



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALESSANDRA DE LIMA XAVIER

**AS VOZES NEGRAS DE JOVENS DA ESCOLA DE REFERÊNCIA DOM  
SEBASTIÃO LEME: VISIBILIDADE COMO FORMA DE PROTAGONISMO  
JUVENIL**

RECIFE

2024

ALESSANDRA DE LIMA XAVIER

**AS VOZES NEGRAS DE JOVENS DA ESCOLA DE REFERÊNCIA DOM  
SEBASTIÃO LEME: VISIBILIDADE COMO FORMA DE PROTAGONISMO  
JUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Teoria e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Simões.

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Xavier, Alessandra de Lima.

As vozes negras de jovens da Escola de Referência Dom  
Sebastião Leme: visibilidade como forma de protagonismo juvenil /  
Alessandra de Lima Xavier. - Recife, 2024.  
117f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,  
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
Orientação: José Luís Simões.  
Inclui referências.

1. Vozes; 2. Jovens negros; 3. Protagonismo. I. Simões, José  
Luís. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

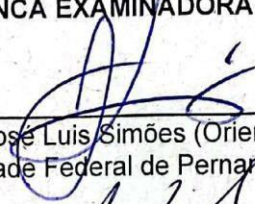
ALESSANDRA DE LIMA XAVIER

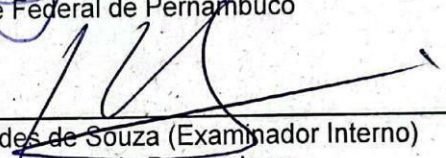
**AS VOZES NEGRAS DE JOVENS DA ESCOLA DE REFERÊNCIA DOM  
SEBASTIÃO LEME: VISIBILIDADE COMO FORMA DE PROTAGONISMO E  
FELICIDADE**

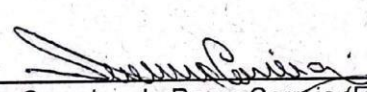
Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal  
de Pernambuco, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestra em Educação.

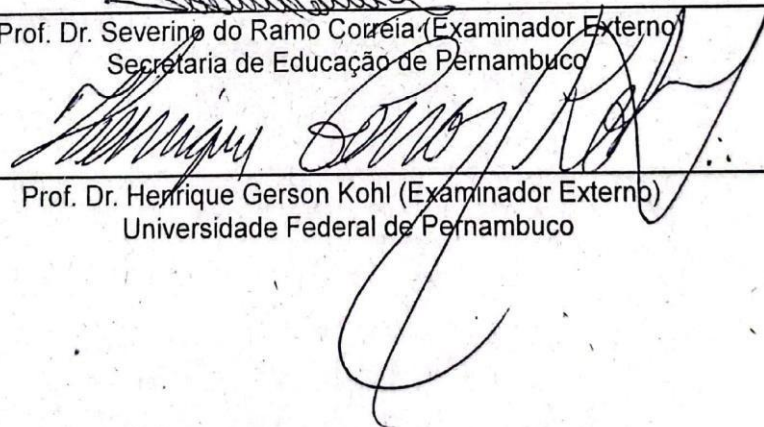
Aprovada em: 30/08/2024

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.ª José Luis Simões (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Severino do Ramo Correia (Examinador Externo)  
Secretaria de Educação de Pernambuco

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Henrique Gerson Kohl (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

RECIFE

2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe (razão de ter chegado até aqui) ao meu filho (motivo da minha força e inspiração diária) e aos meninos e meninas protagonistas da EREM Dom Sebastião Leme, que me oportunizaram a compartilhar suas trajetórias de vida para afetar de maneira positiva a juventude periférica.

## **AGRADECIMENTOS**

A bíblia fala que um coração grato agrada a Deus, assim começo minha gratidão por Aquele que é o autor e consumidor da minha fé, obrigada Deus, porque, nos momentos mais difíceis, eu sei que o Senhor cuidou de mim e colocou as pessoas certas no meu caminho para que eu não desistisse dos meus sonhos.

Agradeço à minha mãe e às minhas tias, mulheres guerreiras e batalhadoras, que sempre foram exemplos para mim e forjaram os meus valores, princípios morais de respeito, perseverança, força e determinação, que me fortaleceram para que eu pudesse levantar a cada queda que a vida me deu.

Agradeço ao meu filho amado, Luiz Guilherme, fonte de toda minha força e inspiração, que me ilumina nos momentos mais escuros da vida.

Agradeço ao meu amigo, companheiro e marido Suedson, que, apesar do problema que enfrentamos, tenho certeza de que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me e apoiando-me nas minhas conquistas, principalmente na reta final deste trabalho.

À minha amiga Izabel Sena, que sempre acreditou no meu potencial e sempre foi uma fonte de inspiração para mim.

À minha amiga Viviane Gomes, que foi o meu socorro em momentos difíceis quando pensei em desistir.

Agradeço ao meu professor orientador, Dr. Jose Luís Simões, por ter acreditado desde o início na relevância deste trabalho, assim como ter me orientado durante o percurso da escrita. Para além das questões acadêmicas, sou muita grata pela sua sensibilidade e apoio que tive durante o processo da escrita, quando atravessei um momento muito difícil da vida e em momento algum ele soltou a minha mão.

Agradeço ao colegiado por ter tido a sensibilidade de prorrogar meu prazo por motivos de saúde

Agradeço aos professores Dr. Fábio da Silva Paiva e Dra. Aurenéia Maria de Oliveira que participaram da banca de qualificação e contribuíram com as indicações e observações necessárias.

Aos professores da Pós-graduação da UFPE, que de alguma maneira contribuíram para minha formação

À professora Dr<sup>a</sup>. Aurenéia Maria de Oliveira, que, desde a defesa do projeto, acreditou na relevância do meu trabalho e me incentivou com sensibilidade e um olhar humanístico durante as aulas.

À Universidade Federal de Pernambuco e em especial ao Programa de Pós Graduação em Educação, por possibilitar a realização dessa pesquisa acadêmica.

À Josemeire que de forma inesperada entrou na minha vida e foi a responsável pela revisão técnica.

À Wilma Valéria por ter realizado a revisão das questões de adequação da ABNT.

À EREM Dom Sebastião Leme e a à sua gestora Fabiola Baracho, que me acolheu e facilitou o acesso ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à minha colega de trabalho e amiga Ilka que foi minha confidente nos momentos de angústia durante essa jornada acadêmica.

À Elicea que, com toda paciência, sempre que precisei, socorreu-me nas questões burocráticas.

Agradeço em especial ao Professor Dr. Edilson Fernandes de Souza que, com sua generosidade, no apagar das luzes no meu caminho, surgiu para iluminar e conduzir a realização de um sonho.

Aos meninos e meninas da EREM Dom Sebastião Leme, que contribuíram, através de seus olhares, suas vozes e suas experiencias para o desenvolvimento dessa investigação.

## **A Carne**

*Jorge Mario Da Silva / Pedro Aznar / Marcelo Fontes Do N. V. De Santana / Ulisses  
Cappelletti Tassano*

A carne mais barata do mercado  
É a carne negra  
(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)  
Se liga aí  
A carne mais barata do mercado é a carne negra...  
(Só-só cego não vê)  
Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
E vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Dizem por aí)  
A carne mais barata do mercado é a carne negra...  
Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço, meu irmão  
O cabra que não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador eleito  
Mas muito bem intencionado  
E esse país vai deixando todo mundo preto  
E o cabelo esticado  
Mas mesmo assim ainda guarda o direito  
De algum antepassado da cor  
Brigar sutilmente por respeito  
Brigar bravamente por respeito  
Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)  
De algum antepassado da cor  
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar  
Se liga aí  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Na cara dura, só cego que não vê)  
A carne mais barata do mercado é a carne negra...  
(Na cara dura, só cego que não vê)  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Tá, tá ligado que não é fácil, né, né mano?)  
Negra, negra  
Carne negra  
É mano, pode acreditar  
A carne negra

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a tomada de consciência de estudantes a partir do protagonismo juvenil, conferindo estoque ao papel do Jovem negro como sujeito transformador da sua própria história. A fase da adolescência traz ao jovem muitas tensões, principalmente para os jovens negros, pobres e periféricos, que sofrem uma segregação histórica se arrastando até os dias atuais. Diante dessa realidade, buscamos analisar o protagonismo juvenil, atuante dentro do espaço escolar, que retira a mordaça e deixa ressoar as vozes da juventude negra. Ouvir quem foi silenciado nos permite fortalecer as políticas públicas afirmativas para um grupo estigmatizado a partir do racismo estrutural. Romper com essas estruturas colonialistas ainda depende de muitas lutas sociais, que promovam a emancipação dos grupos que foram subalternizados e excluídos desde a colonização. Para que isso aconteça, faz-se necessária uma descolonização diante dos domínios que se perpetuaram desde a invasão das Américas. Diante disso, fazemos a pergunta: Como a escola pública desperta o jovem a se tornar um protagonista da sua própria vida? Nossa investigação foi realizada na rede estadual de ensino de Pernambuco, na escola de referência Dom Sebastião Leme, localizada no bairro do Ibura, área periférica da cidade do Recife. As entrevistas foram feitas com estudantes de ambos os sexos, matriculados no Ensino Médio da referida escola, que se autodeclararam negros e pardos. Por entendermos que a mutabilidade é característica inerente dos seres humanos à vida social, consideramos a mudança, o movimento e um olhar dinâmico sobre os processos sociais a partir da história oral e de vida, que busca analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento do grupo pesquisado, aliada a um tipo de procedimento, a Análise de Conteúdo como aportes metodológicos para a realização da investigação. Através da oralidade, pudemos perceber a emoção, os sentimentos, as lembranças, os suspiros, que nos ajudaram a tecer as histórias de vida desses meninos e meninas, construídas dentro e fora dos muros da escola. Os resultados apontam que as relações construídas na escola, a partir do protagonismo juvenil, resgata nos jovens negros a autoestima e, em consequência, a tomada de uma consciência crítica transformadora que os levam à emancipação na sociedade.

**Palavras-Chave:** vozes; jovens negro; protagonismo; escola.

## ABSTRACT

This research aims to analyze students' consciousness based on youth protagonism, highlighting the role of young black people as the former of their own history. The adolescent phase brings many tensions to young people, particularly those who are Black, poor, and from peripheral areas, facing historical segregation that persists to this day. Faced with this reality, we sought to analyze the youth protagonism within the school environment, which removes the muzzle and allows the voices of Black youth to resonate. Listening to those who have been silenced enables us to strengthen affirmative public policies for a stigmatized group affected by structural racism. Breaking with these colonialist structures still depends on many social struggles that promote the groups' emancipation that have been subaltern and excluded since colonization. For this to happen, decolonization is necessary in the face of dominions that have persisted since the Americas' invasion. Therefore, we ask the question: How does public school help Young people become protagonists in their own lives? Our investigation was held in the Pernambuco state, at Dom Sebastião Leme reference school in the Ibura neighborhood, a peripheral area of Recife. Interviews were conducted with high school students of both genders enrolled in the school above who identified themselves as black or mixed race. We understand that mutability is an integral characteristic of human beings in social life. We consider change, movement, and a dynamic view of social processes through oral and life history, which aims to analyze and interpret deeper aspects, describing the complexity of the group's behavior, along with a type of procedure and content Analysis, as methodological contributions to the research. Through orality, we could perceive emotion, feelings, memories, and sighs, which helped us to weave together the life stories of these boys and girls built inside and outside the school walls. The results show that the relationships built at school through Youth protagonism bring back self-esteem in Young black people and, as a result, a transformative critical consciousness that leads them to social emancipation.

**Keywords:** voices; young people; black; protagonism; school.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> - Modesto Brocos. A redenção de Cam (1895) .....        | 40 |
| <b>Figura 2</b> - Anastácia escrava e mártir.....                       | 43 |
| <b>Figura 3</b> - Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil ..... | 65 |
| <b>Figura 4</b> - Cardeal Dom Sebastião Leme .....                      | 71 |
| <b>Figura 5</b> - Vista da EREM Dom Sebastião Leme .....                | 74 |
| <b>Figura 6</b> - Vista frontal das instalações da escola.....          | 75 |
| <b>Figura 7</b> - Sala de atendimento especializado AEE .....           | 75 |
| <b>Figura 8</b> - Sala de conciliação.....                              | 76 |
| <b>Figura 9</b> - Biblioteca.....                                       | 76 |
| <b>Figura 10</b> - Auditório .....                                      | 77 |
| <b>Figura 11</b> - Laboratório de Ciências.....                         | 77 |
| <b>Figura 12</b> - Laboratório de informática .....                     | 78 |
| <b>Figura 13</b> - Mensagens motivacionais.....                         | 78 |
| <b>Figura 14</b> - Vista aérea da EREM Dom Sebastião Leme .....         | 79 |

## LISTA DE GRÁFICO

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Taxa de homicídios de homens por 100 mil habitantes.....                                                                               | 26 |
| <b>Gráfico 2</b> - Rendimento médio real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas, segundo sexo, e a cor ou raça – Brasil – 2022.....                   | 48 |
| <b>Gráfico 3</b> - Rendimento médio per capita médio, por cor ou raça – Brasil 2022 .....                                                                 | 48 |
| <b>Gráfico 4</b> - Pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza (%).....                                              | 49 |
| <b>Gráfico 5</b> - Taxa de analfabetismo no Brasil, segundo grupos de idade e cor ou raça (%).....                                                        | 57 |
| <b>Gráfico 6</b> – Taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino médio, na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo o sexo e a cor ou raça (%) ..... | 59 |
| <b>Gráfico 7</b> - Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo etapas de ensino – Brasil – 2020.....                                                  | 59 |
| <b>Gráfico 8</b> - Evolução do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) .....                                                                  | 71 |
| <b>Gráfico 9</b> - Evolução nota do SAEBE (Sistema de Avaliação da Educação Básica) .....                                                                 | 72 |
| <b>Gráfico 10</b> - Indicador de Fluxo.....                                                                                                               | 72 |
| <b>Gráfico 11</b> - Aprendizado adequado (3 ano EM).....                                                                                                  | 73 |
| <b>Gráfico 12</b> - Pergunta: Qual sua cor ou raça? Total respondentes: 102 (3 ano EM) .....                                                              | 73 |
| <b>Gráfico 13</b> - Equidade (Percentual de estudantes com aprendizado adequado) .....                                                                    | 74 |

## LISTA DE MAPAS

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| <b>Mapa 1</b> – Mapas RPA 6 e Bairro do Ibura ..... | 69 |
|-----------------------------------------------------|----|

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça .....                                                                        | 56 |
| <b>Tabela 2</b> - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019..... | 56 |
| <b>Tabela 3</b> - População por sexo .....                                                                                                                                                                                            | 68 |
| <b>Tabela 4</b> - População por faixa etária.....                                                                                                                                                                                     | 68 |
| <b>Tabela 5</b> - População por cor ou raça <sup>3</sup> .....                                                                                                                                                                        | 69 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|               |                                                                                   |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AEE</b>    | Atendimento Educacional Especializado                                             |
| <b>CGIAE</b>  | Coordenação-Geral de Informações E Análises Epidemiológicas                       |
| <b>COHAB</b>  | Companhia Habitacional                                                            |
| <b>DEED</b>   | Diretoria de Estatísticas Educacionais                                            |
| <b>ECA</b>    | Estatuto da Criança e do Adolescente                                              |
| <b>EJA</b>    | Educação de Jovens e Adultos                                                      |
| <b>ENEM</b>   | Exame Nacional do Ensino Médio                                                    |
| <b>EREF</b>   | Escola de Referência em Ensino Fundamental                                        |
| <b>EREM</b>   | Escola de Referência em Ensino Médio                                              |
| <b>GRE</b>    | Gerencia Regional de Educação                                                     |
| <b>IBGE</b>   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                   |
| <b>IDEB</b>   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                      |
| <b>IFES</b>   | Instituições Federais de Ensino Superior                                          |
| <b>INEP</b>   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                            |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação                                                            |
| <b>MMIRDH</b> | Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos    |
| <b>NADESG</b> | Núcleo De Apoio ao Desenvolvimento Social de Garanhuns                            |
| <b>ONG</b>    | Organização Não Governamental.                                                    |
| <b>PMR</b>    | Prefeitura Municipal de Recife                                                    |
| <b>PNAD</b>   | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua                              |
| <b>RPA</b>    | Região Político Administrativa                                                    |
| <b>SAEB</b>   | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                           |
| <b>SEPPIR</b> | Secretaria de Políticas de Promoção Para A Igualdade Racial                       |
| <b>SIM</b>    | Sistema de Informações Sobre Mortalidade                                          |
| <b>SVS/MS</b> | Departamento de Análise Epidemiológica e Vigilância de Doenças Não Transmissíveis |
| <b>UFPE</b>   | Universidade Federal de Pernambuco                                                |
| <b>UNESCO</b> | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura                    |
| <b>UPE</b>    | Universidade de Pernambuco                                                        |
| <b>UR</b>     | Unidade Residencial                                                               |
| <b>USP</b>    | Universidade de São Paulo                                                         |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                      | <b>16</b>  |
| <b>2 O COLONIANISMO E A HERANÇA DA INVISIBILIDADE DO POVO NEGRO ..</b>                                         | <b>20</b>  |
| 2.1 A HERANÇA E AS MARCAS DO COLONIALISMO .....                                                                | 20         |
| 2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE<br>ESTIGMAS .....                                     | 27         |
| <b>3 EDUCAÇÃO EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO<br/>BRASIL PELAS LENTES DA REALIDADE .....</b> | <b>52</b>  |
| 3.1 A EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: O PROBLEMA, A PESQUISA .....                                                        | 52         |
| 3.2 A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO ESCOLAR E A INSERÇÃO DE OUTROS<br>SUJEITOS .....                               | 54         |
| <b>4 DA RESISTÊNCIA AOS MOVIMENTOS SOCIAIS .....</b>                                                           | <b>61</b>  |
| 4.1 A JUVENTUDE NEGRA E SEUS DESAFIOS .....                                                                    | 61         |
| 4.2 O LUGAR E OS ATORES DA PESQUISA .....                                                                      | 65         |
| 4.2.1 Aspectos geográficos da área do estudo .....                                                             | 66         |
| 4.2.2 A escola .....                                                                                           | 70         |
| <b>5 ESCOLHENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>                                                               | <b>80</b>  |
| 5.1 TIPO DA PESQUISA .....                                                                                     | 80         |
| 5.2 DAS MEMÓRIAS ÀS FALAS DOS SUJEITOS .....                                                                   | 81         |
| 5.3 AS ENTREVISTAS .....                                                                                       | 82         |
| 5.4 CAMINHOS PERCORRIDOS POR MEIO DO ESTADO DA ARTE .....                                                      | 84         |
| <b>6 ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR A PARTIR DAS FALAS DOS JOVENS<br/>NEGROS .....</b>                            | <b>88</b>  |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                            | <b>108</b> |
| <b>REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                        | <b>112</b> |
| <b>REFERÊNCIAS DO ESTADO DA ARTE .....</b>                                                                     | <b>116</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*A educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar os nossos filhos e as pessoas a redescobrirem a sua identidade e, assim, aumentar o seu autorrespeito. Educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que se prepara pra ele hoje. Malcom X.*

A partir do exposto, podemos observar a importância da educação para a emancipação de um povo que foi excluído dos direitos sociais, castrados da sua identidade cultural, privados de oportunidades em todas as esferas da sociedade. Dentro desse cenário, a escola possui papel fundamental na vida dos jovens negros periféricos, que encontram espaço para desenvolver um pensamento crítico sobre a história das pessoas negras, contada sob outra ótica: indo na contramão de estereótipos e estigmas que foram perpetuados durante séculos.

A presente pesquisa vinculada a linha de Identidades e Memórias, consistiu em avaliar a trajetória dos estudantes negros de uma escola na periferia do bairro do Ibura, na cidade do Recife, através de suas histórias e relatos durante o Ensino Médio. Nesse sentido, procuramos identificar e analisar a trajetória desses jovens na construção do seu projeto de vida, como sujeitos transformadores da sua própria história, na percepção de outros cenários com participação efetiva no processo de mudança pessoal e de transformação social, e no empoderamento desses sujeitos coletivos e atuantes na vida pública, buscando um espaço de igualdade e de oportunidades.

A Escola Pública foi o lugar que escolhemos para nossas observações, por fazer parte das minhas experiências pessoais e profissionais. Nessa conjuntura, a escola pública periférica está presente em minhas memórias afetivas, compondo parte das minhas lembranças da adolescência, enquanto jovem negra periférica, egressa dessa rede de ensino. Assim, senti na pele os desafios que são apresentados, diariamente, para com aqueles de classe social menos favorecida. Ir para escola após uma manhã de trabalho doméstico, enfrentar um sol escaldante durante uma caminhada até a escola, estudar sem o aporte do material didático, encontrar um ambiente educacional onde não dialogava com a nossa realidade, distanciávamo-nos da ideia de que, através da escola, alcançaríamos ascensão social.

Durante meu Segundo Grau, hoje chamado de Ensino Médio, despertou em mim o desejo de ingressar na docência. Mas, diante de todo o contexto político e social do Brasil dos anos 1990, esse sonho não pode ser realizado, logo após a conclusão desta etapa de minha formação. Ademais, sou de uma geração que não existiam políticas públicas educacionais para juventude negra e periférica. Naquela época, fazer parte desse grupo era sinônimo de

predestinação ao insucesso, não havia oportunidade da construção de um projeto de vida para os jovens. Sendo assim, o acesso à Universidade era muito mais difícil para os jovens moradores da periferia e egressos da escola pública.

Outrossim, passei por duas tentativas frustradas nos vestibulares, como a maioria do jovem brasileiro periférico precisei trabalhar, pois minha mãe, Dona Marilene, mãe solo, já não podia arcar com todas as despesas da casa e nem investir nos meus estudos. Depois de quatro anos de trabalho no comércio, percebi que ali não era o meu lugar, foi então que, aos 24 anos, decidi voltar a estudar. Não foi fácil, enfrentei mais uma dificuldade, entrar em uma sala de aula de cursinho onde a esmagadora maioria da turma era composta por adolescentes de classe média recém-concluintes do, então, Segundo Grau. Sentia-me uma estranha no ninho, todos os dias me desanimava ao olhar para o meu entorno e ver que meus concorrentes tinham uma larga vantagem à minha frente, e a vontade era só em desistir. Meu namorado, na época, hoje meu marido, incentivava-me e pedia para que eu fizesse a minha parte. Apesar de todos os desafios e as dificuldades, insisti e resisti, e assim consegui ingressar na Faculdade de Professores de Nazaré da Mata pela Universidade de Pernambuco (UPE).

No ano 2006, assumi o cargo de professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Pernambuco na Escola de Ensino Fundamental e Médio Senador Paulo Pessoa Guerra, localizada no bairro de Tejipió, na periferia do Recife. Em 2008, com a Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho, o Programa de Educação Integral tornou-se política pública apoiada nos quatro pilares da Educação para o século XXI (Unesco, 1998), transformando 54 escolas em tempo integral. Assim, a escola Senador Paulo Pessoa Guerra passou por uma transformação pedagógica, tornando-se escola de Referência em Ensino Médio com jornada integral fomentada pela proposta do educador Antônio Carlos Gomes da Costa, que destacava a implantação do Protagonismo Juvenil na vida dos meninos e meninas.

A partir dessas transformações pedagógicas, comecei a observar as mudanças de comportamentos dos estudantes dentro do espaço escolar no dia a dia, sem que eles nem percebessem, estavam menos agressivos, envolvidos de forma direta nas atividades direcionadas para solução de problemas, atuando de forma protagônica junto aos professores e à equipe gestora, cuidando do ambiente escolar, interessados na aprendizagem, participativos nos projetos pedagógicos e começavam a projetar o seu futuro. Mudanças pelas quais não ficaram apenas na dimensão escolar, transcenderam os muros da escola e ouvíamos relatos da família sobre o quanto seus filhos haviam mudado.

Logo, foi aumentando o meu interesse. Como entender por que o protagonismo juvenil começava a visibilizar esses meninos e meninas? De que forma a escola tinha impactado para

transformação cidadã desses jovens? E como se dá o resgate da autoestima de uma juventude negra moradora de uma periferia? Estas questões me inquietaram e lancei meus olhares nas trajetórias de vida desses estudantes. Sinto uma verdadeira empatia por esses meninos e meninas, visto que me vejo em cada um deles. Sendo assim, acredito que a escola pública, apesar de todas as dificuldades e desafios que estão presentes diariamente, ainda é a única esperança na vida desses jovens, uma vez que possibilita o desenvolvimento de seus talentos e potencialidades, nas diversas áreas dos conhecimentos, nas artes, nos esportes, dentre outros.

Assim esclarecido, ressaltamos nosso problema de pesquisa, que consiste em responder à indagação: como a escola pública afeta na vida dos estudantes negros periféricos a partir do protagonismo juvenil? Para responder a esta questão, nosso objetivo geral consiste em avaliar a trajetória dos jovens negros da Escola de Referência Dom Sebastião Leme e suas transformações como sujeitos autônomos componentes e críticos através do protagonismo juvenil. Para nossos objetivos específicos, temos (i) analisar as histórias de vida dos estudantes para compreender o processo de positividade na autoestima dos jovens e (ii) investigar a influência da escola de Referência Dom Sebastião Leme na construção do projeto de vida dos estudantes protagonistas.

Em nosso segundo capítulo, abordamos questões que versaram sobre o colonialismo e sua herança, enquanto invisibilidade do povo negro. Para tanto, dialogamos com os postulados de Santos (2013), Kilomba (2019) e Santos (2020). Além disso, os postulados de Fanon (1968) foi de suma importância para compreendermos o mundo colonial por suas lentes e introduzirmos a realidade que circunda as escolas periféricas do Recife. Para um maior entendimento dessa realidade, dados recentes do IBGE foram trazidos com o intuito de dar uma maior veracidade às questões que emergem da realidade vivida por jovens negros e negras das periferias estudadas em nossa pesquisa.

No que tange ao nosso terceiro capítulo, foram abordadas questões imprescindíveis sobre a educação, iniciando com um percurso histórico respaldado pelos estudos de Saviani (2011). A partir da redemocratização do acesso ao Ensino Básico brasileiro, ocorrido no final do século XX, dialogamos com os postulados de Santos (2007) em relação às linhas abissais que permanecem separando de forma excludente grupos marginalizados, estigmatizados e invisibilizados, como os sujeitos de nossa pesquisa. Ainda no terceiro capítulo, abordamos questões a respeito da universalização do acesso escolar e a inserções de outros sujeitos, os quais, para nossa pesquisa, têm um papel importante para a compreensão destas questões.

Em nosso quarto capítulo, intitulado: *Da resistência aos movimentos sociais*, são abordadas questões sobre a realidade da juventude negra e seus desafios. Para tanto, os estudos

de Arroyo (2017) foram de suma importância para redefinirmos os imaginários dos sujeitos da pesquisa a partir de uma redefinição dos imaginários da docência e da pedagogia. Outrossim, no mesmo capítulo, apresentamos dados sobre as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, para compreendermos o lugar e os atores da pesquisa, incluindo os aspectos geográficos da área do estudo. Outro ponto relevante neste capítulo está na seção que aborda os dados da escola em que estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa, com um breve percurso que resgata a história desta comunidade escolar. Por meio das imagens dos ambientes da escola, pudemos compreender todo sentimento de pertencimento relatado por nossos sujeitos, por se tratar de local acolhedor e com um espaço reservado para mensagens motivacionais que inspiram e ressaltam a relevância da construção de um projeto de vida e do protagonismo juvenil.

Em nosso percurso metodológico, definimos o tipo da pesquisa, qualitativa, que, segundo Minayo (2001) se ocupa com um nível de realidade que não pode nem deve ser quantificado por trabalhar com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ademais, realizamos um caminho metodológico que se iniciou nas memórias, nas falas e nas lembranças dos sujeitos pesquisados, esclarecendo estas questões a partir das entrevistas. Por conseguinte, elucidamos todo o processo que culminou nas entrevistas ao apresentarmos alguns desafios que a juventude periférica encontra para ultrapassar as linhas de preconceitos que os separam, excluem e os abandonam. Por fim, em nossa metodologia, apresentamos o Estado da Arte, de fundamental importância para o direcionamento de nossas análises.

Na sequência, temos nossas análises, seguidas das considerações finais e das referências bibliográficas. Por fim, ratificamos que nossos objetivos geral e específicos foram atingidos, como constam em nossas análises.

## 2 O COLONIANISMO E A HERANÇA DA INVISIBILIDADE DO POVO NEGRO

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar, caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

(Adichie, 2019, p. 32)

A partir da fala do autor, em nossa primeira seção deste capítulo, abordaremos questões sobre a violência do colonizador que deixou marcas profundas no colonizado, que reverberam até a contemporaneidade e que podem ser vistas e ouvidas, sobretudo, nas periferias. Neste capítulo inicial, também, ressaltamos a necessidade de descolonizar os saberes, trazendo um outro ângulo de visão diametralmente oposto do colonizador.

Dito isso, iniciamos com a herança e as marcas do colonialismo.

### 2.1 A HERANÇA E AS MARCAS DO COLONIALISMO

As desigualdades sociais e raciais da modernidade são frutos de uma herança colonialista que escravizou, oprimiu e subalternizou o povo negro, por meio da negação e da violação dos direitos dos corpos colonizados. Nas palavras de Souza, Figueiredo e Cavalcante (2012, p. 30):

A violência no Brasil tem raízes muito profundas. Data do processo de colonização, abarcado pelos portugueses como traço de seu poder junto aos países europeus. A conquista de novos territórios pelos portugueses e o controle sobre a população nativa marcaram efetivamente a injunção de ações e comportamentos violentos no processo expansionista a que foi submetido o Brasil a partir de 1500. Já nessa época, a violência assumiu várias formas: física, individual, direta, econômica, simbólica, ética e moral. [...] A deficiência da alteridade não só atingiu à população indígena, como também atravessou os oceanos com a desterritorialização dos primeiros negros trazidos nos tumbeiros como escravos para o Brasil. (Souza; Figueiredo; Cavalcante, 2012, p. 30)

Nesse ínterim, acreditar que o colonialismo acabou a partir das independências políticas das colônias europeias é um pensamento errôneo, que nos leva a um falso sentimento de liberdade. Logo, ratificamos que o processo de colonização nunca acabou, uma vez que, ao longo do tempo, ele foi tomando outras formas e se apresentando de maneira contínua e sutil, mas, na sua essência, continua tão violento quanto nas primeiras invasões europeias.

Fanon (1968, 2008) não só aponta as desigualdades sociais, como denuncia que essas desigualdades são resultados de construções epistemológicas colonialista e racistas, o que implica necessidade de uma mudança radical.

Vivemos em sociedades capitalistas, coloniais e patriarcais [...] Nenhuma destas categorias é tão controversa, quer entre os movimentos sociais, quer na comunidade científica, quanto a de colonialismo. Fomos todos tão socializados na ideia de que as lutas de libertação anticolonial do século XX puseram fim ao colonialismo que é quase uma heresia pensar que, afinal, o colonialismo não acabou, apenas mudou de forma de roupagem, e que a nossa dificuldade é, sobretudo, a de nomear adequadamente este complexo processo de continuidade e mudança (Santos, 2020)<sup>1</sup>.

As marcas indeléveis do colonialismo ainda estão presentes na contemporaneidade, as populações dominadas e subalternizadas durante essa política ainda continuam sendo exploradas, violentadas e oprimidas, vistas como seres inferiores, segregando socialmente as pessoas por classe, raça, gênero, cultura, epistemologia e religião, trazendo privilégios a um determinado grupo dominante que, historicamente, colocou-se como superior em detrimento de outros. Assim sendo, podemos enxergar essas marcas na estruturação do mercado de trabalho, nas representações políticas, no acesso à educação e na forma de viver e de morrer das pessoas. Em consonância com Souza, Figueiredo e Cavalcante (2012, p. 30):

A violência praticada contra nossos jovens e adolescentes data de há muito tempo. Ainda no período final do processo de escravidão, aos jovens e adolescentes negros, por exemplo, cabia, quanto muito, a sorte de trabalhar na casa grande ou vender bugigangas nos arredores da fazenda, enquanto aos filhos dos senhores a previsão era a de que deveriam estudar na Europa para serem doutores com aponto Sergio Buarque de Holanda, no livro *Raízes do Brasil*. Os Jovens e adolescentes afrodescendentes, portanto, desde cedo foram disciplinados no trato com a lavoura, na venda de quitutes, na capinagem e como moleques de recados. Em outros afazeres, eles deveriam entreter os senhorzinhos como cavalos sob o arreio e chicotes. (Souza; Figueiredo; Cavalcante, 2012, p. 30)

Compreendemos a partir dos teóricos supracitados que a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2018).

Outrossim, a imagem idealizada de superioridade que o branco criou sobre si mesmo, determinou um padrão a ser seguido, levando o negro a querer se parecer com o branco.

---

<sup>1</sup>SANTOS, B. de S. **O colonialismo e o século xxi**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Sob essa perspectiva, Kilomba (2019) apresenta que a narrativa da superioridade branca, fomentada através de vários mecanismos de dominação com a finalidade anular a identidade do mundo colonizado e ditar os princípios europeus morais, éticos, políticos e estéticos como universais, desencadeou um rompimento nas subjetividades e estabeleceu o branco europeu como padrão a ser seguido.

Nesse sentido, ao usar as máscaras brancas, o sujeito negro passa a imergir na cultura branca e se afasta da sua própria cultura. Para Fanon (2008), através dessa dissimulação, o negro se afasta da sua negritude marginalizada, excluída e invisibilizada, o que entende ser como única forma de socialização. Santos (2007) afirma que:

A minha tese é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno Ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. (Santos, 2007, p. 10)

Sendo assim, o colonialismo continua vigente na nossa sociedade moderna, através do capitalismo e do patriarcalismo como forma de dominação. Na lógica neoliberal, deve haver igualdade entre os iguais, porém o patriarcado e o colonialismo criaram a degradação dos indivíduos, conceituando como gente inferior que não é igual, e como não é igual não deve ser tratada como iguais, os não iguais devem ser tratados igualmente, mas entre eles.

Além disso, histórias são definidas como são contadas, a partir do poder de quem as contam, poder este que tem a habilidade de não só contar essa história, como fazer com que ela seja definitiva através de estereótipos que subjetivam as pessoas negras, enfatizando as diferenças ao invés das semelhanças dos seres humanos.

As contradições do capitalismo trazem dois tipos de igualdades. A política da precariedade neoliberal não vai produzir condições desiguais de trabalho, ela produz condições desiguais de existência, produz reconhecimento desiguais de identidade, algumas pessoas terão sua vulnerabilidade mais protegidas por direitos civis e outras pessoas terão menos proteção ou nenhuma. Em consonância com Santos (2013):

[...] defender a Liberdade e a igualdade de todos os cidadãos, e ao mesmo tempo a escravatura, porque subjacente aos direitos humanos está a linha abissal possível de definir quem é verdadeiramente humano e quem não o é, e por isso não tem esse direito...A concepção ocidental, capitalista e colonialista da humanidade não é possível sem o conceito de sub-humanidade, ontem como hoje, mesmo sob formas distintas. (Santos 2013, p.76-77)

As práticas coloniais difundiram a ideia de uma única história sob a ótica da cultura Ocidental branca, que estabeleceram estratégias de controle social, atribuindo às pessoas negras uma condição de subalternidade, inferioridade e invisibilidade. Sob essa ótica, Fanon (1968) defende que:

O mundo colonial é um mundo dividido em compartimentos. Sem dúvida é supérfluo, no plano da descrição, lembrar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escola para indígena e escolas para europeus [...] A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias, o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado [...] Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência [...] O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado [...] Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores [...] Por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. (Fanon, 1968, p. 27-31)

Partindo dessa premissa, as escolas periféricas do Recife, que desenvolvem um protagonismo juvenil atuante, emergem como um objetivo significativo de retirar a mordida de um poder invisível das vozes da juventude negra. Fazer falar a quem está há séculos em silêncio e desde a colonização separados pelas linhas abissais que demarcaram o Velho e o Novo Mundo e permanecem nas relações políticas e culturais excludentes em nossa contemporaneidade, é o que nos afirma Santos (2007):

O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além da verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a ausência de humanidade e a subumanidade moderna. Assim, a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social (a suposta exterioridade do outro lado da linha é na verdade a consequência de seu pertencimento ao pensamento abissal como fundação e como negação da fundação). (Santos, 2009, p. 76).

Para Santos, a linha abissal divide as sociedades como os plenamente humanos possuidores de direito e têm direito a ter direitos e aqueles que não são tratados como verdadeiramente humanos, mas como sub-humanos, corpos radicalizados, sexualizados. Sem valor social, o escravizado estava dentro do patrimônio de alguém como: o gado, a terra e o escravo. Nas palavras de Santos (2010):

O pensamento moderno é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (Santos, 2010, p. 32)

Gomes (2012), por sua vez, esclarece que:

Boaventura de Sousa Santos defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha). (Gomes, 2012, p. 43)

A teoria abissal apresenta duas divisões, a primeira refere-se à área epistemológica, ou seja, enquanto o conhecimento gerado do lado de cá da linha abissal consiste em conhecimento científico, universal, objetivo, neutro, racional, imparcial, através de fatos que são validados pelo grupo que detém o poder e esse mesmo grupo são geradores de propagar que o conhecimento do lado de lá são experiências, específicos, subjetivos, pessoal, emocional, parcial, formados a partir de opiniões causando uma descredibilidade e credices nas produções construídas do lado de cá. Como afirma Santos (2010, p. 32): “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”.

Ao homem escravizado foi tirada a humanidade durante quase cinco séculos. O processo de humanização das pessoas negras no Brasil ainda é muito recente, com apenas 135 anos da abolição da escravatura, o que é muito pouco tempo para uma emancipação, tendo em vista que a abolição da escravatura não garantiu às pessoas negras o acesso às riquezas sociais.

A desumanização do homem e da mulher escravizados fez parte da ideologia colonial, que castrou o direito dessas pessoas a terem direitos, pois os Direitos Humanos são direitos fundamentais do ser humano, sem eles, o ser humano não consegue participar plenamente da vida em sociedade. De acordo com Kilomba (2019, p. 30): “no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão fora do lugar e, por essa razão, corpos que não podem pertencer”.

Para Fanon (2008), o processo de se tornar humano para as pessoas negras passa justamente pelo negro não ter acesso a essa humanidade, pois o conceito de humanidade já foi criado de maneira excludente. A grande luta dessa juventude negra é o reconhecimento de humanidade, através de uma jornada cotidiana de a todo momento ter que se afirmar enquanto humano.

Nossos jovens negros periféricos estão separados por essa linha invisível, que os desumanizam e os oprimem, negando direito à educação, à moradia, à saúde, ao saneamento, ao esporte, ao lazer que lhes castram a dignidade. É preciso ressaltar que o Brasil foi o último país a abolir a escravatura no mundo. Após 300 anos de escravidão, os negros escravizados

foram jogados à própria sorte, sem direito à cidadania, desde então, esses jovens carregam o peso dessas mordanças e de toda injustiça social até os dias de hoje.

A construção das subjetividades das pessoas negras foi, durante muito tempo, fortalecida pela nossa literatura, ao retratar o negro de forma estereotipada na personificação do bêbado, do preguiçoso, do vadio, do bandido, do desprovido de inteligência, colocando essas pessoas em uma condição de subalternidade. Assim, nasceu a imagem embranquecida de Machado de Assis, o maior escritor brasileiro, não podia estar associado à imagem de um preto. Dentro desse imaginário literário, o povo negro não tinha o direito a um final feliz, aliás nem direito a ter um final, porque, na sua esmagadora maioria, as vidas negras são interrompidas.

Segundo dados do IBGE, a cada 23 minutos, um jovem preto ou pardo morre no Brasil. Entre os jovens homens de 15 a 29 anos em 2020, a taxa era de 230,9 mortes para cada 100 mil habitantes, contra 41,6 de brancos. Entre os pretos e pardos, estão os que estudavam em escolas localizadas em área de risco. Entre os estudantes pretos e pardos, 15,1 disseram ter sido agredidos fisicamente por um adulto da família. Entre os brancos, a proporção é de 13,1. Segundo o IBGE, jovens expostos à violência têm mais propensão a sofrer de doenças, como depressão, vício de substâncias químicas e problemas de aprendizagem e suicídio. Assim afirmam Souza, Figueiredo e Cavalcante (2012, p. 33):

Nossas crianças, jovens e adolescentes de hoje parecem ser vítimas da trágica história de violência contra os seus antepassados. Pois, a maior parte da população vítima de homicídios são exatamente os afrodescendentes; moradores dos bairros populares e consequentemente de baixa renda; sem previsão no conjunto da mobilidade social e sem provisão para seu sustento. (Souza; Figueiredo; Cavalcante, 2012, p. 33)

Embora haja um lapso temporal, verifica-se que, contemporaneamente, ao mesmo tempo em que o Brasil é um dos países de mais concentração negra entre pretos e pardos, é também o que mais mata a população negra, como pode atestar o Gráfico 1, o que ratifica que o Brasil ainda continua sendo uma nação profundamente colonial.

**Gráfico 1** - Taxa de homicídios de homens por 100 mil habitantes<sup>2</sup>

Fonte: IBGE (2022, p. 12)

A proporção de vítimas de homicídio por raça/cor em Pernambuco, no ano de 2019, foi de 85%, ou seja, a cada cem vítimas, oitenta e cinco eram negras. Já no Brasil, essa relação é de 77%, segundo dados do IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM.

É dentro desse contexto social e econômico que a nossa juventude preta chega às escolas, com a imagem quebrada que se tinha de uma infância como símbolo de ternura e de bondade quase angelical.

Segundo Arroyo (2017), essa imagem foi substituída por imagem de decadência moral. O apagamento desses grupos sociais faz com que eles percam sua identidade, dando espaço para aqueles que estão do lado da linha do colonizador destruir seus territórios, sua cultura e sua humanidade. Os jovens negros periféricos trazem como herança colonial uma marca que os exclui, segrega e os afasta de participar plenamente da vida em sociedade. De um lado da linha, estão aqueles e aquelas descendentes de escravocratas, latifundiários que sabem da sua origem e vão em busca de sua ascendência europeia como forma de superioridade, a partir da dupla cidadania que os tornam um cidadão europeu, dominante e colonizador. Do outro lado,

<sup>2</sup> Pessoas sem informação de sexo, idade ou cor ou raça constam no total

encontra-se 56% da população formada por pessoas pretas e pardas, que desconhecem os seus antepassados africanos, não sabem se vieram da Nigéria, Angola, Moçambique, entre outros países, apenas possuem o conhecimento reduzido de suas trajetórias como “escravos” trazidos da África.

Diante da política neoliberal segregadora e excludente, na linha abissal do lado colonial emerge a noção de precariedade das vidas, trazendo uma reflexão sobre as vidas vivíveis e aquelas vidas que não são dignas de serem pranteadas. Em todo nosso processo histórico, a vida das pessoas negras foram precarizadas da colonização até a contemporaneidade. Para Santos (2013), temos uma falsa sensação do desaparecimento do termo colonialismo com a independência das colônias europeias, mas o capitalismo reconfigurou o colonialismo, alterando o seu significado histórico e pondo ao seu serviço como formas de dominação.

Assim compreendido, nossa próxima seção aborda as representações sociais e o processo de construção de estigmas.

## 2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS

O conceito de estigma foi alterando ao longo da história. Na Grécia Antiga, o termo se referia às marcas corporais usadas para identificar criminosos, escravos ou traidores. Símbolo de desonra e de exclusão. No Cristianismo, os sinais no corpo representavam a “graça divina”, manifestada através da pele. Atualmente, o estigma está relacionado a algo de mal, em que sujeitos ou determinados grupos carregam por possuírem uma identidade associada àquilo que é mal, sendo uma ameaça à sociedade, trazendo uma identidade deteriorada por uma ação social considerada negativa. Assim, o estigma colabora para o preconceito e para o afastamento desses sujeitos, sendo traduzidos em invisibilidade social.

O processo de estigmatização invisibiliza as manifestações culturais, as histórias, as crenças e os conhecimentos de determinados grupos, relegando-os ao esquecimento.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...]. (Goffman, 1975, p. 12)

Segundo o autor, determinados atributos, determinadas práticas, determinados comportamentos e determinadas expressões culturais serão identificadas como negativas. Essa

construção se dá a partir das relações de poder, o grupo hegemônico que detém o poder estabelece quais são as categorias, as identidades e quais são as práticas que são legítimas e aceitas pela sociedade e quais devem ser evitadas e estigmatizadas. Os mecanismos criados pelo grupo de poder é a negação da história, da identidade, da cultura do outro, desumanizando considerando todas suas práticas como de menor importância. Portanto, o estigma marca o sujeito como negativo, que deve ser evitado, negando ao outro o direito de existir dentro das suas perspectivas histórica e cultural e de se expressar livremente.

De acordo com a teoria Elisiana, podemos comparar a juventude negra periférica com os *outsiders*, a partir das relações de um grupo estabelecido e outro recém-chegado em uma pequena cidade situada no interior da Inglaterra, cujo nome fictício atribuído foi Winston Parva.

As relações de poder travadas entre os antigos residentes e os recém-chegados, denominados por eles, respectivamente, como estabelecidos e *outsiders*, são marcadas tanto pela questão de tempo quanto pela construção da imagem coletiva, que confere superioridade a cada membro do grupo. O grupo dos estabelecidos, no que se refere à sua organização, revela-se em pleno exercício do controle comunitário, enquanto os *outsiders* não têm coesão, e são descritos como estranhos para os estabelecidos e para si mesmos: por não possuir um passado em comum, acabam não construindo uma identidade de grupo. Sob essa perspectiva, fazem com que os estabelecidos de forma impositiva construam uma identidade pejorativa para os *outsiders*. Nobert Elias e John Scotson (2000) afirmam que:

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usada pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desumanizá-lo. (Elias; Scotson, 2000, p. 24)

Desta forma, podemos concluir que o estigma é um instrumento para manutenção da estrutura de poder, dividindo os que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos sociais, categorizando um grupo em detrimento do outro, atribuindo aspecto de inferioridade, definindo em que espaços determinados grupos devem estar incluídos e excluindo pessoas, trazendo consequências à negação de direitos e oportunidades aos grupos sociais estigmatizados.

Em nossa história, há um período histórico em que os escravizados não eram reconhecidos como seres humanos sujeitos de direitos; sendo assim, tal prática se estendeu até os dias atuais, minimizando nossos jovens negros através de discursos estereotipados para obstaculizar o percurso não só do povo negro, mas de todas as minorias em busca da sua

cidadania para ocupar um lugar no mundo. Sob esse viés, o estigma padroniza negativamente, desconsiderando as diferenças e qualidades.

O jovem negro periférico vive diariamente sob o jugo de estereótipos que segregam e desqualificam enquanto sujeitos de direitos. Mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, que busca como ideal comum a ser atingido por todos os povos, respeitando direitos e liberdade, sabemos que a luta pela emancipação do povo negro ainda tem um grande caminho a ser percorrido. Os estereótipos são marcas que invisibilizam a juventude negra e separam a humanidade por configurações individuais que são formadas por família, escolas, cidades e extrato sociais.

Para Elias e Scotson (2000):

[...] Já naquela época, é evidente que os ‘aldeões’ formavam, em muito maior grau, um grupo relativamente fechado. Tinham desenvolvido tradições e padrões próprios. Quem não cumpria essas normas era excluído como sendo de qualidade inferior. [...] Eles cerraram fileiras contra os intrusos, usando todas as armas características de que dispõem as comunidades bem estabelecidas e razoavelmente unidas. Excluíram-nos de todos os postos de poder social, fosse na política local, nas associações beneficentes ou em qualquer organização local em que sua influência fosse predominante. Acima de tudo, desenvolveram como arma uma ‘ideologia’ [...], que enfatizava e justificava sua própria superioridade, e que rotulava as pessoas do loteamento como sendo de categoria inferior. [...] Sua ideologia de status disseminou-se e foi mantida por um fluxo constante de fofocas, [...] que se agarrava a qualquer acontecimento entre as pessoas da outra zona, capaz de reforçar a imagem negativa do loteamento”. (Elias; Scotson, 2000, p. 24)

O estigma tem a propriedade de condicionar os que estão dentro ou fora de um determinado grupo. O que identifica esta relação é que o grupo estabelecido atribui características positivas para si e negativas para os outros, com a finalidade de diminuir e inferiorizar estes, levando este comportamento à negação de direitos e oportunidades ao grupo estigmatizado. De acordo com Souza, Figueiredo e Cavalcante (2012), podemos encontrar tal comportamento durante a colonização onde “A difamação também era comum, partindo dos senhores para com os negros jovens e adultos. Muitos desses negros eram comumente apontados como os de dentes limados, pernas tortas, cachaceiros e violentos pela natureza animal com que os conduziam” (Souza; Figueiredo; Cavalcante, 2012, p. 31).

Verifica-se claramente os estigmas relacionados aos negros jovens e adultos, com o intuito de diminuir o grupo estigmatizado, para desumanizá-lo. A fim de evitar os estigmas, faz-se necessário entender e conhecer o grupo estigmatizado, observando que suas condições são impostas a eles de forma negativa através das forças sociais, culturais, políticas e econômicas que os envolvem. Assim, é necessário entender os tipos de coibição impostos, que, por vezes, reproduzem essa conduta pejorativa, que os fazem aceitar sem opção de escolha.

Segundo Elias e Scotson (2000), os estabelecidos através da fofoca espalhavam características ruins de uma pequena parcela dos *outsiders*, mas eram comentados como se fossem características de todo o grupo.

Podemos constatar tal comportamento na sociedade contemporânea, com os moradores da periferia que sofrem diariamente preconceito da sociedade, através dos estigmas em que todos eles não são pessoas de bem. Dessa maneira, são discriminados, julgados e condenados por viverem em lugar abandonado e excluídos pelo poder público. Elias e Scotson (2000) ainda afirmam que, em contraste, o grupo dos estabelecidos alimentam uma autoimagem baseada em sua minoria considerada moralmente exemplar. De acordo com Elis e Scotson (2000):

O fato de alguns dos “sujeitos mais grosseiros” continuarem a morar no loteamento parecia confirmar reiteradamente essa imagem formada por eles. E o fato de a maioria dos residentes do loteamento já não pertencer a esse “tipo rude” de proletários, mas ser predominantemente composta de gente tão digna e bem-comportada quando os próprios “aldeões”, não conseguia superar o sólido estereótipo que estes haviam formado a respeito deles e que era transmitido de geração a geração. (Elias; Scotson, 2000, p. 112)

Esses discursos apresentam uma interessante correlação com os argumentos presentes na obra de Elias e Scotson (2000), mostrando que a estigmatização se dá por meio dos atributos definidores do outro, no caso os “*outsiders*”, criados pela população residente há mais tempo no distrito o que leva à propensão à baderna, ao desinteresse pelas questões locais, sua inferioridade e sua desorganização, permitindo, nessa análise de caso, captar nesses discursos algumas dimensões da disputa de poder existente no local. Elias e Scotson (2000) também ressalta que a presença dos “vindos de fora” é percebida como uma ameaça ao estilo de vida anteriormente praticado em Winston Parva, sendo constantemente proferidos discursos de ódio e de exclusão, através daqueles que detêm maior poder na sociedade local. Sobre a questão do poder, o autor faz a seguinte reflexão:

[...] os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores. Em termos de normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se veem como tendo menos valor. Assim como, costumeiramente, os grupos estabelecidos veem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado, os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana. (Elias; Scotson, 2000, p. 28)

Ademais, os estigmas que os moradores da aldeia produziam, sobre aqueles inseridos no loteamento, eram reproduzidos também pelos moradores da zona 3. Em suma, “a maioria deles parecia aceitar, ainda que a contragosto, o status inferior que lhes era atribuído pelos grupos já estabelecidos” (Elias; Scotson, 2000, p. 113).

Retomando a obra dos autores, as famílias ruins que existiam na zona 3 eram minorias. Os próprios moradores do loteamento tinham a percepção desta realidade. Contudo, para os habitantes da zona 2, o comportamento negativo era generalizado. Como se todos naquele local fossem pessoas com comportamentos questionáveis.

Os moradores da Zona 3, até certo ponto, tinham consciência de que a má reputação de seu bairro e seus aspectos mais desagradáveis deviam-se essencialmente, a uma minoria, a um grupo particular de famílias. Os moradores da Zona 2, por sua vez, falavam quase invariavelmente da “vida familiar ruim” e da ‘má conduta” da totalidade da Zona 3. Não percebiam a distinção entre a maioria de pessoas comuns, cujo estilo de vida e cuja conduta não diferiam acentuadamente dos deles, e a minoria de famílias desestruturadas, cuja conduta desviante atraía toda a sua atenção (Elias; Scotson, 2000, p. 120).

Segundo os autores, a fofoca possui em sua estrutura dois tipos, sendo a fofoca depreciativa [*blame gossip*] e a elogiosa [*pride gossip*], sendo as fofocas depreciativas, referentes sobretudo a pessoas de fora, e as fofocas elogiosas, que traziam fama para o próprio indivíduo e seu grupo, o fluxo das fofocas continha simples itens de uso do grupo interno, notícias sobre amigos e conhecidos que eram interessantes em si mesmas (Elias; Scotson, 2000, p. 122).

No que diz respeito às estigmatizações, vale ressaltar que, naquele contexto, Elias e Scotson (2000) identificaram que a *gossip* possuía duas características. Ao mesmo tempo que a *blame gossip* era utilizada para inferiorizar os moradores do loteamento, a *pride gossip* correspondia à exaltação dos aldeões.

Arroyo (2017) chama de homens de “bem”, e no nosso contexto político atual “eles” são chamados de a família tradicional brasileira. Mas, quem seriam esses homens de bem? O homem pobre, negro e periférico pode ser chamado de homem de bem? Assistimos diariamente nos noticiários a diferença na abordagem das autoridades policiais com os cidadãos de “bem” nos condomínios de classe média alta e na abordagem dentro das periferias com os “favelados”. A juventude negra periférica incorpora estereótipos negativos atribuídos a eles, causando um grau de submissão, inferioridade, baixa autoestima e uma aceitação da condição imposta. Os estabelecidos identificam esses adolescentes como criminosos, e como consequência disso, promove a associação de determinados tipos sociais a um estigma negativo.

“[...] os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam efetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (Elias; Scotson, 2000, p. 28).

A partir de todo exposto, faz-se imprescindível visibilizar essa juventude que clama por oportunidades e direitos, e a escola é o caminho mais próximo e real para que esses jovens que nascem com o destino traçado pela falta de oportunidades, preconceito, violência, abandono e exclusão possam sonhar em construir um projeto de vida e se tornarem sujeitos ativos dentro da sociedade, ultrapassando essas linhas abissais que os segregam desde a colonização.

Para isso, a escola precisa pensar em uma educação transformadora, que esteja para além do ensinar a ler e a escrever, ou a transmitir os saberes da elite pensante. De acordo com Arroyo (2017), o que se espera da educação pública é uma educação para cidadania. A escola precisa reconhecer a pluralidade e respeitar os tempos humanos construindo uma educação na identidade do humano.

Pensar na educação é pensar nos autores fundadores do pensamento social: Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber diante de conceitos como: luta de classes, burguesia, burocracia entre outros na tentativa de interpretar a educação de forma geral e em particular a educação do Brasil. É impossível pensar em modernidade sem pensar o projeto moderno de educação e suas consequências.

Dardot e Laval (2016) abordam a grande virada que tornou o sistema capitalista no mercado mundial, e sobre a política conservadora e neoliberalismo atual no Brasil e no mundo. A estratégia do neoliberalismo é inserir e exaltar a figura do vencedor que traz felicidade ao sujeito, levarem as pessoas a se preocuparem com a concorrência, dividir os trabalhadores e enfraquecer a identidade de classe coma finalidade de construir a ideia de que o sujeito é o único responsável, tanto pelo seu sucesso, quanto pelo seu fracasso, uma estratégia de interiorizar as formas de opressão nos indivíduos. Ratificam Dardot e Laval (2016) que:

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou simplesmente neosujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis, metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que exige que ele cumpra. (Dardot; Laval, 2016, p. 327)

A competitividade se torna o principal objetivo dentro do pensamento neoliberal, que anula princípios como solidariedade e lealdade entre os indivíduos e os separam por categorias. De um lado, teremos sujeitos produtivos, importantes, respeitados e bem-sucedidos; do outro, sujeitos improdutivos, desimportantes, desrespeitados e malsucedidos. Mais uma vez, os indivíduos são separados por uma linha imaginária e abissal, que fortalece os discursos racistas

e elitistas, causando sentimento de impotência, frustração e incapacidade, levando-os, na maioria das vezes, a quadros de isolamento, vícios e depressão.

Segundo Dardot e Laval (2016):

O remédio mais propalado para essa “doença da responsabilidade”, essa usura provocada pela escolha permanente, é uma dopagem generalizada. O medicamento faz as vezes da instituição que não apoia mais, não reconhece mais, não protege mais os indivíduos isolados. Vícios diversos e dependências as mídias visuais são alguns desses estados artificiais. O consumo de mercadorias também faria parte dessa medicação social, como suplemento de instituições debilitadas. (Dardot; Laval, 2016, p. 367)

O neoliberalismo defende que os mercados e a economia devam ser os grandes reguladores da sociedade e, portanto, o Estado deve ter apenas uma pequena participação com políticas sociais limitadas, deixando que as políticas sociais devam ser definidas pela dinâmica dos mercados. Sendo o sujeito dependente dele mesmo, não cabe políticas públicas que afetem na sua vida, pois ele é o responsável tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso, diferente do sujeito da Revolução Industrial. De acordo com Dardot e Laval (2016), o sujeito produtivo foi a grande obra da Revolução Industrial, porém foi substituído pelo sujeito empresarial. Nas palavras dos autores:

A principal crítica que se faz ao Estado é sua falta global de eficácia e produtividade no âmbito das novas exigências impostas pela globalização. [...] Esse é o objetivo da linha do “Estado eficaz”, ou do “Estado gerencial”, tal como este começa a se construir a partir dos anos 1980. [...] A diferença que essas políticas querem introduzir reside na eficiência dessa gestão e, por conseguinte, no método que se deve empregar para fornecer bens e serviços à população. Quando essa gestão fica nas mãos da administração pública, ela contraria – segundo as “evidências” da nova ortodoxia – a lógica de mercado quanto ao papel dos preços e à pressão da concorrência. Esse é o fundamento da posição antiburocrática da fração “modernista” dos dirigentes da administração do Estado e de seus especialistas. (Dardot; Laval, 2016, p. 273)

O dismantelo de todas as formas sociais de democracia junto com a diminuição dos fundos públicos para os direitos sociais enfraquece as políticas públicas tão necessárias para os corpos periféricos da juventude negra. Os direitos sociais são abolidos pelo neoliberalismo e transformados em serviços para compra e venda no mercado.

A quem interessa as privatizações da educação, da saúde, da segurança e dos transportes públicos? Enquanto o lucro da empresa pública é destinado para serviços públicos, que são investidos no bem estar social, uma parte do lucro da empresa privada vai para o enriquecimento dos seus donos e outra parte é investido em negócios que deverão gerar mais lucros e mais negócios, alimentando o ciclo do rico cada dia mais rico e o pobre cada dia mais pobre, causando uma desigualdade social cada vez mais profunda.

Mas, esse Estado é mínimo para quem? Podemos enxergar menos Estado na hora de cobrar mais impostos das grandes fortunas dos milionários, acumuladores de riquezas e geradores de desigualdade social, porém esse mesmo Estado é sempre máximo na hora de vigiar e punir quando intervém com sua força máxima dentro das periferias com sua violência cada vez mais (in) legítima, abordando de forma truculenta a juventude negra que é sempre alvo desse sistema.

Diante desse contexto, Trevisol e Almeida (2019, p. 209) questionam “como a escola contemporânea absorve a racionalidade neoliberal e, portanto a cultura empresarial na formação dos sujeitos?”

Na contramão desse sistema, trazemos a temática da trajetória do jovem negro da Escola de Referência Dom Sebastião Leme, como sujeito autônomo, competente e feliz, a partir de uma consciência cidadã desenvolvida pelo protagonismo juvenil. Para Arroyo (2017), a escola é muito mais que escola, ela é o local onde as crianças e jovens são forjados cidadãos e cidadãs: e segundo pela localização geográfica da escola, situada na periferia do Ibura, estigmatizada pela violência e por seus moradores serem vistos como pessoas sem cultura, sem valores, estigmatizados como pessoas que não são de “bem”.

Em um cenário político, em que a diversidade é desconsiderada e os direitos humanos são tolhidos, é preciso viver um tempo de resistência, e para resistir é fundamental a participação de movimentos sociais com sujeitos em movimento em uma ação coletiva, na construção de outros saberes e identidades. Maria da Glória Gohn (2015) afirma que os movimentos sociais dão visibilidade a campos sócio-políticos e culturais em conflito. De maneira pedagógica, insiste em questões que acabam sendo e se tornando problema de fato e que merecem respostas dos poderes públicos e que, em um segundo momento, tornam-se políticas públicas.

Arroyo (2017) também nos afirma que os movimentos sociais são responsáveis em trazer para o campo do debate as demandas que possam garantir os direitos das populações excluídas da sociedade.

Observando que a educação não se limita à escola, é possível afirmar que movimentos sociais são educadores. Por eles, são desenvolvidas formas pelas quais os indivíduos se apropriam de conhecimentos e práticas que levam à ciência de seus direitos, trazendo a discussão as suas reais necessidades e se ordenaram para solução de problemas comuns e se emanciparem.

Como afirma Gohn (2011), desta forma a aprendizagem se dá através das relações dos indivíduos dentro da coletividade, colocando em pauta as dificuldades e desafios vividos no seu cotidiano, distanciando-se de uma educação sistemática, burocrática e conteudista.

É dentro dos movimentos sociais que nascem as lutas contra o sistema opressor, exploratório “pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade” (Arroyo, 2003, p. 30).

Arroyo (2003) indica que as proporções educativas dos movimentos sociais são fundamentais e importantes para “humanizar as possibilidades de viver”. Esclarece o autor que “A formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança” (Arroyo, 2003, p. 31).

Desta forma,

[...] diante da opressão e da exclusão que avançam, terá de ser retomada com mais radicalidade e não abandonada à produção da existência, enquanto matriz e princípio educativo, formador-deformador. E os movimentos sociais que não saíram de cena e que situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência terão de ser percebidos como educadores por excelência das camadas populares. [...] (Arroyo, 2003 p. 32-33)

Esses sujeitos coletivos se movem apontando para problemas insistentemente presentes em nossa sociedade, que impactam, no aqui e agora, as vidas de milhões. Seria, de acordo com Arroyo (2003), um movimento “de volta aos começos”: Há um dado a não ser perdido na procura das virtualidades questionadoras dos movimentos sociais, eles nos remetem ao perene da condição humana: a terra, o lugar, o trabalho, a moradia, a infância, a sobrevivência, a identidade e diversidade de classe, idade, raça ou gênero. Os sujeitos coletivos que se agregam e põem em movimento se identificam com essas dimensões tão perenes. Eles nos remetem ao enraizamento de nossa condição e formação como humanos: a vida, o sobreviver, as condições materiais, o lugar, o espaço, o corpo, a raça, a cor da pele, as temporalidades, o gênero, as relações mais básicas entre coletivos. Em consonância com Arroyo (2003):

Nesse sentido, compreendendo-se e sendo compreendidos enquanto sujeitos sociais em formação e que, por isso mesmo, se movem em “ação coletiva”, trabalhadores, mulheres, negros, povos indígenas, dentre outros, constituem-se como sujeitos coletivos históricos “se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento”. (Arroyo, 2003, p. 33)

Ainda nas palavras do autor:

Nos remetem, sobretudo, a imutabilidade histórica das condições em que como coletivos produzem sua existência tão precários. Remetem a persistência da materialidade onde se jogam as possibilidades de liberdade, emancipação, formação como gente. (Arroyo, 2003, p. 37-38)

Saliente-se, no entanto, que esses “Outros Sujeitos”, criadores e criadoras dessas “Outras Pedagogias”, não se restringem apenas aos questionamentos e problematizações de seus contextos e realidades, mas vão além: promovem incidências políticas, propondo mudanças e exigindo a efetivação das transformações reivindicadas. Ainda, segundo Arroyo (2014):

No campo da educação, por exemplo, são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos. (Arroyo, 2014, p. 9)

Relevantes contribuições nos traz o autor sobre o papel dos movimentos sociais como propagadores dos saberes relevantes dos coletivos sociais, assim como a resistência pelos seus direitos. Ao falarmos da importância dos movimentos sociais, que trazem à luz pautas tão necessárias para determinados grupos, faz-se necessário destacar a vida e o engajamento da pedagoga Nilma Lino Gomes, que é referência na luta pela igualdade racial no Brasil. Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. No governo de Dilma Rousseff, foi Ministra das Mulheres e da Igualdade Racial dos Direitos Humanos e foi a primeira reitora negra do país a comandar uma universidade federal.

A trajetória da vida da autora é comum a dos nossos meninos negros e meninas negras, oriundos das periferias. Filha de uma família pobre de negros, marcada por muitas lutas para sobrevivência, suas grandes influências foram sua mãe, que era bordadeira e mulher persistente, assim como a autora a define e seu pai, um líder comunitário, que apresentou para sua filha à indignação e à luta por justiça social.

No exercício do magistério, Nilma passou por duas experiências que marcaram sua vida. De um lado, como professora de uma escola particular de classe média alta, na qual conviveu com estudantes brancos, sendo a única professora negra do colégio que, na ocasião, enfrentou um estranhamento das crianças brancas e dos seus pais e mães, em virtude das mesmas estarem acostumadas com mulheres negras ocupando os espaços de babá, empregadas domésticas e faxineiras e não como alguém que direcionava a relação com o conhecimento. Do outro, professora de uma escola municipal com estudantes negros e periféricos.

De um lado, existia uma realidade de pessoas e estudantes muito diferente dela; e do outro, tinham pessoas e crianças muito parecidas com ela. A partir desse momento, a autora passou a atravessar muitos conflitos internos para tentar entender esses dois lugares. E

questionou sobre esse lugar de mulher negra e de professora no mundo. O impacto dessas realidades sobre o olhar do outro ficou muito forte nesse momento profissional.

Desde então, a autora se debruçou e resolveu investigar sobre as questões raciais e a compreender a complexidade e a perversidade do racismo, inclusive para as próprias pessoas negras na compreensão de si e na sua construção identitária entre negros e brancos; como também, dos negros entre si. Foi assim que ela relata o seu encontro com o Movimento Negro, o qual define como os grandes passos de aprendizados.

Segundo Gomes (2020), a luta contra o racismo e as desigualdades raciais com afirmação da identidade negra são processos complexos, desafiadores e que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente e contundente.

Em consonância com o pensamento de Gomes (2017):

[...] a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. (Gomes, 2017, p. 49)

Nilma Gomes, ancorada nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, dá ênfase aos desafios da tensão regulação-emancipação para a produção de conhecimentos e saberes na construção de uma pedagogia pós-abissal.

Segundo Nilma Gomes, saberes emancipatórios produzidos pelos negros e pelas negras e sistematizados pelo Movimento Negro, como afirma Gomes (2017): “[...] Trata-se de uma maneira de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social” (Gomes, 2017, p. 67).

Sabemos e reafirmamos que, para alcançar as conquistas antirracistas, foi percorrida uma longa trajetória de luta do Movimento Negro do Brasil, a luta mais longa da história, mais de 380 anos de resistência e escravidão dos negros africanos e afro-brasileiros.

Para além do debate e da discussão, Gomes destaca a importância de políticas para institucionalizar uma política de Igualdade Racial junto a uma política de superação do racismo.

Na esteira de Arroyo (2003), temos que os movimentos sociais foram responsáveis por elencar uma série de demandas que reverberaram de modo muito significativo na instituição escolar e, por conseguinte, na garantia de direitos para as populações tradicionalmente excluídas da sociedade. Para o autor, uma das primeiras e mais importantes “dimensões educativas” dos movimentos sociais foi o “aprendizado dos direitos”, que pode ser destacado como uma dimensão educativa.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares da sociedade (Gomes, 2017).

Durante os 13 anos de governo democrático (de 2003 ao início de 2016), houve avanços significativos como: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (MMIRDH). Além disso, em nível federal, várias políticas e projetos antirracistas foram realizados como: a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) pela Lei n. 10.639/2003, ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas da Educação Básica; o Decreto n. 4.887/2003, que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria n. 992 de 13 de maio de 2009; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.228/2010); a Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Lei n. 12.711/2012); a Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais (Lei n. 12.990/2014) e a Portaria n. 13/2016 do Ministério da Educação que introduziu as cotas raciais na pós-graduação das IFES.

As ações afirmativas são importantes para colocar pessoas negras nos espaços sociais de privilégio da elite branca, a Lei n. 12.711/2012, garante a reserva de 50% de vagas em instituições de ensino federais para grupos historicamente excluídos. A partir de dados do IBGE feito pelo site Quero Bolsa entre 2010 e 2019, a lei de cotas trouxe uma grande contribuição no aumento de quase 400% dos corpos pretos nas universidades, os negros chegaram a 38,15% do total de matriculados.

Em 2012, quando o texto da Lei foi promulgado a participação era de 20,5%. Com o crescimento da população negra, no Ensino Superior público federal já são 58 instituições, das 110 sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que contam com a maioria de alunos negros, os quais em 2012 eram apenas 8. Porém, continuar a luta ainda se faz necessário, pois o percentual ainda está abaixo da representatividade no conjunto da população negra formada de 56%, além de alguns cursos tradicionais serem ocupados pela maioria da elite

branca, a presença do negro não chega a 30% nos casos de medicina, *desing* gráfico, publicidade e propaganda, relações internacionais e engenharia química. Ainda há uma grande caminhada a ser percorrida, mas as ações afirmativas causam um grande impacto na vida da população negra, que começa a ocupar lugares de importância na sociedade. Cenário significativo para motivar a juventude negra, pobre e periférica na construção do seu projeto de vida.

No Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais, previstos na Constituição de 1988 e nas leis antirracistas, como a Lei 10.639/2003, as leis de cotas raciais nas universidades federais e no serviço público, no Estatuto da Igualdade Racial e também nas decisões judiciais, inclusive com contribuições técnicas e teóricas de grande relevância (Almeida, 2018).

Almeida (2018) afirma que a discriminação racial é exercida no cotidiano pelos brancos de maneira consciente e inconsciente, através de mecanismos culturalmente estruturados pela sociedade. Por conseguinte, o ser branco foi resultado de uma construção colonial de dominação imposta exercida por indivíduos considerados brancos.

Outro avanço foi a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas nossas escolas públicas e privadas do Brasil. Ao longo da História, a escola negou uma ampliação de conhecimento no que se refere à História da África, o povo negro foi nos apresentado como escravos, sem história, ancestralidades, reinado e conhecimento.

Segundo Almeida e Sanchez (2017), na condição de política afirmativa, a Lei nº 10.639/2003 possui um caráter compensatório inegável, uma vez que possibilita uma desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, que se tornaram sequelas do longo período de escravização brasileiro.

Logo, o grande desafio é fazer com que essa lei seja aplicada de maneira séria e coerente nas esferas públicas e privadas, promovendo uma igualdade étnico-racial da Educação Infantil até a Pós-graduação. A aplicabilidade desse dispositivo legal se torna relevante ao processo de desconstrução da identidade da cultura negra.

De acordo com Gomes (2003) outros fatores dificultam a aplicação da lei no chão da escola, a falta de recursos financeiros, a falta de formações para professores, respeitando a pluralidade do corpo docente e os recursos adequados para combater o racismo. O que se vê hoje no chão da escola é a cultura afro-brasileira sendo trabalhada de maneira pontual em uma culminância do dia da consciência negra de maneira folclórica e exótica.

Ao considerarmos, ainda, a Lei nº 10.639/200: “Cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória

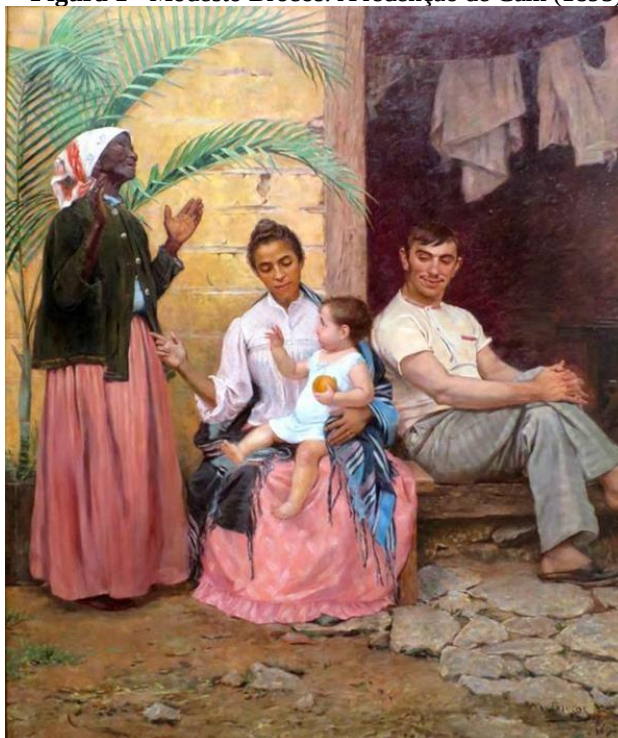
das reivindicações que o originaram” (Gomes, 2017, p. 36), identificamos, na análise desses levantamentos, diversas dificuldades no processo de implantação da Lei 10.639/2003, relacionadas à formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino, à intolerância religiosa, entre outros.

Esses fatores indicam pouca preocupação em estabelecer vínculos entre políticas públicas relacionadas à essa lei (incluídas a própria lei e suas regulamentações posteriores) e entre elas e as demais políticas educacionais, o que garantiria certo grau de coesão entre as políticas, favorecendo a implementação de todas elas. Consideramos, ainda, que o cerne dos problemas enfrentados na execução da Lei 10.639/03 encontra-se na sua inserção em um sistema educacional com bases ideológicas racistas (Almeida; Sanchez, 2017).

Faz-se necessário que a questão racial não seja uma pauta exclusiva do povo negro e sim de toda sociedade brasileira. Para tanto, é preciso desconstruir um processo brutal e perverso de embranquecimento que está no imaginário social do povo brasileiro.

As identidades, antes fixas e rígidas, diluem-se e deslocam continuamente as subjetividades, como enfatiza Hall (2011). Esse processo dilui o ser humano universal criado pelo ocidentalismo e evidencia a diferença, como podemos observar na Figura 1.

**Figura 1** - Modesto Brocos. A redenção de Cam (1895)



**Fonte:** Modesto Brocos (1895)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Modesto Brocos (1852-1936), A Redenção de Cam, 1895. Óleo sobre tela. 199cm x 166cm. Museu Nacional de Belas Artes.

No final do século XIX, com o fim da escravidão e a instituição da República no país, o Brasil aspirava em se apresentar ao mundo como um país civilizado e moderno. Para isso, era necessário apagar tudo que tivesse ligado ao passado escravocrata e colonial. Então, surgiu a necessidade do embranquecimento da população. Ter uma população negra refletia no atraso e na inferioridade do país; logo, para ter *status* de civilizado, o Brasil precisava se assemelhar à Europa, com ideias, valores e uma população embranquecida. Com a vinda dos imigrantes europeus, surgiu a política de misturar as raças para mudar o perfil racial do país, a negritude representava um passado com profundas raízes colonial, característica que impediam o Brasil de ser visto como um país evoluído, pois sendo um dos últimos países a abolir a escravidão o marcou pela desumanidade. Os indivíduos não brancos eram considerados não civilizados, inferiores, o homem branco foi idealizado como raça superior e o padrão a ser seguido devido aos seus privilégios do poder econômico elementos esses que evidenciavam como um povo civilizado e moderno.

Faz-salutar visitar a referência da pintura que vem do mito bíblico, o qual se encontra no livro de Genesis 9, Versículo 18 a 25:

18 Os filhos de Noé que saíram da arca foram Sem, Cam e Jafé. Cam é o pai de Canaã.  
 19 Esses foram os três filhos de Noé; a partir deles toda a terra foi povoada.  
 20 Noé, que era agricultor, foi o primeiro a plantar uma vinha.  
 21 Bebeu do vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da sua tenda.  
 22 Cam, pai de Canaã, viu a nudez do pai e foi contar aos dois irmãos que estavam do lado de fora.  
 23 Mas Sem e Jafé pegaram a capa, levantaram-na sobre os ombros e, andando de costas para não verem a nudez do pai, cobriram-no.  
 24 Quando Noé acordou do efeito do vinho e descobriu o que seu filho caçula lhe havia feito,  
 25 disse: "Maldito seja Canaã! Escravo de escravos será para os seus irmãos".  
*Versão Almeida Revista e Atualizada*

Segundo o mito bíblico, Noé amaldiçoou Cam dizendo que ele seria o “servos dos servos” e em algumas narrativas bíblicas relatam que os descendentes de Cam têm a pele escura. Esse mito é representado na sua pintura de Modesto Brocos, que traz a salvação de Cam através do apagamento das pessoas pretas.

Podemos observar na imagem três gerações a primeira formada pela avó uma mulher preta com características de ex-escrava, levantando a mão para os céus em agradecimento a Deus; ao lado, sentada, uma mulher de pele parda, supostamente a filha da mulher negra com uma criança branca no colo; e, por fim, ao lado, sentado, um homem branco, provavelmente um imigrante europeu, olhando para criança com um leve sorriso no rosto de contentamento. Podemos inferir, a partir da representação imagética esse processo que, até hoje, perpetua-se na

sociedade brasileira o apagamento das pessoas pretas por carregar na memória de sua pele toda violência, exclusão e invisibilidade que os afastam deixando-os à margem da sociedade.

Entende-se que o Movimento Negro trouxe, entre outras pautas, uma agenda que alia política de reconhecimento, política de identidade, política de cidadania e política redistributiva. Nilma Gomes (2017) reafirma, ainda, que:

O Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo de sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividade que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. (Gomes, 2017, p. 130)

Consoante Arroyo (2003):

O autor também aponta que as dimensões educativas dos movimentos sociais são de significativa relevância para, em suas palavras, “humanizar as possibilidades de viver”. Ou seja, o papel pedagógico desses movimentos passa pelo desvelamento de que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança”. (Arroyo, 2003, p. 31)

Quando se fala em mitologia Grega, não há um estranhamento, é aceito como natural, conhecer a mitologia Grega ou Nórdica. É um traço de intelectualidade e sofisticação. Os deuses Zeus e Odim são apresentados em filmes, desenhos animados e livros com características positivas de sabedoria, justiça e bondade. O que não acontece com os deuses da mitologia africana Exú, Iemanjá, Iansã, entre tantos outros, são apresentados como a própria personificação do mal. Há um processo de demonização e desqualificação. Tudo em relação à cultura negra foi apresentado como negativo. Desta forma, a escola precisa trazer diferentes conteúdos para o currículo, contando a verdadeira história do povo negro, que foi silenciada durante séculos, condição que mantém o racismo nas interações sociais e para sustentação da superioridade branca.

A supremacia branca era/é, na verdade, uma violência que durante séculos e marcou os corpos, a cultura e os saberes do povo negro, que carrega as marcas traumáticas deixadas pelo colonialismo. Segundo a autora, o mito da supremacia branca provoca o estilhaçamento da identidade racial dos povos que foram subalternizados (Gonzalez, 1988).

Sendo assim, nas palavras da autora:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela

reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça e da própria cultura. (Gonzalez, 1988, p. 73)

O silenciamento negro não aconteceu de forma passiva. As máscaras usadas durante a colonização nos escravizados não tinham só a finalidade para que eles não comecessem a cana-de-açúcar e o cacau dos seus senhores, mas também impor o medo e calar sua voz. Postula Kilomba (2019) que:

Ela representa o colonialismo como um todo. Ele simboliza políticas sádicas de conquista de dominação de seus regimes brutais de silenciamentos das (os) chamadas(os) outras(os): Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2019, p.33).

Tal pensamento pode ser atestado com a Figura 2.

**Figura 2** - Anastácia escrava e mártir



**Fonte:** Kilomba (2019, p. 35)

Ao trazer à luz do conhecimento de que o continente africano foi o berço da humanidade, que o povo negro também teve como ancestrais reis e rainhas, que a primeira universidade foi criada pelos africanos, cria-se um processo de retirada da imagem reduzida e equivocada do

povo negro, a qual foi inculcada durante séculos. A partir dessa desconstrução, a população afro-brasileira poderá enxergar sua identidade e perceber a importância e a riqueza da sua cultura.

As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil, ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca, podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. São também uma nova forma de garantia de direitos. Nas palavras de Gomes (2017) “Nisso reside o seu potencial emancipatório. Para que tenha eficácia, o saber corpóreo negro advindo dessa nova situação precisa ser socializado e entrar em contato com outros saberes” (Gomes, 2017, p. 116).

A pobreza, a violência e a discriminação que afetam os negros no Brasil são reflexos diretos de um país que normalizou o preconceito contra esse grupo o deixando inferior. O racismo estrutural no Brasil é uma herança deixada pelo colonialismo, a fim de manter a superioridade da raça branca sobre a negra, constituída pela história, cultura e política, não somente em função da cor, mas de uma posição de privilégios simbólicos e materiais.

Almeida afirma que:

Por outro lado, ser branco é também o resultado de uma construção social que materialmente se expressa na dominação exercida por indivíduos considerados brancos ou na supremacia branca. O branco – lembra-nos Achille Mbembe – é “uma categoria racial que foi pacientemente construída no ponto de encontro entre o direito e os regimes de extorsão da força de trabalho”.<sup>64</sup> A admiração e a valorização das características físicas e dos padrões de “beleza” dos povos europeus é também um indicador de quais indivíduos e grupos são considerados os ocupantes naturais de lugares de poder e destaque. (Almeida, 2019, p. 48)

O racismo institucional existe e atua na vida das pessoas negras, porque primeiro existiu o racismo que foi estruturado no final do século XIX, através de teorias científicas que diziam que os negros eram de uma raça inferior. Ao longo da História, podemos acompanhar como o racismo se estruturou no nosso país. Após a Abolição da Escravatura, houve uma série de medidas legislativas para possibilitar a marginalização de homens negros e mulheres negras.

Para Almeida (2018), o racismo está impregnado na sociedade de tal forma que alguns papéis sociais são estabelecidos pelo tipo físico do indivíduo e das condições geográficas onde mora, que determinará o direito ou não de acessar determinados espaços. O racismo não é um ato, mas um processo em que as condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinado grupo. Assim, esclarece Almeida (2018):

Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção deste poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade regras, padrões de conduta e modos de racionalidade que tornam ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio. (Almeida, 2018, p. 31)

Para Almeida (2018), racismo:

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2018, p. 25)

Grada Kilomba, em entrevista, relata a experiência, quando de sua primeira estada no Brasil, em que observou a estrutura colonial do país, além de sofrer racismo estrutural enfrentado por uma pessoa negra,

Vejo aqui uma arquitetura e uma estrutura demográfica que me fazem lembrar a África do Sul do tempo do apartheid. Quando vim ao Rio pela primeira vez, era muito jovem e cheguei sozinha de Paris. Eu era a única menina negra no avião. Assim que pousei, havia quatro policiais à minha espera – uma mulher e três homens – que já tinham meu nome e queriam checar se o meu passaporte era, de fato, europeu. Eles me levaram para uma cabine à parte e me revistaram. Tive que me despir de algumas de minhas roupas e deixá-los apalpar o meu cabelo para checar se havia algo escondido. Isso é uma história muito violenta e que não conheço. No dia seguinte, fui visitar uma amiga que morava em um prédio no Rio. Percebi que a arquitetura era toda colonial: havia um empregado que recebia, conferia quem você é, abria a porta. E, depois de eu ter sido identificada, ele disse: “Pode entrar. Por favor, vá pela porta dos fundos”. E eu não entendi o que ele estava dizendo porque nós não temos porta dos fundos na Europa. Então, é toda essa arquitetura, todo esse design da cidade – a periferia e o centro, o prédio, a casa, o jardim, a porta, quem pode passar e quem não pode – que representa e perpetua o passado colonial. O racismo é incluir no próprio design de uma cidade ou país esse sistema. (Kilomba, 2016)<sup>4</sup>

Kilomba (2019) declara que o racismo não é algo pontual. É uma violação contínua e sistemática no cotidiano das pessoas negras. Nas palavras da autora:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. (Kilomba, 2019, p. 78)

O racismo estrutural teve como base o direito durante o Império na criação de leis que segregavam e normatizavam a desigualdade do povo negro, negando os direitos sociais básicos. Após a Abolição da Escravatura, os negros foram jogados a própria sorte, sem terra, sem educação, sem trabalho e sem condições básicas de sobrevivência. Como afirma a lei subscrita:

***1837 – Primeira lei de educação: negros não podem ir à escola.***

---

<sup>4</sup> Trecho da entrevista de Grada Kilomba para a Revista Cult em 2016. FERREIRA, H. Grada Kilomba: ‘o racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo’. **Cult**, São Paulo, ed. 211. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837: “Artigo 3º São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. (Rio de Janeiro, 1837)<sup>5</sup>

Também verificamos esta restrição no texto da lei de **1850 – Lei de terras: negros não podem ser proprietários**<sup>6</sup> Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850: aprovada no mesmo mês e ano da lei Eusébio de Queirós<sup>7</sup> (Lei nº 581 de 4 de set de 1850), que previa o fim do tráfico negreiro. A Lei de Terras, como ficou conhecida, foi uma antecipação de grandes fazendeiros e políticos latifundiários que queriam impedir que negros pudessem ter terras.

Na mesma direção, temos a próxima normativa jurídica: **1890 – Lei dos vadios e capoeiras**, Código Penal<sup>8</sup> – Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (atenção, 2 anos depois da abolição) – os que perambulavam pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovada, iriam pra cadeia. Bem como os que estivessem jogando ou portando objetos relativos à capoeira.

Outro ponto que chamamos atenção é para o Capítulo XIII apresentado a seguir.

### *CAPÍTULO XIII DOS VADIOS E CAPOEIRAS*

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes. [...] (Brasil, 1890)

Por fim, não menos importante, temos o texto do Art. 402 e seu parágrafo único, como podemos verificar abaixo.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou

---

<sup>5</sup> RIO DE JANEIRO. **Lei nº 1, de 1937**. Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Provincia do Rio de Janeiro: Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte. Rio de Janeiro: Assembléa Legislativa Provincial, 1937. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/pt43anos/timeline/primeira-lei-da-educacao-proibe-negros-e-negras-de-frequentarem-as-escolas-publicas/>. Acesso em: 24 jan. 2020.

<sup>6</sup> BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro: Assembléa Geral, 1850. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=L0601%2D1850&text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=L0601%2D1850&text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais). Acesso em: 28 abr. 2020.

<sup>7</sup> BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio. Rio de Janeiro: Assembléa Geral, 1850. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim581.htm#:~:text=Estabelece%20medidas%20para%20a%20repress%C3%A3o,N%C3%B3s%20Queremos%20a%20Lei%20seguinte](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm#:~:text=Estabelece%20medidas%20para%20a%20repress%C3%A3o,N%C3%B3s%20Queremos%20a%20Lei%20seguinte). Acesso em: 28 abr. 2020.

<sup>8</sup> BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1890. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 28 abr. 2020. (Lei revogada)

desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena – de prisão celular por dous a seis meses.  
Parapho único. E' considerado circunstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. (Brasil, 1890)

Para além de negação aos direitos sociais básicos, essas leis também tinham o objetivo de evitar que eles se aglomerassem nas praças e nas ruas, enfraquecendo o sentimento de coletividade e resistência.

O estigma do pensamento escravocrata silenciou a voz dos negros, fazendo com que, muitas vezes, a própria comunidade negra acabasse achando que os espaços de privilégios não eram para eles, ou foram enredados pelo discurso da meritocracia, culpabilizando o sujeito negro de não chegar em determinado lugar e ocupar alguns papéis na sociedade, porque não se esforça, porque é preguiçoso, porque não estuda, porque não se dedica, como se apenas dependesse da vontade deles. Segundo Kilomba (2019),

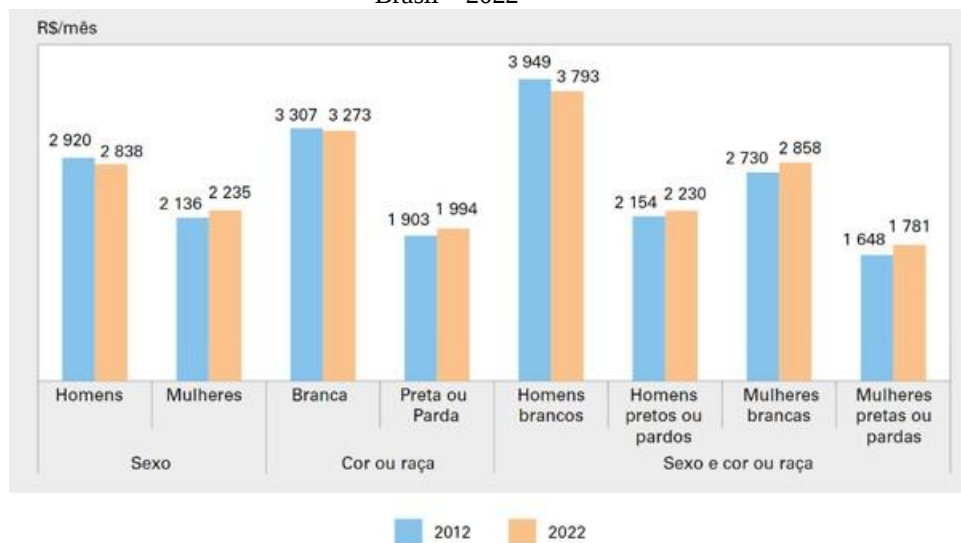
[...] a máscara [...]era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. (Kilomba, 2019, p. 33)

Conceição Evaristo, em entrevista, discorre que sua trajetória de vida é perigosa, porque ela pode fomentar a ideia da meritocracia, sendo uma mulher preta nascida em uma favela estudou e conseguiu. A autora questiona o porquê de alguns terem que trabalhar, estudar e superar todas as adversidades de uma pessoa preta periférica para chegar lá enquanto, outros já nasceram lá?

Para Almeida (2018, p. 87) “A representatividade nesse caso tem o efeito de bloquear posições contrárias ao interesse do poder instituído e impedir que as minorias evoluam politicamente, algo que só é possível com o exercício da crítica”.

Podemos observar o texto exposto acima de forma clara, a partir das diferenças salariais e renda per capita demonstradas nos gráficos abaixo. Outros dados salutares se encontram no Gráfico 2 abaixo, em consonância com o IBGE (2022):

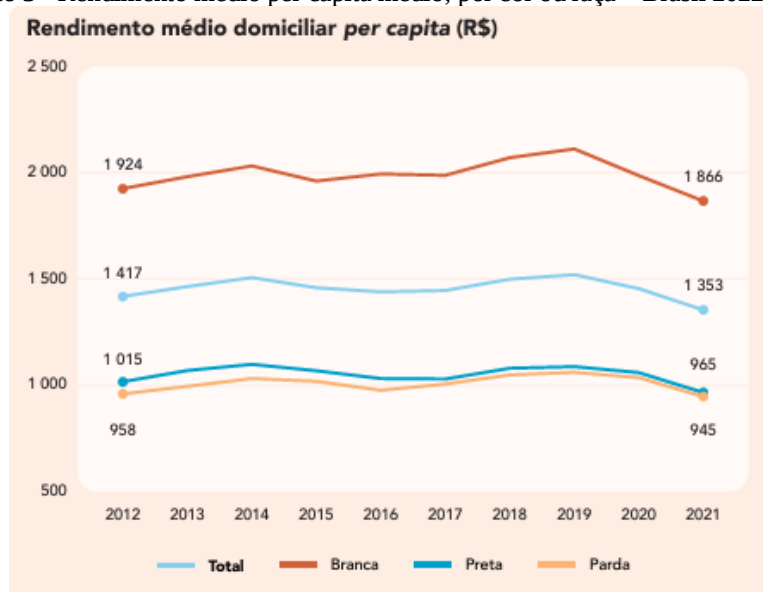
**Gráfico 2** - Rendimento médio real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas, segundo sexo, e a cor ou raça – Brasil – 2022



Fonte: IBGE (2022)<sup>9</sup>

Na mesma senda, destacamos os dados do Gráfico 3.

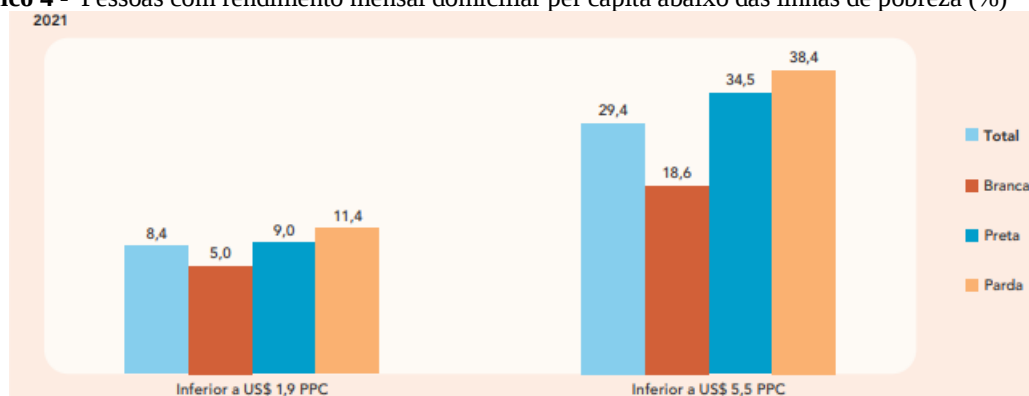
**Gráfico 3** - Rendimento médio per capita médio, por cor ou raça – Brasil 2022



Fonte: IBGE (2022, p. 5)

Ainda nessa perspectiva, chamamos atenção para os dados presentes do Gráfico 4.

<sup>9</sup> IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Continua 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

**Gráfico 4** - Pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza (%)

Fonte: IBGE (2022, p. 6)

Para Almeida (2018, p. 63): “Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal”.

Apesar do reconhecimento da luta do Movimento Negro e das conquistas acima citadas, precisamos manter e avançarmos políticas de igualdade racial no atual contexto de ataques ao Estado de Direito. Para Maria da Glória Gohn (2011), discutir a democracia é também olhar o protagonismo dos movimentos sociais na cena pública.

Sendo assim, a escola deve ser mais uma ferramenta importante de reflexão e crítica para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação e à construção de uma nova sociedade, um espaço democrático onde os saberes são amplamente respeitados, cultivando sonhos, diálogos, criatividade, curiosidade e acima de tudo a vontade do estudante estar dentro daquele espaço.

É preciso fazer com que a sociedade respeite o fato desses jovens serem sujeitos pensantes, possuidores de um lugar de fala e que podem ultrapassar os limites das linhas abissais impostas por aqueles que se julgam superiores. Arroyo (2017) também afirma que a pedagogia tem que ouvir outras vozes, essa preocupação com a formação do indivíduo, faz-se necessária para que o jovem participe desse processo de forma direta e aprenda fazer leituras de mundo para compreender a realidade que estão atuando.

Desta forma, o protagonismo juvenil, dentro do espaço escolar, possui um lugar emancipatório, despertando o potencial desses meninos e meninas, propiciando socialização de saberes, descoberta do senso crítico, identidade e autonomia para que possam fazer intervenções qualificadas. Oportunizar a participação da juventude negra nos espaços de poder, trazendo o protagonismo para as áreas periféricas, rompe com o sentimento de inferioridade. Transformar

o estudante no ator principal em posição de destaque para uma ação política, motivando-o para uma integração, buscando cada vez mais autonomia e afirmação de suas identidades juvenis.

Quando os estudantes se envolvem de maneira direta nas ações pedagógicas da escola, na resolução de conflitos, nas decisões que interferem diretamente na sua vida, no cuidado com o ambiente e ingressam nas discussões do seu projeto de vida, percebe-se a redução da evasão escolar, da reprovação e o interesse de ingressar no ensino superior aumentando as inscrições no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assim como aprovação nas universidades. Neste contexto, a escola consegue ressignificar suas práticas pedagógicas, tornando-se em um espaço de oportunidade e confiança.

Por falta de políticas públicas, a grande maioria da juventude pobre, negra e periférica vê, tanto no tráfico quanto na vida do crime, uma oportunidade para se inserir no consumismo de bens, que são apresentados pelas redes sociais como forma de poder, inclusão e aceitação.

Sabemos que a identidade na modernidade não se apresenta de forma fixa ou permanente, nem como uma identidade que parte de uma essência. Ao longo da vida, os indivíduos vão se tornando sujeitos nas interações culturais com outros sujeitos, diferente da identidade da sociedade líquida, que embora seja mutável seu objetivo é centrado na individualização do eu. De acordo com Hall (2006), a identidade é definida historicamente e biologicamente:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p. 13)

Com essa afirmação de Hall sobre a identidade do sujeito moderno, é que amparamos nossa pesquisa sobre o protagonismo juvenil afetando a vida dos adolescentes de forma eficiente na construção de sua identidade. Falar da identidade da juventude negra é entender que essa construção está embasada na diáspora da sua ancestralidade. É preciso costurar trechos do passado e questionar a história “oficial” e os saberes que estão entranhados na educação brasileira, na qual os negros não foram chamados para contribuir.

O jovem precisa ter um encontro com o seu próprio eu, vê-se como negro, a partir da busca pela resposta do Quem sou eu?, para que o sujeito encontre sua individualidade dentro da sua subjetividade e vá em direção a outras comunidades na construção de um sujeito coletivo. Só podemos falar de um sujeito autônomo se houver uma comunidade autônoma.

Sendo assim, o protagonismo juvenil parte do pressuposto de que os jovens pensam, dizem e fazem. Em outras palavras, ele é uma forma de reconhecer que a participação dos estudantes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política, ocupando um lugar na sociedade com dignidade.

Neste sentido, a participação do estudante poder questionar aquilo que lhe é posto de maneira crítica, envolvendo-se em processos de discussões, na tomada de decisões e na execução de ações para soluções de problemas que lhe atinge diretamente, fazendo com que desenvolva seu potencial criativo e uma força transformadora.

Por fim, desenvolver o protagonismo dentro das escolas é mais um espaço de resistência para jovens negros, periféricos, estigmatizados, excluídos e invisibilizados pelo poder público e pela nossa sociedade. Tal processo pedagógico é um dos caminhos para que o jovem percorra ao encontro da sua identidade, do seu projeto de vida e para o significado do seu bem-estar.

### 3 EDUCAÇÃO EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PELAS LENTES DA REALIDADE

[...] a educação em sua estreita relação com a sociedade no processo de envolvimento histórico. Com efeito, a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.

(Saviani, 2016, p. 59)

Acreditamos na educação como um instrumento de mudança efetiva dos sujeitos partícipes da sociedade, uma vez que, como ratifica nossa epígrafe “Desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação”. Sob esse ângulo, a educação escolar torna-se imprescindível na constituição de uma juventude que necessita de uma formação crítica e protagonica.

Sendo assim, nosso capítulo aborda postulados que versam sobre questões da educação ao trazer um recorte histórico o qual culmina em seu processo evolutivo até a contemporaneidade.

#### 3.1 A EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: O PROBLEMA, A PESQUISA

O processo de escolarização no Brasil começou com a chegada dos jesuítas. Com efeito, “considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1.549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (Saviani, 2011, p. 26). Nesse primeiro momento, a educação tinha o objetivo de catequisar e instaurar uma concepção de educação que contribuía para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizados e de privilégios para um pequeno grupo, além de incutir a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão como caminho normal para o desenvolvimento.

O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo Plano começava com o curso de humanidades. Denominado no Ratio de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia

moral durante dois anos; Sagradas Escrituras também por dois anos; e língua hebraica durante um ano. (Saviani, 2013, p. 56-57)

Após a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal instaurou reformas que deu origem ao ensino laico e público. Desde então, o processo de escolarização atravessou diversos formatos, contudo a elite dominante sempre teve privilégios, diferente do resto da população.

Com a democratização do acesso ao Ensino Básico brasileiro, ocorrido no final do século XX, a escola pública abriu suas portas, dando acesso para aqueles que, durante muito tempo, estiveram do outro lado da linha<sup>1</sup>. Esses “outros” eram formados por jovens negros, das classes populares, periféricos inseridos dentro de um contexto histórico de vulnerabilidade e em situação de risco pessoal e social, sofridos, machucados e violentados pela sociedade, desde a infância. Santos (2007), ressalta que:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consistenum sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. (Santos, 2007, p. 3-4)

De acordo com Santos (2007), essas linhas abissais permanecem separando de forma excludente, os grupos que foram estigmatizados e invisibilizados, relegando-os à pobreza e à precariedade, principalmente nas grandes cidades, o que prejudicou de forma crucial a eles e à sua descendência, criando abismos sociais.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (Saviani, 2011, p. 29)

Faz-se mister compreender este processo, uma vez que a colonização anulou de forma violenta todos os aspectos culturais, econômicos e religiosos do colonizado, causando um apagamento completo de sua identidade e de direitos. Além disso, Saviani (2012) traz relevantes contribuições, ao postular que:

Se educação é promoção do homem; se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção

capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir o estágio da sociedade regulada. Segue-se, pois, que a educação é, fundamentalmente, um ato político. (Saviani, 2012, p.xxvi)

Percebe-se, pelas explanações do teórico supramencionado, o quão imprescindível é a educação, na formação da cidadania, porém a educação trazida pelos colonizadores passou de um instrumento de emancipação humana para um projeto de invisibilidade do colonizado.

Assim compreendido, seguimos com a universalização do acesso escolar e outros aspectos que interessam ao nosso estudo.

### 3.2 A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO ESCOLAR E A INSERÇÃO DE OUTROS SUJEITOS

Com a chegada desses outros sujeitos, a escola não poderia continuar sendo a mesma. Segundo Arroyo (2004), o acesso à escola, para esse novo público, criou um ambiente de tensão entre os docentes e os discentes, pois os mestres se depararam com as imagens quebradas, que tinham da infância, antes vista com doçura e como símbolo de bondade, as quais foram cedendo lugar para as imagens de decadência moral.

Dentro desse contexto, esses estudantes encontraram um ambiente pouco acolhedor, que não estava preparado para receber esse público recém-chegado à escola. Nada ali fazia sentido para maioria dos jovens, pois não havia um diálogo entre as práticas pedagógicas e as vivências trazidas do seu contexto social. Não obstante, o sentimento de pertencimento por aquele espaço era inexistente, o que tornava mais difícil o envolvimento dos jovens.

De acordo com Arroyo:

Por vezes, nossos alunos passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Porque a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias, pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores? (Arroyo, 2009, p. 305)

Segundo Arroyo (2013), o professor deve atuar no processo pedagógico com sensibilidade, entendendo as particularidades e a pluralidade dos estudantes, compreendendo suas limitações e aproveitando os saberes trazidos por eles, para uma aprendizagem significativa. Em suas palavras “[...] o aluno é mais do que aluno. Não é um personagem plano, mas multifacetado, como todo ser humano” (Arroyo, 2004, p. 103).

Acrescenta o teórico que:

Por mais que tentemos reduzir uma criança ou um adolescente a um número da chamada, não dá, se revelam humanos. Em cada aluno (a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professore sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade. Separar esse nome próprio do nome escolar é como romper um cristal gravado. (Arroyo, 2007, p. 64)

O processo de democratização da escola básica trouxe uma ideia liberal que causou grandes tensões dentro da escola. Ao fazer uma educação para todos, espera-se que os estudantes tenham inteligência suficiente para compreender os conhecimentos culturais mais legitimados pela sociedade, correspondendo ao capital cultural, desconsiderando a origem social de cada um. Na perspectiva da meritocracia, através de seus esforços, ele conseguirá ascender socialmente; sabemos, porém, que não se trata de uma promessa falsa, mas é necessário olhar o sistema educacional como um todo, pois sabemos que, na trajetória de vida, nem todos partem do mesmo ponto, as linhas que separam os indivíduos são tão violentas que, a depender do lado em que eles estejam, já nascem para trilhar determinados caminhos. Sob esse enfoque, elucida Bourdieu (1998) que:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 1998, p. 41)

Ainda como agravante se apresentam as dificuldades de acesso e de permanência na escola para o jovem negro. Ela tem se distanciado cada vez mais dos objetivos e das realidades deles, além de toda vulnerabilidade econômica que afasta os jovens, para Arroyo falta ao corpo docente um olhar de empatia para os estudantes, faz-se necessário, portanto, respeitar toda história de vida trazida por eles, uma vez que, apesar de tão pouca idade, já trazem as marcas de uma vida de dificuldades e de experiências dolorosas, as quais os levam a um amadurecimento precoce. De acordo com a pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD Educação 2022), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 70,9% dos jovens fora da escola são negros e apenas 27,9% destes são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2022, 3,4% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetos, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 7,4%.

**Tabela 1** - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça

| Sexo e cor ou raça | Total              |                |
|--------------------|--------------------|----------------|
|                    | Absoluto (milhões) | Percentual (%) |
| Total (1)          | 9,5                | 100,0          |
| Sexo               |                    |                |
| Homem              | 5,6                | 58,8           |
| Mulher             | 3,9                | 41,2           |
| Cor ou raça        |                    |                |
| Branca             | 2,6                | 27,9           |
| Preta ou parda     | 6,7                | 70,9           |

Fonte: IBGE (2022)<sup>10</sup>

Dados de extrema importância para o entendimento do panorama de desigualdade de acesso à educação. Seguimos com a Tabela 2 e os níveis de instrução de pessoas de 14 a 29 anos.

**Tabela 2** - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019

|                | até os 13 anos | 14 anos | 15 anos | 16 anos | 17 anos | 18 anos | 19 anos ou mais |
|----------------|----------------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------------|
| Total          | 8,5            | 8,1     | 14,1    | 17,7    | 17,8    | 15,8    | 18              |
| Homem          | 9              | 7,7     | 13,6    | 17,4    | 18      | 16,9    | 17,5            |
| Mulher         | 7,8            | 8,8     | 14,9    | 18      | 17,4    | 14,3    | 18,8            |
| Branca         | 8,3            | 9,5     | 14,6    | 19,4    | 18,2    | 15,2    | 14,9            |
| Preta ou parda | 8,6            | 7,7     | 13,9    | 17      | 17,6    | 15,9    | 19,2            |
| Norte          | 9,7            | 7,3     | 11,3    | 14      | 15,2    | 15,9    | 26,6            |
| Nordeste       | 9              | 7,3     | 13,9    | 14,9    | 16,4    | 16,2    | 22,2            |
| Sudeste        | 8,7            | 9       | 14,9    | 21,6    | 18,2    | 14,6    | 12,9            |
| Sul            | 7,1            | 9,9     | 16,3    | 19,2    | 20,6    | 15,5    | 11,4            |
| Centro-Oeste   | 5,9            | 6,3     | 12,2    | 16,6    | 20,6    | 18,6    | 19,9            |

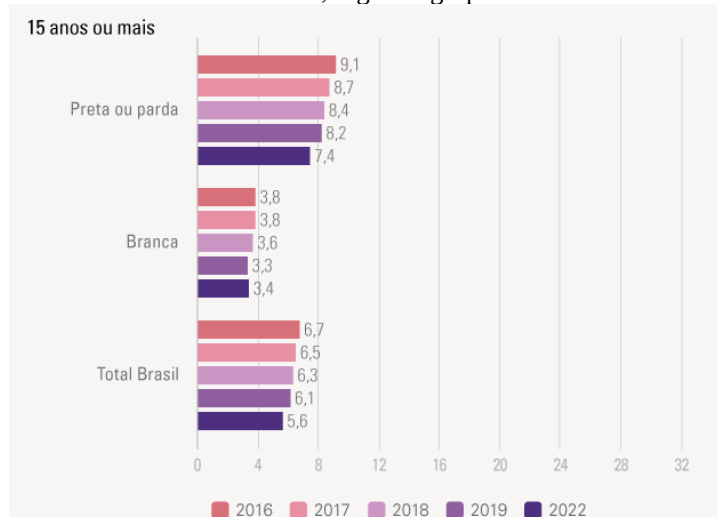
Fonte: IBGE (2020)<sup>11</sup>

<sup>10</sup> IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

<sup>11</sup> IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Rio de Janeiro: Agência de Notícias IBGE, 2020.

Seguimos com as informações referentes à taxa de analfabetismo no Brasil organizadas por idade, cor ou raça.

**Gráfico 5 - Taxa de analfabetismo no Brasil, segundo grupos de idade e cor ou raça (%)**<sup>12</sup>



Fonte: IBGE (2023)

Postula Bourdieu (1997) que:

Refletir sobre esse novo papel da educação escolarizada na vida desse novo público nos inquietou para investigar que a exclusão das grandes massas não ocorre mais na passagem do primário para o ginásio, mas progressivamente, insensivelmente, ao longo das primeiras séries do secundário ... pelo atraso ... repetição ... escolha de títulos desvalorizados. (Bourdieu, 1997, p. 173)

Ademais, o autor esclarece que “Fazendo hierarquias sociais... parecerem estar baseadas em hierarquia de "dons", mérito ou habilidade ... o sistema educacional preenche a função de legitimação ... da ordem social” (Bourdieu, 1977, p. 496).

Os currículos e as práticas pedagógicas não atualizadas e a necessidade do ingresso ao mercado de trabalho são fatores determinantes para que os grupos historicamente excluídos não frequentem ou abandonem as salas de aulas. Arroyo (2009) entende que o objetivo da escola pública é transcender a Educação Básica e não apenas dar a falsa ilusão de conquista. Afirma Arroyo (2009) que:

[...] A palavra carente tão usada no discurso pedagógico, escolar é reveladora de que só conseguimos ver os alunos populares pela carência, pelo avesso. Uma visão negativa que condiciona uma pedagogia negativa no sentido de negar-lhes seu direito à educação em nome de torná-los menos carentes. Tentamos convencê-los que essa é a função da escola pública e de nossa docência – torná-los

<sup>12</sup> IBGE. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua muito alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste.** Rio de Janeiro: Agência de Notícias IBGE, 2023.

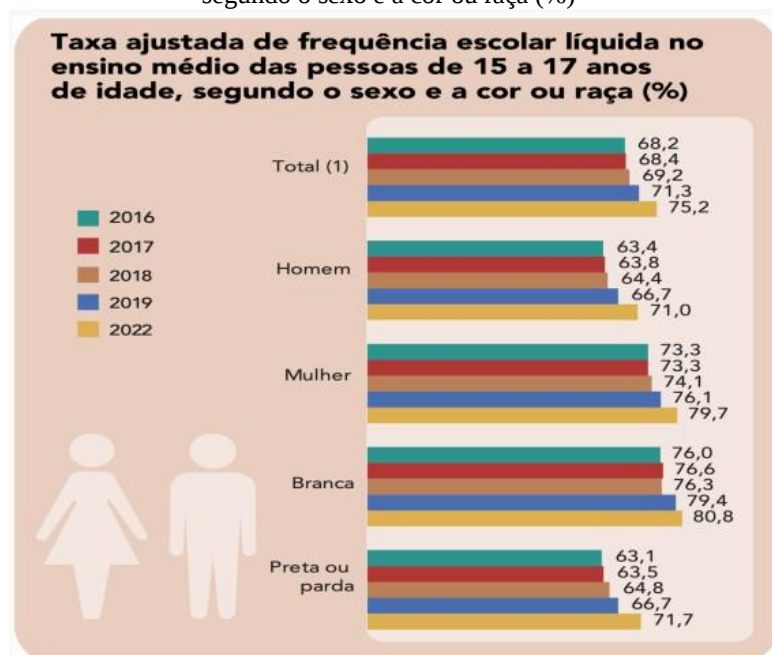
menos carentes, minimamente sobreviventes. Que essa função já é demais em relação ao tamanho de suas carências materiais e sociais. A idéia de escola inclusiva, currículo inclusivo tão na moda, pode reforçar essa visão: Incluir nas letras, alfabetizar, dominar noções elementares, ter um diploma de ensino fundamental sempre será uma grande vantagem – uma forma de inclusão – em relação aos milhares de analfabetos, que mal sobrevivem por não terem um certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio. Essa inclusão elementar será muito se comparada com o tamanho de sua exclusão. É o consolo mais na moda. Triste e perverso consolo. [...] a escola se orgulha de ser inclusiva porque fornece a cada acidentado social um kit dos primeiros socorros. (Arroyo, 2009, p. 78)

Nas palavras do autor, observamos que a escola pública, apesar de todos os esforços, não consegue transcender para oportunizar aos seus estudantes uma educação emancipatória. Nesse sentido, limita-se a uma formação rasa que apenas traz ao estudante e à sociedade uma falsa ilusão de conquista, em detrimento a uma realidade condenada. Arroyo (2009) define muito bem esse contexto, entendendo que o estudante já chega no espaço escolar “acidentado” e que a escola apenas lhe oferta um paliativo para reduzir as suas dores. Dessa forma, afastando cada vez mais as linhas segregadoras.

Podemos ainda enumerar outros fatores não menos importantes, que são causas do abandono e da evasão: falta de conexão dos conteúdos com os interesses dos alunos, a desigualdade social, gravidez na adolescência, necessidade de ajudar na renda familiar, falta de engajamento família e escola, drogas e problemas socioemocionais. Após a Pandemia da COVID-19, os impactos para as pessoas negras foram muito mais profundos, por pertencerem a um grupo social em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ademais, foi percebido o aumento, nas escolas, de crises de pânico, de ansiedade e de depressão.

Dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos que não frequentam a escola, em 2022, a quantidade de pretos e pardos foi 9,1 pontos percentuais superiores ao branco, como ilustram os dados do Gráfico:

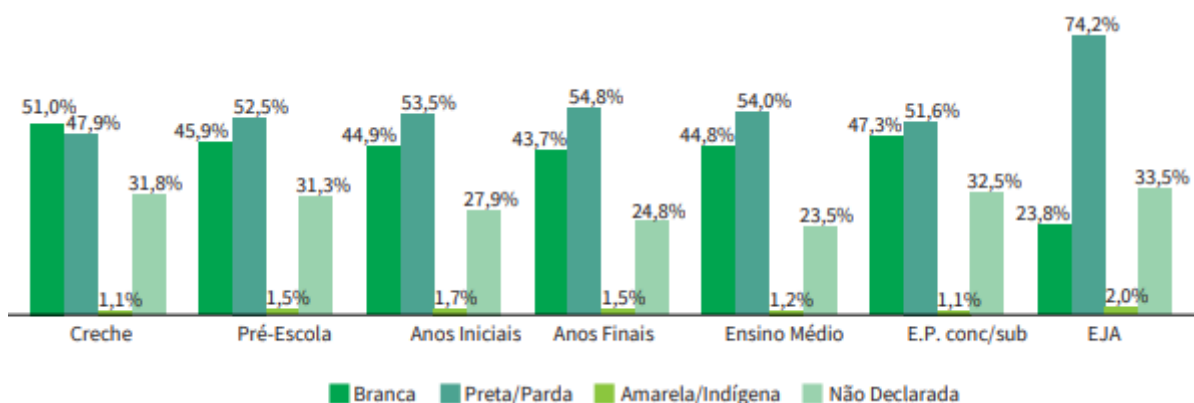
**Gráfico 6** – Taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino médio, na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo o sexo e a cor ou raça (%)<sup>13</sup>



Fonte: IBGE (2022)<sup>14</sup>

Em 2022, a única etapa em que se verifica uma maior proporção da cor/raça branca foi a creche (51,0%). Constatase que a mudança no perfil dos alunos se inicia na pré-escola, mas se consolida no Ensino Fundamental – uma etapa que possui acesso praticamente universalizado –, indicando acesso desigual por cor/raça na Educação Infantil. Observa-se o maior percentual de pretos e pardos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que representam 74,2% dos alunos, como ilustram os dados do Gráfico 7.

**Gráfico 7** - Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo etapas de ensino – Brasil – 2020



Fonte: INEP<sup>15</sup> (2020)

<sup>13</sup> Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

<sup>14</sup> IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

<sup>15</sup> INEP. **Resumo técnico: senso escolar da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2020.

De acordo com as pesquisas supracitadas percebemos que o índice de pretos/pardos na EJA, Educação de Jovens e Adultos, é consideravelmente superior ao índice indicado para o branco. Sabendo que a EJA tem objetivo de atingir as pessoas que não possuem idade escolar e não tiveram oportunidades de frequentar a escola, ratificamos nossas verificações quanto às diferenças de oportunidades entre raças.

Devemos ter consolidado, em nossos entendimentos, de forma plena, que a educação, enquanto política pública, é fator decisivo para a diminuição das desigualdades, o que pode resultar a todos melhores oportunidades. Contudo, mesmo com as melhorias ao acesso à escola, nos últimos anos, ainda não somos capazes de tornar realidade a aprendizagem de qualidade para todos. Necessitamos, sim, de mais e melhores políticas públicas norteadas aos mais vulneráveis de forma a diminuir tão grande desigualdade.

Segundo Valverde e Stocco (2011, p. 151), “a universalização do acesso à educação fundamental promovida na década de 1990 foi indubitavelmente benéfica à população negra”. Mas, apesar do acesso, percebemos que não se verifica qualquer indicador educacional que confirme que o negro esteja à frente do branco. Para os autores Valverde e Stocco (2011), nos últimos anos, houve uma mobilidade sobre os desafios das desigualdades raciais ao acesso à educação, antes, como abordamos, a população negra não fazia parte desse contexto; hoje, o grande desafio é ter o diagnóstico positivo do processo educacional desses jovens, haja vista que as experiências vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros interferem diretamente na permanência, progressão e desempenho deles.

Já para Bourdieu (1998):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1998, p. 53)

Como vimos nos gráficos acima, analisar os dados nos permite enxergar a trajetória do jovem negro na educação, mas, para compreendermos a origem e os motivos que levaram a esses números, faz-se necessário conhecer as causas históricas que perpetuaram as desigualdades sociais e raciais, o que será abordado em nosso próximo capítulo.

## 4 DA RESISTÊNCIA AOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Falar do meu lugar implica em inúmeras responsabilidades. A primeira é aquela que cerca a atividade de todo o pesquisador, a preocupação em retratar da forma mais fiel possível a realidade pesquisada. Em segundo lugar, a responsabilidade de tornar visíveis as trajetórias comumente invisibilizadas de um local historicamente marcado pela pobreza, associado à violência e à marginalização.

(Silva, 2015, p. 6)

Falar sobre realidades implica, primeiramente imergir em minhas próprias memórias, para, então, conseguir captar de maneira fidedigna a realidade dos jovens que carecem de visibilidade, pois, como afirma a autora de nossa epígrafe, esses jovens são marcados: “pela pobreza, associado à violência e à marginalização”.

Dessa forma, dialogaremos com as questões sobre a juventude negra e seus desafios.

### 4.1 A JUVENTUDE NEGRA E SEUS DESAFIOS

Historicamente, crianças e adolescentes brasileiros se desenvolveram com vozes reprimidas e condição de pessoa em desenvolvimento ignorada. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), foram reconhecidos os Direitos Fundamentais que incluíram esse público. Anteriormente à Constituição, havia tentativas direcionadas às crianças e aos adolescentes, como o Código de Menores, promulgado em 1979, porém se apresentava de maneira superficial e não buscava grandes impactos na vida desses jovens.

Em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi estabelecida a Teoria da Proteção Integral, apresentando as crianças e os adolescentes como sujeitos considerados de direitos. Em consonância com o ECA, temos:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação [...]

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;  
 V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.  
 Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil, 1990)

Como podemos perceber o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu determinações quanto ao exercício do Protagonismo Juvenil fazendo emergir sobre as crianças e adolescentes uma participação ativa, ou seja, agora eles estão no centro das políticas de atenção para esse segmento.

De acordo com Costa (2006):

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário. (Costa, 2006, p. 90)

Ainda, segundo o autor:

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes. (Costa, 2006, p. 65)

Sendo assim, o Protagonismo Juvenil nasce de uma consciência cidadã, em que o jovem a adquire a partir de estímulos, já que eles são inseridos dentro das configurações familiar, de ensino, religiosa, entre outras, que estão diretamente ligados à vida dos adolescentes. De acordo com Costa (2006), é de fundamental importância o despertar de uma consciência cidadã, a partir de uma participação ativa dos jovens, diante de assuntos que afetam diretamente a vida deles, desenvolvendo um pensamento crítico a respeito dos problemas e desafios que os cercam. Para isso, o jovem será o elemento central da prática educativa, tornando-se um agente atuante em todas as dimensões dentro do processo e não apenas como meros receptores de informações e conhecimento.

Atravessar a fase da adolescência é um momento muito complexo, principalmente para os jovens negros, pobres, periféricos, que sofrem uma segregação histórica. Segundo Arroyo (2017), estamos diante de uma nova segregação social e racial, que os condenam como

infratores extermináveis e os entregam à justiça, reduzindo a maioria penal, revelando um novo momento de negação política da ética no julgamento e na condenação das crianças, dos adolescentes e dos jovens negros empobrecidos.

Com esse discurso, é crescente a ideia de que nossas crianças e jovens negros periféricos não são mais vulneráveis, nem estão em situação de risco, mas são eles que põem a sociedade e as pessoas de bem em vulnerabilidade e risco. A solução dada pela sociedade, para tal problema, é a redução da maioria penal, que só aumenta a velha segregação social e racial, pois o foco desse projeto é o extermínio do adolescente negro periférico.

“Parem de nos matar porque somos negros.” Fortalecer as lutas por justiça social, essa é a nossa função. E eu termino: “o direito à vida humana justa, dever de justiça. A radicalidade de vincular justiça social e educação. A radicalidade ética de lutar contra as vidas ameaçadas.” Lutar pela vida. Não há direito mais primeiro do que a vida. Não há uma postura ética mais ética e mais pedagógica do que salvar vidas ameaçadas. Miguel Arroyo, 16/08/2021. (Ávila; Reis, 2022, p. 149)<sup>16</sup>

Arroyo (2017) nos alerta que, para redefinirmos imaginários dos estudantes, exige redefinir imaginários da docência e da pedagogia. Uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebrada pela barbárie da sociedade.

É necessário refletir e entender que a escola pública tem sido cada vez mais a escola do pobre e, com isso, construir novas condutas, novos valores com a participação de outras culturas, dando um real significado na aprendizagem dessa juventude periférica, que frequenta a sala de aula. Segundo Arroyo (2007):

Aqui pode estar a causa de tanta inquietação, não tanto em que as crianças, adolescentes e jovens não sejam os mesmos, mas se nós poderemos teimar em sermos os mesmos. Durante décadas os padrões morais e sociais mudaram, e as instituições teimaram em continuar as mesmas? As crianças, adolescentes e jovens mudaram, e as famílias, as igrejas, as escolas seguiram as mesmas? Quando os padrões sociais, morais mudam, as instituições sociais são questionadas a se abrirem. E as escolas? (Arroyo, 2007, p. 34).

Em entrevista<sup>17</sup>:

*Eu acho que a ideia de invisibilidade da infância e da invisibilidade dos oprimidos é mentira. Estão demasiado visíveis e incômodos. Qual é a postura padrão de saber desde a colonização? Condená-los não como invisíveis. Se tivesse sido isso, seria 146 até bom [...] deixar invisível, mas foram condenados como resistentes a lutar por seus territórios, resistentes aos culturicídios, resistentes a acabarem com seus valores, identidades históricas e modos ancestrais. O mesmo ocorre com as infâncias. Às vezes sou convidado pelas escolas em suas semanas contra a violência e pergunto por quê. Escuto: Você sabe que essas crianças que saem das periferias destroem tudo, atacam*

<sup>16</sup> Entrevista de Miguel Arroyo publicada no artigo dos autores Ávila e Reis em 2022 na Revista Humanidades e Inovação.

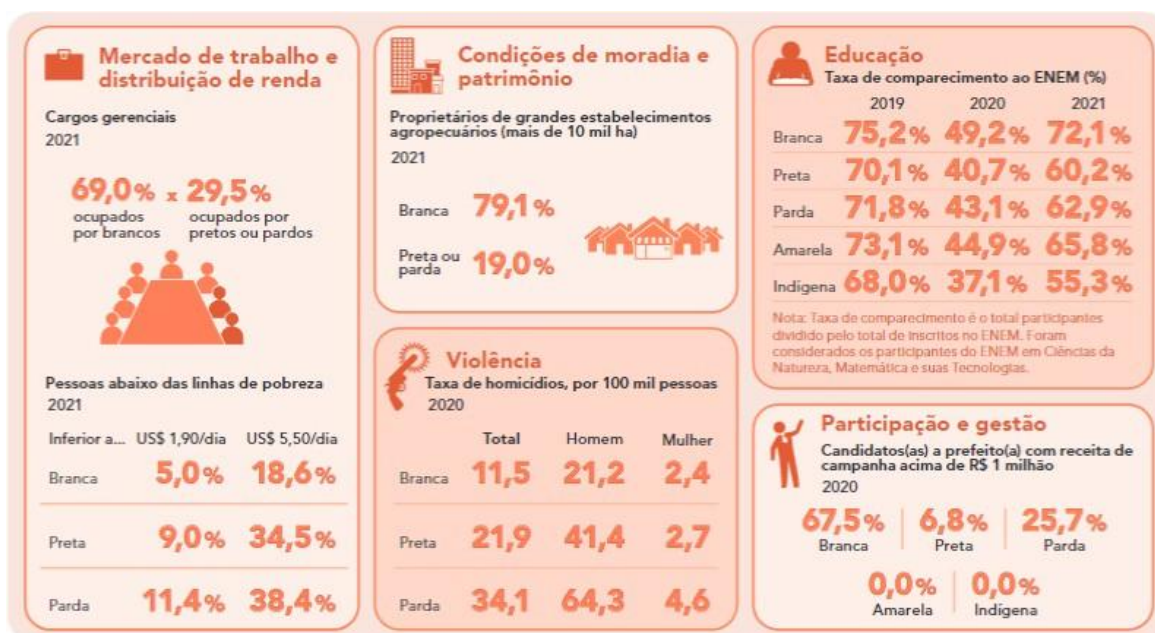
<sup>17</sup> Entrevista de Miguel Arroyo publicada no artigo dos autores Ávila e Reis em 2022 na Revista Humanidades e Inovação.

*os professores [...] Respondo: Eu não vou. Se for será para tratar do seguinte tema: Não são os violentos que chegam nas escolas, são os violentados que chegam e resistem à violência. É por aí que temos que avançar. Essa visão negativa das infâncias violentas, que a escola reproduz. O povo tem medo da infância pobre e negra, porque no fundo temos vergonha de cometer esses crimes brutais de condenar tantas infâncias à pobreza, à miséria, a vidas ameaçadas. Isso seria muito interessante mudar. Não se trata de dizer que a escola vê a infância violenta. Eu diria que a escola tem consciência de que já chegam violentados, mas como ela faz parte do poder e a maior parte dos professores não são desses violentados - alguns hoje cada vez mais, ainda bem [...] A professora que veio da negritude, foi violentada, sabe que sua mãe foi violentada, mas a maioria dos professores não tem essa visão. Essa professora não pensa que as crianças são indisciplinadas, pensa: coitadas, eu também era pobre e continuo sendo com o salário miserável que recebo como professora. Essas, por serem pobres e negras, são as únicas capazes de compreender essas infâncias não violentas, mas violentadas. É por aí que temos que avançar. Vamos ter que rever a pedagogia, as escolas até públicas, reproduzem as violências brutais dos padrões de poder sobre essas crianças. Uma das violências é a reprovação. Por isso, quando fui secretário de educação em Belo Horizonte acabei com a reprovação. "Mas, Arroyo, como não vamos reprovar. Se não reprovar não estudam. E vamos passar todo mundo, os letrados e os não letrados?" A primeira coisa que fiz: Proibido reprovar. Quem são os reprovados nas escolas? São os mesmos reprovados na sociedade: os pobres. Esta é a realidade. A escola segrega através do Ideb, através dos índices de reprovação, a partir dos índices de desumanização. Tudo isso nos faz um país prestes a ser reprovado. Somos um dos países mais segregadores com as infâncias, adolescências e juventudes pobres. Rever, rever, rever [...] A cultura escolar, a cultura da segregação e das avaliações, isso seria uma coisa fundamental. Até quando, até quando [...] (Ávila; Reis, 2022, p. 145-146).*

De acordo com Arroyo (2017), não podemos olhar para essa juventude e estigmatizá-la como violentos sem levar ao debate quem os violentam. É importante entender como se vive a infância, desde a infância, e a juventude, desde a juventude, nas periferias, como vítimas do desemprego, da fome, expostos a todo tipo de violência ou enredados na falsa promessa de oportunidades das drogas e no crime. Em consonância com o Plano Juventude Viva:

Ao longo da história, a população negra brasileira tem enfrentado impedimentos materiais e simbólicos à efetivação de seus direitos. As distâncias que separam negros/as e brancos/as se expressam nas relações interpessoais e se refletem nos acessos desiguais a recursos, a posições de prestígio e às políticas públicas. Essas privações mantêm os sujeitos negros mais vulneráveis a diversas violências e violações de direitos que comprometem, inclusive, sua expectativa de vida (Brasil, 2014, p. 08).

Outrossim, a Figura 3 apresenta dados das desigualdade sociais por cor ou raça no Brasil.

**Figura 3 - Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**

Fonte: IBGE (2022, p. 1)

Ser negro no Brasil, mesmo participando de 55,9 % total da população e 73,9% da população da Região do Nordeste (IBGE – PNAD 2022), é um ato de resistência que torna a felicidade um sentimento quase que perdido, mesmo diante de programas de transferência de renda e de políticas públicas voltadas a esta população, não se constata a reversão da histórica desigualdade, que a mantém ainda na condição de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Com tal foco, percebemos a real necessidade de olhar e apoiar o protagonismo desses jovens como caminho de transformação para desenvolver e estimular habilidades na construção da sua identidade cidadã, fazendo com que os jovens dentro da escola se sintam parte integrante do processo.

Assim posto, compreenderemos na próxima seção o lugar e os atores da pesquisa.

## 4.2 O LUGAR E OS ATORES DA PESQUISA

A investigação foi realizada no Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, na Escola de Referência em Ensino Médio Dom Sebastião Leme, localizada em uma área periférica da cidade do Recife, bairro do Ibura. A escolha pela unidade se deu a partir do destaque que seus estudantes protagonistas tiveram dentro da GRE (Gerência Regional Recife Sul).

Consideramos outros fatores importantes para realização da pesquisa na referida escola: a) a localização do bairro do Ibura; b) a escola atende o nível de Ensino Médio com

um público de adolescentes; c) a maioria dos estudantes são moradores do bairro do Ibura; d) a maioria dos estudantes protagonistas se autodeclaram como pardos e negros.

Os sujeitos escolhidos para a investigação foram os estudantes da referida escola, que fazem parte de um grupo protagonista que auxiliam a gestão da escola em diversas ações pedagógicas.

Posto isto, damos continuidade com os aspectos geográficos da área do estudo.

#### **4.2.1 Aspectos geográficos da área do estudo**

O nome do bairro, Ibura, tem origem tupi e significa "fonte de água". No do século XIX, seu território era sede do Engenho Ibura, que parou de moer cana, quando, nos seus arredores, começou a crescer a povoação que, mais tarde, consolidar-se-ia como o bairro do Ibura. A ocupação populacional começou a ganhar força nas décadas de 1930 e 1940, ganhando mais visibilidade nesta mesma época, quando aeronaves oficiais utilizavam partes descampadas como campos de pouso.

Composto por um conjunto de comunidades, que formam uma área residencial de famílias de baixa renda, o bairro do Ibura, 3º maior da cidade do Recife, está situado no Sudoeste da cidade de Recife. Com delimitação artificial, o bairro atravessa divisões entre o município de Recife e o município de Jaboatão dos Guararapes. O bairro é popularmente conhecido como Ibura de Cima (mais ao Oeste), onde encontramos as URs (Unidades Residenciais) e o Ibura de Baixo (mais ao Leste). O segundo nome sugere a diferença de relevo que separa as duas áreas divididas por uma barreira muito íngreme, que separa as URs das outras comunidades do Ibura de Baixo. Nesse sentido, interessante experiência compartilham Souza, Figueiredo e Cavalcante (2012), ao afirmarem que:

Durante as incursões ao bairro do Ibura, contatamos que ele não possui limitações geográficas concretas, sendo possível, inclusive, perceber no mapa do Recife que pequena parte do referido bairro se encontra em território jaboatonense. O grande crescimento da sua área urbanizada influi, inclusive, na percepção que seus moradores têm sobre ele, ou seja, em seu imaginário social há ideia que as localidades onde residem (seja, UR-1, UR-2, UR-3, etc.) representam “bairros” pertencente a uma “região” chamada Ibura. (Souza; Figueiredo; Cavalcante, 2012, p. 33)

As características mais marcantes do bairro, especificamente a área do Ibura de Cima, decorrem da sua história recente, por ter sido escolhido desde a década de sessenta para a construção de habitações populares, sobretudo dentro do programa governamental executado pela hoje extinta COHAB (Companhia de Habitação de Pernambuco). O Ibura de Baixo, por seu turno, tem uma história ainda mais antiga de ocupação, com o

crescimento da cidade e a formação de ocupações e vilas. Nas publicações das associações de moradores de duas comunidades do Ibura de Cima - UR-10 e Três Carneiros - (Etapas, 1991; 1993), que recuperam a memória dos mais antigos residentes, a atenção é chamada para o fato de que, nos anos sessenta, a área era uma “mata” e servia para muitas pessoas que perderam suas casas nas enchentes ocorridas em outras regiões baixas da cidade (especialmente a de 1966). Em cada comunidade do Ibura, convivem grupos que estabeleceram sua moradia através de pelo menos três processos diferentes de ocupação, são eles: 1) comunidades que foram construídas pela COHAB e cujos moradores foram selecionados de acordo com as suas condições de arcar com as despesas de moradia ou com outros critérios excepcionais – todas as URs – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11; 2) comunidades formadas a partir da concessão e venda de terrenos ou casas por proprietários muitas vezes envolvidos na política – Três Carneiros, Dois Carneiros, Zumbi do Pacheco, e boa parte do Ibura de Baixo – Deus é Amor, Moxotó, Vila do Sesi; e 3) comunidades ocupadas pelos próprios moradores nos interstícios deixados entre as outras comunidades – Pantanal, Asa Branca, Vila dos Milagres, Alto dos Milagres, 27 de Novembro, Minha Deusa, Betel, Vila das Aeromoças, etc. Ainda há outras iniciativas eventuais de programas habitacionais de menor porte que a da COHAB, tanto por parte do governo quanto de particulares.

As condições particulares de ocupação do bairro e ainda de outros fatores fazem com que a vivência comunitária se dê dentro de uma pluralidade de experiências, que resultam da articulação entre pessoas parentes e amigos, sujeitos a diferentes processos da ocupação da terra e da formação de relações específicas com administradores públicos e proprietários abastados. Sob essa perspectiva, esclarece Scott (1996) que por mais que a identidade “morador do Ibura” pareça “natural”, é importante nossa compreensão de que ela é resultado de uma negociação tensa e complexa que envolve diferentes formas de dominação. Esse mesmo Ibura, já com a presença de outros grupos sociais, foi também o local escolhido para a construção de habitações populares, sobretudo dentro do programa governamental executado pela COHAB e posteriormente muitos outros projetos de habitação, o que aumenta a complexidade das interações sociais.

É importante destacar que, independentemente das particularidades das histórias de cada uma das comunidades, a fixação das URs (Unidades Residenciais), promovido a partir de investimentos no setor habitacional pelo governo e o deslocamento de famílias para regiões afastadas do centro da cidade do Recife e do litoral, é determinante para formação de outra realidade social e cultural para cidade.

Dados socioeconômicos e demográficos do bairro:

- Localização PMR: RPA (Região Política-Administrativa): 6, Microrregião: 6.2;
- Distância do Marco Zero (km)<sup>1</sup>: 9,14;
- Área Territorial (hectare)<sup>2</sup>: 1.019;
- População Residente: 50.617 habitantes.

A seguir temos a Tabela 3 com os dados da representativa masculina e feminina da população em estudo.

**Tabela 3 - População por sexo**

| <b>População</b> | <b>hab</b> | <b>%</b> |
|------------------|------------|----------|
| Masculina        | 23.833     | 47,08    |
| Feminina         | 26.784     | 52,92    |

**Fonte:** Compilação do autor (2023)<sup>18</sup>

Agora, analisaremos os dados da população por faixa etária em consonância com a Tabela 4.

**Tabela 4 - População por faixa etária**

| <b>População</b> | <b>hab</b> | <b>%</b> |
|------------------|------------|----------|
| 0 – 4 anos       | 3.592      | 7,1      |
| 5 – 14 anos      | 8.958      | 17,7     |
| 15 – 17 anos     | 2.743      | 5,42     |
| 18 – 24 anos     | 6.033      | 11,92    |
| 25 – 59 anos     | 24.881     | 49,16    |
| 60 anos e mais   | 4.410      | 8,7      |

**Fonte:** Compilação do autor (2023)

Faz-se salutar compreender os dados da população por cor ou raça, como observamos na Tabela 5.

---

<sup>18</sup> IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Resultados do universo: características da população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2012.

Para outras informações, consultar o ATLAS do desenvolvimento humano na Região Metropolitana do Recife, 2011 - nova tiragem. Disponível através do link: <http://www.recife.pe.gov.br>

Distância linear entre o Marco Zero da Cidade, localizado na Pça Rio Branco, bairro do Recife, e o centróide do bairro, medida em Km (ATLAS do desenvolvimento humano no Recife, 2005)

Calculada a partir da agregação da área da base cartográfica dos Setores Censitários do Censo Demográfico, 2010.

Exclusive sem declaração que corresponde a 0,001 % do Município.

Dada pelo percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade capazes de ler ou escrever pelo menos um bilhete simples.

Considerou-se o total de Domicílios Particulares Permanentes (Domicílios construídos para fins habitacionais e usados como moradia na data de referência do Censo Demográfico, 2010 pelo IBGE).

Exclusive informações dos domicílios sem declaração de rendimento nominal mensal. (Os dados de rendimento são preliminares, segundo o IBGE)

Elaboração: Secretaria de Controle e Desenvolvimento Urbano e Obras. Diretoria de Informações/Assessoria Técnica.

**Tabela 5 - População por cor ou raça**

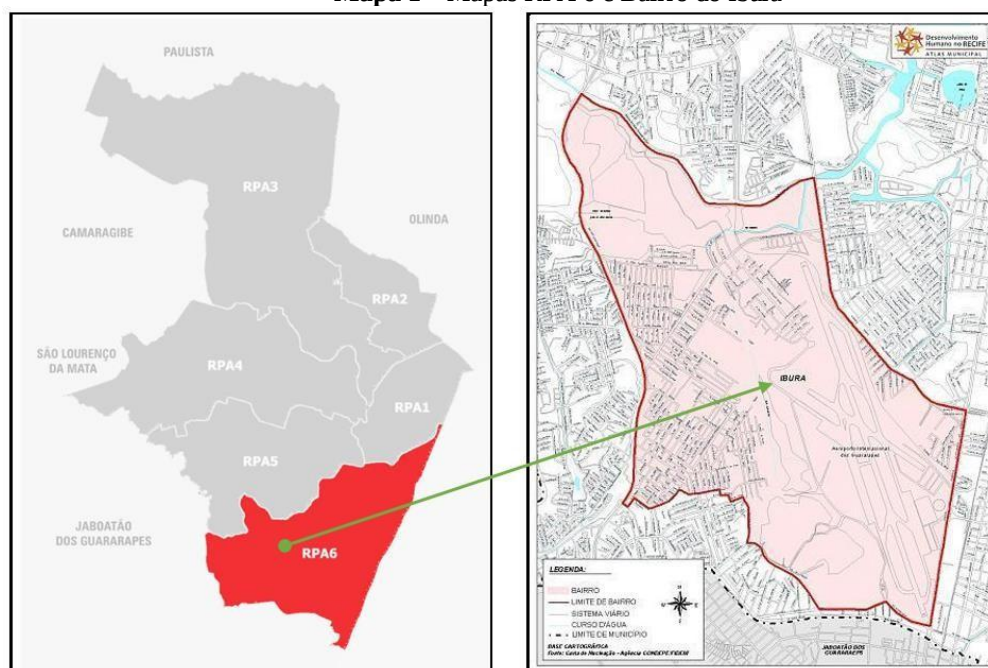
| <b>População</b> | <b>%</b> |
|------------------|----------|
| Branca           | 33,2     |
| Preta            | 8,22     |
| Parda            | 57,31    |
| Amarela          | 1,08     |
| Indígena         | 0,19     |

**Fonte:** Compilação do autor (2023)

Na sequência, temos as descrições de informações relevantes à nossa pesquisa.

- Taxa de Alfabetização da População de 10 anos e mais (%)<sup>4</sup>: 91,6;
- Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual da População (2000/2010): 1,48 %;
- Densidade Demográfica (habitante/hectare): 49,69;
- Domicílios (n°)<sup>5</sup>: 15.078;
- Média de moradores por domicílio (habitante/domicílio): 3,4;
- Proporção de Mulheres Responsáveis pelo Domicílio (%): 43,72;
- Valor do Rendimento Nominal Médio Mensal dos Domicílios<sup>6</sup>: R\$ 1.180,16.

Para uma maior compreensão do panorama espacial de nosso estudo, o Mapa 1 abaixo ilustra o perfil do Bairro PMR e do Bairro do Ibura.

**Mapa 1 – Mapas RPA 6 e Bairro do Ibura**

**Fonte:** Recife<sup>19</sup> [20--?]

**Fonte:** Recife<sup>20</sup> (2005)

<sup>19</sup> RECIFE. **Sobre a RPA 6.** Prefeitura do Recife, [20--?].

<sup>20</sup> RECIFE. **Atlas do desenvolvimento humano no Recife – 2005.** Prefeitura do Recife, 2005.

Dando prosseguimento, seguiremos para a seção que versa sobre a escola que é palco de nosso olhar investigativo.

#### 4.2.2 A escola

A escola estadual Dom Sebastião Leme, localizada no Ibura de Cima, na UR 3, Av. Engenho Muribara, s/n, foi fundada em 19789 para, então, a partir de 2008, ser transformada em EREM (Escola de Referência de Ensino Médio) dentro da Política Pública de Educação Integral, implantada pelo Governo do Estado de Pernambuco no ano de 2008.

A escola ostenta o nome do Cardeal Dom Sebastião, sacerdote nomeado pelo papa PIO XI em 02 Julho de 1930. Nascido na cidade Espírito Santo do Pinhal, hoje Pinhal (SP), no dia 20 de janeiro de 1882, filho de pai professor, descendente de família flamenga, formou-se em teologia na Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma em 1904, quando regressou ao Brasil. Em 1909, foi pro-roi, pró-vigário geral de São Paulo, posteriormente, eleito bispo-titular de *Orthosia da Fenicia* e nomeado bispo-auxiliar de São Sebastião do Rio de Janeiro, em 24 de março de 1911, sendo consagrado em 24 de junho, em Roma. Já em abril de 1916, foi promovido a Sé metropolitana de Olinda, tornando-se também arcebispo de Recife, quando a Sé foi unida à Olinda, em 29 de abril de 1918. Nomeado arcebispo-titular de *Pharsalus* e nomeado arcebispo-coadjutor do Rio de Janeiro, com direito de sucessão, em 20 de Agosto de 1928, foi agraciado com a Grã-Cruz da Ordem Militar de Cristo de Portugal. Sucedendo à Sé metropolitana de São Sebastião do Rio de Janeiro, em 18 de abril de 1930, para a qual foi nomeado Cardeal, após a morte do cardeal Arcoverde. Na Revolução de 1930, desempenhou a figura de conciliador, convencendo a Washington Luís a deixar o governo, antes de um possível derramamento de sangue. Em 1941, fundou a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Após representativa atuação como sacerdote, faleceu no Rio de Janeiro em 17 de outubro de 1942. Na Figura 4, podemos visualizar a imagem do Cardeal Dom Sebastião Leme.

**Figura 4 -** Cardeal Dom Sebastião Leme

**Fonte:** Acervo do Colégio Santo Inácio<sup>21</sup>

Instalada em um terreno com 10.200 m<sup>2</sup>, com área construída de 4.310 m<sup>2</sup>, a escola é composta por 15 salas de aulas climatizadas, sala dos professores, sala da gestão, secretaria, biblioteca, auditório climatizados, 04 laboratórios, sala de conciliação de conflitos, sala de música, sala de atendimento especializado AEE, cozinha, refeitório, 12 banheiros, almoxarifado e quadra esportiva. Atualmente, tem matriculado no Ensino Médio o total de 585 estudantes, sendo 32 de Educação Especial em um único turno com horário das 07h 30min às 17h e 212 estudantes no EJA com horário das 18h 45min às 22h.

Abaixo, demonstramos os indicadores da escola para o Ensino Médio, como mostra o Gráfico 8.

**Gráfico 8 -** Evolução do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

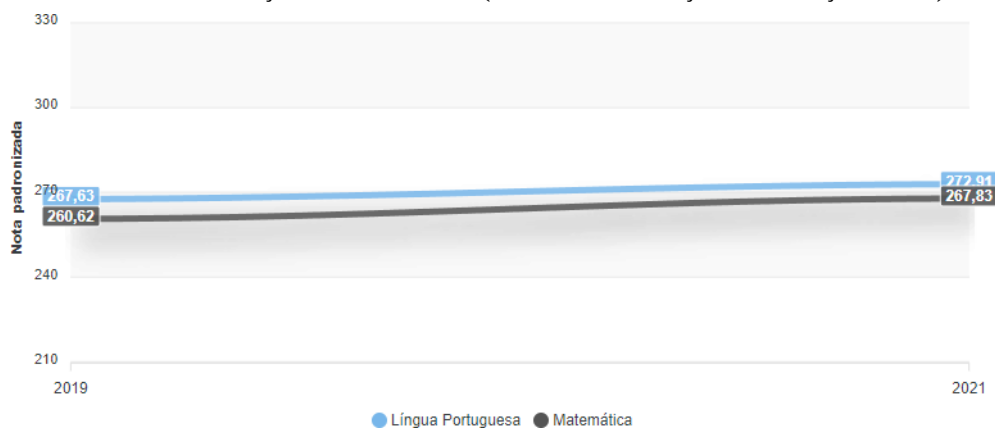
**Fonte:** INEP<sup>22</sup> (2021)

<sup>21</sup> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Cardeal dom Sebastião Leme sentado em uma cadeira com brasão**. Rio de Janeiro: PUC RIO, [1942].

<sup>22</sup> QEDU. **Escola de Referência em Ensino Médio Dom Sebastião Leme: [IDEB]**. [S.l.]: QEDU, 2021.

No gráfico 9, observamos a evolução em relação à nota do SAEBE.

**Gráfico 9 - Evolução nota do SAEBE (Sistema de Avaliação da Educação Básica)**



Fonte: INEP<sup>23</sup> (2021)

No que concerne ao Gráfico 10, podemos verificar o indicador de fluxo, em consonância com o IDEB 2021, INEP.

**Gráfico 10 - Indicador de Fluxo**



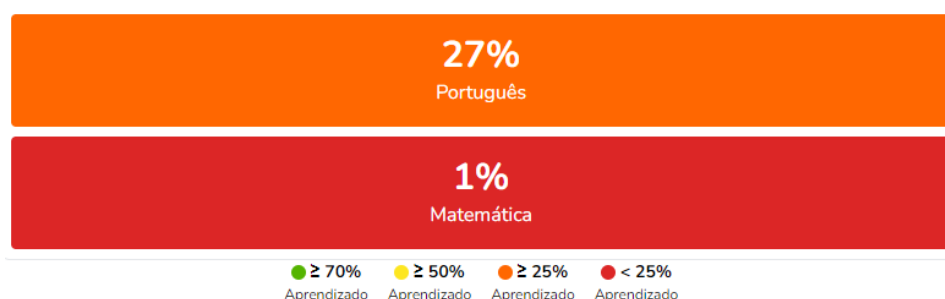
Fonte: INEP<sup>24</sup> (2021)

Em relação ao aprendizado adequado para o terceiro ano do Ensino Médio, o gráfico 11 apresenta os dados para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>23</sup> QEDU. Escola de Referência em Ensino Médio Dom Sebastião Leme: [IDEB]. [S.l.]: QEDU, 2021.

<sup>24</sup> QEDU. Escola de Referência em Ensino Médio Dom Sebastião Leme: [IDEB]. [S.l.]: QEDU, 2021.

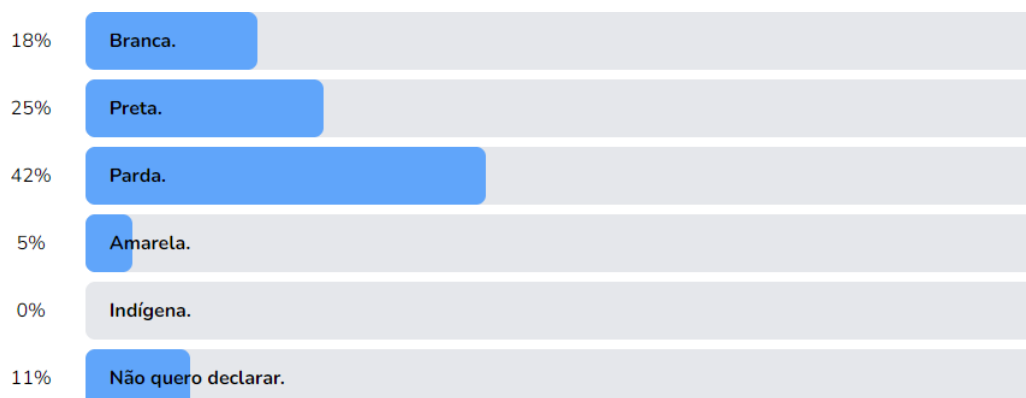
**Gráfico 11 - Aprendizado adequado (3 ano EM)**  
3º ano EM



Fonte: INEP<sup>25</sup> (2019)

O Gráfico 12, por seu turno, traz uma indagação: Qual sua cor ou raça? Cujas respostas são apresentadas em números percentuais para um total de 102 respondentes.

**Gráfico 12 - Pergunta: Qual sua cor ou raça? Total respondentes: 102 (3 ano EM)**



Fonte: INEP<sup>26</sup> (2019)

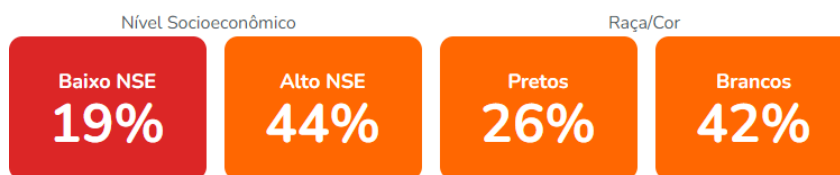
Com base no último gráfico, observa-se que o negro representa um total de 67% dos alunos do Ensino Médio, e tomando os índices do município, conforme gráfico abaixo, são apresentados os menores indicadores de aprendizado, Gráfico 13.

<sup>25</sup> QEDU. *Escola de Referência em Ensino Médio Dom Sebastião Leme*: [IDEB]. [S.l.]: QEDU, 2019.

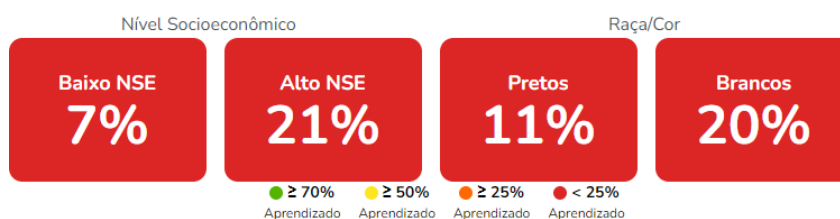
<sup>26</sup> QEDU. *Escola de Referência em Ensino Médio Dom Sebastião Leme*: [questionário alunos 3º EM]. [S.l.]: QEDU, 2019.

**Gráfico 13** - Equidade (Percentual de estudantes com aprendizado adequado)

Português



Matemática

**Fonte:** SAEB/INEP (2019)

Na Figura 5, podemos visualizar a vista da EREM Dom Sebastião Leme.

**Figura 5** - Vista da EREM Dom Sebastião Leme**Fonte:** Registrada pelo autor (2023)

Em relação à Figura 6, é possível observamos a vista frontal das instalações da escola na qual encontram-se os sujeitos de nossa pesquisa.

**Figura 6** - Vista frontal das instalações da escola



**Fonte:** Registrada pelo autor (2023)

A sala de atendimento especializado AEE do espaço escolar do nosso estudo pode ser vislumbrado na Figura 7.

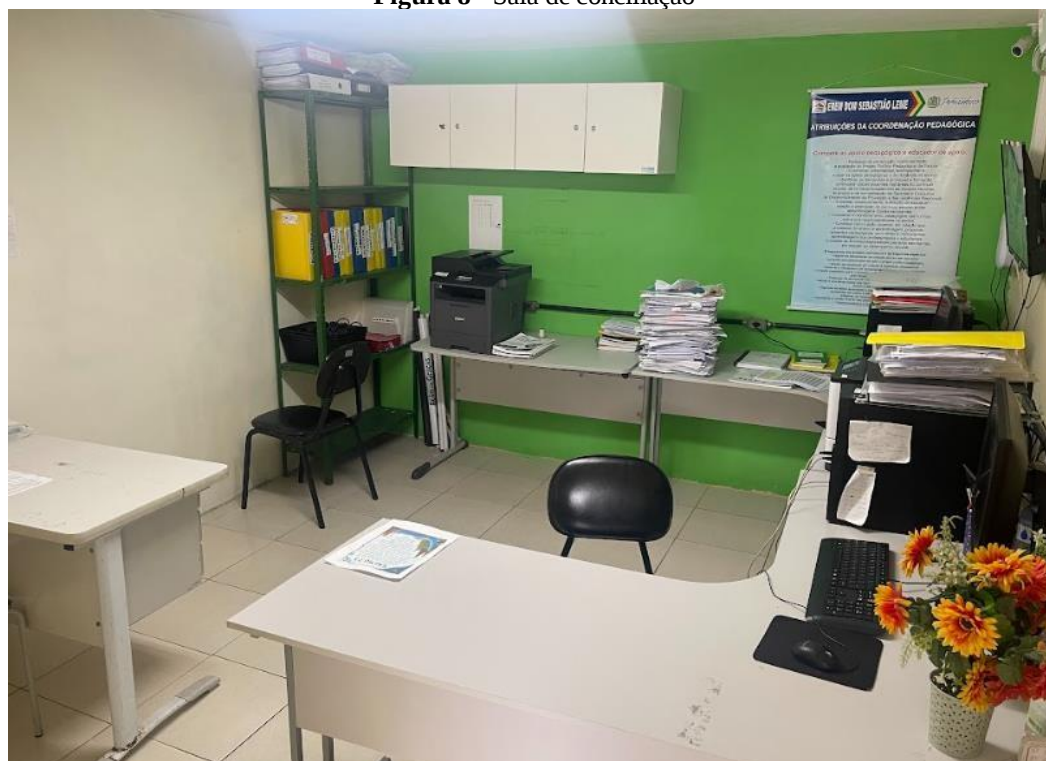
**Figura 7** - Sala de atendimento especializado AEE



**Fonte:** Registrada pelo autor (2023).

Já na Figura 8, podemos visualizar a sala de conciliação.

**Figura 8 - Sala de conciliação**



Fonte: Registrada pelo autor (2023).

A biblioteca da escola pode ser vista pelas lentas da Figura 9.

**Figura 9 - Biblioteca**



Fonte: Registrada pelo autor (2023).

É possível vislumbramos o auditório da Unidade Escolar em estudo na Figura 10.

**Figura 10 - Auditório**



**Fonte:** Registrada pelo autor (2023).

Em relação à Figura 11, é possível verificarmos as instalações do Laboratório de Ciências da escola de nossa pesquisa.

**Figura 11 - Laboratório de Ciências**



**Fonte:** Registrada pelo autor (2023)

Na Figura 12, visualizamos o Laboratório de Informática.

**Figura 12 - Laboratório de informática**



**Fonte:** Registrada pelo autor (2023)

É possível visualizarmos mensagens motivacionais na Figura 13, ressaltamos a afirmativa sobre a existência de um Projeto de Vida e do Protagonismos na escola da pesquisa.

**Figura 13 - Mensagens motivacionais**



**Fonte:** Registrada pelo autor (2023).

A vista aérea da EREM Dom Sebastião Leme pode ser vista na Figura 14.

**Figura 14** - Vista aérea da EREM Dom Sebastião Leme<sup>27</sup>



**Fonte:** Adaptado pela autora de Google Maps (2024)

Em nossa próxima seção, temos os nossos caminhos metodológicos.

---

<sup>27</sup> GOOGLE MAPS. [Vista aérea da EREM Dom Sebastião Leme]. 1 figura, 2024.

## 5 ESCOLHENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

A organização da memória é em função das preocupações pessoais e políticas do momento ... o que a memória individual, recalca, exclui, relembra evidentemente o resultado de um trabalho de organização ... [e do] sentimento de identidade tanto individual quanto coletiva. Na medida em que ela [a memória] é também um fator extremamente importante de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si... que consiste na valorização e na hierarquização das datas, das personagens e dos acontecimentos.

(Pollak, 1992, p. 204-205)

Para a realização de uma pesquisa que, de fato, esteja preocupada com o resgate de memórias, faz-se salutar dialogar com um sentimento de identidades, tanto individuais quanto coletivas, como está colocado pelo autor de nossa epígrafe. Com o intuito de realizar a metodização de nossa pesquisa, este capítulo apresenta o tipo de pesquisa, as histórias por trás dos sujeitos, jovens meninos e meninas da Escola de Referência em Ensino Médio Dom Sebastião Leme, localizada em uma região periférica da cidade de Recife-PE, além do percurso investigativo que culminou nas entrevistas com os sujeitos selecionados.

Dito isto, seguimos, inicialmente com o tipo da pesquisa.

### 5.1 TIPO DA PESQUISA

Por intermédio da metodologia de natureza qualitativa, vamos percorrer o caminho investigativo, pois, ao coletarmos dados qualitativos, podemos ir além da medição de um tema, e sim descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista que nos permitem captar vivências e o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos nas suas relações sociais.

De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode nem deve ser quantificado por trabalhar com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Nesses termos, Minayo (2010, p. 57) assim define o método qualitativo como o método: “[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

De acordo com Godoy (1995):

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada,

procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995, p. 58)

A partir do contexto, o pesquisador tem uma melhor possibilidade de analisar o fenômeno. Para Mattos e Castro (2011):

Fazer Etnografia, [...] é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (Mattos; Castro, 2011, p. 45)

Minayo (2014) também enfatiza que o perfil do pesquisador deva ser mais dinâmico, apontando que a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos (Minayo, 2014, p. 195).

Assim sendo, traremos a história oral como um dos métodos da pesquisa por possibilitar uma maior interação com os sujeitos envolvidos, a fim de dialogar com suas experiências e histórias de vida, considerando os silêncios e os esquecimentos.

## 5.2 DAS MEMÓRIAS ÀS FALAS DOS SUJEITOS

Segundo Joutard (1998), a história oral ouve a voz dos excluídos e dos esquecidos traz à luz as realidades “indescritíveis”; quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir, testemunha as situações de extremo abandono.

Sabemos que a história oral possui estreita ligação com a identidade, ao evocarmos as memórias dos indivíduos, estamos oportunizando os sujeitos a construírem sua através de uma memória discursiva coletiva.

Nesse sentido, a importância dessa metodologia, em nossa pesquisa, encontra-se em permitir que as pessoas possam se expressar com suas próprias palavras, retomando suas lembranças e suas memórias.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a

história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados e, especialmente, os idosos a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e dos outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (Thompson, 2002).

Juntamente com a história oral também trabalharemos a história de vida de alguns estudantes para entrarmos no universo dos adolescentes negros periféricos, através das suas narrativas e entender como a escola tem contribuído para transformação de suas vidas. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio da escola de Referência Dom Sebastião Leme, formados por 5 meninos e 5 meninas.

Para a coleta dos dados, utilizamos como instrumento entrevistas qualitativas para considerar todos os pontos de vista relevantes, dos quais nos reportaremos às memórias dos estudantes, pois vários dados aparecem nas falas e são importantes de serem analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Há algumas qualidades que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (Thompson, 1998).

As informações obtidas nas entrevistas foram analisadas por meio da análise do discurso. Segundo Orlandi (2001), é por meio do discurso que o sujeito pode transformar tanto a si mesmo como o contexto que vive.

Assim posto, seguimos com as entrevistas.

### 5.3 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com ferramentas que fizeram parte do cotidiano do entrevistado para que eles se sentissem familiarizados com os instrumentos e não se intimidassem em participar, como também que proporcionassem um ambiente acolhedor e tranquilo, em que os mesmos se sentissem confortáveis e confiantes em uma relação de reciprocidade entre o entrevistador e o entrevistado. Assim, pudemos captar todas as expressões e emoções no momento da fala e um bom material para pesquisa. Com essa técnica

de análise, foi possível revisitar as memórias e conhecer as histórias de vida dos entrevistados, os quais nos ajudaram a dialogar e discutir com os dados alcançados na pesquisa.

Os nomes dos estudantes entrevistados neste trabalho são fictícios, por serem menores de idade é necessário manter o sigilo ético. Apesar da maioria ter demonstrado o interesse em ver os seus nomes associados a suas histórias como forma de visibilidade. Conversamos com o grupo e explicamos a importância do sigilo ético. Sendo assim, os meninos e as meninas entenderam o processo.

Ao longo do texto, apresentamos alguns desafios que a juventude negra periférica encontra para ultrapassar as linhas de preconceitos que os separam, excluem-nos e os abandonam, construídas durante todo o processo histórico da formação deste país. Os movimentos sociais são atores importantes desse processo, pois, a partir das suas lutas, torna-se possível a visibilidade dessas minorias, fazendo com que o poder público enxergue aqueles que foram invisibilizados por eles mesmos. A escola se torna fundamental para a transformação desse jovem, através de uma educação humanizadora, para isso, é preciso que ela compreenda que, para alcançar esse objetivo, ela precisa primeiro se humanizar.

Nessa perspectiva, oportunizar o protagonismo para esses jovens é dá autonomia para que eles tenham condições de fazer boas escolhas, ter segurança para entrar no mundo adulto e construir seu projeto de vida, para ir ao encontro de uma educação emancipatória que os permita alçar novos horizontes.

Deste modo, não teremos a pretensão de dar voz à essa juventude, pois sabemos que todos os sujeitos as possuem, o que faremos é fazer ecoar as vozes de uma minoria que necessita ser escutada. Para isso, fizemos algumas perguntas aos estudantes como: O que representa o protagonismo na sua vida? Quais são os seus sonhos? Quais são suas aspirações diante do mundo que ele está inserido? Qual a importância da escola na vida deles. Perguntas que nos ajudaram a conhecer suas trajetórias enquanto jovens negros e periféricos em busca de um lugar no mundo.

A partir desta concepção, apoiar o protagonismo juvenil é investir na nossa juventude, devolvendo-lhes a autoestima, autoconfiança, desconstruindo a imagem quebrada que a sociedade possui desses meninos e meninas que foram estigmatizados e violentados dos seus direitos. É inseri-los como sujeitos atuantes e transformadores da sua vida e da sociedade, através de ações protagonicas ressignificando a sua vida e ampliando seu repertório cultural.

Damos sequência com os caminhos percorridos, por meio do Estado da Arte.

#### 5.4 CAMINHOS PERCORRIDOS POR MEIO DO ESTADO DA ARTE

A juventude é uma temática que tem ocupado um espaço importante no mundo acadêmico, pesquisas realizadas sobre as problemáticas da juventude negra e sobre a emancipação desses jovens, a partir do protagonismo dentro dos espaços sociais em que eles ocupam, têm sido de grande relevância para colocarmos a discussão do racismo como pauta na sociedade.

A discussão sobre o protagonismo juvenil negro traz temas que já fazem parte de diferentes áreas: acadêmicas, educação, psicologia, sociologia direitos humanos e direito, por exemplo. Dessa forma, buscamos contribuir para Academia, trazendo as vozes dos jovens negros para ressoar nas instâncias formais da educação.

Sendo assim, procuramos conhecer a literatura acadêmica publicada para dialogar com a nossa pesquisa, apesar das diferentes abordagens sobre a trajetória dos jovens negros periféricos em busca do seu protagonismo, podemos encontrar em todos os estudos acadêmicos a exclusão, a violência e o preconceito a que esses jovens são expostos.

A tese de José Raimundo, **A negritude da pobreza no espaço urbano: um olhar sobre a dinâmica vivida pela juventude negra moradora de áreas segregadas no Estado de Pernambuco**, defendida em 2010, discute a violência e suas diversas formas de manifestações na contemporaneidade e, como campo empírico, a observação desse fenômeno na vivência da juventude negra moradora de áreas urbanas periféricas do Estado de Pernambuco. Defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A dissertação de Bruniele de Souza, **‘Representar’, ‘Reafirmar’, ‘Resistir’: representações sociais de protagonismo por jovens do ensino médio em escolas públicas integrais do Recife**, defendida em 2021, pretendeu situar a participação dos jovens no processo de construção da escola, enquanto espaço democrático, a partir do lugar de fala, reafirmando-os como sujeitos de direitos. O estudo teve como objetivo geral compreender as representações sociais de protagonismo para jovens de escolas públicas de Ensino Médio integral na cidade do Recife. Defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Há também a dissertação de Heloisa Fernanda Santos, **O direito humano ao protagonismo juvenil vivenciado no Projeto Batuque**, defendida em 2008. Por meio do protagonismo juvenil, que também é um direito humano garantido pela legislação nacional e internacional, criam-se espaços e condições capazes de possibilitar aos adolescentes o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. A presente pesquisa teve por objetivo verificar qual a

compreensão de um grupo de jovens que integram um grupo de percussão – Projeto Batuque, desenvolvido pela Organização Não Governamental Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Social de Garanhuns (NADESG) – acerca do que vem a ser o direito humano ao protagonismo juvenil e se o mesmo é vivenciado e garantido pela instituição da sociedade civil acima mencionada, visto ser este um dos objetivos da ONG na busca pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ademais, encontramos a Tese de Joyce Amâncio, **“Quando a polícia chega para matar, nós estamos praticamente mortos”: discursos sobre genocídio da população negra no cenário de Recife-PE**, defendida em 2018. A referida Tese apresentou uma discussão a partir da ideia de uma democracia racial falaciosa e de um colonialismo ainda não rompido, que a interpretação das estatísticas de mortes das vidas negras e dos índices de acessos à saúde, educação, moradia, entre outros revelam a redução do ser negro. A pesquisa buscou compreender a construção dos discursos sobre o Genocídio da População Negra no cenário de Recife-PE, que posiciona, além dos militantes negros, o papel da Polícia Militar neste processo, considerando-a como um aparelho ideológico e repressivo do Estado que também opera sob a lógica do racismo. Defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A dissertação de Aldemar Costa, **Escrevivência coletivas: práticas de re-existências e trajetórias de vida de jovens negros (as) em periferia de Fortaleza**, defendida em 2021 teve por objetivo analisar práticas de re-existências ao racismo, que atravessam trajetórias de vida de jovens negros/as inseridos(as) em coletivos atuantes em regiões periféricas de Fortaleza. A pergunta de partida foi: como jovens negros/as integrantes de coletivos sociais e moradores/as da periferia de Fortaleza articulam práticas de re-existências frente ao racismo em suas trajetórias de vida? Defendida na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A dissertação de Cláudia Adão, **Territórios de morte: homicídio, raça e vulnerabilidade social na cidade de São Paulo (2017)**, defendida em 2017, aborda a violência sofrida pela população negra, principalmente a sua juventude, que é a maior vítima de homicídios no Brasil. Na cidade de São Paulo, o fenômeno se repete e revela uma concentração dos homicídios nos distritos mais vulneráveis socialmente. Nestes territórios, vive a maioria da população negra, corroborando uma articulação perversa entre vulnerabilidade à morte e à raça no espaço urbano da cidade. São Paulo tem suas origens na segregação socioespacial e nas políticas de exclusão do escravismo tardio. A maior vitimização por homicídios da população negra nos territórios mais vulneráveis da capital paulista não é um fato pontual, episódico, mas foi construído sistematicamente. Defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

A dissertação **Racismo e subjetividade: o desenlace social da subjetividade dos indivíduos negros** de Laís Gonçalves, defendida em 2017, objetiva refletir sobre os impactos do racismo na subjetividade dos indivíduos negros, a partir das relações sociais estruturadas pelas desigualdades raciais. Partiu-se do entendimento de que a vivência do racismo, além de produzir desigualdades objetivas como as desigualdades salariais e escolares entre sujeitos brancos e negros, também resguarda para os/as negros/as condições peculiares ao desenvolvimento subjetivo, que gera possibilidades e limites a esse desenvolvimento e luta antirracista ressaltamos a importância de discutir as subjetividades em todas as suas nuances; formar-se em espaços coletivos e de militância, que empoderam e ajudam a reconstruir a história e o corpo; apostar em estratégias de conhecimento que descolonize o saber e fortaleça processos educativos que reconheçam os sujeitos negros como sujeitos de saber-poder que contribui na construção desse país de diversas formas. Defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A dissertação de Irene Nascimento defendida em 2021, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) intitulada **Histórias do povo negro contadas na escola**, objetiva a analisar como a obrigatoriedade da Lei no 10.639/2003 está presente nas histórias contadas sobre o povo negro em uma escola da Rede Municipal de Paulista/PE, em que se buscou trazer à tona o seguinte problema: considerando a Lei no 10.639/2003, quais histórias sobre o povo negro são contadas na escola do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Paulista? Como hipótese, refletimos que tal abordagem possibilitará aos(as) estudantes negros(as) perceberem e conhecerem o protagonismo de sua ancestralidade a partir da construção de sua identidade negra, afirmando, assim, o que está proposto na Lei 10.639/2003, a qual contribui para afirmação da cultura africana e afro-brasileira dentro da escola.

A dissertação **Os limites das políticas de cotas para negros no Brasil: o critério racial diante do direito à não-discriminação e das políticas igualitárias** de Deborah Matos defendida em 2006, investiga a legitimidade da política de cotas para negros no Brasil a partir da tensão entre direito individual à não-discriminação e a necessidade de se implantar programas políticos de correção das desigualdades sociais. Para alcançar este objetivo, a dissertação foi dividida em duas partes. O objeto de estudo da primeira parte consiste em averiguar se o princípio constitucional da igualdade garante algum direito individual que sirva como obstáculo à implantação de uma política de discriminação em razão da raça. Em outras palavras, verifica-se em quais casos a raça pode ser utilizado como um critério compatível com o princípio igualitário. A segunda parte do trabalho, procura debater se a política de cotas pode

ser aplicada na sociedade multirracial brasileira. Foi defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A dissertação **Trajetórias de adolescentes negros e periféricos da cidade do Recife e o cuidado em saúde mental** de Rafael de Paula Lima, defendida em 2020, objetiva a análise a perspectiva de jovens negros e periféricos sobre os principais aspectos que constituem suas trajetórias existenciais até o atual contexto de judicialização de suas vidas em um dispositivo territorial de saúde mental. Foram identificadas diversas situações de discriminação racial experimentadas, principalmente, através de estigmatizações cotidianas e da violência institucional praticada por policiais. Apesar do sofrimento manifesto na forma de sentimentos de mágoa, humilhação e desvalor, os adolescentes conseguem desenvolver posturas ético-estético-políticas frente à vida, as quais operam na condição de resistências a mecanismos de poder que se empenham em desumanizá-los e exterminá-los. Foi defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Desta forma, todas essas leituras, observações e reflexões do fenômeno de invisibilidade da juventude negra contribuíram para o processo de construção dessa Dissertação. Assim, reafirmamos a importância da nossa pesquisa em investigar as trajetórias de vida de jovens negros durante sua jornada no Ensino Médio; dessa maneira, pretendemos verificar a influência da escola, as estratégias pedagógicas na valorização do protagonismo juvenil, a participação da família, a descoberta da identidade, a fim de transformá-los como sujeitos de direito através de sua cidadania.

Trouxemos o seguinte questionamento para pesquisa: Como o protagonismo juvenil dentro da escola transforma os jovens negros em sujeitos autônomos, conscientes de sua cidadania competente e feliz. Pesquisar sobre o protagonismo negro juvenil é pensar nessa juventude como sujeitos de direitos, políticas públicas através das ações afirmativas para que eles tenham a oportunidade de sonhar e se transformar em cidadãos atuantes na sociedade.

Assim posto, damos sequência com a seção sobre o colonialismo e a herança da invisibilidade do povo negro.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR A PARTIR DAS FALAS DOS JOVENS NEGROS

O momento da juventude era completamente esvaziado de esperança e de sentido do futuro, pois eram vistos apenas como uma potencial ameaça. Dessa maneira, enquanto jovens da burguesia eram liberados do trabalho e constantemente supervisionados pela família e pela escola, os filhos de operários, afastados da escola, eram precocemente inseridos no mundo do trabalho, quando não incorporava a figura do delinquente.

(Cassab, 2011, p. 153)

A partir de agora, entraremos nas histórias de vidas dos estudantes protagonistas da EREM Dom Sebastião Leme, moradores do bairro do Ibura, pois, como afirma Cassab (2011, p. 153) em nossa epígrafe: “[...] os filhos de operários, afastados da escola, eram precocemente inseridos no mundo do trabalho, quando não incorporava a figura do delinquente”. Neste relato, descrevemos os diálogos, as percepções e as representações através das falas, dos gestos, dos suspiros, dos silêncios, dos sorrisos, dos olhares, dos movimentos corporais apresentados desses jovens durante as entrevistas, que possibilitou aos entrevistados estabelecerem para si próprios suas motivações. Ao ouvir as histórias de vida desses jovens, observamos que suas narrativas tocavam nas temáticas da educação, racismo e protagonismo.

Diante da plasticidade da memória, retomamos a narrativa dos meninos e das meninas através das suas lembranças e dos seus esquecimentos, trazendo de fato a forma como os sujeitos viverem suas experiências, no fazer constante das vivências do passado dialogando com as do presente.

Ao longo do tempo, os sujeitos vão mudando seus conceitos, a partir das experiências vividas, percebendo que a vida é uma construção diária. Ao recordar algo, estamos tendo uma nova percepção da nossa história.

De acordo com Ferreira (1998):

[...] Se a memória é justamente identificada com sensibilidades, inscrita portanto no campo da subjetividade, ela não se cristaliza na permanência pura e simples, mas é constantemente renovada pelos novos sentidos e significados que adquire no momento contemporâneo. (Ferreira, 1998, p. 221)

Segundo a autora, nossas lembranças são renovadas a cada momento que as buscamos e são contextualizadas a partir das vivências presentes.

Segundo Ecléa Bosi (1987, p. 17): lembrar é “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...]”.

Sendo assim, buscar as memórias dos estudantes faz com que os eles reconstruam suas vivências a cada momento e a partir dos seus afetos, das suas intimidades, experiências ressignificam suas vidas.

Nas histórias de vidas e trajetórias de vidas apresentadas neste capítulo, encontraremos nas narrativas dos meninos e das meninas grandes aproximações das suas vivências, porém sem deixarmos de observar as particularidades trazidas por cada um. Para isso, procuramos observar e analisar cautelosamente todo movimento realizado durante a entrevista, as quais nos permitiram singularizar, apesar das aproximações que unem estes jovens.

A pesquisa foi realizada em vários momentos e espaços da escola, pátio, biblioteca, sala de mediação de conflitos, ambientes frequentemente utilizados por eles em suas ações protagonicas. Tais cenários, ajudaram o desenvolver da entrevista, pois os estudantes possuíam um pertencimento pelos ambientes. Os espaços eram limpos, iluminados e com pinturas de artes realizadas pelos próprios alunos.

A seguir, teremos 10 histórias de vidas relatadas por cinco meninas e cinco meninos:

Gigi, 15 anos, mora com sua mãe, seu pai, e sua vó e com dois primos. Em suas palavras: “*que na verdade são meus irmãos de criação que são filhos da irmã da minha mãe, mas que moram com ela desde pequenos*” filha única do pai e da mãe.

Gigi mora próximo à escola, na Av. Pernambuco, avenida principal do UR 1, estudou o Ensino Fundamental no Centro Educacional São Francisco de Assis, uma escola privada do UR 2, “*eu estudei lá na verdade desde bebezinha eu comecei com um ano e seis meses e assim foi só sai de lá no nono ano*”. Gigi relata a dificuldade que sentiu em estudar na EREM Dom Sebastiao Leme por ter estudado a vida inteira em uma única escola.

A aluna afirma que: “*Quando eu cheguei aqui eu só conhecia uma única amiga minha que tinha acabado de terminar o terceirão e aí ela veio comigo no primeiro dia e ela dizia fica calma qualquer coisa tu vem e me chama*”. Gigi fala que ficou muito nervosa e que a primeira sensação que teve foi de medo, porque era tudo novo para ela, pessoas novas literalmente costumes diferentes, acrescenta a aluna: “*e aí no primeiro dia eu tive muito medo quando eu estava no auditório e que Fabíola começou a explicar pra gente o sistema da escola, as regras eu lembro que eu tive quase uma crise de pânico na hora porque eu olhei de um lado e pro outro e disse Caramba é tudo novo véi , Onde é que eu tô? Eu lembro até que Rerisson tava comigo e começou a olhar para minha cara e dizer : Calma, respira vai dá tudo certo! Quando eles viram que fiquei muito nervosa a gente saiu veio para biblioteca respirei um pouco, tomei uma água depois eu voltei e vi que não era esse bicho de sete cabeça, né?! Como a gente sempre enxerga vi que era algo totalmente diferente*”.

|O maior medo de Gigi era de não se adaptar, de não conseguir ficar na escola, a estudante relata que não era só ela, mas vários alunos tinham esse medo. Teve receio de não conseguir realizar seu sonho e se perguntava, será que vai dá certo? Será que é tão bom quanto eu já escutei estudar numa escola integral estadual? Relata a aluna: *“Então no começo eu ficava sempre calada muito quieta e aí até que um colega daqui me chamou para trabalhar no SEMEAR e aí eu consegui expor as ideias e assim foi [...]”*

Quando Gigi se matriculou na escola, já havia pesquisado sobre a mesma e teve referencias positivas, o medo relatado foi pela descoberta do novo. A adaptação no horário integral foi outro desafio no começo, externa que *“a gente chia muito Ahhhh é muito cansativo é muito chato, mas quando você começa a ver que você ta o dia todo com seus amigos com pessoas que você gosta muito rindo, brincando, estudando, fazendo tudo que você gosta aqui dentro você se acostuma e acaba que aquilo ali não se torna tão exaustivo. Até mesmo os professores quando percebem que a aula ta chata eles chegam e descontraem Ei gente vocês estão tão calados hoje!!!! E aquilo dali anima o nosso dia e melhora”*.

Durante a entrevista, perguntamos a Gigi qual a cor que ela se considera. Ela disse negra que vem de uma família negra, seu avô é descendente de índio, acrescenta *“tenho muitas características na minha família, eu sou uma pessoa negra. Minha mãe me conta muito sobre as historias da nossa família quando a gente ta assim de noite conversando eu lembro que ela disse assim um dia : Ó tua bisavó olhava para o céu e dizia assim é dez horas da manhã e quando a gente olhava no relógio era dez horas da manhã, minha mãe perguntava vó como a senhora sabe disso ela dizia AHHHH eu tive que aprender”*.

É imperioso esclarecer que o SEMEAR é um projeto realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, com a finalidade de promover o protagonismo juvenil em uma maior dimensão, com a participação de vários estudantes de diferentes escolas, através do qual acontecem várias oficinas, com temáticas escolhidas e ministradas pelos próprios estudantes, apresentações culturais, palestras, despertando a cidadania dentro da coletividade de jovem para jovem, pois, como afirma Santos (2006):

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. (Santos, 2006, p. 154)

Segundo Gigi, ser uma jovem negra, pobre e periférica é um desafio diário, pois ela diz que cresceu ouvindo que o filho de pobre se quiser ter um diploma ele tem que aprender a estudar e a trabalhar ao mesmo tempo e essa é a grande responsabilidade que o jovem periférico tem de se adaptar a essa rotina excludente.

Em suas palavras: *“Uma vez tava eu e minha família de mudança ai fomos comprar móveis novos e a gente chegou né numa loja e a gente tava simples minha mãe tava de bermuda sandália simples, e aí quando a gente entrou fomos procurar um vendedor e o vendedor simplesmente virou as costas para gente olhou para o outro e disse assim Olha, atende que eu não vou atender não, ai o outro vendedor chegou recepcionou a gente enquanto chegava outra mulher bem vestida de salto e ela olhou, olhou e não levou nada e naquele dia eu lembro que aa gente tinha levado mais de 10.000 mil reais de compras”*.

Quando indagamos sobre os seus amigos ela diz que já escutou vários jovens dizendo Pra que estudar? Perguntamos para Gigi o que significava para ela fazer parte do grupo protagonista da escola, ela, então, respondeu que era gratificante, pois *“Quando eu cheguei na liderança o protagonismo eu fiquei perdida de saber em quem chamar daí minha mãe disse assim Olha, procura os piores da escola, mãe os piores alunos eu vou enlouquecer, ela disse não eles vão vê que eles tem uma responsabilidade”*. Ressaltamos que a mãe de Gigi é bem presente na escola e acompanha os projetos pedagógicos.

Gigi relata que uma colega protagonista no dia do conselho de classe estava muito feliz, porque os professores haviam a elogiado e que naquele bimestre suas notas foram ótimas, em suas palavras: *“e eu antes não estudava antes eu não fazia nada na sala de aula eu não encontrava um motivo para estudar e quando eu entrei no protagonismo isso mudou tudo na minha vida”*.

Ainda, segundo Gigi: *“Ela viu que precisa da educação para crescer esses alunos estão mudando o comportamento depois do protagonismo. Eu vejo alunos que eram violentos e qualquer coisa brigava na frente na escola, hoje; eles pensam eu não posso brigar porque sou exemplo”*.

Como também, *“Por mais que as coisas sejam complicadas, tem muita gente que tem essa visão AH, é muito novo, mas não é porque eu sou jovem que eu tenho que parar que eu tenho que me limitar, não é porque eu sou pobre que eu sou incapaz que eu sou menor que outros... eu tenho que mostrar pro mundo que eu sou capaz os estudos salvam muita coisa, é so a gente pegar um livro e começar a ler e acabou a gente tem conhecimento e conhecimento nunca é demais”*.

Ressaltamos a relevância desta fala: *“Aqui o massa é que a gente almoça todos os alunos em 20 minutos o resto do tempo temos para descansar, dormi então com o decorrer do tempo quando eles são chamados para gazejar eles dizem não, não vou agora preciso dar exemplo sou protagonista, eu tenho que estudar ser exemplo e tenho dever de tirara uma boa nota. E isso é muito bom porque eles começam a enxergar a educação de forma diferente, não de uma forma chata como muitos jovens veem por aí. O protagonismo é você se destacar naquilo que você faz é mostrar suas habilidades. Como tem muita gente aí pelo cantinho da escola com muitas habilidades, é isso que a gente quer ver, aqueles mais caladinhos colocando suas ideias para fora”*.

Como também, *“O Semear foi maravilhoso era muito cansativo mas foi muito divertido poque quando a gente termina e vê o nosso trabalho a gente se sente orgulhosos de nós mesmos a gente olhou um pro outro e disse assim Caramba foi a gente que fez o semear aqui na escola!!!! Foi a gente que montou toda essa estrutura aqui na escola a gente tão novo, foi a gente que fez”*.

Perguntamos como eles se sentiam em fazer todo esse trabalho nessa dimensão, em resposta à indagação, temos: *“A gente se sente surpreendidos porque as vezes nem nós mesmos acreditamos na gente, nós mesmo se limitamos, mas uma coisa que eu aprendi aqui é que a gente tem que meter a cara mesmo”*.

Gigi desabafa que a juventude periférica é desacreditada, que existe uma dificuldade da própria juventude em acreditar em si mesma, vários são os fatores que os levam a ter essa autoestima baixa, muitos não têm um apoio dentro de casa, pois é muito importante que, às vezes, a família dê atenção, ou demonstre interesse em relação à vida escolar dos seus filhos, para ela coisas simples como como vir buscar uma prova e acompanhar seus filhos fazem toda diferença na vida dos estudantes.

Acrescentamos outro questionamento: Além da família quais seriam outros fatores para que levam o jovem o jovem da periferia a não se sentir capaz? Em resposta, *“Ahh acho que as vezes eu sou do Ibura por eles acharem que não moram num bairro nobre não sou de Bo Viagem muitos tem esse sentimento de |Quem eu sou eu? moro num bairro de periferia sou da favela né ? tem muitos ai que pensam que um favelado não pode ser doutor não pode ser um advogado um médico isso entristece bastante eles. Tem amigos meu que se mata de trabalhar dia e noite e que as vezes eles mesmos dizem assim eu tenho 20 anos e me arrependendo de não ter estudado”*.

Gigi se define como uma garota muito vaidosa, que gosta de se maquiar e fala que seu projeto de vida é entrar na área da educação e na área de direito, já que ela afirma que: *“Fabiola a diretora diz assim Você vai ser uma gestora, você vai ser uma gestora! Risos”*.

O sonho de Gigi é oferecer o melhor para sua família, seu pai é empreiteiro e teve uma vida muito sofrida, apesar das dificuldades enfrentadas pela família, seus pais sempre se esforçaram para dar o melhor para ela, Gabi reconhece e valoriza todo empenho dos seus pais para sua formação.

Perguntamos como foi a acolhida na escola no início do ano letivo, ela respondeu: *“eu me senti surpresa você tá entrando e todo mundo gritando seja muito bem vindos ehhhhhh e eles, os novatos, vão passar pelo mesmo medo que eu tive um dia eles vão olhar para um lado e para outro e dizer caramba aonde é que eu tô? Eu vejo que eu estou conseguindo ser uma pessoa melhor a cada dia que passa é uma superação a gente olhar e pensar caramba o ano passado foi a gente a gente tava chegando na escola e agente tava sendo recepcionado e hoje são eles”*.

Acrescentamos a entrevista realizada a Lulu, com 18 anos, que cursa o terceiro ano do Ensino Médio e mora com os seus avós maternos. Ela escolheu morar com os avós porque não estava mais dando certo a convivência com seus pais. Segundo Lulu, não havia mais respeito entre eles e, para não viver em guerra, ela preferiu ir morar com os avós desde o ano passado. Atualmente, ela está morando em Piedade. Mas os pais e seus irmãos continuam morando no Ibura.

Segundo Lulu, *“Acordo às 5:00 da manhã para vir para a escola. Já tive a oportunidade de mudar de escola, mas já estou tão acostumada aqui que não quero me transferir e já conheço o pessoal da que eu gosto”*.

Os pais cursaram o Ensino Médio. Lulu está em dúvida se fará psicologia ou educação física. Ela fala com o sorriso no rosto que ama conversar e dar conselho aos amigos. Lulu tem dois irmãos, um que estuda na mesma escola, mas moram com seus pais. Lulu fala que Gigi, a líder do protagonismo, é prima dela. *Então, acrescenta: “Quando eu entrei no protagonismo, eu estava numa fase muito ruim na minha vida. Naquela época, uma fase bem complicada na separação dos pais. Minhas crises de ansiedade estava no topo e, tipo, vivia chorando por todos os lados. Tudo me afetava. Aí foi que Gigi me chamou para fazer parte do protagonismo e eu aceitei. Eu não dava nada, por isso há sou tímida. Não vou me encaixar nisso aí. Quando eu entrei, meio que foi meio. Foi meu abrigo, entendeu? Tipo, eu me senti muito acolhida por todo mundo, mesmo sem conhecer a maioria das pessoas e tipo, era um lugar que quando eu tava mal eu vinha para me distrair e, tipo, pra todo mundo que entra, eu falo é uma coisa*

*maravilhosa, você tem uma família que pode contar pra conversar. Todo mundo chora com você ali junto. Faz dois anos que faço parte do protagonismo”.*

Perguntamos qual era o sentimento dela em relação à acolhida dos estudantes novatos? Ela respondeu com um sorriso no rosto: *“Há, eu acho legal, tipo recebeu os alunos os fazerem se sentir, tipo, dentro de uma casa mesmo, procurar ajudar quando tiver precisando, porque tem alunos, então tá mal em casa, vem pra escola e não fala, fica preso naquela bagunça dentro da cabeça”.*

Lulu entrou na EREM Dom Sebastião Leme no segundo ano. No primeiro ano, ela cursou uma escola particular, Nossa Senhora do Carmo, localizada no bairro do Ibura. Estudou apenas um ano nessa escola, no primeiro ano, Ensino Fundamental, estudou na escola Cordeiro de Deus, também particular localizada no bairro do Ibura.

Perguntamos como foi a transição de uma escola particular para uma pública e a resposta foi a mesma da prima, medo. *“Eu tremia mais que tudo na vida. Falava que não ia me acostumar. Chorei também. Eu morria de medo de não me acostumar. Não consegui fazer amizade e o povo dizia. Colégio do governo é para quem não quer estudar. Os professores não estão nem aí e, tipo, foi totalmente diferente. Eu vi que não era nada daquilo que o povo falava. Os professores são muito, muito comprometidos. Cuida da gente de todas as maneiras, mas é isso. Eu me senti totalmente acolhida aqui na escola por todo mundo. O meu maior desafio foi lidar com as pessoas. Eu sou muito tímida e isso me bloqueia. Hoje eu indicaria a escola pública para um amigo meu. É bem diferente do que todo mundo falava”.*

Neste momento, percebemos que Lulu falava com tanto carinho da escola pública, perguntamos o que ela entendia por educação e ela respondeu: *“É tudo, né? Porque sem ela a gente não vai para lugar nenhum. A educação a gente deve correr atrás de tudo, porque sem ela a gente não é nada. O que mais eu gosto dessa escola são as pessoas. O que eu menos gosto, aos risos às vezes também são as pessoas. Por que às vezes é fácil lidar com elas e às vezes é muito difícil. Temos que ter paciência”.*

Pedimos para Lulu se descrever. Ela disse, *“sou uma menina negra assim, eu nunca tive tipo dificuldade de morar no Ibura, nunca sofri nada, nunca passei por nada do tipo. Então para alguns amigos é bastante complicado mesmo. Perguntamos o que é ser um jovem negra? Incrível. Teve tempo que era muito dificultoso para mim. Hoje em dia é tranquilo. Perguntamos. O que significa dificultoso? Ela responde: Sabe, você entrar Num lugar assim, e se sentir um pouco perseguida. Então é isso. É esse o negócio da dificuldade. Você está no lugar e achar que tem alguém te perseguindo, principalmente em loja. Eu tento não ligar, apesar de ser bem difícil”.* Na fala da estudante assim como de todos os nossos pesquisados

percebemos as marcas da violência colonial que esses jovens carregam no seu dia a dia, trazendo um passado opressor que atravessa gerações.

A combinação dessas duas palavras, ‘plantação’ e ‘memórias’, descreve o racismo cotidiano não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada. É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como no cenário de uma plantação, ele é aprisionado como o/a Outro/a subordinado e exótico. De repente o passado vem a coincidir com o presente e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante. [...] (Kilomba, 2019, p. 29-30)

Perguntamos à estudante qual o seu projeto de vida, qual o seu sonho, Lulu sonha em ter sua família, ter seu espaço e suas coisas e ser formada em psicologia. Luiza relata que esse momento da entrevista para ela está sendo incrível. Ter a oportunidade de falar de suas experiências do protagonismo relata que está vivendo momentos maravilhosos, pois, quando ela era da igreja, frequentava o grupo de adolescentes, mas ficava muito nervosa durante as apresentações, hoje ela se sente bem mais leve, menos tímida.

Temos, também, a entrevista com o aluno Arcanjo, de 17 anos, que cursa o terceiro ano do Ensino Médio e está na escola desde o primeiro ano. Do maternal até o nono ano estudou no colégio particular chamado Grêmio. Em seu relato: *“Só estudei em dois colégios aqui e lá. Na outra escola, eu era muito fechado, sabe? Eu era o único aluno negro no meio de alunos brancos quando eu soube que vinha para o Poli. No primeiro ano foi um choque, aquele receio. Quando eu vim pra cá, eu tava de trança, aí já era um medo. Aí eu cheguei no primeiro ano. Aqui foi muito difícil, eu não tive contato com quase ninguém, ficava lá na sala sozinho. Quando cheguei no segundo ano, aí tive mais amizade e comecei a me soltar. Perguntamos qual foi o primeiro sentimento em estudar numa escola pública? Ele respondeu, desespero. Porque, como desde criança, sempre estudei em escola particular e antes de Fabíola, atual gestora, vim pra cá, era outro colégio, outra situação. Aí, bateu aquele medo, quando cheguei aqui, vi que era outra coisa diferente. Outro momento do colégio, mas no começo foi medo e desespero”*.

Acrescenta o estudante: *“Lá na outra escola, eu era aquele padrão branco da sociedade. Quando eu cheguei aqui, eu meio que encontrei o meu povo, sabe? Gente que nem eu, porque lá era difícil. Por exemplo, no Dia da Consciência Negra Quem ia apresentar não era os estudantes negros, era os brancos. Era um choque, e eu não tinha consciência daquilo. Quando entrei aqui, eu já mudei minha visão e encontrei na arte o que eu era em dois anos, a que eu saí, do que eu era e me transformei em alguém muito melhor”*.

Arcanjo mora com a mãe e com a irmã e afirma: *“Meu pai é separado da minha mãe, mora no Ibura. Ahhh eu moro no Ibura. Quando a gente fala que mora aqui. É cheio de preconceito. Mas quem mora aqui sabe que, tipo, não é assim. O pessoal tem a mania de*

*compartilhar a visão deles sem conhecer. Isso é errado. A gente sabe que tem alguns lugares aqui que são perigosos, mas não é assim não”. Perguntamos qual a maior dificuldade para um jovem negro morador do Ibura, ele responde com uma certeza imediata: “Vários. O olhar que a gente recebe aqui é muito estranho. Os moradores daqui mesmo me olha estranho, todo mundo No mesmo barco, mais me olha estranho. Sabe, tipo, é um negócio muito feio, porque a gente é perseguido por aqui. A gente é muito parado. Eu estava andando na rua, já trocaram de faixa, já esconderam bolsa. Quando eu tô vindo do colégio, sempre tem alguém que troca de faixa ou muda a rua, Dá uma tristeza assim, sabe? Mas tem que conviver com isso, infelizmente”.*

Podemos traçar uma relação descrita na obra de Elias e Scotson (2000) com os sentimentos narrados do estudante em relação aos moradores do seu bairro. Na obra do autor os indicadores socioeconômicos das três zonas não se distanciavam, mas as relações entre eles são marcadas por estigmas que depreciam um determinado grupo.

UMA DONA DE CASA: “Eles simplesmente não têm os mesmos padrões que nós”.

UMA DONA DE CASA: “Eles não tem a menor autoridade sobre os filhos”.

UMA DONA DE CASA: “Lá eles estão sempre brigando”.

UMA DONA DE CASA: “Aquele lugar não é como a aldeia”.

UMA DONA DE CASA: “Eles têm uma moral muito baixa”.

UMA DONA DE CASA: “O pessoal daqui não fica brigando e criando casos”.

UM MECÂNICO APOSENTADO: “Eles são refugiados, um bando de beberões, isso é o que eles são”.

UM FERROVIÁRIO: “É gente do East End que não está acostumada a nada melhor”.

UM OPERÁRIO NÃO-QUALIFICADO: “Eles são diferentes como água e vinho”.

UM CONTRAMESTRE: “Vamos ser francos, eles são gente de outra classe”. UM COMERCIANTE: “Egressos das favelas – irlandeses, cockneys, sei lá o quê” (Elias; Scotson, 2000, p. 112).

Ademais, afirma: “Minha mãe é meu laço, eu e ela sempre desde que meu pai saiu de casa, quando ele saiu de casa, eu não dei tanta importância porque ele não era tão presente, depois que ele foi embora, não mudou em nada. A minha irmã é só por parte de pai quando meu pai separou da minha mãe, ela não quis ficar com meu pai quis ficar com a minha mãe. Minha irmã estudou aqui também. Ser protagonista para mim, é abrir portas e poder ajudar quem vai chegando, Eu Acredito. Eu vou acolher quem tá chegando, porque eu não fui acolhido? O protagonismo que existia antes de Fabíola não fazia nada”.

Quando falamos sobre religião, ele disse que era um pouco confuso, porque sua mãe era da Umbanda. Em suas palavras: *“Para mim, eu sou católico, mas eu vou ter mais conhecimento na umbanda e vou tentar entrar, mas eu tenho um pé lá e outro cá. Minha mãe é praticante e eu sempre vou com ela. Gosto muito da energia do terreiro, é um negócio muito incrível. O pessoal olha com desprezo para lá como se fosse uma coisa muito errada. Como se não fosse de Deus. Se você parar para pensar, a história é tudo a mesma coisa, só muda nomes e tradições. Tudo serve o mesmo Deus”*.

Além disso, acrescenta o estudante: *“A educação algo que a gente ganha, a gente tem que correr atrás disso, porque a única coisa que o pobre tem a educação para vencer qualquer coisa não é educação de você ser uma pessoa educada. Educação é você saber o conhecimento. Ele vence qualquer coisa se você usar o conhecimento para vencer, você consegue vencer tudo, sabe?”*

Arcanjo possui vários sonhos, o primeiro é fazer a arte dele estourar e viver de arte, pois, segundo ele: *“Arte é um negócio pra mim que se você entender, ela abre sua mente. Em 2021 eu me identifiquei com a arte quando comecei a escutar rap, aí eu entrei de cabeça e no ano passado eu recebi a proposta de lançar a primeira música, aí lancei. Estou tentando subir pra ver se consegue estourar. Perguntamos sobre o que ele retrata nos seus reps. Ele fala que é sobre tudo. O que eu vivo? Do que eu vejo, do que eu sinto. E do que acontece no mundo”*.

Para Arcanjo, ser um jovem negro periférico é um ato de resistência, já que: *“A nossa vingança do povo negro é ficar vivo. Lá na outra escola eu alisei o meu cabelo aqui, eu coloquei trança e passei despercebido. Ninguém estranhou”*.

Em relação à aluna Lili, que tem 17 anos e está cursando o terceiro ano, foi-nos relatado por ela que estudou o Ensino Fundamental na escola particular. Em suas palavras: *“Eu já queria mudar de escola, mas eu não queria vir pra cá. Eu queria ir para o Lagoa, EREM Lagoa Encantada, lá era bem mais perto de casa, mas não consegui vaga. Aí eu vim pra cá, no começo, eu achei que ia pedir transferência. Mas passou o tempo e eu gostei. Eu moro com meu pai, mas minha mãe mora perto. Tenho dois Irmãos. Preferi morar com meu pai, porque não tenho um relacionamento bom com minha mãe. Eu moro no UR5. Eu me considero branca e sou do gênero fluido”*.

Perguntamos como o protagonismo entrou na vida de Lili. Ela relata que foi convidada pela amiga e resolveu participar. Afirma a aula: *“Parece uma boa experiência que eu vou levar para a vida, ajudar os alunos. Lili, em toda a sua entrevista, apresentou uma timidez muito grande, falava baixinho, porém com muita firmeza ao longo da entrevista fomos construindo uma relação de confiança para deixá-la mais à vontade. Ela relata que o que mais gosta da escola*

são as aulas de eletivas, *porque é bem legal e a maioria do tempo a gente passa na sala e com as eletivas é uma fuga para fazer alguma coisa diferente. Aprender coisas novas e nos dá a oportunidade de escolher o que a gente quer fazer*".

O sonho de Lili é ter uma boa vida. Perguntamos o que é ter uma boa vida? Como resposta, temos: *"Fazer o que eu gosto, poder ajudar quem gosto e também ajudar quem precisa em geral, conseguir me erguer, eu quero ser veterinária"*.

Já o aluno Daniel, com 16 anos e cursando o segundo ano do Ensino Médio, veio da instituição de ensino Eurico Gaspar Dutra, no estado do Rio de Janeiro. Ele é um menino trans, natural do Recife, mas morou no Rio de Janeiro por dois anos com sua família, os pais e dois Irmãos. Ele morou na Penha, tem três irmãos com suspeita de Quarto, relata esse fato com um tom de ironia, um irmão fora do casamento.

Perguntamos o que ele entende por educação e ele nos responde com outra pergunta, *"Em qual sentido?"* Reformulamos a pergunta. Quando se fala em educação, o que vem a sua cabeça? *"Tanto estudo quanto forma de tratar o outro"*. Insistimos na pergunta, o que você entende por educação escolar? *Eu vejo como algo amplo, cada um pode seguir o que deseja. Eu sou um menino trans, pardo*", afirma o aluno. Perguntamos quando ele começou a se identificar como menino *trans* e ele falou que sempre gostou de roupas taxadas como masculinas, já que, segundo ele: *"sempre achei muito mais bonito no meu corpo, essas coisas. Ao mesmo tempo, eu uso roupa feminina, apesar de não me sentir tão confortável, só que caiu minha ficha, que eu era uma pessoa trans. Já tem 4 anos porque eu comecei a estudar conteúdo e comecei a me identificar"*. Perguntamos se a família dele sabe dessa condição. Ele respondeu que só sua mãe e sua irmã, pois o resto da família é igual ao seu pai, ou seja, intolerante. Em suas palavras: *"A minha mãe me aceita de boa. Já namorei uma vez uma menina, mas fui traído. A pessoa falou que ia mudar e não mudou, só finge, todos fingem"*.

Para Daniel, o protagonismo é uma forma de representatividade na escola, de ser respeitado e também de mudar as coisas que o incomodam. *"Eu sei, se eu fosse um aluno comum, eu não poderia mudar"*. Insistir na pergunta, pois não entendi o que ele quis dizer. Então ele explicou, *"às vezes os alunos não têm tanta voz na escola, então o protagonismo nos dar essa oportunidade para mudar algumas coisas"*.

As falas dos estudantes se entrelaçam quando perguntamos sobre os impactos que o protagonismo proporciona, percebemos que esse é o caminho para oportunizar um espaço de fala e de autonomia na vida desses jovens que, quando inseridos dentro dessa política de autoestima e cidadania, constroem uma perspectiva de futuro. Por este ângulo, é possível verificar que, segundo Costa (2006):

*O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (Costa, 2006, p. 179)*

O aluno Luka, de 17 anos, mora com a mãe e o irmão, o pai é separado, mora em Água Fria, mas tem contato com ele normal. Morador dos Milagres outra região próxima ao Ibura. *“Morar no Ibura é massa. Adrenalina por causa das coisas que acontecem no dia a dia, o risco do dia a dia aqui é um pouco perigoso, que tem que saber andar, saber entrar e saber sair certinho. O risco vem de muitos fatores de guerra que tem por causa do preconceito e tal. Quando me perguntam, Ahhhh tu viesse de onde? Eu vim do Ibura, aí as pessoas olha assim, pela minha fisionomia, ele é preto, veio do Ibura hummm. Essas pessoas de uma classe mais alta olha assim o cara que veio da favela olham torto, julgam sem saber”*, relata o aluno.

Luka estudou o Ensino Fundamental na Escola Vila dos Milagres, fala com muito carinho sobre sua antiga escola. *“Gostava muito de lá”*. Ele se autodeclara preto, para ele, ser preto dentro desse contexto social que está inserido, significa uma forma de resistência. *“Por conta das dificuldades dos antepassados, mesmo que eu não tenha vivido, a gente carrega a dor. É um pouco complicado, entendeu?”*, desabafa o estudante.

Ele acrescenta: *“As pessoas falam mal criticam sem ter o porquê só por sermos diferentes, diz. Assim, há é preto, presta, não serve para nada, só para ser escravizado. Algo do tipo. Hoje tem muito preto famoso por aí. Médico, engenheiros, juiz, jogador de futebol e tudo mais. Mas a vida é assim quando você é preto, se tiver fazendo tudo certinho, vão te elogiar, mas se você errar, são os primeiros a chegar em você e diminuir e assim vai”*.

Ele, também, relata que já foi vítima de preconceito pela polícia. Estava ele um amigo branco. *“Aí tinha um carro na contramão, aí eu disse. Ei, bixo, tu estás na contramão, não vi que era uma viatura, aí parou nós e disse. Qual foi, Neguinho,? taz todo errado aí e tá dizendo que eu estou errado por quê? Tais querendo apanhar, é? aí o meu amigo falou, não foi ele que falou? Foi eu quem falei. O policial falou, cala boca, boy, não tô falando contigo não, tô falando com esse Neguinho da próxima vez que eu te pegar, tu vai ver, visse? Esse fato aconteceu aqui no bairro”*, externa o aluno. Neste momento, por alguns segundos, um silêncio ocupou a sala, diante da indignação trazida pelo jovem. Em seguida ele completa: *Somos alvo o tempo todo.*

No mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como o objeto “ruim”, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade (Kilomba, 2019).

Além disso, relata: *“Também sofro preconceito por causa do estilo de cabelo que uso essa toca no meu cabelo é afro. Aí eu passo, aí o povo tira onda. Oxi, ele é um macumbeiro! Eu Acredito em tudo. Tenho fé, já fui de igreja, acredito em umbanda, candomblé e assim vai”*.

Neste momento, perguntamos como foi a chegada dele na escola e ele responde: *“No começo, fiquei acanhado, lugar novo, sem conhecer o povo, mas depois foi tudo tranquilo, fui me enturmando, fomos acolhidos, falaram com a gente, receberam nós achei bom de ver alunos que estudam aqui ajudando a outro alunos a se turmar, a se conhecer, a se sentir tranquilo aqui, entendeu? Eu já participava de algumas ações. Aí no ano passado apareceu a oportunidade, de ajudar as coisas. Mas, não era dentro do protagonismo, não. Daí em diante foi bom e hoje nós ajuda aos alunos. Esse ano mesmo nós ajudou a acolhermos eles. Fomos para outra escola do ensino fundamental, brincamos com eles, ensinamos as coisas, ensinamos os 5 pilares da educação. Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender. Tive outras visões porque eu sou um cara pouco estressado. Levo tudo para o coração. Aí tive que aprender a lidar, a saber lidar com o povo, aprender a ver o mundo diferente. Agora eu consigo parar e refletir”*.

Outrossim, afirma o aluno: *“O que eu mais gosto da escola é poder ajudar, vê o que nós tá fazendo. O esforço está valendo a pena. A escola representa uma forma de acolher, porque eu passo mais tempo na escola do que em casa. Meus amigos são tudo família. Nós se acolhe, um ajuda o outro. É uma amizade que vou levar para a vida toda. O meu sonho é Viver A Vida de forma certa, não trapacear. Usar a malandragem para o lado certo, saber entrar e sair fora. Focar no ano que vem nos estudos, fazer um concurso. Eu sou meio confuso, mas quero entrar na pra polícia PRF ou PF. Ser empresário, ter minhas coisas, ganhar meu dinheiro próprio. Quero tirar minha mãe da onde nós mora. Foi bom, nós cresceu, teve vivência, mas tem hora que nós tem que deixar, né? Tenho vontade de sair. Não vou mentir, arrumar um local mais calmo para mim às vezes fica um clima pesado. Perdi um familiar, um tio meu faz tempo. Eu tinha 5 a 6 anos, foi uma discussão entre família. O próprio irmão dele esfaqueou ele. Bebeu num dia, arrumaram briga, se reencontraram, mas o rancor ficou no coração. Era irmão do meu pai. Minha mãe está casada com meu padrasto, me dou bem com ele, mas não tenho muita convivência, porque ele já se envolveu na vida errada. Ele mora com a mãe dele. Hoje ele tá trabalhando, deixou essa vida, tá na igreja”*.

Ao finalizar, perguntamos como ele se sentiu na entrevista e ele respondeu: *“Achei um momento bom ter uma pessoa pra escutar nós, ter nossa visão e concepção de mundo”*.

O aluno Romeu, segundo ano, 16 anos, estuda desde o primeiro ano na EREM Dom Sebastião Leme e mora com a mãe no térreo e no pavimento superior mora sua tia. Segundo ele: *“Tenho uma irmã e um irmão. Meu pai, não posso dizer que ele é ausente. Mas não posso dizer que ele é presente. Ele dá o dinheiro à minha mãe certinho, mas ele não é tão presente na minha vida. Ele não é companheiro”*.

Acrescenta o estudante que: *“Eu sou muito próximo da minha família por parte dele, mas não é aquele negócio assim, pai e filho. Estudei o ensino fundamental no Vila dos Milagres. Eu era de lá e eu vim pra cá. Na realidade eu não ia vim pra cá. Eu estava querendo ir para o EREM Apolônio Salles, fazendo de tudo e mais um pouco. Fiquei tentando, tentando. Na primeira semana que eu passei aqui, me apaixonei pela escola. Não quis mais tentar e quis ficar na escola”*.

Além disso: *“Eu moro na Vila do Sesi, Ibura de baixo. Morar no Ibura é uma coisa boa, vista pelo menos por mim. Sendo que quando você tá no shopping ou na praia pra chamar o Uber, mas não consegue. Esse lugar é assim. É uma coisa muito mal vista pelos outros. Quem mora aqui sabe que não é assim como eles falam e na parte que eu moro é muito bom, porque não alaga, não tem muitos assaltos, mas é aquela coisa pros outros, um lugar perigoso”*, afirma o aluno.

Ele relata que: *“Logo no início eu fui convidado para participar do evento semear. Foi aí que a professora Catarina chegou para mim falar. Você só tem que fazer sua parte da peça em relação a capoeira. Dali eu comecei a perceber que eu já era protagonista antes mesmo de ser protagonista do protagonismo. Antes para mim só era protagonista aquele que participava do grupo do protagonismo da escola, mas conforme o tempo, fui aprendendo que protagonista não é só aquele que tá em um grupo de protagonista, é aquele que é da sua própria história. É uma coisa muito importante na minha vida. Eu gosto muito de participar, porque. É experiências que não vão ser mais vívidas e são histórias para contar também para os meus filhos futuramente. São coisas que são. Incríveis de serem vividas. Só quem vive sabe, mas tem que querer também. Tem que querer muito para estar no protagonismo, ser protagonista não é a pessoa ser só estudante”*.

Questionamos o que é só ser estudante e ele responde: *“o estudante faz as mesmas coisas de sempre e protagonista é ser de tudo e um pouco. Você se torna uma pessoa que gosta de participar mais das coisas. O protagonismo me ensina muito na minha vida. Aprendi a ter mais responsabilidade. Eu faço porque eu quero. Não somos obrigados a nos envolver com as*

*peessoas. Tenho ideia no que fazer e como fazer. É incrível ser protagonista. É muito bom. A nossa escola é muito inclusiva. Dá muitas oportunidades aos alunos. Os alunos deviam se envolver mais com as atividades da escola. Para muitos, o estudo é só na sala de aula e passar no quadro na atividade. Mas hoje em dia o mundo gira em torno de muita coisa e o protagonismo contribui muito para a nossa vida. A comunicação fica melhor e administrar mesmo até a própria vida”.*

Na fala do entrevistado, o protagonismo é um processo coletivo na interação de estudantes e professores que fortalecem os afetos na escola e constroem a autonomia dos estudantes, dentro e fora dos espaços escolar, consoante Costa e Vieira (2001, p. 19): Trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte.

O aluno Romeu também afirma que: *“Quase todo dia eu sofro algum tipo de preconceito, aqui na escola, não, a gente se enaltece bastante. A gente tem um grupo que toda vez que se vê, a gente diz pô, tu é muito bonito, teu cabelo tá massa. Meu apelido é Negão, é uma parada muito da hora. No mês da Consciência Negra, a gente fica muito empolgado porque é mais um espaço de fala, porque muitas vezes a gente não tem por aí, sabe? É um momento que é muito lembrado por muitas pessoas, mas conforme o ano não é lembrado. Quando eu saio daqui da escola, quando vou pegar o ônibus, o motorista queima parada porque pensa que vou pular a catraca, pensa que vou roubar. Teve uma vez que saí tarde da escola e aí queimou a parada cinco ônibus. Aí minha mãe me ligava, tais, aonde? Tô na parada tentando pegar o ônibus ainda. Até mesmo quando a gente tá de boné e a gente senta no ônibus, a turma recolhe a bolsa. É uma coisa muito constrangedora e desconfortável ser julgado pela nossa cor e pelo nosso jeito de falar. Meu sonho é continuar fazendo a diferença, assim como faço aqui na escola, eu não sei o que eu quero fazer futuramente, mas só sei que eu quero fazer a diferença. Já tive sonho de ser jogador de futebol, de ser policial federal. Hoje em dia minha cabeça está em ser dono de uma empresa de trufas”.*

Também externa *“Eu achei um momento muito incrível, porque não é toda hora que a gente para pra falar como é viver o protagonismo, como é ser protagonista. Foi muito incrível, me sinto muito prestigiado. Primeiramente, por escolher nossa escola e por escolher o nosso grupo, não é fácil, mas vem o benefício da gente é elogiado pelo que a gente faz”.*

Fernanda tem 17 anos, mora na UR 3, na Rua Pantanal. Mora com a mãe, o pai e dois irmãos. Uma irmã é casada e tem uma filha. Segundo seu relato: *“Morar no Ibura é bom, mas tem as partes ruins também. Tem gente que fala mal do Ibura. O perigo, adrenalina, essas*

*coisas. Assalto pode acontecer muito. Eu gosto, tenho uma boa escola aqui, como essa a Dom Sebastião Leme. Tem a escola Marcos Freire. Eu fui de lá, depois vim para cá. A maioria do povo que fala mal, não frequenta, é uma visão de fora. Eu entrei no protagonismo faz muito pouco tempo. Eu nunca fui de participar de nada. Aí eu comecei a ter amizade com um dos meninos e sempre que eu participava de alguma coisa, me dedicava muito. Quando entrei já comecei a participar de eventos, fila do almoço, tudo que tinha eu participava. Eu me tornei uma pessoa mais participativa, me sinto muito feliz por isso. Antes eu não tinha nem oportunidade também. Agora tenho muitas. É muito bom. Antes, todo mundo falava desse colégio, minha mãe, minha irmã era daqui, minha mãe sempre falava que aqui era muito bom. A escola é um ambiente de bastante aprendizado entre as pessoas. O que mais gosto aqui é do movimento dos protagonistas, principalmente que eu sou. É um lugar que o povo da mesma idade começa a conversar. É bom. Antes eu não fazia essas coisas, só ficava dentro de sala mesmo. Agora eu conheci gente que nem sabia que estava na escola”.*

*Também acrescenta: “Meu sonho é terminar o ensino médio para fazer meu curso de gastronomia. Eu adoro cozinhar. No começo do ano eu queria fazer o curso de enfermagem. Eu gostava muito da área de saúde, comecei a pesquisar e mudei para gastronomia. Ter uma vida financeira boa, também ter estabilidade. Perguntei se já havia sofrido preconceito. Ela nunca percebeu se já tinha sofrido preconceito por ser parda, mas já sentiu preconceito por morar no Pantanal. As pessoas falam, ah o Pantanal não presta, é do Pantanal, virgem misericórdia, mas lá tem um monte de pessoa boa. Não é porque eu sou de lá que eu sou do crime e do tráfico, não”.*

O bairro do Ibura teve sua implantação com o Programa Habitacional pela COHAB-PE se tornando o principal da região, haja vista, a infraestrutura trazida pela formação das URs. Com o passar do tempo, foram formadas comunidades em seu entorno, trazendo um desconforto para alguns moradores do bairro do Ibura, que passaram a estigmatizar os moradores das comunidades periféricas. Na fala da estudante, podemos mais uma vez relacionar à teoria Elisiana sobre as configurações formadas a partir de normas de socializações e a construção de estigmas. Os habitantes da Zona 3 eram mais conhecidos como moradores do “loteamento”, ou “beco dos ratos” (Elias; Scotson, 2000, p. 112-113).

Eis alguns exemplos de falas dos moradores do loteamento sobre seu próprio bairro.

UM OPERÁRIO DE MALHARIA: "Eles nos chamam de “beco dos ratos”!”.

UMA JOVEM DONA DE CASA: “Não gosto daqui. Estou economizando para ir embora”.

UMA JOVEM DONA DE CASA: “Quando eu disse às operárias onde eu morava, elas me deram um olhar esquisito e disseram: Ah, lá”.

UMA JOVEM DONA DE CASA: “Gostaríamos de nos mudar antes da chegada do bebe, porque não queremos que ele cresça com esses garotos desbocados daqui” (Elias; Scotson, 2000, p. 113).

No final perguntamos como ela sentiu ao chegar pela primeira vez na escola. Em suas palavras: *“Fui acolhida e acho bom pela paciência de todos pelos novatos. Era do terceiro ano. Perguntamos por que o bairro se chamava Pantanal. Ela disse que antes tinha uma Lagoa e sua mãe adorava tomar banho lá. Agora não tem mais a Lagoa, só casa. Acho esse momento bom para poder falar as coisas que as pessoas pensam”*.

Nena, tem 17 anos, mora com a mãe e duas irmãs. *“O meu pai é separado da minha mãe, mas eu tenho contato com ele. Na verdade, eu sempre morei com ele, depois de alguns anos na adolescência, eu vim morar com a minha mãe. No começo foi algo que eu desejava e que eu queria muito, porque todas as coisas que tinha na escola eu nunca tinha ela por perto, também não tinha ele pelo fato dele tá sempre trabalhando e não tinha tempo para mim, foi algo que eu queria muito no começo. Foi tudo ótimo, tudo legal. E como sempre, como todo mundo sabe, nem tudo é flores. Vim morar com minha mãe porque eu nunca soube o que é ter uma mãe. Eu nunca tive ela presente em toda a minha vida. Quando eu tinha oito meses de vida, meu pai me levou para morar com ele. Ambas as partes me contam uma história diferente e eu não sei qual é a certa”*, relata a estudante.

Além disso, acrescenta: *“Estou gostando de morar com a minha mãe, porque agora eu estou tendo uma liberdade que eu não tinha antes. Eu posso sair, posso ir para casa dos meus amigos, posso ir no shopping e coisa que eu não podia fazer. Quando eu morava com meu pai, eu morava em Jaboaão. Agora moro no Ibura. Morar aqui no Ibura é muito bom, muito maravilhoso, mas ao mesmo tempo muito perigoso também. Porque eu acho assim, é uma das favelas que tem muita guerra, essas coisas de facção e a gente não se sente segura ao andar pelas ruas daqui, porque se você andar por aqui de noite, principalmente onde moro na rua não tem ninguém. Ninguém fica na rua porque tem muito medo, porque a gente sabe se tivermos na rua, no lugar errado, no momento errado, vai acontecer o pior com a gente. Aqui é muito bom, mas ao mesmo tempo, é uma insegurança que a gente tem. A parte boa é que aqui mora pessoas maravilhosas. Conheci pessoas fantásticas”*.

Aluna externa em sua fala: *“Aprendi muitas coisas, fiz parte e faço parte do grupo de dança. Estou agora aprendendo capoeira o que tem de bom aqui no Ibura é a escola que eu*

*estudo. Aqui conheci pessoas maravilhosas fantásticas, que quero levar para a vida toda. Estou aprendendo muitas coisas, principalmente agora que estou fazendo parte do protagonismo”.*

Ademais, diz que: *“Antes era algo que eu queria participar só pra tá ali para dizer que eu tô participando. Agora eu tô aprendendo o que eu quero ser lá no futuro. Aprendendo a lidar com certas situações, ter uma família e eu sou muito grata ao protagonismo por ter me ensinado as coisas maravilhosas que eu tô aprendendo. Eu sou uma pessoa muito explosiva, com protagonismo. eu tenho aprendido muito com as pessoas. Elas me dizem que eu tenho que me acalmar e respirar”.*

E que: *“A escola para mim é a segunda casa. Às vezes estou naquele dia bem mal quando eu discuto com a minha mãe, venho para a escola e me alegra bastante. É um refúgio para mim. E eu me distraio, eu aprendo várias coisas nas eletivas com os professores. Fui muito bem acolhida e recebida. Os protagonistas fizeram de tudo para receber os alunos muito bem, foi muito incrível a abertura do ano letivo. A parceria que eles tiveram com a gente, pelo que meus amigos me contam, eles passaram as férias aqui pensando no que iam fazer para trazer pra gente”.*

Ao falar sobre seus sonhos, a aluna diz que: *“Meu sonho é ter um futuro bom que eu tenha condições de dar um futuro melhor para minha mãe, para meu pai, para minha família. Eu quero chegar lá na frente, dizer que eu vim da favela do Ibura, tirar minha mãe daqui e dá orgulho para toda a minha família. Quero ser bombeiro civil”.*

É impactante a fala da aluna em externar, em suas palavras: *“Eu sofro preconceito diariamente, constantemente, principalmente com os olhares, por eu ser uma mulher negra, por ter meu cabelo afro e por ser da comunidade LGBTQIA+, inclusive namoro uma mulher que estuda aqui. A gente não tem liberdade e também não se sente muito à vontade para sair na rua porque quando a gente está assim junto andando de mãos dadas, as pessoas olham e isso é desconfortável, é horrível sentir essa sensação. Mesma coisa é sair para os cantos e ver aquelas pessoas brancas me julgando com os olhares”.*

Esse estigma relatado pela aluna faz parte de uma construção da sociedade colonial que deu prestígio ao cabelo liso da branquitude, portanto o cabelo afro se torna objeto indesejado e incivilizado. Na nossa miscigenação, os sujeitos pardos, com o cabelo mais parecido com o padrão de “beleza” do branco, sofrem menos preconceito, como afirma a autora: *“A cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como ‘cabelo ruim’”* (Kilomba, 2019, p. 85).

Acrescenta a aluna: *“Também já fui chamada de Macaca de cabelo de bombril”. quando eu morava com meu pai. Eu não tinha orientação de uma mãe, de uma mulher, era sempre meu pai. Não tenho o que reclamar dele. Ele criou uma filha excelente, mas só o que o passei não tendo mãe para dizer, filha, isso vai passar, vai ficar tudo bem. Minha mãe e meu pai não me aceitam muito pelo fato de serem evangélico. No começo, me xingaram, me humilharam, me criticaram. Hoje em dia meu pai não toca nesse assunto. É chato, é desconfortável. Eu evito e minha mãe tá tentando tratar da melhor forma possível para a gente se dar bem. Se eu for ligar para a opinião de todo mundo, eu não vou ser livre, não vou ser que eu quero ser”.*

Por fim, relata que: *“Esse momento foi incrível. Eu me senti bastante à vontade com você. Gostei porque eu nunca fui entrevistada assim por alguém. Espero que venha mais vezes”.*

Querubim tem 17 anos, nosso último estudante ouvido, cursa segundo ano, mora com o pai, a mãe e o cunhado. *“Nasci e fui criado aqui no Ibura. Morar aqui é normal, cresci e vivi aqui desde pequeno. Gosto muito daqui. Para as outras pessoas não é normal. Sempre que a gente vai pegar Uber, sempre falam que aqui é perigoso. Sempre as pessoas de fora falam que é perigoso, Para mim que cresci aqui, é normal. Isso acontece na visão de quem tá lá de fora que é sempre julgar o lugar. Acha que sempre acontece tiroteio. Estudei o ensino fundamental no EREF Marcos Freire. Eu queria pegar o ensino médio anterior, não o novo ensino médio, porque o novo ensino médio muita gente não está se adaptando às novas maneiras. Eu prefiro as matérias antigas, hoje matemática tem pouca aula. É uma aula por semana. Eu me tornei protagonista através de uma amiga minha, ela ajudou. Ela ajuda, gosto muito. Eu tenho mais responsabilidade e foco no meu objetivo”*, esclarece o aluno.

Além disso, externa: *“Meu sonho é ser cozinheiro. Desde os dez anos eu gosto de cozinhar. A escola é basicamente tudo, o ensino, o respeito as pessoas, é o básico do meu sonho. O que mais gosto da escola é a gestão e que menos gosto é o novo ensino médio. O único preconceito que sofri foi quando eu era pequeno, eu era gordo. Protagonismo pra mim é ter confiança em si mesmo e trabalhar em equipe. Me ajuda a ter mais foco, regular o tempo no estudo. Participo do grupo de adolescentes na igreja. Esse momento foi incrível, uma experiência boa que nunca tive. Eu consegui expressar tudo o que o protagonismo me ensinou”.*

Após todas as entrevistas, pudemos perceber na fala dos meninos e das meninas o sentimento dos jovens de contentamento, uma vez que se sentiram super importantes por terem tido a oportunidade de verbalizar suas práticas diárias com o protagonismo na escola.

“É muito bom alguém vim aqui para nos ouvir falar de algo tão importante para nós”, com essas palavras do último entrevistado, finalizamos nossos encontros.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.  
(Conceição Evaristo)*

O eu lírico do poema supramencionado vai buscar na memória coletiva de gerações as vozes que, ao longo do tempo, ecoaram sofrimento, segregação e silenciamento. Assim como em nossa pesquisa, as vozes que outrora eram silenciadas, hoje, ecoam como forma de resistência em busca de uma emancipação, uma igualdade de direitos e uma justiça social.

Iniciamos nossa pesquisa trazendo a temática do protagonismo juvenil de uma escola de Ensino Médio da periferia do Recife, como ferramenta potente para transformação da juventude negra periférica que, durante uma construção sócio-histórica do país, herdou uma carga de estigmas que a colocou em um lugar de subalternidade até a atualidade.

Como vimos em nossa pesquisa, o processo de educação escolar, a princípio, era um direito para poucos cidadãos, os negros eram proibidos de frequentar a escola durante o período colonial, motivo esse que aumentou a exclusão e impediu a ascensão do povo negro na sociedade. Após a universalização da escola e o ingresso desse novo público, percebemos outro problema, que, segundo Arroyo (2004), gerou uma tensão entre a escola e essa nova camada social. O autor traz para reflexão a necessidade de se olhar para esses novos sujeitos e entender todo contexto social trazido por eles, diante de um descaso de violência a qual sofreram desde a infância, fazendo com que a escola/sociedade não os enxerguem como criança e sim como indivíduos de periculosidade em potencial.

Os estudantes pesquisados trouxeram em suas histórias de vida o sentimento que possuem pelo bairro do Ibura, para eles que estão inseridos dentro daquele contexto, desde pequenos, morar lá não é sinônimo de violência e condenação, apesar dos outros que estão de fora, estigmatizar tanto o bairro quanto os seus moradores como pessoas violentas e inferiores. Nas falas dos meninos e das meninas, percebemos que a grande falta que eles têm é a ausência

de políticas públicas para juventude das periferias, mas que, dentro do bairro, eles enxergam a escola como espaço de transformação cidadã.

A educação foi colocada como valores que são trazidos pelo ambiente familiar, porém alguns relataram a falta de acompanhamento, interesse, acolhimento da família que os impactam de forma negativa, causando uma perda significativa na vida dos jovens, tendo em vista que a família, primeira instituição social do indivíduo, é responsável pela construção de valores morais, religiosos e de apropriação cultural da sociedade. Portanto, sua influência norteará o comportamento dos jovens de acordo com o patrimônio cultural de cada família.

Para os estudantes, a educação escolar é a garantia para uma ascensão social e a realização dos seus projetos de vida, assim como na formação da sua cidadania e o fortalecimento identitário para uma cultura antirracista, foi na escola que muitos se identificaram como negros e negras e identificaram também seus valores a partir dos projetos pedagógicos, das rodas de conversa, e do Projeto Semear.

Diferente de algumas escolas, o espaço escolar da Sebastião Leme é bastante acolhedor, ambiência tranquila, em que os estudantes transitam em todos os espaços pedagógicos de forma protagonista e um sentimento de pertencimento e colaboração entre professores, funcionários e estudantes. Como também, há uma equipe gestora bastante democrática e envolvida com todos os segmentos da escola. Podemos perceber, na fala dos estudantes, que os vínculos construídos entre eles e a escola são muito fortes. Durante nossas visitas, pudemos observar estudantes egressos na escola como voluntários envolvidos nas ações pedagógicas. A escola é apresentada na fala de todos os estudantes entrevistados como um lugar acolhedor, seguro e transformador, pois eles relatam que possuem um espaço de autonomia e que suas vozes são ouvidas de maneira respeitosa.

O protagonismo juvenil é uma ferramenta poderosa para os jovens, no qual o estudante se torna elemento central da prática educativa, participando de uma forma efetiva das ações pedagógicas, desde a elaboração, execução e nas decisões para resoluções dos problemas diários da escola. Assim, esses fatores aumentaram tanto a participação dos jovens na escola quanto a sua autoestima e fortaleceram uma consciência coletiva para sua emancipação.

A violência relatada pelos jovens está fora dos portões da escola, por morarem e estudarem em um bairro marcado pela sociedade como um dos mais perigosos da periferia do Recife, eles sofrem preconceitos racial e social, tanto de alguns moradores do bairro quanto ao não moradores. Para eles, ser jovem negro e periférico traz uma marca bastante representativa na nossa sociedade que os excluem e os tornam alvo todo o tempo. Marcas essas trazidas pelo racismo que se estruturou a partir da colonização, subalternizando e inferiorizando o povo negro

durante uma escravidão que durou quase 300 anos e após o seu fim os jogou a própria sorte sem quaisquer direitos sociais.

Nos relatos dos estudantes, encontramos essas marcas na vida cotidiana de cada um deles, ao entrarem em uma loja serem seguidos; ao serem abordados por policiais diariamente; ao subirem em um ônibus e as pessoas segurarem as bolsas entre os braços com medo de serem assaltados; ao andar na rua e as pessoas trocarem de calçada; ao ônibus que queima a parada; o UBER que não aceita a corrida, por achar o bairro violento; enfim, pelo estigma que eles são obrigados a carregarem. Mas percebemos que estes estudantes, diferentes da maioria dos jovens periféricos, não aceitam essa condição imposta e dizem que apesar da violência do bairro, a maioria das pessoas são de bem e possuem capacidade de ocupar outros espaços sociais. Para eles, o espaço onde habitam não pode determinar o seu futuro, eles têm a consciência de que são capazes, apesar das dificuldades, de romper com as linhas abissais que os segregam.

Ao olharmos para nossas instituições e para os lugares ocupados de poder, podemos identificar, com clareza, esses vazios falados pelos estudantes. É normatizado pela nossa sociedade a ausência do povo negro em profissões de maiores prestígio social e econômico; em restaurantes; na política; nos *shoppings*, enquanto clientes; nas escolas privadas; enfim, nos espaços de poder que a branquitude colonial ocupa e não percebe que existe algo de errado, pois sendo o Brasil um país em que sua população de negros e pardos são maioria em 55%, não há uma reflexão sobre onde está essa população que construiu esse país desde a sua colonização.

É dentro desse contexto que os movimentos sociais surgem com um protagonismo forte de luta e resistência, ressoando as vozes que foram silenciadas durante séculos para não denunciar toda opressão e descaso vividos pela população historicamente privada de seus direitos sociais. A luta do Movimento Negro desnuda a violência sofrida por essa minoria, além de possuir um caráter pedagógico de ensinar a sociedade a história contada a partir dos colonizados e não sob a ótica do colonizador. Ressignificando a epistemologia do conhecimento diante de novos olhares.

Após anos de lutas e resistência, podemos encontrar alguns avanços obtidos pelo Movimento Negro através das ações afirmativas que procuram promover igualdade de acesso e oportunidades para que haja uma mobilidade social do povo negro, mas algo ainda muito tímido em relação à grande dívida que o país possui para com esse povo.

Assim, temos a escola como um espaço de escuta e fala na formação desses meninos e meninas, promovendo experiências significativas, ajudando-os a desenvolver suas potencialidades, estimulando o espírito crítico e criativo nas dimensões da solidariedade e da política. Sobretudo, no despertar de uma consciência emancipatória, descolonizando as visões

das periferias como produtoras de violência, construindo relações de positividade na comunidade a partir do coletivo, expondo para sociedade a real necessidade que a juventude periférica enfrenta diariamente. Com isto, segundo Santos (2004) se faz necessário trazer a sociologia das ausências para fortalecer as lutas dos movimentos sociais, a partir de novos saberes, com outras formas de pensar e conceber o mundo, amparados na sociologia das emergências que vislumbra, no futuro, possibilidades plurais, afastando o vazio da falta de perspectivas.

## REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ARROYO, M. G. **Educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- ÁVILA, L.; REIS, M. “Vidas ameaçadas”: um olhar para as infâncias e juventudes precarizadas, ameaçadas, inseguras – entrevista com Miguel Arroyo. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 24, p. 142-149, 2022.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: EdUSP, 1987. v. 1.
- BORDIEU, P. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I.; HALSEY, A. H. (org.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511.
- BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de Novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.228, de 20 de Julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.990 de 9 de Junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.** Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009.** Institui a Política Nacional de Saúde Integral da população negra. Brasília, DF: MS, 2009.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Juventude Viva – caminhos da política de prevenção à violência contra a juventude negra no Brasil.** Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**, [S.l.], v. 17, n. 2, 2011.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FANON, F. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, M. L. M. Memória e Velhice: do lugar da lembrança. In: BARROS, M. M. L. (org.). **Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 207-222.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

GOMES, N. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017

GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun. 1988.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Berlin: Cobogó, 2019.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EdUEPB, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008**. Cria o programa de educação integral, e dá outras providências. Pernambuco: Alepe, 2008.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1992.

SANTOS, B. de S. **O colonialismo e o século xxi**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. de P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 21-23.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, [S.l.], v. 79, p. 71-94, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 28 dez. 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, R. P. **Saúde e pobreza no Recife: poder, gênero e representação de doenças no bairro do Ibura**. Recife: EdUFPE, 1996.

SILVA, R. C. **Ser jovem negro no ensino médio:** significados da implementação da Lei 10.639/03 para a construção e (re) afirmação da identidade no espaço escolar. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação e Tecnológica, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, E. F.; FIGUEIREDO, H. M.; CAVALCANTE, M. E. L. **Violência e lazer nos bairros do Ibura e Nova Descoberta.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **Os românticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TREVISOL, M; ALMEIDA, M. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n.3, set./dez. 2019.

VALVERDE, D. O.; STOLCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. In: BONETTI, A.; ABREU, M. A. de. (org.). **Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil.** Brasília, DF: IPEA, 2011.

#### REFERÊNCIAS DO ESTADO DA ARTE

ADÃO, C. R. **Territórios de morte:** homicídio, raça e vulnerabilidade social na cidade de São Paulo (2017). 2018. 65 f. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALVES, J. A. A. **Quando a polícia chega para matar, nós estamos praticamente mortos:** discursos sobre genocídio da população negra no cenário de Recife-PE. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

COSTA, A. F. **Escrevivência coletivas:** práticas de re-existências e trajetórias de vida de jovens negros (as) em periferia de Fortaleza. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

FERREIRA, R. de P. L. **Trajetórias de adolescentes negros e periféricos da cidade do Recife e o cuidado em saúde mental.** 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife

JESUS, L. G. **Racismo e subjetividade:** o desenlace social da subjetividade dos indivíduos negros. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MATOS, D. D. **Os limites das políticas de cotas para negros no Brasil:** o critério racial diante do direito à não-discriminação e das políticas igualitárias. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

NASCIMENTO, I. K. M. **Histórias do povo negro contadas na escola.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

RAIMUNDO, V. J. **A negritude da pobreza no espaço urbano**: um olhar sobre a dinâmica vivida pela juventude negra moradora de áreas segregadas no Estado de Pernambuco. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, B. de S. **‘Representar’, ‘Reafirmar’, ‘Resistir’**: representações sociais de protagonismo por jovens do ensino médio em escolas públicas integrais do Recife. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SANTOS, H. F. S. **O direito humano ao protagonismo juvenil vivenciado no Projeto Batuque**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.