” (Wacquant, 2005, p. 97).²

² O autor critica essa teoria e adota como objeto de estudo a construção social da violência urbana. Nesse sentido, desmente a trama simplista e de curto prazo apresentada pela narrativa da *underclass* nas suas obras: *Os condenados da cidade* (2005); *Punir os Pobres* (2007); e *As duas faces do gueto* (2008).

Esse processo opera por meio da inversão da responsabilidade: culpa-se o sujeito pela condição que lhe foi imposta historicamente. A pobreza e a violência que marcam essas comunidades não são naturais nem espontâneas, mas resultado direto de escolhas políticas que reforçam a segregação, negam direitos e produzem marginalização em larga escala.

O pensamento de Wacquant nos convida, portanto, a compreender que a criminalização da negritude e a miséria urbana não são desvios do sistema – são, na verdade, partes constitutivas de sua lógica de funcionamento. E essa lógica, embora nascida em solo norte-americano, encontra ressonâncias profundas no contexto brasileiro, onde as periferias urbanas seguem sendo alvo de políticas de controle e exclusão que reiteram o racismo estrutural historicamente instituído.

A contribuição de Loïc Wacquant vai além da crítica midiática; ela mergulha nas estruturas que sustentam a desigualdade. Para ele, o desmantelamento industrial e a retirada sistemática de serviços públicos são centrais para compreender a pobreza entre os negros norte-americanos. No entanto, mesmo diante de evidências econômicas e estruturais, o autor reconhece que a condição social da população negra não pode ser reduzida a esses fatores. Há uma dimensão simbólica e ideológica profunda operando na associação entre negritude e criminalidade.

Wacquant denuncia que, nesse cenário, a representação insistente da negritude como portadora de periculosidade e imoralidade é usada para responsabilizar os negros pobres pela deterioração dos guetos e bairros periféricos. Não é o abandono do Estado, mas a existência dos próprios moradores que passa a ser tomada como causa do colapso urbano. A noção de *underclass* surge, então, carregada de significados profundamente estigmatizantes: fala-se de “subcultura feroz”, “concentração de desvios”, “entrelaçado de patologias”, “uma nação à parte”. O termo opera como rótulo que diferencia os pobres “virtuosos” – presumivelmente merecedores de ajuda – dos “viciados”, considerados irrecuperáveis. Essa distinção remonta à era colonial e ressurgiu como discurso legitimador da exclusão contemporânea.

O referido processo de inversão da responsabilidade, que transfere ao sujeito a culpa por sua exclusão, revela uma operação simbólica profundamente

violenta: os guetos não são abandonados, eles são culpabilizados; os jovens negros não são vítimas, mas suspeitos. A repetição dessa lógica nas narrativas midiáticas, nas políticas públicas e no senso comum contribui para uma pedagogia do medo e da desumanização. A imagem da juventude negra é capturada, recortada e devolvida à sociedade como caricatura do perigo, legitimando o controle, o encarceramento e a indiferença social.

Romper com essa engrenagem simbólica exige mais do que boas intenções: requer uma crítica radical às formas como construímos e difundimos representações. Exige que questionemos quem segura a câmera, quem escreve os roteiros, quem escolhe os enquadramentos e silêncios. A mídia, como aparelho ideológico, precisa ser confrontada com sua responsabilidade histórica na construção do imaginário social que associa cor a crime, território a desvio e juventude negra a fracasso. A transformação só será possível quando a produção de imagens for atravessada por um compromisso ético com a pluralidade, com a justiça e com a verdade dos corpos negros que resistem ao apagamento.

No cenário em tela, reconhecemos e reforçamos que a luta por justiça não se limita aos tribunais ou às salas de aula: ela se trava, também, no campo da linguagem, das imagens e das representações. A juventude negra tem direito não apenas à liberdade e à educação, mas, inclusive, ao sonho, à complexidade e à beleza. Recontar suas histórias com dignidade é um ato de resistência e de humanização. Que possamos, portanto, disputar os sentidos que circulam na sociedade e, ao invés de perpetuar imagens que ferem, semear narrativas que libertam.

1.3 A JUSTIÇA SE ESQUECE DA INFÂNCIA

Durante décadas, o debate público e jurídico no Brasil sobre a juventude em conflito com a lei foi encapsulado na expressão “problema do menor” – um rótulo que, mais do que nomear, reduz e criminaliza. Ao transformar o sujeito em categoria, o sistema apaga histórias, contextos e humanidades, substituindo trajetórias singulares por estatísticas e discursos de perigo. A infância negra, empobrecida, periférica, foi sendo capturada por uma engrenagem que opera entre a tutela e a punição, oscilando entre o abandono e o encarceramento.

Nessa lógica, a justiça deixa de proteger e passa a vigiar; a escola deixa de formar e passa a expulsar.

O que se constrói, então, é uma máquina social que funciona com regularidade cruel: ela identifica, seleciona, rotula e encaminha. Jovens que tiveram negado o direito ao lazer, à moradia digna, à presença da escola como espaço de pertencimento, são posteriormente culpabilizados por uma suposta “escolha errada”. As discussões sobre idade penal, inimputabilidade e responsabilização legal revelam um projeto de sociedade que finge proteger, mas antecipa punições. Este subitem busca desvelar essa engrenagem institucional, questionando os discursos e práticas que, sob o pretexto de justiça, apenas reiteram a exclusão.

No contexto brasileiro, ainda que atravessado por singularidades, há ecos evidentes dessa lógica. Em diversas instâncias de poder, a discussão sobre jovens em conflito com a lei foi, por muito tempo – e ainda é –, reduzida à ideia do “problema do menor”. Segundo Morelli (1999), essa problemática, no âmbito do Judiciário brasileiro, é tensionada por conflitos internos e externos. A preocupação que mais mobiliza representantes das elites jurídicas e políticas do país é a definição da idade de inimputabilidade: quando um jovem deixa de ser considerado “inocente” e passa a ser responsabilizado judicialmente por seus atos.

Essa questão, contudo, raramente é abordada a partir das raízes sociais e históricas que a sustentam. As discussões sobre como lidar com crianças e jovens acusados de infrações ocorrem, frequentemente, sem considerar que tais situações são consequências diretas da desigualdade, da negação de direitos e das injustiças cometidas sistematicamente contra grupos racializados e marginalizados. Como nos ensina Milton Santos (1998)³, trata-se dos deserdados, aqueles a quem a sociedade nega o legado da cidadania, da dignidade e da oportunidade.

Paul Willis⁴ convida-nos a reconhecer que a vida é complexa demais para que possamos identificar com precisão única quais forças levam jovens a

³ SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. Thoth, Brasília, n. 4, p. 147-160, 1998. Disponível: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/revista-thoth/>

⁴ WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

determinados caminhos ou identidades. As políticas estatais não atuam isoladamente: coexistem com ideologias que naturalizam destinos. Assim, muitos jovens, ao internalizarem as narrativas que os colocam como ameaças, acabam aceitando estilos de vida que lhes foram impostos. Outros, conscientes das injustiças herdadas desde os seus antepassados, elaboram formas de resistência e sobrevivência que, embora legítimas, nem sempre contribuem para transformações sociais duradouras.

Culturas de resistência, por vezes expressas no uso de drogas, no álcool ou em práticas fora da legalidade, tornam-se respostas à rejeição institucional e à ausência de horizontes. Mas tais expressões, em vez de convocarem cuidado, escuta e transformação, provocam o acionamento do aparato punitivo do Estado. E a resposta usual é o encarceramento em instituições chamadas socioeducativas, espaços que, frequentemente, reiteram a punição sob o disfarce da pedagogia.

Foi nesse horizonte, complexo e ferido, que nos propusemos a estudar as trajetórias de vida e de escolarização de jovens negros marcados pela categoria de “infratores”. Buscamos, mais do que classificar, compreender os aspectos existenciais, políticos e sociais que envolvem esses sujeitos com relação ao tecido social mais amplo.

A pesquisa orientou-se pelas seguintes questões: Qual o perfil socioeconômico desses jovens? Quais são as suas origens? Tiveram acesso à educação formal? Qual o grau de instrução de suas famílias? Que profissões exercem? Onde e como vivem?

No que se refere à escolarização, indagamos: Quais foram os percalços em suas trajetórias escolares? Quais foram os encontros e desencontros com a escola? Há elementos da cultura escolar que contribuíram para a construção da identidade do jovem negro como “infrator”? Em que medida a escola, mesmo quando silenciosa, colaborou para esse percurso?

São essas perguntas que orientam a travessia desta pesquisa, feita com escuta atenta, com olhos abertos para as feridas da história, e com a esperança ancestral de que outra educação e outra justiça sejam, ainda, possíveis.

Interessa-nos compreender como os jovens experienciaram os contextos sociais do lazer, dos esportes, da família e da escola – espaços onde

se tecem sentidos de pertencimento, vínculos afetivos e formas de socialização. São nesses territórios, nem sempre reconhecidos como legítimos no discurso acadêmico tradicional, que muitos dos valores, afetos e aprendizados da vida se forjam e ganham sentido. O pertencimento a um grupo, o sentimento de reconhecimento e a construção da autoestima não nascem apenas dos livros, mas, também, das quadras, das rodas de conversa, das festas de rua, dos almoços em família, dos domingos de sol no campo ou na beira do rio.

No entanto, reconhecendo o papel singular da escola como instituição formal de ensino, esta pesquisa se dedica, em grande medida, à análise da compreensão que os próprios jovens constroem sobre o lugar que ela ocupa em suas vidas. A escola, muitas vezes celebrada como o caminho para a emancipação, pode também ser espaço de negação, exclusão e invisibilização. Seu impacto pode ser decisivo: em contextos de sucesso, ela pode abrir portas para processos de ascensão social; em contextos de fracasso, pode acentuar trajetórias de marginalização, reproduzindo desigualdades históricas.

Ainda assim, esta investigação não se limita ao universo escolar. Sabemos que as experiências que marcam profundamente a existência escapam ao planejamento institucional. São atravessadas por acasos, encontros, violências e resistências. Por isso, buscamos ouvir as histórias dos sujeitos em sua inteireza – para além dos muros escolares, nos caminhos imprevisíveis de suas vidas.

Ao tomarmos como foco jovens negros acusados de atos infracionais, reafirmamos, acima de tudo, seu estatuto de sujeitos de direito. Essa perspectiva nos convida a deslocar o olhar: em vez de buscar apenas respostas individuais ou desvios de conduta, perguntamos pelo contexto social mais amplo em que esses jovens estão inseridos. O que lhes foi garantido? Que bens culturais, materiais e simbólicos estiveram ao seu alcance? Tiveram acesso ao lazer digno, à cultura, ao cinema, às excursões culturais? Foram convidados a sonhar?

Essas perguntas dizem respeito ao direito à existência plena, pois não basta garantir escolas sem garantir dignidade; não basta punir sem antes assegurar as condições para viver. O bem-estar de um povo é construído com justiça, mas, também, com beleza, com acesso à arte, com liberdade de sonhar projetos de vida. E quando a sociedade nega esses caminhos, não é o jovem que fracassa – é o projeto social que se revela insuficiente.

1.4 QUANDO A PESQUISA SE FAZ ENCONTRO NA DIALÉTICA E NA FENOMENOLOGIA

Toda pesquisa que se propõe a tocar as margens precisa, antes de tudo, escutar. Não com pressa, nem com o olhar de quem deseja comprovar o que já supõe, mas com a disponibilidade ética de quem se deixa atravessar pelas vozes que, por tanto tempo, foram silenciadas. Nessa travessia, a escuta não é método auxiliar – ela é o próprio chão do caminho. Escutar os jovens negros em processo de ressocialização exigiu da pesquisa mais do que técnicas: exigiu presença, respeito e abertura para o imprevisível. Foi nesse exercício que a metodologia se converteu em encontro, e o encontro, em possibilidade de reconstrução.

Escolher a articulação entre a fenomenologia e a dialética como referência teórico-metodológica não foi apenas uma decisão epistemológica, mas, também, política. A fenomenologia nos ensinou a considerar a inteireza do sujeito, a valorizar o vivido, o não dito, os gestos e as ausências. A dialética nos ofereceu a lente crítica para compreender que essas experiências não são isoladas; são fruto de processos históricos, sociais e institucionais. Na confluência entre esses dois olhares, construímos um caminho de análise que reconhece tanto as singularidades quanto os atravessamentos coletivos que moldam as vidas desses jovens.

É nesse contexto que a história de vida se apresenta como ferramenta potente para recolher dados e para iluminar sentidos. Ao narrar suas trajetórias, os jovens entrevistados não apenas relataram fatos: eles reinterpretaram o vivido, reorganizaram suas memórias, reabriram feridas e revisitaram afetos. A escuta fez-se travessia porque não ficou na superfície; ela mergulhou nas camadas de significados que sustentam escolhas, silêncios, resistências. Falar de si, neste estudo, foi, também, um ato de reexistência – e ouvir, um compromisso de devolver às palavras a dignidade que lhes foi negada.

Para alcançar as questões que motivaram a realização deste estudo, a pesquisa foi orientada por uma abordagem que entrelaça os fundamentos da dialética e da fenomenologia, compreendendo que o objeto de estudo não existe em si mesmo, mas é tecido na relação entre o indivíduo e a sociedade. A escolha

por esse duplo referencial não é aleatória: reflete um compromisso com uma escuta profunda, que busca compreender os sujeitos em sua inteireza, no contexto concreto de suas vidas e nas tramas invisíveis de suas experiências.

Como nos adverte Minayo (2004), a perspectiva fenomenológica convida o pesquisador a situar os sujeitos em sua cotidianidade, com suas dores, esperanças e modos singulares de ser. Nesse enfoque, torna-se possível acessar os significados subjetivos implícitos que penetram o universo dos atores sociais, revelando aquilo que não se vê à primeira vista, mas que pulsa no silêncio das palavras e na densidade dos gestos.

A dialética, por sua vez, oferece a tessitura crítica necessária para compreender a existência humana como histórica, social e em constante movimento. Não se trata apenas de observar o que é, mas de interrogar o que pode vir a ser. A dialética abarca a mudança, a contradição e a possibilidade de superação. É uma lente que nos permite analisar o ser humano como sujeito em formação, atravessado por conflitos e, também, por potencialidades de transformação.

Na confluência desses dois referenciais – dialético e fenomenológico – , a pesquisa se debruça sobre a constituição dos sujeitos a partir das relações intersubjetivas, sempre atravessadas pelas condições socioeconômicas historicamente produzidas. Essa perspectiva exige um olhar atento à complexidade da vida social, reconhecendo que os significados não são fixos, mas emergem da relação viva entre o sujeito e seu mundo.

Como reforça Minayo (2004), a fenomenologia e a dialética encontram-se na pesquisa social ao incorporar a questão do significado e da intencionalidade como dimensões intrínsecas aos atos, relações e estruturas. A vida humana, nesse contexto, não é um dado estático, e sim um campo de forças em disputa onde se inscrevem memórias, desigualdades, resistências e sonhos.

Adotamos, portanto, uma postura metodológica crítica, que busca compreender as transformações dos sujeitos em sua relação com o mundo, compondo uma síntese entre passado e presente, entre estrutura e ação. A análise sócio-histórica, nesse sentido, deve atentar para a coerência e a força criadora dos indivíduos, assim como das tensões que marcam a relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva.

Essa metodologia não busca neutralidade, mas compromisso. Ela reconhece que toda produção de conhecimento é situada e que compreender os sujeitos em seus contextos é, também, um ato político de escuta e de denúncia. Afinal, nas histórias aqui narradas pulsa a complexidade de vidas que resistem à simplificação – vidas que, mesmo marcadas pela exclusão, reinventam possibilidades.

A dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas (Minayo, 2004, p. 11).

Com base nessa perspectiva, compreendemos que a análise dos fenômenos sociais não pode ser fragmentada em oposições rígidas. Ao contrário, a realidade social exige um olhar que acolha a complexidade e a interdependência dos elementos que a constituem. No contexto desta pesquisa, essa abordagem dialética permite captar a totalidade viva das trajetórias dos jovens negros em processo de ressocialização, considerando, simultaneamente, suas experiências subjetivas e os condicionantes históricos e estruturais que as atravessam. Assim, não se trata de optar entre o macro e o micro, entre o individual e o coletivo, mas de reconhecer que essas dimensões se entrelaçam e se refletem mutuamente na constituição dos sujeitos e das instituições. A dialética, nesse sentido, nos oferece um caminho metodológico para apreender a vida social em sua fluidez, contradição e potência de transformação.

Com base nesses pressupostos, a coleta das informações na presente pesquisa foi orientada por uma escuta cuidadosa e ética das trajetórias de jovens em processo de ressocialização. Para isso, adotamos como caminho metodológico a abordagem da história de vida, tal como definida por Cole e Knowles (2001), que a compreendem como uma exploração das condições da existência humana. Essa abordagem não se limita à narrativa pessoal, mas propõe uma análise profunda das interações entre sujeito e contexto – entre o vivido e as estruturas sociais que o atravessam.

Trata-se de uma estratégia qualitativa que permite a aproximação com a complexidade das vidas humanas em sua interdependência com as dimensões

sociais, culturais, econômicas e institucionais. A história de vida, nessa linha, é mais do que um relato: é um dispositivo interpretativo que amplia o olhar do pesquisador, provocando-o a considerar o sujeito como portador de sentidos, de tempo e de território. Por meio dela, é possível acessar memórias, elaborar significados e compreender as articulações entre o biográfico e o coletivo.

A pesquisa com história de vida funciona, assim, como lente e trilha. Ela guia o estudo desde sua concepção, atravessa a escolha dos temas e estrutura as entrevistas realizadas com os jovens. Tais entrevistas não foram apenas um meio de recolher dados, mas um espaço de encontro em que os sujeitos eram convidados a revisitar suas experiências, a nomear suas dores e descobertas e a atribuir sentido ao vivido. Falar de si, nesse contexto, tornou-se, também, um gesto de reconstrução da própria realidade.

Cole e Knowles nos lembram que nenhuma vida é vivida em vazio: somos atravessados por contextos – culturais, políticos, familiares, educacionais e religiosos – que moldam nossas decisões, percepções e afetos. Por isso, enquanto as pesquisas com narrativas tendem a enfatizar o significado individual da experiência, as que se orientam pela história de vida alargam o campo de análise para incluir os contextos amplos em que essas experiências se dão. Assim, a trajetória de um jovem não é vista de forma isolada, mas como expressão singular de forças coletivas que o constituem.

O método adotado parte da premissa de que os contextos não são estáticos: tomam forma, intensidade e cor de acordo com as experiências dos sujeitos. Nesse sentido, a história de vida é construída a partir de categorias que operam como questões e, ao mesmo tempo, como palavras-guia. Elas demarcam os espaços sociais e nos ajudam a compreender como cada sujeito elabora o que viveu, seja por meio de suas práticas, seja de suas lembranças, seja de silêncios.

Inspirada nas reflexões de Verena Albert (2004), esta pesquisa evoca tanto a entrevista temática quanto a entrevista de história de vida, compondo um mosaico que respeita a densidade da trajetória de cada jovem. As entrevistas foram organizadas por eixos temáticos, embora conduzidas com flexibilidade e sensibilidade. O roteiro preparado, inicialmente, serviu apenas como guia.

Na prática, as conversas fluíram conforme os próprios jovens demonstravam interesse ou necessidade de abordar determinados temas.

Não houve imposição rígida de tópicos. Os jovens foram convidados a falar livremente sobre suas vidas, e foi essa liberdade que nos permitiu acessar aspectos singulares, por vezes inesperados, das experiências que viveram. Raras foram as vezes em que houve necessidade de direcionamento. As falas surgiam carregadas de memórias, sentidos e urgências, e foi a partir delas que construímos a tessitura desta pesquisa, respeitando o lugar de fala, o tempo de escuta e a potência do vivido.

Dentre os inúmeros temas evocados, os mais recorrentes foram: jogos, jogos de fliperama, armas, drogas, violência policial, instituição, racismo e liberdade. De certa maneira, os temas mencionados eram comuns entre os sujeitos da pesquisa, mas as formas pelas quais cada um teve contato, aprendeu, lidou com, presenciou, concebeu ou desejou diferem bastante. Durante as conversas, com todas as limitações do local da entrevista, procuramos deixar os jovens falarem o quanto desejassem sobre seus assuntos preferidos, pois esses “temas” seriam aprofundados no estudo das trajetórias de vida e escolarização por fazerem parte dos seus universos de experiências.

Da entrevista sobre história de vida, participaram dois jovens oriundos da mesma família; são eles Ricardo Silva e Bernardo Silva, embora o segundo apareça com maior frequência pela fala da mãe e do irmão, visto que participou apenas de uma entrevista sobre a instituição. Ofereceram dados sobre história de vida mais três jovens oriundos de famílias diferentes, tendo em comum o fato de pertencerem às alas de internação masculina. Denominamo-los Messias Duarte, Junior Roque.

SEGUNDA PARTE

O RACIALISMO E O RACISMO NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO



2.1 O CORPO NEGRO E O RACISMO

O negro é o fenotípico que o racismo impõe inferioridades raciais, e é por essa epiderme que este segundo movimento, intitulado “O corpo negro e o racismo”, que se discute a existência marcada pela resistência e pelo silenciamento. Não se trata apenas de biografia: trata-se de política, de estrutura, de memória. A dor de existir em tons negros não é uma metáfora – é um cotidiano entranhado em olhares, fetiches, suspeitas, em grades.

Os jovens que protagonizam este estudo estão inseridos num espaço que o Estado nomeia como centro de “ressocialização”, mas que, na verdade, reforça a lógica de um sistema penal que tem cor, território e destino traçado. Suas histórias de vida não começaram ali: foram tragadas para esse lugar por uma engrenagem que, antes mesmo de saber seus nomes, já os havia lido pelo tom da pele.

Com Seyferth (s/d), aprendemos que a raça, como conceito biológico, perde sua utilidade nas Ciências Sociais; contudo, sua potência simbólica e social persiste, e é justamente a identificação racial que nos permite compreender como os significados sociais atribuídos à cor da pele determinam trajetórias, acessos e violências. A raça, nesse contexto, não é essência: é sentença social.

Todos os jovens que compõem este grupo são negros, com exceção de um jovem branco adotado por uma família negra, cuja vivência particular é abordada em tópico específico. A pesquisa está no âmbito das relações étnico-raciais, visto que os estudos de raça no Brasil respondem a uma demanda de compreender as tensões raciais criada pelo racismo⁵ e pelo racismo utilizado como ciência e como política e ideologia que orientou a organização social e cultural das sociedades contemporâneas. Destacamos as proposições que formam as doutrinas racialistas. Vale a pena destacar, ainda que parcialmente,

⁵ A doutrina que postula a *continuidade entre o físico e a moral* argumenta que ocorre a determinação do mental pelas características físicas hereditárias. O racialista acredita na solidariedade das características físicas às morais, o que implica a transmissão hereditária do mental e a impossibilidade de modificá-lo pela educação. Trata-se do determinismo racial como um dado natural, em que seria impossível a intervenção. O que se afirma não é apenas a coexistência das duas divisões, mas a relação causal entre elas: as diferenças físicas determinam as culturais. "O racialista faz como se essas duas séries sejam apenas as causas e os efeitos de uma única e mesma série" (Todorov, 1993, p. 109).

como essas proposições se articulam às análises realizadas pelos teóricos sobre a diversidade humana, de maneira a compor um quadro explicativo sobre a humanidade, o qual, posteriormente, será utilizado pelas elites intelectuais e políticas do Brasil.

2.2 O CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO E A MANIFESTAÇÃO DE IDEIAS SOBRE RAÇA

Paramentadas pelos canones da ciência, as discussões sobre raça surgiram no Brasil entre os anos 1865 e 1870, com o movimento dos reformistas abolicionistas. Os brasileiros liam os autores europeus, “[...] de regra sem nenhum espírito crítico. E ficavam profundamente apreensivos. Caudatários, na sua cultura, imitativos, no pensamento” (Skidmore, 1976, p. 13). Como exemplo dessa expressão, pode-se citar o abolicionista Joaquim Nabuco, que não deixava dúvida de que seu alvo era um Brasil mais branco, visto que assumiu publicamente sua recusa em aceitar chineses para compor a mão de obra em território brasileiro e também expressou sua preferência pelos brancos europeus. Nabuco, surpreendentemente direto, declarou que se queria [...] um país onde, atraída pela franqueza das nossas instituições e pela liberalidade do nosso regime, a imigração europeia traga sem cessar para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio, que possamos absorver sem perigo (p. 40).

Os primeiros anúncios sobre raça ocorreram nos discursos abolicionistas, contudo, essas ideias serviram mais à elite política e intelectual brasileira na Primeira República, período em que surgiu o debate sobre nacionalidade. Entretanto, mesmo após as décadas de 1910 e 1920, quando raça e clima foram refutados como empecilhos para a civilização e o desenvolvimento, o racismo da sociedade brasileira se encontrava consolidado no imaginário social, saindo do âmbito das ideias para o da prática. Assim, no Brasil, as concepções sobre raça deram sustentação às proposições de políticas públicas, tais como a eugenia e o projeto de branqueamento. As consequências dessas políticas foram drásticas para a população negra, pois, além dos prejuízos materiais, essas articulações práticas, fundamentadas nas teorias

racialistas, tiveram efeitos culturais e subjetivos, prejudicando sobremaneira a construção da identidade racial negra e suas possibilidades de ascensão social.

Foram ações que se configuraram numa força homogeneizadora da nação. O projeto de branqueamento gerou-se agregado ao desenvolvimentismo, e os empresários foram coadjuvantes nesse processo, uma vez que lhes interessava tanto implantar as políticas neoliberais quanto a substituição da mão de negra pela branca.

2.3 AS TEORIAS RACISTAS NO BRASIL

Em um contexto de colonização, seguido por uma expansão de sociedade neoliberal, a raça, no sentido biológico, foi orientadora de políticas que resultaram na definição da estratificação social dos grupos, de acordo com a cor ou a raça. O que era apenas "diferente tornou-se desigual; e a crença subjetiva na inferioridade biológica e cultural de certas raças desqualificou socialmente aqueles que são identificados por características pressupostamente como 'inferiores'" (Seyferty, p. 1). No Brasil, raça, além de ser símbolo de diferenciação e hierarquização entre os grupos humanos, afirmou-se no século XIX como conceito científico. Segundo essa autora:

[...] assumiu a forma do darwinismo social e sua variante francesa, a antroposociologia [...] estas correntes de pensamento racista levaram às últimas consequências o argumento da sobrevivência dos mais aptos e justificavam claramente a dominação imperialista das raças classificadas como inferiores, isto é, as raças não brancas (p. 2).

Skidmore (1976) afirma que por volta de 1860 as teorias racistas tinham obtido o beneplácito da ciência e a plena aceitação nos Estados Unidos, na Europa e, posteriormente, na América Latina e no Brasil. As três correntes de pensamento racistas eram utilizadas como um conjunto de teorias que se complementavam. Não se pode afirmar se o Brasil utilizou uma ou outra teoria, visto que estava posto, tanto pela corrente etnobiológica como pela escola histórica o revestimento ideológico do darwinismo social, com vistas a

aplicabilidade de tais pensamentos, no que se refere as diferenças humanas existentes no país. Desse modo, do ponto de vista acadêmico existiam diferentes correntes de pensamento sobre raça, porém, do ponto de vista social tais correntes eram articuladas e, na prática, apareciam por meio de intervenções que predestinavam políticas discriminatórias para as populações negras, considerada inferior.

As teorias racialistas foram amplamente utilizadas pelas elites intelectuais e políticas brasileiras e foi a partir dessas concepções que se criaram políticas articuladas a outras “ciências”, como o eugenismo e o sanitarismo. No Brasil Louis Agassiz (apud Skidmore, 1976) zoólogo suíço tornou-se importante propugnador científico da poligenia. Segundo suas concepções havia a criação de espécies diferentes entre os animais da terra. Ao aplicar tais concepções ao genus homo afirmava-se que as diferenças eram atribuídas as variadas regiões climáticas que habitava. Não obstante, as presunções iniciais tinham rotulado a raça branca como superior em qualidades mentais e sociais. A teoria poligenista que postulava a ideia de que as raças eram múltiplas e oriundas de várias partes do mundo, criadas separadamente a partir de vários centros de nascimento foi derrubada pela teoria darwinista. Porém, continuou sendo utilizada por muitos anos, visto que, posteriormente, se utilizavam medidas cranianas de diversas partes da terra para estudar a história das doenças, segundo as categorias das “raças”, aceita como base científica. Largamente reconhecida pela elite intelectual brasileira, a concepção poligenista sobre as “raças” humanas, assim como outras correntes racistas, postulava a inferioridade das raças não brancas. Mas, para além dessa classificação hierarquizadora com relação à sociedade brasileira, tal corrente de pensamento “deu curso as ideias de diferenças raciais inatas e de degenerescência mulata” (Skidmore, 1976, p. 66-67).

A base do seu argumento era que a pretendida inferioridade das raças índias e negras podia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação aos brancos; e que tais diferenças eram resultado direto da sua criação como espécies distintas. [...] todas as tentativas dessa natureza repousavam sobre a ideia de que as diferenças físicas podiam de algum modo, provar a existência de outras diferenças. Os vulgarizadores da escola etnológica-biológica usavam

os instrumentos de uma nova ciência, a antropologia física, para dar base científica aos preconceitos preexistentes sobre o comportamento social dos não-brancos.

A partir desse mesmo embasamento teórico faziam-se testes buscando discernir níveis de inteligência entre brancos e negros, sempre tendo em mente "provar" que os brancos eram superiores. A escola histórica é a segunda corrente de pensamento, indicada por Skidmore (1976), que influenciou largamente a elite brasileira em relação à compreensão da diversidade da população do país. Os pensadores dessa corrente teórica partiam do pressuposto de que a "evidência histórica" determinava o triunfo da raça ariana. Retomando Todorov (1993), podemos destacar que Gobineau desenvolveu duas teorias principais: a das civilizações e a da história social. O postulado principal desse autor era a respeito da vitalidade e da energia, proposição a partir da qual a raça branca era mais civilizável por sua vitalidade e energia, sem o axioma da mistura.

[Gobineau chama de seu axioma]: a mistura obtida [mistura de sangue, mistura das raças]. [...] A qualidade da raça é medida com a ajuda de um critério estreitamente aparentado ao que servia para avaliar as civilizações: é, mais uma vez, a força, às vezes chamada de energia ou vitalidade. Assim, o ariano é superior aos outros homens, principalmente na medida de sua inteligência e de sua energia, e a raça germanica é dotada de toda a energia da variedade ariana (TODOVOV, 1993, p. 148) (Grifos do autor).

O Conde Joseph-Arthur de Gobineau, embora se propagasse monogenista, contrariava os dogmas cristãos, fazendo a separação da humanidade de acordo com as raças. Esse pensador do século XIX classificou e hierarquizou os grupos humanos, como seus compatriotas o fizeram, em três grandes raças: negra (ou melaniana), amarela (ou finlandesa) e branca. As raças eram identificadas por marcas físicas, como a carnação, o sistema piloso e a forma do crânio e da face. A partir das avaliações, seguia sempre o mesmo resultado, segundo critérios de beleza, força física e capacidades intelectuais.

Para Joseph-Arthur de Gobineau, que viveu no Brasil por algum período, o belo era uma ideia absoluta e necessária que não poderia ter uma aplicação facultativa, pois segundo suas categorizações, “o belo humano é encarnado pela raça branca” (p. 143).

A raça amarela era destituída da qualidade de força física, razão pela qual, para o pensador, ela era apenas um esboço do criador. Os negros tem menor vigor muscular que os brancos. Enfim, segundo a teoria de Joseph-Arthur de Gobineau, as capacidades intelectuais em relação aos negros eram quase nulas, os amarelos tendiam à mediocridade, assim, “tudo concorre, portanto, para provar a imensa superioridade dos brancos, em todo o campo da inteligência”. Segundo as palavras de Gobineau, “a raça branca possuía originariamente o monopólio da beleza, da inteligência e da força” (Todorov, 1993, p. 143).

A terceira escola racista no Brasil foi a corrente de pensamento que se embasava no darwinismo social. Postulava a evolução das espécies e a sobrevivência dos mais aptos. Os pensamentos de Charles Darwin sobre a botânica e a zoologia foram aplicados à diversidade humana, como sendo esta mais uma parte dos animais e das plantas da terra, fazendo, contudo, classificações e hierarquizações dos grupos humanos.

Darwinistas sociais descreviam os negros como 'espécie incipiente', tornando assim possível continuar a citar toda a evidência – da anatomia comparada, frenologia, fisiologia e etnografia histórica – oferecida previamente em apoio da hipótese poligenista, ao mesmo tempo em que se dava a teoria racista uma nova respeitabilidade conceitual (SKIDMORE, 1976, p. 69).

As teorias empreendidas na discussão sobre raça no Brasil tomam contorno tanto acadêmico quanto do senso comum. Nesse sentido, a literatura foi um importante meio de articulação entre as ideologias racistas e a sua difusão para a grande maioria da população. Como afirmou a Profa. Márcia Maria de Jesus Pessanha, quando os escritores das primeiras décadas do século

XX colocavam a figura do negro como ausente e do índio como submisso, representado na figura da mulher apaixonada que se suicidava de amor pelo homem branco, existia uma ideologia impregnada nesses versos, que perpassa todo o ideário da suposta superioridade da raça branca.

Aluizio Azevedo (1997), um romancista brasileiro naturalista, em *O cortiço*, apresenta a corrupção do português Jeronimo, que, ao aportar no Brasil, traz consigo o gosto pelo labor, a força e a predisposição para enfrentar o seu destino. Contudo, ao se estabelecer nos trópicos com uma mulher mulata, a Rita, abraçando-se, torna-se preguiçoso, lento e amolecido pelo clima e pela sensualidade da mulata. Assim, na trama do autor, a “raça inferior” e o clima acabam com as virtudes do branco, que entra em contato com essa realidade, tratada no romance como brutal, desumana, suja e desorganizada. Azevedo, (Idem p. 22), referindo-se ao *Cortiço*, afirmava:

[...] naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar; a esfervilhar; a crescer um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar, espontânea, ali mesmo, daquele limoeiro, e multiplicar-se como larvas no esterco.

Propaga-se, por meio da literatura e de outros veículos de comunicação, incluindo os livros didáticos, um imaginário distorcido sobre a população brasileira. Com efeito, as discussões sobre raça e nação tiveram correlação direta nos debates acadêmicos brasileiros, visto que, segundo as hipóteses racistas, o Brasil seria um país fadado ao fracasso por causa da miscigenação racial, pela grande quantidade de negros e pelo clima muito quente, considerado impróprio ao trabalho.

No próximo tópico, destacamos os centros culturais que utilizaram as teorias racistas como fundamentação teórica no estudo da sociedade brasileira e da constituição da nação. É válido ressaltar que, de modo geral, esses centros culturais serviram a um contexto histórico, os quais influenciam, até os dias atuais, o imaginário social sobre a raça e a construção da estratificação social em que a população negra foi profundamente prejudicada. Portanto, é válido enfatizar que esses discursos saíram dos debates acadêmicos e se

transformaram em políticas públicas de saneamento e higienização, e que tais medidas foram frontalmente contra a população negra, majoritariamente impossibilitada de buscar integração social via trabalho.

2.3 OS CENTROS CULTURAIS E AS TEORIAS RACIAIS

Lilia Schwarcz (1993) afirma que as instituições de saber, fundadas no século XIX, seguem uma formação e uma organização a partir do exterior, ou seja, das influências teóricas e das metodologias de países europeus. Assim, o Museu Nacional realiza estudos com predominância das ciências físicas e naturais, com destaque especial para as ciências naturais e a zoologia. A antropologia ocupa espaço reduzido nessas áreas de saber e, mesmo quando se publicavam textos de cunho social, fazia-se com análises a partir de uma visão física e biológica. João Batista de Lacerda, Diretor do Museu Nacional, inseria-se nos discursos evolucionistas, colocando os povos indígenas brasileiros na base da pirâmide social, como grupos infantilizados e atrasados. Mesmo sendo um poligenista convicto, acreditava que a evolução seria a única solução em direção à civilização, e não hesitava em construir rodovias e estradas de ferro no interior das aldeias indígenas, à custa de massacre e extermínio de povos inteiros.

O movimento científico nacional, do meado do século XIX, privilegiava as ideias vindas do exterior. Esse fato é discutido por Schwarcz (1993) que, ao analisar os arquivos do Museu Nacional, verificou que a grande maioria deles era de membros estrangeiros, correspondentes da revista que começou a ser editada em 1876. As temáticas de discussão mais em voga eram da “Anthropologia”: zoologia geral aplicada à paleontologia animal e botânica geral e aplicada; ciências físicas: mineralogia, geologia e paleontologia. Segundo essa autora, havia o predomínio absoluto de artigos de ciências naturais, em torno de 78%.

De outro modo, enquanto os ensaios de zoologia correspondiam a 45% do total de textos, a botânica representava 19%, e a geologia, 13%. Restariam os artigos de antropologia, 11%, e arqueologia, 10%. Contudo, essas duas áreas se ocupavam em “reproduzir técnicas e vestígios materiais de cultura pouco

significativos, os ensaios de antropologia teciam análises, sobretudo físicas, pautadas em modelos da craniometria” (p. 72). Desse modo, para os Museus, a Antropologia constituía um ramo das ciencias biológicas e naturais.

É possível perceber com exatidão a concepção de uma disciplina antropológica no país, cuja meta principal era compreender a origem do homem americano. Contudo, racialistas convictos buscaram, em verdade, provar hipóteses sobre uma suposta inferioridade racial: “o que esses cientistas procuravam encontrar era não só exemplos de culturas atrasadas, mas população asselvajadas pela mistura de raças tão diversas” (p. 93).

Partindo do modelo das ciencias naturais, utilizavam o desenvolvimento das espécies animais e vegetais ora como metáforas, ora como modelos para explicar, sejam os tipos puros, seja a presença da hibridação. [...] A degenerescência presente nos tipos híbridos pode ser com certa facilidade percebida nos grupos humanos [...] Longe dos tipos puros é com cuidado que deve ser analisada a miscigenação local. [...] Para um debate que se travava fora de nossos limites territoriais, os museus ajudaram a divulgar internamente teorias raciais que desabonavam ou tornavam incertos os futuros dessa "jovem nação mestiça (p. 93).

Nesse contexto, criou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, tendo como membros/conselheiros homens da corte com perfil político, proprietários de terras, literatos e pesquisadores. O Instituto tinha como missão criar uma história da pátria, mas não qualquer história, pois os homens da corte buscavam consagrar a elite por meio da exaltação de seus feitos, que se propalavam através de publicações comemorativas e da implantação de monumentos, medalhas, hinos, lemas, símbolos e uniformes. O lema do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB era “lembrar para comemorar, documentar para bem festejar” (p. 104).

As Faculdades de Direito do país anunciavam a raça como elemento fundamental de análise: “o princípio biológico da raça aparecia como o denominador comum para todo o conhecimento. Tudo passava pelo fator raça, e era a ele que se deveria retornar se o que se buscava explicar era justamente o futuro da nação” (p. 154). Tomando o princípio biológico da raça como

argumento de análise sobre o país, os magistrados, homens das camadas médias urbanas, tinham em mente que lhes cabia não apenas uma missão no processo civilizatório, mas, com apego especial aos novos ideários deterministas e evolutivos, o desvendamento dos problemas nacionais.

Nesse sentido, os homens de ciência das Faculdades de Direito realizavam interpretação do país com os conhecimentos da antropologia e do direito, eleito como ciência nos moldes deterministas da época, interferindo nos destinos e nos problemas da nação. Em artigos que analisavam os "avanços da escola italiana" na área da criminologia, os brasileiros destacavam dois autores, Lombroso (1876) e Ferri (1707), que, por sua vez, entendiam o crime a partir da análise "do indivíduo, do seu typo phisico e da raça a que pertence". A antropologia criminal brasileira reelaborou, a partir de modelos científicos disponíveis, uma compreensão do crime, baseada em determinações raciais. Dessa forma, 47% das publicações correspondiam ao Direito ou à Antropologia Criminal, com ampla aceitação acadêmica, tendo reafirmado como ciência uma "nova escola".

A base principal da teoria da criminologia afirmava que o método antropológico (medidas cranianas das orelhas, da face e dos olhos) dava aos intelectuais a certeza não apenas sobre os indivíduos, mas sobre toda a nação. Assim, a partir de tais teorias, afirmavam que "uma nação mestiça é uma nação invadida por criminosos". Segundo Schwarcz (1993, p. 166), se, para Lombroso, o criminoso representava o retorno à selvageria, para Garofalo, seria um caso de anomalia moral. Entretanto, com a ampla aceitação do "phenomeno anthropologico", desvia-se o olhar do crime em si para concentrar os esforços na análise do criminoso, com uma noção organizativa que correspondia aos aspectos "physicos, anthropologicos e sociais".

Tendo, contudo, as teorias racialistas como fundo explicativo para o estudo do criminoso, os intelectuais, com sua pseudociência, estavam convictos de que se revestia de critérios científicos a prática do direito, tendo como distintivo principal o direito criminal, com as disciplinas geologia, biologia e antropologia. Segundo essa teoria, a pena deveria atentar diretamente para o criminoso, com "suas taras orgânicas, phisicas, hereditárias e adquiridas". De acordo com a tabela criada por Lombroso, e amplamente aceita pelos

profissionais que atuavam nas Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo, o tipo físico do criminoso era tão previsível que seria possível delimitá-lo de forma objetiva pelos "elementos anathomicos": assimetria cranial e facial, região occipital predominante sobre a frontal, fortes arcadas superciliares e mandíbulas além do prognatismo; "elementos physiologicos": insensibilidade, invulnerabilidade, mancínismo e ambidestria; "elementos psicologicos": tato embotado, olfato e paladar obtusos, visão e audição ora fracas, ora fortes, falta de atividade e de inibição; e "elemento sociológico": existencia de tatuagens pelo corpo.

Contudo, segundo Schwarcz (1993), o que preocupava os juristas era menos a insanidade manifestada e mais a proximidade existente entre a degeneração, a loucura e a criminalidade. Ao se agregarem as teorias jurídicas representadas pela Medicina Legal e seus conceitos sobre o criminoso, os progenitores elaboraram um discurso e um movimento do interior desses estabelecimentos para o exterior, de higienização e eugeniação do país. Segundo aqueles intelectuais, seria o papel social do direito garantir uma luta pela nacionalidade, com vistas à civilização, por meio da higiene e da educação. Nessa retórica, elaboraram-se as leis de imigração, sugerindo limites quantitativos por raças para a entrada no país. A raça asiática encontrava entraves para ingresso no Brasil pelo seu caráter "atrofiado, corrupto, bastardo, depravado e, em uma palavra, detestável da raça chinesa". O Decreto n. 528, de 28 de junho de 1890, incentivava a imigração para mão de obra para todas as pessoas válidas, capazes para o trabalho, com exceção dos africanos e asiáticos. O fator raça causava uma intranquilidade nas elites que pretendiam criar uma nação, eliminando o que, para elas, significava fatores que prejudicariam o projeto.

Nesse sentido, o recorte étnico-racial compreende, por um lado, o histórico de apagamentos, distorções, exclusões e criminalizações que pesam sobre corpos negros, e, por outro, ao protagonismo, à história e cultura desses povos da diáspora africana. O processo de identificação racial feito pela pesquisadora sobre os sujeitos da pesquisa e a que os próprios jovens assumem é também analisado adiante com a complexidade que o tema exige.

A juventude negra no Brasil é constantemente atravessada por processos de estigmatização e criminalização que se fundam em um racismo

institucional, simbólico, subjetivo, educacional e estrutural, historicamente enraizado nas instituições do Estado e na sociedade brasileira. Como apontou Abdias do Nascimento (1989), o racismo brasileiro se sustenta por meio da negação de sua própria existência, o que produz um ambiente social onde o preconceito se disfarça de normalidade e a desigualdade se apresenta como “natural” e destino. Nesses contextos sociais, os jovens negros tornam-se alvos preferenciais das políticas de controle, nas abordagens policiais, nas escolas ou nos sistemas de justiça juvenil.

Para além da dimensão institucional, o atravessamento subjetivo do racismo, que incide diretamente sobre a constituição da identidade e da autoestima desses jovens, indica que ser negro numa sociedade racista é viver uma experiência de permanente negação de si, o que compromete os processos de pertencimento e reconhecimento social. Os relatos colhidos nas entrevistas com os jovens mostram como essa negação opera desde a infância, por meio de insultos raciais, exclusões simbólicas e narrativas que naturalizam uma dita inferioridade dos corpos negros.

A análise da trajetória desses sujeitos deve, portanto, considerar as categorias de raça, classe e gênero de forma interseccional, conforme propõe a teórica afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002), ao evidenciar que os sistemas de opressão não atuam isoladamente, mas se sobrepõem, produzindo formas complexas de vulnerabilidade. A maioria dos jovens entrevistados é composta por homens negros, pobres, oriundos das periferias urbanas – uma combinação que, no Brasil, representa uma sentença não escrita, mas socialmente reiterada.

Entendemos, com Fanon (2008), que a violência colonial, transmutada em formas contemporâneas, ainda opera sobre os corpos negros como força disciplinadora. A escuta dessas histórias é, portanto, um gesto político e ético, pois rompe com o silenciamento epistêmico imposto à juventude negra, historicamente tratada como objeto de estudo e não como sujeito de fala.

Este movimento não busca oferecer uma resposta final. Ele escancara feridas e devolve perguntas: Que país é este onde a pele determina o destino? Que grito é esse que ressoa dos porões da juventude negra encarcerada? E, sobretudo, quem tem ouvidos para escutá-lo?

2.5 CÁRCERES DA COR

Ser jovem, no Brasil, já é, por si, um risco estatístico. Ser jovem e negro, porém, é viver sob a mira de um Estado que não apenas vê cor – ele a persegue. Nesse movimento, abrimos a ferida onde o cárcere e o corpo negro se encontram como destino anunciado, não apenas pela infração cometida, mas pela epiderme onde ela se inscreve antes mesmo do ato. A cor, nesse contexto, não é apenas um marcador visual: ela é sentença prévia, é profecia que o sistema insiste em cumprir.

O campo da identidade racial, especialmente quando se entrelaça com trajetórias marcadas pela exclusão e pela privação de liberdade, revela complexidades que vão além da nomeação. No cruzamento entre aparência fenotípica e identificação subjetiva, emerge a tensão entre o corpo e o desejo: o corpo negro e o desejo – consciente ou não – de se apartar dele para escapar do estigma. É o que se observa nas declarações de alguns jovens entrevistados, que, mesmo possuindo traços reconhecidamente negros, optam por se classificar como “moreno” ou “morena clara”.

Esse movimento de branqueamento é analisado por Fanon (2008) como parte do processo de alienação do sujeito negro, que, ao habitar uma sociedade onde o branco é norma e modelo, tende a adotar um “ideal de ego branco” na tentativa de conquistar reconhecimento e pertencimento. A autodeclaração da raça-cor morena, portanto, é mais do que linguagem: é política de sobrevivência, é estratégia diante da violência simbólica que associa o negro ao perigo, ao desvio e ao castigo.

A tabela que segue evidencia esse jogo de espelhos entre a autoimagem e a leitura externa, revelando o abismo entre como os jovens se veem – ou desejam ser vistos – e como são percebidos pela pesquisadora. Ricardo e Bernardo afirmam sua negritude com firmeza. Messias e Joana, por outro lado, recusam a designação “negro (a)” e recorrem ao termo “moreno (a)”, território nebuloso onde o racismo à brasileira se refugia. Júnior, jovem branco adotado por uma família negra, reafirma sua branquitude, o que introduz nuances importantes ao debate que são exploradas mais adiante.

É nesse emaranhado de nomeações e silêncios, de corpos marcados e vozes inseguras que se desenha o retrato racial da juventude em processo de ressocialização. O que está em jogo, afinal, não é apenas a cor que se vê, mas a que se nega – ou se deseja, num país onde a cor continua a ditar o valor da vida, a extensão da liberdade e a velocidade com que se aponta o dedo acusador.

Ricardo atravessou a entrevista com a firmeza de quem já carrega na pele a resposta antes mesmo da pergunta. Desde o início da coleta de dados,

Quadro: Autoclassificação e classificação da entrevistadora

Jovem	Autoclassificação	Classificação da entrevistadora
Messias (18 anos)	Morena	Negro
Ricardo (18 anos)	Negro	Negro
Bernardo (19 anos)	Negro	Negro
Júnior (20 anos)	Branco	Branco
Joana (18 anos)	Morena Clara	Negra

Fonte: Entrevistas e dados documentais

afirmou com clareza: “*eu sou negro*”. Assumiu sua negritude como herança de origem, como consciência plantada desde a infância, como algo que não se nega nem se esconde. De acordo com as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), reconhece-se como preto – e o faz sem hesitação. Em suas palavras: “*aprendi desde criança que sou negro e que existe esse negócio de racismo, mas não ligo com isso [...] eu sou negro.*” Não se trata de indiferença, mas de uma aceitação serena e afirmativa – um gesto de existência contra a norma excludente.

Contudo, a consciência racial de Ricardo não brotou em terreno neutro. Foi moldada no cotidiano familiar, entre afetos e agressões simbólicas, em que as “brincadeiras” se tornavam veículos de humilhação. Seu irmão, também negro, porém de pele mais clara e cabelo menos crespo, o feriu com palavras que traziam consigo o racismo internalizado. Ali, no chão da casa, a infância foi palco de uma pedagogia cruel, onde insultos reiteravam os estigmas que a

sociedade sussurra: o negro como sujo, feio, burro, inferior. Um mito que se perpetua não apenas nas estruturas do Estado, mas no espelho da própria família.

Havia o gesto resistente de uma mulher negra, mãe e matriarca: Dona Alexandrina. Entre as disputas infantis e os ecos da cor, ela se ergueu como ponte de reconciliação, voz que se opôs ao insulto com o corpo como argumento. Ao repreender o filho que agredia o irmão, não apenas dizia – ela mostrava: “*mamãe mostrava a sua barriga... Porque nós nascemos dali e mostrava seu braço [a cor negra] para nós*”. Ricardo, ao relatar esse momento, repetiu o gesto materno, estendendo o braço como que ritualizando uma memória afetiva que lhe ensinou não o orgulho ingênuo, mas a dignidade de ser negro entre os seus.

A maternidade, nesse caso, torna-se campo de resistência simbólica ao racismo que adentra os lares. Como aponta Fanon (2008), a construção da identidade negra não ocorre em isolamento: ela se dá no entrechoque com as imagens espelhadas que a sociedade projeta sobre o corpo negro. A fala de Dona Alexandrina rompe o ciclo do apagamento e reinscreve a cor como laço, não como ferida.

Assim, Ricardo nos ensina que a identidade negra não é apenas uma designação estatística, mas uma travessia, que é feita de dor, de afeto, de nomeações e desmentidos. Sua autoafirmação emerge não apenas da categorização oficial, mas da narrativa viva da família, onde o corpo e a cor se tornam memória, orgulho e posicionamento. É nesse gesto, ao mesmo tempo simples e radical, que a pele grita – e encontra, na própria história, o direito de ser.

Na casa da avó materna, Ricardo aprendeu a amar em silêncio os traços que o mundo insiste em desamar. Foi ali, entre lenços coloridos e carinhos ritualizados, que ele viu beleza onde tantos apontam desvio. A avó, mulher de pele retinta e cabelos que ele, com ternura, comparava ao “bombрил”, cultivava um penteado em espiral, formado pelo uso constante do lenço amarrado à cabeça – um gesto de cuidado que virava forma, quase escultura viva. Ao relatar esses momentos, Ricardo não economizou gestos: as mãos desenhavam no ar a memória afetiva do afeto tecido com fios de cabelo, pano e presença.

Contudo, por mais que o corpo dissesse, a boca calava. “*Não conversava*

sobre isso [...] nunca minha avó falou disso”. A negritude estava em tudo – no cabelo, na pele, no amor, mas nunca no discurso. Era presença evidente e, ao mesmo tempo, ausência discursiva. A beleza da avó, os gestos que tanto encantavam, pareciam dissociados da raça, como se, para serem amados, precisassem ser ocultados de sua origem negra. O afeto, ali, não negava a cor, mas tampouco a nomeava. Era como se o reconhecimento positivo da pessoa querida não pudesse conviver, abertamente, com os significados sociais atribuídos à cor negra. A raça pulsava, mas como um tabu amoroso: amava-se apesar da cor, nunca por ela.

Essa ambiguidade – de uma convivência familiar que ora acolhe, ora silencia – atravessou a formação identitária de Ricardo. Ele cresceu em meio a uma tensão entre o corpo que habita e o corpo que o mundo rejeita. A família ofereceu abrigo, mas também omissão. Contudo, se em casa havia afeto, na escola, o silêncio foi acompanhado de violência. A instituição que deveria promover o reconhecimento da diferença, a valorização das identidades e o combate às desigualdades, tornou-se, para Ricardo, campo de hostilidade cotidiana.

As salas de aula, ao invés de espaços de emancipação, revelaram-se palcos de opressão. Ali, o corpo negro de Ricardo não foi celebrado, nem sequer respeitado. Foi alvo. As palavras que não vieram da avó vieram em forma de empurrões, puxões de cabelo e punições injustificadas. O silêncio da escola não era o mesmo da casa, era um silêncio cúmplice da exclusão. Mais que ausência de debate racial, tratava-se da presença concreta do racismo manifestado em gestos, castigos e olhares. A escola, nesse contexto, não apenas ignorou a questão racial – ela a corporificou na dor.

Ricardo nos ensina, com sua história, que o corpo negro carrega marcas que não se lavam. Ele carrega as ausências: das conversas que nunca aconteceram, dos reconhecimentos que nunca vieram, dos abraços que não impediram os empurrões. O racismo, como ideologia que nasce das ciências das raças humanas criadas nos séculos das luzes do iluminismo europeu e propagada pelas ciências, culturas, e tecnologias didáticas de racismos, não se manifesta apenas nos grandes discursos. Ele habita o não dito, o afeto atravessado por vergonha e o aprendizado da dor como se fosse destino. Na vivência de Ricardo, o que se percebe é que o amor, quando não nomeia a

negritude, também pode ferir. E que a escola, quando cala, contribui para tornar o corpo negro um corpo impossível – não por essência, mas por construção social que insiste em negar-lhe o direito de ser.

“Sempre fui assim negro, eu não sei como é ser branco, eu não nasci branco... Eu não tenho como arrancar isso de mim [olha para o corpo] eu não queria ser... Mas eu sou... Estou bem assim, olho para minhas mãos e tá de boa, eu posso jogar sinuca, pegar as coisas...” (Depoimento oral de Ricardo Silva, 2010).

A fala de Ricardo – tão espontânea quanto densa de sentidos – ecoa como confissão e manifesto. “*Sempre fui assim negro [...] eu não tenho como arrancar isso de mim*” é mais do que um enunciado: é a expressão de uma consciência marcada pela irredutibilidade da experiência do racismo. Como observou Fanon (2008), o corpo negro é um corpo marcado pela história colonial e pelo olhar alheio; antes de ser biológico, é político. Ricardo enxerga a si mesmo com a nitidez de quem já compreendeu que a cor da pele não é mero traço, mas território simbólico de exclusão e resistência.

Ao dizer “*eu não queria ser... mas eu sou...*”, há em sua fala uma fratura subjetiva que revela o embate entre o eu socialmente estigmatizado e o eu que busca existir com dignidade. Essa tensão remete à análise de Kabengele Munanga (2004), que aponta o processo de embranquecimento simbólico como uma das consequências mais perversas do racismo: o sujeito negro, atravessado por ideais brancos de beleza e valor, passa a negar seus próprios traços como forma de adaptação e sobrevivência.

Contudo, há também um gesto de resignificação. Ricardo afirma, com uma simplicidade carregada de resistência: “*olho para minhas mãos e tá de boa, eu posso jogar sinuca, pegar as coisas...*”. Aqui, a normalidade do gesto cotidiano impõe-se como afirmação existencial. A corporeidade negra, tantas vezes alvo de suspeita, passa a ser celebrada em sua funcionalidade. É um modo de dizer: sou negro e atuo no mundo, toco, jogo, me movimento, e isso basta. Como afirma Costa (1983, p. 6), “a cor da pele, no mundo racista, não é apenas detalhe físico, mas estrutura de reconhecimento ou de recusa, de aproximação

ou rejeição”.

A experiência de Ricardo traduz com lirismo e crueza a condição do jovem negro no Brasil: aquele que nasce marcado pela cor e precisa, ao longo da vida, disputar os sentidos que essa marca carrega. A cor que não se pode “arrancar”, torna-se fronteira simbólica – limite, negação, mas também possibilidade de reinvenção. Fanon (2008) nos lembra que a libertação do sujeito negro passa pela reconquista de sua imagem e da sua narrativa. Ricardo, ao transformar sua presença em ato afirmativo, reescreve-se contra a lógica do apagamento.

Assim, ao olhar para as mãos e afirmar que está tudo bem, Ricardo inscreve sua existência num tempo outro – o tempo do reconhecimento. O que poderia parecer resignação revela-se, na verdade, como gesto político de aceitação e autonomia. Ele não deseja mais “ser outro”: deseja apenas ser, com a pele que tem, com a história que carrega, com as dores e afetos que moldaram sua identidade. E é nesse gesto que sua negritude encontra sentido: não como fardo, mas como fundamento de uma existência digna de ser narrada.

A identidade racial de Ricardo foi forjada em territórios de tensão, onde o afeto e a rejeição caminham lado a lado, e onde o espelho nunca devolve uma imagem inteira. Sua aceitação da negritude não emerge de um lugar de orgulho ou pertencimento político, mas de uma constatação inevitável: *sou assim porque nasci assim; não posso mudar minha cor*. É uma adesão à facticidade do corpo, e não à história coletiva da raça. Trata-se de uma consciência situada, mas ainda cindida – mais próxima da alienação do que da afirmação.

Costa (1983, p. 6) revela que quando o racismo é percebido e introjetado, “o psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio”. Ricardo reconhece que não pode escapar de sua cor, mas esse reconhecimento não lhe oferece, de imediato, um caminho de potência ou liberdade. Ao contrário, seu desejo por garotas brancas, seu incômodo com o próprio cabelo, com os traços herdados de sua linhagem, revelam a presença silenciosa de um ideal de ego embranquecido. Esse ideal, como já afirmou Munanga (2004), é uma das formas mais sutis da violência simbólica imposta aos negros numa sociedade estruturada pela lógica eurocêntrica.

A violência racista, nesse sentido, não se limita à dimensão externa, institucional, mas invade a intimidade do sujeito negro, moldando sua autoimagem como inferior, indesejável, exótica ou incivilizada. O corpo negro, nesse processo, deixa de ser casa – e torna-se cárcere. Tanto Ricardo quanto Messias vivenciaram o que Costa (1983) chama dissociação psíquica, marcada pela incompatibilidade entre a corporeidade vivida e os discursos hegemônicos que dizem o que é belo, aceitável, humano. Nas palavras de Freire Costa (1983, p. 6), a violência racista gera “uma relação persecutória com o corpo que expõe o sujeito a uma tensão mental cujo desfecho [...] é a tentativa de eliminar o epicentro do conflito”.

Essa tentativa não é necessariamente literal, mas simbólica: apagar os traços, alisar o cabelo, embranquecer o desejo, silenciar a cor. Não é o corpo que se rejeita em si, mas o que ele representa num mundo que o recusa. Fanon (2008) já nos advertia que a experiência de ser negro é atravessada por uma “história de dor” que o sujeito é obrigado a herdar, não por escolha, mas por estrutura. O corpo negro, longe de ser neutro, é lido como signo de ameaça, inferioridade ou falta, e essa leitura adocece.

2.6 O SILÊNCIO COMO DEFESA E DOR

A negação da raça ou da cor, no contexto da experiência negra, não se constitui como simples desconhecimento ou descaso. Trata-se de um processo subjetivo profundamente atravessado pela dor e pela exclusão, muitas vezes, inconsciente, operando como mecanismo de defesa diante da violência simbólica que estrutura as relações sociais no Brasil. Quando o corpo negro é sistematicamente rejeitado, o sujeito pode aprender a silenciar sua cor para proteger-se da dor que ela evoca. Como afirma Jurandir Freire Costa (1983, p. 6), “o psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio”. O silêncio, nesse sentido, não é vazio: é grito abafado, estratégia de sobrevivência em uma sociedade que ainda insiste em associar a cor à inferioridade.

No caso de Messias, esse silêncio aparece não apenas nas palavras que faltam, mas nos desvios do olhar, nas pausas prolongadas e nas respostas que evitam o centro da questão. Dizer-se “moreno” é, para ele, mais do que uma

escolha terminológica: é um gesto de fuga. O riso desconcertado de Dona Tânia, diante da pergunta sobre racismo, segue a mesma lógica. Ambos os sujeitos acionam estratégias de contenção para não acessar o núcleo da ferida racial. É nesse território ambíguo, entre o não dito e o que transborda, que a identidade se forma – ou se fragmenta. A cor negada não desaparece; ela adocece, silenciosamente, os afetos, os desejos e o pertencimento.

Nesse contexto, viver é resistir, mas, muitas vezes, é também suportar. Para esses jovens, especialmente Messias e Ricardo, as vivências corporais não se revestem de prazer e celebração, e sim de dor e sobrevivência. O mundo não oferece o mesmo horizonte de existência. O que, para outros, é apenas um corpo, para eles, é um campo de batalha. A cor da pele, o cabelo crespo, os traços da ancestralidade tornam-se marcas de um conflito invisível, travado no silêncio do cotidiano e nos abismos da subjetividade.

Entre Ricardo e Messias, observa-se uma tênue, porém, significativa diferença na forma como elaboram suas experiências de negritude. Ambos cresceram sob o peso do racismo cotidiano, embora suas narrativas revelem posições distintas diante da questão racial. Ricardo demonstra ter atravessado uma etapa fundamental: a da nomeação consciente. Ele não apenas reconhece a cor de sua pele como fator determinante de sua exclusão, como também a articula como eixo explicativo de sua trajetória social e escolar. Seu discurso traz o corpo negro para o centro da linguagem, rompendo com o silêncio que tantas vezes obscurece o sujeito racializado. Trata-se, como aponta Fanon (2008), de um gesto que retoma a humanidade negada pelo olhar colonizador.

Messias, por sua vez, ainda se encontra imerso no terreno difuso das identificações raciais não assumidas – um espaço de silenciamento aprendido, de hesitação diante do espelho social. Quando questionado sobre sua cor, respondeu: *“Ah! eu não entendo desse negócio, não...”* (Messias, entrevista, 2010), seguido de um longo silêncio que parecia dizer mais que qualquer palavra. Insistimos: *“Quando você está no seu grupo de amigos, como você se identifica?”*, ao que ele respondeu: *“Eu sou moreno”*. Mais adiante, ao ser convidado a refletir sobre sua origem familiar, disse apenas: *“A mãe de meu pai era branca”*.

Nessa breve troca, revela-se uma cisão que não é apenas individual, e sim histórica. Messias encarna a ambiguidade construída pela sociedade

brasileira – um sistema que, ao mesmo tempo que racializa os corpos negros, impede que esses corpos se reconheçam como tal, como sujeitos coletivos de uma história. O uso do termo “moreno” – tão comum e aparentemente neutro – é, na verdade, uma tentativa de escape da dureza simbólica imposta à palavra “negro” no imaginário social. A referência à ancestralidade branca paterna também indica a busca por uma inserção social menos marcada pela rejeição ou, talvez, um gesto inconsciente de proteção identitária.

A diferença entre os dois jovens não reside em graus de consciência inatos, mas nas formas como a escola, a família e os espaços de socialização permitiram – ou interditarão – a elaboração do pertencimento racial. Enquanto Ricardo consegue nomear a dor e reconhecê-la como parte de um sistema, Messias ainda hesita, recua, interrompe. Suas pausas são significativas: são silêncios gerados pelo medo de dizer-se negro em uma sociedade que insiste em tornar isso sinônimo de menos.

É por essa razão que as políticas educacionais que visam promover uma educação antirracista não podem se limitar a incluir conteúdos afro-brasileiros no currículo: é preciso abrir espaço para que os sujeitos possam narrar seus corpos e suas histórias. Porque o direito à palavra sobre si é também o direito à existência plena. E quando um jovem negro diz, com segurança, “sou negro”, está não apenas afirmando identidade – está dizendo ao mundo que não aceitará mais ser dito pelos outros.

Messias, por outro lado, permanece no cárcere da indefinição, não porque não saiba, mas porque talvez ainda não possa. Quando questionado diretamente sobre sua cor, sua resposta é evasiva: “Ah! eu não entendo desse negócio, não...” – seguida de silêncio. O silêncio, aqui, fala alto. Não se trata apenas da ausência de palavras, mas da presença de um conflito psíquico profundo, de uma dor ainda sem forma. A insistência da pesquisadora revela mais um fragmento: “*Eu sou moreno*”. E, ao buscar suas raízes, Messias aponta para a branquitude da avó paterna, numa tentativa talvez inconsciente de resgatar para si um pertencimento menos marcado pela dor.

Ricardo, embora consciente do racismo, parece ter realizado a transposição do impulso irracional gerado pela internalização do ideal de ego branco. Como aponta Costa (1983), esse ideal é um projeto de identificação

forjado pela cultura dominante, e seu poder é brutal precisamente por operar no nível mais íntimo do sujeito – o da racionalidade simbólica. Ricardo se reconhece negro, não porque esteja plenamente reconciliado com essa identidade, mas porque sua racionalidade foi tensionada a ponto de produzir um gesto afirmativo. Ainda assim, sua negritude é marcada por fissuras: prefere garotas brancas, nunca se relacionou com uma mulher negra e, embora não negue sua cor, parece não conseguir projetar um futuro afetivo ou familiar em que a negritude seja espelho.

Essa contradição não é individual; é social. É a marca de um racismo que estrutura não apenas as instituições, mas os afetos. Ricardo não nega sua identidade racial – ele a carrega com uma certa naturalidade, mas seu desejo ainda busca a legitimação no corpo do outro branco. Seu projeto afetivo denuncia que a cor ainda dói. Como adverte Fanon (2008), a luta do negro por reconhecimento não se limita ao espaço público ou político – ela atravessa os sonhos, os espelhos, os amores. A própria imagem corporal.

Messias, ao contrário, parece paralisado diante do espelho. Ainda não encontra uma linguagem para dizer-se negro. E, sem palavra, não há elaboração. Sua consciência corporal está fragmentada, presa ao desejo de escapar do corpo que habita. A ausência de identificação racial plena não é apenas resultado de ignorância ou recusa, mas do poder do racismo em apagar as possibilidades de um eu positivo. O desejo por ser outro se sobrepõe à capacidade de ser.

O que separa Ricardo de Messias, portanto, não é a cor. É o grau de consciência de si e da história que essa cor carrega. Ricardo nomeia sua dor; Messias ainda a silencia. Mas ambos habitam o mesmo campo de forças: um mundo em que o corpo negro é o primeiro território colonizado – e o último a ser libertado.

A negação da raça ou da cor, quando praticada pelo sujeito negro, não se dá no plano da razão, mas no terreno delicado do simbólico e do inconsciente. Trata-se de uma evasão subjetiva, um movimento psíquico de proteção contra a dor que emerge quando o corpo – esse território de conflito – é convocado a dizer quem se é. A negação não é ausência de consciência, e sim defesa contra o reconhecimento da ferida. O sujeito negro que nega sua racialidade busca silenciar a dor que a pele, diariamente, faz gritar.

No caso de Messias, esse processo é exemplar. Quando interrogado sobre sua cor, a resposta foi curta, seca, interrompida por um silêncio que pesou mais do que qualquer palavra: o silêncio de Messias não é vazio, mas carregado de significados. Ele atua como um escudo emocional, como aquilo que Freud identificava como defesa psíquica – uma barreira contra a excitação dolorosa. Como escreveu Costa (1983, p. 9), é um “processo de defesa cujo único objetivo é controlar, dominar, fazer desaparecer a excitação dolorosa”. A dor de se ver num corpo que não condiz com o ideal culturalmente aceito é convertida em silêncio – um silêncio que fala da dificuldade de lidar com a própria imagem quando ela foi forjada por olhares que rejeitam.

A recusa em nomear a dor racial revela, assim, não uma ignorância, mas uma estratégia de sobrevivência. Não se trata de negação ingênua; trata-se de uma tentativa de desviar-se de um espelho incômodo. Como afirma Costa (1983), “o psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio” (p. 6). O corpo, nesse caso, torna-se não apenas aquilo que sofre, mas também aquilo que denuncia, que arrasta à consciência aquilo que se quis esquecer – e que, por isso mesmo, é preciso silenciar.

Messias, ao dizer-se “moreno” e ao evocar a ascendência branca de sua avó paterna, tenta distanciar-se da identidade negra sem necessariamente romper com ela. Há nesse gesto um esforço para reposicionar-se socialmente dentro de um imaginário racializado em que o “moreno” serve como zona de conforto simbólica, um meio-termo aceitável num país que mascara seu racismo com a fantasia da mestiçagem cordial. Mas esse “não lugar” em que Messias se coloca é frágil e desestabilizante. A cor não desaparece com a palavra que tenta apagá-la. O corpo permanece ali, visível, vulnerável e exposto ao julgamento do mundo.

A tentativa de escapar da identidade negra por meio da negação é também expressão do que Fanon (2008) chamou de “violência do espelho colonial”. O sujeito negro aprende a ver-se pelos olhos do outro, e esses olhos, frequentemente, estão carregados de estereótipos, medo e rejeição. Quando Messias hesita, silencia ou desvia a conversa, não está apenas se protegendo – está reagindo à interiorização dessa rejeição. Seu corpo aprendeu que assumir-se negro é também assumir um lugar de desvantagem, de dor, de exclusão.

Nesse sentido, o silêncio é mais do que ausência de fala: é uma linguagem forjada pela violência, que comunica o indizível da experiência racial.

O que Messias nos mostra, com sua evasão, é a complexidade de se constituir como sujeito negro em uma sociedade que produz, incessantemente, a ideia de que a branquitude é norma, beleza, valor. Ao invés de negar apenas a cor, nega-se o que ela representa socialmente. A cor torna-se uma metáfora do fracasso, e o desejo de ser branco passa a ser desejo de ser aceito, amado, reconhecido. Nesse ponto, como aponta Costa (1983), o conflito entre corpo e identidade não é individual, mas histórico e estrutural. O corpo negro carrega não só sua carne, mas séculos de narrativas que o inferiorizam.

E, no entanto, Messias não é indiferente à própria cor – ele a sente intensamente, embora não a verbalize. Sua dor está nas entrelinhas, nos silêncios constrangedores, nas tentativas de desviar-se do tema, nas escolhas lexicais que deslocam a questão racial para uma ancestralidade branca. O moreno, nesse contexto, não é apenas uma palavra: é uma tentativa de neutralidade, de suavização da dor de ser negro num mundo que penaliza essa condição. Mas tal neutralidade é ilusória, e o conflito permanece, latejando sob a superfície do discurso.

É preciso, portanto, escutar Messias não apenas pelo que ele diz, mas, sobretudo, pelo que cala. O silêncio é um testemunho legítimo. Ele denuncia a violência simbólica que impede o sujeito de nomear-se, que bloqueia a possibilidade de assumir-se em sua totalidade. Como educadores, pesquisadores e sujeitos comprometidos com a justiça racial, temos o dever ético de reconhecer essa dor silenciada e de construir espaços onde se dizer negro não seja um gesto de risco, mas de dignidade. Porque o corpo que se cala também fala – e é nesse corpo que está escrita, ainda que a traço oculto, a urgência da escuta.

2.7 SUBJETIVIDADES NEGRAS E DEFESA PSÍQUICA

A identidade negra, quando forjada sob o peso da desqualificação social, muitas vezes, não pode ser dita diretamente, precisa ser desviada, contornada, escamoteada em gestos, risos, silêncios e personagens fictícios. As falas e os corpos, nesse contexto, não são apenas meios de comunicação, mas também territórios

de resistência e dor. Quando a palavra falta, o silêncio fala. Quando o “eu não consigo” se enunciar, um outro – real ou imaginário – é convocado para dizer o indizível. A dor da cor, nesses casos, não é ignorada, mas vivida de forma tão intensa que não pode ser enfrentada sem que algo dentro do sujeito se rompa.

É o que se evidencia no testemunho de Dona Tânia. Ao ser perguntada sobre episódios de discriminação racial vividos por ela ou por sua família, não respondeu com palavras, mas com um riso desgovernado, nervoso, seguido de um silêncio embaraçoso e denso. A gargalhada não era sinal de leveza, mas de desconforto. Era fuga, contenção, gesto de autodefesa. Como quem recua da borda de um abismo. E, após o riso, o silêncio preencheu o espaço – um silêncio pactuado entre pesquisadora e entrevistada, como quem compreende que há dores que não se verbalizam. A vergonha ocupou o lugar da memória, e o assunto se dissipou no ar. Ela não falaria. E, no fundo, sabia-se que não falaria.

Dona Rosinete, por sua vez, reagiu com susto quando lhe perguntamos sobre sua raça. Disse, num tom ambíguo: “*Sou negra. Não sou?*” – como quem se reconhece e, ao mesmo tempo, hesita, como se o pertencimento à negritude viesse sempre pela via da dor. E, logo, completou: “*Sei que sou porque quando entro na loja ninguém olha pra minha cara.*” A identidade negra aqui não é uma construção positiva, mas uma constatação negativa – o resultado da rejeição. O outro é quem lhe diz que é negra, não pelo reconhecimento, mas pela exclusão. A cor é sentida no vazio do olhar alheio, na ausência de acolhimento, na experiência cotidiana da indiferença social.

No caso de Messias, o mecanismo de defesa articula-se de modo ainda mais complexo. Quando questionado sobre raça ou cor, esquivava-se, silenciava, e logo desloca a conversa para o campo da representação ficcional. Não fala de si, mas do personagem Chris, da série *Todo mundo odeia o Chris*. Segundo ele, “*turma corre atrás dele, bate nele, os outros caçoam dele.*” No entanto, apressava-se em dizer: “*Não eu, comigo isso nunca aconteceu.*” Há, nesse movimento, um descolamento calculado entre a dor real e a dor permitida – aquela que pode ser dita por que pertence ao outro, ainda que esse outro funcione como espelho de si. O sofrimento, para ser acessado, precisa ser mediado por uma ficção. Falar por meio de Chris é, para Messias, a única forma suportável de narrar sua própria exclusão.

E, quando perguntado se gostaria de conhecer a África, sua resposta foi rápida e definitiva: “*Não. Não tenho nada a fazer lá*”. A recusa do continente de origem é também recusa de pertencimento. Ao não se reconhecer como negro, Messias também nega qualquer vínculo com sua ancestralidade. Esse gesto é sintoma do que Jurandir Freire Costa (1983) denomina uma alienação profunda do eu racializado. Durante a entrevista sobre sua história de vida, ficou evidente que o jovem não gosta de se ver em fotografias ou espelhos. A imagem que o reflete também o fere. A recusa em encarar a própria imagem, segundo Freire Costa, é um estado psíquico defensivo, uma tentativa de sobrevivência diante da insustentabilidade de carregar uma identidade criada e deformada pela lógica racista. Para esses sujeitos, ser negro não é apenas uma experiência social, é uma ferida aberta na alma, que só se suporta se for ocultada, riscada, esquecida ou projetada em outro corpo que não o próprio.

O espelho, para Messias, não devolve apenas uma imagem – ele devolve um abismo. A recusa em se olhar, seja por meio de fotografias, seja por reflexos, aponta para um conflito profundo entre o corpo visível e a identidade suportável. O que se recusa a ver não é o rosto em si, mas o que esse rosto representa em uma sociedade racializada: o estigma, a exclusão, a inferioridade construída culturalmente. Quando a imagem se torna insuportável, é porque os pensamentos não encontram mais força simbólica para sustentar representações de si. O eu fragmentou-se diante da exigência de assumir uma identidade historicamente violentada.

Como nos adverte Costa (1983, p. 14), “o sujeito, na tentativa de desfazer-se da identidade negra dissocia a percepção de sua representação psíquica”. Em outras palavras, o sujeito negro que foi levado a rejeitar-se precisa criar um ponto de dissociação dentro de seu sistema de pensamento – uma espécie de zona de apagamento onde a identidade indesejada seja lançada para fora do campo da consciência. Esse “ponto cego” atua ativamente para “dissipar os traços das imagens e ideias construídas desta identidade” (Costa, 1983, p. 14), impedindo que o sujeito se organize como um todo diante do próprio espelho.

Esse fenômeno, segundo o autor, é conhecido como “alucinação negativa”, um mecanismo psíquico pelo qual não se vê aquilo que efetivamente está presente. Não se trata de negar racionalmente a realidade, mas de torná-la

ausente na percepção, como se o corpo pudesse desaparecer da consciência. Ao se recusar a olhar para si, Messias não expressa vaidade ou insegurança superficial: expressa uma dor profunda, internalizada com relação à cor da pele que carrega, à história que herdou e às rejeições que sofreu.

Esse processo de negação não é, portanto, individual ou patológico em si, mas uma resposta à estrutura racista da sociedade que cria e reforça o valor negativo da negritude. A cultura, ao oferecer sistematicamente imagens pejorativas do negro e da negritude, inscreve no sujeito um desejo de fuga, uma ruptura entre a imagem externa e a identidade interna. Como resultado, o jovem passa a existir num estado de alienação de si, um estado de exílio íntimo, onde o corpo é habitado, contudo, não reconhecido como próprio.

A análise do caso de Messias revela, assim, a dimensão mais profunda do racismo: não apenas como injúria ou discriminação externa, mas como uma violência que se infiltra na estrutura psíquica e atinge a possibilidade de o sujeito reconhecer-se, amar-se, espelhar-se. Ver-se, torna-se, nesse caso, uma ameaça porque o reflexo revela aquilo que o mundo ensinou a desprezar. O espelho, que deveria afirmar a existência, transforma-se num instrumento de dor. E o silêncio, mais uma vez, torna-se a única linguagem possível diante da imagem recusada.

Esse fenômeno, observado em jovens como Messias, decorre de um repúdio ao corpo negro, que exige uma constante ativação do pensamento como tentativa de apagamento simbólico da identidade racial. Trata-se de uma sobrecarga psíquica que opera no esforço de conter o que insiste em emergir. Como afirma Freire Costa (1983, p. 9), a identidade negra, “negativamente alucinada, pressiona as barreiras erguidas contra sua irrupção no espaço psíquico reservado às representações”. No entanto, o pensamento, ao ser convocado para negar aquilo que está inscrito na carne, acaba por não resistir à tensão de criar representações a partir do nada. A estrutura simbólica desmantela-se e, com ela, vem à tona a realidade que se busca evitar – uma realidade insuportável para o sujeito que nela vê o reflexo de sua exclusão.

Fanon (1983), ao refletir sobre a experiência psíquica do negro colonizado, interpreta esse processo como uma dor profunda e paradoxal. O sujeito negro, ao ser privado de reconhecimento social e valor simbólico, é

conduzido a desejar aquilo que o oprime. A alucinação negativa, nesse caso, é acompanhada por um impulso de fuga da própria negritude: “o branco impõe ao negro uma discriminação, que, paradoxalmente, o levará a buscar no seu opressor a possibilidade de sua existência. O negro vai tentar ser branco, vai buscar, pelo seu desaparecimento, uma maneira de existir” (Fanon, 1983, p. 83).

O conflito interno se transforma, então, em uma estrutura de sofrimento neurótico, como enfatiza o autor ao afirmar que meus pacientes [esses jovens] sofrem de um complexo de inferioridade. Sua estrutura psíquica corre o perigo de se dissolver. [...] Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade que ele é colocado em uma situação neurótica” (Fanon, 1983, p. 83).

Nesse cenário, a tentativa de alucinar a ausência da cor é menos um esquecimento e mais uma autodefesa psíquica radical – uma estratégia inconsciente de sobrevivência diante do insuportável. O sujeito que busca ser outro, apagar-se, não deseja o vazio: deseja existir sem a dor que sua cor lhe impõe. Porém, como ensina Freire Costa, esse apagamento não se sustenta, pois “a identidade pressionada pela alucinação negativa não desaparece: ela vaza pelas brechas, irrompe no pensamento, perturba a estabilidade do eu” (Costa, 1983, p. 15).

A negação da raça ou da cor, como vimos ao longo deste subitem, não é uma simples escolha terminológica ou um lapso identitário. Ela constitui uma experiência psíquica complexa, enraizada em séculos de violência simbólica, onde o sujeito negro, ao invés de se reconhecer na própria imagem, aprende a evitá-la. A alienação do eu racializado não se expressa apenas pela recusa verbal da negritude, mas, principalmente, pelos silêncios, pelos risos desconcertados, pelas evasivas e pelos deslocamentos simbólicos. O corpo negro, nessa lógica, deixa de ser casa e torna-se ameaça – tanto ao mundo quanto a si mesmo.

A experiência de Messias – sua recusa em se ver, seu apego à figura do personagem Chris, sua negação de vínculos com a ancestralidade africana – não é caso isolado, e sim exemplifica um padrão recorrente entre jovens negros marcados por contextos sociais de profunda exclusão. Como demonstrado, a dissociação entre o corpo vivido e o corpo representado é produto de um sistema que afirma a superioridade da branquitude e distribui à negritude os lugares da falta, da ameaça ou do excesso. A subjetividade, diante desse espelho simbólico, fragmenta-se. Não é que o jovem negro não saiba quem é – é que o que ele vê como si mesmo foi constituído para ser indesejável.

Freire Costa (1983) oferece ferramentas poderosas para compreendermos essa ferida identitária. Ao refletirmos sobre “alucinação negativa” e “complexo de inferioridade racial”, ambos, Freire e Costa e Fanon, nos mostram que os efeitos do racismo não se limitam à esfera da materialidade social da vida. Mas, infiltram nos afetos, nas imagens internas, no inconsciente, corroendo lentamente a possibilidade de existência digna para aqueles que carregam a marca da cor rejeitada. A estrutura psíquica, diante da impossibilidade de integrar a negritude sem dor, reorganiza-se em torno de estratégias de apagamento.

No entanto, esse apagamento nunca é pleno. A identidade racial, mesmo negada, continua pressionando as fronteiras da consciência. Ela retorna – nas memórias interrompidas, nas imagens que incomodam, nas perguntas que constroem. A negritude silenciada, como analisa Freire Costa (1983), não desaparece: ela vaza pelas frestas do psiquismo. E quando vaza, expõe não apenas a dor do indivíduo, mas a ferida de um país que ainda se recusa a olhar para sua própria história de exclusão e hierarquia racial.

Portanto, com base nessas reflexões, reconhecemos que a negação da raça ou da cor é uma das expressões mais cruéis do racismo. Ela não atua pelo confronto, mas pelo esvaziamento. Não exclui por fora, e sim por dentro. E, por isso, talvez, seja tão difícil de ser nomeada. É urgente que práticas pedagógicas, afetivas e políticas sejam construídas para romper esse ciclo de invisibilização e sofrimento. Porque todo corpo precisa de um espelho que não o fira. E todo sujeito tem o direito de reconhecer-se sem dor.

2.8 A AFETIVIDADE NO ESPELHO DO RACISMO

A afetividade, em contextos marcados pela desigualdade racial, não escapa ao domínio da ideologia. Pelo contrário: ela revela, com crueza e delicadeza, as marcas mais profundas da hierarquização entre os corpos. Quem se sente digno de amar e ser amado? Quem é escolhido, desejado, acolhido? Na juventude negra, essas perguntas são atravessadas por uma história coletiva de rejeição simbólica e social. O amor, que deveria ser terreno de liberdade, torna-se espelho das feridas herdadas. As escolhas afetivas, os desejos e os silêncios são, muitas vezes, formas disfarçadas de resistir – ou de reproduzir – aos padrões de valor impostos por uma sociedade que insiste em atribuir à cor da pele um lugar na escala do merecimento.

No Brasil, a construção do ideal de brancura como sinônimo de beleza, prestígio e pertencimento enraizou-se não apenas nas estruturas institucionais, mas, também, no campo dos afetos. A subjetividade negra foi sendo moldada sob esse espelho distorcido em que desejar o branco e recusar o negro tornou-se, por vezes, um gesto inconsciente de autopreservação simbólica. Nesse processo, o racismo não apenas segrega fisicamente – ele penetra os vínculos emocionais, organiza os afetos e regula o que se entende por amor possível. Como consequência, jovens negros, como Messias e Ricardo, vivem experiências afetivas marcadas pela dor de não se verem dignos de amar ou de serem amados por quem desejam, sobretudo, quando esse desejo se dirige à branquitude, símbolo máximo da aceitação social.

Neste cenário, vamos refletir sobre como a afetividade, especialmente na juventude negra, atua como espelho sensível do racismo internalizado. A partir da análise dos depoimentos dos jovens da pesquisa, buscamos compreender como o desejo, a escolha de parceiros(as) e o modo de se relacionar com a própria imagem corporal são atravessados por mecanismos psíquicos de negação, retraimento e idealização racial. Mais do que questões individuais, essas experiências revelam os efeitos subjetivos de um sistema que nega à juventude negra o direito de amar-se por inteiro – e de ser amada sem reservas.

Ricardo Silva, ao buscar nas relações afetivas com mulheres brancas

um refúgio simbólico para suas dores, revela-nos uma dimensão profunda da alienação racial: a tentativa de purificar, por meio do amor, aquilo que a sociedade ensinou a ver como impuro. A escolha pela branquitude – ainda que inconsciente – não é apenas preferência estética ou coincidência afetiva: é a atualização de um processo histórico, que fez do ideal de branqueamento um projeto nacional e, mais ainda, um desejo íntimo de muitos sujeitos negros. Ao amar uma mulher branca, Ricardo não busca apenas a pessoa – busca um símbolo, um lugar de aceitação, uma identidade que lhe foi negada desde cedo.

Esse fenômeno insere-se na lógica do que Fanon (1983) e autores contemporâneos identificam como *fetice da brancura*: uma construção simbólica que ultrapassa a razão crítica e se ancora em mitos que idealizam a pele clara como sinônimo de beleza, pureza e sucesso. Mesmo que o jovem negro seja reduzido ao papel de “superpotente” ou “exótico”, como se apenas o corpo lhe restasse, ele aceita essa representação, desde que ela lhe abra as portas de um pertencimento que nunca foi seu. A relação, assim, passa a existir não pela reciprocidade afetiva, mas pela representação criada: *não importa se a garota está com ele por um mito, o que importa é o fator simbólico daquela união.*

Messias, por sua vez, encontra-se num limbo afetivo ainda mais doloroso. Desde criança retraído, evita os grupos e, ao falar sobre relacionamentos, expressa o desejo de estar só – não por falta de desejo, mas por medo. Confessa que, se namorasse, “*só conseguiria garotas negras e, dessas, não gostaria*”. A recusa revela uma introjeção perversa dos padrões racistas: o próprio Messias já não se vê digno do amor das brancas, nem reconhece beleza ou valor nas negras. Rejeita a si e ao outro que o espelha. E, assim, silencia seus afetos por medo da recusa social e por desprezo inconsciente da própria origem.

A escola, espaço que deveria ser de construção de cidadania e afirmação identitária, foi, para esses jovens, o palco onde se reafirmaram os conflitos de aceitação e rejeição. Messias e Ricardo viveram, ali, experiências que reforçaram o lugar da cor como fator de exclusão. O branco, como afirma Santos Souza (1983, p. 16), “já é proprietário da identidade” – e é a partir dele que o negro será visto e, inevitavelmente, se verá. A juventude branca não precisa se perguntar se merece amar ou ser amado. Já a juventude negra carrega o peso de responder, todos os dias, se é possível existir para além da dor e do estigma.

É nesse contexto que os afetos se tornam território de disputa simbólica. Namorar, gostar, ser desejado ou desejar são ações atravessadas pela história racial brasileira. A afetividade, nesse sentido, não está fora da política – ela é política. O desejo de Ricardo pela mulher branca e o retraimento de Messias diante da possibilidade do afeto são expressões de um mesmo processo: a dor de viver num corpo historicamente negado, e a tentativa – solitária, silenciosa, simbólica – de encontrar algum lugar de pertencimento. Mesmo que esse lugar seja um mito.

Ainda que Ricardo declare-se negro com segurança aparente, sua autoafirmação revela um conflito psíquico de igual intensidade ao de Messias, que prefere nomear-se “moreno”. A fala de Ricardo não expressa, necessariamente, uma aceitação plena da negritude, mas uma forma ambígua de enfrentamento, mediada por comparações degradantes e referências sociais excludentes. Ao dizer que “*ser negro é melhor que ser aleijado, é melhor que ter síndrome de Down*”, Ricardo inscreve sua identidade dentro de uma lógica comparativa fundada no capacitismo e no desprezo, como se a negritude só pudesse ser afirmada em contraste com outras condições socialmente marginalizadas. Assim, sua declaração, embora aparentemente positiva, carrega em si a marca da subalternidade internalizada.

Esse jovem também parece legitimar a própria imagem por meio da validação branca. Seu corpo é considerado “bonito” porque uma garota branca o elogiou. Seu cabelo, contudo, é classificado como “horrível”, o que o leva a mantê-lo sempre curto. A aceitação parcial do próprio corpo está diretamente condicionada ao desejo e ao olhar do outro – do outro branco, sobretudo, feminino. “*A sua raça ou cor é legal porque as garotas gostam de caras assim*”, disse olhando para si mesmo. A construção da autoestima, portanto, está ancorada não no reconhecimento de si, mas na fetichização da diferença: ser negro pode ser vantajoso apenas quando é desejado, quando serve como objeto exótico do imaginário sexual alheio.

Ainda que vítima do mito do negro “superpotente e exótico”, Ricardo utiliza-se dessa imagem para atrair garotas brancas – que são, aliás, suas preferidas. Há, nesse uso estratégico do estereótipo, um duplo aprisionamento: Ricardo negocia com o mito que o reduz, desde que lhe conceda algum lugar no desejo do outro. A performance da virilidade negra, aqui, é, ao mesmo tempo,

resistência e armadilha. Como assinala Souza (1983, p. 87), “há uma relação de amargura, desespero ou revolta resultante da diferença em relação ao branco que se traduz em ódio ao corpo negro”. Em Ricardo, como em Messias, esse ódio é deslocado, negociado, recalçado – todavia, jamais ausente.

As referências negativas mobilizadas por Ricardo para justificar sua identidade, bem como a negação explícita de Messias, derivam da forma como o sujeito negro constrói seu esquema corporal no mundo branco. Trata-se de uma percepção que não nasce do espelho, mas da mirada alheia, da norma branca que impõe seus critérios sobre o que é belo, digno, desejável. Fanon (1983, p. 92), ao refletir sobre esse processo, afirma: “O conhecimento do corpo negro é uma atividade unicamente negadora. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incerteza”. O corpo negro, assim, não é vivido em primeira pessoa, mas observado como objeto – alvo de interpretações que ora o inferiorizam, ora o erotizam, mas quase nunca o reconhecem em sua integralidade.

Portanto, tanto Ricardo quanto Messias encarnam, cada qual a sua maneira, o sofrimento da identidade racial tensionada. Um tensionamento que não se resolve com nomeações, mas que exige uma profunda reestruturação simbólica – coletiva e subjetiva – da forma como o corpo negro é percebido, sentido e representado. Enquanto esse reconhecimento pleno não se realiza, o corpo continuará sendo lugar de conflito: amado apenas sob certas condições, desejado sob certos mitos, negado quando não serve ao olhar do outro.

A construção da imagem corporal para o sujeito negro, especialmente no contexto de juventudes marcadas pela exclusão, raramente nasce do autorreconhecimento pleno. Como nos ensina Fanon (1983), o corpo negro é visto, antes de tudo, por meio do olhar do outro – e, quando esse outro é racista, o reflexo devolvido é distorcido e doloroso. No caso de Ricardo, é nesse espelho social que se constitui uma forma de existência atravessada pelo sofrimento. Sua tentativa de se “conformar” com a própria negritude recorre a comparações com outras condições humanas consideradas, culturalmente, mais estigmatizadas, como deficiências físicas ou genéticas. Trata-se de um esforço psíquico para encontrar algum alívio simbólico dentro da rigidez da exclusão racial.

A fala do entrevistado Ricardo (2010, entrevista) revela uma dimensão complexa da constituição subjetiva de jovens em contextos de vulnerabilidade: a busca por pertencimento a partir da afirmação de uma suposta “normalidade”. Em um discurso marcado pela necessidade de se afirmar diante de um mundo que constantemente marginaliza e rotula, ele declara:

Eu nasci assim, melhor do que nascer com síndrome de *down*. Eu sou normal, eu falo normal, eu enxergo normal, eu penso, entendo... Eu sou normal, tudo è normal, minhas pernas, posso correr, tenho um corpo, tenho forc’a, sou bom de briga... Todo mundo è igual, tem boca, olho, joga bola, todo mundo è normal... Agora, eu gosto de uma menina branquinha, Ave Maria!! Èi massa pra caramba, eu estava namorando com uma laì pertinho de casa, èi massa!! Eu acho bonitinha (Ricardo, entrevista, 2010).

Nesse enunciado, ecoam camadas de internalização de padrões sociais que associam valor, dignidade e reconhecimento à adequação corporal e cognitiva. A insistência na palavra “normal” – repetida quase como um mantra – revela, mais do que orgulho, um desejo de escapar daquilo que o mundo define como desvio. Ao se dizer “*melhor do que nascer com síndrome de Down*”, Ricardo Silva expressa, ainda que de forma não intencional, uma hierarquização da vida, estruturada pelo capacitismo. A normalidade, nesse imaginário, torna-se sinônimo de legitimidade: ser digno é ser igual, funcional, forte, e, acima de tudo, aceito.

O corpo, para ele, é apresentado como capital de inserção social: ele corre, enxerga, fala, briga, e, por isso, “é normal”. Não é apenas uma afirmação física, mas uma tentativa de garantir um lugar social a partir do funcionamento e da performance. Como apontam estudiosos da deficiência e dos estudos críticos do corpo, essa concepção de normalidade não é neutra: ela é normativa, excludente e historicamente construída com base na comparação e na exclusão dos corpos considerados “insuficientes”.

A frase “*todo mundo é igual*” pode parecer, à primeira vista, uma declaração de igualdade, mas carrega, em si, a negação da diferença – e, com isso, da pluralidade de existências possíveis. Ao tentar se aproximar de um

ideal normativo, Ricardo Silva tenta garantir sua inclusão. No entanto, a necessidade de repetir essa “normalidade” revela o quanto ele sabe, mesmo que inconscientemente, que há corpos (e vidas) que não são percebidos como válidos. Seu esforço de afirmação é, ao mesmo tempo, denúncia: para ser aceito, ele precisa provar que não é o outro, o que “desvia”, o que foge à norma.

Nesse sentido, a fala de Ricardo Silva deve ser compreendida como produto de um contexto social que ainda não aprendeu a valorizar a diversidade em suas múltiplas expressões, seja ela racial, seja corporal, seja cognitiva, seja afetiva. Sua tentativa de pertencimento, ao mesmo tempo afirmativa e excludente, mostra o quanto os jovens são atravessados por discursos sociais que os ensinam a medir seu valor por critérios que desconsideram a complexidade da vida humana. É tarefa da escola, portanto, desconstruir tais parâmetros e promover, no lugar da normalidade como regra, a alteridade como fundamento da convivência.

Sua fala revela o conflito entre o desejo de normalidade e o reconhecimento da diferença. A normatividade corporal passa a ser seu único território possível de pertencimento. Como se dissesse: posso não ser branco, mas sou funcional, sou inteiro, posso andar, correr, jogar bola. O corpo, assim, não é celebrado como potência de existência, mas apenas como prova de que não há deficiência. Uma defesa desesperada diante do que não se pode alterar: a cor da pele.

Logo em seguida, Ricardo deixa escapar seu encantamento: *“Agora, eu gosto de uma menina branquinha, Ave Maria!! É massa pra caramba, eu estava namorando com uma lá pertinho de casa, é massa!! Eu acho bonitinha”* (Ricardo, entrevista, 2010). O desejo dirigido ao corpo branco feminino, expresso com empolgação e informalidade, carrega, em si, o peso de uma cultura que hierarquiza os afetos e os desejos com base na cor da pele. Não se trata de simples preferência pessoal, mas de um padrão afetivo racializado em que o corpo branco representa prestígio, aceitação, pertencimento. O desejo por essa branquitude, nesse contexto, é também tentativa de apagar, pelo contato com o outro, aquilo que ainda dói em si.

A escola, que poderia ter sido o espaço de desconstrução desses mitos e da construção de uma identidade racial crítica e afirmativa, não foi, para

Ricardo, um território de emancipação. Ao contrário: foi um espaço de abandono. Sem apoio institucional, sem escuta, sem representatividade, ele foi empurrado para o tráfico, para os pequenos delitos, para o cárcere. Sua negritude não se constituiu como consciência política, mas como ferida cotidiana. Não é orgulho que o move, mas conformismo. Não há projeto de luta, há adaptação à exclusão. Ser negro, para Ricardo, não é uma afirmação histórica, mas um destino do qual ele tenta suavizar os contornos, sem jamais conseguir escapar.

O resultado é um discurso ambivalente, marcado por tensões entre aceitação e negação, orgulho e resignação, desejo e culpa. Ricardo não nega a sua cor, mas, também, não a reivindica com alegria. Aceita-a porque não há alternativa, porque “*de cor todos nós somos*”, como disse em outro momento da entrevista. O racismo vivido, presenciado, internalizado, se expressa em sua fala como um conflito mal resolvido entre autoaceitação e autorrejeição. O corpo negro, nesse cenário, não é vivido como território de identidade, mas como marca de um pertencimento doloroso, impossível de transformar. E, por isso mesmo, precisa ser constantemente justificado, defendido, suavizado. Porque a dor ainda está ali, mesmo quando se sorri.

A experiência do racismo, para os jovens negros, não é uniforme nem previsível. Em Ricardo, ela aparece mediada por gerações: ele distingue o preconceito velado de alguns jovens da agressividade explícita dos adultos. Para ele, o jovem da sua idade é “de boa”, enquanto os mais velhos “já ofendem mesmo”. A marca do racismo, nesse caso, não está apenas nas palavras, mas na intenção com que são ditas. Ele conta: “*Agora, já a pessoa mais velha, já ofende mesmo, tipo assim você chega lá, ele não xinga seu chato, seu... Já te ataca por esse lado, seu negrinho, preto, gambá... Já fala assim já... Já fala pra te ofender, te ataca e nem liga, não tá nem aí...*” (Ricardo, entrevista, 2010). A linguagem da violência, aqui, é direta e impiedosa e carrega consigo uma carga histórica que atravessa gerações.

Esse tipo de agressão é mais do que ofensa: é tentativa de desumanização. Ricardo relata que uma vizinha o chama de “*negrinho*”, “*preto*”, em tom pejorativo — e observa, com perplexidade, que ela mesma “*é quase da minha cor*”. A ironia amarga da cena escancara o efeito perverso do racismo

internalizado: mesmo aqueles que compartilham traços fenotípicos semelhantes reproduzem a lógica excludente da branquitude. Ao tentar compreender a mentalidade racista, Ricardo silencia: “*eu sei o que eu sofri na pele mesmo...*”. O sofrimento vivido, tão íntimo quanto social, não encontra tradução lógica. Apenas permanece, atravessando o corpo e a memória como cicatriz viva.

Messias, por sua vez, lida com o corpo negro de modo paradoxal: ao mesmo tempo em que o recusa simbolicamente, o utiliza como forma de resistência concreta. Seu cabelo, constantemente pressionado a ser cortado por normas institucionais que mascaram o controle racial sob o pretexto da disciplina, torna-se bandeira de desobediência. “*Quanto mais se manda cortar o cabelo, eu não quero cortar [...] não vou cortar*”, afirma (Messias, entrevista, 2010). O corpo, que antes era apenas objeto de vergonha, torna-se ferramenta de afirmação silenciosa. É pela manutenção do cabelo que Messias declara: não me curvo. Assim, o que parecia apatia se revela tática de enfrentamento, ainda que marcada por conflito interno.

Entretanto, a consciência racial de Ricardo, embora presente, não é estruturada como consciência crítica. Ele reconhece a dor da cor, mas não a transforma em luta. Sua negritude é vivida mais como condição imposta que como identidade assumida. A ausência de uma formação política e pedagógica voltada à valorização da cultura negra – seja pela escola, seja pelo convívio social – impediu que sua experiência se tornasse elaboração. Como observa Fanon (1983), a negritude crítica exige mais do que vivência: ela demanda reflexão, construção simbólica, ligação com a história e com o coletivo. Ricardo vive o trauma, mas não pôde transformar sua dor em narrativa de emancipação.

A escola, nesse contexto, deveria ter sido o espaço de transição entre o sofrimento solitário e o pertencimento coletivo. No entanto, o que se observa é a falência dessa instituição em reconhecer e agir diante do racismo que atravessa seus corredores. Embora os pais desses jovens tenham lutado para manter os filhos na educação formal, a trajetória escolar não operou como promotora da consciência racial, mas como reprodutora das desigualdades. Diante disso, nos próximos movimentos, abordamos a relação das famílias com a escola e como essas trajetórias educacionais moldaram – ou limitaram – os caminhos de identidade e resistência desses jovens.

TERCEIRA PARTE

FAMÍLIAS NEGRAS E ESCOLA: AUSÊNCIAS DE DIÁLOGOS,
SILÊNCIOS E JULGAMENTOS



3.1 FAMÍLIAS NEGRAS E ESCOLA

No coração das tramas sociais que entrelaçam escola e comunidade, pulsa um silêncio que fala alto – um silêncio ancestral, forjado na negação histórica das vozes negras. Este terceiro movimento, propõe-se a desvelar as camadas sutis e estruturais de um processo que opera, frequentemente, por omissão e deslocamento de responsabilidade. Ele busca compreender como famílias negras experienciam a relação com o espaço escolar, não apenas como lugar de ensino, mas como campo de disputa simbólica e subjetiva.

A escola, como instituição que se pretende universal, carrega em seus alicerces os traços de uma cultura hegemônica que silencia, apaga e recusa as histórias de sujeitos que enfrentam o racismo. Ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de emancipação, ela pode funcionar como instância de perpetuação de desigualdades e exclusões. Para as famílias negras, o cotidiano escolar de seus filhos revela-se permeado por desconfianças, estigmas e expectativas baixas, muitas vezes mascaradas por uma linguagem técnica ou meritocrática.

Este movimento analisa episódios concretos vividos por famílias negras cujos filhos foram atravessados pelo fracasso escolar, entendido aqui não como atributo individual, mas como construção social e política. A partir do relato de Dona Tânia e de seus filhos, busca-se compreender os mecanismos pelos quais a culpa é atribuída à família e os modos como essas mães resistem, silenciam ou responsabilizam-se por um processo sobre o qual, muitas vezes, pouco ou nada puderam interferir.

Portanto, este terceiro movimento pretende descrever realidades, bem como tensionar os discursos e práticas escolares que naturalizam o fracasso escolar como responsabilidade familiar. A escuta atenta das vozes de mães negras, como Dona Tânia, nos convida a reimaginar a escola como território de encontros verdadeiros, onde os ecos da exclusão possam, finalmente, dar lugar a raízes de reconhecimento, justiça e afeto.

O silêncio que ecoa entre os corredores da escola revela mais do que a ausência de vozes: revela ausências históricas, mal-entendidos fabricados e culpas introjadas. Entre os murmúrios do cotidiano escolar, ressoa o

juízo implícito: “*desinteressada*” – termo velado, mas contundente, no discurso da professora, ao se dirigir à família de Francisca, 10 anos, e Roni, 9 anos, ambos filhos de Dona Tânia. As crianças, negras, foram reprovadas nas 4ª e 3ª séries, respectivamente.

São irmãos de Júnior, jovem em cumprimento de medida socioeducativa, e de Leandro, egresso da mesma instituição. A professora, ao justificar a reprovação de Francisca, alegou que as tarefas escolares não haviam sido devidamente realizadas ao longo do ano letivo. No momento da comunicação, ao perceber o nervosismo da mãe – e antevendo uma possível repreensão doméstica, a educadora antecipou-se, afirmando que não havia necessidade de castigos físicos. Acrescentou que Francisca, naquele fim de ano, demonstrava maior interesse pelos estudos e que, possivelmente, teria melhor desempenho no ano seguinte.

A partir dessa fala, Dona Tânia assumiu, de forma tácita, a culpa pela reprovação da filha. Disse, com pesar: “*Nessa hora eu dei um desconto pra ela (a filha), porque eu não tive tempo de olhar os cadernos [...]*”

Observa-se, assim, uma sutil e sofisticada construção de deslocamento de responsabilidades. A família negra, mesmo diante da condição de vítima, internaliza a culpa pelo fracasso escolar dos filhos. A escola – como instituição que deveria acolher, ensinar e formar – permanece velada sob o manto da legitimidade e da racionalidade técnica, invisibilizando sua parcela de responsabilidade na exclusão educativa.

A ideologia, como instrumento de poder simbólico, opera em duas direções: transfere à família a responsabilidade pelo insucesso escolar e, simultaneamente, encobre sua própria estrutura excludente. Está posto o paradoxo: o peso dos condicionantes sociais, históricos e raciais do fracasso escolar, engendrado no âmago da escola, recai sobre os ombros da família.

Sem compreender com clareza a tessitura dessas forças, Dona Tânia acredita, sinceramente, ter falhado. E, nesse gesto de autoatribuição da culpa, reproduz o discurso dominante: sua filha “não quis estudar”.

As reprovações escolares de dois estudantes negros, no contexto aqui analisado, dialogam com as reflexões de Patto (1992, p. 113), ao abordar o preconceito estrutural da escola diante das famílias negras e empobrecidas.

Segundo a autora, o adjetivo mais frequentemente empregado por professores, ao se referirem às famílias de baixa renda, é “desorganizadas”. A família negra, situada na confluência entre o estigma racial e a exclusão social, é comumente nomeada, no interior da escola preconceituosa, como “fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola”. Os pais e responsáveis são, não raramente, retratados com rótulos desumanizantes: “irresponsáveis”, “desinteressados”, “promíscuos”, “bêbados” ou, ainda, “nordestinos” – como se essa última designação pudesse, por si só, configurar um problema.

No caso de Francisca, uma aluna negra de dez anos, observa-se que o juízo sobre sua família veio acompanhado de um processo sutil – e nem por isso menos violento – de discriminação racial direta, evidenciado na interação entre docente e discente. Em uma das visitas realizadas por Dona Tânia à escola, a professora afirmou que Francisca poderia ser promovida ao ano seguinte, pois demonstrava estar mais “interessada nos estudos”; segundo o relato da mãe, a menina já estaria “até procurando a professora para fazer perguntas”. Contudo, Dona Tânia revelou-se frustrada com o resultado: Francisca fora reprovada. No cotidiano da sala de aula, a aluna permanecia em silêncio, retraída ou em conversas esparsas com os colegas. A professora, ao interpretar como “interesse” o simples ato de Francisca começar a procurá-la, parece ter negligenciado o próprio papel institucional de educadora.

A ideia de “interesse” atribuída à aluna negra nasce, então, de um movimento unilateral, no qual a professora se posiciona como o centro da relação pedagógica. Em momento algum há menção a práticas docentes voltadas à escuta ativa, à mediação das dificuldades de aprendizagem ou à produção de vínculos de confiança. A ausência de iniciativas pedagógicas para se aproximar da aluna revela um desencontro com as finalidades da escola pública de educação básica, cuja missão é garantir a socialização do saber e o direito à escolarização de qualidade, conforme previsto nas diretrizes educacionais brasileiras.

É possível inferir que o silêncio de Francisca se configurava como estratégia de autopreservação diante de um ambiente hostil, no qual sua presença – corporal, afetiva e cognitiva – era constantemente medida, julgada e, em certa medida, temida. Silenciar-se, nesse contexto, tornou-se um mecanismo

de defesa diante do poder simbólico exercido pela professora, que, como representante da ordem branca e dominante, ocupava uma posição de autoridade na hierarquia racial escolar. Francisca, como tantas outras crianças negras, parece ter intuído os riscos de uma aproximação mal compreendida, temendo os gestos sutis – ou explícitos – de violência que pudessem decorrer da relação desigual entre docente e discente.

As barreiras erguidas pela professora, sua inércia diante do silêncio da aluna e a decisão pela reprovação não podem ser compreendidas senão como expressões de um processo de discriminação racial institucionalizada. Antes mesmo da recusa da nota ou do juízo pedagógico final, houve um julgamento silencioso – mas eficaz – que atingiu a aluna negra em sua subjetividade. Ao perceber esse julgamento, Francisca desenvolveu mecanismos de autodefesa; ao exercer o poder último da reprovação, a professora consolidou a violência simbólica. O resultado foi um impacto material e moral: Dona Tânia, ao receber a notícia, desesperou-se e, sem conseguir nomear o racismo vivenciado pela filha, acreditou que apenas a repreensão seria possível. Assim, perpetuou-se o ciclo: a escola, em vez de acolher, culpabilizou; e a família, em vez de ser parceira, tornou-se ré de um processo cujo tribunal é historicamente desigual.

As atitudes da professora, bem como seu discurso ambíguo – “talvez ela consiga no ano seguinte” –, revelam um distanciamento ético e pedagógico com relação à função social da docência. Em vez de exercer um papel emancipador, que convoca à formação plena e à dignidade dos sujeitos, ela atua como mediadora de um sofrimento silencioso, mas profundo. Sua conduta insere-se na lógica de uma ideologia escolar que oprime historicamente os negros e os pobres e que os responsabiliza, reiteradamente, pelos efeitos do fracasso de um sistema excludente. Assim, a profissional da educação, ao deixar de provocar rupturas, consolida o papel da escola como espaço de reforço das hierarquias sociais e raciais.

Durante uma das entrevistas realizadas no interior da residência de Dona Tânia, o entrelaçamento entre escola, família e sofrimento social pôde ser vivenciado de forma pungente. Enquanto relatava, com indignação e tristeza, os desdobramentos da reprovação de seus filhos, a mãe aproveitou para repreender verbalmente o jovem Leandro, de 16 anos, responsabilizando-

o, ainda que parcialmente, pela trajetória escolar frustrada dos irmãos menores. Sua visão de mundo, moldada em parte pelas falas da professora, passou a atribuir à esfera doméstica o peso de uma culpa que, em grande medida, se originou nas ausências e omissões do Estado.

Sentada de frente para as três crianças – Roni, de 9 anos; Francisca, de 10; e Leandro, de 16 –, observei o ambiente modesto onde tudo acontecia. No sofá gasto, próximo ao fogão onde Dona Tânia preparava o almoço, ecoavam palavras duras: *“Eu vou pegar você, Leandro... Você tem que ajudar essas crianças, você...”*. O gesto materno de repreensão, ainda que motivado por cuidado e exaustão, revela o quanto a escola, ao transferir a responsabilidade para a família, produz fissuras internas que desorganizam afetos, redes de apoio e vínculos fraternos.

Pouco antes desse momento, Francisca lamentava a perda de sua bicicleta, apreendida pela polícia enquanto ela brincava na rua. Disse com tristeza: *“Eles prenderam porque a bicicleta era pintada, mas tava pintada porque era uma bicicleta velha que eu ganhei da patroa de minha mãe”*. O episódio ilustra, de forma simbólica e concreta, a criminalização da infância negra e pobre. Ao perguntar à Dona Tânia sobre a segurança das crianças diante das recorrentes ações policiais no bairro, sua resposta foi direta: *“Aqui, um cuida do outro, é por isso que estou falando para Leandro ajudar seus irmãos. Eu trabalho, não posso ficar em casa”*.

A ausência do Estado é gritante. A escola, como discutido anteriormente, falha em seu papel de acolhimento, escuta e promoção de justiça educativa. A única presença estatal que se faz visível no território é a da polícia, mas não como garantia de segurança, e sim como ameaça constante. A repressão policial, somada à presença de grupos que aliciaram Júnior e Leandro para práticas ilícitas, configura um cenário de vulnerabilidade múltipla. A gestão cotidiana da sobrevivência recai sobre os próprios moradores, que, como diz Dona Tânia, *“cuidam uns dos outros”* na tentativa de resistir, proteger e educar, mesmo sob as ruínas de um Estado ausente.

3.2 O CONTROLE SOBRE CORPOS NEGROS

O cenário descrito no cotidiano da família de Dona Tânia é atravessado por múltiplas formas de opressão, que não operam isoladamente, e sim em rede, em um contínuo de violências simbólicas e materiais. A escola, deixa de ser o espaço de acolhimento e emancipação e passa a operar como um dos instrumentos de vigilância, exclusão e reforço de hierarquias raciais e de classe.

Grada Kilomba (2019), ao refletir sobre a colonialidade do saber, evidencia que os discursos de autoridade (sejam eles escolares, sejam policiais) produzem uma epistemologia do silenciamento. A criança negra que se cala em sala de aula não está apenas “desinteressada”, ela está em luta íntima com os estigmas que a marcam desde antes do nascimento, performando o silêncio como estratégia de autopreservação diante da figura docente que lhe representa perigo, e não escuta. O corpo negro, nesse contexto, é continuamente lido como dissonante, estranho, inadequado.

A repressão policial que invade a infância de Francisca e Leandro, ao confiscar uma bicicleta pintada, revela não apenas o aparato do Estado penal, mas sua seletividade. Ângela Davis (2018) denuncia o complexo industrial-prisional e o modo como o racismo estrutura a ação do Estado sobre territórios racializados. A polícia, nesse caso, não age como proteção, mas como ameaça – enquanto o Estado do cuidado (educação, saúde, cultura) se omite, o Estado do controle (prisões, repressão, vigilância) avança. Não por acaso, a escola e a polícia são os únicos espaços de presença institucional mencionados pela mãe, ainda que por vias tão diferentes: ambas operam pela punição, pela ausência de escuta e pela violência simbólica ou direta.

A responsabilização de Leandro pela trajetória escolar dos irmãos, vista na fala de Dona Tânia, é a expressão de um deslocamento ideológico profundo. Como aponta Davis (2018), a lógica neoliberal transfere ao indivíduo a culpa pelo fracasso coletivo. A mãe negra, sobrecarregada e invisibilizada, absorve essa culpa e a redistribui na tentativa de manter a ordem doméstica – um esforço que se aproxima da sobrevivência, não da justiça. Em sua luta cotidiana, ela assume o que deveria ser responsabilidade do Estado: proteger, educar, cuidar.

Nesse contexto, evidencia uma pedagogia da ausência: ausência de afeto, de política pública, de representatividade docente, de justiça epistêmica. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), o desafio da educação antirracista é romper com os silêncios históricos e construir uma escola que reconheça, valorize e se comprometa com os sujeitos negros, não como exceção, mas como centralidade. O que se exige da escola não é apenas uma reforma curricular, e sim uma reinvenção ética e política que combata, na raiz, o pacto racial que sustenta a exclusão.

As sucessivas reprovações enfrentadas pelos filhos de Dona Tânia revelam mais do que meros indicadores de rendimento escolar: expõem as engrenagens do fracasso planejado (Patto, 1992) que atravessa o cotidiano de crianças negras nas escolas públicas. A instituição escolar, nesse contexto, configura-se como corresponsável pelo desamparo dessa família, operando como um braço do Estado que, em vez de proteger, exclui de modo sistemático. A mãe, como tantas outras mulheres negras das periferias brasileiras, experimenta o espanto diante de uma constatação dolorosa: a matrícula e a frequência escolar dos filhos não garantem, por si só, o acesso efetivo ao direito à aprendizagem nem à progressão com dignidade.

Dona Tânia revelou-se tomada por um sentimento de pavor ao perceber que, mesmo cumprindo com o que se espera de uma mãe zelosa (levar os filhos à escola, acompanhá-los na medida do possível, confiar na instituição), isso não bastava para que fossem acolhidos como sujeitos de direitos. A escola, instituição que se anuncia como lugar da promoção da igualdade e da ascensão social, mostrou-se ineficaz na tarefa de assegurar os mais básicos princípios da justiça educativa. O medo que assola essa mãe negra nasce, portanto, da quebra de um pacto social imaginado: aquele em que a escola seria uma ponte entre a infância e um futuro digno, e não um filtro de exclusão progressiva.

Ainda assim, a expectativa de inserção social via escolarização persiste. Apesar das dores, das humilhações e da recorrente negação do direito ao sucesso escolar, Dona Tânia, como tantas outras mulheres negras historicamente empurradas para os espaços de resistência e reinvenção, insiste. Mantém seus filhos na escola não por ilusão, mas por fé: uma fé secular no poder transformador da educação, mesmo quando ela a fere. Trata-se de uma aposta trágica e corajosa na possibilidade de romper o ciclo da pobreza e da exclusão

pela via da escola, ainda que os sinais cotidianos apontem em direção contrária.

Esse gesto materno pode ser lido, à luz do pensamento de Nilma Lino Gomes (2017), como uma estratégia de reexistência: não se trata apenas de resistir à violência institucional, mas de manter acesa a esperança de que a escola, com todas as suas falhas, possa um dia tornar-se espaço de acolhimento, reconhecimento e emancipação para seus filhos. Ao persistirem na permanência escolar, essas mães enfrentam o sistema, mesmo sem nomeá-lo como tal. Sua força não está apenas em continuar, mas em manter o olhar atento e crítico, exigindo, ainda que silenciosamente, uma escola outra.

Dessa forma, a presença contínua dos filhos de Dona Tânia na escola, apesar das reprovações, deve ser compreendida como um ato político, uma denúncia viva da precariedade do sistema e, simultaneamente, uma proclamação de que seus filhos não serão esquecidos. Ao inscrever seus corpos no espaço escolar, mesmo sob o risco de novas rejeições, ela reivindica uma educação que, de fato, reconheça as infâncias negras como dignas de aprender, sonhar e ascender, não à custa do sofrimento, mas em nome da justiça.

3.3 A PRESENÇA NEGRA COMO DENÚNCIA E ESPERANÇA

As marcas da exclusão escolar não se resumem a números frios ou índices de evasão. Elas revelam-se nas trajetórias interrompidas, nas infâncias silenciadas e nas mães que, como Dona Tânia, veem seus filhos reprovados ano após ano, mesmo estando presentes na escola – em corpo e esperança. O descompasso entre frequência e pertencimento, entre matrícula e aprendizagem, denuncia uma falha estrutural na promessa republicana da escola pública. A instituição, que deveria ser abrigo e possibilidade, torna-se um espaço de reprodução das desigualdades sociais e raciais, agravando o desamparo das famílias negras perante um Estado que insiste em se fazer ausente.

No caso de Dona Tânia, o pavor diante da reprovação sucessiva de seus filhos expressa o choque com uma realidade dura: a escola não garante, por si só, a inserção de crianças negras no processo de aprendizagem nem seu progresso escolar. Mesmo com esforço e presença, seus filhos não foram incluídos no grupo que acessa, de fato, os direitos à educação de qualidade.

Ainda assim, ela insiste. E essa insistência, longe de ser ingenuidade, é uma forma de resistência cotidiana – um gesto que transforma a permanência na escola em denúncia e, ao mesmo tempo, em esperança.

Essa contradição entre o descrédito na instituição e a manutenção das expectativas sobre sua função formadora é identificada por Guimarães (1998, p. 222), em uma reflexão contundente sobre as camadas populares e o papel da escola:

Mesmo que as famílias desses alunos tenham uma visão precisa das possibilidades diferenciais oferecidas a seus filhos quanto ao acesso a uma formação capaz de modificar sua inserção na vida social, conservam, ainda, certas expectativas com relação às funções socializadora e disciplinadora da escola, que podem ser percebidas nas reivindicações constantes de melhores condições educacionais, apesar da descrença nos valores da escola (Guimarães, 1998, p. 222).

Esse paradoxo – de crer e duvidar, de exigir e temer, de permanecer, mesmo sob rejeição – constitui o que aqui se entende como presença negra como denúncia e esperança. Denúncia, porque evidencia as estruturas raciais que atravessam a escola e excluem sistematicamente seus sujeitos. Esperança, porque reafirma que, mesmo diante das ruínas, há mães negras que insistem, reivindicam e sonham com uma educação que abraça seus filhos como sujeitos de pleno direito.

As famílias negras, cujas histórias atravessam gerações de deslocamentos, resistência e reconstrução, mantêm uma relação persistente com a escola. Desde as primeiras que migraram para a cidade, o desejo de ver os filhos escolarizados tornou-se parte do projeto coletivo de ascensão, de dignidade e de reparação simbólica. Os sujeitos desta pesquisa confirmam essa realidade: mesmo diante dos obstáculos materiais, do racismo institucional e da exclusão velada, as mães e pais negros seguem investindo na educação como ferramenta de transformação. No entanto, entre o sonho da formação e os critérios que regulam o acesso ao sucesso escolar, há um abismo – e ele é construído, legitimado e naturalizado pela própria instituição que deveria acolher.

O caso de Francisca é exemplar desse desencontro. Segundo o relato da professora, a aluna estaria reprovada por não demonstrar interesse (não fazia as tarefas, não procurava a docente, não expressava curiosidade). Mas essa é uma leitura unilateral, pautada em indicadores que desconsideram o contexto material e simbólico das famílias negras. Para Dona Tânia, o compromisso com a educação materializava-se em garantir a presença da filha na escola, acreditando que ali estariam os profissionais habilitados a ensiná-la. Em sua compreensão – legítima e fundada numa expectativa justa –, a escola seria responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem.

O que se revela, aqui, é um descompasso profundo entre o que a escola espera da família e o que a família compreende como função da escola. A prática de estender atividades pedagógicas para o espaço doméstico, como se todas as casas fossem extensões da sala de aula e todas as mães pudessem assumir o papel de professoras auxiliares, evidencia uma lógica excludente. Essa expectativa desconsidera que muitas dessas mulheres negras são trabalhadoras extenuadas, vivem em contextos de pobreza e, não raro, são analfabetas. Cobrá-las por não suprirem as ausências estruturais da escola é não apenas injusto, mas cruel.

Ao exigir da família negra o que ela não foi historicamente autorizada a construir (tempo livre, capital escolar, domínio do código letrado), a instituição educacional desloca a responsabilidade que lhe é própria. A reprovação, então, não ocorre por ausência de interesse da criança, mas por falha no reconhecimento das condições reais de vida dos seus estudantes. O que está em jogo, portanto, não é apenas a avaliação do desempenho escolar, e sim a reatualização cotidiana de um pacto de exclusão que afasta os que deveriam ser protagonistas do direito à educação.

Esse processo reforça o que Grada Kilomba (2019) denuncia como “racismo epistemológico”: a imposição de um modelo único de saber, de comportamento e de sucesso que ignora os saberes outros, os tempos outros, os modos outros de ser e aprender. Nesse contexto, a presença da criança negra na escola torna-se, por si só, um ato de resistência, mas um ato que, sem acolhimento e mediação crítica, corre o risco de ser continuamente punido em nome de critérios que não foram feitos para ela.

A escola, ao não reconhecer as particularidades que constituem a experiência negra na educação, transforma o cotidiano dessas crianças e de suas famílias em um campo de provas. O que deveria ser espaço de descoberta e pertencimento converte-se em cenário de vigilância e frustração. Ao julgar os alunos por padrões homogêneos e descontextualizados, a instituição amplia desigualdades e cristaliza exclusões históricas sob o discurso da neutralidade. Assim, o racismo educacional não se manifesta apenas em ofensas explícitas, mas em práticas rotineiras e sutis que desautorizam as subjetividades negras e invisibilizam suas potencialidades.

Ainda assim, entre as brechas desse sistema excludente, florescem estratégias de reexistência. A presença diária dessas mães nas filas de matrícula, nas reuniões, nos pedidos de revisão de notas ou na simples permanência dos filhos na escola, mesmo após sucessivas reprovações, é, por si só, um ato político. Não é uma aceitação passiva do sistema, mas uma aposta insistente, quase teimosa, na ideia de que a educação ainda pode se tornar caminho de justiça e não de punição. É nessa insistência que reside a esperança – uma esperança negra, coletiva, matriarcal e insurgente.

O reconhecimento dessas estratégias, porém, exige uma virada ética e epistêmica na formação docente. Formar professores antirracistas não é apenas oferecer cursos sobre diversidade, mas provocar rupturas nas formas como se concebe o ensinar e o aprender. É preciso formar educadores que reconheçam a potência do saber comunitário, que valorizem as narrativas das periferias e que não interpretem o silêncio, a ausência de tarefas ou a postura tímida como falta de interesse, mas como marcas de um processo histórico de exclusão que precisa ser desfeito com cuidado, escuta e compromisso político.

A escola que virá – e vier – terá de ser uma escola em que Dona Tânia e seus filhos sejam vistos não como obstáculos ao processo educativo, mas como sujeitos de direito e portadores de saberes. Uma escola em que o boletim escolar não seja instrumento de exclusão, e sim de acolhimento; onde a cor da pele não determine o acesso ao sucesso; onde a diferença não seja patologização, e sim celebração. Essa escola ainda não está plenamente entre nós, mas já pulsa, fragmentada, nos sonhos das mães, nas falas dos jovens, nas redes de apoio que se constroem à margem da institucionalidade.

A imagem da presença negra como denúncia e esperança representa afirmar que a transformação não será fruto de benevolência institucional, mas de pressão social, de luta coletiva e de escuta radical. A escola pública precisa, urgentemente, reconhecer os corpos e histórias que atravessam seus portões. E mais: precisa se reconhecer nesses corpos e histórias. Enquanto isso não acontecer, seguirá sendo um espaço que reproduz desigualdades sob o véu da meritocracia. Mas enquanto houver mães como Dona Tânia, enquanto houver filhos como Leandro e Francisca, haverá também esperança. E essa esperança – enegrecida, ferida e luminosa – continuará batendo às portas da escola.

3.4 O DEVER DE CASA VIRA SENTENÇA

A tarefa escolar, em sua origem, não carrega culpa alguma. Ela poderia ser ponte entre o saber formal e a vida cotidiana, um convite à pesquisa, à autonomia, à curiosidade, à formação contínua. Em um modelo de escola voltado à emancipação humana, no qual o aluno é sujeito e não objeto do processo de aprendizagem, a atividade domiciliar seria uma extensão viva da experiência pedagógica, e não um instrumento de exclusão. Nessa concepção, o conhecimento não se encerraria no conteúdo ensinado, mas se abriria para o mundo e para as vivências múltiplas que moldam cada estudante. Entretanto, no contexto desta pesquisa, a tarefa se converte em juízo de valor, e sua não realização transforma-se em justificativa para a punição – a reprovação.

A avaliação de Francisca, baseada quase exclusivamente na ausência de tarefas escolares feitas em casa, revela uma lógica perversa. O que está em jogo não é apenas a verificação de desempenho, mas a cristalização de um modelo escolar que responsabiliza o aluno por fracassos que lhe são impostos desde fora. A pergunta que emerge com força é: o que foi feito, dentro da escola, para que essa aluna pudesse aprender? A resposta, ainda que velada, é dolorosa. A ação da professora, centrada na culpabilização da família, indica a omissão de sua própria função pedagógica. O espaço escolar, neste caso, parece ter se eximido da tarefa de ensinar – tarefa primeira e intransferível –, terceirizando para o lar uma responsabilidade que lhe é essencial.

Ao transformar a ausência de deveres de casa em critério de reprovação, a escola revela um projeto pedagógico fundado não no cuidado, mas no julgamento. E, como tem sido historicamente recorrente, o alvo preferencial desse julgamento são as famílias negras e pobres. Desconhecendo ou ignorando suas realidades concretas (múltiplos empregos, rotinas exaustivas, baixos índices de escolarização formal), as instituições escolares projetam sobre elas estigmas antigos e naturalizados. Tornam-se, então, promotoras daquilo que Grada Kilomba (2019) denomina racismo cotidiano: sutil, mas reiterado, estruturante e estruturador da exclusão.

No interior dessa engrenagem, Leandro, jovem negro de 16 anos, vivencia a sobrecarga do silêncio e da expectativa. Recém-saído de uma instituição socioeducativa, vê-se incumbido de ajudar os irmãos menores com as tarefas escolares, ao mesmo tempo em que precisa trabalhar e recuperar seus próprios estudos, matriculando-se em uma escola supletiva. A fala de Dona Tânia – *“Tem coisa que eu não sei, você Leandro que tá mais adiantado tem que fazer...”* – revela o quanto a família tenta reorganizar-se diante do colapso dos serviços públicos. A escola falha, o Estado se ausenta, e a casa tenta recompor os escombros.

Nesse contexto, a tarefa de casa, longe de cumprir seu propósito formativo, transforma-se em marcador de classe e raça. Exige-se da família negra aquilo que o próprio sistema nega: tempo, letramento, estrutura, serenidade. A reprovação de Francisca não é apenas um número no boletim, é o sintoma de um modelo escolar que, ao não transformar a aprendizagem em experiência coletiva, transforma a exclusão em norma. E, assim, perpetua-se o ciclo em que os saberes das margens são deslegitimados, os corpos negros são vigiados e as famílias são culpadas por uma negligência que não é sua.

No compasso doméstico de Dona Tânia, o tempo adquire outra natureza – não é livre, é repartido. Enquanto lava roupas, cozinha e acompanha os filhos com olhos atentos e mãos ocupadas, ela transforma a rotina em espaço de escuta e cuidado. Mesmo sobrecarregada, procura manter abertos os canais de comunicação com os filhos, como quando, entre um afazer e outro, soube que Leandro, com 16 anos, tomara por si a decisão de voltar à escola, matriculando-se no supletivo para cursar as séries interrompidas pela passagem pelo sistema socioeducativo.

Esse gesto, aparentemente simples, revela uma potência imensa: o jovem negro, marcado por estigmas raciais, assume um projeto de reconstrução da própria trajetória. O que se expressa, aqui, não é apenas uma decisão individual, mas um movimento de enfrentamento ao ciclo de exclusão racial e educacional que atravessa sua família. Leandro não aguarda que o sistema o acolha; ele se move por entre as ruínas deixadas pela ausência de políticas públicas, refazendo, com suas próprias mãos, o caminho que lhe foi negado.

A análise das trajetórias escolares dos filhos de Dona Tânia revela, contudo, um dado que não pode ser ignorado: Júnior, o filho adotivo de pele mais clara, não foi atingido pelas mesmas reprovações que marcaram o percurso dos irmãos negros. A constatação, embora dolorosa, é também reveladora: criados sob o mesmo teto, sob as mesmas condições materiais e afetivas, são as marcas visíveis do corpo – a cor da pele, a textura do cabelo, o fenótipo – que passam a operar como *chaves de leitura social* no interior da escola. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), a raça, na sociedade brasileira, é um fator estruturante das desigualdades, ainda que frequentemente negado ou invisibilizado sob o manto do mito da democracia racial.

A cor, portanto, emerge como uma categoria decisiva no acesso ao direito à educação – e, posteriormente, ao direito ao trabalho digno e à cidadania plena. O fracasso escolar não atinge a todos igualmente; ele tem endereço e cor. Assim, a escola, ao reproduzir padrões raciais de julgamento e exclusão, reforça o que Grada Kilomba (2019) define como *lógica colonial do saber*: uma epistemologia racializada que determina quem tem o direito de aprender, de errar, de recomeçar – e quem será, desde cedo, sentenciado ao silêncio, à reprovação e ao trabalho precoce.

Enquanto Dona Tânia se desdobra entre os cuidados com a casa e a tentativa de acompanhar os filhos, seu tempo não é o tempo da formação tranquila, da supervisão pedagógica ou do auxílio às tarefas escolares. É o tempo da sobrevivência, da resistência silenciosa, do afeto costurado entre o feijão e o sabão em pó. O tempo que sobra, ela dedica à conversa, esse gesto ancestral de escuta, partilha e orientação. É nesse intervalo sagrado que ela reconhece, nos movimentos de Leandro, não um problema, mas uma promessa: a possibilidade de que, mesmo diante da negação institucional, seus filhos sigam buscando caminhos.

Essa família não falhou. O que falhou foi o pacto social que prometia educação como direito universal. Falhou o Estado que não acolhe, a escola que não ensina, a sociedade que julga a partir da cor. Ainda assim, entre a roupa lavada e o arroz no fogo, pulsa uma esperança forjada na resistência cotidiana. E ela tem cor, tem nome e tem memória.

Esse cotidiano entrecortado por tarefas e silêncios revela não apenas a sobrecarga de Dona Tânia, mas o modo como o Estado, em suas múltiplas instâncias, delega às mulheres negras a sustentação de vínculos que ele mesmo fragiliza. É ela quem tenta mediar os conflitos escolares, amparar o filho egresso da internação, estimular o retorno aos estudos e, ainda assim, manter o alimento no fogo. Nesse arranjo precário, a escola não aparece como parceira, mas como instância acusatória – um tribunal que julga sem conhecer, que reprova sem ensinar, que deslegitima sem escutar.

A ausência de políticas públicas que reconheçam as particularidades das famílias negras urbanas, sobretudo daquelas chefiadas por mulheres, transforma essas mães em gestoras de crises permanentes. Sem rede de apoio, sem escuta institucional, sem mediação pedagógica de qualidade, elas tornam-se alvo preferencial de discursos que culpabilizam, moralizam e invisibilizam suas lutas. No caso de Dona Tânia, o julgamento vem travestido de parecer pedagógico: a filha é reprovada, e ela, novamente, é convocada a assumir a culpa.

Mas é justamente nesse cenário de desamparo que surgem os gestos de reinvenção. A escolha de Leandro por uma escola supletiva, feita por iniciativa própria, rompe com a lógica da passividade que, frequentemente, é atribuída à juventude negra. Sua decisão representa um movimento contra a corrente: ele deseja estudar, mesmo depois da rejeição institucional, mesmo tendo que conciliar com o trabalho, mesmo tendo passado por uma instituição socioeducativa. Dessa forma, acreditamos que a educação pode ser um ato profundamente libertador, desde que permita ao sujeito recuperar sua dignidade e seu desejo de conhecer, e é isso que Leandro tenta fazer.

Nesse sentido, o que está em jogo não é apenas a trajetória de um jovem, mas a disputa por um outro modelo de escola, de Estado e de sociedade. Um modelo que reconheça as famílias negras como produtoras de saber, como

guardiãs da resistência, e não como receptoras de políticas assistencialistas ou como culpadas pelo fracasso alheio. A presença de Leandro na escola supletiva, a escuta atenta de Dona Tânia, o silêncio tático de Francisca, os pequenos gestos de cuidado entre irmãos – tudo isso compõe uma pedagogia da resistência negra, cotidiana e não escolarizada, mas profundamente formadora.

É preciso, portanto, deslocar o olhar da escola que cobra e pune para aquela que escuta e constrói; da escola que calcula notas para a que reconhece trajetórias; da escola que silencia para a que se abre à pluralidade das infâncias e juventudes negras. Porque quando o Estado se cala, é a casa que fala. E quando a escola exclui, é a família que insiste. Essa insistência – frágil, fragmentada, mas persistente – é a denúncia de um modelo falido e, ao mesmo tempo, a esperança viva de que outro mundo, e outra escola, ainda são possíveis.

Conforme já discutido no tópico referente ao trabalho, Dona Tânia é a chefe de sua família. Sua renda, obtida com jornadas exaustivas como lavadeira e diarista, é flagrantemente incompatível com as múltiplas demandas do cotidiano familiar. Na tentativa de suprir minimamente as necessidades de seus filhos, dobra turnos, acumula funções e abdica do próprio descanso. Entre baldes e panos, entre o calor das ruas e o peso do cansaço, ela se ergue, não apenas como mulher trabalhadora, mas como o alicerce de uma casa que o Estado não sustenta.

Sua sobrecarga revela, de maneira crua, o pacto histórico de negligência estatal com os corpos negros e femininos. A ela são atribuídas responsabilidades que vão muito além do que sua renda, seu tempo e sua saúde podem enfrentar. A escola, que poderia ser uma aliada nesse processo de cuidado e formação, frequentemente, aparece como mais uma instância de cobrança, julgamento e punição. Exige dela – e de tantas outras como ela – uma participação idealizada, como se suas horas não fossem consumidas pelo trabalho árduo e invisível que move os bastidores da sociedade.

As experiências vividas por Dona Tânia e seus filhos, neste terceiro movimento, revelam as múltiplas camadas de exclusão, silêncio e resistência que atravessam a relação entre famílias negras e a escola pública. Longe de serem casos isolados ou meros desvios estatísticos, os episódios narrados e analisados aqui configuram-se como expressões legítimas do racismo

estrutural, manifestado por meio de discursos pedagógicos, práticas institucionais e omissões reiteradas que naturalizam o fracasso escolar de crianças negras.

A escola, como promessa social de emancipação, transforma-se, para essas famílias, em território de ambiguidade. De um lado, representa a esperança de inserção social e dignidade futura; de outro, encarna o lugar onde se repetem, com sutileza e crueldade, as violências históricas do colonialismo e da desigualdade. Não se trata apenas de exclusão material, mas da negação simbólica da humanidade desses sujeitos. O silêncio de Francisca, o medo de Leandro, a dor de Dona Tânia – tudo isso são marcas do que Davis (2018) denunciou como formas cotidianas de aprisionamento, mesmo fora das grades.

Ainda assim, o que pulsa com força neste movimento é o gesto de insistência. Dona Tânia, como tantas mães negras deste país, permanece. Ela acredita, ainda que sem garantias. Ela aposta, ainda que sem promessas. Sua luta cotidiana, feita de pequenas ações, broncas, cuidados, lágrimas e esperas, é uma forma de insurgência contra um Estado que a desampara, uma escola que a culpa e uma polícia que a vigia. Sua maternidade é, antes de tudo, um grito ético: seus filhos têm direito à infância, ao afeto, ao aprendizado e à liberdade.

Portanto, mais do que relatar vulnerabilidades, este texto busca tensionar estruturas. O fracasso escolar não nasce do desinteresse, da desorganização familiar ou da suposta inaptidão dos estudantes negros. Ele é o sintoma de um projeto excludente, sofisticado, travestido de normalidade pedagógica. A crítica aqui apresentada é também uma convocação: urge repensar as práticas educativas, formar professores antirracistas, construir redes de cuidado comunitário e resgatar a função social da escola como espaço de justiça.

Que este movimento seja, portanto, mais do que análise: que seja escuta, memória e sinal de mudança. E que as vozes de Dona Tânia, de Francisca, de Leandro, de Roni, e de tantos outros silenciados, ecoem nos corredores das escolas, nas páginas dos projetos pedagógicos e nos corações dos educadores que ainda acreditam que ensinar é um ato de ternura radical.

Nesse cenário, mais do que relatar vulnerabilidades, o presente texto busca tensionar estruturas. O fracasso escolar não nasce do desinteresse, da

desorganização familiar ou da suposta inaptidão dos estudantes negros. Ele é o sintoma de um projeto excludente, sofisticado, travestido de normalidade pedagógica. A crítica aqui apresentada é também uma convocação: urge repensar as práticas educativas, formar professores antirracistas, construir redes de cuidado comunitário e resgatar a função social da escola como espaço de justiça.

Que este movimento seja, portanto, mais do que análise: que seja escuta, memória e sinal de mudança. E que as vozes de Dona Tânia, de Francisca, de Leandro, de Roni – e de tantos outros silenciados – ecoem nos corredores das escolas, nas páginas dos projetos pedagógicos e nos corações dos educadores que ainda acreditam que ensinar é um ato de ternura radical.

É preciso romper com os pactos de silêncio e com os currículos que ignoram o peso da raça e da pobreza na trajetória escolar de milhões de crianças. A escola pública brasileira, para ser verdadeiramente democrática, deve se tornar um espaço de reparação histórica, de acolhimento e de reinvenção das formas de ensinar e aprender. A educação antirracista não é uma opção moral: é uma necessidade ética, política e pedagógica. E só será possível quando, enfim, deixarmos de olhar para as famílias negras como carentes, e passarmos a reconhecê-las como fontes de sabedoria, resistência e potência transformadora.

Encerrar este movimento com escuta e ternura não significa abdicar da crítica; ao contrário, significa escolher por uma crítica que se faz com o outro, e não contra ele. O que se afirma, aqui, é que as experiências de Dona Tânia e seus filhos não são exceções. Elas pertencem a um corpo coletivo de memórias negras atravessadas pela exclusão institucional, mas, também, por uma imensa capacidade de reinvenção cotidiana. Essa escuta não busca vitimizar, e sim compreender: dar nome aos mecanismos que silenciam, punem e expulsam os que insistem em ocupar os espaços que, historicamente, lhes foram negados.

O fracasso escolar, nesse cenário, não é uma contingência, mas uma engrenagem. Ele opera com métodos pedagógicos descontextualizados, avaliações homogêneas e discursos que responsabilizam os sujeitos pela desigualdade que os antecede. Contudo, o que as histórias aqui narradas mostram é que há potências que resistem: no gesto de Leandro, ao se reinscrever

na escola, na fala de Francisca, ao justificar sua bicicleta, na dureza e na doçura de Dona Tânia, ao tentar proteger os filhos. Cada um desses movimentos revela uma pedagogia silenciosa – ancestral, subterrânea, mas viva.

É necessário, portanto, reimaginar a escola como espaço de escuta radical. Isso exige formação docente crítica, revisão de currículos eurocentrados, incorporação de pedagogias decoloniais e práticas que reconheçam a legitimidade dos saberes populares e das epistemologias negras. Requer, também, políticas públicas que entendam que equidade não é tratar todos de forma igual, mas oferecer mais a quem historicamente recebeu menos. A justiça educacional começa pelo reconhecimento das diferenças, não pela negação delas.

A experiência de uma mãe negra que se desdobra entre o tanque, o fogão e os boletins escolares é, também, uma experiência de produção de saber. Ela lê o mundo com os olhos da escassez, mas age com a esperança de quem sabe que seus filhos merecem mais. Sua prática cotidiana, feita de gestos de cuidado e resistência, constitui um verdadeiro ato pedagógico, mesmo que a escola não o reconheça. A invisibilidade dessas pedagogias maternas é mais uma das perdas que o sistema educacional precisa reparar.

Por fim, deseja permanecer como testemunho e compromisso. Testemunho das vozes que, tantas vezes caladas, encontraram aqui um espaço de escuta. Compromisso com uma educação que não normalize o fracasso, não naturalize a exclusão, não adormeça diante do racismo. Que a história de Dona Tânia e de seus filhos nos convoque a romper com os ciclos da omissão. Que sejamos capazes de transformar a escuta em política, a memória em currículo e a justiça em prática pedagógica cotidiana.

Nesse contexto, o dever de casa, longe de cumprir seu propósito formativo, transforma-se em marcador de classe e raça. Exige-se da família negra aquilo que o próprio sistema nega: tempo, letramento, estrutura, serenidade. A reprovação de Francisca não é apenas um número no boletim, é o sintoma de um modelo escolar que, ao não transformar a aprendizagem em experiência coletiva, transforma a exclusão em norma. E, assim, perpetua-se o ciclo em que os saberes das margens são deslegitimados, os corpos negros são vigiados e as famílias são culpadas por uma negligência que não é sua.

O que se denuncia, portanto, é um sistema de educação que inverte as responsabilidades e castiga os mais vulneráveis com base em parâmetros que ignoram as desigualdades sociais e raciais. A tarefa de casa, nesse modelo, torna-se instrumento de sentença: mede-se o desempenho do aluno não pelo que ele aprendeu, mas pelo que sua mãe conseguiu acompanhar; avalia-se o interesse da criança não por sua curiosidade, mas por sua capacidade de cumprir uma rotina que lhe é imposta sem mediação adequada. Contra isso, a resistência faz-se na voz das mães, no gesto dos filhos, na urgência de uma escola que ouça e transforme, em vez de excluir e julgar.

QUARTA PARTE

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS EM CONFLITO COM A LEI



Ricardo (18 anos, negro), Bernardo (19 anos, negro), Júnior (19 anos, branco) e Joana (18 anos, negra) sempre estudaram em escola pública. Dentre os jovens participantes da pesquisa sobre história de vida, Messias (18 anos, negro) foi o único que frequentou um colégio particular na maior parte de sua trajetória de escolarização. Também foi o único a ter acesso à educação infantil. Os demais iniciaram sua vida escolar por volta dos cinco anos de idade, ingressando na pré-escola ou diretamente na primeira série do ensino fundamental. Isso indica que todos os jovens iniciaram o processo de escolarização na idade/série recomendada pelas diretrizes educacionais brasileiras.

No que diz respeito à progressão escolar, observa-se que Ricardo apresentou uma sequência regular de aprovações até a 4ª série, momento em que foi obrigado a trocar de escola devido à organização do sistema de ensino: a escola em que estudava atendia apenas ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Já Messias vivenciou um percurso marcado por interrupções e estagnações. Permaneceu por vários anos na primeira série do ensino fundamental, ainda enquanto frequentava a escola particular. Somente após sua transferência para a rede pública conseguiu avançar para a segunda série, embora tenha repetido a primeira série nesse novo ambiente escolar. Na época da transferência, Messias estava entre os 13 e 14 anos de idade.

O contexto de mudança de escola, entretanto, trouxe mais do que desafios pedagógicos: significou, também, um ponto de inflexão em sua trajetória escolar. A dificuldade de adaptação, somada às marcas de fracassos anteriores e à defasagem idade-série, tornou-se um percalço decisivo que contribuiu para o abandono escolar. Nesse caso, o fracasso não pode ser lido como uma simples questão de desempenho ou esforço individual, mas como o resultado de um processo estrutural que combina seletividade escolar, desigualdade racial e ineficiência institucional na promoção de trajetórias educacionais contínuas e significativas.

Esses dados revelam, portanto, que a inserção inicial no sistema escolar não garante, por si só, a permanência e o êxito. Ingressar na escola na idade “certa” não assegura que a escola cumprirá sua função social de promover aprendizagem e pertencimento. Para os jovens negros em especial, o caminho

escolar, frequentemente, converte-se em percurso acidentado, repleto de barreiras materiais, simbólicas e afetivas. A experiência de Messias é emblemática dessa dinâmica excludente que atinge com mais força aqueles que já chegam às instituições escolares marcados pela intersecção entre raça, classe e território.

Neste quarto movimento, propõe-se a análise dessas trajetórias interrompidas não como desvios individuais, e sim como expressões de um projeto de sociedade que falha em garantir direitos básicos à juventude negra. Entre grades e esperanças, o que se delinea é uma educação que, para muitos, não se realiza como porta de saída, mas como mais um corredor de passagem para os sistemas de controle e punição.

4.1 REPROVAÇÕES, SILÊNCIOS E MARCAS DA EXCLUSÃO

As reprovações não foram acasos ou desvios isolados: constituíram o eixo sobre o qual se desenharam, com insistência dolorosa, as trajetórias escolares desses jovens. Todos, sem exceção, carregam marcas profundas de interrupções sucessivas no processo de escolarização. Messias, por exemplo, atravessou a primeira série do ensino fundamental por seis, talvez sete anos, sem conseguir aprovação. Ricardo e Bernardo, por sua vez, repetiram três vezes a quinta série e permaneceram dois anos na sexta. Joana interrompeu sua escolarização ainda na quarta série. Júnior foi o único que chegou à oitava série, sem, no entanto, concluí-la.

Há em todos eles a presença de um dado comum: a distorção idade-série, com pelo menos quatro anos de defasagem. Aos 18 ou 19 anos, poderiam estar pleiteando o ingresso no ensino superior, caso tivessem sido amparados por percursos escolares minimamente contínuos. Mas não foram. Suas histórias revelam rupturas acumuladas, experiências de fracasso, silenciamentos pedagógicos e afetivos. Suas presenças nas salas de aula não foram traduzidas em pertencimento nem em aprendizagem – foram, antes, toleradas, vigiadas ou negligenciadas.

As causas atribuídas às reprovações variam, mas revelam padrões. Messias, negro, afirma que suas professoras não o ensinavam, não lhe davam

atenção. “*Eu não me dava bem ali junto*”, disse, depois de longo silêncio, quando lhe perguntei por que não gostava delas. Aos 18 anos, depois de mais de seis anos na escola, ainda não se sente capaz de ler com segurança, nem compreende frases simples em Língua Portuguesa. Seu letramento foi interrompido não por desinteresse, mas por ausência de intervenções pedagógicas efetivas, por uma escola que o contornava, que ensinava aos outros, mas não a ele.

Ricardo, também negro, relata que começou a ser reprovado a partir da quarta série, quando começou a fazer uso de drogas – tinha apenas dez anos. Júnior, branco e da mesma origem social que os demais, atribui sua trajetória irregular ao envolvimento com as “galeras”, com os grupos de pares. A primeira reprovação, na sétima série, coincide com esse período. Contudo, diferentemente dos colegas negros, Júnior não enfrentou conflitos com as professoras. Apesar da evasão, foi o único que alcançou a oitava série, revelando que o racismo, embora silencioso, opera como critério de diferenciação e como limite simbólico para o avanço de sujeitos racializados.

Na fala de Messias, emerge com nitidez a experiência da negação – não de sua presença física, mas do seu direito de aprender. Ele estava ali, mas invisível. As professoras voltavam-se para outros corpos, outras vozes, outros nomes. Sua dificuldade atual com a leitura e a escrita não é um traço individual, mas um efeito da política não declarada da escola que ensina a uns e desinveste em outros. A reprovação, nesse cenário, não é apenas um resultado pedagógico: é uma sentença construída social e racialmente, que exclui sem escândalo, mas com constância. E ela começa cedo, silenciosamente, como quem fecha as portas de um porvir.

O depoimento de Messias condensa, em poucas palavras, a materialidade de um fracasso escolar que não lhe pertence, mas que lhe foi imposto com constância e descuido. Ao dizer “*Toda a matéria eles não explicavam e fazer sozinho, eu não vou fazer. Se eu nunca vi um negócio, como que eu vou fazer sozinho?*” (Messias, entrevista, 2010), o jovem revela a ausência de mediação pedagógica que marcou sua trajetória. Sua fala expõe uma escola que, em vez de garantir a aprendizagem, delega à criança a responsabilidade por um saber que nunca lhe foi acessível. Essa transferência de dever – ensinar para quem nunca foi ensinado – transforma a tarefa em armadilha e a sala de aula em espaço de frustração.

A dor que se acumula nas entrelinhas do silêncio de Messias irrompe quando ele confessa: *“Eu não me dava bem ali junto com eles...”* (Messias, entrevista, 2010). A frase é breve, mas profundamente reveladora. “Ali junto” não é apenas o espaço físico da sala de aula, é o território simbólico da exclusão, do não pertencimento, da desautorização cotidiana. Ao ser questionado se se referia ao momento em que a professora ia ensiná-lo, ele confirma com reticências: *“É [...]”*. O tempo suspenso das pausas revela mais do que as palavras. Há uma história interrompida por negligência, um vínculo pedagógico que nunca se constituiu.

A continuidade do relato amplia essa percepção: *“Daí ensinava um e não ensinava eu, daí aquilo ia me dando mais raiva ainda. Porque eu era o maior da aula, daí eles pegavam e ensinavam só os menores. E não me ensinava”* (Messias, entrevista, 2010). A exclusão, aqui, é explícita. O tamanho do corpo vira metáfora da distância entre ele e os professores, entre ele e o direito de aprender. A escola, que deveria ser um espaço de reparação, transforma-o em um espectador da aprendizagem dos outros. Enquanto os menores recebem atenção, ele é esquecido, apagado – primeiro da didática, depois da memória escolar.

Essa narrativa, ao ser ouvida e reinscrita em movimentos, funciona como denúncia e testemunho. Não se trata apenas de compreender as reprovações como eventos isolados, mas de reconhecer, na fala de Messias, a estrutura perversa de um modelo escolar que classifica, hierarquiza e exclui. Sua experiência não é individual: é parte de um padrão reiterado de racialização do fracasso escolar. É o que Grada Kilomba (2019) descreve como um “racismo cotidiano”, naturalizado a ponto de se tornar imperceptível até mesmo para quem o pratica, mas que permanece inscrito nos corpos dos que o sofrem.

Ao narrar sua dor, mesmo com esforço, pausas e inseguranças, Messias recupera sua agência. Ao nomear a negligência, ele se recusa a internalizar a culpa. Sua fala é um ato político, uma contranarrativa diante do discurso meritocrático que responsabiliza os sujeitos pela própria exclusão. E, ao ser escutada, documentada e analisada, ela cumpre uma tarefa que a escola não conseguiu realizar: tornar visível um jovem negro como sujeito de direito, de palavra e de memória.

Há, no depoimento de Messias, muito mais que um desabafo sobre a ausência de ensino: há o retrato cru de como se desenham os processos de discriminação racial no cotidiano escolar. Quando afirma que os professores “ensinavam os menores” e não o ensinavam, sua fala não deve ser lida literalmente como questão de estatura. O que está em jogo não é o tamanho do corpo, mas a medida da aceitação. Ser o “maior da sala” é, nesse caso, metáfora do deslocamento: ele não cabe, não é visto, não pertence. E essa não pertinência nasce de uma rejeição que, embora silenciosa, é profunda e persistente.

A rejeição da criança negra por parte da professora não é resultado de um temperamento isolado, mas de uma cultura racializada que molda os afetos, os olhares e as expectativas docentes. Como alerta Neuza Santos Souza (1983), o imaginário social sobre o negro ainda está atravessado por representações pejorativas e desumanizantes: o “retardado, perverso, selvagem”, o “irracional, o feio, o ruim, o sujo”. Quando Messias diz que não conseguia dormir na pré-escola e que, por isso, foi retirado da turma – *“Eu nada, eu não dormia... Daí logo viram que eu não servia pra aquela sala e me passaram pra 1ª série”* – está narrando sua primeira exclusão pedagógica. Foi seu corpo que destoou da norma. E, por isso, foi deslocado.

Na trajetória de Ricardo, o início das experiências negativas também remonta à infância. Embora ainda não tenham sido detalhadas nesse movimento, suas lembranças evocam um tempo de formação marcado por rupturas afetivas e pela entrada precoce em contextos de vulnerabilidade. Nas trajetórias escolares de Messias e Ricardo, a infância não foi protegida – foi exposta. E essa exposição, muitas vezes naturalizada sob a forma de disciplina ou de avaliação pedagógica, conforma o que aqui denominamos *violência escolar*: uma violência simbólica e concreta, que se expressa nos olhares que descartam, nos castigos seletivos, nas palavras que ferem e, sobretudo, na ausência que silencia.

Trata-se de uma violência persistente, difusa, porém, estruturante. A escola, espaço que deveria ser de acolhimento e de promoção da dignidade, converte-se em palco de exclusão precoce. E essa exclusão, ao contrário do que supõe o discurso meritocrático, não nasce do desinteresse dos alunos, mas da recusa da instituição em construir relações que validem suas existências. Quando a professora “ensina um e não ensina o outro”, não é apenas o conteúdo

que está sendo negado, mas o direito à pertença, à escuta, ao reconhecimento. A violência que daí resulta tem efeitos duradouros: atinge a autoestima, o desejo de aprender, a permanência na escola e, muitas vezes, a própria percepção de valor da vida.

É preciso, portanto, nomear o que se passa nesses relatos com a clareza de quem recusa a cumplicidade com o silêncio institucional. O que Messias narra não é apenas um problema de método ou de formação pedagógica – é racismo. Um racismo cotidiano, estruturante, que se infiltra nas práticas mais banais e que, desde a pré-escola, já opera na seleção de quem “serve” ou não para estar ali. Que se dê a devida importância ao que essas narrativas denunciam: a exclusão da criança negra começa cedo e é, muitas vezes, encoberta por discursos neutros que maquam a cor com a linguagem da disciplina, da avaliação e da normalidade.

4.2 EXCLUSÃO NAS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

A experiência escolar de jovens como Ricardo, Messias e Joana ultrapassa as fronteiras do rendimento e do fracasso escolar para alcançar dimensões afetivas e simbólicas, que também operam a exclusão. Esses sujeitos não foram apenas reprovados por notas, mas rejeitados por códigos culturais que lhes foram negados desde cedo. Ao relatarem as dificuldades em fazer amizades na escola, especialmente com colegas de perfil considerado mais “arrumado”, emerge uma dimensão relacional do racismo escolar: aquele que se inscreve nos gestos, nos risos, nos silêncios e na ausência de laços. “*Na escola era esquisito. Se tinha um grupo de meninas ou de gurizada que você não conhecia... Ave Maria! Já passava longe*” (Ricardo, entrevista, 2010).

O depoimento de Ricardo revela um desconforto profundo com o ambiente escolar, vivido como um espaço de constante vigilância e inadequação. As risadas das colegas, os cabelos “arrumadinhos”, as roupas novas – tudo se transformava em barreira para a construção de vínculos. Pior: tornava-se um campo simbólico onde ele era o outro, o estranho, o deslocado. Sofreu discriminação explícita, sobretudo por seu cabelo crespo, desde as séries iniciais da educação básica. Essa rejeição, longe de cessar, reapareceu com força na

adolescência, quando frequentava a quinta série em uma escola do centro. Ali, já com 14 anos, carregava uma história de rejeição contínua, como se fosse um corpo que, desde a pré-escola, não se enquadrava nos moldes escolares esperados.

A consequência dessa exclusão foi o afastamento. Ricardo relata que chegava à escola e permanecia do lado de fora, observando os colegas: *“Eu chegava na escola e daí saía lá pra fora e ficava lá. Ficava lá fora cuidando das meninas... Eu ficava reprovado por falta, às vezes ou eu era expulso. Eu e uma penca ficamos nessa aí... que ficou reprovado...”* (Ricardo, entrevista, 2010). A evasão não foi imediata, mas gradual, processual. Primeiro, vinha à escola. Depois, não entrava. Por fim, já não pertencia. O espaço físico da escola permanecia, mas o laço simbólico fora rompido.

A ausência de alteridade nos vínculos escolares torna-se central na análise. A falta de trocas, de reconhecimento e de afeto entre os estudantes não é um fenômeno isolado, e sim o reflexo da estrutura racista que organiza a escola. A recusa dos colegas brancos, sobretudo aqueles que operam como portadores de um ideal de corpo, roupa e comportamento, é tão perversa quanto a negligência dos docentes. O jovem negro passa a existir na escola apenas como ausência de um ideal: não tem o cabelo certo, o vocabulário certo, os símbolos certos. E quando não há diálogo entre os diferentes, o afeto morre antes mesmo de nascer.

A escola falha, ainda, ao não criar mediações entre os sujeitos. Falta a promoção de debates cotidianos que desnaturalizem a desigualdade. Falta discutir que a pobreza não é escolha individual, e sim consequência de um modelo de sociedade que produz heranças de exclusão. Falta, sobretudo, pensar o currículo como instrumento de diálogo – e não de hierarquia. A escola precisa dizer aos seus estudantes que a diversidade é potência, não obstáculo. Que há beleza nos cabelos crespos, valor nas roupas simples e saber nas histórias das periferias. Mas, ao contrário, ela consagra a cultura eurocentrada, tornando os estudantes brancos e “arrumadinhos” os representantes do humano. São eles que podem acolher ou rejeitar. São eles que se tornam o parâmetro do que é válido.

Nessa estrutura, o processo de identificação torna-se doloroso e truncado para os jovens negros. A escola lhes ensina, ainda que indiretamente,

que não pertencem. O conteúdo das disciplinas, os silêncios nos corredores, os risos nas rodas, tudo comunica exclusão. O poder simbólico de definir quem pode ser e quem será sempre o outro – esse é o racismo que opera nos gestos cotidianos. Quando Ricardo ficava no pátio, “namorando platonicamente” as meninas de longe, não era por desinteresse escolar. Era o resultado de uma pedagogia do não acolhimento, onde até o afeto é mediado pela barreira da raça. E, nesse cenário, as reprovações e a evasão escolar não são o fracasso de um indivíduo, mas o triunfo cruel de um sistema que ainda precisa aprender a ver, a escutar e a transformar.

A animosidade dos colegas brancos, os “arrumadinhos”, como os descreve Ricardo, não é apenas fruto de uma preferência estética ou de códigos culturais distintos. Ela emerge de uma estrutura mais profunda, constituída por aquilo que Fanon (1983, p. 94) identificou como o “esquema histórico-racial”, que inscreve o negro num não lugar. “*Onde me situar?*” – pergunta Fanon, diante de uma sociedade que atribui ao negro sentidos que o desumanizam. A escola, que deveria ser espaço de produção de subjetividades emancipatórias, reproduz esse mesmo movimento de exclusão simbólica: o negro é aquele que não cabe, aquele que provoca medo, aquele que é objeto da imaginação racista.

Fanon oferece um retrato poético e cruel da gênese desse medo: “O negro é um animal, o negro é ruim, o negro é malvado, o negro é feio; olhe um negro! Faz frio, o negro treme, o negro treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do negro” (Fanon, 1983, p. 94). O negro real, de carne e osso, que treme de frio, desaparece. Em seu lugar, instala-se um terceiro negro: o da fantasia branca, aquele forjado pela doutrina racista e que ocupa o imaginário social como ameaça. É esse terceiro, irreal e violento, que fundamenta o medo dos colegas e a recusa ao vínculo com os jovens negros, como Ricardo, Messias e Joana.

Na escola, esse processo atualiza-se nos gestos, nos olhares desviados, nos lugares vazios ao lado do aluno negro, nas palavras sussurradas que não são ditas para ele. Ricardo e Messias não foram recusados por quem são, mas por quem a estrutura racista ensinou seus colegas a verem. Eles, que desejavam apenas amizade, carinho e partilha, encontraram no ambiente escolar uma

muralha invisível, mas impenetrável. Foram lançados ao pátio, ao silêncio, ao lado de fora da sala, física e simbolicamente, como sujeitos sem lugar reconhecido no projeto escolar.

Esse “não lugar” contrasta com a trajetória do jovem Júnior (19 anos), branco, pertencente à mesma classe social, mas cuja experiência escolar não foi marcada pelo mesmo tipo de rejeição. Embora também tenha enfrentado reprovações e envolvimento com grupos de risco, sua relação com a escola e com os professores não foi atravessada pelas camadas de exclusão racial que afetaram seus colegas negros. Sua presença, ainda que periférica, foi mais tolerada; seu corpo, mais aceito; sua falha, mais compreendida.

Assim, torna-se evidente que a escola, ao não romper com os padrões do imaginário racial que Fanon denuncia, contribui ativamente para a exclusão simbólica dos jovens negros. Quando a cor da pele se torna marcador de pertencimento ou rejeição, a instituição perde seu caráter universal e se torna reprodutora de hierarquias históricas. O desafio, portanto, não é apenas ensinar conteúdos, mas desarmar os esquemas mentais que segregam. Porque, enquanto os alunos negros forem recusados por aquilo que representam no inconsciente racial da escola, jamais serão reconhecidos por aquilo que realmente são.

A narrativa de Júnior Roque (19 anos, branco), ao contrário dos relatos de Ricardo e Messias, é marcada por lembranças que ainda carregam tons de afeto, reconhecimento e pertencimento. Ele se descreve como um aluno “espertinho”, que gostava de estudar, e que progredia com entusiasmo pelas séries iniciais: *“Com 7 anos, eu fiz a primeira série, com 8, eu fiz a segunda, com 9, eu fiz a terceira, e com 10... Eu era tão bom aluno que a professora me passou pra 5ª série, eu não fiz a quarta série”* (Júnior Roque, entrevista, 2010). Esse salto, raro em contextos de vulnerabilidade, revela um tipo de validação que ultrapassa o mérito acadêmico: ele foi visto, acolhido e reconhecido como um sujeito digno de confiança pedagógica.

Apesar de ter se envolvido posteriormente com a criminalidade – episódio que o próprio Júnior relata ter se iniciado aos 14 anos –, sua trajetória até ali foi permeada por experiências positivas na escola. Ele mesmo destaca: *“Inteligente, querido, bonito, amado pelas garotas, orientado pelas professoras”*

– são imagens que consolidam um processo de identificação simbólica profundamente distinto daquele vivenciado por seus colegas negros. Mesmo ao mencionar que “*brigava muito na escola*”, não narra episódios de punição sistemática, desprezo ou exclusão afetiva. Ao contrário, sua memória escolar é marcada por laços e afetos que lhe conferiram segurança simbólica, mesmo diante das adversidades.

Essa diferença não pode ser explicada apenas pela individualidade dos sujeitos. Júnior e os demais pertencem a contextos sociais semelhantes, marcados pela precariedade, pelo trabalho informal, pela presença de instituições de controle. Mas o fator racial, aqui, torna-se o divisor invisível de destinos escolares. Enquanto os meninos negros, como Ricardo e Messias, foram lidos pelos professores como “problemas”, “preguiçosos” ou “desinteressados”, Júnior foi reconhecido como “potencial”, como “bom aluno”, mesmo diante de comportamentos semelhantes. É nesse ponto que o racismo estrutural atua com maior eficácia: ele molda a expectativa dos adultos sobre os jovens, antes mesmo que eles se apresentem.

A ausência de castigos, de suspensões, de chamadas à mãe ou de relatos sobre “falta de ensino” na memória de Júnior Roque é reveladora. Ela não indica, necessariamente, que ele tenha tido uma trajetória sem conflitos, e sim que seus conflitos foram mediados com mais paciência, mais tolerância e mais afeto. Sua cor o protegeu do rótulo, do isolamento e da desqualificação simbólica. Ele pôde errar, desistir, parar – e, ainda assim, ser visto como alguém que pode voltar. Já os jovens negros, ao primeiro sinal de “desvio”, foram tratados como corpos descartáveis, como presenças incômodas e indesejáveis.

Nesse contraste, a escola pública brasileira escancara sua seletividade racial. O mesmo espaço, ela estrutura e as mesmas políticas, aparentemente universais, não operam da mesma maneira para todos. A branquitude, mesmo em contextos de pobreza, ainda goza do benefício da dúvida, da simpatia e do olhar que aposta. Já a negritude, desde a infância, precisa resistir ao que Fanon (1983) chamou de “esquema histórico-racial”, que inscreve o negro como ameaça, desordem, incômodo. Ao não romper com esse esquema, a escola perpetua um *apartheid* simbólico: um espaço onde todos entram, mas nem todos pertencem.

4.3 A INDISCIPLINA COMO CONTROLE RACIAL

Durante a trajetória de escolarização de jovens negros, a escola, frequentemente, aciona mecanismos de controle que mascaram o racismo sob o véu da disciplina. As classificações que recaem sobre esses corpos negros são quase sempre adjetivadas como: “*revoltados*”, “*bagunceiros*”, “*agressivos*”, “*não quer saber de estudar*” – categorias que, conforme Pinho (2004), atuam como dispositivos de desqualificação. Esses rótulos não apenas justificam as práticas punitivas adotadas pelas escolas, como cristalizam subjetividades negativas que acabam sendo incorporadas pelos próprios jovens.

Ricardo é exemplo contundente desse processo. Ao recordar sua trajetória escolar, ele narra: “*Tinha coisa que acontecia que falavam que eu tinha feito, eu olhava assim com um ódio, caraca, não fui eu. Três dias de suspensão! Só entra com seu pai e nessa aí já desandava. Virgem!...*” (Ricardo, entrevista, 2010). Sua expressão corporal, ao colocar as mãos na cabeça, revela o desespero silencioso diante da punição injusta. Desde cedo, foi identificado como o “*culpado*”, e as sanções – suspensões, exigência da presença dos pais, ameaças – começaram a compor seu cotidiano escolar.

Essas práticas não se limitaram ao campo simbólico. Ricardo lembra: “*Eles me davam suspensão de um tipo que minha mãe tinha que assinar para eu entrar na escola de novo, mas eu não avisava minha mãe... Eu saía de casa e fazia de conta que ia para a escola, mas eu ia dar rolê pela cidade...*” (Ricardo, entrevista, 2010). A sanção, longe de promover qualquer reparação ou reflexão, apenas o afastava ainda mais do espaço escolar. Quando retornava, já havia perdido conteúdos, vínculos e sentido de pertencimento. A escola se tornava um lugar do qual era mais fácil fugir do que permanecer.

Na ausência de mediações pedagógicas e afetivas, Ricardo foi incorporando os estigmas: “*Eu nunca parei de estudar, todo ano eu começava e desistia no final do ano ou era expulso, antes de terminar. A escola era boa, mas o problema era eu, era comigo, eu fazia muita bagunça...*” (Ricardo, entrevista, 2010). Sua declaração, aparentemente conformada, é reveladora da perversidade do processo: ele se acredita a causa do fracasso, mesmo que as

evidências mostrem que foi a escola quem o afastou. O rótulo internalizado transforma a vítima em culpado.

Messias, por sua vez, também relata experiências semelhantes. Ao afirmar que *“a escola não é ruim, mas difícil é achar uma pessoa para se dar bem, que conversa, que sabe ensinar o negócio”* (Messias, entrevista, 2010), ele indica que o problema não está no conteúdo, mas na relação. A ausência de vínculo, a falta de escuta e o despreparo para lidar com as diferenças transformam o espaço escolar em um ambiente hostil. Quando erra, o castigo é físico e simbólico: *“Lá se fizesse um negócio errado e desse para elas corrigir, elas puxavam a orelha”*. E, quando questionado se podia errar, ele responde de forma direta: *“Não”*.

O que se constrói, nesses casos, é uma pedagogia da punição, em que o erro não é compreendido como parte do processo de aprendizagem, mas como desvio a ser corrigido pela força. Esse ambiente autoritário, seletivo e racializado não permite que os jovens negros se reconheçam como sujeitos do processo educativo. Ao contrário, ensina-lhes, desde cedo, que sua presença é um incômodo e que sua permanência depende da docilidade.

Ao cristalizar esses jovens em papéis de indisciplina e fracasso, a escola alimenta sentimentos de raiva, tristeza, medo e solidão. Esses afetos não são efeitos colaterais: são sintomas de uma estrutura que, ao negar-lhes a condição de sujeitos, nega também a possibilidade de projeto. E quando o corpo negro não encontra lugar na escola, é o próprio pacto social da educação que se rompe. Não basta, portanto, reformar conteúdo. É preciso transformar as relações, as práticas, os afetos e os sentidos atribuídos a quem aprende. Só assim será possível construir uma escola que não puna o diferente, mas o acolha como legítimo.

Nesse ambiente em que a indisciplina se converte em estigma racial, a própria estrutura escolar revela-se um organismo seletivo e punitivo, ávido por um aluno pronto: disciplinado, silencioso, que saiba tudo, que não questione, que não erre. A escola se mostra, assim, avessa ao processo formativo. O erro, parte indissociável do aprender, torna-se sinônimo de fracasso. A dúvida, em vez de provocação epistemológica, passa a ser tratada como incômodo. Diante desse cenário, instala-se nos estudantes um sentimento de pavor que

mina os vínculos com o saber e transforma o espaço escolar em território hostil.

Mesmo diante da insistência dos pais, os filhos resistem. Nem a sedução de pequenos incentivos, como o dinheiro para comprar lanche, nem o medo das punições domésticas, como as surras aplicadas por figuras como o Sr. Antônio – que batia no filho para obrigá-lo a permanecer na escola –, conseguem produzir adesão. A cultura escolar, moldada por práticas excludentes, já havia causado marcas profundas demais. As tentativas de mediação familiar tornavam-se ineficazes diante das feridas abertas pelo cotidiano pedagógico. A exclusão não se dava apenas pela ausência de acolhimento, mas por uma arquitetura simbólica de silenciamento e humilhação.

Nesse quadro, o racismo simbólico opera como força estruturante. Ele se manifesta de maneira difusa, mas sistemática, por meio dos conteúdos escolares e da forma como o conhecimento é organizado. Uma de suas expressões mais contundentes encontra-se no currículo de História, em que a população negra é representada de forma reduzida, quase sempre vinculada à escravidão. Não há espaço para sujeitos negros como cientistas, intelectuais, políticos, educadores ou protagonistas históricos. São sempre objetos da narrativa, nunca agentes de transformação. Isso produz um apagamento que atua diretamente na construção da identidade dos estudantes.

“*Nunca estudei assuntos sobre a negritude*”, afirmou Messias (entrevista, 2010). Já Ricardo, ao lembrar das aulas de História, diz que “*negros eram os escravos na plantação*” e os portugueses, “*a família real*”. Essa memória escolar cristaliza uma ideia de mundo moldada por uma racionalidade colonial, na qual o branco é centro e medida de tudo. Trata-se de uma pedagogia que reinscreve hierarquias e que transforma a escola em reprodutora de epistemologias excludentes. Ao repetir a lógica do cientificismo racista do século XIX, a escola moderna continua relegando à pessoa negra o “não lugar” na história e na cultura.

Pelos conteúdos e pelas ausências, o currículo reforça o desencontro entre os corpos negros e os referenciais culturais legitimados socialmente. Não se trata apenas do que se ensina, mas do que se cala. A ausência de figuras

negras nas narrativas históricas é acompanhada pela ausência de presenças negras nos espaços de autoridade dentro da escola. Ricardo, que se autodeclara negro, relatou que nunca teve uma professora negra. Messias confirmou a mesma ausência. Essa falta de representatividade docente aprofunda a mensagem de que a intelectualidade e o saber não pertencem aos seus pares, fazendo do espaço escolar uma vitrine de privilégios raciais inatingíveis.

Nesse sentido, o racismo simbólico não é um detalhe: é parte da engrenagem. Ele constrói uma escola que não só marginaliza pela disciplina, mas também desqualifica pela linguagem, pela narrativa, pelo silêncio. Uma escola que exige dos jovens negros o pertencimento, mas não os reconhece como sujeitos plenos. Uma escola que os quer presentes, mas não os inclui.

Ainda que a maioria dos relatos revele experiências marcadas por silenciamentos e estigmas, há, em algumas vozes, lampejos de crítica e desejo por um ensino mais significativo. É o caso de Joana, que, ao recordar suas aulas de História, revela sensibilidade para temas relacionados à ancestralidade africana e à exploração colonial. Sua fala, embora marcada por fragmentos, sinaliza uma abertura para o pensamento crítico e para a construção de identificações positivas por meio do currículo. “*Eu gosto de História*”, disse, com brilho na memória, referindo-se ao conteúdo das aulas sobre a Grécia, o Egito e, principalmente, a África.

Joana carrega na memória escolar uma experiência rara entre os jovens desta pesquisa: uma lembrança positiva, marcada por vínculo afetivo com o professor e pela curiosidade despertada pelos conteúdos. Seu relato, fluido e cheio de imagens, revela o quanto o encantamento pela aprendizagem pode florescer quando há um mínimo de conexão entre o conteúdo, a mediação pedagógica e o sujeito que aprende. “*Eu tinha um professor que eu gostava muito, ele era legal, as questões a gente marcava x*” – diz ela, abrindo com simplicidade a lembrança de uma aula que lhe despertava sentido.

O entusiasmo de Joana pela disciplina de História não está apenas nos conteúdos, mas na forma como foram apresentados. Ela rememora com detalhe os rituais funerários do Egito antigo, a crença na vida após a morte, os túmulos repletos de ouro, os embalsamamentos, as múmias. Para além do exotismo do conteúdo, sua narrativa aponta para um exercício ativo de imaginação, em que

a História se converte em experiência, em narrativa viva, em matéria que pulsa. *“A gente tava estudando sobre a Grécia. Sobre o Egito, aquelas coisas, de que quando eles morriam a herança era enterrada junto com eles [...]. Primeiro embalsamavam eles, porque eles acreditavam que com o tempo eles iam voltar pra cá”* (Joana, entrevista, 2010).

Contudo, o trecho mais expressivo da sua fala talvez seja aquele em que menciona, ainda que brevemente, a África: *“Nós estudamos umas coisas sobre a África, também umas coisas sobre exploração. A África é muito rica, quem explora lá é uma minoria, pode ver que são os brancos que exploram lá”*. A frase, embora fragmentada, carrega potência crítica. Joana reconhece, ainda que de modo incipiente, que a riqueza do continente africano é sistematicamente subtraída por forças externas – *“são os brancos que exploram lá”*. Esse deslocamento do olhar, do Egito místico para a África expropriada, sinaliza a possibilidade de uma leitura mais crítica da história, desde que ela seja provocada com intencionalidade pedagógica.

No entanto, sua fala também evidencia os limites da abordagem escolar. A referência à África aparece desconectada de um processo histórico mais amplo, como o colonialismo e a diáspora negra. Faltou ao conteúdo a articulação com o passado escravista e suas implicações no presente. A ideia de exploração está presente, mas o conceito de colonização, que daria sentido estrutural à afirmação, está ausente. Ainda assim, a lembrança carrega potência: ela inaugura uma fissura na narrativa eurocêntrica dominante, mesmo que sem romper com ela completamente.

O que Joana nos oferece é um vestígio daquilo que a escola pode ser quando rompe, mesmo que timidamente, com a lógica da exclusão. Um professor que explica com clareza, um conteúdo que mobiliza o imaginário, uma aluna que se reconhece como alguém que “gosta de História”. Há aí uma possibilidade, ainda que mínima, de reversão das dores vividas por tantos outros colegas seus. Mas essa experiência positiva não foi sistemática – foi exceção. E como exceção, não se sustenta. O desafio que se impõe, portanto, é o de transformar exceções em regra: que cada Joana encontre um professor que ensine com dignidade e um currículo que a reconheça como sujeito de saber, de memória e de história.

A lembrança de Joana sobre os conteúdos escolares demonstra a potência que reside nas mediações pedagógicas. Embora sua fala aponte para uma compreensão ainda desarticulada dos processos históricos mais amplos, como a colonização e suas consequências estruturais na África contemporânea, o fato de ela lembrar do conteúdo com entusiasmo – “*era legal*” – mostra que havia, naquela experiência, uma fresta de identificação, um vínculo possível. O problema não está no interesse dos estudantes, mas na forma como os conteúdos são oferecidos: muitas vezes, descontextualizados, fragmentados e afastados da vivência cotidiana dos alunos negros.

É nessa tensão entre desejo e frustração que as famílias, por sua vez, passam a buscar caminhos alternativos. Diante das portas simbólicas e concretas que a escola fecha para seus filhos, mães e pais tentam abrir outras. A transferência escolar, por exemplo, aparece como estratégia frequente. Ricardo relatou que sua mãe lutou com determinação para conseguir uma vaga em uma escola considerada “central”, na esperança de garantir melhores oportunidades. A escola do bairro era vista por ela como “muito fraquinha”, ao passo que a escola do centro era “mais forte”, mais exigente, mais capaz de “ensinar de verdade”.

Esse movimento das famílias expressa não apenas o desejo por uma educação de qualidade, mas também a crença de que o fracasso não é dos filhos, e sim das instituições. Ao buscar escolas “melhores”, essas famílias reconhecem a desigualdade estrutural entre periferia e centro, entre aquilo que se promete no papel e o que se entrega na realidade. Há um esforço claro de resistência, ainda que solitário, diante de um sistema que desresponsabiliza a escola e individualiza os fracassos. O gesto da mãe de Ricardo é também um gesto político: ela busca garantir um futuro que a escola, até então, vinha negando.

Assim, o ciclo de exclusão escolar não se encerra no fracasso do aluno rotulado como “indisciplinado”. Ele se desdobra no currículo, no silêncio dos conteúdos, na ausência de representatividade, na forma como a história é contada e nos caminhos que as famílias precisam criar para continuar acreditando que a educação é possível. Joana, Ricardo, Messias e tantos outros jovens negros revelam, em suas falas, o desejo de aprender, mas também o

limite do que lhes é oferecido. Enquanto a escola não romper com os dispositivos simbólicos de exclusão, o corpo negro continuará sendo visto como problema, e o saber, como território interditado.

4.4 A LUTA DE UMA MÃE E O VAZIO DA ESCOLA

Há, na experiência de Dona Alexandrina, uma expressão pungente de amor, luta e frustração. Mãe de Ricardo e Bernardo, jovens marcados pelas trajetórias escolares interrompidas, ela transformou em obstinação o desejo de garantir aos filhos um futuro possível. Ainda de madrugada, praticamente dormindo na calçada em frente à escola, enfrentou a fila pela vaga com uma coragem silenciosa. Seu gesto não foi apenas logístico ou burocrático: foi um ato de fé. Ao conseguir matricular os três filhos (dois deles recém-saídos da instituição socioeducativa), comemorou com alegria. Seu esforço contrariou o marido, que temia que os meninos “ficassem andando pela cidade”, mas ela insistiu: queria o melhor. E não mediu esforços para conseguir.

Com as matrículas em mãos, correu atrás do sistema de transporte, solicitou as carteirinhas de estudante e organizou, como pôde, a logística do cotidiano. Pagar o ônibus estava fora de cogitação, mas o desejo de ver os filhos estudando era maior. Essa conquista, no entanto, teve um custo alto: não apenas financeiro, mas emocional. O que feriu Dona Alexandrina não foi o sacrifício, mas a ausência da escola em fazer a sua parte. O que se esperava da instituição – acolher, ensinar, cuidar –, transformou-se em omissão, silêncio e descaso. O que deveria ser parceria, tornou-se mais uma ferida aberta.

A narrativa da mãe é reveladora. Ela própria afirma, com hesitação: *“foi a partir desse período que começaram a enturmar com esses amiguinhos, porque pra eles foi uma forma de... sei lá...”* (D. Alexandrina, entrevista, 2010). Sua dúvida é legítima. O que se rompeu ali não foi apenas o vínculo com a escola, mas uma promessa existencial: a de que a educação poderia ser espaço de valorização, de autoafirmação, de pertencimento. Negados em sala, discriminados pelos colegas, ignorados pelos professores, os jovens passaram a buscar em outros lugares aquilo que lhes era negado nas carteiras escolares. E, assim, os intervalos vazios entre uma aula e outra se transformaram em

oportunidades de fuga. Pegavam o ônibus e, em vez de aprender, iam ao *shopping*, ao zoológico – a qualquer lugar onde seus corpos não fossem julgados.

A indignação de Dona Alexandrina é vívida. “*Enquanto Ricardo e Bernardo, os bonitinhos, pegavam o ônibus e iam passear pela cidade, Telles, o mais velho, ficava na escola estudando*”, disse, entre a raiva e o cansaço. Entretanto, ao fim daquele ano, todos os seus filhos foram reprovados. O que restou foi a decisão de recuar: matriculou os filhos numa escola próxima de casa, onde ela e o marido também decidiram estudar. Um movimento de resistência silenciosa: se a escola distante falhou, talvez a proximidade afetiva pudesse remediar o que a estrutura formal negava.

Nesse período, contudo, Ricardo já demonstrava cansaço, desalento. A escola, para ele, deixará de ser horizonte. E isso diz muito. Diz sobre os limites do esforço materno, quando a instituição não reconhece seus sujeitos. Diz sobre os efeitos do racismo simbólico, educacional, institucional e estrutural aliado ao abandono pedagógico. E diz, sobretudo, que não basta garantir matrícula: é preciso garantir pertencimento. Porque sem isso, nenhuma carteirinha de estudante ou sacrifício de madrugada será suficiente para sustentar a permanência dos jovens negros no espaço escolar.

Dona Alexandrina lutou. Como tantas mães negras deste país, acreditou na escola como esperança. Mas a escola, com suas ausências e negligências, transformou esse sonho em mais uma decepção. No coração da narrativa de Dona Alexandrina pulsa o esforço diário de uma mãe que acreditava na escola como promessa e redenção. Suas atitudes são feitas de madrugadas, filas, brigas com o marido, carteirinhas de estudante e uma fé incansável na ideia de que estudar era um caminho possível. Mas a realidade se impôs com uma crueza amarga. “*Mas consegui as vagas, matriculei, fiquei numa felicidade imensa. Eu brigava sempre com meu marido, ele não gostou dos meninos estudando no centro...*”. Na frase, entre pausas e vírgulas, está condensado o desejo de ruptura com a exclusão, mas também o embate cotidiano para manter viva essa aposta.

A luta de Dona Alexandrina foi solitária. Mesmo com a oposição do companheiro, ela agiu: “*eu fiz carteirinhas de estudante dos três, eles tinham*

que ir só, porque nessa época eu trabalhava, aí eles iam sozinhos”. E é nesse ponto da narrativa que a ilusão começa a se desfazer. O percurso autônomo dos filhos até a escola – pensado como independência – transforma-se em distância. O espaço entre casa e sala de aula não era apenas geográfico, mas simbólico: a escola nunca chegou de fato àqueles corpos.

O vazio da mediação escolar é preenchido por outras seduções. *“Foi aí que começou, porque eles eram rapazinhos, naquela época não tinha muita lan, mas tinha fliperama, eles só queriam saber de fliperama, fliperama, e a professora não me falava...”* (Alexandrina, entrevista, 2010). O silêncio da escola não é acidental. É estrutura. Ao deixar de comunicar, ao não construir vínculo, ao não alertar, ela rompe qualquer aliança com a família. Quando veio o aviso, já era tarde. *“Quando foram me avisar, eles já tinham matado muitas aulas, já tinham perdido prova”* – e o caminho da evasão já se desenhava sem retorno.

O mais angustiante, para ela, é o não saber. *“Não compreendo... O problema deles é que, no meio do ano, eles desistiam, nem desistiam, eu achava que estavam indo pra escola, e já nem estavam mais”* (Alexandrina, entrevista, 2010). A ausência de informação da escola somava-se à invisibilidade dos filhos dentro dela. Eles estavam inscritos, mas não pertenciam. Caminhavam até lá, mas não entravam no espaço simbólico do aprender. Dona Alexandrina, ainda tentando explicar o que não se explica, diz: *“Foi nesse período que eles começaram a enturmar com esses amiguinhos, porque pra eles foi uma forma de... sei lá...”* (Alexandrina, entrevista, 2010). O “sei lá” é a materialização do abismo entre a intenção da mãe e a falência do sistema.

Ainda assim, ela insiste. No último gesto de fé, matricula toda a família: *“a última escola que eles estudaram era aqui no Diva, estávamos todos matriculados, eu, meu marido e os três. Íamos todos pra escola... Ricardo e Bernardo, na 6ª série, eu no 1º ano, e meu marido e Telles no 2º ano, estudavam na mesma sala”* (Alexandrina, entrevista, 2010). É uma cena de resistência, mas, também, de desespero: a família inteira tentando aprender junta, talvez na esperança de que a coletividade substituísse o que a escola não deu.

A história de Dona Alexandrina é mais que um depoimento. É um retrato de muitas famílias negras brasileiras que, mesmo sem garantias, apostam na educação como saída. O fracasso, nesse caso, não é delas. É da

escola que não escutou, que não interveio, que não acolheu. É da instituição que não compreende que educação não é só matrícula, é vínculo, afeto, presença. E, sobretudo, é do Estado, que falha com aqueles que mais dele dependem.

4.5 A ESCOLA FALHA EM SILÊNCIO

A escola, frequentemente celebrada como espaço de oportunidades, também pode operar como produtora de frustrações profundas, sobretudo, quando se fecha em torno de uma imagem idealizada que não corresponde à sua prática cotidiana. Quando essa instituição falha, mas se mantém resguardada por símbolos de prestígio e confiança social, o fracasso escolar deixa de ser visível. Torna-se silencioso, persistente, e recai, invariavelmente, sobre os corpos vulnerabilizados – negros, pobres, periféricos. O caso de Messias é exemplar nesse sentido. Um menino que permaneceu por anos em uma escola particular, sustentada pelo patrão da mãe, sem nunca conseguir avançar de série. E, no entanto, não era a ele que se questionava. Era ele quem era questionado.

A experiência de Messias desafia o senso comum que atribui ao ensino privado a excelência pedagógica e o sucesso garantido. Seus anos de repetência, vividos na aparente tranquilidade de um colégio “respeitado”, evidenciam que nem sempre a estrutura determina a qualidade da relação educativa. O que se revela é uma lógica institucional que, ao mesmo tempo em que exclui, mantém a aparência de inclusão. O menino estudava, mas não aprendia; frequentava, mas não pertencia. E sua voz – aquela que tentava alertar a mãe sobre o que se passava na escola – era silenciada pela força simbólica do nome da instituição e pela lógica de gratidão que atravessava os vínculos de classe.

Nesse contexto, analisamos os sentidos desse silêncio, as camadas de invisibilização que encobriram o fracasso escolar de Messias e os dilemas enfrentados por sua família diante da escolha (ou da ausência dela) por uma escola. Ao trazer à tona a complexidade das relações entre trabalho doméstico, subalternidade social e expectativas educativas, buscamos refletir sobre a necessidade de romper com os pactos de conveniência que naturalizam a exclusão de estudantes negros e pobres em ambientes escolares que, mesmo

privados e bem avaliados, permanecem surdos à singularidade de seus alunos.

A história de Messias é, ao mesmo tempo, singular e estrutural. Singular porque envolve afetos familiares, relações de trabalho e uma escola privada sustentada não pelo esforço da família, mas pela “generosidade” do patrão. Estrutural porque expõe, com clareza, como o fracasso escolar pode ser invisibilizado quando se confunde qualidade com aparência, cuidado com conveniência, acolhimento com disciplina. Durante anos, Messias frequentou a escola particular sem passar de ano. As reprovações acumulavam-se e, com elas, a raiva. Ainda assim, ele permanecia lá, preso entre o silêncio institucional e a dificuldade da família em reconhecer o que de fato acontecia naquele espaço.

“Eu fui só estudando lá e não passava, o patrão de minha mãe pagava a escola. Depois que saí de lá, que mamãe foi ver que era a escola. Eu falava para ela, mas não, ela não acreditava. Ela me falava... Lá as pessoas tratam super bem [...]” (Messias, entrevista, 2010). A fala de Messias traz uma dor contida, aquela que se sente quando a própria experiência é desacreditada. Ele nomeava os incômodos, dizia que algo estava errado, mas sua voz infantil foi engolida pela idealização da escola, pela deferência ao patrão, pela lógica de uma confiança cega que a instituição de ensino particular ainda goza na sociedade brasileira.

Para Dona Rosinete, sua mãe, o colégio representava mais do que um espaço de aprendizagem: era uma solução prática e um símbolo de oportunidade. Deixar o filho numa escola de tempo integral, sem custo, enquanto ela trabalhava o dia inteiro, parecia uma chance rara – e, talvez, irrecusável. O constrangimento em questionar a escola ou transferi-lo era atravessado por questões de hierarquia social, lealdade empregatícia e de desamparo. *“Se eu tirar ele de lá, onde vou colocá-lo?”* – é a pergunta silenciosa que parece atravessar a decisão da família. Afinal, no Brasil, nem toda mãe pode escolher a escola do filho. Para muitas, escola é onde se consegue manter a criança protegida até o fim do expediente.

Esse vínculo com a escola particular, mantido mesmo diante da sequência de reprovações, revela o quanto o imaginário social ainda associa o ensino privado à qualidade, mesmo quando a experiência concreta aponta o contrário. A crítica de Patto (1992) torna-se aqui incontornável: é preciso

questionar a escola, sobretudo quando ela fracassa sistematicamente com crianças negras e pobres. O fracasso, muitas vezes, é naturalizado, deslocado para o aluno, para a família, para o suposto “desinteresse”, enquanto a escola segue ileso, protegida por sua reputação, por sua fachada, por seu silêncio polido.

A transferência de Messias para uma escola pública representou, paradoxalmente, uma forma de libertação. Tardia, mas necessária. Ele mesmo narra: *“Eu estava estudando no ‘M’ já. Outra escola. Eu estudei só em duas escolas. No M. eu estudei lá uns 8 meses, daí eu parei. Quando estava terminando as aulas, daí eu fui e parei”* (Messias, entrevista, 2010). A fala, marcada por interrupções, parece refletir a descontinuidade de sua trajetória escolar. O rompimento com a escola anterior não significou um recomeço firme, mas, sim, um corpo já cansado, já frustrado, tentando, mais uma vez, resistir.

No caso de Messias, como em tantos outros, o problema não foi apenas o ensino que faltou, mas a escuta que não veio. A escola que não viu, a mãe que não pôde, a sociedade que não quis. O silêncio da professora, a descrença da família e a impossibilidade de escolha articularam-se num enredo cruel, onde o fracasso não é circunstância, mas destino socialmente imposto. E quando a escola se torna produtora de desistência, o pacto educativo se rompe. Não por falta de esforço da criança, mas por falta de compromisso da instituição.

Durante nossas conversas, o Sr. Antonio – pai de Messias – tentava justificar, com voz trêmula e resignada, as repetidas reprovações do filho. *“É porque ele não queria ficar lá, né...”*, disse, tentando buscar no comportamento da criança uma explicação que o aliviasse do incômodo da dúvida. Insisti, querendo saber se a escola lhe explicava algo, se havia diálogo. *“Não”*, respondeu ele com franqueza. Então, perguntei: *“Simplesmente reprovava?”*. *“É, porque ele estudava lá na escola São Judas Tadeu, é uma escola particular. Eu levava ele, mas ele não queria entrar. Às vezes, eu até batia nele pra entrar. Mas ele não queria ficar lá. Depois que eu saía, eles abriam o portão pra ele vir embora...”* (Antonio, entrevista, 2010).

A imagem é perturbadora: uma criança que chora, que resiste, que tenta escapar – e um pai que a força a entrar, movido pela convicção de que o sofrimento é o preço da educação. *“Mesmo ele chorando, eu recolhia ele pra*

dentro...”, completou. Mas a escola, que deveria ser abrigo e cuidado, abria o portão para que ele fugisse. Essa porta aberta, longe de ser gesto de acolhimento, é símbolo da negligência. Permitir que um menino pequeno, sozinho, saísse pelas ruas depois de ser entregue à escola, revela mais do que descuido – revela descompromisso com a vida que ali se formava.

Messias, ainda criança, construiu seus próprios mecanismos de sobrevivência. “Fugir” não era delinquência, era defesa. Quando não conseguia escapar fisicamente, isolava-se em sala. Sentava-se quieto, calado, imóvel, afastado dos colegas, evitando qualquer contato com as professoras. A escola, para ele, era um lugar de medo. E esse medo foi moldando sua subjetividade escolar. Não era mais um aluno: era um intruso. Um estranho. Um corpo que não cabia naquele espaço. A escola particular, com todo seu prestígio social e sua promessa de exigência, foi, para Messias, um lugar de abandono consentido.

Essa constatação desloca a crítica fácil que se faz apenas à escola pública. Pelos dados que se dispõem à análise, é possível afirmar que, na trajetória de Messias, a escola particular foi tão ou mais perversa. A fachada de excelência encobriu práticas que não ensinaram, não cuidaram e não se responsabilizaram. A ideologia de que “ali se cobra mais”, “ali se aprende melhor” cai por terra quando se vê que, por anos, aquele menino foi levado ao fracasso, não por falta de capacidade, mas por ausência de escuta, mediação e compromisso pedagógico.

Após anos de reprovações e abandono disfarçado de normalidade, veio a transferência para a escola pública. Mas, ali, também não houve acolhimento. Messias narra: “*Da 2ª série eu não estudei mais... Estudei só no começo do ano e parei... Eu estudei até quase o final do ano, daí, quando estava chegando no fim, eu parei*” (Messias, entrevista, 2010). A mudança de escola não representou um recomeço, mas uma repetição do desencontro. Seus anos acumulados de frustração e exclusão o acompanhavam como marcas visíveis: era negro, pobre, da periferia, repetente – e grande demais para os bancos escolares que ainda lhe restavam.

A ociosidade durante o horário escolar, os deslocamentos pela cidade, os fliperamas frequentados por Ricardo e Bernardo, os “passeios” de Messias – tudo isso são respostas aos ambientes escolares que não reconhecem, não

escutam e não acolhem. Sentindo-se como “alienígenas”, como presenças impróprias, esses jovens não abandonaram a escola: foram, aos poucos, por ela descartados. A escola central (de Ricardo e Bernardo) e a escola pública (de Messias) fracassaram não por incapacidade técnica, mas por ausência ética. E, ao invés de se transformarem em espaços de reconstrução, tornaram-se vitrines da exclusão social legitimada pelo currículo e pelos preconceitos cotidianos.

O sonho das famílias era o de transformação, mas a resposta que a escola deu foi estigmatização. Ao fim, o que pesou sobre os ombros desses jovens não foram os conteúdos não aprendidos, mas os olhares que os julgavam antes mesmo da primeira resposta, os sorrisos que não os incluíam, os rótulos que os classificavam. A escola, nesse caso, não falhou por desconhecimento. Ela falhou porque se recusou a ver. E quando a instituição educacional se torna cega para os sujeitos que diz formar, não há futuro possível. Apenas repetição – e silêncio.

4.6 LAÇOS FRÁGEIS, PROMESSAS QUEBRADAS

Entrar escondido na sala e ali permanecer como quem implora para ser esquecido – esse gesto, repetido por Ricardo – é revelador da luta silenciosa de tantos jovens que, apesar de todas as barreiras, ainda tentam pertencer. “*No 4º dia de suspensão, entrava escondido na sala e ficava sentado, quietinho*”, contou. Mas a tentativa de invisibilidade era interrompida por uma pergunta que cortava como faca: “*Ricardo, cadê seu pai?*” A cobrança da presença paterna era mais do que protocolo: era a reafirmação simbólica de que aquele menino não era bem-vindo. E, ainda assim, ele voltava, dia após dia, tentando ser aluno, tentando ser aceito.

Durante a 5ª série, Ricardo tentou representar sua turma no conselho escolar. Era um gesto de pertencimento, uma afirmação simbólica de que ele também fazia parte. Mas sua tentativa foi abortada pela própria escola. “*Eu fiquei uns três anos tentando ser líder da sala, nunca consegui [...]. Quando eu ganhava, a professora, a diretora não deixava*” (Ricardo, entrevista, 2010). Mesmo quando os colegas o escolhiam, o sistema escolar o rejeitava. A escola não permitia que o “indisciplinado” ocupasse a posição de liderança,

desconsiderando a potência política de sua mobilização e reforçando os estigmas que o marcavam.

Ricardo e seus irmãos também participaram do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). O auxílio financeiro, ainda que simbólico, foi vivido como conquista: *“Minha mãe recebia... Acho que eram 100,00 reais, parece que era 60,00, não sei [...] Recebia eu, Bernardo e Telles. Nós ía no fliperama, bebia coca-cola, fumava escondido, ia na padaria e comprava pão de queijo”* (Ricardo, entrevista, 2010). A bolsa ajudava com pequenos prazeres: um lanche, uma bebida, uma folga no cotidiano duro. No entanto, apesar das boas intenções do programa, sua implementação foi frágil do ponto de vista formativo. Ricardo resume: *“A gente não fazia nada... Ficava só lá... Brincando... Fazendo desenho...”* (Ricardo, entrevista, 2010).

A crítica do jovem ao PETI é direta: faltava conteúdo, faltava escuta, faltava projeto pedagógico. O espaço destinado à permanência escolar virava espaço de passatempo. A professora, segundo ele, juntava-se aos estudantes nas brincadeiras, mas não havia intencionalidade pedagógica. Ao descrever as atividades, Ricardo diz: *“A professora fechava a porta, daí ficava só as gurizadas e meninas fazendo fulia, bagunça, zoada...”* (Ricardo, entrevista, 2010). Ainda que o lúdico seja fundamental no processo educativo, sua potência política e formativa foi desperdiçada. Faltou ali a pedagogia crítica, amorosa, significativa e feliz, como propõem Paulo Freire (1987), George Snyders (1986) e Tomaz Tadeu da Silva (2005), que poderia transformar o cotidiano em conhecimento e a cultura em ferramenta de consciência.

O PETI falhou em oferecer a esses jovens uma experiência educativa transformadora. Como bem lembra Souza (2006), as linguagens culturais da diáspora africana – vozes, ritmos, corpos, danças, imagens – são ferramentas de resistência e de reinvenção. Mas essas linguagens, no caso de Ricardo, foram reduzidas a ruído. A professora não as reconheceu como oportunidade, e a escola, mais uma vez, perdeu a chance de ensinar.

A entrada de Ricardo e Bernardo no PETI coincidiu com a mudança de escola: saíram da unidade de ensino fundamental e foram para outra instituição que oferecia da 5ª série em diante. Foi nesse momento que já estavam em contato com a maconha. O dinheiro da bolsa, como apontou o jovem, não era a origem

do problema, mas o entorno social, sim: as privações, o abandono, a vulnerabilidade. No caso de Júnior, o cenário foi semelhante. Ainda muito jovem, com apenas 12 anos, já tinha contato com drogas e bebidas alcoólicas: *“Era andar armado, roubar, usar droga [...] Eu tinha 12 anos, do lado de minha casa os guris fazia uma roda de gurizada todo dia, aí e ficavam de olho vermelho, eu fiquei curioso de ver outros usando e meu irmão também fumava...”* (Júnior, entrevista, 2010). A proximidade do vício, o contato direto com o tráfico e com os pares mais velhos que já estavam “no corre” foram determinantes. A escola, por sua vez, aparecia como um lugar distante e sem sentido. A mãe de Júnior tentava impedir sua saída de casa, mas ele saía escondido. Era a rua quem lhe oferecia pertencimento.

Essas experiências de iniciação no uso de drogas revelam a fragilidade da escola como estrutura de acolhimento. Com a evasão afetiva, o sentido da escola se esvazia. Júnior confirma: *“Quando eu vinha da escola já tinha um grupinho fumando e conversando, isso era todos os dias... Os caras não trabalhavam, não. Os caras não estudavam, não...”* (Júnior, entrevista, 2010). A naturalização do crime e das drogas como formas de sociabilidade mostra que o tecido social que deveria sustentar a infância desses jovens estava rasgado.

Embora Júnior tenha pele clara, ele foi socializado numa família negra, marcada por pobreza e exclusão histórica. A pergunta que se impõe, portanto, é: sua trajetória também é atravessada pelo racismo? A resposta aponta para o racismo estrutural e institucional que molda o Brasil desde os estudos de Hasenbalg (2005) a pobreza tem cor, tem herança, tem sistema. Mesmo quando atinge um branco pobre, está ligada a processos históricos que penalizam, em especial, os corpos negros. Júnior, como os demais, foi tragado por essa engrenagem.

As trajetórias de Ricardo, Bernardo, Messias, Joana e Júnior são marcadas por uma pobreza estrutural, mas os negros, entre eles, sofrem uma dupla exclusão. A discriminação racial soma-se à privação material e os torna ainda mais vulneráveis. Na escola, essas marcas são visíveis: são os maiores da turma, os mais atrasados, os que não “se comportam”, os que “não acompanham”. São também os mais punidos, os mais ignorados, os mais afastados do currículo.

Como Ricardo bem relatou: *“Eu ficava olhando para o quadro, mas não via o que passava, quando assustava a aula já estava terminando”* (Ricardo, entrevista, 2010). O efeito das drogas, aliado ao distanciamento simbólico da escola, o fazia se ausentar, mesmo presente. Às vezes, saía para beber água e não voltava. Outras vezes, ficava até o recreio e desaparecia. Podia passar até três semanas sem entrar em sala, e ninguém sentia sua falta. Quando a escola perde o vínculo, perde também a função social.

Messias também tentou resistir. Permaneceu por anos na mesma série, e quando parecia que avançaria, foi expulso por xingar um professor. O desfecho foi doloroso. *“As coisas iam entrar nos eixos, eu ia passar de ano”*, disse. Mas a instituição, mais uma vez, cortou o processo pela raiz. A permanência desses jovens nas escolas era física, mas nunca simbólica. Estavam lá, mas não pertenciam. E quando a escola não reconhece o aluno, o aluno também deixa de reconhecê-la como possibilidade de futuro.

A trajetória de Messias ganha um ponto de inflexão doloroso na aula de Educação Física. Ali, onde o corpo deveria encontrar expressão e liberdade, ocorreu a sua exclusão mais explícita. *“Daí eu fui até expulso de lá uma vez, por causa que eu briguei com um professor lá. Professor de Educação Física...”* (Messias, entrevista, 2010). Ao ser retirado de um jogo, para dar lugar a outro aluno, Messias reagiu verbalmente. *“Eu xinguei ele tudo lá, aí eu fui expulso da escola”* (Messias, entrevista, 2010). A cena é clara: uma escolha feita pelo professor, aparentemente técnica, carrega o peso simbólico do racismo cotidiano, que nega ao corpo negro o direito ao jogo, ao espaço, ao protagonismo.

A disciplina de Educação Física, historicamente construída a partir de discursos eugenistas, higienistas e militarizados, ainda reproduz práticas pedagógicas que separam o corpo do pensamento, o movimento da reflexão. Nessa lógica, o corpo é moldado, treinado, domesticado. A motricidade humana é reduzida a desempenho e obediência. No caso de Messias, a exclusão do jogo expôs a concepção dominante: o corpo negro é visto como ameaça, como força bruta, como o que deve ser contido. O professor, ao retirá-lo, atualizou os mitos sobre o corpo negro: indisciplinado, agressivo, perigoso. Como lembra Santos Souza (1983, p. 28), trata-se de um corpo “despossuído de valores, de civilidade, de humanidade”.

Essa experiência foi definitiva. Após o episódio, Messias não voltou mais à escola. Sentiu-se rejeitado, humilhado, desnecessário. A escola, que já não lhe oferecia pertencimento simbólico, agora lhe negava também o espaço físico. Começou a passar mais tempo na rua. E na rua encontrou o que a escola não lhe deu: contato, companhia, alívio, mesmo que por vias tortas. Nem ele, nem sua família souberam precisar quando as drogas chegaram. Mas vieram. *“Eu tinha 15 anos, minha mãe não sabia, ela só descobriu quando eu vim preso”* (Messias, entrevista, 2010). Começou com cigarro, passou para maconha. Foi internado em uma clínica. Saiu. Voltou. As idas e vindas da sua trajetória mostram o quanto a escola poderia ter sido freio – mas foi, na verdade, o gatilho do abandono.

A exclusão escolar de Messias e de Ricardo aponta para a corresponsabilidade do Estado na trajetória desses jovens. Ricardo, desde a pré-escola, também vivia processos de inversão simbólica. Quando era agredido – quando puxavam seu cabelo, quando o excluía –, era ele quem era denunciado. A professora não via nele a criança violentada, mas a fonte da violência. Foi assim que começaram os bilhetes para a mãe, as punições, os castigos. Uma cadeia de responsabilizações que, somadas, retiraram desses jovens o direito de ser criança.

Messias relata, ainda, que, ao deixar de estudar, perdeu a única estrutura que lhe restava. A rua, então, tornou-se inevitável. *“Eu comecei fumar maconha. Daí me mandaram para uma clínica, eu parei de fumar maconha. Eu estava aqui, mas daí passou 15 dias, a juíza me soltou e mandou me levar para lá”* (Messias, entrevista, 2010). A ausência de perspectivas empurrou-o para práticas ilícitas, desentendimentos familiares, uso de drogas e múltiplas prisões. A trajetória escolar falha converteu-se em trajetória infracional. E o que estava em disputa desde o início não era o desempenho escolar, mas a possibilidade de existência plena.

A partir desses relatos, compreendemos que o fracasso escolar não é apenas um processo pedagógico, e sim um fenômeno social, político e racial. A ausência de sentido na escola, a exclusão simbólica e física, a reprodução de estereótipos e a desproteção estatal formam o pano de fundo da entrada desses jovens no mundo da droga e da criminalização. Mais do que uma sucessão de

escolhas pessoais, o que se observa são caminhos empurrados, portas fechadas, identidades negadas. Quando o corpo negro é expulso do jogo, ele é também expulso da história e, depois, punido por tentar viver à margem dela.

No próximo subitem, retomamos a história de Ricardo desde os anos iniciais da educação infantil, aprofundando como a exclusão foi se instalando, progressivamente, em sua trajetória e como, mesmo diante de tentativas de pertencimento, sua figura foi capturada por estigmas que o afastaram de qualquer possibilidade de escolarização plena.

A história de Ricardo é atravessada por múltiplas formas de exclusão: simbólica, afetiva, pedagógica e institucional. Desde a educação infantil, sua presença na escola foi marcada por conflitos e estigmas. Na 1ª série, já enfrentava os sermões da diretora, os bilhetes de suspensão, os castigos públicos. As respostas que ele tentava dar à violência cotidiana – muitas vezes, impulsivas, involuntárias – retornavam como punições. E, assim, a escola, em vez de ser espaço de formação, tornou-se um lugar de acirramento da dor. A correlação entre violência institucional, estereótipos racializados, relações pedagógicas excludentes e o fácil acesso às drogas formaram o terreno onde se ergueu uma história de fracasso escolar que não era individual, mas socialmente produzido.

Apesar disso, Ricardo teve experiências que marcaram positivamente sua infância, especialmente no projeto “Bom de Bola, Bom de Escola”. *“Joguei, Ave Maria... Jogava lá na ‘P’, jogava ali naquela quadra na hora da Educação Física, no recreio [...] Foi uma época boa, eu e meus irmãos íamos jogar, era a maior festa”* (Ricardo, entrevista, 2010). As lembranças que evoca são carregadas de afeto: a mãe assistindo na arquibancada, o lanche comprado depois do treino, a rotina em casa com os irmãos e as tarefas divididas. Mas esse ambiente caloroso contrastava com a frieza da escola, onde os bilhetes, as suspensões e os castigos se tornavam rotina.

“No colégio, só desacerto [...] Tinha medo da diretora [...] To suspenso tantos dias...” (Ricardo, entrevista, 2010). A escola, longe de ser lugar de aprendizagem e acolhimento, era sinônimo de medo e punição. Ricardo brigava para defender o irmão, reagia quando agredido – *“Desde pequeno, tinha uma menina, ela puxava meu cabelo, eu dava ‘murro’ nela – e era punido. Mais tarde, o beco ao lado da escola foi o cenário de uma nova iniciação: o contato com a*

maconha, aos 10 anos. *“Eles me ofereceram, ‘toma aí, fuma aí’, daí eu fumei [...] Passei mal e pensei: rapaz, nunca mais uso esse trem, não... Da segunda vez, fiquei melhor... Da quinta vez, até que chegou num ponto que antes de eu comer, eu tinha que fumar”* (Ricardo, entrevista, 2010).

A dependência foi instalando-se com o desencanto. Reprovações consecutivas desde a 5ª série. Promessas não cumpridas. *“Meu pai prometia uma bicicleta ou um videogame se eu passasse de ano. Mas todo ano, antes de terminar, eu já sabia que tinha perdido a bicicleta”* (Ricardo, entrevista, 2010). A bicicleta, símbolo da recompensa pelo esforço, virou metáfora da frustração. O fracasso escolar não era apenas a não aprovação. Era a perda progressiva da autoestima, da motivação e da crença na própria capacidade. A escola, que poderia ter sido intervenção, tornou-se indiferença.

Mesmo assim, Ricardo tentava. *“Eu nunca parei de estudar, todo ano eu começava e desistia no final do ano ou era expulso”* (Ricardo, entrevista, 2010). Mudava de escola, procurava novos começos. Mas as exclusões anteriores acompanhavam-no como cicatrizes. A evasão era física e simbólica. *“Eu saía pra escola, mas não entrava na sala de aula... Eu ficava reprovado por falta, às vezes, ou eu era expulso”*. A reincidência nas punições e a ausência de estratégias pedagógicas acolhedoras consolidaram uma trajetória que, segundo ele, poderia ter sido diferente: *“Eu comecei bem... Fui bem até a quarta série, depois entortou tudo, ficou tudo errado...”*

A comparação com os colegas evidencia o impacto social da exclusão escolar. *“As gurizadas lá do bairro já estão no 1º ano, 2º ano ou já terminaram tudo. Eu parei na 6ª série, onde estou até hoje”* (Ricardo, entrevista, 2010). A escola, que poderia tê-lo ajudado a seguir junto, abandonou-o. A bicicleta nunca veio. Mas o que Ricardo perdeu não foi só o prêmio prometido: perdeu o vínculo com a escola, perdeu tempo, perdeu confiança. Sua trajetória revela como o fracasso escolar, quando racializado e punido, produz desistência e reforça o ciclo de exclusão que atinge, sobretudo, os jovens negros e periféricos. Em vez de acolhê-los, a escola confirma o lugar social que a sociedade lhes reservou. E, nesse processo, rompe a promessa de futuro.

Após o primeiro contato com a maconha, aos 10 anos, a escola começou a perder o sentido para Ricardo. Ele ainda não compreendia completamente o

que estava se passando dentro de si, mas sentia que aquele espaço não lhe pertencia mais. Ir para a escola tornou-se um gesto automático, um hábito esvaziado de propósito. Era como frequentar um lugar que exigia presença sem oferecer pertencimento. *Estar lá* não significava *fazer parte*. Suspenso ou não, ele aparecia, às vezes entrava, outras vezes se impunha diante das regras. A porta da sala de aula tornava-se uma fronteira, e o corpo de Ricardo, uma resistência ambulante.

Com o tempo, desenvolveu estratégias para driblar a obrigação da sala de aula, sem abandonar totalmente o ambiente escolar. Descobriu que os arredores da escola também podiam ser territórios de sobrevivência. Jogava futebol, bolita, conversava com a “galera” – esses pequenos rituais tornaram-se suas formas de suportar a exclusão. A escola como estrutura permaneceu, mas sua função mudou. De espaço de aprendizagem, tornou-se abrigo de fuga. Ricardo não a recusava por completo; ele apenas não conseguia mais atravessar a porta da sala sem carregar o peso da hostilidade.

Essa permanência liminar, nos muros, nos pátios, nos becos laterais, revela um dado fundamental da exclusão escolar: nem sempre ela se expressa pela evasão formal. Muitas vezes, a exclusão é simbólica, silenciosa e cotidiana. Ricardo *estava na escola*, mas fora dela. Era visível no espaço físico, mas invisível nos processos pedagógicos. Era um corpo presente, contudo, tratado como ausência. Seu gesto de permanecer por perto era, paradoxalmente, um grito por vínculo, uma tentativa de continuar fazendo parte de algo que já lhe havia negado lugar.

Nesse cenário, o futebol, a bolita, a conversa com os colegas não são apenas passatempo, mas formas de manter alguma relação com o mundo. São experiências de sociabilidade que, se não oferecem aprendizagem formal, ao menos produzem sentido. E é justamente esse sentido que a sala de aula havia deixado de oferecer. Sem conteúdo que o representasse, sem professores que o enxergassem, sem afeto que o sustentasse, Ricardo desistia, pouco a pouco, do que a escola não soube oferecer: reconhecimento.

A imagem de Ricardo nos arredores da escola significa reconhecer que muitos jovens como ele não abandonam a escola – são deixados à margem dela. A fronteira entre estar e pertencer é onde se inscreve o fracasso escolar de

tantos meninos negros e pobres. A bicicleta que nunca veio não é apenas o brinquedo prometido, mas o símbolo de um pacto quebrado: o pacto da escola como possibilidade de futuro. Quando esse pacto se rompe, resta o pátio, o portão, o campo – espaços que, mesmo improvisados, ainda resistem como lugares possíveis para existir.

QUINTA PARTE

A ESCOLA E O SILÊNCIO DAS INSTITUIÇÕES: TRAJETÓRIAS
NEGRAS NA EDUCAÇÃO



5.1 A ESCOLA COMO PROMESSA FRATURADA

A escola, instituição de promessas e papéis socialmente atribuídos, assume, nas trajetórias de vida dos jovens aqui acompanhados, o lugar de uma contradição histórica. Criada e regulamentada para formar sujeitos autônomos, cidadãos de direitos, trabalhadores conscientes e seres humanos plenos – conforme previsto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na LDB (Lei n. 9.394/96) –, a escola brasileira, especialmente a pública, opera, muitas vezes, na contramão de sua missão. O ordenamento legal que a sustenta se torna letra morta diante das práticas cotidianas que violentam, silenciam, punem e abandonam, sobretudo os jovens negros, pobres e periféricos.

Essas contradições não são apenas desvios ou casos isolados. Elas se organizam como estrutura e se reproduzem como norma. A escola, ao mesmo tempo em que exige frequência, disciplina e rendimento, recusa-se a se responsabilizar pelas consequências de seus próprios atos. Quando exclui, reprova, humilha ou negligência, não responde por isso. Não há, no Brasil, nenhum mecanismo jurídico eficaz que trate da corresponsabilização da instituição escolar pelas trajetórias interrompidas que ela mesma ajudou a moldar. Suas arbitrariedades passam inalterada, mesmo quando destroem futuros em silêncio.

Ao longo das análises realizadas neste estudo, compreendemos que os fatores que levam os jovens negros ao envolvimento com a prática de atos infracionais são complexos, entrelaçados, e, sobretudo, históricos. Não há uma linha causal simples. Entretanto, os relatos, os dados empíricos e os percursos pessoais aqui descritos apontam com nitidez algumas regularidades nas experiências escolares desses jovens: (1) reprovações consecutivas e desamparadas; (2) rejeição e exclusão por parte dos colegas; (3) conteúdos curriculares eurocêntricos que apagam referências identitárias negras; (4) estigmatização calcada nos mitos raciais que animalizam e inferiorizam; (5) castigos punitivos que se naturalizam no trato cotidiano.

O que emerge dessas experiências é a marca de um racismo persistente, estrutural e institucional. Mas, para afirmar isso, é preciso cruzar os dados

qualitativos com os indicadores estatísticos. Os depoimentos têm força, emoção e verdade. No entanto, para que o Estado, as políticas públicas e os discursos jurídicos reconheçam a gravidade da exclusão escolar racializada, é necessário confrontar, também, os números: idade, raça, escolaridade, território, perfil socioeconômico dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Antes, pois, de concluir que o racismo é o fio condutor dessas trajetórias, apresentamos os dados quantitativos disponíveis sobre os jovens em conflito com a lei. Eles ajudam a iluminar, com a linguagem da estatística, o que a experiência já vem denunciando com a linguagem da dor: a escola tem sido mais produtora de vulnerabilidades do que de emancipações. E sua omissão, diante disso, não é um acaso – é uma escolha histórica, social e política.

A seguir, apresentamos uma tabela que reúne dados referentes à autodeclaração racial dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, conforme as categorias definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse recorte é fundamental para compreender como os marcadores raciais estruturam, de forma silenciosa e persistente, os destinos sociais da juventude brasileira, em especial no que tange às trajetórias marcadas pela vulnerabilidade, pelo fracasso escolar e pela seletividade do sistema penal. A leitura crítica desses dados, em diálogo com os relatos de vida e os referenciais teóricos anteriormente discutidos, permite evidenciar a presença do racismo estrutural e institucional como força modeladora dessas biografias interrompidas.

Tabela 1 – Declaração de cor, de acordo com as categorias do IBGE

IBGE	%
Amarela	1,55
Branca	24,03
Indígena	2,32
Parda	15,50
Preta	35,65
Sem declaração	20,93
TOTAL	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do universo empírico.

Com base na Tabela 1 (Declaração de cor, de acordo com as categorias do IBGE), a análise interpretativa revela dimensões profundas e estruturais das desigualdades raciais no Brasil, especialmente quando associada à juventude em cumprimento de medidas socioeducativas. Os dados mostram que mais da metade (51,15%) dos jovens que cumprem medidas pertencem aos grupos raciais preto e pardo, sendo que a maior incidência individual é da população preta (35,65%). Somados, os dados revelam a sobrerrepresentação de jovens negros no sistema socioeducativo, o que reafirma os apontamentos de Sueli Carneiro (2023), Neuza Santos Souza (1983), Frantz Fanon (1983), Achille Mbembe (2018) e Grada Kilomba (2019): a raça, no Brasil, opera como critério silencioso de exclusão, punição e negação de humanidade.

O dado mais alarmante, porém, talvez seja o percentual de jovens sem declaração racial (20,93%). Esse número, por si só, já carrega uma interrogação política: o que significa não declarar a própria raça num sistema que racializa? Conforme Kilomba (2019), o silenciamento sobre a identidade racial é uma das estratégias do racismo moderno, pois oculta as estruturas que mantêm o privilégio branco e reforça a lógica do “outro racializado” como aquele a ser contido, punido ou corrigido. O não dizer, nesse contexto, é um gesto político, mas, também, uma violência epistêmica.

Do ponto de vista jurídico e institucional, esse panorama entra em contradição com o que preveem a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): o direito à igualdade, à educação de qualidade e à proteção integral. Como denuncia Patto (1992a), a escola – uma das instituições-chave no desenvolvimento desses jovens – tem falhado de modo sistemático com a população negra. As reprovações em série, os estigmas, a ausência de conteúdos que valorizem a identidade negra e os castigos simbólicos e físicos transformam a instituição escolar em uma das portas de entrada para o sistema punitivo, não raro sob o manto de uma falsa neutralidade.

A análise de Fanon (1983) sobre o “não lugar” do negro na sociedade colonial também ilumina essa leitura: o jovem negro, sobretudo o de pele preta, não é apenas mais visado pelo controle e pela vigilância; ele é ontologicamente produzido como ameaça. A criminalização da juventude negra não se dá apenas

por seus atos, mas por sua existência, sua corporalidade, sua linguagem e seus modos de estar no mundo. Como expressa o próprio autor, o negro é visto antes como corpo que deve ser contido do que como sujeito que deve ser educado.

O dado de apenas 24,03% jovens brancos no sistema socioeducativo evidencia que os marcadores raciais continuam operando como verdadeiros dispositivos de seletividade penal. Apesar de também viverem em condições de pobreza, os jovens brancos são menos perseguidos, menos punidos e mais frequentemente reconhecidos como “alvos de cuidado”, e não de repressão. A escola, a mídia e o sistema de justiça replicam esse padrão. Como reforça Neuza Santos Souza (1983), para os negros, a subjetividade é construída sob um espelho partido, onde suas potências são anuladas e suas falhas, amplificadas.

Essa tabela não é apenas um levantamento quantitativo, é o espelho estatístico de um país que naturaliza a desigualdade racial. Os números são a cifra de uma narrativa histórica: no Brasil, a cor da pele ainda define o acesso a direitos, o valor da vida e o destino da juventude. A escola, ao se omitir de sua função reparadora, acaba não apenas cúmplice, mas protagonista desse enredo de exclusão.

Com base nos dados apresentados na Tabela 1 e nos relatos analisados ao longo deste estudo, é possível afirmar que, embora jovens brancos também vivenciem situações de reprovação escolar, pobreza e desamparo, o que se evidencia nas trajetórias dos jovens negros é a sobreposição da condição racial como elemento estruturante da exclusão. A autodeclaração racial mostra que mais de 51% dos adolescentes em medida socioeducativa identificam-se como pretos (35,65%) ou pardos (15,50%), o que revela a presença acentuada de jovens negros em contextos de punição estatal. Isso indica que, embora a classe social seja um fator relevante, a cor da pele opera como um marcador diferenciado de vulnerabilidade, agravando as condições já impostas pela pobreza.

É verdade que muitos jovens brancos vivem em territórios empobrecidos e enfrentam o abandono institucional. No entanto, como revelam os depoimentos e a literatura crítica, em especial autores como Kilomba (2019), Fanon (1983) e Sueli Carneiro (2023), os jovens negros, desde muito cedo, são atravessados por experiências de rejeição que não se explicam apenas pela

condição econômica, mas por sua corporeidade racializada. A escola, como instituição social, acaba reproduzindo os estigmas da sociedade maior, muitas vezes, naturalizando a exclusão com base em estereótipos: o corpo negro como agressivo, incapaz, perigoso ou insubmisso. Essa marcação simbólica, reiterada por práticas pedagógicas punitivas, não apenas reforça os fracassos escolares como também abre caminho para o ingresso precoce desses sujeitos no sistema socioeducativo.

Nesse sentido, a presença desproporcional de jovens negros nos dados quantitativos não é uma coincidência, tampouco uma variação ocasional. Trata-se de uma consequência direta de uma pedagogia racializada, que se inicia nos primeiros anos da escolarização e se prolonga em forma de castigos, evasões, silenciamentos e falta de reconhecimento. A recusa ao pertencimento escolar é um sintoma, mas a causa está na falta de espaço para a construção de uma identidade positiva. Como já discutido, com base em Neuza Santos Souza (1983), o sujeito negro é constantemente pressionado a lidar com um espelho fragmentado, que nega sua imagem e inferioriza sua presença.

Os dados também demonstram que a violência institucional se legitima pela omissão, inclusive no registro da identidade. A significativa porcentagem de jovens que não se declaram racialmente (20,93%) pode indicar, como sugere Kilomba (2019), uma forma de silenciamento induzido, fruto de uma sociedade que evita nomear o racismo e nega espaço à construção positiva das identidades negras. Esse silêncio revela não apenas uma lacuna estatística, mas um vazio de pertencimento, um deslocamento simbólico profundo. Quando o jovem não se reconhece, não se vê representado e não é afirmado em sua história, o apagamento racial torna-se mais uma forma de violência.

Portanto, os dados da Tabela 1, lidos à luz das experiências e análises deste trabalho, confirmam que o fator racial é central na compreensão das trajetórias de adolescentes em conflito com a lei. As agressões simbólicas e materiais vividas por esses jovens não são incidentes isolados; são parte de uma arquitetura histórica que naturaliza a exclusão do corpo negro e perpetua sua criminalização. Diante disso, reafirmamos: não basta reconhecer a pobreza como causa. É preciso nomear e combater o racismo estrutural, simbólico e institucional que molda, limita e pune os caminhos da juventude negra brasileira.

5.2 RAÇA-COR E ESCOLARIDADE DE JOVENS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

A presença negra no sistema socioeducativo não é apenas quantitativa – ela é sintomática. A Tabela 2, que apresentamos a seguir, relaciona raça e escolaridade de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e evidencia que a população preta e parda, somada, representa a ampla maioria em quase todas as séries escolares listadas. Se, como insistem alguns, o racismo não é o motor dessa seletividade, o que explica, então, essa constância? Que forças estruturam uma realidade na qual o corpo negro se acumula nos bancos escolares mais baixos, ao mesmo tempo em que se espalha pelas estatísticas da punição?

Tabela 2 – Raça e escolaridade de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas

RAÇA IBGE	1ª Ens. Med.	2ª Ens. Med.	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total geral
Amarela	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	7,7	2
Branca	7,7	0,0	66,7	33,3	20,0	24,2	25,8	18,2	23,1	31
Indígena	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	9,1	0,0	3
Parda	30,8	100,0	0,0	33,3	6,7	9,1	12,9	9,1	30,8	20
Preta	23,1	0,0	33,3	33,3	53,3	48,5	29,0	27,3	23,1	46
Sem Declaração	30,8	0,0	0,0	0,0	20,0	15,2	29,0	36,4	15,4	27
Total geral	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	129

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do universo empírico (2009)

A análise da distribuição por séries revela mais do que simples atrasos escolares – ela desvela uma maquinaria de exclusão. A maioria dos adolescentes pretos concentra-se nas séries iniciais do ensino fundamental: 53,3% estão na 4ª série, 48,5% na 5ª, 29% na 6ª e 27,3% na 7ª. Ou seja, os jovens negros não apenas compõem a maior parte dos internos, como também estão distanciados dos níveis de escolaridade esperados para suas idades. Em contraposição, os jovens brancos estão mais bem distribuídos nas séries finais do fundamental e já aparecem, embora timidamente, no ensino médio – 7,7% na 1ª série. A

população amarela é estatisticamente irrelevante, e a indígena é quase invisibilizada. A maioria dos adolescentes que não declara sua raça também aparece concentrada nas séries iniciais, o que talvez revele mais um efeito do apagamento racial, e não de sua ausência.

A desigualdade racial não é apenas de acesso, mas de permanência e de progresso. Como já antecipado por autores como Patto (1992), Fanon (1983) e Kilomba (2019), o fracasso escolar não é produto de incapacidade individual, e sim da lógica excludente que rege o sistema de ensino. Nas trajetórias de Ricardo, Messias, Joana e outros jovens aqui ouvidos, vimos que a escola falhou sistematicamente com os estudantes negros: não acolheu, não escutou, não ensinou. Reprovou-os, puniu-os, silenciou-os – e os expulsou. A tabela 2 apenas confirma o que os depoimentos já haviam narrado com emoção: a escola prepara para o abandono, e o abandono prepara para a medida.

Mais do que números, esses dados são espelhos de um pacto social rompido. Enquanto os jovens brancos têm maior chance de avançar nas etapas escolares e receberem suporte para suas dificuldades, os jovens negros são estigmatizados como “problemáticos” e lançados ao ciclo das reprovações e da indisciplina – que culmina, muitas vezes, na medida socioeducativa. As baixas séries ocupadas por esses jovens expressam não apenas um *déficit* de aprendizagem, como a negação sistemática de direitos. São jovens que estudam sem aprender, frequentam sem pertencer, vivem sem serem vistos como sujeitos de direito.

Neste cenário, a Tabela 2 não é apenas um retrato da escolarização. É, sobretudo, um diagnóstico das falhas da política pública educacional diante da juventude negra. Como bem afirma Neuza Santos Souza (1983), o sujeito negro aprende, desde cedo, a duvidar de seu valor, porque a escola – espaço que deveria lhe afirmar – o devolve em pedaços. E, como nos lembra Sueli Carneiro (2023), o racismo institucional opera silenciosamente, naturalizando o fracasso de uns e o sucesso de outros. A cor da pele, aqui, não é apenas dados estatístico: é marcador de destino.

5.3 AMARGURAS DO FRACASSO ESCOLAR

Ao estabelecer a relação entre **raça e escolaridade** a partir da Tabela 2, torna-se inegável a conexão direta entre o **fracasso escolar** e o percurso de adolescentes em conflito com a lei. Os dados não apenas confirmam a concentração de jovens pretos e pardos nas séries iniciais, como também denunciam a permanência forçada e estagnada nesses níveis, o que, ao longo do tempo, converte a experiência escolar em uma sucessão de frustrações, punições e exclusões. A escola, que deveria ser instrumento de emancipação, transforma-se numa engrenagem que esmaga sonhos e reproduz hierarquias raciais. É, como afirma Patto (1992), uma instituição marcada por um modelo de fracasso que persiste desde o início do século XX, e que continua produzindo seus frutos amargos.

Patto nos lembra que o **fracasso escolar** é uma construção histórica. Desde as décadas de 1920, a educação básica no Brasil vem se expandindo numericamente, mas sem garantir permanência, aprendizagem ou dignidade. Os dados da Tabela 2 demonstram que os jovens em medida socioeducativa foram marcados, em sua maioria, por uma escolarização fragmentada e desigual: reprovações em série, distorções idade-série e estagnação nas etapas mais precárias do ensino fundamental. A universalização do acesso, sem políticas de permanência que enfrentem o racismo institucional, transforma-se apenas em estatística vazia – a escola está aberta, mas não acolhe.

A escola, nesse contexto, acaba por repetir o mesmo discurso das teorias racialistas e médico-pedagógicas do início do século XX: o problema está no aluno. A herança das explicações biologizantes, da “carência cultural” e da “desorganização familiar” ainda está viva, mesmo que camuflada em diagnósticos pedagógicos. Quando o aluno negro não aprende, é logo tachado de “desinteressado”, “agressivo”, “sem base”. Culpabiliza-se o estudante e sua família, ignorando os mecanismos de exclusão que operam dentro da própria escola. Como se vê nas histórias de vida analisadas neste trabalho, são esses jovens – negros, pobres e, frequentemente, humilhados – que a escola expulsa, antes mesmo de assinar sua evasão.

Ao negar a esses sujeitos o direito à aprendizagem significativa, à valorização cultural e à afetividade pedagógica, a escola constrói, passo a passo, a rota da desistência. E é nessa desistência que germina a vulnerabilidade social que os empurra para práticas infracionais. Não se trata de um determinismo, e sim de uma correlação visível: quanto mais a escola falha com um jovem, maior a chance de ele ser tragado por outras lógicas de pertencimento – as da rua, da “galera”, da sobrevivência. A escola, então, não é neutra nesse percurso. Ela é parte ativa da engrenagem que empurra corpos negros para o encarceramento em vida.

Dessa forma, podemos afirmar que o fracasso escolar não apenas antecede a medida socioeducativa – ele a prepara, a antecipa e a legitima. Quando se observa que as histórias dos jovens em cumprimento de medidas são marcadas por múltiplas reprovações, ausências de acolhimento, preconceito e estigmatização racial, entende-se que o ato infracional não brota do nada. Ele é, em muitos casos, a consequência de um abandono pedagógico reiterado, chancelado por instituições que naturalizam a exclusão do jovem negro. O que se inicia com um bilhete de advertência e uma suspensão, termina, demasiadas vezes, com uma sentença judicial. Entre uma e outra, há o silêncio da escola – e o ruído do racismo institucional.

No contexto das trajetórias de escolarização analisadas neste estudo, torna-se fundamental compreender como os discursos e práticas cotidianas no interior da escola constroem identidades negativas para alunos pobres, especialmente os negros. Esses sujeitos, ao longo de sua experiência escolar, são, frequentemente, classificados por professores e técnicos com adjetivos que vão além da descrição pedagógica; são, na verdade, rótulos que delimitam a possibilidade de existência e pertencimento no espaço educativo. A seguir, uma citação de Maria Helena Souza Patto (1992) ilustra de maneira contundente como a escola brasileira ainda se estrutura a partir de uma lógica excludente, marcada por critérios de valoração que remetem à antiga dicotomia entre os “aptos” e os “inaptos”:

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de “ser humano” em termos de “aptos” e

“inaptos” estrutura a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira (Patto, 1992, p. 112-113).

Essa citação explicita um mecanismo sutil e violento de exclusão escolar: a produção simbólica da inferioridade. Ao classificarem alunos a partir de um vocabulário depreciativo, professores e técnicos reafirmam estereótipos arraigados na cultura brasileira, muitos deles forjados no ideário racista e eugenista que atravessou o século XX. Tais discursos não apenas desqualificam os sujeitos, mas se inscrevem em seus corpos e trajetórias, levando-os a internalizar a condição de fracasso como destino inevitável. No caso de alunos negros, esse processo é ainda mais grave, pois se articula à herança do racismo estrutural, que associa à cor da pele atributos negativos e desumanizantes. Assim, a escola, em vez de se constituir como território de escuta, reparação e valorização, transforma-se em um espaço onde os estigmas se atualizam e ganham força institucional.

O fracasso escolar, como fenômeno social, não deveria mais ser compreendido à luz de explicações biologizantes, nem tampouco pelas antigas e perigosas teorias da “carência cultural”. Antes, precisa ser lido em chave sociológica e política crítica, pois se trata da expressão de um modelo educacional que não atende aos sujeitos a que se destina. A escola que não ensina, que reprova, que silencia e exclui é parte de um sistema mais amplo de desproteção social, e seus trabalhadores, embora atores importantes, também são vítimas de um Estado omissivo e de um projeto de sociedade desigual. Como aponta Maria Helena Souza Patto (1992, p. 114), “a produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação”.

Contudo, no caso da população negra, essa falência escolar revela-se ainda mais cruel, pois opera por meio de *um duplo mecanismo de exclusão*.

Por um lado, há a precariedade estrutural das escolas públicas (salas superlotadas, professores exaustos e subvalorizados, prédios deteriorados, materiais didáticos escassos). Por outro, atuam as *relações cotidianas marcadas pelo preconceito racial*, pela ausência de formação docente para lidar com a diversidade e pela repetição de estereótipos herdados de ideologias racistas. Em vez de acolher o saber que a criança negra carrega, muitos professores o desqualificam; em vez de dialogar com as subjetividades, avaliam com critérios abstratos e descontextualizados. O que deveria ser aprendizagem se torna punição; o que deveria ser afeto se converte em rejeição. E o trauma se instala como uma ferida que sangra em silêncio, ano após ano.

Essas experiências não são exceção: elas se tornam *norma nos caminhos escolares de jovens negros*. E essa normalização do fracasso é que os empurra para fora da escola – e, mais adiante, para dentro das instituições socioeducativas. Os dados analisados anteriormente são eloquentes. Ao agregarmos as categorias preta e parda, observamos que 91% dos jovens negros em medida socioeducativa de internação estão entre 16 e 18 anos e concentram-se nas séries mais baixas da educação básica. Isso não é uma coincidência estatística, mas a ponta visível de um sistema que retém, reprova e abandona. E, depois, criminaliza.

Ainda que em algumas séries – como a 2ª do Ensino Médio – a presença branca seja numericamente superior, esse dado é residual: apenas 3,1% do total geral de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. A grande maioria dos adolescentes internados é negra e está *em defasagem idade-série*, ou seja, atrasados e estagnados em seu percurso formativo. Isso indica que o corpo negro, além de ser mais duramente punido, é também o mais negligenciado pela escola. A suposta universalização da educação esbarra, então, numa barreira racial que, embora velada, permanece ativa em cada bilhete de advertência, em cada suspensão injustificada, em cada prova que não considera a realidade do aluno.

Dizer que há *uma relação direta entre fracasso escolar e ato infracional* não é apenas uma hipótese, é uma constatação sustentada por dados, depoimentos e experiências. Mas é preciso ir além: é necessário afirmar que *a escola falha sistematicamente com os jovens negros*, e essa falha não é um erro

técnico, mas um sintoma de um projeto de sociedade que hierarquiza vidas. A escola que abandona, hoje, é a mesma que entrega, amanhã, ao sistema de justiça juvenil. E o que se produz ali, com currículos desbotados e relações marcadas pela exclusão, são sujeitos silenciados, que buscam nas “galeras”, nas esquinas ou nos fliperamas aquilo que a sala de aula não lhes ofereceu: sentido, pertencimento, humanidade.

O desencontro entre a escola e seus destinatários produziu, na vida de jovens como Ricardo, efeitos profundos e desastrosos. Em vez de acolher, a instituição expulsou; em vez de formar, feriu; em vez de oferecer horizontes, empurrou para a margem. A escola, que deveria funcionar como trincheira de proteção e espaço de desenvolvimento humano, operou como um filtro seletivo onde corpos negros e periféricos são reiteradamente descartados. Sem o pertencimento que gera o compromisso, esses jovens se tornaram alvos fáceis de uma outra pedagogia, a da violência cotidiana, das ruas, das galeras.

O depoimento de Ricardo é revelador dessa transição do abandono ao conflito com a lei. Ao ser questionado sobre o que significava ter “aprontado”, ele respondeu: *“eu já roubei e já matei. Eu roubei duas vezes”*. Seu tom não é de orgulho, mas de resignação. E, ao narrar sua primeira experiência no roubo, evidencia um corpo tomado pelo medo: *“eu comecei a passar mal, fiquei suando frio, minhas pernas tremiam [...] eu ia sem querer ir, não tem?”*.

A contradição entre a ação e o desejo é evidente: ele participava sem querer, era arrastado por uma força que não controlava. *“Eu ficava torcendo pra acabar logo pra eu sair correndo...”*, confessa, revelando que a pulsão de fuga era maior que qualquer impulso de permanência. Mesmo o papel que ocupava no ato era marginal: *“eu nunca participei lá dentro, eu era uma goiabinha que ficava na porta”*. A alcunha usada por ele mesmo, “goiabinha”, carrega o peso simbólico da inferioridade e da inutilidade: era alguém ali, mas sem controle, sem poder, sem escolha plena. *“Eu estava com uns caras e minha função era frente, eu ficava vigiando se chegasse alguém”*, afirma, deixando claro que era apenas mais um elo frágil da engrenagem da delinquência juvenil.

Mais adiante, a narrativa torna-se ainda mais dolorosa. Quando indagado se a morte que causou foi durante um assalto, Ricardo responde com franqueza brutal: *“não, foi homicídio mesmo”*. A explicação vem carregada

de ressentimento acumulado: *“ele já tinha me batido e naqueles dias ele tinha roubado um tênis de meu irmão”*. O episódio que poderia ter sido mais uma entre tantas violências vividas é resignificado como gatilho: *“eu fiquei sabendo que ele estava num bar com sua namorada, eu estava no Vitória, daí eu pedi uma arma emprestada pro amigo de meu irmão e fui lá, fui de bicicleta”*.

A banalidade dos gestos – pedir uma arma, pegar uma bicicleta – mostra o quanto a violência naturaliza-se na vida de sujeitos excluídos, como se matar fosse apenas mais uma travessia possível diante da ausência de alternativas. Essa cena não é apenas um ato: é o ponto de chegada de um percurso marcado por rejeições escolares, desamparo institucional e fracasso educacional sistemático.

Ricardo, como tantos outros, não é produto exclusivo de sua escolha individual. Ele é fruto de uma cadeia histórica de negligências, estigmas acumulados, oportunidades negadas e de uma educação que o puniu mais do que ensinou. A escola, o Estado e a sociedade naturalizaram sua exclusão e, assim, abriram caminho para o crime como possibilidade de ser visto, reconhecido, temido. O corpo que deveria ser acolhido pela Constituição como sujeito de direito tornou-se alvo e, com isso, a pele converteu-se em sentença.

Esse relato não busca justificar a transgressão, mas compreender a trama que a antecede. Porque enquanto o sistema continuar a falhar com a juventude negra, ele continuará produzindo dor, morte e encarceramento – tudo isso legitimado por uma moral seletiva, que decide quem merece aprender e quem deve desaparecer.

A escola, que deveria constituir-se como espaço de acolhimento, de emancipação e de ruptura com as injustiças históricas, torna-se, para a criança negra, palco de cristalização de conflitos, reforço de estigmas e reatualização de hierarquias raciais. Os constantes castigos, as punições desproporcionais, a ausência de afeto pedagógico, a permissão tácita da circulação de drogas no entorno e até no interior das instituições, os conteúdos alienantes, a hostilidade entre pares e a indiferença das figuras docentes configuram formas específicas de violência institucional. Tais práticas não são meramente falhas de conduta individual, mas estruturas sistemáticas de exclusão e desumanização que se inscrevem no cotidiano da escola pública brasileira.

A essas formas de violência somam-se outras camadas históricas de negação de direitos. A precariedade dos serviços públicos, a pobreza herdada de geração e a marginalização urbana são marcas profundas da violência estrutural que atinge as famílias negras. Nessa equação social, os jovens negros são penalizados duas vezes: pelo abandono do Estado e pelo racismo institucional que atravessa as relações escolares e sociais. Mesmo quando jovens brancos, como Júnior, são atingidos pela exclusão, é nos corpos negros que a sentença social se torna mais pesada e mais precoce. Os dados analisados e os relatos de vida discutidos neste estudo revelam que, ao lado da desigualdade econômica, é a raça – visível, performada, construída – que estrutura os caminhos da punição e da exclusão.

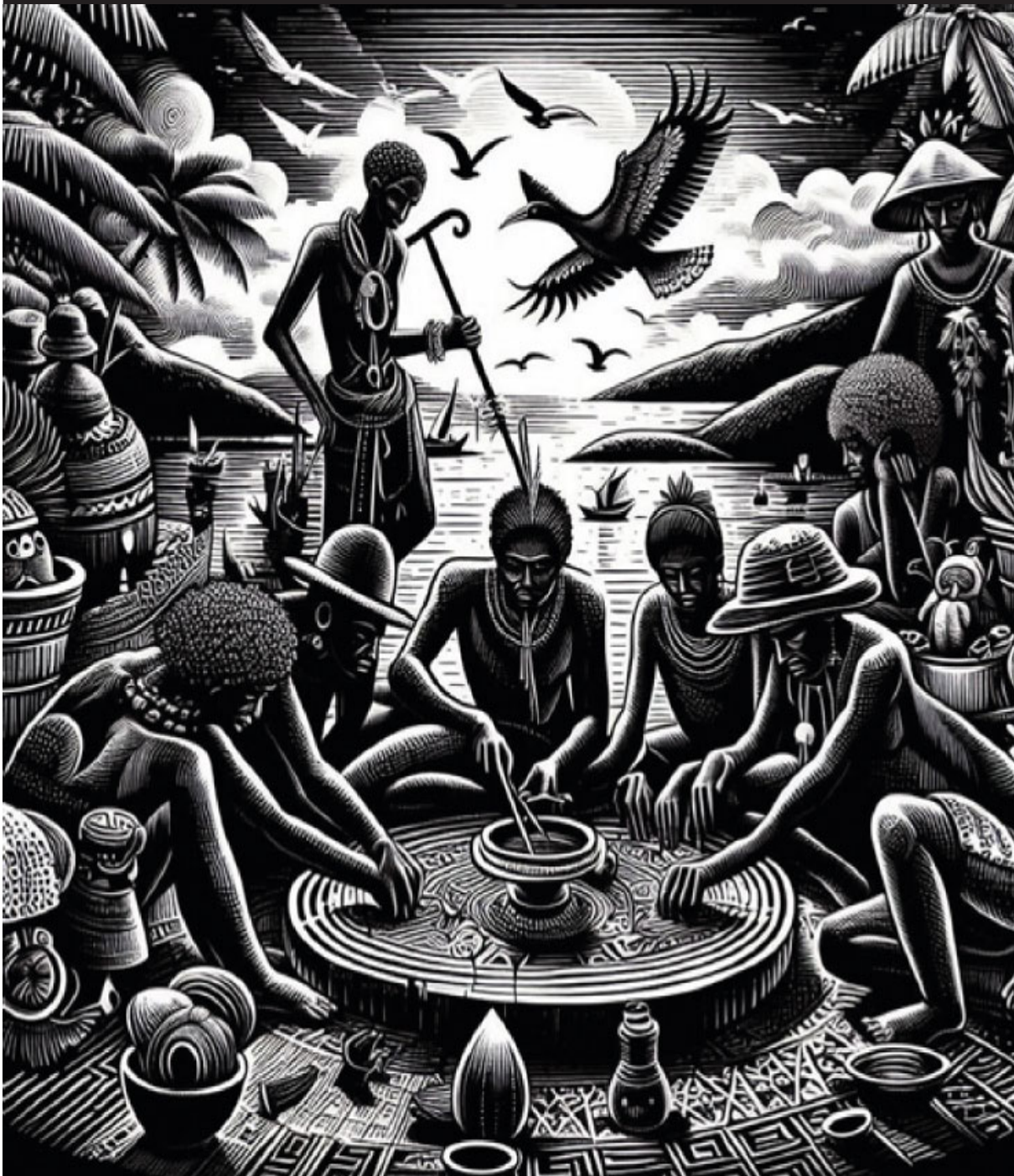
Nessa perspectiva, as experiências vividas por jovens negros e brancos autores de condutas infracionais, embora apresentem semelhanças, devem ser analisadas com a devida mediação da cor/raça como categoria fundante da desigualdade social no Brasil. Como afirma Thomé (2006), trata-se de “fatores criminógenos de ordem social”, isto é, contextos históricos e materiais que produzem a infração como resposta à negação sistemática de direitos. A autora destaca que essa vulnerabilidade social imposta por uma sociedade excludente e por um Estado omissivo constitui, conforme o artigo 66 do Código Penal Brasileiro, “atenuante da culpabilidade” e impõe ao Estado o ônus de sua irresponsabilidade.

A filosofia do direito que reconhece a dimensão da culpabilidade considera, em sua base teórica, a precariedade material e simbólica que reduz a capacidade de autodeterminação dos sujeitos. Sob essa ótica, não se trata de relativizar a responsabilidade individual, mas de reconhecer que, em determinados contextos, a liberdade de escolha é drasticamente limitada por violências históricas e estruturais. A fome, o abandono, o racismo, a reprovação escolar precoce, a falta de horizontes – tudo isso compõe um conjunto de determinações sociais que tornam previsível o que a sociedade depois chama de “desvio”. A escola que abandona, o Estado que silencia e a justiça que pune são, assim, peças de um mesmo sistema que opera sob a lógica do esquecimento dos direitos fundamentais.

Ainda que as garantias estejam escritas em letras fortes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal Brasileira (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), entre a letra da lei e o concreto da vida há um abismo de não cumprimento e de desigualdade institucionalizada. Os dispositivos legais asseguram o direito à educação, ao lazer, à cultura, à saúde, à dignidade. No entanto, os jovens retratados nesta pesquisa não experimentam esses direitos como realidade, apenas como promessa não cumprida. O que se observa é o descompasso radical entre a legislação e a política pública, entre o que se promete e o que se pratica.

A medida socioeducativa, então, aparece não como prevenção, mas como última etapa de um percurso social negligenciado. A “ressocialização” que se pretende oferecer já nasce ferida, porque não há como reeducar um jovem que jamais foi tratado como sujeito de direito. Sem políticas públicas eficazes, sem escolas antirracistas, sem comunidade, sem Estado, o fracasso escolar e a transgressão tornam-se frutos esperados de uma árvore que a sociedade inteira ajudou a cultivar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - ENTRE A NEGAÇÃO E
O SONHO: A INFÂNCIA ROUBADA E A
JUVENTUDE NÃO VIVIDA



Esta pesquisa escancarou o que muitos insistem em velar: o racismo não é episódio isolado nem discurso do passado. Ele persiste, estruturado e operativo, nos corredores da escola, nos olhares que silenciam, nas ausências que gritam, nas instituições que julgam sem educar. Os dados analisados e os depoimentos aqui reunidos evidenciam que as teorias racistas ainda moldam o imaginário social e, como tais, reproduzem-se nos mecanismos institucionais, especialmente na escola, com efeitos devastadores sobre a trajetória de jovens negros que hoje cumprem medidas socioeducativas.

A juventude, como etapa marcada pela experimentação, pelos afetos, pela invenção de si e do mundo, foi negada a esses sujeitos. Aos jovens negros “em conflito com a lei”, como convenciamos chamá-los, foi roubado o tempo da juventude e interdita a travessia escolar como principal via de inserção social. A escola, em vez de ser abrigo e possibilidade, tornou-se para eles território de exclusão, dor e silêncio. Subtraídos do processo de ensino-aprendizagem, estigmatizados desde cedo, muitas vezes expulsos sem escuta, esses jovens foram lançados ao mundo sem os instrumentos mínimos de cidadania.

Aliado à negação dos conteúdos, somou-se a repetição cruel do estigma: ser negro e ser perigoso, ser jovem e ser violento, ser pobre e ser suspeito. A racialização do fracasso escolar marcou profundamente os trajetos dos sujeitos desta pesquisa, revelando como a cor do corpo ainda define os acessos e as interdições, as oportunidades e os castigos. No cotidiano das instituições escolares, esses jovens foram construídos como o “outro indesejado” – não porque tivessem menos capacidade, mas porque a eles nunca foram dirigidas expectativas legítimas de sucesso.

Não se trata de ignorar a corresponsabilidade dos sujeitos por seus atos, mas de contextualizar suas trajetórias. O Estado falhou – e continua a falhar – ao negar-lhes políticas públicas verdadeiramente reparadoras. A “ressocialização” oferecida nas unidades socioeducativas é, como vimos, uma ficção jurídica e institucional na qual o que se deveria chamar de política educativa se transforma em contenção, vigilância e reprodução de uma ordem desigual. A escola não os preparou, a sociedade os puniu e a institucionalização tenta apagar o rastro de todas essas ausências.

Ainda assim, os jovens sonham. E é nesse ponto – no gesto de sonhar – que reside a faísca de humanidade que nem mesmo o abandono conseguiu extinguir. Eles sonham em sair dali, em voltar a estudar, trabalhar honestamente, andar de moto, dançar no fim de semana, amar, ser amados. Sonham com o ordinário, o que, para outros, é direito desde sempre. Seu sonho é resistência, sua esperança é denúncia.

Diante de tudo isso, este trabalho conclui-se não com respostas definitivas, mas com uma convocação ética e política: repensar radicalmente os sentidos da escola pública, as práticas docentes, as políticas de inclusão e os compromissos do Estado com a infância e a juventude negra. Enquanto houver crianças negras sendo punidas por tentarem aprender, enquanto houver adolescentes negros sendo silenciados por ousarem existir, nenhuma nação poderá se dizer democrática.

Eles sonham, sim. Mas sonham a partir do chão mais áspero da escassez. Sonham sob telhados vazados, sobre colchões rasgados, entre paredes onde ecoam a fome, o medo e a ausência. Suas famílias, em grande parte, não dispõem das mínimas condições materiais, emocionais ou estruturais para garantir-lhes retorno digno após a internação. Apenas uma mãe, a de Ricardo e Bernardo, expressou o desejo e a esperança de ver seus filhos de volta para casa. As demais, vencidas pela desesperança, confessaram, entre lágrimas e silêncios, não ter trabalho, não ter comida, não ter abrigo, não ter expectativa.

Esse dado, que fere mais do que qualquer número, evidencia o colapso de uma promessa institucional: a de que a medida socioeducativa é provisória, educativa e de reintegração. Conforme prevê o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a instituição deveria articular, ainda em seu interior, os mecanismos para reconstrução de vínculos, acesso a direitos e reinserção social. No entanto, o que se vê são trajetórias suspensas entre o encarceramento simbólico e a impossibilidade material de retorno.

O paradoxo é gritante: as instituições dizem-se educativas, mas não garantem educação transformadora; proclamam reintegração, mas os laços com o mundo externo estão desfeitos; falam em proteção, mas os jovens retornam para o mesmo ciclo de exclusão que os empurrou para dentro dos muros. O ciclo fecha-se: a juventude negra pobre, ao ser expulsa da escola e

esquecida pelo Estado, encontra na criminalização sua única forma de ser lembrada.

Esta pesquisa, ao iluminar essas trajetórias, não apenas denuncia uma estrutura racista, desigual e seletiva, mas convoca o poder público a cumprir o que já está garantido em lei: políticas públicas universais e intersetoriais, com ações afirmativas voltadas especialmente à população negra. Trata-se de reconhecer que não haverá justiça social sem enfrentar o racismo como elemento estruturante das desigualdades no Brasil.

É preciso, por fim, refundar a esperança não como promessa abstrata, mas como ação concreta. Investir em educação antirracista, em habitação, saúde e renda; garantir que o retorno de um jovem a sua comunidade seja possível, seguro, digno. Que o sonho da bicicleta prometida por um pai não seja apenas mais uma ilusão perdida no tempo da infância interrompida. Que a escola, um dia, seja lugar de acolhimento e não de expulsão. Que sonhar deixe de ser resistência e passe a ser apenas o direito humano de existir plenamente.

O que se revelou ao longo desta obra não é apenas o retrato de um grupo de jovens em situação de conflito com a lei. O que se escancarou, com todas as suas fissuras e vergonhas, foi a face de uma sociedade que falha sistematicamente com sua infância negra, pobre e periférica. Cada história, cada dado, cada silêncio partilhado nas entrevistas revelou que o caminho para a exclusão é pavimentado desde cedo, muitas vezes, a partir da porta da escola.

Esses jovens, antes de qualquer conduta infracional, foram sistematicamente negados: negados pela escola, pela política pública, pelo acesso à cultura, à arte, à palavra. Foram afastados das possibilidades de protagonismo e pertencimento por dispositivos institucionais que, ao invés de romper com as desigualdades, as reforçam. A escola pública brasileira, quando não é racista, é omissa; quando não é excludente, é indiferente.

A juventude, para esses meninos e meninas, foi substituída por sobrevivência precoce, por estratégias de defesa, por ausências gritantes. Eles não foram “formados para o crime”, como dizem manchetes apressadas. Foram apenas abandonados, e o crime lhes ofereceu aquilo que o Estado não soube dar: lugar, atenção, pertencimento, mesmo que precário e violento. As “galeras”

foram, muitas vezes, o refúgio para onde fugiram os que não encontraram abrigo na escola.

Durante o processo de escrita desta obra, ouvi muitas mães. Mães negras, de fala firme e olhar cansado, que ainda acreditam, mesmo em meio à dor, que o filho pode mudar de rumo. Essas mulheres carregam, nos ombros, uma luta diária contra a fome, contra o medo, contra a violência policial e contra o julgamento moral que pesa sobre elas. São mães de filhos “em medida”, mas são, acima de tudo, mães de filhos que sonham. Mães que rezam e resistem. Mães que pedem, apenas, que seus filhos sejam vistos como gente.

É impossível encerrar esta obra sem reconhecer que as juventudes negras desta pesquisa não são exceções. Elas são representativas de milhões de jovens que vivem, hoje, os mesmos silenciamentos, as mesmas ausências, os mesmos castigos disfarçados de pedagogia. O fracasso escolar, como vimos, é mais que um índice: é uma forma de violência legitimada. E quando se cruza esse fracasso com a marca da negritude, temos a repetição dos mecanismos históricos que transformaram senzalas em salas de aula punitivas.

A escola que segrega não é neutra. O professor que cala diante do racismo não é imparcial. A estrutura que reprova sem ensinar, que mede sem cuidar, que pune sem escutar, não é apenas ineficiente: é cruel. O que está em jogo não é apenas o futuro desses jovens, mas o presente de uma sociedade que naturaliza a exclusão e depois se assusta com os seus efeitos.

Este livro não é um lamento. É um chamado. É preciso que todos – educadores, gestores, pesquisadores, pais, militantes – reconheçam que o racismo não é uma abstração, mas uma prática diária. Que o fracasso escolar é um sintoma de uma estrutura seletiva. E que a institucionalização não ressocializa o que a escola e a sociedade não acolheram. É urgente, mais do que nunca, reconstruir as bases da educação pública, de modo que ela seja antirracista, plural, crítica e amorosa.

E, se ainda nos resta uma tarefa, talvez a mais essencial seja a de insistir no humano desses jovens. Insistir em suas vozes, em suas histórias, em seus nomes. Não são “menores”, nem “casos perdidos”, nem “estatísticas de reincidência”. São filhos de um Brasil que ainda se recusa a vê-los como cidadãos

REFERÊNCIAS



- ALBERTI, V. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- AZEVEDO, A. *O cortiço*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- BRASIL. *Código Penal Brasileiro*. Disponível em: <http://edutec.net/Leis/Gerais/cpb.htm>. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2025.
- CARNEIRO, S. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.
- COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. *Lives in Context*. The art of life History Research. Altamira Press. Oxford, 2001.
- COSTA, A. C. G. da. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o trabalho infantil no Brasil: trajetórias, situação atual e perspectivas*. Brasília: OIT; São Paulo, 1994.
- COSTA, A. C. G. da. *Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.
- COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. Pág. 2-10.
- CRENSHAW, K. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Genebra: ONU, 2002.
- DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Tradução: Sérgio Millet. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra: repensando trajetórias de sucesso. In: GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores: reflexões sobre a prática pedagógica*. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 35-49.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34; Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. São Paulo: Editora 34; Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução: Patrik Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. *Origens e destinos: desigualdade social ao longo da vida*. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Página institucional*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 20 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA*. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Boletim de Políticas Sociais: acompanhamento e análise*. Brasília: IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_14/educacao.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Consulta por tema: Educação*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=2781. Acesso em: 20 maio 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano* Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEDEIROS, C. A. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MISSE, M. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. *In: SANTOS-SÉ, T. J.; PAIVA, V. (org.). Juventude em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 191-200.

MOLON, A. A importância da cultura na construção de uma nova ordem. *In: FEGHALI, J.; MENDES, C.; LEMGRUBER, J. (org.). Reflexões sobre a violência urbana*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista de Educação da ANPEd*, Caxambu-MG, n. 15, 2000.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: BRANDÃO, A. A. P. (org.). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004. p. 173-195 (Cadernos PENESB; 5).

NASCIMENTO, A. do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

OLIVEIRA, I. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, Pág. 87-110, 1992.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1992a.

PINHO, V.A. de. *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

RAMOS, S. *Criminalidade, segurança pública e respostas brasileiras à violência*. 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia & Inovação. Brasília, junho de 2005.

RAMOS, S.; MUSUMECI, L. *Elemento suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RODRIGUES, R. N. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1938.

RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, G. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. *Anuário Antropológico do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SEYFERTH, G. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: CHOR, M.; SANTOS, R. V. (org.). *Cor, raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

SEYFERTH, G. *O conceito de raça e as ciências sociais*. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Mimeografado.

SEYFERTH, G. Racismo e ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In: OLIVEIRA, I. (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002. (Cadernos PENESB, 4).

SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVEIRA, É. *A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-riograndense nas primeiras décadas do século XX*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Livraria Almedina, 1986.

SOUZA, F.S. de. Arte, educação e cidadania. In: OLIVEIRA, I. de (org.). *Cadernos PENESB*, n. 6. Niterói, RJ: EdUFF, 2006.

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

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, T. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Tradução: Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

THOMEI, L. P. *A vulnerabilidade como atenuante inominada: uma resposta à deslegitimação do sistema penal*. http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2006_2/livia_pra_tes.pdf Acessado dia 02 de fevereiro de 2024.

WACQUANT, L. *As duas faces do gueto*. São Paulo: Bomtempo, 2008.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WACQUANT, L. *Os condenados da cidade*. Rio de Janeiro: FASE, 2001.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOBRE A AUTORA: *UMA EDUCADORA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*



No começo era o corpo.

Corpo em movimento, em dança, em resistência.

Corpo de professora com os pés fincados no chão quente de Cuiabá, ensinando a respiração do mundo pelos músculos e pelos gestos.

Foi assim que Vilma Aparecida de Pinho começou sua travessia: não com a pressa dos que colecionam títulos, mas com o cuidado dos que escutam o chão antes de dar o próximo passo.

Graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso, onde também fez o Mestrado em Educação, pesquisando o que

poucos ousavam tocar: as relações raciais no cotidiano da escola, ali onde o racismo se esconde em comentários, olhares e apagamentos.

Enquanto muitos falavam da educação como projeto, ela a sentia como corpo presente – onde as ausências também falam.

Durante 12 anos, foi professora da Rede Municipal de Cuiabá.

Ali, no calor das quadras escolares, ensinou não só como lançar uma bola, mas como permanecer inteiro quando o mundo insiste em nos partir.

Forjou, nesse tempo, uma escuta que vem do suor.

E carregou essa escuta até a Universidade Federal Fluminense, onde se tornou Doutora em Educação.

Ali, seus passos atravessaram o oceano: foi bolsista da Fundação Ford, levando a questão racial como farol em terra estrangeira.

Mas Vilma não ficou onde o saber se empina.

Voltou.

Foi para o Pará, Amazônia adentro.

E lá, entre rios e resistências, tornou-se professora associada da UFPA, no *campus* de Altamira.

É também presença firme no PPGEDUC, em Cametá, onde sua voz ecoa nos corredores do pós-graduação como eco de muitos – daqueles que, sem ela, talvez jamais tivessem seus nomes escutados.

Fez seu pós-doutorado na UFMT, voltando ao corpo – mas agora o corpo negro, coletivo, ancestral.

Pesquisou o esporte como lugar de identidade.

A cultura corporal como linguagem de uma história esquecida.

As práticas quilombolas como pedagogias de uma liberdade por vir.

É coordenadora do GEABI – Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

Coordena também o PROCAD Amazônia, com os pés na UFPA, na UFMT e na UFAM, costurando saberes, políticas, linguagens e práticas culturais como quem borda o mapa da educação antirracista no país.

Vilma é daquelas que andam devagar para escutar melhor.

Fala com doçura, mas seu verbo é faca contra o silêncio.

Seu nome circula entre comunidades, seminários, artigos e rodas de conversa como nome de alguém que não apenas estuda: planta.

Planta sementes de futuro em que só havia chão seco.

Planta dignidade onde muitos ainda veem apenas estatística.

É por isso que sua escrita não se impõe: convoca.

E sua presença, mais que currículo, é raiz.

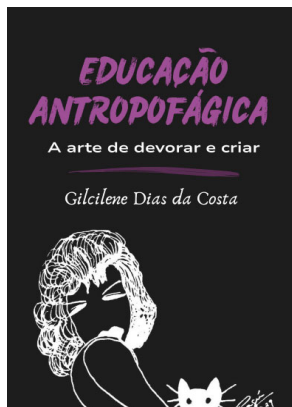
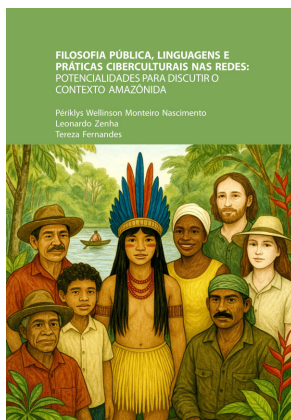
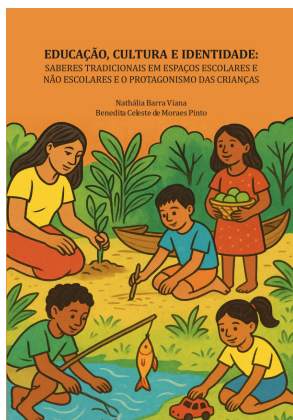
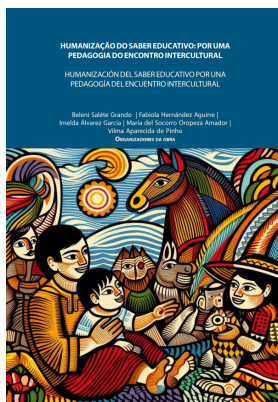
Raiz que liga o corpo ao pensamento, a educação ao quilombo, a escola ao sonho.

Que se escreva, então, com orgulho e gratidão:

Vilma Aparecida de Pinho é palavra que caminha.

E cada passo seu faz da educação não um muro, mas um gesto de reinvenção.

CONSULTE OUTRAS OBRAS DO PROGRAMA



**POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA E AS
EDUCAÇÕES: A LEI Nº 11.645/2008
CONTEXTUALIZADA EM MATO GROSSO E MATO
GROSSO DO SUL**

Beleni Salgueiro Grando
Léia Teixeira Lacerda
Estêla Mara de Andrade



**ENTRE A HARMONIA, A TENSÃO E O SILÊNCIO
AS DINÂMICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UM CURSO
DE MEDICINA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA NOROCCIDENTAL**

Joineiry da Silva Trindade
Vitória Aparecida de Pinho



**METODOLOGIAS HORIZONTAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
INTERCULTURAIS CRÍTICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA
SAGRADA FAMÍLIA DE BUJARU-PA**

Rubens Cláudio Oliveira Sousa
Vitória Aparecida de Pinho
Joineiry da Silva Trindade



**PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS E
INTERCULTURALIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA
INDÍGENA WAKENAI ANUMAREHIT**

André Gama Barro
Hellen Cristina Piccinco Simas





Este projeto, nascido do Edital nº 21/2018 da CAPES, sob o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD-AM, reuniu esforços de três instituições irmãs: o PPGEDUC/UFPA (Cametá-Pará), o PPGE/UFMT (Cuiabá-Mato Grosso) e o PPGE/UFAM (Manaus-Amazonas). A meta inicial – fortalecer os programas de pós-graduação envolvidos e consolidar uma rede amazônica de pesquisa em políticas educacionais, linguagens e práticas culturais – se desdobrou em muitas ações: encontros acadêmicos, intercâmbio de docentes e discentes, publicações científicas, projetos coletivos e debates que atravessaram fronteiras regionais e disciplinares.

Esses livros, produtos do projeto, condensam o que foi construído no diálogo entre instituições e pessoas, entre diferentes áreas e perspectivas, entre o rigor científico e a urgência social. Eles marcam, portanto, a consolidação de uma rede que se enraíza no presente e se abre ao futuro.

Nada disso seria possível sem o trabalho da população brasileira, que, com seus impostos, sustentou cada página escrita, cada dado coletado, cada pensamento cultivado. Esse apoio, muitas vezes invisível numa sociedade que insiste na competição e na exclusão, é o sustento sobre o qual caminhamos. A vocês, trabalhadoras e trabalhadores, o mais profundo agradecimento. Cada página aqui publicada é também vossa. Que este legado coletivo, expresso nestas obras, fortaleça ainda mais a educação pública, gratuita e de qualidade, que é direito de todos e compromisso de cada um de nós.

Informações técnicas:

PROJETO N.º 1713/2018 Nº DO PROCESSO 88881.200467/2018-01

Valeu demais Brasil!

Realização:



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DO PARÁ



Instituições autorais:



Financiamento:

