



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**FRANCISCO ÉRICK DE OLIVEIRA**

**RAÇA, RACISMO E RACIALIZAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO  
DE PÓS-GRADUANDOS/AS DAS CLASSES POPULARES**

**JOÃO PESSOA-PB  
2023**

FRANCISCO ÉRICK DE OLIVEIRA

RAÇA, RACISMO E RACIALIZAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE  
PÓS-GRADUANDOS/AS DAS CLASSES POPULARES

Tese apresentada à banca de defesa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba.  
Orientadora: Teresa Cristina Furtado Matos.  
Linha de pesquisa: Marcadores sociais da diferença: relações raciais, religião e infância.

JOÃO PESSOA-PB  
2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

O48r Oliveira, Francisco Érick de.  
Raça, racismo e racialização nas trajetórias de  
escolarização de pós-graduandos/as das classes  
populares / Francisco Érick de Oliveira. - João Pessoa,  
2023.  
214 f.

Orientação: Teresa Cristina Furtado Matos.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Raça - Escolarização. 2. Trajetórias  
educacionais. 3. Racialização. 4. Classes populares. I.  
Matos, Teresa Cristina Furtado. II. Título.

UFPB/BC

CDU 316.356.4:37(043)

FRANCISCO ÉRICK DE OLIVEIRA

RAÇA, RACISMO E RACIALIZAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE  
PÓS-GRADUANDOS/AS DAS CLASSES POPULARES

Tese apresentada à banca de defesa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba.  
Orientadora: Teresa Cristina Furtado Matos.  
Linha de pesquisa: Marcadores sociais da diferença: relações raciais, religião e infância.

Aprovado em: 29 de março de 2023

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Furtado Matos  
Orientadora, PPGS/UFPB

Charliton José dos Santos Machado  
PPGS/UFPB

Dyane Brito Reis Santos  
POSTERR/UFRB

Jacqueline da Silva Costa  
IH/UNILAB

Jórisa Danilla Nascimento Aguiar  
DCS/UFPB

JOÃO PESSOA – PB  
2023

## AGRADECIMENTOS

À minha família que me ama, se orgulha e me impulsiona a novos voos: meus irmãos, Nazaré e Erikson; meu pai, Francisco; meu cunhado e meu sobrinho, Erivam e Levy; e minha mãe, Marilaque, que carrego na memória e na saudade.

À Viviane Beserra Holanda, que me ajudou a alcançar o doutoramento, trilhando comigo tantos momentos felizes, bem como os difíceis, sempre me incentivando a crescer profissionalmente para ir além dos condicionamentos sociais.

A Antônio dos Santos Sabino, que me ensinou muito sobre a leveza de viver e a delícia de sermos quem somos, além de ter acompanhado, com paciência e carinho, todas as reviravoltas desta pesquisa, desde as angústias até o despertar das melhores ideias.

À Teresa Cristina Furtado Matos, orientadora desta pesquisa, grande intelectual e professora, que me acolheu com respeito e me guiou generosamente por entre as possibilidades da formação acadêmica.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia e Relações Raciais – HUN, com quem cresci junto e pude contar, sobretudo, ao longo do isolamento social na pandemia da Covid-19: Anderson Oliveira, Andréa Franco, Bárbara Luna, Cláudia Gomes, Elma Silva, Luciana França, Nady Dias, Natalia Alves, Serge Katembera e Suéria Dantas.

A todos os amigos que conheci em João Pessoa/PB, onde fui imensamente feliz e amado: Aelson Felinto, Miguel Segundo e Lukas Gomes, artistas incríveis que me receberam em sua casa; e José Marreiro, com quem compartilhei milhares de gargalhadas.

Aos/às estudantes que contribuíram com as entrevistas, cedendo tempo, atenção e informações tão sensíveis de suas vidas, mesmo enfrentando as dificuldades de fazer ciência e buscar trabalho e qualificação durante uma pandemia.

Aos professores e professoras que contribuíram com o andamento e finalização desta pesquisa desde a versão final do projeto, a qualificação e a banca de defesa: Charliton Machado, Danilla Aguiar, Dyane Brito, Giovanni Boaes e Jacqueline Costa.

Aos meus amigos e amigas de Maceió-AL, Anderson Buarque, Elienai Soares, Josilaine Silva, Marcos André e Marcelo Menezes, que têm tornado os meus dias felizes desde que mudei novamente de estado para trabalhar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio por meio da bolsa de pesquisa (Código de Financiamento 001).

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar qualitativamente como raça, enquanto categoria analítica, pode condicionar trajetórias de escolarização – uma temática que tem sido explorada majoritariamente por pesquisas com classe social. As principais questões foram: como a raça interfere objetiva e subjetivamente na escolarização de brancos e não-brancos? Dentre os demais espaços de socialização que se interligam ao processo de escolarização, como a discriminação racial atua e quais consequências eventualmente produz? A metodologia utilizada se baseou nos estudos de trajetórias desenvolvidos pela sociologia da educação e associados à questão do sucesso e fracasso escolares. Utilizou-se, para tanto, de questionários culturais e socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas que foram aplicados a estudantes de pós-graduação brancos e não-brancos e de origem popular. Entretanto, a fim de posicionar o problema no campo das relações raciais, seguiu-se a orientação dos paradigmas de pesquisa desenvolvidos por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, que demonstraram que raça é uma categoria eficaz na alocação de posições sociais na estrutura de classes e desfrute das oportunidades sociais ao longo dos ciclos de vida; e Sergio Alfredo Guimarães que trabalha sociologicamente a “cor” como um tropo que esconde a permanência de noções raciais na sociedade brasileira. Pela análise de conteúdo, se investigou as narrativas de Alfredo, Carlos, Lia e Lília (brancos); Alessandra, Carolina, Cida, Ellen, Firmina e Silvio (não-brancos) e os resultados apontam para uma realidade na qual os brancos se beneficiam, relacionalmente, da discriminação racial contra os não-brancos na escola e na comunidade pela sustentação de estereótipos; xingamentos, insultos e intimidações; apelidos; “piadas”; exclusão de grupos, ausência de debate sobre o tema na escola ou banalização dele; exclusão curricular; tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor; negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições; encurtamento dos horizontes sociais; preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais, etc. No ensino superior, isso se manifesta pela dúvida colocada sobre a escrita “diferente”, as referências escolhidas e também pela falta de visibilidade e representatividade das pessoas não-brancas nos diferentes espaços. Todos esses fatores criam obstáculos para a formação e consolidação de capitais necessários à escolarização longa, sendo fundamental, portanto, ir além da análise das condições de classe social.

**Palavras-chave:** trajetórias; escolarização; raça; racialização; classes populares.

## LISTA DE QUADROS

01 - Síntese do perfil socioeconômico e cultural dos/as entrevistados/as segundo os questionários .....	27
02 – Categorias de classificação de cor/raça segundo os/as interlocutores/as brancos .....	74
03 – Categorias de classificação de cor/raça segundo os/as interlocutores/as não-brancos .....	83
04 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Carolina .....	139
05 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Ellen .....	143
06 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Firmina .....	148
07 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Alfredo .....	158
08 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Carlos .....	161
09 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Lia .....	163
10 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Lília .....	166
11 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Alessandra ...	169
12 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Cida .....	171
13 – Formas de discriminação racial na vida escolar e ensino superior segundo Silvio .....	172

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I: METODOLOGIA	20
1.1 Passos, compassos e descompassos	20
1.2 Sobre as relações de pesquisa: primeiros registros	25
1.3 Construindo trajetórias	31
1.4 Perfil socioeconômico e cultural das/os estudantes	41
CAPÍTULO II: A BASE CONCEITUAL	50
2.1 Raça e racismos	50
2.2 Raça como categoria sociológica	56
2.3 Percepções sobre “cor” e raça	68
CAPÍTULO III: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO	102
3.1 Sucesso escolar nas camadas populares: fatores “familiares”	102
3.2 Fatores familiares e “extrafamiliares” de sucesso escolar	122
CAPÍTULO IV: RACISMO E ESCOLARIZAÇÃO	134
CAPÍTULO V: IDENTIDADES, AUTOESTIMA, DIFERENÇA DE TRATAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO	177
CONCLUSÕES	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
ANEXO I	209
ANEXO II	213

## APRESENTAÇÃO

O principal objetivo deste trabalho foi explorar qualitativamente como raça, enquanto categoria analítica, pode condicionar trajetórias de escolarização. Isso se desdobrou nas seguintes perguntas: como a raça interfere objetiva e subjetivamente na escolarização de brancos e não-brancos? Dentre os demais espaços de socialização que se interligam ao processo de escolarização, como a discriminação racial atua e quais consequências eventualmente produz?

Acredito que trabalhei diante do *cruzamento* de dois campos de pesquisa: da sociologia da educação e dos estudos de relações raciais. Na sociologia da educação, tenho estudado o problema do sucesso escolar e seus condicionantes. Este é um campo muito plural, em termos de temáticas e metodologias (BARBOSA e GANDIN, 2020), mas a depender de onde se parte, há muitas conexões, inclusive, com as relações raciais. No entanto, foi pelo estranhamento quanto ao número majoritário de pesquisas que buscam explorar o problema do sucesso escolar trabalhando com marcadores de classe social que a pesquisa se desenvolveu.

Tal inquietação também afetou Campos (2019) e a instigou a investigar práticas de escolarização entre famílias camponesas considerando as relações raciais. Este trabalho me serviu de referência ao longo da revisão de literatura que realizei para compreender se havia pesquisas que mobilizavam a relação entre trajetórias e raça. A minha conclusão, o que se desenvolve com profundidade na metodologia desta Tese, é que, sim, há algumas pesquisas que constroem uma ponte entre trajetórias e raça, mas não se preocupam em problematizar o quanto o conceito de trajetória se vincula com maior propriedade ao conceito de classes sociais. Logo, há uma inflexão epistemológica e teórica que precisava ser trabalhada. Campos (*Idem*), por sua vez, também notou estas ausências e precisou trabalhar em seus roteiros de pesquisa formas de fazer com raça operasse quando ela questionou o seu campo empírico sobre as práticas de escolarização.

O meu interesse sobre as relações raciais está diretamente ligado à minha trajetória acadêmica. Eu tive uma experiência de estudo de parte da literatura das relações raciais por ter sido estudante de graduação e mestrado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), no Ceará. A Unilab é formada por estudantes e servidores/as de países de língua portuguesa – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. As questões e relações raciais são uma constante em toda a experiência universitária, devido ao vínculo linguístico que retoma à

colonização europeia e portuguesa, as justificativas de instalação dos *campi* universitários no interior do Ceará, marcado pelo pioneirismo na abolição da escravatura, e pela marcante presença africana e afrodescendente no Recôncavo da Bahia, em São Francisco do Conde, onde também tem instalações<sup>1</sup>.

Na iniciação científica, pesquisei, junto com o Prof. Luís Tomás, sobre a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana em duas cidades do Maciço de Baturité-CE<sup>2</sup>. Nossa parceria me rendeu muitas experiências no Núcleo dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NEAAB) que, àquela altura, dava os primeiros passos sob sua coordenação. Eu tinha uma curiosidade muito ingênua, no bom sentido, de compreender como e por que a intolerância religiosa se dava, e foi fazendo trabalho de campo, antes mesmo de me dar conta pela bibliografia, que eu conheci as faces do racismo antinegro como um dos fundamentos daquele problema (NOGUEIRA, 2020).

No mestrado, tive a oportunidade de conhecer algumas referências da perspectiva decolonial (GROSGOUEL, 2008; LANDER, 2005) e, em seguida, alguns estudos de Branquitude (MÜLLER; CARDOSO, 2017; CARONE; BENTO, 2016). Tais referências me impactaram profundamente, seja na minha forma de pensar as relações e possibilidades de pesquisa, seja na minha própria construção identitária como homem branco. Meu interesse de pesquisa sobre sucesso escolar e igualdade de oportunidades foi despertado pela sociologia francesa (BOURDIEU, 1982; DUBET, 2008), em grande medida, e se relacionava diretamente com o fato de eu vir das camadas populares e estar, no interior do Ceará, tendo uma oportunidade de mudar o nível de escolarização e de posições de trabalho que me seriam destinados com grande probabilidade.

Em se falando de escolarização, utilizei nesta pesquisa uma noção que tem a ver com o processo de inserção na vida escolar formal, seja na educação básica ou no ensino

---

<sup>1</sup> Nos anos finais em que estive na Unilab, pude acompanhar a formação de coletivos que, para além das relações raciais, introduziam na vida universitária debates sobre outros marcadores da diferença, tais como gênero, etnicidade, religião e orientações sexuais. Tais marcadores também começaram a ser debatidos de forma interseccional pelos coletivos de mulheres negras, fato que me aproximou de algumas leituras sobre interseccionalidade. Aquele era um espaço muito rico para esse debate devido às diferenças e conflitos internos entre concepções de feminismo das mulheres africanas (caboverdianas, angolanas e guineenses, principalmente) e das mulheres brasileiras. Também gostaria de destacar que, apesar de tais discussões estarem presentes na vida universitária, isso se realizava muito mais pela ação das ciências humanas. Havia muita resistência fora das humanidades em se transformar o currículo, mesmo a Unilab tendo, por Lei, indicações sobre sua especificidade.

<sup>2</sup> O Maciço de Baturité é uma região do estado do Ceará composta por 13 municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. A pesquisa foi realizada em Terreiros de Umbanda e Quimbanda que nos foram indicados por serem bastante conhecidos em Redenção, Antônio Diogo (distrito de Redenção) e Baturité.

superior, incluindo os demais espaços de socialização que acabam interferindo nessa dimensão da vida social, principalmente o mundo familiar. A inserção nas instituições de educação formal representa um dos principais passos na trajetória dos indivíduos porque é através desses espaços que se adquire um conjunto de capacidades valorizadas e legitimadas por nossas sociedades. Apesar de isso parecer óbvio, a utilização do conceito de escolarização em sociologia perpassa por conflitos teóricos no que diz respeito à percepção da escola como mecanismo de reprodução social de desigualdades e dominação (BOURDIEU, 1982; 2014) ou como instituição capaz de promover emancipação e oportunidades (hooks, 2013), por exemplo. Ambas as perspectivas são possíveis de serem inferidas dos dados coletados e analisados, pois as trajetórias de escolarização que reconstruí aqui revelam tanto meandros da rigidez das estruturas sociais, condicionando e determinando a agência social e as práticas, como também se pode valorizar a capacidade de resistir a essas limitações e se criar, ao longo das trajetórias individuais e coletivas, formas de questionar e transformar relações, modelos de currículo, experiências e representações.

Como demonstra Dominique Julia (2001), a escola e suas culturas são historicamente construídas. Reconhecer isto implica dizer que, apesar de ser uma instituição que tende a reproduzir a sociedade em seus aspectos estruturais, de portar um projeto de cidadão e indivíduo antes mesmo de eles ingressarem em seus espaços, e de ainda carregar uma noção rígida de currículo, a escola também é objeto de disputas constantes, logo, de transformações. Tanto no “chão da sala de aula”, quanto entre os corpos discente e docente, ou no âmbito administrativo e das políticas nacionais, a educação formal se realiza mediante negociações constantes quanto às suas formas e finalidades.

Quanto à correlação entre escolarização, determinantes e condicionantes sociais, eu estou incluso no recorte de minha pesquisa. Eu nasci em Mulungu-CE, uma cidade serrana muito pequena e mantida, majoritariamente, pela atividade agrícola e pequenos comércios. Meu pai, Francisco Lira, atualmente aposentado, foi pedreiro e músico trompetista da Banda do município. Minha mãe, Luíza de Marilaque, que faleceu em 2015, trabalhou como professora durante uma parte de sua vida, quase 15 anos, mas por intrigas políticas foi afastada de seu trabalho e passou a ser dona de casa. Meu pai concluiu apenas o Ensino Fundamental I e minha mãe o magistério no antigo 2º grau. Minha irmã mais velha, Nazaré, também se formou no magistério e depois obteve o título de pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará através de políticas de interiorização dos cursos. Foi ela que compartilhou comigo o primeiro livro de literatura que tive acesso: O Quinze, de Rachel de Queiroz.

Apesar de já ter um exemplo em casa no que diz respeito ao ensino superior, minha situação ao concluir o ensino médio não apresentava muitas possibilidades. Para se cursar uma faculdade, nós teríamos que pagá-la ou eu teria que me mudar para Fortaleza caso conseguisse aprovação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nenhuma das duas possibilidades era viável. Por muito tempo, minha família só pôde contar com o Bolsa Família e com o suporte da minha irmã que atua como professora desde os 18 anos. A Unilab foi, de fato, uma surpresa. Ela foi inaugurada em 2011 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ano em que concluí o ensino médio. Além disso, por ser uma Universidade interiorizada e internacionalizada, com o objetivo de atender a um público das camadas populares, havia recursos para políticas estudantis, sem os quais eu não teria permanecido em Redenção-CE. Recebi auxílios durante as duas graduações – o Bacharelado em Humanidades, no qual minha mãe ainda pôde participar orgulhosamente da formatura, e a Licenciatura em Sociologia –, além de bolsa de pesquisa na iniciação científica, monitoria, e no mestrado.

A sociologia do sucesso e do fracasso escolares me capturou e ainda me instiga muita curiosidade porque a discussão se tornou tão plural e complexa que toca questões mais amplas, próprias da Teoria Social. Eu me vejo nessas pesquisas, encontro as mesmas condições e conjunturas da minha vida na vida dos meus interlocutores e interlocutoras e acabo vendo partes da minha história sendo explicadas com os recursos da ciência. Além disso, acredito que muito pode ser aproveitado em sentido político, a fim de se promover ações concretas e objetivamente orientadas de incentivo ao sucesso escolar. No entanto, quanto mais eu experimentava dos estudos de relações raciais, e depois dos estudos de Branquitude, mais me causava estranhamento o fato de que boa parte das pessoas ao meu redor, também oriundas das camadas populares, eram brancas.

A semente desta pesquisa de Tese germinou diante de reflexões sobre a dificuldade que tive no mestrado (OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA e PINHEIRO, 2021) na lida com as relações raciais ao estudar trajetórias de estudantes cotistas pretos e pardos e em como fui me limitando à investigação dos condicionantes de classe devido à própria literatura, influenciada, quase que completamente, pelas sociologias de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire<sup>3</sup> (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001; MASSI; MUZZETI; SUFICIER, 2017). Apesar de ter coletado muitos dados sobre o racismo antinegro e seus impactos na socialização daqueles/as estudantes,

---

<sup>3</sup> Ambos trabalharam com a correlação entre classe social e condições de sucesso escolar, questionando o problema da igualdade de oportunidades diante do fato de que as condições de origem, anteriores à escola, são pontos fundamentais de investigação das possibilidades de trânsito bem-sucedido no mercado escolar (BOURDIEU, 2014). Lahire (1997), por sua vez, buscou compreender como se construíam condições de possibilidade em meios menos propensos de serem bem-sucedidos na escola, como as camadas populares.

raras vezes isso foi levado às últimas consequências. Cheguei ao fim da pesquisa me questionando se era viável pesquisar sobre classes sociais, em um país “fundado” pelo colonialismo escravista e muito dependente das teorias raciais do século XIX sem ter a raça *sempre* como uma problemática.

A hipótese que adotei ao longo desta pesquisa, portanto, teve como vetor que, em sentido analítico, a raça estruturaria as desigualdades de classe social objetiva e subjetivamente. Raça precederia a desigualdade de classe tanto como produto da história quanto na experiência cotidiana dos indivíduos, e no processo de escolarização isto seria ainda mais notável devido à importância e legitimidade que a educação formal assume em nossas sociedades na distribuição desigual de oportunidades e posições.

Ao dizer isso, certamente me apoiei no pensamento de Quijano (2005) e do conjunto de produções que se seguem em direção a teorias da Colonialidade, ou seja, o fato de que, a despeito das independências das colônias nas Américas e da globalização do mercado capitalista e instituições correspondentes, reproduz-se um padrão de poder e de dominação que não se encerra com o marco histórico que o produziu. Um exercício epistemológico de reconstrução da história do colonialismo nas Américas, principalmente na América Latina, e da impossibilidade de analisar esta história sem ter o racismo e a ideia de raça como esquemas fundantes das condições desiguais de vida dos indivíduos, ainda que inseridos, posteriormente, em um cenário no qual emerge a estrutura de classes através do trabalho livre e remunerado.

O mesmo movimento também é passível de ser feito pelas noções de amefricanidade de Lélia Gonzalez (2020) e de genocídio negro em Abdias do Nascimento (2016). Em ambas as perspectivas, a categoria raça e o fenômeno do racismo são postos como condicionantes das desigualdades da estrutura de classes. No caso de Gonzalez, incluindo a intersecção com o marcador gênero e diante de um esforço de transpor as fronteiras criadas pela Colonialidade para que seja possível pensar a problemática em toda a região da América Latina e do Caribe. Desenvolvo em profundidade a ligação que julgo haver entre os três no segundo capítulo, pois, antes, gostaria de dialogar com a perspectiva de outros autores que destaco a seguir.

Para esta Tese, diante dos problemas centrados em raça e no racismo antinegro<sup>4</sup>, desigualdade de oportunidades e educação, encontrei nos estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva amplas possibilidades de fundamentar minhas questões e construir uma pesquisa

---

<sup>4</sup> Tendo especificado algumas vezes nesta introdução que me interesse pelo racismo antinegro, ampliando a discussão em capítulo apropriado, de agora em diante, utilizarei apenas a primeira palavra.

concreta de trajetórias. Eles marcaram o campo das relações raciais do Brasil no final do século XX apresentando estudos quantitativos nos quais raça fora tomada como variável independente e se mostrou um mecanismo adscritivo eficaz para a ocupação das posições de classe e na estratificação social (HASENBALG, 1977; 1995; 2005b; HASENBALG e SILVA, 2003; SILVA, 1981; SILVA e HASENBALG, 2000).

Foi a *perspectiva* deles sobre raça, racismo e discriminação racial que me interessou, visto que minha abordagem foi qualitativa, microsociológica e, para lidar com indivíduos concretos, precisava definir o conceito de trajetórias adotado: a articulação entre passado e presente; objetividade e subjetividade; (des)vantagens herdadas e discriminação no presente; e recortada na dimensão da escolarização. Os referidos autores constataram em seus estudos que os não-brancos tendem a enfrentar em seus “ciclos de vida” um conjunto cumulativo de desvantagens. Esse esquema implica pensar diacrônica e sincronicamente: as desigualdades raciais são herdadas pela socialização familiar, reproduzidas em etapas do ciclo de vida, como a educação e o mundo do trabalho, mas também incrementadas pela discriminação racial no presente.

Há uma continuidade de estudos sobre preconceito e discriminação em várias dimensões da vida social, principalmente em relação à educação, que também será explorada (ALMEIDA, 2019; GUIMARÃES, 2012b; KILOMBA, 2019; MUNANGA, 2005; ROCHA, 2009), a fim de fundamentar a interpretação qualitativa que busquei construir. Apesar de os autores vislumbrarem a produção da desigualdade racial no curso das trajetórias sociais de brancos e não-brancos, eles não investiram em pesquisas de trajetórias concretas, mas mediadas por dados quantitativos.

Como aponta Lima (2014), as abordagens qualitativas têm conseguido revelar meandros importantes que os métodos quantitativos “apenas” inferem ou levantam como hipótese – o mesmo já vinha sendo constatado como necessidade por Silva (1981, p. 407) e Hasenbalg (1995, p. 363). Um exemplo que se associa à minha pesquisa diz respeito ao fato de que os não-brancos tendem a encontrar mais discriminação racial quando estão em trajetórias ascendentes, seja pela escolarização ou pelo trabalho (HASENBALG, 1997, p. 66; ROCHA, 2009; SILVA, 1980, p. 35). Esta foi uma pista que persegui em minhas entrevistas, não descartando a hipótese de que os processos de diferenciação racial e produção de desigualdades de oportunidades e experiências se iniciam muito antes, desde a socialização primária e transição para a vida escolar formal.

A construção do meu problema também passou pelas discussões sobre igualdade de oportunidades, o que no Brasil é amplamente possível trabalhar através das relações raciais.

Enquanto boa parte da literatura francesa que, como referenciei acima, trata desse problema pensando em condicionantes de classes, no Brasil, temos um nome próprio que abarca essa questão: a democracia racial. Tal ideologia, que será discutida nos próximos capítulos, mobiliza a noção de igualdade de oportunidades, mas não se limita ao problema de classe, trazendo uma conotação de que o Brasil seria um país em que as raças conviveriam harmonicamente e, portanto, sem discriminações no acesso a bens, oportunidades e recursos (GUIMARÃES, 2021).

Nessa esteira, também posso citar as conquistas mais recentes dos movimentos negros brasileiros quanto à instituição de cotas raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio através da Lei nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), bem como a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares da rede de ensino pela Lei nº. 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Tais pautas conseguiram imprimir no interior das políticas de Estado o fato de que a desigualdade social brasileira não poderia ser amplamente compreendida sem se considerar a desigualdade racial que se reproduz. O fato de que até mesmo os currículos têm sido problematizados é muito revelador do quanto a exclusão e a invisibilidade raciais atreladas às populações, histórias e culturas não-brancas se espraiam por múltiplas dimensões da vida social, principalmente, no processo de escolarização.

Problematizar o sucesso escolar e torná-lo objeto sociológico tem significado, no mínimo, questionar a naturalidade de dons e talentos (BOURDIEU, 2008b). Mas a questão dos dons e talentos como capacidades naturais também tem sua extensão racializada. Afinal, é exatamente o que informam as noções de raça e racismo quando compreendidas como produção de diferenças ditas inatas que criam classificações e hierarquizações entre superiores e inferiores raciais, aptos e inaptos (FREDRICKSON, 2004)<sup>5</sup>. A própria reprodução de posições sociais vulneráveis da população não-branca realimenta estereótipos – não se veria pessoas negras em posições de prestígio como confirmação da sua própria inferioridade (PINTO, 1998, p. 163) –, mas, como é recorrente nas operações do senso comum, a interpretação sobre o processo é incompleta ou fragmentada.

Racialização neste trabalho trata de um processo simbólico que atribui significado social a certas características fenotípicas, reais ou imaginárias, tais como a cor da pele, criando

---

<sup>5</sup> Bourdieu (1982; 2014), que em muitos trabalhos colocou em questão a noção de dons e talentos inatos para tratar da desigualdade escolar como antecedida pelas desigualdades sociais, concebeu que “todo racismo é um essencialismo” (BOURDIEU, 2003, p. 278), e aplicou essa noção à questão da inteligência atestada pelos títulos escolares e acadêmicos, ou outras formas de capital cultural (BOURDIEU, 2008b), que são tomados pelos dominantes como forma de justificar-se como tais e demonstrar sua essência superior.

ou atestando a existência de coletividades diferentes umas das outras. É um processo social e analítico de categorização. Por sua vez, difere do racismo porque este seria um caso particular de racialização negativa e definição de categorias intransponíveis no plano biológico ou cultural (CASHMORE, 2000, p. 456; MACHADO, 2000, p. 19).

A categoria raça foi traduzida neste estudo de trajetórias, que teve um roteiro dividido entre a vida familiar e a vida escolar, através da investigação das “Unidades de registro” (BARDIN, 2011): a) origens familiares de cada indivíduo (em termos de raça e classe); b) percepções com o conceito nativo “cor” (cor da pele, cabelo, traços fisionômicos como nariz, lábios, olhos, mucosas, etc.); e c) colocando raça como problemática central ao se investigar as experiências de escolarização. Cada uma dessas unidades de registro se dividiu, a depender das necessidades, em outros códigos, refinando a análise, até que se pudesse criar categorias ou se debater temáticas.

A noção de origem familiar, que tem integrado, cada vez mais, os fundamentos da classificação racial brasileira (GUIMARÃES, 2012a, p. 67-68), teve um lugar especial em meu roteiro a fim de se pensar a objetividade dessas trajetórias, ou seja, o curso das heranças, seja de classe ou de raça. As percepções e experiências, apesar de não se desligarem de uma forma de pensar que considera a influência do passado, foram tomadas como meio de acesso à subjetividade das relações raciais. Tais eixos, além de buscar significados pessoais, foram disseminados por uma série de ambientes de socialização, como a vizinhança; o trabalho; a escola e a universidade; a família (nuclear, estendida e outros possíveis contatos como padrinhos e madrinhas); grupos de amigos; e relações interpessoais, afetivas e/ou sexuais. Com frequência, pensando nas possíveis mudanças de residência, busquei tanto por informações da vida na casa da família quanto informações do presente<sup>6</sup>.

Escolhi investigar trajetórias de escolarização de estudantes de pós-graduação de origem popular, tanto brancos quanto não-brancos (pretos e pardos). Utilizei esta terminologia, adotada por Hasenbalg (2005b), a fim de me referir simultaneamente aos pretos e pardos que, em certo sentido, são aglutinados no grupo racial negro devido à proximidade que apresentam em termos de condições de existência (escolarização, renda, *status* ocupacional, etc.). Segundo Ribeiro (2017, p. 07), a intenção de Hasenbalg (2005b) e Nelson do Valle Silva (1980; 1981) era *simplificar* a articulação dos dados e enfatizar a classificação como limitação metodológica sem necessariamente assumir posições políticas ao adotar, indiscriminadamente, a categoria

---

<sup>6</sup> Essa divisão entre eixo objetivo e subjetivo é uma operação prática, visto que, em se tratando de trajetórias, compreendo que eles estão articulados.

“negro” como representação geral – que é a expressão preferida pelos movimentos negros e também pelas agências do governo. Entretanto, na leitura de Hasenbalg, não há diferenças significativas entre pretos e pardos, e tanto nas pesquisas posteriores ao seu trabalho, quanto em minha pesquisa, esta inferência não se sustenta. Sempre que necessário, portanto, utilizei pardos e pretos para especificar condições distintas, quando não, mantive não-brancos.

Ao meu ver, além de aproximar pretos e pardos como afetados de forma muito próxima pela discriminação racial em certos aspectos, o que permite que também seja usada como estratégia para inferir sobre as diferenças internas à própria categoria, há mais duas vantagens. A primeira é não inferir uma identidade política antecipadamente, como a identidade negra (MUNANGA, 2000), pois é possível que alguém prefira outro termo, tendo ou não compreensão sobre o significado da palavra. No caso das pessoas pardas da minha amostra (Alessandra, Cida e Silvio), tal percepção foi fundamental, inclusive, para discutir os meandros da desigualdade racial e das formas de identificação e discriminação. Segundo, a intenção foi nomear o grupo racial branco que, geralmente, não se identifica como tal por ser a norma, o que é um mecanismo que se relaciona com a manutenção de um lugar social padrão e de privilégio, aos quais todos os “Outros” são relacionalmente nomeados (BENTO, 2016; CARDOSO, 2014; SCHUCMAN, 2012).

Estudar as interações raciais nas classes menos abastadas é um ponto refletido pela literatura pertinente que demonstrou haver maior tolerância nesses meios do que nas classes médias e altas. Isso é discutível<sup>7</sup>, mas minha intenção era pensar relacionalmente e, se possível, comparar os diferentes efeitos que a racialização gera nessas trajetórias. Coloquei-os em uma abstrata posição igualitária, visto que todos estavam, em certa medida, em processo de mobilidade social ascendente pela educação, tendo uma origem comum nas camadas populares. Minha aposta foi pensar os traços mais finos da discriminação mesmo em condições de existência/origem semelhantes.

A estratégia de aproximação com os/as interlocutores/as que adotei foi a "bola de neve" (FIRDION, 2015; VINUTO, 2014) que, através de indicações, tende a facilitar a conquista de confiança nas interlocuções. Antes das entrevistas, a fim de qualificar os perfis dentro do que tenho compreendido como camadas populares, foram aplicados questionários socioeconômicos e culturais com todos/as os/as indicados/as e, em seguida, propus duas entrevistas com cada interlocutor/a via *Google Meet* ou presencialmente, tomando as

---

<sup>7</sup> Machado (2000, p. 18) põe o questionamento em torno das classes mais abastadas que por isso (por terem poder aquisitivo e maior escolarização), ao invés de se mostrarem mais tolerantes, teriam, na verdade, aprendido sobre a “sutileza das normas”, podendo se apresentar de tais ou quais formas.

precauções sanitárias indicadas – o que se mostrou inviável a maior parte do tempo devido à instabilidade permanente que tivemos que enfrentar.

Apresento aqui os dados coletados com dez estudantes: Alfredo (Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Natureza), Carlos (Ciências Humanas e Letras), Lia e Lília (ambas Ciências Agrárias), que se declaram como brancos/as; Carolina, Ellen e Firmina (todas das Ciências Humanas e Sociais), que se identificam como pretas; e Alessandra (Ciências Humanas e Letras), Cida (Engenharias) e Silvio (Ciências Humanas e Letras) se autodeclaram pardos – nomes fictícios<sup>8</sup>. Estas foram todas as pessoas que entrevistei oficialmente, ou seja, após a concretização do roteiro de entrevista que foi testado em outras oportunidades, e foi todo o material que incorporei à Tese. O critério de limite das interlocuções foi o de saturação ao longo da realização e análise das entrevistas. Cada um/a foi entrevistado/a duas vezes, totalizando mais de 23 horas de gravação com entrevistas que tiveram em média 69 minutos. Destaquei a área de estudo e atuação de cada um/a visando, desde já, chamar atenção para a elaboração individual em torno das relações raciais que são coletadas nas entrevistas. Quanto mais próximo das ciências humanas e sociais, mais contato com as discussões. Isto varia também em relação à idade e, principalmente, com a própria raça, pois os brancos tendem (o que quer dizer que há momentos de exceção) a falar dos outros primeiro, observando a discriminação vivida por terceiros e não os benefícios vividos em função da própria “cor”, enquanto os não-brancos, sobretudo as mulheres pretas, sentem a racialização de forma mais imediata.

As entrevistas foram transcritas e categorizadas de acordo com as propostas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), partindo das três unidades de registro que indiquei (origens familiares; percepções com o conceito nativo “cor”; e experiências de escolarização problematizadas pela categoria raça) e de novas categorias pertinentes para a discussão que foram sendo inferidas (tensão entre raça e classe; e mudanças nas relações raciais). Os resultados foram divididos nos capítulos que se seguem, após o primeiro, que lida com minhas decisões e estratégias metodológicas. Nele eu aprofundei muitas das informações que foram apresentadas aqui e estabeleci alguns parâmetros de análise. Também sintetizei algumas das informações gerais dos/as estudantes, obtidas pelos questionários, o que só será desenvolvido em profundidade no capítulo terceiro.

---

<sup>8</sup> As entrevistas foram realizadas na seguinte ordem: Carolina (preta, novembro de 2021); Firmina (preta, novembro de 2021); Lília (branca, dezembro de 2021); Alfredo (branco, dezembro de 2021); Alessandra (parda, abril de 2022); Lia (branca, abril de 2022); Ellen (preta, abril de 2022); Carlos (branco, abril de 2022); Silvio (pardo, abril de 2022); e Cida (parda, abril de 2022).

No segundo capítulo, desenvolvi a principal base conceitual que orienta a gramática e as interpretações que estão sendo construídas. Discuti a origem da noção de raça e racismos e especifiquei a origem do racismo antinegro. Em seguida, desenvolvi uma discussão com base na literatura nacional, em grande medida, sobre a utilização da categoria raça na pesquisa sociológica. Por fim, amparado por isso, apresentei os primeiros resultados que apareceram nas entrevistas acerca do eixo “percepções com o conceito nativo ‘cor’”, o que se desdobrou em quatro categorias: a) marcas visuais; b) ascendência; c) leitura social provável; e d) autoidentificação. Meu objetivo era tratar esta empiria diante das tensões teóricas vigentes nos estudos e compreender como raça/cor são categorias não estanques e que, quase sempre, requerem que se vá para além dos fenótipos – mesmo não os substituindo, principalmente, a cor da pele e o cabelo.

No terceiro capítulo, analiso os dados de campo lidando com as origens de classe destes estudantes para trabalhar suas trajetórias de escolarização refletindo, primeiro, sobre suas socializações familiares e as condições de longevidade em suas trajetórias de escolarização. Nesta altura, muito da literatura da sociologia da educação, que investiga a relação família-escola, contribuiu para compreender o fenômeno de mobilidade social ascendente que eles estão vivendo. A inflexão que busquei realizar, no entanto, é menos centrada nas condições de classe social – que também são notáveis para interpretar esse fenômeno – e mais nas relações raciais presentes nesse eixo. Assim, no quarto capítulo, investi nas questões mapeadas que se ligam diretamente ao fato de que raça e racismo interferem na escolarização gerando desigualdades de oportunidades e resultados.

No quinto capítulo, coloco a questão da discriminação racial no plano mais amplo dos estudos brasileiros das relações raciais. A discussão deságua no debate presente sobre a constituição de identidades raciais correlacionadas a posições e oportunidades, a questão da autoestima e da diferença de tratamento. Portanto, foi possível realizar a minha intenção de posicionar a problemática das trajetórias de escolarização vinculando-a às relações raciais extrapolando os eixos próprios da escolarização e tratando de questões familiares, afetivas-sexuais, amizades e trabalho.

## **CAPÍTULO I**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo apresento o percurso da pesquisa, refletindo sobre as inspirações que adotei, os impactos da pandemia em minhas decisões e condições, as saídas encontradas e recursos utilizados. Também faço registros sobre o tipo de questionário (Anexo I) e entrevista (Anexo II) empregados e a conquista dos/as interlocutores/as. Na sequência, discuto o conceito de trajetória, associo-o à classe e raça, e quais perspectivas foram trabalhadas na prática. Também desenvolvo algumas ideias em torno do que se tem concebido como problemático em análises que utilizam histórias de vida e memória a fim de buscar posicioná-los diante das reflexões próprias dos estudos de relações raciais. Por fim, apresento, de forma geral, os perfis dos/as estudantes que foram mapeados/as através dos questionários e em seguida entrevistados/as.

#### **1.1 Passos, compassos e descompassos**

Fazer pesquisa nas Ciências Humanas exige, na minha concepção, um equilíbrio entre disciplina, rigor e sagacidade. Sempre que me encontro em dívida com um desses eixos, acabo por bater de frente com diversos obstáculos. A disciplina permite que o tempo seja gerido de forma a privilegiar o que é possível e necessário aprender e a melhor forma de aplicar esses conhecimentos. Isso também inclui pensar o tempo dos outros, já que este é um trabalho que depende de muita colaboração. No interior do que tenho chamado de “disciplina” acredito que também precise conter um senso de realidade que só a planificação das possibilidades pode revelar. Ter disciplina é saber enxergar a necessidade de recomeçar e traçar caminhos cada vez mais concretos.

O rigor, que não pode se reduzir a uma prática inflexível ou à mera descrição dos passos e regras adotados, precisa ser um rigor outro (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), um rigor qualitativo, traduzido por um estado constante de reflexão (PAUGAM, 2015), experimentação, responsabilidade com os objetivos, métodos e dados, atenção aos detalhes e curiosidade com o que é vivido e com o/a vivente. A sagacidade é, por sua vez, o que une tudo, de forma que não se perca a capacidade de ser sensível à experiência. Ela se traduz tanto em criatividade quanto em coragem de experimentar e compartilhar com os pares o que vai sendo

construído. Mas sem disciplina e rigor, tanta criatividade pode acabar por impedir a definição de um trabalho sério e fundamentado.

Em se tratando de um trabalho que une narrativas de “vida”, racismo, discriminação racial e experiências ao longo do processo de escolarização, esses três eixos se tornam ainda mais fundamentais. É necessária muita sensibilidade para saber planejar e gerir as relações de pesquisa de forma que nem se deixe seduzir pela dureza das realidades coletadas – afinal, estudar racismo é estar imerso em questões morais e de justiça – e nem se tornar rígido a ponto de não conseguir ser profundo por medo da persuasão da subjetividade.

Tão importante quanto, é necessário registrar o quanto este trabalho é *intencionalmente* político e como isso desafia as principais regras que se tenta estabelecer dentre as ciências humanas e sociais no que diz respeito ao nosso desafio de objetivação. Diferentemente de muitas outras pesquisas nas quais a enunciação se desprende do enunciador mediante uma ilusão de que isso geraria neutralidade axiológica, esta pesquisa conhece bem, desde os primeiros passos, sua posição política. Meu objetivo não é apenas compreender a realidade investigada, mas apostar em sua transformação. Os dados que foram produzidos são mais do que achados viabilizados pelos métodos escolhidos e pelo esforço de fazer com que a realidade social falasse; são denúncias. Acredito que o esforço de amadurecer a minha própria Branquitude também deve ser destacado a fim de assumir deslizes, erros, pré-noções e a constante insuficiência de conhecimento para tratar de tantas questões ao mesmo tempo, sobretudo, porque não as vivencio como a pessoa discriminada, mas como privilegiado.

Esta pesquisa trafegou por muitos caminhos e foi projetada em variados formatos. A todo instante estive buscando inspirações para mediar os três eixos que discuti acima, mas nenhum projeto poderia prever uma pandemia. Este foi um evento com impactos muito diversos porque acabou por articular um conjunto de crises que nos rodeiam e, como um golpe final, *nos distanciou* e nos cercou de medo e incertezas.

Meu principal objetivo com este trabalho foi compreender, por meio de estudos de trajetórias, como a raça condiciona a escolarização de brancos e não-brancos oriundos das camadas populares e que estejam em pós-graduação. Os estudos de trajetória de abordagem qualitativa como este trabalham majoritariamente com narrativas de vida contadas por indivíduos concretos – e algumas vezes contam com narrativas de outras pessoas próximas que ajudam a qualificar as informações obtidas, seja pela confirmação de dados ou pela revelação de outras frestas da “vida”. Isso exige certa proximidade com os/as interlocutores/as, geralmente conquistada com habilidades de comunicação e persuasão do/a pesquisador/a, do

contrário, muitas informações ficam comprometidas pela ausência de profundidade e segurança na relação.

Porém, há mais para se pensar em termos de confiança e aproximação em se tratando do trabalho com relações raciais no Brasil. Há muitos pontos de discordância no senso comum, inclusive, sobre a existência de raças ou de racismo, bem como regras de etiqueta que prezam pela não abertura de conflitos. Um dos entrevistados, Alfredo (branco), revelou claramente essa tensão quando disse: “eu não sei nem como falar, porque essa questão de raça é muito complicado (sic). É de canto... Tem canto que aceita, tem canto que não”. A própria produção científica enfrentou polarizações durante as discussões sobre a viabilidade de ações afirmativas de corte racial e isso resultou em cisões teóricas que antes não se colocavam com tanta ênfase no campo (CAMPOS; LIMA; GOMES, 2018, p. 207; GUIMARÃES, 2018, p. 246).

Quanto às narrativas que coletei, a questão principal foi saber reconhecer as nuances das percepções coletadas e lidar com esses dados. Isso incluindo o fato de que eu sou um homem branco, o que, considerando que trabalhei com relatos de discriminação racial, pode propiciar uma aproximação não satisfatória com pessoas não-brancas. Em outra direção, ao entrevistar pessoas brancas que, no mais das vezes, não estão habituadas, supostamente, a serem racializadas, as chances de conflito ou desconforto também são consideráveis (BENTO, 2016; MIRANDA, 2017).

Quanto à comunicação com pessoas brancas, Cardoso (2017, p. 41) foi coerente ao observar que brancos poderiam se aproximar melhor de brancos em relações de pesquisa. Ao distinguir estados de identidade racial branca como crítica e acrítica, o autor permite categorizar aqueles que expressam publicamente sua desaprovação do racismo, tendo algum nível de reflexão sobre, daqueles que defendem a superioridade racial. Quem, senão um branco crítico disfarçado de branco acrítico que conseguiria entrevistar outro branco acrítico? Como pessoas brancas não estão supostamente habituadas a serem questionadas sobre sua “cor”, se a questão fosse emitida por uma pessoa não-branca, as respostas seriam as mesmas quando perguntadas por uma pessoa branca?

Na experiência das entrevistas, o “desconforto” em se ver racializado é muito evidente – seja em termos de estranheza, no sentido de isso não ser recorrente, ou de saber-se que esse marcador implica em alguma coisa. Isso talvez possa ter sido mediado pelo próprio reconhecimento mútuo de raça naquela situação; um tipo de confiança de ser compreendido pelo semelhante, em termos de cor, algo que tenho lido (no prelo) nos trabalhos das minhas

colegas de grupo de pesquisa que são negras e fazem pesquisa com mulheres negras<sup>9</sup>. Em muitas ocasiões, simular concordar com certas opiniões ou conclusões emitidas ao fim da descrição de experiências funcionou e estimulou com que se continuasse a falar sobre mais detalhes. Esse reconhecimento mútuo tem sido conceituado nos estudos de Branquitude como pacto narcísico (BENTO, 2016).

Minhas principais saídas para com esses obstáculos foram, primeiro, abrir, desde o início, os objetivos da pesquisa para não conduzir ninguém a situações-surpresa. Isso, obviamente, me limitou a um público disposto a falar sobre o tema e hipoteticamente menos preconceituoso. Ora, já que simpatizaram com o convite, como pesquisadores/as, era de se esperar que considerassem o fato de que uma entrevista é uma relação de poder e uma experiência de arguição – ainda que se busque criar alternativas em sua condução.

Julgo que se tivesse adotado a estratégia da surpresa sobre o conteúdo integral da entrevista, os resultados seriam muito menos proveitosos. Em segundo lugar, investi em mais de uma entrevista, seja para aprofundar ou confrontar informações ou para, principalmente, viabilizar que meus interlocutores e interlocutoras pudessem relaxar ainda mais. Terceiro, trato das informações de forma relacional entre eles/as, comparando suas percepções e experiências, e seguindo a literatura pertinente. Por fim, me apoiei no cuidadoso trabalho de codificação e categorização pela análise de conteúdo que permite ir além do que é dito ou não.

Ainda assim, passei meses congelado. Porém, e isso devo muito à manutenção das aulas à distância, as orientações de Cris e ao meu grupo de pesquisa em relações raciais (HUN), fui me dando conta de que a questão era, até certo ponto, muito mais psicológica. O isolamento me desgastou profundamente, tudo piorado pela situação política e econômica do país, a péssima e criminosa gestão da pandemia pelo Governo Federal e diante dos constantes ataques à educação pública. Toco na questão psicológica porque, de fato, não foi um momento fácil para se atravessar carregando um doutorado, mas é evidente que, sociologicamente, nem de longe eu fui afetado como centenas de milhares de pessoas vulneráveis nesse país, sobretudo pretos e pardos.

Depois de muito tempo em conflito, resolvi não desistir e retomei a pesquisa pensando na possibilidade de trabalhar por indicações de amigos e colegas, um efeito bola de neve (FIRDION, 2015; VINUTO, 2014), o que anteciparia, pelo menos hipoteticamente, o

---

<sup>9</sup> Me refiro ao nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia e Relações Raciais – HUN, e principalmente ao que pude acompanhar por meio das versões escritas da Tese e pela leitura de algumas entrevistas realizadas por Andréa Franco. Seu trabalho lida com as trajetórias ascendentes de mulheres negras em cargos ou posições de poder e as questões referentes ao pertencimento e exclusão.

processo de aproximação. Defini que trabalharia com estudantes de pós-graduação oriundos das camadas populares, tanto brancos quanto não-brancos, e que, a começar pela indicação, construiria, dentro das possibilidades, as condições de aproximação por meio do *WhatsApp*, e-mail e *Google Meet*. Consultando primeiro os meus contatos da Paraíba, pois também investi nos amigos e colegas do Ceará, iniciei as buscas e encontrei muitas pessoas dispostas a conversar – muitas delas enfrentando os mesmos percalços de pesquisar na pandemia após seus picos mais severos.

Fazer pesquisa à distância, com recursos digitais, não é uma tarefa fácil. Boa parte de nós aprendeu a trabalhar por meio de outras técnicas. Contudo, é de se destacar que tais recursos têm avançado sobre nossa realidade, nos munindo com novas possibilidades de investigação, coleta e análise de dados, e diante do isolamento social tivemos a “chance” de reaprender a produzir conhecimento. As pessoas com as quais eu tenho estabelecido interlocução também são profissionais que tiveram que reaprender a se comunicar por telas. Ciente disso, minha tarefa foi buscar melhorar minha percepção sobre essa possibilidade muito mais do que condená-la.

Senti muito a falta do contato entre entrevistador e entrevistado/a, esse tipo de aproximação que nos permite mapear até mesmo a respiração acelerada ao se tocar em assuntos que nem para o/a interlocutor/a se mostravam de forma elaborada. A presença física garante maiores chances de se perceber quais os assuntos que renderiam respostas importantes caso fossem explorados porque a descoberta dessas frestas se dá muito mais pela observação do comportamento do que da narrativa. A tela limita bastante a integralidade dessas percepções. Além disso, somos interrompidos por barulhos internos e externos, por quedas de internet ou travamento de máquinas, cortes nos áudios ou, como tenho acompanhado nas pesquisas de colegas, câmeras desligadas. Também fui impedido de tentar conhecer alguns dos lugares que são citados nas entrevistas ou ter acesso a outras pessoas e materiais.

Ainda assim, há benefícios em ter feito *online*. O primeiro ponto é a comodidade de não ter de deslocar alguém de sua casa ou trabalho para ser entrevistado. Pessoas que poderiam não concordar com a entrevista por terem de se locomover, acabam concordando em conversar por poder ficar em casa. A disponibilidade de horários também se alarga com esse tempo extra. No meu caso, foi fundamental o fato de que eles e elas estavam falando sobre temas e memórias delicadas com um estranho, mas no conforto de casa, do quarto de dormir. Todos/as conversaram comigo de câmera aberta e por vontade própria. Fora as interrupções e limites que destaquei acima, não foi uma experiência negativa. Pelo contrário (HANNA e MWALE, 2019).

No tópico seguinte, faço alguns registros sobre a composição do grupo, trabalho alguns conceitos pertinentes, e disserto sobre os questionários e entrevistas utilizados.

## **1.2 Sobre as relações de pesquisa: primeiros registros**

Como também sou de origem popular, a maior parte das pessoas com as quais tinha contato são do mesmo meio, ainda que meus contatos mais recentes também estejam em longevidade escolar e tenham melhorado suas condições de vida. Além disso, suas áreas de atuação muito dificilmente saíam do círculo das ciências humanas, o que considerava importante, a fim de se fazer ouvir experiências em áreas diferentes e, possivelmente, com *status* sociais distintos. Mas a proposta de trabalhar com indicações permitiu que eu começasse pelos meus contatos e, aos poucos, fosse experimentando os círculos de amigos de outras pessoas.

Como próximo passo, construí um recurso de aproximação que, na mesma iniciativa, me ajudasse a qualificar o que tenho compreendido como camadas populares e, portanto, o que tomei como classe social ao longo do trabalho. Ou seja, seguindo a literatura, construí um questionário para contactar pessoas oriundas de configurações familiares com baixa escolarização e renda e que trabalhassem de forma não qualificada e/ou em ocupações manuais (PEREIRA, 2005; PIOTTO, 2007; 2008; PORTES, 1993; ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2000; VIANA, 1998).

O que prevalece nessas pesquisas – e em outras que não lidam apenas com a questão da escolarização, como estudos mais amplos sobre desigualdades sociais (HASENBALG, 2003, p. 55-76) – é a compreensão de classe social articulada aos conceitos de capitais cultural e econômico de Bourdieu (2017, p. 106-107) que são tratados como recursos sociais concretos e simbólicos que alimentam as condições de existência. Tendo em vista que tal conceito de classe fazia sentido dentro da gramática e dos métodos que adotei, não desenvolvo aqui outra noção teórica. A articulação entre a perspectiva bourdiesiana, até certo ponto, com os trabalhos de Hasenbalg e Nelson Silva me foram suficientes e também não se contradizem diante da noção de raça que adotei. Como indica Hasenbalg (2003), a depender de cada pesquisa e seus objetivos, o capital cultural pode ser tomado apenas pela aferição da escolarização dos pais ou a investigação de práticas familiares de escolarização. O capital econômico pode ser aferido a partir da renda, mas também pode ser tomado como hábitos de consumo e gostos (que não se desligam do capital cultural) ou de outras formas de patrimônio. Por fim, é comum que se trabalhe com as noções de capital social para se pensar em outras possibilidades de se obter

recursos potenciais ou atuais através do estabelecimento de redes duráveis de relações em que pese o reconhecimento entre os indivíduos e seus grupos (BOURDIEU, 2008a). Portanto, a classe social nesta pesquisa está sendo operada dentro da noção de trajetória como ciclos de vida e os recursos que são distribuídos e herdados (ou não) por cada indivíduo, além das práticas sociais que investigo, principalmente, as de escolarização.

O questionário sociocultural e econômico (anexo I) – que carrega este nome porque os conceitos de capitais foram diluídos dentre as perguntas – coletou informações individuais e familiares e tinha questões fechadas de múltipla escolha (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 201). Destaco que tanto os questionários quanto o roteiro das entrevistas foram testados em outros momentos para antecipar erros e lacunas. O modelo de questionário que utilizei se baseia em outras pesquisas que realizei e na literatura que explora a questão do sucesso escolar nas camadas populares – já referenciada. Contudo, a peça foi reconstruída visando se adaptar ao perfil pós-graduando e, principalmente, mover as relações raciais em torno das trajetórias de escolarização.

Antes de apresentar os detalhes de como o questionário ficou ao final de sua elaboração e iniciar a exposição do que foi coletado, apresento no quadro a seguir, uma síntese do perfil dos/as interlocutores/as.

Quadro 01 – Síntese do perfil socioeconômico e cultural dos/as entrevistados/as segundo os questionários

Nome	Nasc.	Cor/raça	Educação básica	Graduação	Política de ingresso	Escolaridade e ocupação mãe	Escolaridade e ocupação pai	Residência	Renda
Alessandra	1991	Parda	Pública	Pública	-	Ensino médio incomp.; Aux. de serviços gerais	Não consta	Zona Rural; casa própria	Sem renda fixa; 4 dependentes
Alfredo	2000	Branca	Pública e privada	Privada	PROUNI	Ensino médio; dona de casa; agricultora	Ensino médio; conselheiro tutelar; agricultor	Zona Rural; casa cedida	Sem renda fixa; 5 dependentes
Carlos	1990	Branca	Pública	Pública	-	Ens. fund. I completo; costureira; aposentada	Sem escolarização; pedreiro; faz tudo; aposentado	Zona Rural; casa alugada; depois casa própria	Até dois salários mínimos; 3 dependentes
Carolina	1994	Preta	Pública e privada	Pública	Cotas raciais e bônus escola pública	Ens. fund. I incomp.; empregada doméstica - mensalista	Ensino médio; balconista em supermercado	Zona rural; casa própria	Até dois salários mínimos; 4 dependentes
Cida	1992	Parda	Pública	Pública	-	Ens. Fund. I incomp.; Auxiliar de serviços gerais; aposentada	Ens. Fund. I incomp.; Carpinteiro; faz tudo; aposentado	Zona Urbana; Casa própria	Até dois salários mínimos; 5 dependentes
Ellen	1996	Preta/negra	Privada	Pública	-	Ensino médio incompleto; copeira	Ensino médio; desempregado	Zona Urbana; cedida	Até dois salários mínimos; 4 dependentes

Firmina	1996	Preta	Pública	Pública	-	Ensino médio; cozinheira (carteira assinada)	Ens. Fund. I incomp; autônomo	Zona Urbana; casa alugada	Até um salário mínimo; 5 dependentes
Lia	1994	Branca	Pública	Pública	Cota social renda	Sem escolarização formal	Sem escolarização formal	Zona Rural; casa própria	Até um salário mínimo; 6 ou mais dependentes
Lília	1993	Branca	Pública	Pública	Bônus escola pública	Ens. Fund. I incomp.; auxiliar de serviços gerais; aposentada	Ens. Fund. I incomp.; agricultor; aposentado	Zona Urbana; casa própria	Até dois salários mínimos; 4 dependentes
Silvio	1994	Pardo	Privada e pública	Pública	Bônus escola pública	Ens. Médio completo; Agente de saúde	Ens. Médio completo; Vigilante	Zona Urbana; casa própria	Entre 2 e 3 salários mínimos; 5 dependentes

Fonte: elaboração do autor.

O roteiro das entrevistas foi testado em duas oportunidades com pessoas de perfil semelhante ao que buscava e também alcançadas por indicação, além disso, me mantive aberto para melhorá-lo durante a aplicação oficial das entrevistas. Todo esse cuidado tinha por intenção construir um roteiro que conseguisse alcançar a inflexão que a pesquisa propõe com relação ao estudo destas trajetórias, visto que os roteiros geralmente só dão conta da problemática de classe. Foi por meio dos testes que consegui superar minhas limitações.

Minha última consideração sobre isso teve inspiração na pesquisa de Kilomba (2019) que, como eu, não tinha a intenção de trabalhar com uma amostra representativa em chave quantitativa, mas em desenvolver o problema que havia se colocado. Ao dizer isso, me posicionei diante do debate sobre saturação e amostragem (FIRDION, 2015). Fiquei satisfeito com a quantidade de entrevistas que fiz: foram 10 pessoas entrevistadas, cada uma duas vezes, totalizando 20 entrevistas.

No questionário, para além de dados comuns como idade, identidade de gênero, estado civil, etc., me interessava antecipar onde se tinha cursado a educação básica e o ensino superior; se se utilizou de programas ou políticas de ingresso no ensino superior, bem como a recepção de benefícios estudantis como bolsas e auxílios; dados sobre renda própria e vínculo empregatício; e possibilidade de mudança de cidade ou estado para estudar. Sobre a família, questioneei sobre estado civil dos pais, mães ou responsáveis correspondentes; escolaridade; ocupação; renda, condições da renda (em uma escala de estabilidade), possibilidade de ajuda externa e quantas pessoas dependentes; e zona e condições de residência (rural ou urbana; alugada ou própria). Eram os conceitos de capital cultural, econômico e social que estavam sendo operados empiricamente.

Quanto à cor, raça e/ou etnia, adotei a escala de autodeclaração utilizada na maioria das pesquisas sociológicas (GUIMARÃES, 2012a, p. 38-39), e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): preta, parda, branca, amarela e indígena, e as opções negro/a e quilombola. A intenção era antecipar alguma variação na compreensão entre cor, raça e/ou etnia e explorar nas entrevistas com a questão aberta.

Meus amigos e colegas de origem mais abastada, oriundos, por exemplo, de frações da classe média, filhos de pais com pelo menos o ensino superior e maior estabilidade de renda e trabalho, não tiveram indicações a me fazer, pois seus conhecidos na pós-graduação não se caracterizavam como sendo de origem popular. Certo padrão também se repetiu com relação à identificação racial: os meus contatos brancos indicaram pessoas brancas e os contatos não-brancos indicaram não-brancos. Isso é muito significativo em termos de relações raciais, pois revela dados de proximidade entre pessoas de diferentes raças, sobretudo diante das relações

privadas de amizade e na pós-graduação. Tais questões (de distâncias sociais entre classes e raças) são amplamente levantadas nas entrevistas com relação à escola, ambiente de trabalho e relações afetivo-sexuais. Logo, é importante sublinhar que elas estiveram presentes desde os primeiros momentos de constituição da minha amostra.

Considerando que minha problematização de pesquisa partiu de observação semelhante, pensar a questão das distâncias socioespaciais de classe e raça tornou-se um tópico a ser investigado nas entrevistas. A conquista dos atributos que têm sido indicados como fundamentos da longevidade escolar nas camadas populares perpassa por diversos eixos de socialização, dentre eles, a convivência com outros indivíduos com os quais se adquire recursos e se expande capacidades. Se há certo grau de distância socioespacial, profissional, afetiva, amorosa e/ou sexual, isso também pode se manifestar em trajetórias de escolarização e acabariam por atingir os não-brancos, impedindo-os de desenvolverem círculos de socialização mais amplos e com pessoas brancas, mais privilegiadas na educação formal.

Outra reflexão que quero registrar diz respeito à compreensão que meus contatos tiveram diante do meu critério de encontrar estudantes de pós-graduação de origem popular. Eu tinha um conceito sociológico sendo trabalhado teoricamente, mas a concretude da operação do conceito passou pela classificação comum dos meus primeiros interlocutores. Mesmo que eu tenha utilizado o questionário como instrumento de certificação daqueles que eu gostaria de me aproximar, minha amostra passou pelo crivo do senso comum. Foi um experimento muito vantajoso para adotar critérios de análise das narrativas, pois notei ser comum alguém ser percebido como sendo de origem popular e isso se basear na construção de uma narrativa heroica sobre alcançar a pós-graduação em comparação com as condições de origem. Proponho essa noção de “heroísmo” porque discuto, no próximo tópico, problemas que Bourdieu (1996) condensou sob o título de ilusão biográfica, e porque pela análise de alguns questionários me deparei com pessoas de origem não tão vulnerável, ligadas a pais com pós-graduação, por exemplo.

Considerarei que os interlocutores com os quais estabeleci contato sejam de fato de origem popular, mas, ainda assim, nem de longe eles seriam das frações mais dominadas e vulneráveis dessas classes. Dois fatores foram cruciais em suas trajetórias e que não são dados comuns nesses meios: a residência em uma moradia própria e a não exigência dos pais de inserir os filhos no mundo do trabalho para ajudar na renda familiar. Ter casa própria amortece a dívida mensal e as preocupações podem ser concentradas em outras necessidades, além de certa estabilidade de endereço, que pode influenciar na estabilidade de matrícula escolar. A não exigência de trabalho favorece a *imersão* na vida escolar e revela certo nível de estabilidade de

renda, mesmo que no limite dos valores mínimos de salário, ou na soma do trabalho de ambos os responsáveis, ou, principalmente, por certo grau de constância pela existência de vínculo formal ou de aposento.

Após o questionário, entrei novamente em contato com algumas pessoas e propus as entrevistas. Isso tanto por e-mail quanto por *WhatsApp*. Nenhum dos meus interlocutores e interlocutoras me conhecia diretamente, com exceção de Lia. Portanto, a mediação da indicação foi fundamental para que as respostas positivas retornassem e o clima das entrevistas pudesse ser rapidamente melhorado. Ellen, por exemplo, já foi indicada por Firmina.

Escolhi uma abordagem semiestruturada para tratar da vida familiar na primeira entrevista e da vida escolar na segunda. Funcionou muito bem. Apesar do tamanho do roteiro das entrevistas, algumas perguntas se apresentavam, inclusive, com naturalidade na sequência. Como ele foi testado anteriormente, foi possível compreender como a conversa acabava sendo conduzida, logo, o encadeamento das temáticas não requeria que tudo que estava planejado precisasse ser perguntado de fato. A segunda entrevista que realizei com cada um/a se mostrou um trunfo na conquista de confiança. O clima estava muito mais descontraído e a conversa fluída. Pude emitir, assim, uma série de dúvidas que ficaram da primeira entrevista e concatenar com a entrada na vida escolar.

### **1.3 Construindo trajetórias**

Os estudos de trajetórias geralmente trabalham com marcadores de classe social. Para esta pesquisa, foi necessário um exercício metodológico e epistemológico que reposicionasse o conceito para trabalhar também com marcadores raciais. Nessa esteira, tanto o sentido de trajetória quanto a perspectiva que permite posicionar raça como categoria sociológica – tomada como variável independente e compreendida como um mecanismo adscritivo eficaz para a ocupação das posições de classe e na estratificação social – são inspiradas nos trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle (HASENBALG, 2005b; HASENBALG e SILVA, 2003; SILVA, 1981; SILVA e HASENBALG, 2000).

Os autores constataram em seus estudos que os não-brancos tendem a enfrentar em seus “ciclos de vida” um conjunto de “desvantagens cumulativas”. Portanto, tal posição não toma apenas o presente (discriminação racial nas relações interpessoais ou por determinações institucionais, por exemplo) como dado, mas uma noção mais ampla de desvantagens que são herdadas pela família e atualizadas no presente pela própria discriminação.

Para Silva (1981, p. 407) e Hasenbalg (1997, p. 65-66), há tratamentos desiguais que afetam os não-brancos ao longo do processo educacional e isso acaba por ser um grande diferencial na vida competitiva do mundo do trabalho. Que tipo de tratamento é esse e o que ele induz em diferenciais de resultados? Esse é meu recorte temático, mas, como trato abaixo, há uma série de outros eixos que podem ser abordados e que ajudariam a compreender melhor a dimensão diretamente relacionada com as trajetórias de escolarização.

Ao falar sobre “ciclos de vida”, a intenção é enxergar a produção da desigualdade racial (SILVA, 1981) ou social (SILVA, 2003) desde a: 1) origem familiar, considerada a partir dos capitais econômico, cultural e social; passando pela 2) internalização dos recursos, que inclui a transição da vida familiar para a socialização escolar formal; 3) a autonomização de *status*, que é referente ao acesso ao mercado de trabalho e a escolha de cônjuges; 4) a realização desse *status* representada pela posição ocupacional no mercado de trabalho; 5) e, por fim, a definição de uma nova família, ponto onde o ciclo recomeça. O esquema foi pensado para trabalhar com estatísticas, mas foi possível traduzi-lo em uma abordagem qualitativa que mobiliza essas informações por meio de entrevistas e se pode aprofundá-las.

As entrevistas foram divididas em dois encontros com eixos temáticos: vida familiar e vida escolar. Tanto no primeiro quanto no segundo, a categoria raça foi traduzida através da investigação das a) origens familiares de cada indivíduo (em termos de raça e classe); b) percepções com o conceito nativo “cor” (cor da pele, cabelo, traços fisionômicos como nariz, lábios, olhos, mucosas, etc.); e c) colocando raça como problemática central ao se investigar as experiências de escolarização.

Com o bloco sobre a “vida familiar”, investiguei a dinâmica interna de cada grupo – nuclear e estendido, e, por vezes, outras relações importantes (capital social), como com padrinhos, madrinhas, patrões, patroas, vizinhos, amigos, etc. –, os níveis de escolaridade, de renda, as condições de moradia, experiências profissionais, projetos compartilhados, rotinas, tensões, brigas, percepções sobre a educação formal e escolarização e religiosidade.

Com relação ao próprio percurso na escola, no ensino superior e na pós-graduação (vida escolar), me concentrei em coletar informações sobre as escolas por onde cada um passou; informações sobre estrutura, qualidade e recursos (sempre buscando comparação com outras instituições); a relação entre pais e/ou responsáveis com as atividades escolares e os profissionais da educação; o envolvimento com práticas culturais e/ou atividades extraescolares; a relação com a leitura e escrita; a relação com os professores, colegas e amigos; expectativas como estudante e a posição qualitativa em relação aos outros; a escolha pelo ensino superior e as experiências vividas no curso; a satisfação e/ou expectativas com a formação e

atuação profissional; as amizades e parcerias feitas; a experiência no ensino superior e os planos para o futuro. A separação da vida familiar da vida escolar em dois roteiros de entrevistas é uma escolha metodológica que visou organizar dados referentes a cada âmbito específico da vida a fim de melhor qualificá-los, persegui-los. Na “realidade” social, isto não se realiza. Na verdade, é muito comum que as informações apareçam cruzadas nas falas das pessoas entrevistadas. E de fato estão intimamente imbrincadas, afinal, a socialização não é um processo compartimentado.

Apesar de inspirar-me nos conceitos de “desvantagens cumulativas” e “ciclos de vida” em Hasenbalg e Silva para trabalhar com raça e trajetórias, as discussões que a sociologia da educação promove nos estudos de sucesso e fracasso escolares foram fundamentais para outras observações. Nesses trabalhos, a noção de trajetória evoca o problema teórico de como se compreende que um indivíduo seja engendrado pela sociedade e/ou como a sociedade abrange a participação dos indivíduos. Metodologicamente, ainda se sustenta a questão de como fazer valer tais princípios teóricos na prática, o que, como gostaria de demonstrar, acaba criando combinações entre perspectivas que se adaptam a necessidades reais de pesquisa.

Até aqui, há pelo menos três posições problemáticas a serem refletidas. A primeira diz respeito a quanto peso se dá a essa socialização inicial, sobretudo, em relação à vida familiar; se há outros espaços de socialização que sejam tão influentes quanto o meio familiar; e, por fim, se essas aprendizagens são ou não modificáveis devido a experiências posteriores. A segunda é se há espaço para individuação e subjetividade; se um indivíduo pode acionar projetos resultantes de sua reflexão, empenho e desejos ou se tais pontos seriam antecidos por condições de existência que foram incorporadas e funcionam como estímulos à ação. Por fim, em que escala trabalhar e com quais e quantos indivíduos ou grupos interagir. Esse ponto tem sido fundamental para a resolução dos dois primeiros, pois a depender da escala de investigação, haveria tipos diferentes de solução teórica e metodológica.

Investi nesse exercício de definição, me baseando na mesma articulação que Nogueira e Fortes (2004) didaticamente propõem, a fim de adotar certas posições, mas priorizar a dinâmica da pesquisa de campo. Como Setton (2016, p. 32), busquei realizar um exercício mental de apropriação e adaptação de postulados teóricos para a realização de fins empíricos. Afinal, propor trabalhar com raça e trajetórias foi, de fato, *construir* um caminho. Nos estudos de trajetórias escolares, não há univocidade na definição das perspectivas, mas há um conjunto de fundamentos que são, em maior ou menor medida, disseminados. Fui avançando na elaboração do roteiro, realização das entrevistas e análise dos dados e cada um dos tópicos que discuto a seguir se mostrou pertinente.

Nogueira e Fortes (2004, p. 61) resumem alguns estudos de trajetórias escolares em pelo menos três momentos. No primeiro, por volta da década de 1970, realizavam-se pesquisas longitudinais nas quais se acompanhava um grande número de estudantes ao longo de suas vidas escolares a fim de comparar as desigualdades presentes no sistema escolar. Na década de 1980, realizam-se estudos menos robustos e que se aplicavam a grupos menores, tratando-se os indivíduos como construtores de seus percursos. No terceiro período, que alcança nossos dias, as investigações macrosociológicas cedem lugar à investigação de biografias escolares. Imerge-se nas experiências narradas pelos próprios indivíduos a fim de investigar tanto os fatores das desigualdades, quanto às possibilidades de superação das previsões estatísticas de fracasso escolar em meios desfavorecidos. Minúcias da articulação entre estrutura e indivíduos puderam ser evidenciadas, seja na confirmação das previsões estatísticas para os vulneráveis em fracasso escolar, seja para as trajetórias bem-sucedidas nesses mesmos meios.

Jean Paul Laurens (1992), por exemplo, utilizou da perspectiva genealógica, investigando, quanti e qualitativamente, aspectos da ascendência familiar e do processo de escolarização dos entrevistados, além de seus projetos. Jean-Pierre Terrail (1990), por sua vez, adotou a abordagem da individuação, trabalhando com narrativas biográficas de filhos de operários “transformados” em intelectuais. O que os distingue é a aceitação ou não da existência de uma subjetividade singular dos indivíduos a despeito do meio. Ambos pensam na socialização individual como interdependente do meio social, mas Terrail, pela individuação, investe na compreensão das formas como apropriamo-nos de nossas condições de existência e acabamos por também gerir nossos destinos e não sermos somente determinados. Este ponto é bastante comum nas entrevistas que realizei. Carolina, Alessandra e Alfredo, por exemplo, terminantemente, não queriam reproduzir as condições dos pais, mas foram as características destas condições que permitiram que eles traçassem outros projetos. No caso de Lia, isso se mostrou mais evidente quando ela falou diretamente de *estratégias* que traçou para conseguir certos objetivos, como bolsas e vagas em grupos de pesquisa nos quais ela encontrou resistência para ser aceita e acabou saindo como estudante-modelo. A ausência desses planos bem traçados era, inclusive, à altura das entrevistas, seu motivo atual de preocupação quanto ao futuro.

No Brasil, em termos de individuação, pode-se citar as interessantes articulações de Setton (2016) que propõe adaptar os conceitos bourdieusianos, tais como *habitus*, à uma noção globalizada de socialização que pode, possivelmente, influir na formação de referências culturais híbridas nos indivíduos – o que ela nomeia como híbridas disposições de *habitus*. Sua perspectiva, apesar de se assemelhar à proposição de um “homem plural” em Lahire (2002),

“dispensa” a utilização do autor a fim de encontrar no próprio Bourdieu, especialmente nas obras mais maduras<sup>10</sup>, referências sobre as condições em que um *habitus* poderia se constituir pela heterogeneidade.

A heterogeneidade de condições e influências é um dado marcante nas trajetórias de Firmina e Lília, pois, pelo tamanho do seu grupo familiar (no caso de Lília que tem 12 irmãos), e pela mudança de estado de residência (Firmina), elas puderam ser socializadas em condições no mínimo não concordantes com o estado da família nuclear. É notável como Lília parece se distanciar das atitudes e crenças de sua família pelas diferenças de geração e por romper com certas noções comuns do que é e de como deve ser uma mulher, por exemplo. O mesmo acontece com Lia e Ellen, inseridas em famílias estendidas nas quais as concepções de futuro giram em torno do casamento e da composição de famílias com filhos, realidade da qual elas declararam querer se afastar. Alessandra também é muito radical nesse sentido quando relembra que sua versão criança já desejava não repetir a história das mulheres da família, o que ela correlaciona com o conhecido curta-metragem “Vida Maria” (RAMOS, 2007): “Minha mãe trabalhava dependendo da época. Minha avó ficou viúva cedo e teve 8 filhos. Trabalhou na casa dos outros e sozinha teve que criá-los”. Ela foi buscando, dentro de todas as oportunidades que surgiam, criar outros vínculos e aprendizados para romper a barreira de sua realidade.

Voltando a Terrail e Laurens, apesar das diferenças, eles também sustentaram pressupostos semelhantes, tais como o agrupamento das famílias segundo similitudes. Isso implica em assumir, mesmo em estudos com grande quantidade de trajetórias, que há diferenças no interior desses grupos que não podem ser tomadas apenas considerando a classe social sem investigar as relações em microescala – inclusive, devido às diferentes conceituações de classe como sendo definida pela oposição proletários-burgueses; pelos níveis de escolarização; ocupação profissional; nível de renda ou *status* social, etc. Eles também têm em comum o fato de investigar relações e práticas familiares, considerando o perfil sociocultural das famílias, indicando que o sentido de trajetória, mesmo que se interesse pela subjetividade dos indivíduos, requer uma perspectiva diacrônica. Por fim, situam suas pesquisas e as pessoas pesquisadas em seu contexto específico, tal como de democratização da educação básica, o que, para além desse fenômeno, revela meandros político-econômicos importantes. Este é um dado central em todos os casos até aqui.

---

<sup>10</sup> O mesmo argumento de Setton (2016), de que nas obras mais recentes Bourdieu dava outra entonação sobre o conceito de *habitus*, permitindo pensar a mudança e o aprendizado sociais, pode ser encontrado nas pesquisas de Elizabeth Silva (2016).

Bourdieu também é recorrentemente citado como orientação conceitual e não só devido a sua teoria das práticas, mas por conta de suas desconfianças metodológicas para com os métodos de pesquisa biográficos. Para o autor, uma trajetória só pode ser traçada se concebida “(...) como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 81). A noção de posição social carrega um conjunto de definições de sua sociologia e remete às condições objetivas de existência de cada indivíduo com relação ao seu grupo familiar e sua classe. Isso foi investigado por mim tanto no questionário quanto nas entrevistas pela análise das práticas, comportamentos e concepções coletados nas entrevistas.

A trajetória individual, em Bourdieu, é compreendida, portanto, primeiro ao se remeter a essa dimensão da socialização primária e diante da reconstrução do “feixe de trajetórias” de classe correspondentes a cada agente (BOURDIEU, 2017, p. 104). Tais condições de possibilidade podem se atualizar, mas haveria grandes chances de elas se manterem dentro de um horizonte de destinos comuns<sup>11</sup>. Nos grupos que investiguei, ambas as afirmações são verificáveis. Tratei todas essas trajetórias partindo daqueles/as que antecederam meus interlocutores e interlocutoras. E, segundo, mesmo estando em longevidade escolar, com trajetórias apontando para outros caminhos, eles/elas se mantêm em certo padrão de remuneração, por exemplo, além das dificuldades de se dar quaisquer outros passos além daqueles que seus grupos já deram. Todos eles narram suas dores diante das oportunidades que encontraram pelo caminho e um profundo sentimento de medo, insegurança, desconhecimento e ansiedade sobre o que conquistaram e o que querem ou poderiam conquistar. A incerteza foi um dos principais dados nessas trajetórias, devido ao desbravamento de horizontes ainda não conhecidos por suas origens.

Esse texto de Bourdieu geralmente é lido de forma negativa, devido ao seu tom pessimista, mas eu o tenho lido de forma propositiva. Há pelo menos três problemas que ele lista quanto à noção de “história de vida” que utilizei como atitudes metodológicas ao construir meus roteiros de entrevistas, ao realizá-las e na interpretação dos dados. A primeira crítica diz respeito ao falseamento que se pode produzir ao se tomar a vida como um conjunto linear de acontecimentos com certa direção e um fim (tanto como término quanto como objetivo). Para ele, a vida não comportaria esse conjunto coerente e orientado dos fatos, mas tenderia a ser

---

<sup>11</sup> Até mesmo no meu ciclo de amizades e demais contatos que consultei para compor a amostra de estudantes essa proposição se revela, como registrei.

vista por aqueles que a narram dessa forma. Outra questão estaria na tentativa de atribuir sentidos e lógica a esse percurso, e isso considerando o fato de que a narrativa é sempre posterior. Os entrevistados, assim como os entrevistadores, tenderiam a aceitar os fatos como foram narrados, selecionando acontecimentos significativos para alcançar coerência.

O terceiro questionamento diz respeito à problematização desse discurso sobre si como sendo variável a depender da situação em que se apresenta. Somado aos dois primeiros pontos, essa observação foi uma das que mais me influenciaram diante das dificuldades em se falar sobre raça e racismo, principalmente considerando que em nosso país esse é um grande tabu, quando não é, diga-se de passagem, um assunto desacreditado.

O problema presente nessa pretensão de coerência é epistemológico: o real não seria contínuo, mas composto por fragmentos e certa aleatoriedade. A resolução que ele apresenta, como amplamente se sabe, está em sua teoria do *habitus* e dos campos. Só se compreenderia os deslocamentos sociais conhecendo as estruturas nas quais e pelas quais eles se deram e diante da conjuntura condicionante de cada campo.

Seguindo as estratégias adotadas por Setton (2016), Viana (1998) e Portes (2000), e da própria proposta de Bardin (2011) para a análise de conteúdo, os roteiros de entrevistas foram construídos com base em eixos de discussão que ajudam a diluir o objetivo principal do trabalho e que foram retomados na etapa de análise, sendo, inclusive, incorporados com novos eixos possíveis. Além da adoção do conceito de trajetória como um recorte dessa vida como pretensa totalidade de uma história, o que me afasta de qualquer ambição biográfica e me coloca “apenas” no plano da escolarização, não me centrei em acontecimentos lineares, mas em informações pertinentes ao problema de pesquisa. Ao iniciar minhas entrevistas perguntando sobre “o cotidiano familiar”, por exemplo, eu delego ao interlocutor e à interlocutora a interpretação da pergunta e de onde começar a falar. Com frequência, se escolheu detalhar esse “cotidiano” falando de quem ficava em casa e quem saía para trabalhar. A partir dessa dinâmica que íamos destrinchando informações pertinentes para compreender as condições de existência daquele grupo e as relações presentes em sua realidade, seja avançando para o presente ou buscando informações no passado.

Bourdieu tem razão ao falar dessa tentativa de dar um curso às informações e, ao mesmo tempo, atribuir sentidos. Mas não cabe ao interlocutor/a realizar a crítica e a análise de suas informações à medida que ainda as elabora. Mesmo Carolina, Firmina e Ellen, que são estudiosas das relações raciais, não poderiam fazer as duas coisas ao mesmo tempo; ou, pelo menos, não o tempo todo. Há vários momentos em que é possível notar que elas ainda estão elaborando a questão, e não digo em termos teóricos, mas resgatando nas memórias

acontecimentos que ainda não haviam sido considerados da forma como a nossa conversa conduzia. Ou, em outro sentido, nem tinham se dado conta de certos eventos, me demonstrando surpresa e dizendo, como Firmina: “só agora que você falou que me lembro disso”. O mesmo acontece com outros/as interlocutores/as e não só com relação às relações raciais.

O fato é que cabe ao analista questionar, buscar saber mais, comparar as informações após a transcrição, encontrar contradições ou compatibilidades, interpretar o comportamento, os silêncios, o que implica em uma não aceitação imediata do que foi coletado. O momento da entrevista é só um passo no longo processo de pesquisa que, nesse estágio, já está bem distante do seu ponto inicial e do trabalho de problematização.

Lahire (1997) também é um expoente nesse debate sobre trajetórias por ter construído uma interpretação própria sobre os casos de sucesso nas camadas populares, aqueles que seriam improváveis do ponto de vista estatístico. Dentre muitas das suas contribuições, ele criticou uma série de aspectos das perspectivas que trabalhei acima, centrando-se, principalmente, nas interpretações deterministas e excessivas ênfases em fatores causais. Seu veredito aponta para a não generalização de fatores isolados, mas na compreensão desses elementos dentro de cada configuração familiar que os mobiliza em maior ou menor medida. Um mesmo atributo quando inserido em certa configuração familiar poderia gerar um tipo de prática de escolarização muito negativa. Um exemplo seria a variação de níveis de exigência familiar que poderiam, a depender do grupo, favorecer a emergência de rotinas de estudo e maior interesse pela vida escolar ou criar estranhamento por exaustão. Foi o que aconteceu com a rigidez com que o pai de Carolina tratava seus estudos. Entretanto, essa mesma rigidez a fez desejar, desde cedo, poder construir uma outra orientação de vida que não passasse por relações tóxicas como aquela – palavras dela. Ellen também viveu a exaustão escolar porque precisava passar o dia na instituição, lugar onde sua mãe trabalhava. No ensino médio, ela não se insere em praticamente nenhuma atividade que a escola oferecia, aproveitando para descansar em casa. Cida, ao contrário, quando se sentia desafiada, ganhava novo fôlego. Foi assim em sua imersão no ensino médio integrado ao curso técnico, no qual ela reprovou em química no primeiro semestre e voltou disposta a superar suas limitações; e no mestrado, quando enfrentou a mudança para outra cidade, as limitações socioeconômicas e a adaptação a uma área de estudos quase totalmente desconhecida.

Ainda resta uma questão fundamental que não foi desenvolvida: a relação entre história oral, memória e relações raciais. Há alguns questionamentos que podem ser elaborados em torno da noção de “ilusão biográfica” e memória na medida em que nas relações raciais o que é encarado como limite à pesquisa científica pode ser, na verdade, a saída para a produção

de um conjunto de dados difíceis de se fazer revelar. A utilização de memórias e as narrativas sobre racismo e discriminação racial por meio da história oral são recursos fundamentais para a construção dessa pesquisa.

Os métodos associados à história oral, como já discuti, enfrentaram bastante descrédito, ainda que seja notável o quanto isso tem mudado com o crescimento dos estudos que adotam esse caminho. Pierre Nora (1993, p. 9) afirma que “No coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história (...). A história é deslegitimação do passado vivido”. No entanto, para os estudos de relações raciais, *ouvir* o que os indivíduos têm para falar sobre suas vidas acaba sendo uma inflexão epistemológica importante, pois tem o potencial de favorecer a escuta de uma série de questões negligenciadas socialmente e também pelo conhecimento científico. *Ouvir* e dar a devida atenção aos relatos de pessoas sobre o racismo acaba por ser uma atitude epistemológica que questiona o *modus operandi* da ciência como recurso da Colonialidade na medida em que os indivíduos podem inverter suas posições enquanto objetos de estudo e se tornarem sujeitos (KILOMBA, 2019; QUIJANO, 2005). Isto, por sua vez, não quer dizer abrir mão da criticidade com relação às narrativas coletadas, mas valorizá-las enquanto tais. Por quê?

A noção de experiência mobilizada por Collins (2019, p. 26), ao posicionar epistemologicamente a contribuição do pensamento feminista negro também tem a ver com o vínculo que estou estabelecendo. A experiência acaba por desafiar “as visões de mundo definidas pela teoria”. Isto se dá, de forma mais ampla, porque é pela reflexão teórica e política sobre a experiência das mulheres negras que se faz possível promover uma perspectiva interseccional, na medida em que a intersecção entre raça, classe e gênero, pelo menos, acaba por fazer ver posições e condições sociais que epistemologias baseadas em marcadores sociais desvinculados tendem a esconder. O ponto de vista da “mulher negra” e suas experiências é um exemplo marcante, nesse sentido, de certo que a separação das opressões estruturais que a atingem acabaram por equipará-la a outras posições sociais, como a da mulher branca do feminismo canônico, ocultando a sistemática do racismo sobre a primeira e limitando a leitura da teoria social a uma experiência que se colocava como universal. Raça é central nestas inflexões epistemológicas, mas o é quando vinculada a outros conceitos, de forma muito mais complexa, e digo isto assumindo que o trabalho que realizei já está a um passo atrás da proposta interseccional, pois ainda propus problematizar as pesquisas de trajetória que operam apenas com classe social privilegiando apenas mais um marcador.

Falar de si, nessa perspectiva, corresponde a assumir o que Gilroy (2012a) teoriza como autonomia e autenticidade, e que também está presente no pensamento de Neusa Souza

(1983, p. 17) quando ela assume que “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”. Devido ao escravismo, o projeto de dominação racial do colonialismo e as contemporâneas desigualdades de oportunidades que se reproduzem, as populações negras utilizaram muitos outros recursos de comunicação, articulação e denúncia, e a oralidade é uma delas, bem como a arte, sobretudo a música. As histórias que foram negligenciadas pelos cânones, que a propósito são brancos, e que negam a subjetividade, sobretudo a negra, é inscrita, de forma insistente e resistente, utilizando-se de outras estratégias que não a textual ou somente ela. Quanto à questão da música, Matos (2016; 2021), por exemplo, tem investigado no Brasil e no México, orientando-se por Gilroy (2012b) – além de ter investido no mesmo problema, mas no campo do cinema –, o quanto a música tem sido utilizada como estratégia de registro cultural, indentitário e também de posicionamento político em uma luta por reconhecimento (HONNETH, 2003).

Esse também tem sido o uso que os movimentos negros brasileiros têm feito da memória na crítica à história oficial. Há um conjunto de eventos históricos que têm sido recolocados em cena, autores/as, personalidades e personagens, além da discussão mais contemporânea sobre representatividade em todos os espaços e posições sociais. Pierre Nora (1993) ao tratar, por exemplo, dos lugares de memória, destaca que a criação de arquivos é explicada pela necessidade de uma “vigilância comemorativa, [sem a qual] a história depressa os varreria. (...) se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los”. Ligados a esse conceito de memória-arquivo, ele desenvolve as noções de memória-dever e memória-distância, ou seja, um reencontro com um pertencimento, princípio e segredo da identidade, o que alimenta engajamentos. A memória-distância une um passado a uma necessidade de presente, um culto à continuidade, e a expectativa de explicar a quem se deve o que o coletivo é agora.

Le Goff (1990, p. 423-424) explica que o conceito de memória nos remete primeiramente, no sentido de conservação de informações, à questão psíquica, o que implica trabalhar com a lembrança, a ordenação dos vestígios e suas releituras. Neste aspecto reside uma série de fragilidades, considerando que, antes de ser falada ou escrita, a memória corre o risco de sofrer perdas e perturbações, voluntárias ou involuntárias, o que afetaria não apenas o indivíduo, mas seus coletivos e identidades. Para Pollak (1992), a questão pode ser colocada em termos de reorganização e disputa acerca das impressões sobre o mundo, as escolhas dos fatos a serem lembrados, logo, os esquecimentos e lembranças, as relações de poder, o jogo de elaborações, os personagens, acontecimentos e lugares que acabam por serem registrados. A memória é, portanto, um elemento fundamental no processo de constituição das identidades em

suas representações sobre o passado, o presente e o futuro, tudo o que é, afinal, politicamente disputado.

A questão da memória, portanto, pode ser colocada de outra forma que não àquela da “ilusão biográfica”, ou ao menos não só nesse sentido, pois passa a ser encarada como trunfo narrativo que interfere na constituição de identidades que o racismo tende a deteriorar. Seja no sentido do culto a uma ancestralidade que resiste contra as opressões ou de uma história pessoal que se ergue contra a discriminação, a memória assume um rompimento com o silenciamento, o que Lélia Gonzalez (1984, p. 226-227) associa à noção de consciência, enquanto a memória seria o não-saber que conhece e faz emergir a verdade.

A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, **esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita**, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido. Só que isso ta aí... e fala.

O que quero destacar trazendo este trecho de Lélia Gonzalez está menos vinculado a um esforço de fazer emergir verdades definitivas e mais próximo da vontade de colocar em cena verdades conflitantes, complementares, outros pontos de vista. É este o jogo da memória que a autora infere ser vantajoso compreender, e isto inclui autocrítica. O que novos elementos de memória podem fazer ver e ouvir de novidade ou como questionamento sobre os mesmos fenômenos que conhecemos, ainda que com suas reelaborações, rupturas, esquecimentos e ficções?

No tópico seguinte, para não continuar apresentando detalhes da vida das minhas interlocutoras e interlocutores de forma desconexa, sistematizo informações obtidas pelos questionários que apliquei e alguns detalhes das entrevistas que possibilitam qualificá-las.

#### **1.4 Perfil socioeconômico e cultural das/os estudantes**

Para iniciar a pesquisa, eu apliquei questionários a 17 contatos que me foram indicados. Foi um número satisfatório para se extrair o primeiro recorte para as entrevistas. Alfredo, Carolina, Ellen, Firmina, Lia e Lilia foram contactados/as por bola de neve porque

seus perfis se aproximavam do meu recorte: pais pouco escolarizados, famílias de até dois salários mínimos e profissões basicamente manuais e sem exigência de formação superior.

Eu também tracei um plano secundário que foi aplicado às turmas de 2021 dos três programas de pós-graduação mais conceituados da Paraíba segundo a classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): os Programas de Linguística e de Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos da UFPB (conceito 6) e o Programa de Engenharia Elétrica da UFCG (conceito 7). Pensei nos Programas *institucionalmente* mais conceituados, e a noção de conceito aqui tem relação com o que a CAPES considera em sua avaliação quadrienal dos Programas, porque, por isso mesmo, eles podem receber uma série de investimentos, materiais e simbólicos que algumas áreas não recebe. Minha questão era saber se seu público diferiria do público que eu tinha conseguido alcançar pela estratégia bola de neve, além de tentar extrapolar as áreas de pesquisa e trabalho que tive contato.

Fiz contato por e-mail e obtive retorno de 22 pessoas. Com relação ao total de estudantes desses programas, as respostas obtidas não seriam representativas. Além disso, com relação à minha estratégia bola de neve, o público que respondeu ao questionário dificilmente atenderia aos meus critérios de classe popular. Se me centrasse apenas na renda, a amostra indicaria um recorte entre 3 e mais de 10 salários mínimos. Dos 22 respondentes, 14 ultrapassam o que defini para a amostra. Ainda assim, Alessandra, Carlos, Cida e Silvio são contatos que adquiri por meio dessa segunda estratégia. Foi muito proveitoso tê-los/as na pesquisa porque pontos de vista distintos, no duplo sentido da palavra, puderam ser levantados em termos de relações de classe no interior destes Programas. É algo bastante comentado por Alessandra e Silvio o fato de haver um público com uma situação socioeconômica e cultural mais abastada em suas turmas e como isso lhes imprimiu um forte sentimento de deslocamento. Cida não trata da questão nesses termos de pertencimento, mas ressalta o quanto teve de enfrentar dificuldades financeiras para permanecer até o fim do mestrado, sendo ajudada por diversas pessoas. Como esperado, a raça branca é mais preponderante dentre os/as estudantes. Isto apareceu tanto dentre os questionários que coletei como nas entrevistas.

Quanto aos 17 questionários respondidos por bola de neve, houve certo equilíbrio entre as pessoas que se identificavam como homem ou mulher. Foram 7 declarações como preto (das quais 2 pessoas se identificam como preto e negro); 3 como pardo; 6 como branco; e 1 negro. O grupo tinha entre 22 e 40 anos, com um número maior de pós-graduandos com menos de 30 anos. A maioria era solteira (15), sem filhos (16), e estudou no sistema público (12), incluindo o ensino superior (16). Destes, apenas 6 não utilizaram nenhum tipo de política ou programa de ingresso no ensino superior. A maioria recebeu auxílio ou bolsa na graduação (13).

É notável também que eles/as possuíam alguma renda própria, incluindo bolsa na pós-graduação, e usavam essa renda apenas consigo mesmos, morando, a maioria, fora da casa dos pais/responsáveis.

Nesse grupo, as mães eram mais escolarizadas que os pais. Dentre elas, algumas haviam concluído o ensino médio (5). Entre os pais, uma minoria alcançou o ensino médio (3). Dessas famílias, 9 são formadas por pais casados e 5 separados – dado que foi discutido durante a exploração das entrevistas. Havia também um certo número de aposentados/as (10), tanto de pais quanto de mães, dentre os quais encontravam-se professores, garís, trabalhadoras domésticas, donas de casa, costureiras, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, copeiras, agricultores, garçons, mecânicos, cobrador de ônibus, caixas de supermercado, vigilantes e autônomos. Quanto às residências, havia um equilíbrio entre Zona Rural e Zona Urbana com uma maioria residindo em casa própria.

Com relação à renda, havia correspondência entre aqueles/as que afirmaram que a renda praticamente não se alterou ao longo do tempo e aqueles/as que notam que a renda aumentou um pouco. Juntos, aqueles que indicam que não possuíam renda; os que dizem que a renda diminuiu com o tempo; e os que assinalaram que a renda diminuiu bastante com o tempo, acabam por se equiparar aos primeiros. Em valores, foi-me indicado que a renda variava entre um e dois salários mínimos, sendo esta renda mais ou menos estável ao longo do tempo, com 4, 5 ou 6 pessoas dependentes dela.

Nos questionários aplicados aos estudantes dos PPGs de alto conceito CAPES da Paraíba, o grupo tinha entre 27 e 46 anos, sendo a maioria também menor de 30 anos. Eu obtive mais respostas do Programa de Linguística da UFPB (15), seguidas pelo Programa de Engenharia Elétrica da UFCG (4) e, por fim, o Programa de Produtos Naturais e Sintéticos da UFPB (3). Mulheres foram 13 e homens foram 9, dos quais, muito representativamente, 13 são brancos, 3 são pretos (1 também se declarou negro) e 6 pardos. A maioria também é solteira, mas aqui há um número maior de casados ou em união estável (9), sendo que 7 têm filhos. Apenas metade estudou em escola pública (11); 6 estudaram em escolas privadas, 5 em ambas e 13 cursaram o ensino superior público sem nenhuma política de ingresso. Metade recebeu algum tipo de auxílio ou bolsa e outra metade não. A maioria dos pais são casados (10), sendo 6 divorciados ou separados.

A escolaridade das mães ficou assim: 2 com ensino fundamental I incompleto e 1 com fundamental I completo; 2 com fundamental II incompleto; 2 com ensino médio incompleto e 6 com ele completo; 1 com superior incompleto e 3 com superior completo; e 5 com pós-graduação completa ou em andamento. Os pais: 1 sem escolarização; 3 com

fundamental I incompleto; 4 com fundamental II incompleto; 2 com médio incompleto e 4 com médio completo; 1 com superior incompleto e 6 com este nível completo. São professores, médicos, telefonistas, agentes de saúde, auxiliares de serviços gerais, administradores, autônomos, comerciantes, cozinheiras, donas de casa, agente de endemias, e muitos deles aposentados.

Boa parte destas famílias residiam na Zona Urbana (20), em casa própria (15), e metade assinalou que a renda aumentou com o tempo, sendo que 5 consideram que a renda aumentou bastante. Os que assinalaram renda de até 2 salários mínimos foram 6.

Abaixo, sistematizo resumidamente algumas das informações pertinentes sobre Alessandra, Alfredo, Carlos, Carolina, Cida, Ellen, Firmina, Lia, Lília e Silvio que prosseguiram nas entrevistas. A intenção é expor características destes perfis, pois a discussão só será desenvolvida no terceiro capítulo e quarto capítulos. Como todos os outros, eles foram contactados individualmente após responderem o questionário e convidados a participarem das entrevistas. Aqueles que não deram nenhuma resposta foram contactados novamente e encerrei a insistência.

Informações que sinalizem alguma dubiedade em termos de condições de existência foram esclarecidas durante as entrevistas. Por exemplo, Alfredo, Silvio e Carolina estudaram em escolas privadas no início da educação básica. Ellen fez toda a educação básica na rede privada e Lia cursou alguns meses da educação infantil em uma escola privada. Alfredo teve seus estudos custeados por uma tia que, acreditando ser um bom investimento tirá-lo da escola pública, o manteve por alguns anos estudando em outra cidade – o que inclui não só as despesas propriamente escolares, como matrícula, mensalidade e material, mas transporte e alimentação. Carolina estudou em uma escola de bairro periférico que, segundo ela, não tinha custos tão elevados. Além disso, ela explicou como isso era negociado entre sua mãe e seus patrões que, com certa frequência, ajudavam diretamente ou faziam acordos e descontos em seu salário. Ellen estudou em escola privada no início da educação básica sem pagar, pois sua mãe trabalhava na instituição. Devido a isso, foi bolsista integral, incluindo livros. Seu ensino médio, de fato, foi pago e ela narra os sacrifícios feitos para quitar as dívidas mensais. Silvio fez a educação infantil em uma escola de seu bairro, na periferia da cidade. Depois da morte do avô, sua avó foi morar em sua casa e ela tinha duas aposentadorias. Além disso, sua mãe passou 10 anos trabalhando em livrarias e pôde cobrir algumas dessas despesas.

Os pais de Alfredo, a mãe de Firmina e a mãe de Silvio possuem o ensino médio, mas concluíram quando adultos. Foi a necessidade de trabalho baseado na escolarização que os fizeram buscar concluir a educação básica – o que, vale antecipar, é um dado importante para

que eles centrassem a educação familiar dos/as filhos/as em torno da escola. A mãe de Firmina ainda ingressou em um curso privado de gastronomia, mas teve de abandoná-lo por não conseguir prosseguir com o pagamento. Ainda assim, segundo Firmina, é uma cozinheira reconhecida onde trabalha.

De forma geral, meus interlocutores são os primeiros ou um dos primeiros em seus grupos nucleares e estendidos a alcançarem o ensino superior público (Alfredo estudou em instituição privada com 100% de bolsa pelo PROUNI). Alfredo, Lília, Ellen, Lia e Silvio são os que mais identificaram pessoas na sua família nuclear ou estendida que cursaram o ensino superior, mas cabem algumas observações: no caso de Alfredo, são pessoas mais abastadas que a sua família e que puderam fazer cursos no sistema privado; no caso de Lília, são seus irmãos mais velhos que compuseram família e trabalham há alguns anos; em ambos os casos, são pessoas que graduaram-se depois da faixa comum de idade (considerando a conclusão do equivalente ao ensino médio); e ingressaram em profissões que não alteram radicalmente suas trajetórias de vida em relação aos demais membros do grupo (pedagogos, técnicos de enfermagem, etc.). O caso de Ellen se assemelha com o de Alfredo, pois suas primas que cursaram o ensino superior são filhas de pai policial bem remunerado. Lia tem irmãos mais velhos que cursaram o ensino superior, mas ou abandonaram ou não exercem devido à ausência de oportunidades ou de identificação com a profissão. Cida é a mais velha de dois irmãos e ambos possuem ensino superior. Um deles, o do meio, inclusive, já é professor universitário.

Seguindo nesse sentido, um dado relevante que Alfredo destaca é que quase ninguém fez seu curso superior por escolha, como um projeto e desejo a ser realizado, mas como uma oportunidade que se encontrou. Apenas ele e seu irmão que, no momento da entrevista, havia sido selecionado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), que estariam, de fato, realizando um plano. Cida também traduz seus caminhos dessa forma: era o que estava disponível, sobretudo, a área escolhida. Firmina também fez seu curso após envolver-se com a área no ensino médio. Ela não conseguiu aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e acabou conseguindo sua vaga por vestibular interno em uma Universidade Pública. Carolina havia tentado o vestibular algumas vezes, mas só conseguiu 4 anos depois, quando ela já estava cursando um técnico – que não chegou a concluir. O curso que ingressou foi uma recomendação de terceiros e, aparentemente, ela se identifica com a profissão. Silvio gostaria de seguir por outra carreira, mas não conseguiu aprovação no vestibular de sua época, escolhendo a profissão atual de acordo com o que foi possível alcançar com sua nota do ENEM. Entretanto, ele tem bastante identificação com o campo.

Lília não escolheu seu curso, de fato, pois, àquela altura, tinha interesse por uma área completamente diferente (Lia também, inclusive, elas fizeram a graduação juntas e trabalharam no mesmo laboratório de pesquisa). Na verdade, sentiu-se pouco atraída até a metade do curso. Ela esperava outra realidade, o que correspondia a uma área próxima, dado que ela só se deu conta um tempo depois. Isso é considerável em termos do quanto os indivíduos oriundos das camadas populares acabam por não ter referências sobre a divisão social do trabalho e das profissões para além daquele horizonte no qual são socializados. Vale lembrar que Lília deve ter tido acesso a informações alternativas na internet, mas a questão é mais profunda e tem a ver com conhecer ou não o funcionamento da estrutura universitária e do mercado de trabalho para especialidades. Com o ingresso na vida científica, o que tem a influência direta de sua orientadora<sup>12</sup>, ela se identifica como pesquisadora e hoje se sente muito realizada – a despeito da desvalorização que sente como tal em termos dos retornos financeiros e das oportunidades de trabalho.

Com relação à renda, quem se mostrou com melhores condições em que se apoiar, caso precisasse, foi Lília e Cida. O pai de Lília casou duas vezes e teve, ao todo, 12 filhos. Lília é a mais nova e, como é comum se observar na literatura, pegou uma fase de melhores condições de existência do que todos os seus irmãos. Porém, é inegável que dividir dois salários mínimos entre dois idosos e um adulto não mostra um resultado que altere sua situação de camada popular. Seus irmãos também não poderiam ajudá-la integralmente, pois seguiram trajetórias minimamente próximas do estatisticamente esperado. No caso de Cida, quem vai colher a melhor estabilidade de casa são seus irmãos, mas ela também pode contar com a família. Sua mãe trabalhou de carteira assinada por 30 anos, garantindo certa constância de renda como auxiliar de serviços gerais. Seu pai também teve certa constância de renda como carpinteiro, trabalhando para empresas privadas. Ainda assim, segundo ela, o dinheiro era contado para os cinco. Durante a pandemia, por exemplo, ao ter concluído o mestrado e aguardar a entrada no doutorado, ela retornou para a casa de sua família, sendo esse movimento uma constante em suas idas e vindas em busca de educação e trabalho.

---

<sup>12</sup> Lília me foi indicada por Lia, que só depois foi entrevistada. Eu conhecia Lia pessoalmente, fui à sua casa enquanto ela concluía o curso. Particpei de seu Trabalho de Conclusão de Curso contribuindo com certas fotografias e fui convidado para sua defesa. Ela me indicou várias pessoas que conheceu ao longo do curso. Esse grupo de amigos trabalhava junto em projetos de pesquisa. À altura das entrevistas, boa parte estava cursando pós-graduação. O eixo que os une é uma professora que os orientou. Ela é muito querida. Pude conhecê-la. Ela é enérgica, crítica e “maternal”. Cuidava do seu grupo de pesquisa e dos estudantes do curso como quem protege um patrimônio. Ela é bastante citada nas narrativas de Lília e Lia. Enquanto analisava repetidamente as entrevistas, recebi algumas notícias de membros desse grupo sendo aprovados em cursos de doutorado.

Seguindo nesse mesmo sentido, quem teria menos condições de romper a trajetória familiar e de classe seriam Alessandra, Carlos, Carolina e Lia. Eles/as vêm de uma família estendida com baixa ou nenhuma escolarização. Carolina identificou apenas um primo distante pela família paterna com ensino superior, e com histórico de trabalho doméstico e na pesca. É sintomático o quanto esse dado é representativo, em termos de relações raciais, já que toda a sua família é composta por pessoas não-brancas, e o mesmo vale para Alessandra. Em sua família, praticamente ninguém foi à escola e não exerciam profissões formalmente. Suas narrativas são muito fortes ao descrever as condições de sua infância. Tendo se envolvido com a questão dos Direitos Humanos na Dissertação de Mestrado, Alessandra diz que os conheceu por sua ausência. Faltava educação, alimentação, saúde, transporte etc. Lia tem pais sem escolarização e contou que apenas um dos irmãos de seu avô chegou a estudar, sendo, inclusive, professor. Carlos só identificou uma prima distante que, sendo filha de um funcionário de uma empresa de água, ingressou no ensino superior.

Diferentemente de Alfredo e Lia, Carolina e Cida tiveram os dois pais trabalhando e constituindo a renda familiar. Mas nem sempre foi assim, inclusive, durante a infância de Carolina e a infância de sua irmã. O pai de Carolina trabalhou como entregador de jornal antes de ser caixa no supermercado que trabalhava no momento da entrevista. Ele chegou mesmo a acumular algumas dívidas. Entre um trabalho e outro, quem manteve a casa foi sua mãe, que tem sido mais constante nas residências que trabalha. O mesmo dado se repete na família de Ellen. Sua mãe sempre esteve em algum trabalho relativamente estável, mas seu pai transitou em muitas ocupações (cobrador de ônibus, estampador), estando, no momento da entrevista, desempregado.

O pai de Alfredo também não tem tido renda constante. Ele já trabalhou na empresa de água que atende na Paraíba (Cagepa), no que compete à manutenção da rede de água e esgoto, e depois como vendedor de antenas de televisão, as quais ele também fazia reparos. Por oito anos foi conselheiro tutelar e, após um período de quatro anos sem trabalho certo, assumiu novamente um mandato. Somente nesses períodos que sua família teve mais estabilidade. Eles criavam alguns animais no entorno da casa que moram na Zona Rural. Contudo, o lucro que adquiriam, segundo ele relatou, cobria apenas algumas despesas de fim de ano. Lia, Alessandra e Lilia também têm origem rural com família de agricultores que dependiam do que a terra dava para sobreviver. Lia teve muitos problemas em sua infância devido às brigas entre seus pais. Como comiam o que plantavam, às vezes passaram por momentos de aperto porque seu pai vendia os alimentos estocados para outros fins.

O pai de Firmina vivia em estado constante de instabilidade financeira. Ele é rifeiro, um tipo de vendedor que compra mercadorias para revender em outras cidades ou estados. Em sua infância, as condições econômicas foram mais abundantes, mas ela explica que, pela falta de conhecimento para gerir o próprio dinheiro, seu pai não conseguiu adquirir tantos bens ou ter alguma poupança. No momento, ele não viajava mais quanto antes, tendo certo número de clientes fixos na cidade onde residia naquele momento que nos conhecemos. Contudo, segundo Firmina, por estar envelhecendo, diante de um trabalho “porta em porta” que exige muito, e, mais recentemente, por conta da pandemia da Covid-19, seus rendimentos caíram bastante e a família se viu dependente da bolsa de mestrado dela e do auxílio emergencial pago pelo governo federal. A mãe de Alessandra fazia bicos de trabalhadora doméstica e lavadora de roupas em várias casas, sem nenhuma estabilidade. Seu padrasto, semianalfabeto, também não conseguia oferecer mais do que era cultivado na terra. Com o tempo, a agricultura foi decaindo e ele vivia de bicos. Ele também era alcoólatra e havia discussões em sua casa porque faltava o básico.

Como os pais de Firmina são separados, a renda de sua mãe não conta tanto em sua casa, mas eles também tiveram apoio de um primo-irmão que foi adotado quando ela e seus irmãos (duas gêmeas e um irmão formado em cinema; desempregado) ainda eram crianças. É notável como sua família geriu a educação dos filhos/as, sem instigá-los a trabalhar fora de casa (com exceção de seu primo-irmão que trabalha desde cedo), conseguindo fazer com que os 5 chegassem ao ensino superior. O primo-irmão de Firmina foi o primeiro a cursar o ensino superior (instituição privada); em seguida seu irmão mais velho (instituição pública federal); ela, que é a única em pós-graduação; e, àquela altura, suas irmãs gêmeas que ingressaram juntas em uma instituição pública federal. O pai de Silvio também saiu de casa na sua passagem da infância para a adolescência e isso causou problemas na renda familiar, pois sua mãe teve que arcar com todas as despesas, apoiando-se na renda de sua avó. Segundo ele, mesmo que ainda enviasse algum dinheiro, nem sempre seu pai comparecia com as responsabilidades. A mesma situação caracteriza a trajetória de Carlos, inclusive, tanto ele quanto Silvio precisaram buscar trabalho para ajudar suas mães. O pai de Carlos batia muito em sua mãe e ele se sentia impotente. Quando seu pai saiu de casa as coisas foram melhorando e ele circulou por vários trabalhos, tais como em bares, pizzarias, lojas de celulares, etc.

Alessandra, Carlos, Ellen, Firmina e Alfredo estavam trabalhando, por contrato ou acordo à altura das entrevistas. Trato a pós-graduação como trabalho<sup>13</sup>, mas quero acentuar que

---

<sup>13</sup> Não há consenso sobre isso e, inclusive, não se reconhece oficialmente o vínculo de pós-graduação como um vínculo de trabalho – mesmo quando se diz expressamente, no caso dos bolsistas, que a dedicação deve ser exclusiva, com poucas exceções. Penso que a pós-graduação ocupa uma carga-horária na vida dos/as estudantes e

eles estavam, no momento da entrevista, com atribuições extras em suas respectivas áreas de atuação ou em áreas próximas. Lília, Lia e Carolina dependiam de bolsas de pós-graduação ou contavam com muito pouco do que suas mães (no caso de Lília, pai e mãe) podiam mandar. Lília e Lia têm pais aposentados como agricultores.

---

que, além disso, se consolida como uma experiência em que se aprende um ofício, o de pesquisador, que se aglutina, em muitos casos, ao exercício da docência.

## **CAPÍTULO II A BASE CONCEITUAL**

Neste capítulo me concentro na definição dos principais conceitos que guiaram a gramática desta pesquisa. Apresento uma discussão sobre raça e racismos e a forma como tais categorias foram tomadas na pesquisa empírica. Meu objetivo é promover um debate entre as principais referências do campo, incluindo as controvérsias, e posicionar-me teórica e empiricamente. Com frequência, também já apresento resultados extraídos das entrevistas, sobretudo, quanto ao eixo “percepções com o conceito nativo ‘cor’”. É a articulação com essas percepções e experiências que acaba por realizar a escolha dos conceitos que serão, nas etapas seguintes, bases fundamentais para inferências.

### **2.1 Raça e racismos**

Segundo Fredrickson (2004), o racismo é uma ideia moderna, mas não se desliga de fenômenos antigos como o tribalismo e a xenofobia. Ele delimita seu conceito pensando em quando diferenças etnoculturais, ou seja, diferenças construídas, portanto, sujeitas a transformações, são tomadas como inatas e imutáveis. Isso o permite transitar tanto pela questão da pigmentação da pele e outras características físicas, que resulta na questão da supremacia branca, quanto pelo mito de descendência de uma raça superior, como o arianismo. Ou seja, definir o racismo como sendo uma forma de essencialização dá à sua perspectiva um amplo alcance – não trata apenas da variável “racismo antinegro”, por exemplo – e a coloca tanto no plano da emergência do fenômeno quanto de suas transformações que, ao que parece, mantém alguns fundamentos.

Dito isso, há mais duas vantagens diretas em sua definição: o racismo é adaptável, uma “ideologia de rapina” que consegue selecionar e utilizar ideias de outros grupos e crenças em contextos sócio-históricos diferentes; e o racismo articula diferença e poder, ou seja, a criação da diferença, tornada inultrapassável, é utilizada como critério de tratamento diferencial, cruel, injusto. Assim, o racismo pode extravasar o plano das representações e ideias e ser legalizado e burocratizado, como nos casos conhecidos das Leis *Jim Crow* nos Estados Unidos, o *apartheid* na África do Sul ou o Holocausto na Alemanha nazista – e no Brasil também, com o exemplo das políticas de imigração que discuto ao final deste tópico.

É quando diferenças que podiam de outro modo ser consideradas etnoculturais são tidas como inatas, indelévels ou imutáveis que se pode dizer que existe uma atitude

ou uma ideologia racista. (...) Mas o racismo como o conceito não é meramente uma atitude ou um conjunto de crenças; também se expressa nas práticas, instituições e estruturas que um sentimento de profunda diferença justifica e valida. O racismo é, portanto, algo mais do que teorizar acerca das diferenças humanas ou pensar mal de um grupo sobre o qual não se tem nenhum controle. Ou mantém directamente ou propõe o estabelecimento de uma ordem racial, uma hierarquia grupal permanente que se acredite ser o reflexo das leis da natureza ou dos decretos de Deus (FREDRICKSON, 2004, p. 14).

A perspectiva de Fredrickson me parece suficiente porque, apesar de ser historiador, ele coloca a questão de forma sociológica, tratando do racismo como naturalização e hierarquização do que, socialmente, se cria de diferença. Em contraste, Bethencourt (2018) define o racismo como sendo um preconceito em relação à ascendência étnica combinado com ação discriminatória. Obviamente, sua definição levanta elementos importantes, mas não expressa, ao meu ver, o processo social propriamente de dominação que cria a inflexão diferença-desigualdade. Acredito também que seus objetivos sejam diferentes, pois sua pesquisa visou levantar exatamente a emergência desses preconceitos em várias sociedades, e não só a europeia, e a multiplicação de práticas discriminatórias de fato.

Entretanto, a Fredrickson, algumas críticas iniciais são possíveis. Segundo Munanga (2000), com os progressos a partir dos anos 1970 nas ciências biológicas que contestaram a realidade científica de raça, construção que tratarei mais a diante, houve um deslocamento do eixo principal do racismo para outros marcadores da diferença, tais como mulheres, homossexuais, jovens, etc., isso por analogia, ou seja, biologização de grupos construídos socialmente. Apesar de perceber essas adaptações, Munanga coloca politicamente a questão de que abrir demais o conceito pode acabar se transformando em uma armadilha ideológica ao banalizar o racismo e seus efeitos. Se poderia questionar o porquê das reivindicações negras em face da generalização do fenômeno na realidade de injustiça para com outras categorias.

Acredito que essa observação está inclusa no mapeamento de questões que Machado (2000) fez ao levantar a literatura internacional sobre racismo. Ele atesta que essa produção está envolvida em um processo de inflação e deflação conceitual que, apesar disso, não se desliga da própria plasticidade do fenômeno, seja pela variação histórica ou pela conjuntura de cada sociedade. Ou se diz muito e se perde a dimensão dos preconceitos e práticas de discriminação, ocultando os agentes sociais e as relações interpessoais e institucionais nas quais o racismo se desenvolve, ou se especifica tipos e dimensões de tal forma que se acaba por não alcançar a realidade do racismo como processo estrutural e que mantém certos fundamentos.

Fredrickson (2004, p. 21-26) toma o racismo como um produto do Ocidente e indica sua origem prototípica nos séculos XIV e XV, numa linguagem de religião, e não só dos séculos XVIII e XIX, com as ciências naturais. Ele vai buscar na intensificação da hostilidade cristã para com os judeus, nos séculos XII e XIII, as raízes do que se desenvolveu como racismo. Esse antijudaísmo, devido à recusa em reconhecer Cristo como Messias, se acirrou como antissemitismo devido à intensificação do ódio tornado execução mais do que conversão. Nos séculos XIII e XIV, os judeus foram tornados, por crença popular, vazios de humanidade e demonizados. Uma índole maligna lhes foi atribuída. “Paranoias em massa” se dispersaram e se articularam a eventos como a peste negra e às crises da economia mercantil vinculados aos judeus. Eles foram, assim, relegados a lugares da hierarquia social e grupos estatutários, tornando-se os “Outros”. O autor também não deixa de assinalar que, nos finais da Idade Média, com a expansão da Europa, sentimentos de superioridade e dominação foram empregados com as populações nativas do que veio a ser chamado de América(s), África e Ásia.

Essa busca na história europeia desde a Idade Média também encontra concordância em Bethencourt (2018). Contudo, ele critica a centralidade dada por Fredrickson ao Ocidente, discutindo dados de preconceito e discriminação em sociedades da Ásia e África. Outro ponto contestado tem a ver com essa separação entre fundamentação religiosa e científica. Tais fronteiras seriam, no máximo, conceituais e de exposição, mas não existiriam na realidade de forma tão delimitada.

Seguindo com Fredrickson (2004), para que a discriminação étnica pudesse ser considerada racismo seria necessária uma visão de mundo que justificasse tais práticas. Até então, em caso de conversão ao catolicismo, por exemplo, e fidelidade aos princípios da Igreja, tais barreiras impostas aos “Outros” tornavam-se ilícitas. Seria necessário que esta infidelidade fosse concebida como hereditária.

Quanto à variação direcionada à cor da pele, Fredrickson (*Idem*, p. 28-32) rejeita parcialmente a hipótese de que havia na Europa medieval clara repulsa a pigmentação escura. Ele oferece alguns exemplos e situa essa relação entre a representação artística e literária tanto entre o exótico quanto entre o heroico e santo. Sua única ressalva é com a Ibéria do fim do século XIV e início do XV onde a associação de cor e escravidão já se realizava. Além disso, seguindo algumas referências, sustenta que o mundo islâmico precedeu o cristão nessa correlação. A aquisição de escravizados pelos portugueses na Guiné (um esquema que precedia o tráfico dos próprios portugueses) e tráfico na Ibéria já encontrava essas representações entre cor da pele e servilidade. Mas seria a legalidade com que o tráfico já acontecia somada ao fato de que os africanos à venda não serem cristãos que embasaria o seu tratamento como não livres.

Isso, inclusive, se tornaria objeto de missões e conversão. A cor da pele não tinha, diretamente, a ver com isso, exceto como forma de identificação e valorização de uma estranheza e brutalidade.

O autor não desassocia, historicamente, a intensificação da perseguição aos judeus em partes da Europa com a expansão colonialista e a descoberta de diferenças no Novo Mundo, sobretudo na Espanha dos séculos XIV e XVI, que, devido ao conflito com os mouros, aumentou a discriminação com mulçumanos e judeus, os últimos sendo colocados entre a conversão e a morte já por uma orientação de impureza de sangue. Nas Américas havia uma tensão entre tomar os nativos como inocentes passíveis de conversão ou sub-humanos. O ponto de virada para correlacionar definitivamente a cor da pele e escravidão se dá tanto pelo estranhamento das novas diferenças encontradas e a articulação com maldições bíblicas:

Antes da descoberta da América, era comum acreditar-se que a cor extraordinária dos africanos que tanto impressionava os europeus resultava directamente de um clima tropical ou equatorial. Mas quando se tornou claro que os nativos do Brasil, que viviam num clima semelhante ao da África Ocidental tinham peles amarelacastanhadas em vez de negras, levantaram-se questões sobre a origem da pigmentação africana. (...) levavam à especulação de que a cor negra dos africanos era permanente, quer por alguma causa fisiológica, quer como resultado da maldição bíblica de Cam ou Canaã (FREDRICKSON, 2004, p. 39).

Apesar disso, havia uma barreira fundamental para essa representação se efetivar como racismo moderno: “a crença ortodoxa cristã na unidade da humanidade” (*Idem*, p. 47), ou seja, a possibilidade de perdão da maldição e resolução do paganismo pela conversão. A humanidade teria um único progenitor, assegurada pelo livro bíblico, Gênesis. Para Seyferth (2002, p. 18), a designação dos outros passava pela noção de pagão, uma antítese ao cristão, sem conotação fenotípica, mas cultural. É necessário o desenvolvimento do pensamento científico com o Iluminismo para que o racismo moderno emergisse embasado por tipologias físicas. Fredrickson (2004) atribui ao naturalista sueco Carl Linnaeus a divisão da espécie humana no gênero dos primatas, mas com variedades diferenciadas entre europeus, índios americanos, asiáticos e africanos, estando os europeus no polo das qualidades superiores.

A partir de Linnaeus, a anatomia comparada e o conhecimento etnográfico abriram espaço para as distinções raciais e, em fins do século XVIII, a noção de raça substituiu a de *variedade*, tornando absoluto (mas não único) o paradigma predominante no século XIX; o progresso e a civilização são ditados pelas leis da natureza – a desigualdade humana como parte da ordem natural. O conceito de homem natural, bom selvagem, nobre selvagem, e certos princípios igualitários do Iluminismo (cujas luminas também usaram e abusaram da idéia de progresso), foram em grande parte substituídos pela idéia de raça – uma explicação biológica para a diversidade cultural (SEYFERTH, 2002, p. 23, grifos da autora).

Até aqui, o que tenho tentado demonstrar é a construção e a reconstrução, através de uma história do racismo, da *noção* de raça. Implica em dizer que a teoria das raças, como

defende Bethencourt (2018, p. 9), não antecedeu o racismo: “a classificação não antecede à ação”. Como Mendes (2012), penso que a compreensão desse processo é fundamental para elucidar o conceito de racismo e sua fluidez.

Munanga (2000) situa essa inflexão no emprego da palavra raça por François Berniet, no século XVII, ao classificar a diversidade humana de forma contrastada fisicamente, mas, segundo ele, empregado no contexto francês para legitimar a dominação da nobreza sobre a plebe pela diferença de sangue puro – este dado coincide com os estudos de Mendes (2012, p. 102).

No século XVIII, a noção de raça foi transplantada das ciências naturais para a experiência de diferenciação no Novo Mundo, ambiente favorável para o nascimento da história natural da humanidade como disciplina, o que seria, posteriormente, a biologia e a antropologia física. Há uma passagem da noção de raça pela via religiosa para a (pseudo)científica. A classificação dos grupos humanos estava muito além de uma operação científica, pois tendia a criar hierarquias arbitrárias. Ao biológico foram associadas qualidades (ou defeitos) psicológicos, morais, culturais e cognitivos.

Essa é a principal ênfase de Almeida (2019). Apesar das ideias de raça que estavam sendo desenvolvidas, foi nas circunstâncias históricas da expansão mercantilista e de invasão do Novo Mundo que se forneceram condições de atribuir sentido específico às ideias de raça. O autor também remonta ao projeto Iluminista e a tomada do homem como objeto de conhecimento, mas é sobre o impacto do colonialismo que ele se concentra, inspirado, sobretudo, pela leitura de Mbembe (2018a). O colonialismo seguiu-se da distinção filosófica-antropológica entre civilização e selvageria. Contudo, como processo sistematicamente elaborado com base em práticas de morte e destruição, há um deslocamento entre civilização e primitivismo. Raça foi a categoria central para a classificação daqueles não-europeus que poderiam ser submetidos às tecnologias coloniais. Segundo Mendes (2012, p. 103), “Os autores do século das luzes não fizeram mais do que desenvolver uma ideologia que serviu aos intuídos da sociedade europeia (...). E assim se legitimava o domínio colonial”.

Neste ponto, vale retomar o argumento de Quijano (2005), pois ele considera que é nesse espaço/tempo que se funda um novo padrão de poder que, posteriormente, pela codificação de diferenças tornadas classificações definitivas pela visão do europeu, se dissemina por todo o mundo, conectado à divisão e controle do trabalho, das riquezas por ele produzidas e das posições e papéis sociais correspondentes: “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (*Idem*, p. 118). Esta questão da associação entre papéis

e posições sociais geridas pela noção de raça me será muito cara quando, no capítulo 5, discuti sobre a formação de identidades raciais e os horizontes que cada indivíduo vê e/ou coloca para si, não sendo apenas uma questão de classe (ou apenas de classe), como geralmente estabelece Bourdieu (2017, p. 101-106) com sua noção de condições de possibilidade como um eixo para se construir uma classe no papel.

Nos séculos XIX e XX, variadas doutrinas e teorias se propagaram, tais como a tese de branqueamento, atribuída por Seyferth (2002, p. 32) a João Batista de Lacerda (médico brasileiro), e de degeneração da raça pela miscigenação, tese cara a Gobineau e aos darwinistas sociais. Destaco essas duas porque elas serão combinadas à emergência de uma conjuntura de construção do Estado-nação brasileiro. Gobineau tinha boas relações com Dom Pedro II e sua suposição de destino da sociedade brasileira era extremamente negativa considerando que a miscigenação que aqui ocorria prejudicava o sangue branco/ariano. A tese de branqueamento de Lacerda sustentava a inferioridade dos negros, índios e mestiços, mas acreditava em mecanismos de seleção para combinar cônjuges e clarear os fenótipos. Tal noção desembocou em um projeto político concreto de incentivo à imigração europeia.

É comum na literatura que se explore as políticas de imigração desenvolvidas no início da República para pensar o envolvimento do Brasil com a emergência de categorias raciais e do racismo – e, a partir daí, se investigar o ponto de inflexão na produção de desigualdades de adaptação ao trabalho livre pela população negra em detrimento da ocupação das oportunidades por imigrantes brancos (HASENBALG, 2005b) –, mas, como indica Seyferth (2002, p. 30-33), políticas com essa preocupação datavam do início do século XIX.

Segundo a autora, em 1818, D. João VI assinou um tratado de colonização para Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, visando promover um processo civilizatório em que a imigração europeia era central. Ainda que raça não apareça expressamente no documento, em uma de suas passagens referentes ao serviço militar, os imigrantes são vinculados à manutenção de regimentos portugueses e é a cor branca que é visada. Com a escravização a todo vapor, a questão da cor já é disseminada como forma de diferença e desigualdade e a imigração que se deseja é a europeia.

Há mais dois exemplos, após a Independência do Brasil, em que D. Pedro I investe em imigração alemã. As verbas foram suspensas em 1830, mas houve uma retomada da política em 1840 visando a constituição de colônias. O regime escravista era visto pelas empresas particulares envolvidas no financiamento como um obstáculo para se implantar uma economia liberal e a população africana escravizada não se enquadrava no regime da livre iniciativa. Ou

seja, negros, mestiços e índios podiam ser escravizados, em oposição ao trabalho e livre iniciativa brancos, mas não poderiam ser incluídos como pequenos proprietários, por exemplo.

Acreditar nas possibilidades de limpeza de sangue e fenótipos e ao mesmo debater-se com a teoria de degenerescência racial pela mistura impôs ao nacionalismo republicano, principalmente, desafios evidentes. Toda a massa inferior da população deveria ser clareada, mas diante da construção da nacionalidade, a resposta para a contradição foi que essa mesma massa que seria o meio de abrigar os brancos imigrantes (*Idem*, p. 36-37). Se instituíam uma fantasia democrática que, como sabemos, desembocará em versões bastante elaboradas ideologicamente, como a democracia racial. Contudo, tal democracia coibia a pluralidade étnica.

Tendo tocado no problema das políticas de imigração europeia, nas teorias de branqueamento e na questão da mestiçagem/miscigenação brasileiras, acabei por abrir boa parte dos problemas que instituirão, no século XX, as ciências sociais no nosso país, principalmente os estudos de relações raciais. Tais problemas também importam a este trabalho na medida em que sua realização se apoia em algumas das perspectivas desenvolvidas, o que significa que é a partir daqui que a empiria se desenvolve.

No tópico seguinte, discuto esse contexto a fim de encaminhar como algumas referências da sociologia, especificamente, têm defendido a manutenção da utilização de raça como conceito analítico. Passarei por essa discussão e introduzirei a tese de Hasenbalg (2005b), que é, até certo ponto, um dos paradigmas contemporâneos que têm sido adotados e que orienta os problemas de pesquisa que estão em vigência acerca da adoção e resultados das políticas de ação afirmativa.

## **2.2 Raça como categoria sociológica**

Como se viu, apesar dos racismos terem certo núcleo comum dentre seus conteúdos específicos, o conceito de raça é extremamente instável. Após o século XIX, depois de assumir, pelas teorias das raças, uma função de catalogação da espécie humana e subdivisão arbitrária entre superiores brancos-europeus e “Outros” inferiores, no século XX, as transformações são tão plurais quanto, desde a negação de sua validade a seu uso como elemento de articulação política (BETHENCOURT, 2018; GUIMARÃES, 2012b, p. 29).

Com os avanços das ciências biológicas, sobretudo, da genética humana e biologia molecular (MUNANGA, 2000, p. 26), se repete, finalmente, o que as ciências sociais já haviam construído e confirmado e que nunca deveria ter sido erguido como conhecimento científico

porque não encontra realidade correspondente: raça não existe enquanto realidade biológica, muito menos em classificações hierarquizadas. O que existem são patrimônios genéticos diferentes, mas nada que permita a criação de categorias, subcategorias raciais ou distinções de capacidades e de caráter. Somado a isso, os horrores da Segunda Guerra Mundial – com o genocídio de milhões de judeus, além de homossexuais e ciganos promovido pelos nazistas – intensificaram a discussão sobre a operação do conceito e a necessidade de seu abandono. Algumas sugestões têm sido promovidas, tais como o uso de população, nas ciências naturais, ou de etnia nas ciências sociais.

As oposições à manutenção do conceito nas ciências sociais ressaltam que ele suscitaria uma realidade de polarização que não existe na sociedade brasileira devido à mestiçagem/miscigenação que, de certa forma, atinge a maioria da população, impedindo a classificação em categorias fechadas. Utilizar a noção remontaria muito mais a uma transposição de categorias estrangeiras, sobretudo, dos Estados Unidos da América, e sua aplicação em nossa realidade. Também se tem uma preocupação, que eu julgo legítima, com o potencial de racialização que, na verdade, é o que se pretende eliminar devido aos riscos relacionados à segregação de grupos e aprofundamento de comportamentos racistas. A cor, no Brasil, diferente dos EUA, não encerraria um grupo fechado de castas e nem seria determinante na sociabilidade ou na ocupação de posições na estrutura social. Haveria muitas possibilidades de negociar esse marcador com outros atributos sociais, como a escolarização. Discuto cada uma destas partes a seguir.

A questão da “mistura racial” brasileira vai desde uma perspectiva profundamente negativa sobre o futuro da nação à sua valorização nos trabalhos de Gilberto Freyre (2003) no contexto do estabelecimento de um Estado a se desenvolver e que precisava consolidar e unificar sua identidade. Em Freyre, a mestiçagem é valorizada e tomada como a especificidade brasileira, além de ser o fato que consumava nossa realidade como distante da sociedade estadunidense pela ausência de conflitos. Qualquer menção a uma hierarquia racial desaparece (GUIMARÃES, 2012a, p. 141). Essa crítica ao determinismo racial por outra concepção de cultura pela antropologia não questionava, contudo, a noção de raça: “(...) o relativismo cultural teria apenas mudado o eixo das divisões da humanidade para uma segmentação horizontal (e não vertical, como no racismo)” (SEYFERTH, 2002, p. 39).

Freyre serviu uma perspectiva de Brasil que se alinhava aos interesses das elites e divulgava ao mundo o retrato de um país em um tom absolutamente romântico. A “mistura”, seja ela racial ou cultural, como critica Gomes (2005), foi fruto de um longo processo de opressão e de dominação de homens brancos contra pessoas negras, sobretudo, mulheres negras

e indígenas. Ao amenizar esse ponto fundamental, Freyre deixou de assinalar as disparidades de poder e qualificou uma perspectiva que ganhou uma versão política e social bastante difundida, a democracia racial – termo que não lhe pertence, mas derivado de suas ideias (GUIMARÃES, 2012a, p. 139-142).

Os trabalhos de Freyre também serviram como orientação a autores posteriores, como Arthur Ramos, Donald Pierson e Charles Wagley. Embora cada um tenha agregado interpretações específicas aos estudos de relações raciais, prevalecia a noção da ausência de conflito racial, ou mesmo de preconceito, e a tendência a reduzir a questão racial à questão de classe.

Quanto à questão da racialização eminente à manutenção da categoria, Guimarães (2009; 2012a) a encara como uma necessidade não só heurística, mas propriamente antirracista. Apenas o ato de nomeação seria capaz de desvendar o que o senso comum tende a esconder. Negar a existência de raças biológicas ou colocar o conceito entre aspas não resolve a reprodução do racismo. Nomeá-lo seria uma primeira condição de enfrentamento. Isso não quer dizer que o problema da racialização não se mantenha, e isso não é uma preocupação exclusiva de quem discorda do uso analítico de raça, como discute Machado (2000). Os riscos de racialização são reais e já haviam sido problematizados por uma referência muito respeitada no campo, como Paul Gilroy (1998). Contudo, o que prevalece é o fato de que a extinção do termo deveria ser acompanhada da destruição do fenômeno que ainda o sustenta, o que não é uma realidade concreta, apenas uma expectativa.

Quando, no mundo social, podemos também dispensar o conceito de raça? A resposta teórica parece ser bastante clara: primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2012a, p. 51).

Silvério (1999) tem uma investigação de literatura muito interessante sobre a questão da racialização. Ele trata do conceito desde o seu sentido colonial, passando pela aplicação biológica da ideia de raça, as implicações sofridas no pós-Segunda Guerra Mundial e os novos contornos da racialização. Ou seja, assim como o conceito de raça, o processo implicado em sua utilização não é estável. E um dos principais usos na atualidade se dá devido a assunção por parte das militâncias negras e de algumas agências de governo da noção de raça como forma de articulação política e identitária. A questão se refere à possibilidade de compreender as fronteiras criadas entre o Eu e os Outros, sejam de conteúdo cultural, fenotípico ou de origem, e assim demonstrar a criação de hierarquias e desigualdades.

A comparação com a conjuntura estabelecida nos EUA se desenvolve devido à ausência de um sistema explícito e estanque de classificação ou de fronteiras rígidas nas relações interracialis brasileiras. Temos um sistema de orientação que se baseia por marcas e não por origem, ou seja, pelas diferenças físicas, sobretudo, de cor da pele e outros fenótipos, e não associação a uma ascendência de sangue (NOGUEIRA, 2006b).

Há vantagens nessa abordagem. Ela assume, como outros autores da geração de pesquisas promovidas pelo Projeto Unesco, a partir de 1950, tais como Costa Pinto (1998), Florestan Fernandes e Roger Bastide (2008) e Thales de Azevedo (1955), que havia confluência entre barreiras de classe e de cor na mobilidade social e integração da população negra (GUIMARÃES, 2009, p. 90; 2012, p. 94), criticando a redução do preconceito racial ao de classe. Também afirma a diferença entre regiões do país em termos de áreas tradicionais e áreas mais modernas e trata do problema ideológico brasileiro quanto à miscigenação e assimilação como formas de eliminação do negro e do “índio” pelo branqueamento e a contradição disso diante da convenção e condenação de preconceito, sendo que essa ideologia seria expressões dele (NOGUEIRA, 2006b, p. 297-298).

Além disso, Nogueira não deixa de tentar diferenciar a mobilidade de “mulatos” ou “mestiços” da mobilidade das pessoas mais pretas, sustentando a observação de que haveria maior possibilidade de ascensão dos menos negroides (*Idem*, p. 296). Essa questão permanece em discussão no debate contemporâneo, seja nas pesquisas acadêmicas ou nas posições militantes – que não são, afinal, totalmente separáveis – e, como veremos, ronda as percepções que apresento no próximo tópico e deságua em experiências distintas com a discriminação entre pretos e pardos apresentadas no quarto capítulo.

Nogueira (2006b, p. 290) também observa que é necessário considerar em quais situações e contextos o “preconceito racial” se manifesta a fim de qualificá-lo, o que significa dizer, por exemplo, que em situações de conflito, o tabu das nossas relações raciais não proferidas abertamente poderia se romper (*Idem*, p. 300) ou, em outro sentido, encontrar condições de negociação por outros atributos sociais, como escolarização, estética, etc.

Esse esquema também encontra críticas. A primeira pode ser situada na percepção de Hasenbalg (1995, p. 355) que coloca o caso brasileiro ao lado da literatura internacional que também explora a questão da “mistura racial” como comum à América Latina. Esse sistema de classificação não seria, portanto, uma especificidade do Brasil – o que se tornou esquema ideológico na definição da identidade nacional com o trabalho de Freyre (2003) –, mas uma característica das relações intrínsecas à colonização dos países ibéricos. Este também é um ponto central para Quijano (2005, p. 130) que encara a América Latina como ainda estando

diante de um espelho que oferece uma imagem distorcida devido à perspectiva criada pela Europa, não podendo, assim, se ver de fato como é, ou seja, não-branca, continuando a se colocar questões de identidade e projetos de desenvolvimento que não se relacionam com a realidade, mas aspirações providas pela Colonialidade. A dominação pela raça, portanto, mais do que consolidar pela “mistura racial” um tipo de sociabilidade diferente do resto do mundo, produziu o seu inverso: a manutenção de posições e oportunidades associadas à superioridade branca. Acredito também que Quijano tem uma vantagem sobre o pensamento de Hasenbalg porque mais do que pensar no conjunto de características comuns à racialização na América Latina, ele generaliza esta problemática como formadora de um sistema de classificação que se espalhou mundialmente. Assim, extrapola a própria especificidade da região para pensá-la como a primeira identidade da Modernidade e seu padrão de poder.

Lélia Gonzalez (2020) por meio da categoria “amefricanidade” coloca a questão de forma semelhante, mas incluindo marcadores de gênero. O conceito facilita a compreensão da dinâmica político-cultural das Américas ultrapassando barreiras territoriais, linguísticas e ideológicas contestando a divisão desses eixos pela Colonialidade. A questão racial em seu pensamento é o que interliga em sentido pluricultural as sociedades da região. A autora incorpora conceitos freudianos à sua proposta a fim de desenvolver a questão da neurose cultural como uma forma de denegação das origens e dos sentimentos de pertença que são apartados pela problemática do racismo. Ao meu ver, ao colocar o problema desta forma, Gonzalez toca tanto as relações interpessoais como a própria produção do conhecimento científico, o que justifica sua contribuição em torno da justificativa de pesquisa que tenho trazido. Ela une com muita qualidade racismo, colonialismo e imperialismo e infere que, dentre as consequências dessa tríade nas Américas, a principal está na assunção do racismo como sistema de dominação comum e relevante para a manutenção de negros e “índios” em condições subalternizadas e exploradas na realidade de classes.

Abdias do Nascimento (2016), ao desenvolver a noção de genocídio negro, tenciona de frente a questão racial como condicionante histórico da estrutura de classes. Sua noção de genocídio remonta às relações de escravização, mas não perde de vista o ato da Abolição como um ato de abandono que agrava o genocídio, condenando a população negra às periferias da sociedade de classes, à margem da ordem legal. Raça precede tal estrutura. A sua problematização da resistência ao desenvolvimento do debate sobre a situação de desigualdade racial no Brasil (*Idem*, p. 77) interliga a noção de imagem distorcida que trouxe em Quijano (2005) e de neurose cultural em Gonzalez (2020) na medida em que ele enxerga estes impasses como esquemas ideológicos que impedem a população negra de constituir sua autoidentificação

e de contestar suas condições politicamente. E isto, vale dizer, com o apoio de estatísticas dos censos dos anos 1950 que revelavam bem estas distâncias. A noção de ciclos de desvantagens que aqui utilizo com base em Hasenbalg (2005b) já vinha sendo encarada pelo autor quando ele movimentava os dados estatísticos para demonstrar que em todas as esferas da vida a população negra tinha posições tomadas e ocupadas por brancos (NASCIMENTO, 2016, p. 83).

A sua conceituação de genocídio negro se torna cada vez mais evidente quando se torna nítido a quase ausência de transformação das estatísticas no país. Com relação à trabalho/emprego, pretos e pardos sempre despontam como os mais prejudicados. Isto tem ligação direta com a escolarização, incluindo a desigualdade de acesso ao ensino superior, e, obviamente, reflete na qualidade de vida, sobretudo, na questão da insegurança alimentar. Em 2018, 54,9% da força de trabalho do país era não-branca, sendo a força de trabalho branca 43,9%. Pretos e pardos representavam 64,2% dos desocupados e 66,1% de subutilizados, enquanto brancos totalizavam 34,6% e 32,7%. Na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua) contínua de 2021, a força de trabalho não-branca agregava 55,2% em relação a 43,8% dos brancos: 64,1% dos desocupados eram não-brancos, brancos sendo 35,2%; 65,6% dos não-brancos estavam subutilizados em relação a 33,6% de brancos. Com relação à distribuição de renda, em 2018, e condições de moradia, pretos e pardos abaixo das linhas de pobreza recebendo menos de US\$ 5,50/dia totalizavam 32,9% e recebendo menos que US\$ 1,90/dia 8,8% contra 15,4% e 3,6% dos brancos, respectivamente. Nas estatísticas de 2021, o rendimento do trabalho dos brancos foi 69% acima dos pretos e pardos. A população branca, com relação ao rendimento médio mensal per capita, quase duas vezes mais que os pretos e pardos: R\$ 1866 R\$ 956,00 e R\$ 945,00 respectivamente. Em 2021, pretos e pardos também enfrentavam maior informalidade com relação às suas propriedades de moradia: pardos sendo 20,8%; pretos 19,7%; e brancos 10,1%.

Nos cargos de gerência, em 2018, brancos ainda representavam 68,6% das ocupações, sendo pretos e pardos apenas somavam apenas 29,9%. O dado praticamente não se alterou nas estatísticas de 2021. O mesmo se reflete na política, especificamente no caso dos deputados federais eleitos, nos quais brancos totalizam 75,6% das posições contra 24,4% de não brancos. As taxas de analfabetismo dos não-brancos ainda se mantinha quase três vezes mais alta que a dos brancos, representando 9,1% contra 3,9%. As taxas de homicídios entre jovens entre 15 e 29 anos são alarmantes: pretos e pardos eram 98,5% dos mortos, sendo os homens as principais vítimas por recorte de 100 mil jovens, enquanto brancos totalizam 34,0%.

Em 2020, a proporção de estudantes entre 6 e 17 anos de idade sem aulas presenciais ou sem oferta de quaisquer atividades escolares era mais que o dobro entre pretos e pardos com

relação aos brancos: pretos 15,2%; pardos 13,5%; brancos 6,8%. Com relação à participação no ENEM, a democratização arrefeceu a partir do Governo de Jair Bolsonaro, em 2019. Do referido ano a 2021, os brancos passaram de 37,1% a 43,7% de participação. As estatísticas de pretos ou pardos caíram de 58,0% para 51,8%. O comparecimento aos locais de prova durante a pandemia da Covid-19. Em 2019, 75,2% de brancos compareceram; em 2020, a porcentagem caiu para 49,2%; em 2021, a taxa subiu para 72,1%. Entre os pretos, respectivamente: 70,1%; 40,7%; e 60,2%. Entre os pardos, 71,8%; 43,1%; e 62,9% (IBGE, 2019; 2022).

Durante a pandemia da Covid-19, a população não-branca, obviamente, foi a mais afetada, acirrando ainda mais a estrutura destas desigualdades. Entre o primeiro e segundo trimestres de 2020, 8,9 milhões de trabalhadores perderam seus empregos: 6,4 milhões eram não-brancos, enquanto apenas 2,5 milhões eram brancos. Apesar de no período correspondente no ano seguinte, 2021, os não-brancos tenham retomado em maior proporção aos seus postos de trabalho, 2,6 milhões não regressou, deixando uma enorme lacuna no que se refere ao que conseguiram fazer para manterem a vida de pé. Dentre aqueles que perderam seus trabalhos devido à crise sanitária, não-brancos representavam 71,4% dos postos de trabalho, sendo 6,3 milhões de homens e mulheres (DIEESE, 2021).

Com relação à morbimortalidade pela Covid-19 segundo cor/raça, os estudos assinalam dificuldades de inferências pela ausência ou negação de dados que considerem estes marcadores (ARAÚJO et al, 2020), sendo uma ausência de ação do governo do ex-presidente Bolsonaro – ou, para pensar com Mbembe (2018b), uma ação necropolítica por inação. Pretos e pardos, segundo dados de 2022, foram os que mais morreram em decorrência da Covid-19 no país, sendo 55% em relação a 38% dos brancos. Com relação à vacinação, o dado se repete e revela o desigual acesso à saúde: enquanto 3,2 milhões de pessoas brancas recebiam a primeira dose da vacina, apenas 1,7 milhões de pessoas não-brancas conquistavam o mesmo (FIOCRUZ, 2021).

Retomando. A ênfase de Nogueira (2006b) na diferenciação entre as castas raciais dos EUA e o preconceito de marca no Brasil o tornou insensível, para Rocha (2009, p. 365), diante da forma com a qual se desenrola o racismo aqui. Ele se limitaria à descrição de insultos sem necessariamente nomeá-los como racismo já que não teríamos castas rígidas. O parâmetro para se considerar o racismo estaria naquela sociedade e não aqui, em uma realidade de maior fluidez. Eu acrescento que essa comparação o impede de perceber que as formas de preterição – que ele caracteriza como sendo do sistema brasileiro e passíveis de negociar com outros atributos sociais – desembocam exatamente em exclusão incondicional – que ele atribui ao sistema dos EUA (NOGUEIRA, 2006b, p. 293). A preterição não anunciada abertamente

também atua de forma concreta na exclusão e manutenção da população não-branca em posições de vulnerabilidade social e desigualdade de poder, isso, inclusive, pela sua própria dita sutileza.

Mas como compreender o preconceito e a discriminação de cor/raça em articulação com a emergente sociedade de classes? Como explicar a mobilidade ascendente de pessoas não-brancas com menos traços negroides? Como se classificariam os brasileiros se não haveria aqui fronteiras rígidas de racialização?

Tal fato impôs vários desafios às ciências sociais para compreender, sem se reduzir à comparação aos EUA ou a importação de categorias analíticas que funcionam naquela sociedade, se aqui haveria preconceito e discriminação raciais e como isso se articularia ou não com a emergente sociedade de classes. A cor e outros traços têm sido os elementos centrais de nosso sistema de orientação e, por isso mesmo, o problema custa a se resolver devido à variação dos tons de pele, além da articulação com outros atributos sociais, como escolarização e renda, que funcionariam como possibilidades de branqueamento, tornando ainda mais ambíguo o contínuo de cor.

O questionamento incisivo de tais premissas só se consolidou com o Projeto Unesco, na década de 1950, através de nomes como Florestan Fernandes (2008) e Costa Pinto (1998). Essa iniciativa se baseou na crença da harmonia racial brasileira como plano de pesquisa e acabou por encontrar uma realidade de profundas desigualdades motivadas pela discriminação racial. O preconceito e da discriminação racial já não eram questionados quanto à sua existência, mas em relação à sua função (GUIMARÃES, 2018, p. 238) como resquícios do passado que se dissolveria com o avanço da sociedade de classes e das oportunidades igualitárias.

É bem verdade, entretanto, que tais questões já vinham sendo elaboradas, denunciadas e teorizadas por diversos segmentos dos movimentos negros, independentemente de sua vertente, tipo ou geração. O debate vinha sendo soterrado pela intelectualidade branca e pelos ideais “nacionais” que tratavam da questão racial como um problema do negro (RAMOS, 1995, p. 190) ou no sentido de uma integração mestiça em que se apaziguavam conflitos que, na verdade, estava em curso, mas apenas sobre a população não-branca. Em trabalho recente, Guimarães (2021) mobilizou essa produção em ensaios de sociologia histórica a fim de constituir um amplo debate sobre o que viria a ser a Modernidade Negra, em contrapartida à noção tradicional de Modernidade, mapeando a produção e a retórica produzida por esses e essas intelectuais. Domingues (2007), por sua vez, permite que se visualize as fases das mobilizações negras em diferentes setores da sociedade, desde o movimento político

organizado, congressos e demais eventos, as agremiações artísticas, os clubes esportivos e culturais, atos públicos, a imprensa negra, as lideranças políticas e intelectuais, etc. E isso, contando com o diálogo internacional com outros movimentos e intelectuais, seja na luta pelos direitos civis nos EUA ou diante dos combates por libertação nas ex-colônias em África.

A questão da nossa especificidade em termos de relações raciais embasadas por fenótipos e outras características morfobiológicas me foi fundamental para o trabalho empírico. Eu tenho utilizado o caminho feito por Guimarães (2009; 2012) como base nas minhas reflexões sobre a correspondência entre raça e cor. A forma como ele conduz a resposta sobre o que seria raça em sociologia carrega um exercício sociológico de desnaturalização importante e que nem sempre foi elaborado.

O autor questiona se “cor” nos é um dado natural ou se ela depende de um sistema de orientação construído socialmente. Obviamente, além das diferenças de pigmentação e outros fenótipos, “cor” só nos é significativa porque em torno dela sentidos e significados foram elaborados, do contrário, não passaria de uma constatação visual (GUIMARÃES, 2012b). Eu acho que isso vai muito mais a fundo do que afirmar que raça tem sido utilizada como conceito em sociologia porque carrega uma realidade social e política (MUNANGA, 2000, p. 23). Essa realidade social não desnaturaliza o tropo que substitui a noção, a “cor”, ou mesmo a tentativa de encerrar a discussão com o conceito de etnia. “Cor” só é significativa porque se embasa pela ideia de raça. “Cor” é raça e, estando entre aspas, demarca que também não se refere apenas à pigmentação da pele, mas a uma série de outros traços morfobiológicos, como o formato do nariz, boca, tipo de cabelo, olhos, etc.

Sobre o uso analítico de raça/cor, talvez as oposições contemporâneas que ainda persistem estejam entre Guimarães, que defende o uso do conceito, e Peter Fry e Yvonne Maggie (et. al. 2007), que propõem cautela. Ainda assim, esta não é uma oposição que encontra terreno nos anos mais recentes, sendo algo que se desenvolveu com maior abrangência no âmbito das discussões sobre a implantação de cotas raciais para ingresso no ensino superior. Guimarães explora essa oposição colocando-a no plano de diferenças ontológicas entre a antropologia e a sociologia. Na visão de Maggie e Fry, não caberia ao analista sobrepor as construções de significado dos atores sociais com suas categorias, mas entender, antropológicamente, como se constrói e se vive esses mundos e, sociologicamente, comparar as sociedades. Para Guimarães (2012a, p. 54-55), pelo contrário, caberia, sim, à sociologia construir categorias gerais de uso heurístico e promover compreensões históricas sem necessariamente fazer desaparecer especificidades. Raça, nessa perspectiva, encontraria um

referente histórico comum na modernidade europeia e desenvolvimento da ciência ao longo da colonização e escravização de africanos.

A propósito, este é um debate que, mesmo diante das evidências produzidas pela aplicação de políticas de igualdade racial, continua criando cisões no campo como se ainda estivéssemos nas primeiras discussões sobre a possibilidade de se instituir uma política de cotas raciais. Em Souza (1997), é possível encontrar tais oposições diante das ideias de diferentes autores que se debatem sobre as mesmas questões que, como em um ciclo, são novamente colocadas no início do século XXI e voltam no livro recente de Souza (2021). Jessé Souza recoloca as mesmas questões, fazendo pouquíssima referência ao debate que se constituiu nas últimas décadas e discutindo a insuficiência da definição do racismo no Brasil e no mundo, que só ele mesmo diz que virá a definir, e propondo uma noção multidimensional do problema. Ele critica a ênfase no que nomeia como racismo racial e propõe que esse mesmo esquema seja percebido diante de outros marcadores, como a classe social, o mais fundamental de todos, para se pensar, sobretudo, acerca de seu conhecido trabalho sobre a ralé estrutural (SOUZA, 2009), o que inclui tanto brancos quanto negros. Nesse movimento, o autor retoma as cisões do debate e se coloca em um campo mais amplo de proposição de políticas sociais que tomem os dominados, como um todo, enquanto público-alvo de reconhecimento.

É fundamental assinalar, a esta altura do meu trabalho e da própria história das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, que Fry, Maggie e (o retorno sem muitas novidades da concepção de) Souza se orientam por perspectivas vencidas – no duplo sentido. O trabalho concreto, via políticas públicas, embasado pelas posições que eles criticam, acabou por mobilizar resultados muito positivos, principalmente com relação à política de cotas. Efetivamente, a noção de raça, como construção sociológica que se baseia na “cor” como um tropo, encontrou realidade empírica correspondente e produziu resultados que dão sentido ao que eles se negam a assumir.

Por esta razão que tenho seguido em outra direção. A partir da década de 1970, com o trabalho de Hasenbalg (2005b) e a parceria com Nelson do Valle Silva (1980; 1981), se erigiu um novo paradigma que conseguiu tanto distinguir os condicionantes de raça e classe nas desigualdades raciais, quanto relacioná-los. Atualmente, tal perspectiva está no cerne do debate e implementação de ações afirmativas com recorte racial. Os autores avançam uma série de lacunas presentes nos trabalhos da geração Unesco. O primeiro deles está na compreensão da discriminação racial não como um resquício do passado, como queria Florestan Fernandes (2008), mas como um mecanismo eficaz, no presente, da alocação de posições na estrutura de classes e estratificação social.

Eles também conseguem demonstrar quantitativamente que, diante da questão da mestiçagem e das possibilidades de mobilidade ascendente dos “mulatos” ou “mestiços”, pretos e pardos (os não-brancos) se mantinham muito próximos em termos de suas condições sociais quanto às variáveis analisadas, tais como escolarização, renda, status ocupacional, mobilidade pelo trabalho, etc. Nelson do Valle Silva (1980) demonstrou que, diferente do que se havia questionado, as categorias censitárias do IBGE se aproximavam muito de como as pessoas se definiam cotidianamente, mesmo com a grande variação de identificações de cor/raça.

Trabalhos mais recentes têm contestado essa posição, mesmo que se orientem pelo seu paradigma. Acredito que o trabalho mais demonstrativo seja o de Ribeiro (2017) que propõe explorar as disparidades internas a esse contínuo de cor, o que não equivale a negar que pretos e pardos tenham condições de vida semelhantes. Tal consideração se mostrou muito evidente nas percepções que analiso a seguir.

Além disso, a grande contribuição de Hasenbalg e Nelson, ao meu ver, foi conseguir interpretar a correlação entre classe e raça. As classes sociais são lindas como estando vinculadas às condições de vida das populações, portanto, suas oportunidades, práticas e recursos, que podem ser investigados pensando nos conceitos de capitais social, cultural, econômico e simbólico – discussão que já desenvolvi na metodologia. É esta literatura que sustento ao longo do trabalho porque foi o meio que encontrei de fazer convergir e conflitar de forma controlada as pesquisas da sociologia da educação e a inflexão que tenho feito até aqui com as relações raciais. Também defendo que, diante do que tem sido desenvolvido desde a Geração Unesco, esta é a forma mais comum de se encarar o que seria uma classe social, incluindo as políticas afirmativas contemporâneas.

Ao invés de tomar raça como critério complementar, Hasenbalg (2005b) tornou-a variável independente e viabilizou compreender como esse critério, na sociedade brasileira, tem sido central na alocação de posições na estrutura de classes e da estratificação social. Raça assume um papel na constituição das classes sociais no país no pós-Abolição e na contemporaneidade. Ou seja, a relação senhor-escravo sofre uma transformação que não supera, necessariamente, a desigualdade de *status* anterior. Os não-brancos são alocados, naquele instante, em posições subalternas na emergente estrutura de classes e esse efeito tende a se reproduzir nos anos seguintes, seja por um efeito de classe social adquirido, porque a história se moveu em direção a outra estrutura social, seja pela discriminação racial que não se dissolve. É uma inflexão interessante que o autor assume, pois deixa de tomar as teorias de classe como sendo teorias da estratificação social e as interpreta como apenas uma parte desse sistema (*Idem*, p. 102).

Essa diferença interpretativa é muito impactante porque, no meu entendimento, não toma as classes sociais como centro da análise, mas, antes, investiga o contexto de sua constituição no país. A discriminação racial, portanto, tem sido um critério efetivo na alocação de posições de classe desde a instituição do trabalho livre e assalariado, condicionando a integração de não-brancos na sociedade de classes e implicando em desvantagens cumulativas nas gerações seguintes, bem como a discriminação racial atualizada ao longo das décadas nas relações interpessoais que se soma a essas desvantagens herdadas e impedem a escolarização prolongada dos não-brancos, critério que reflete na alocação de posições no mercado de trabalho e, não sendo menos importante, as possibilidades de remuneração e promoção iguais às dos brancos. Esse esquema de desigualdades, que segue um ciclo de vida, se reproduz novamente a partir da constituição de novas famílias. Por isso são desvantagens cumulativas, atuando dentro de uma mesma geração e sendo vividas como heranças pelas gerações seguintes.

Pensar assim implicará diretamente na orientação de políticas de Estado para reparar desigualdades que persistem e reproduzem posições subalternas das minorias políticas, neste caso, da população não-branca (pretos e pardos). Ou seja, mesmo entre os indivíduos que vivem em condições precárias de classe, a cor branca pode atuar como uma posse (HASENBALG, 2005b, p. 122) e propiciar recompensas não dependentes diretas da competição social.

A maioria dos brancos aproveita-se do racismo e da opressão racial, porque lhe dá uma vantagem competitiva, vis-à-vis a população negra, no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. (...) os brancos aproveitaram-se e continuam a se aproveitar de melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social. (...) incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito de autodeterminação. (...) A noção de privilégio social pode ser relacionada ao conceito de posse (*tenure*), de Stinchcombe, definido como um direito socialmente defensável a um fluxo de recompensas que não depende do desempenho competitivo. *Nascer branco numa sociedade multirracial constitui uma espécie de posse*. Evidentemente, até que ponto uma pele clara pode ser uma posse, varia com a percentagem de não-brancos na população total, a intensidade do racismo e a existência de leis raciais impostas pelo estado (*Idem, ibidem* – grifos meus).

Infiro que Kilomba (2019, p. 37-40) permite que se vá além ao pensar em um mundo conceitual branco. Para além do interesse psicanalítico de seu trabalho, ou seja, o objetivo de explicar as feridas que o racismo inscreve na psique, a autora expande a concepção de que o racismo proporciona privilégios quanto às posições na estrutura de classes. O mundo conceitual branco caracteriza, sobretudo, o plano simbólico e das representações, no que diz respeito às interações raciais, visto que concebe as sociedades multirraciais e de herança colonial como espaços em que as pessoas brancas podem se enxergar diante do espelho social

que fora criado para beneficiá-las, enquanto dirigem aos Outros o processo de “absoluta negação” pela dessemelhança. Para ela, é como se as pessoas negras precisassem lidar com um conjunto de fantasias que se fazem sobre elas, o que cria alienação diante de uma realidade que tende a decompor sua construção identitária como aprendizados positivos; o mesmo ponto é amplamente desenvolvido por Neusa Souza (1983). Kilomba (2019, p. 111-120) desenvolve empiricamente esta noção ao tratar de políticas espaciais, trazendo uma série de enxertos das suas entrevistas em que se torna uma constante o questionamento da presença de pessoas negras em certos espaços, seja de um país, de uma nacionalidade, ou mesmo de outras representações pré-concebidas sobre os corpos negros.

Tanto Hasenbalg quanto Nelson do Valle reconhecem que inferir a discriminação racial por métodos quantitativos é um começo. Isso, inclusive, porque ela é imaginada devido à ausência de variáveis que explicam as disparidades encontradas. A discriminação racial precisa ser observada na vida cotidiana para que a hipótese demonstrada pelos números seja investigada na prática. Há dimensões fundamentais do ciclo da vida que devem ser exploradas, tais como a socialização familiar, a inserção no mundo do trabalho, o mercado matrimonial, e as trajetórias de escolarização, que são meu objeto de estudo.

### **2.3 Percepções sobre “cor” e raça**

Este tópico é fundamental para interligar as reflexões teóricas dispostas até aqui, a interpretação dos dados empíricos e as demais discussões que desenvolvi nos próximos capítulos. Minha estratégia nas entrevistas, além de buscar pelos outros eixos já destacados – a) origens familiares de cada indivíduo (em termos de raça e classe); b) percepções com o conceito nativo “cor” (cor da pele, cabelo, traços fisionômicos como nariz, lábios, olhos, mucosas, etc.); e c) colocando raça como problemática central ao se investigar as experiências de escolarização), era fazer emergir percepções sobre “cor” e/ou raça, e isso buscando concepções nativas, ou seja, correntes na linguagem das/os interlocutoras/es. Por essa razão, a cor aparece entre aspas. Em poucos casos a cor da pele é suficiente para se pensar raça e outros atributos, físicos e sociais, que são acionados para complementar as percepções. Por outro lado, a cor da pele é o dado mais significativo, como já foi discutido (GUIMARÃES, 2012b, p. 38-39).

Fazer emergir tais formas de perceber, classificar, criticar, etc. também foi uma forma de explorar as experiências raciais de cada um/a. Outra vantagem de trabalhar essas percepções partindo de narrativas de vida é que podemos tomar a narrativa de um/a

interlocutor/a como uma janela para as percepções de outras pessoas. Diante disso, não só se capta permanências em termos de relações raciais, mas mudanças substantivas, principalmente, em termos geracionais e pelo efeito da escolarização prolongada.

O exercício que proponho com essas percepções é qualitativo. No questionário, usei categorias fechadas de cor e raça. Nas entrevistas, é possível aprender muito mais sobre essas formas de percepção e os problemas de classificação racial no Brasil, pois são estas percepções que permeiam as relações sociais, das mais corriqueiras às mais institucionalizadas, mesmo quando não se tem, como no caso de Alfredo, Cida e Lília, aprendizados teóricos sobre o assunto – relembro que Firmina, Ellen e Carolina são pesquisadoras das relações raciais; e Carlos, Silvio e Alessandra tem proximidade com a discussão devido à área de atuação. Isso desembocará em interessantes narrativas sobre experiências pessoais com a própria “cor” e com a “cor” dos outros. Em se falando de relações raciais, explorar as definições, conflitos e fronteiras (que são criações sociais, ou pelo menos, negociações em aberto) pode ensinar muito sobre o que tenho buscado, principalmente, em torno das trajetórias de escolarização.

Ainda vale refletir sobre o risco de se trabalhar com recortes subjetivos, sobretudo, percepções. Pager (2006, p. 67), ao analisar métodos de aferição da discriminação, coloca alguns problemas que implicam em como saber se a percepção foi verdadeira ou uma interpretação adequada da realidade. Também reflete sobre o quanto as normas sociais podem acabar por impedir que as verdadeiras crenças venham à tona, soterradas pelas crescentes pressões sociais. São considerações metodológicas importantes e, não ignorando-as, busquei contorná-las da melhor forma possível.

No caso do que mobilizei aqui, muito do que foi analisado não foi perguntado diretamente. As categorias que sugiro foram elaboradas a partir de uma linguagem que identifiquei ser recorrente nas narrativas analisadas. Mas também há muitas percepções sobre casos de discriminação contra não-brancos ou de tratamento privilegiado com base na cor branca. Tive o cuidado de trazê-los à tona de forma relacional, e essa é uma das vantagens em se trabalhar tanto com brancos quanto com não-brancos. São percepções comuns, não apenas denúncias de pessoas que sofrem racismo, comumente desacreditadas. Às vezes são situações narradas como sendo corriqueiras, banalizadas, naturais e não cheias de floreios, contrariando a dita etiqueta racial brasileira. Também considero que isso pode variar de entrevista para entrevista, a depender do quanto o/a interlocutor/a tem elaborado a temática para si e se ele/a se compromete em não falsear os dados.

As principais marcas visuais (Categoria A) empregadas pelos/as interlocutores/as foram a cor da pele; cabelo; nariz; “boca”; formato do rosto; e olhos. Todos esses elementos

são colocados em correspondência com suas possíveis variações de cor, tamanho, textura, espessura e forma, seja para traços considerados brancos e traços considerados não-brancos.

Tais traços formam um conjunto tão importante de informações nas narrativas analisadas que, mesmo eu não tendo solicitado descrições físicas em nenhum momento, as/os interlocutoras/es encadeiam, com frequência, um elemento atrás do outro. Me parece que, diante da ausência de um padrão de comunicação em que se saiba expressamente posições políticas, teóricas e/ou identitárias, ou seja “sou negro” ou, no mesmo sentido, “sou branco”, e que isso signifique imediatamente a compreensão das partes, há uma tendência a se complementar a autodeclaração ou a heteroidentificação em questão. Na entrevista com Carolina aparecem poucas descrições físicas. É comum que ela faça distinção apenas entre a experiência das pessoas negras de pele mais clara e pele mais retinta. Como estudiosa da questão, sabendo que eu também tenho sido, acredito que ela adotou esse padrão de comunicação, conscientemente ou não, e se manteve no âmbito da reflexão identitária e política, concebendo que a todo instante sua posição seria compreendida por mim.

Lia utilizou o termo “moreno” para se referir a não-brancos, tendo ou não a pele escura. Poucas vezes ela utilizou a palavra negro ou se referiu à cor preta diretamente. Quando o fez, se referia a pessoas que em sua visão não seriam confundidas enquanto tal – para confirmar, a questioneei quanto ao termo para saber se ela falava da cor da pele ou do cabelo e depois se ela estava diferenciando quanto à tonalidade mais escura da pele. Quando falamos sobre as formas de classificação de raça e cor no Brasil, ela colocou a questão sobre a necessidade disso, levantando o tema da igualdade. Diante disso, interpreto que sua utilização do termo “moreno” como sinônimo de negro, pardo e/ou preto tem a intenção de não empregar denominações potencialmente ofensivas. Ela se muniu de um senso comum que ainda sustenta a identificação com a cor preta e a identidade negra como negativas. Pelo que foi coletado, isto foi aprendido no lugar onde ela cresceu e não se modificou. Quando falamos sobre a questão das relações de amizade e a questão da cor, dentre os apelidos e ofensas que viu serem direcionadas às pessoas “morenas”, variações da palavra negro e da cor preta foram utilizadas.

As pessoas pardas (Alessandra, Cida e Silvio) utilizaram ainda mais variações nas formas de definir racialmente alguém, sobretudo, porque suas experiências requerem mais elementos de identificação e justificação. Cida e Silvio citam a questão dos indígenas, que por terem peles não-brancas, acabam por ser incorporados à categoria negro. Silvio fala dos traços de sua mãe e de seus próprios traços para colocar a possibilidade de uma ascendência indígena. Cida, por sua vez, cita uma tataravó indígena. Alessandra pensa nessas nuances a partir de si mesma, mas observa a variação dos tons de pele em sua família, amigos e em seus alunos. O

tipo de cabelo também será fundamental para eles se definirem como pardos e definirem os outros como pretos. Carlos também segue nessa mesma direção. Foi interessante notar que há certa resistência em se colocar como sendo parte da população negra e sempre que necessário há um direcionamento da narrativa para o exemplo próprio: “pessoas com a cor mais parecida com a minha”.

A Categoria B refere-se à consideração da ascendência de cada um/a. Ou seja, retoma a uma “história familiar” para se perceber fenótipos e/ou identidades. Fiz esta diferenciação entre fenótipos e/ou identidades para abraçar tanto as percepções que retomam à ascendência familiar apenas no plano da cor e outros traços físicos (Alfredo, Carlos, Cida, Lia e Lília), mas também para comportar as percepções que defendem a formação de uma identidade racial refletida com intenção direta (Alessandra, Carolina, Ellen e Firmina). Silvio é quem titubeia um pouco tratando da questão tanto pelos traços e ascendência quanto pelo reconhecimento de uma identidade negra em construção. Note-se que os brancos tendem a não se referir à identidade, mas à aparência.

A Categoria C tem a ver com a leitura social possível, ou como alguém pode ser socialmente visto em termos raciais. Também adotei duas compreensões para comportar representações correntes sobre ser negro e ser branco (uma leitura social possível), mas também sinalizar opiniões diretas ao se definir alguém racialmente (poder ser visto socialmente como negro ou branco). Uma pessoa que se considera negra e que tenha a pele clara ou muito clara pode encontrar resistência em ser vista como negra e se ver como tal (Silvio) se na relação em questão apenas a cor for considerada. Da mesma forma, como coloca Alfredo, existe branco “queimado do sol”, como seu pai, e que pode ser socialmente visto como pardo, ainda que se identifique como sendo branco. Carlos se considera branco, mas somente quando pensa na cor da pele. Se houvesse outros critérios, ele arriscaria se declarar pardo ou mestiço, pois tem o cabelo crespo. São dois exemplos de como alguém pode ser lido socialmente. A outra possibilidade diz respeito a representações que são atribuídas a brancos e não-brancos, tais como critica Carolina ao falar das vezes em que não pôde, na escola, se fantasiar de certas formas porque não seria adequado com seu cabelo ou sua cor; da mesma forma, Alfredo critica a leitura social de sua bisavó que ao conhecer uma bisneta nascida não-branca a associava com um futuro provável de prostituição, ou de desagrado com o tipo de cabelo, no caso da avó de Lia.

A Categoria D se refere à autoidentificação. Essa categoria acomodou tanto a autodeclaração embasada apenas na evidência física da cor, como acontece com Carlos, Cida, Lia e Lília; ou a ascendência familiar mais ou menos homogênea, como em Alfredo e

Alessandra; quanto à autodeclaração amadurecida pelo envolvimento com a problemática do racismo, teórica e politicamente – caso de Carolina, Ellen e Firmina. São pontos que requerem, com frequência, que se recorra às outras categorias para compor uma afirmativa, mas nas falas de Firmina encontrei uma outra questão que une os trechos em uma só categoria. Ao racializar alguém, ela tomava o cuidado de considerar que aquilo talvez não fosse a percepção da pessoa, deixando subentendido que a força da autoidentificação valeria tanto quanto os outros critérios. Alessandra também tem a mesma interpretação. Assim, passei a notar que nas outras entrevistas, sempre que não se sabia como racializar alguém, mesmo tendo passado pelas outras categorias, os/as interlocutores/as acabavam por dizer: “mas eu não sei como ele/a se considera”.

Nos quadros 02 e 03, exponho os termos utilizados por cada um/a para expressar suas percepções e que, pela análise de conteúdo, tenho condensado nas categorias apresentadas. Apresentar de forma integral em quadros os trechos que me levaram às inferências que desenvolvi foi a forma que encontrei de tornar transparente o caminho de pesquisa a quem lê, permitindo que a leitura seja crítica e reflexiva e baseada no mesmo material que eu trabalhei. Faz parte da compreensão do trabalho se embrenhar pelos quadros, pois eles indicam com muita nitidez que há uma linguagem baseada nas relações raciais, parâmetros de percepção racial, preconceções, dúvidas, temáticas variadas, etc. perpassando a experiência dos/as interlocutores/as, e isto, com frequência, integra a forma como eles/as leem sua realidade e a dos outros. Para tanto, organizei as expressões em unidades de contexto (BARDIN, 2011), recortando frases da forma como o/a interlocutor/a as emitiu. São momentos em que o/a entrevistado/a falou de si mesmo/a em termos de cor ou raça ou falou sobre alguém – o que significa dizer que nem sempre a Categoria D, autoidentificação, se referirá ao interlocutor ou interlocutora, mas como ele e/ou ela acreditam que um terceiro se declara.

Eu havia perguntado sobre a autodeclaração de cor/raça no questionário e na entrevista indaguei se isso significava ou representava algo para eles e elas. Em alguns casos, foi possível também investigar como, quando e por que se teve acesso a essa descoberta de se ver ou se sentir racializado. A resposta veio acompanhada dessas descrições e justificativas. Contudo, ao longo de muitos outros trechos, diante de outros assuntos, os mesmos esquemas aplicados a si reaparecem para explicar as percepções sobre os outros.

Acredito que uma leitura atenta do quadro também ajude a compreender como cada um/a associa as quatro categorias para construir sua narrativa. De certa forma, o conjunto desses recortes compõe uma parte do que foi narrado e se refere diretamente às relações raciais. Não constitui um perfil, mas mobiliza as questões mais levantadas por eles/as. O caso de Alfredo

que, pela ordem alfabética, vem primeiro, já na primeira linha, sintetiza bem como ele compõe sua autodeclaração de cor/raça. Ele toma as cores da pele e do cabelo como indicativos, mas pensa sobre sua ascendência e o tratamento diferencial que tem recebido ao longo da vida sabendo que tem a ver com sua condição racial.

Em alguns momentos, as categorias C e D podem aparentar ambiguidade, no sentido de que o mesmo trecho valeria para ambas. No entanto, prezei pela distinção entre justificar a autodeclaração com base em determinadas percepções (categoria D) e considerar um exemplo em que outras pessoas foram as classificadoras (categoria C).

Eu escolhi apresentar os quadros separadamente por duas questões. Primeiro, porque ficaria muito extenso visualmente e atrapalharia a atenção da leitura. Segundo, para que entre a apresentação de um quadro e outro eu pudesse inserir questões pertinentes que já se apresentam e que serão centrais no debate sobre escolarização e racismo que desenvolvi nos capítulos seguintes. É notável que as diferenças entre as experiências de brancos e não-brancos estejam tão polarizadas a ponto de as mesmas palavras serem utilizadas para denotar essa tensão – dado que acaba por fortalecer a posição de Guimarães (2012a, p. 41) e colocar em questão a posição de seus críticos. Também não é desprezível o fato de que as pessoas pardas deem uma amenizada na questão racial vivenciada se comparada com as pessoas pretas. Após o quadro com as percepções de Alfredo, Carlos, Lia e Lília, teço considerações estritas sobre. Após o quadro de Alessandra, Carolina, Cida, Ellen, Firmina e Silvio, faço considerações sobre suas percepções e também elaboro algumas associações mais notáveis.

Também quero destacar que, embora a transcrição seja literal, ela está recortada da narrativa integral. Portanto, são indicações restritas de conteúdo. Não se pode adquirir interpretações diretas desses trechos sem o contexto completo.

Quadro 02 – Categorias de classificação de cor/raça segundo os/as interlocutores/as brancos

ALFREDO			
Marcas visuais (A)	Ascendência (B)	Leitura social provável (C)	Autoidentificação (D)
são pessoas <b>brancas, loiras</b> , essas coisas	<b>Descendente</b> de europeus	isso pra mim, tipo assim, afeta muito no dia a dia, porque eu <b>percebo</b> que existe vários... vários... vários <b>privilégios</b> que a sociedade impõe no dia a dia, e que você sente muito	<b>me considero branco</b> porque, assim, minha mãe, ela vem de uma família que é descendente de europeus
tudo <b>amarelo...</b> porque amarelo não é cor. Era negro, <b>preto</b>	a <b>família</b> do meu <b>pai</b> eles também são, uma parte, é branca	Aí, quando eu nasci, como eu nasci branco, aí a minha bisavó <b>gostava</b> de mim	Mas pra mim <b>não tem nada de representatividade</b> , não. É realmente porque se eu colocasse pardo eu ia tá mentindo
É o famoso <b>pardo</b>	Minha <b>vó</b> , minha <b>bisavó</b> era branca	Assim... privilégios eu tive até certo ponto. Até, tipo... quando tinha apresentações na escola, sempre era ou o anjo, mas... certo ponto privilégios, assim, sempre foi muito... muito de ser <b>prioridade</b> em algumas coisas	Qualquer lugar que eu chego com uma pessoa preta <b>eu sou bem recebido</b> e a pessoa vai ficar com o <b>pé atrás com a outra pessoa</b> . Você sente.
Ele tem o cabelo crespo. Ele tem a <b>pele amarela</b> , é... aquele tom <b>pardo</b>	A <b>família</b> do meu <b>pai</b> , por parte da minha <b>vó</b> , são brancos. E a família do meu pai <b>por parte do pai dele</b> são pessoas mais pardas, assim	Aqui em (cidade onde mora) é mais questão de pegar ônibus, quando tem um branco... lugar, <b>acolhimento, o pessoal trata melhor que os outros</b>	eu senti que eu entrei com um bolo não porque... mas porque <b>eu era o único branco que tava ali</b>
meu irmão tem o <b>cabelo crespo</b> . Cacheado, né?	Só que meu <b>irmão</b> do meio, ele é pardo. Ele tem o cabelo crespo. Ele tem a pele amarela, é... aquele tom pardo	Uma vez, na minha <b>Crisma</b> , eu entrei com (risos) um bolo porque era aniversário da Paróquia lá e entrei com um bolo	Mas outras coisas, acho que num... eu acho que <b>o bem financeiro ele impacta mais</b> . Como é interior, a cor não tem tanta relevância, mas tem o poder aquisitivo
Cabelo liso, <b>rosto</b> redondo, branco, com <b>pouco pelo</b> , é...	Então é essa coisa <b>miscigenada</b> , bem característica do Brasil	<b>Tratar bem...</b> até os <b>termos que usavam comigo</b> . Galego <sup>14</sup> , sempre é num tom de <b>carinho</b> . Quando tinha	É <b>uma reflexão que eu tenho desde que eu era pequeno</b> , sabe? Eu cresci... eu

<sup>14</sup> “Galego” é uma palavra bastante “racializadora”. Na região norte do Ceará, que é a região que mais conheço, galego tanto pode ser uma pessoa loira ou de cabelos mais claros, contanto que seja branca, quanto pode se referir a vendedores que oferecem suas mercadorias de porta em porta. Lembro que ouvi bastante quando criança tratarem o

Sim, <b>olho</b> como era. Sabe?! E <b>demoravam ficar com traços de velho</b>		um menino <b>preto</b> do meu lado era mais: “e aí, nêgo!” Sabe? <b>Palavras pejorativas</b>	sentia muito porque ser branco tem privilégios
as pessoas pra quem eu trabalho são pessoas brancas, com <b>padrão europeu</b> , com <b>olho</b> claro	fazer um estudo da <b>árvore genealógica</b> pra ver <b>de onde veio</b> . Mas a minha avó tem <b>traços de fora do Brasil</b> . (...) europeus, asiáticos	Eu sempre fui <b>visto</b> no sítio como <b>filhinho de papai</b> [sua vizinhança é majoritariamente não-branca]	
		por questão de <b>respeito</b> . Assim, qualquer pessoa me respeita lá (risos)	
		<b>A vizinhança (...) percebe</b> que tem... ela sente que tem certos (...) <b>privilégios que os filhos [não-brancos] não gozam</b>	
		se eu pegar as pessoas que moram perto de mim, a maioria arranca abacaxi, usa droga, o outro é vagabundo, fica em casa, sabe?! Questão assim da <b>educação</b> . E, tipo, são <b>pessoas que não tiveram uma oportunidade ou as vezes não tiveram orientação por parte dos pais</b>	
		meu irmão tem o <b>cabelo crespo. Cacheado</b> né. Só que ele cortava bem baixinho desde já. Ele queria <b>deixar crescer</b> agora, aí ele... Minha mãe disse: “vai cortar, não sei o que, isso é <b>coisa de bandido</b> ”. (...) porque é muito <b>feio</b> um cabelo assim	
		minha bisavó (...) falava na cara dos netos que era <b>pardo</b> . Tu... tu <b>não vale nada</b> , não. As <b>netas</b> ela dizia que ia ser <b>puta</b> quando crescesse porque <b>não era branca</b>	

político Tasso Jereissati como “Galeguim do zói azul”. Nas cidades da Paraíba que pude conhecer (região metropolitana de João Pessoa e cidades vizinhas à Mamanguape, Guarabira, Sapé e Curral de Cima, no sentido do litoral norte para o interior), galego é um termo relacionado às pessoas de cor branca. No Ceará eu não sou galego, pois meu cabelo é castanho-escuro. Na Paraíba sim e, como aponta Alfredo, é um termo muito recorrente que serve como vocativo e o vi sendo utilizado de forma positiva. Em Maceió/AL, tenho observado que galego também funciona nesse sentido.

<b>CARLOS</b>			
<b>Marcas visuais (A)</b>	<b>Ascendência (B)</b>	<b>Leitura social provável (C)</b>	<b>Autoidentificação (D)</b>
[tem algum significado pra você se autodeclarar branco?] Não, eu levei em consideração a <b>cor da pele</b> mesmo	<b>minha mãe é negra.</b> Considero ela negra porque, né, não existe morena	em alguns momentos, <b>eu não me sinto totalmente dentro dessa ideia de Branquitude</b> , dentro dessa ideia de identidade porque a gente vai sofrendo <b>preconceitos</b> de várias naturezas que muitas vezes pode não estar relacionado à cor da minha pele, mas pode estar relacionado a outras coisas e que estão envoltas	por <b>identificação pessoal</b> , eu não me sinto totalmente incluído, né? [como branco]
meu <b>cabelo</b> é crespo, por exemplo, né? Então, não seria, do ponto de vista... étnico-racial, <b>totalmente branco</b> , levando em consideração essa ideia	<b>Meu pai é branco</b> , né, já que eu me considero branco, vou usar o termo branco. E eu terminei saindo também branco.	Claro que eu <b>não sofro pela cor da minha pele uma perseguição</b> , digamos assim. Eu não tô em Shopping e as pessoas ficam me perseguindo, né?	
muita gente que se considera negra, muitas vezes nem é, né, nem pela questão da identidade, mas pela <b>cor da pele</b>	Mas aí tem essa mistura, né, porque o <b>cabelo crespo vem da minha mãe.</b>	eu não entro em um ônibus ou em qualquer outro espaço público e sou <b>perseguido</b> pela cor da minha pele, né? Claro que eu não sinto isso.	
há muito tempo eu já uso o <b>cabelo baixinho</b> , assim, já pra não ter que tá tendo trabalho, né?		Quando a gente observa <b> cursos elitistas</b> , como cursos de engenharia, cursos de direito, cursos de medicina, a gente vê que existe, ou não existia, até certo momento negros.	
Ela [a mãe] não tem uma <b>tonalidade de pele muito forte</b> , mas eu considero ela negra. E meu irmão também, né?		E é muito provável, também, pra trabalhar em Shopping, né? <b>Em Shopping, realmente, a gente não vê muitas pessoas negras trabalhando</b> em shoppings. Principalmente, em lojas que lidam com a questão do <b>estético</b> , né? Infelizmente.	
		relatos a gente escuta de pessoas que estão na <b>universidade, fazem mestrado, fazem doutorado, são</b>	

		<b>professores concursados, são professores de alguma instituição, ou trabalham em outras áreas, mas pela cor da pele são... perguntam se elas são empregadas domésticas, se elas são, né... Se trabalha como serviços gerais.</b>	
		[sobre falas que as vezes corrige na mãe] “a coisa tá preta”, ou... né? <b>Sempre relacionadas a coisas negativas.</b>	
		[Sobre a vizinhança quando morava com a família] Pessoas majoritariamente <b>brancas</b> . Não sei se está relacionado ao <b>lugar onde eu morava, né? Era mais central.</b>	
<b>LÍLIA</b>			
<b>Marcas visuais (A)</b>	<b>Ascendência (B)</b>	<b>Leitura social provável (C)</b>	<b>Autoidentificação (D)</b>
Eu nunca sabia se eu sou <b>branca</b> , sou <b>amarela</b>	<b>tem que ver também, é... a história da pessoa</b> , assim	Olha, assim. Eu participo de um <b>laboratório</b> , eu acho que deve ter umas 20 pessoas. É... eu acho que a <b>maioria é branca também</b>	eu sempre tive <b>dificuldades</b> , na verdade, de... quando tinha aquelas coisas do ENEM, por exemplo, <b>definir</b> a minha <b>cor</b> , eu nunca sei... é... que cor eu sou
De alguns <b>traços</b> , nesse sentido	a pessoa falou que ela se sentia negra e também pela <b>história</b> dela	Assim, eu moro em <b>condomínio</b> . É... então, no condomínio, eu vejo que tem uma <b>predominância mais branca</b>	Só <b>acho</b> que eu sou branca. <b>Não tem nenhum significado</b> , assim, não
		Eu acho que <b>beneficia</b> algumas pessoas que são <b>brancas</b> , sim. Por exemplo, meu ex-namorado é negro. E... ele disse que tava numa festa e só tinha ele de <b>negro</b> , onde <b>só foi ele que foi é... revistado</b>	Só que <b>a pessoa falou que ela se sentia negra</b>
		Da parte das meninas, tal [sobre paqueras na escola]... Mas acho que mesmo assim poderia ter, assim... <b>os</b>	Só que...eu tentei explicar da melhor forma que <b>nós brancos</b> não tivemos... <b>não</b>

		<b>meninos negros geralmente não tinha tanta paquerinha</b> igual os meninos brancos	<b>sofremos</b> nenhum, é... Eles estavam falando sobre racismo inverso
		Minha turma tem 13 pessoas, de <b>mestrado</b> , eu acho que <b>duas são negras</b> , o resto deve ser tudo branco	
<b>LIA</b>			
<b>Marcas visuais (A)</b>	<b>Ascendência (B)</b>	<b>Leitura social provável (C)</b>	<b>Autoidentificação (D)</b>
minha vó era <b>branca</b> como eu, do <b>cabelo</b> preto, do <b>olho</b> azul.	meu <b>avô</b> , ele... Como tu falou, questão de escravidão, ele é moreno e tudo.	<b>Todo mundo fala:</b> oh, ela é branca, tal.	<b>Minha cor</b> , por exemplo, sou branca, tem alguém que é moreno, tem alguém que é indígena, não sei se tem essa cor. Tudo bem, tá certo. Ok. O nome, acho que tá certo. <b>Tipo, me chamar de branca porque eu sou</b>
Aí tem eu e mais dois irmãos que são <b>brancos</b> , do <b>olho</b> bem mais claro.	minha <b>vó</b> era branca como eu,	Sim, já por conta que, quando eu saio com a minha mãe, com a minha irmã, <b>as pessoas sempre falam:</b> nossa, essa menina é tua filha?! Ela é branca. As outras são tudo morena, <b>não parece contigo</b> . Entendeu?! Sempre, a maioria se refere a isso, por conta da minha cor.	
Bem <b>baixinha</b> [uma tia paterna], o <b>cabelo</b> liso, bem <b>preto</b> , a <b>pele</b> morena, todos os <b>traços</b> de uma indígena	Pronto, maioria são morenos, mais puxado pro indígena porque meus <b>pais</b> contam que a <b>avó</b> do meu <b>pai</b> era índia e que foi encontrada na mata.	o fato de eu <b>ter escutado do meu pai</b> que eu não fosse uma filha dele porque eu era branca, então, isso já me abriu muito <b>pra ver que eu era diferente dos meus irmãos</b> , entendeu?	
O <b>pé</b> bem <b>pequeno</b> e o pé, costumam falar que pé de índio, ele tem como se fosse, embaixo, a <b>sola</b> do pé não é reto. Não é bem reta, é como se tivesse um... uma coisa mais baixa.	tinha muita característica de ser índio, pé pequeno, tudo. É... Uma das minhas irmãs, a mais nova... Todos parecem índio na verdade. Menos eu. Mas a <b>[irmã] mais nova</b> , ela parece muito. Muito mesmo. E tem uma <b>irmã do meu pai</b> , que ela	Sim, já percebi inúmeras vezes, desde a infância até agora. É... <b>as pessoas que são de pele morena sofrem preconceito</b> de... por exemplo, <b>namoro</b> , oportunidade de <b>escola</b> , sempre trata, às vezes, como se a pessoa fosse suja por conta da cor.	

	ainda é viva, que ela é todinha uma índia.		
“Ah, fulano tem o <b>cabelo ruim</b> ”. “Fulano tem o cabelo incríquiado”, entendeu? (...) tem o cabelo cacheado	Sempre quando eu era criança, o meu pai sempre: ah... Uma das <b>brigas dele com a minha mãe, por exemplo, era que jogava na cara dela que eu não era filha dele. Entendeu? Por eu ser branca</b> e a maioria dos filhos serem morenos.		
É mais assim, <b>moreno, cabelo preto</b> , às vezes cacheado.			
Tinha pessoas de <b>cor</b> clara, <b>olho</b> verde, tudo, mas a maioria era <b>pele</b> morena mesmo. Agora, assim, se tratando dos professores, a pele era mais clara, entendeu?			

Fonte: elaboração do autor com base nas entrevistas semiestruturadas.

Apesar das entrevistas de Alfredo, Carlos, Lia e Lília diferirem em extensão e profundidade quanto às relações raciais, é bastante sintomático como as mesmas problemáticas se repetem. A noção de privilégio está presente em ambas, o que muda é o grau de elaboração. Alfredo descreve muitas experiências em que se sentiu priorizado, valorizado, escolhido, bem tratado, respeitado, benquisto, tratado com carinho e bem visto. Não coube recortar o trecho da fala de Carlos no qual ele fala sobre esse sentimento, porque não foi narrada de forma direta como colocou Alfredo, por exemplo, mas ele se sentia prestigiado pelos professores e confortável com os ritos da escola. Essa recepção docente despertou nele muito cedo o desejo pela profissão porque ele se espelhava no bom tratamento.

Lília apenas aponta que brancos não sofreram desvantagens como os não-brancos, notando que ela mesma se encontra inserida em uma maioria nos lugares de privilégio, poder e oportunidades. Lia, por sua vez, não relaciona à sua cor experiências de melhor tratamento, mas associa o mal tratamento à cor dos não-brancos. Isso pode ser lido em dois movimentos: 1) pelo sentido que já tenho destacado do não reconhecimento do privilégio racial pela identidade branca; 2) pelos limites entre ser bem-tratado ou pelo menos não ser destrutado. Ou seja, diante da sua realidade de classe, ela não se sentiu privilegiada pela sua cor em nenhum sentido específico, mas observou que, pelo critério da cor, outros foram destrutados.

Também é notável o fato de que os quatro, em diferentes graus de elaboração de suas identidades raciais, não veem sua cor como algo representativo ou com significado direto, seja político, pessoal, etc. Como se verá, nos casos de Ellen, Firmina e Carolina, isso implica saber-se discriminado, de fato ou potencialmente, e requer elaboração psicológica e social, o que, por outro lado, não se manifesta tão expressivamente nas percepções de Alessandra, Cida e Silvio. Alfredo tem isso bem mais definido, mas concluiu não ter nenhuma representatividade para si mesmo. Lília se coloca em situação de dúvida, mesmo indicando seus aprendizados sobre o assunto. Lia relaciona à tensão entre seu pai e sua mãe e às acusações de traição por ela ter nascido branca, sendo que ele não é branco e a maior parte dos filhos também não são. Carlos guia-se pela cor da pele, reconhecendo que puxou mais ao pai que, para ele, é um homem branco, sendo que da mãe ele herda o tipo de cabelo.

Esse é um debate recorrente nos estudos de Branquitude. A pessoa branca representa apenas a si mesma, pois a atribuição de raça passa apenas pelos outros quando negativamente racializados. Esse silêncio sobre a própria raça serve como condição de racialização dos outros cujos traços são estereotipados (PIZA, 2016). Na verdade, como parte do privilégio de ser branco em sociedades multirraciais, ser branco é não ter de pensar sobre isso (BENTO, 2016, p. 46).

Alfredo, mesmo após ter cedido vários exemplos em que se sentiu privilegiado, acaba direcionando o problema para o poder aquisitivo, o que, segundo ele, valeria mais nas cidades interioranas. Carlos faz um movimento semelhante, pensando em outros marcadores que podem lhe autorizar situações de discriminação, tais como a classe e a sexualidade. Alfredo não vê a cor como um impedimento à formação de interesse em relações afetivas e/ou sexuais, coisa que Lília chegou a confirmar e Lia relatou fartamente. Em sua visão, no contexto onde cresceu, o poder aquisitivo seria o principal critério para esse tipo de relação. Como já discutido, essa é uma questão que ronda a própria discussão teórica e metodológica das ciências sociais e dos estudos de relações raciais. Mas, pensando com Bento (2016, p. 30), seja no senso comum ou no pensamento científico, diluir o debate sobre raça ante a questão de classe pode acabar sendo uma saída lucrativa para que não se evidencie privilégios do grupo branco que pode se beneficiar na competição desigual com não-brancos por oportunidades e recursos.

Lia não deixou de tecer considerações sobre como o preconceito e/ou a discriminação afetam as pessoas “morenas” e em como isso gera marcas em seus comportamentos e relações. Ela fala de retraimento, timidez, isolamento, etc., mas não faz o argumento voltar para si mesma de forma a considerar que isso a beneficia – ao menos não a desfavorecendo – na competição social por bens, recursos e oportunidades. Pelo contrário, tem ciência apenas do quanto tem sido difícil sua trajetória de escolarização devido às condições de classe.

Longe de poder contestar a realidade que Alfredo traz, gostaria de colocá-la diante de dois fatos que me permitem ao menos não aceitá-la completamente. Alfredo justificou que não se interessou por paqueras na escola porque seus interesses estavam em sair daquela realidade. Investir em relacionamentos seria uma forma de permanecer ali. No entanto, diferente do que veremos com relação à Firmina e Carolina, Alfredo foi um estudante tímido, mas que conseguia vencer sua timidez e se relacionar com as pessoas em geral. Ao *escolher* não querer se relacionar com ninguém, sua perspectiva pode ter deixado de captar o que se passava ao seu redor, sobretudo, quanto ao preterimento das pessoas não-brancas. Meu segundo argumento diz respeito ao seu sentimento de humilhação em relação à família adotiva da mãe, portadores de maior volume de capital econômico. Ao acabar direcionando a discussão para a questão do poder aquisitivo, mesmo tendo dialogado sobre a temática racial, Alfredo poderia estar expressando seu ressentimento quanto a esse tipo de desigualdade que causou situações desagradáveis à sua família.

Quanto às pessoas não-brancas, Alfredo e Lília apontam percepções tanto diretas quanto indiretas, ou seja, em oposições. Segundo eles, os não-brancos são postos sob suspeita

em festas, não são tão bem tratados, são chamados por termos pejorativos, tem seus traços, como o cabelo e a cor, associados ao crime e à prostituição. Os mesmos pontos serão retomados por Carolina e Firmina, inclusive, quanto à experiência de privilégios das pessoas brancas. Carlos também direciona essa leitura social dos não-brancos a experiências de exclusão em certos setores do mercado de trabalho e com relação à suspeita em Shoppings e em transportes públicos. Ele não lembra de haver discriminação entre seus colegas e amigos de infância, mas destaca que, considerando o bairro central onde morou, boa parte daquelas crianças também eram brancas.

A seguir, apresento o Quadro 03 que contém as unidades de contexto referentes às narrativas dos não-brancos: Carolina, Ellen, Firmina (pretas); Alessandra, Cida e Silvio (pardos).

Quadro 03 – Categorias de classificação de cor/raça segundo os/as interlocutores/as não-brancos

ALESSANDRA (PARDA)			
Marcas visuais (A)	Ascendência (B)	Leitura social provável (C)	Autoidentificação (D)
eu me enxergo parda porque eu relaciono muito ao <b>tom da pele</b> .	Minha <b>família</b> toda é essa mistura de pardos, negros.	é uma coisa bem complexa de pensar [a discriminação], mas eu, particularmente, Alessandra, nunca vivi, assim, <b>nunca vivi essa coisa</b> .	E também relacionado à <b>vivência</b> , eu <b>me considero também negra</b> , por conta das vivências, dessas questões, enfim.
eu que <b>sou um pouco mais clara</b> que a minha prima, por exemplo, que é <b>negra bem escura</b>	a minha <b>família</b> é toda de moreno. Não... ninguém é negro (risos). Ninguém é negro [faz referência à resistência dos familiares em se autodeclararem]. (...) Então, na minha família, <b>minhas filhas</b> são da minha cor, é... meu marido também é da minha cor, minha <b>mãe</b> é negra, minha <b>irmã</b> também.	a maioria dos alunos que eu atendo, do público que eu atendo, são <b>negros, pardos</b> , de origem popular, e aí, eles começaram a falar sobre como é <b>sentir isso na pele [a discriminação]</b> , né?	Quando eu chego na universidade (...), as discussões do PET <sup>15</sup> são muito voltadas pra esse contexto de identidade, de quem você é, de <b>autoafirmação</b> , aí eu comecei a entender que a ideia de etnia não estava ligada apenas à questão de <b>cor</b> , né? Ela tá muito ligada à questão de <b>vivências</b> , de <b>origem</b> , de onde você vem, quais são os <b>traços</b> que você carrega.
às minhas filhas eu digo a mesma coisa. Quando vem algum questionário, alguma coisa de escola, e aí pergunta, né: qual a sua <b>cor</b> ? E aí eu digo: olha, pensando na cor, no <b>tom da pele</b> , a gente pode pensar isso por várias	Minha <b>mãe</b> é um pouco mais escura que eu, a minha <b>irmã</b> também, as minhas <b>tias</b> , as minhas <b>primas</b> são bem escuras, bem negras mesmo. Bem negras... isso tá feio. Mas é	Se eles tão passando num lugar e a <b>polícia</b> tá passando, eles precisam parar porque a polícia manda parar. Porque vão <b>investigar</b> eles e eles não têm envolvimento nenhum.	eu acho que a <b>autodeclaração</b> é a melhor forma de fazer isso [a classificação da população]

<sup>15</sup> Programa de Educação Tutorial. Alessandra foi bolsista de tudo que conseguiu na Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

<p>perspectivas, pensando na cor e no tom da pele, você é pardo.</p>	<p>mais ou menos pra você entender.</p>		
<p>O que é <b>pard</b>? Nem é branco, nem é negro, nem é amarelo. É uma <b>mistura</b> de cores, né? Eu entendo assim. O pardo como essa mistura de cores. E aí, eu digo pra elas.</p>	<p>tanto a <b>origem</b> do meu <b>marido</b> quanto a minha, é todo mundo negro. Não tem ninguém branco. Não tem ninguém amarelo. Todo mundo <b>misturado</b>. Todo mundo <b>mestiço</b>. E aí, eu tento trabalhar essa perspectiva com elas [as filhas].</p>	<p>já passei por vários contextos que eu fui muito <b>subestimada</b>, por conta da minha origem, pelo local de onde eu venho. <b>Não sei se a cor fazia parte dessa construção</b></p>	<p>Mas quanto às suas <b>vivências</b>, à sua <b>cultura</b>, à sua origem, ela é totalmente negra. E aí você vai decidir se você quer se <b>autodeclarar</b> pela carga da melanina que você carrega na pele, né, pela cor, ou se você quer se declarar pelas suas <b>experiências</b>, pelas suas vivências</p>
<p>outra coisa que pesa bastante na nossa família, é... o <b>cabelo</b>. Todo mundo na minha família, a maioria, tem cabelo <b>crespo</b>, cabelo <b>ondulado</b>, cabelo <b>cacheado</b>. Ninguém tem cabelo <b>liso</b>. Aí, eu tinha umas primas que tinha o cabelo <b>muito crespo</b> e fazia processos químicos pro cabelo ficar <b>liso</b>, e agora, tem uma das minhas primas que tá fazendo <b>transição</b>.</p>		<p>Só que antes da autodeclaração, há uma construção de identidade, né? (...) que tenha espaço pra que você se autodeclare (...), pra que você se compreenda enquanto <b>sujeito ou pardo, ou negro, inserido numa comunidade, estigmatizada, que carrega várias... vários preconceitos, várias discriminações</b>, e entender que o fato de estar inserido ali não é definitivo pra dizer quem você é e aonde você vai chegar.</p>	
<p>Aí vai minha tia e diz: <b>teu cabelo tá horrível</b> [da prima que está fazendo transição capilar]. Não! Fica muito feio quando tu deixa ele <b>solto</b>.</p>		<p>Mas a gente não sentia [discriminação]. Não sei se era a falta de consciência disso. Mas, assim... era todo mundo de boas. Enquanto criança, todo mundo de boa pra isso. E aí, quando a gente cresce, que a gente vai <b>percebendo</b> o quanto o mundo é cruel e o quanto ele escancara na sua</p>	

		<p>cara todos os dias que você não tá dentro daquele <b>modelo</b>, você não tem oportunidade</p>	
<p>Eu digo até que se meu cabelo fosse... <b>meu cabelo é ondulado, nem é liso nem é cacheado</b>. Se ele tivesse essa <b>armação</b>, eu usaria ele black. As minhas filhas também não tem cabelo black</p>		<p>Negros e pardos [na vizinhança familiar]. Pensando na cor né? Negros e pardos. Do ponto de vista da escolaridade, <b>poucas oportunidades</b>. <b>Pouquíssimas pessoas lá da comunidade fizeram curso superior</b>. Se fizeram, foi mais na privada. E se terminaram, não atuam na área.</p>	
<b>CAROLINA (PRETA)</b>			
<b>Marcas visuais (A)</b>	<b>Ascendência (B)</b>	<b>Leitura social provável (C)</b>	<b>Autoidentificação (D)</b>
<p>minha avó sempre falou do meu <b>cabelo</b>. Mesmo sendo uma mulher negra. Então, tipo, até hoje ela fala, assim: “Ah, esse cabelo aí, minha filha, vai <b>pentear</b>”</p>	<p>Então, eu venho de uma <b>família</b> negra</p>	<p>minha tia quando ela vai falar do filho dela, ela diz assim: “Ah, eu <b>não deixava</b> o Jonas [nome fictício] <b>pintar o cabelo</b> porque a <b>polícia podia confundir</b> ele”</p>	<p>hoje em dia, eles [a família materna] colocam discursos de que, é... eles têm <b>negação social baseada na cor</b></p>
<p>Minha irmã, ela tem a <b>pele</b> mais clara</p>		<p>as pessoas sempre <b>demarcavam</b> muito, assim. Inclusive na família, assim, tipo, é... “Ah, essa aí que tem a <b>pele mais clara</b>, vai ser <b>tudo mais fácil</b>”</p>	<p>quando eu entrei na graduação, né, em 2016, a gente conseguia fazer esse... esse diálogo, assim, do quê que, é... das <b>dificuldades</b>, né, de certa forma que se tem em <b>nascer uma pessoa negra</b> nessa sociedade</p>
<p>As pessoas da minha família são <b>mais escuras</b> do que eu</p>		<p>Hoje em dia, ela [a irmã] <b>se coloca como uma pessoa parda</b>, (...) Porque ela <b>tem experiência de... de racismo</b></p>	<p>Para mim <b>sempre</b> teve muito... é... muito <b>explícito</b>. Muito porque assim, por exemplo, é... eu via <b>tratamento diferente na escola</b>, eu via a minha mãe <b>só conseguir trabalho como doméstica</b>, essas coisas assim</p>

E essas meninas, já na infância, elas alisavam o <b>cabelo</b> . Aí na adolescência usavam maquiagem mais clara		eu percebia que as crianças que estavam na <b>escola pública</b> eram majoritariamente <b>negras</b> , enquanto as da <b>escola privada</b> era... <b>mista</b>	<b>esses discursos</b> iam fazendo, assim, com que eu sempre <b>me enxergasse uma pessoa negra</b> na sociedade
tem todo um estereótipo, né, assim: você pode ser negra, mas se você tiver o <b>cabelo liso</b> , se você tiver o <b>nariz</b> fino, se você tiver uma <b>boca</b> fina		Eu não sei se era ela que se via como <b>branca</b> ou se é a <b>visão da minha família</b> ... que via ela como branca	Teve a questão que a gente comentou ontem sobre vir de <b>bairro periférico</b> e o quanto isso por si só já coloca a gente numa condição, é... vou chamar de <b>maior dificuldade de acesso</b>
pele da <b>pele retinta</b> , do <b>cabelo</b> crespo. Meu cabelo é cacheado		E aí, quando ela [a irmã] começa a ter acesso, por exemplo, a um Shopping, tipo, sei lá, de classe média alta, o Rio Mar da vida, ela <b>se percebe sendo seguida por segurança no shopping</b>	a gente começa a <b>ter essa leitura racial</b> , a gente observa que isso <b>não é só uma questão de classe</b>
branquinha, <b>loirinha</b>		chamava a minha amiga, que tinha um <b>tom de pele escuro, de neguinha. Ela nunca tinha nome</b> , assim	Era mais questão assim, de <b>práticas</b> assim, tipo, a gente via a <b>diferença de tratamento</b>
		tinha festa de <b>escola</b> e tinha <b>determinados personagens</b> que todo mundo falava que a gente <b>não podia</b>	Na escola privada, eu <b>paquerava</b> , mas o menino era <b>negro</b> e só <b>queria saber das meninas branca</b>
		nossa, eu vi um <b>cabelo</b> igual essa daí e tava cheio de <b>piolho</b> [mulheres em um ônibus comentando o cabelo de uma mulher não-branca que estava em um assento próximo ao assento de Carolina]	na escola pública, (...) era meio misto (...), não tinha muita distinção. E de toda forma, <b>eles só queriam saber do meu ciclo de amizade das meninas brancas</b>
<b>CIDA (PARDA)</b>			
<b>Marcas visuais (A)</b>	<b>Ascendência (B)</b>	<b>Leitura social provável (C)</b>	<b>Autoidentificação (D)</b>

<p>então eu tenho orgulho da minha <b>cor</b></p>	<p>porque a gente tem... foi <b>colonizado</b> por várias pessoas. Eu mesmo tenho <b>sangue</b> indígena nas minhas veias.</p>	<p>assim, graças a deus eu <b>nunca sofri preconceito</b> sabe? Em relação à cor, não. Eu nunca sofri.</p>	<p>me <b>declaro</b> uma pessoa <b>parda</b> porque eu acho que no Brasil é muito difícil ter uma pessoa da raça branca, né?</p>
<p>acho que pela <b>fisionomia</b>, a <b>cor</b> o <b>cabelo</b> preto, sabe, <b>liso</b>. Aí sempre queriam que eu fosse a índia.</p>	<p>a minha <b>tataravó</b> era índia.</p>	<p>O <b>pessoal sempre dizia</b>: “a Cida parece uma índia. Até quando tinha aquelas festinhas da escola, eu sempre era o <b>papel</b> da índia.</p>	<p>eu ficava pensando em que categoria eu me enquadrava porque <b>eu nem sou nem negra, né, assim, negra mesmo</b>, como são classificados aquelas pessoas que é mais escura. Eu acabei perguntando ao professor na época e ele falou esse termo <b>pardo</b> e eu pesquisei e fui lendo e achei que <b>me enquadrava</b>. Que seria a raça <b>mestiça</b> de povos. Acho que foi a primeira vez que vi o termo e me <b>autodeclaro</b>.</p>
<p>a <b>cor</b>, o que a cor quer dizer? Não quer dizer nada. O que vale na pessoa é o <b>caráter</b> e a atitude dela, sabe?!</p>	<p>Minha <b>vó materna</b>, a família dela já é mais <b>negra</b>, sabe? A mãe da minha mãe. Ela é mais negra. Meu <b>pai</b>, ele já puxa à <b>família</b> dele, <b>branca</b> também. Meu <b>avô</b>, comparado à minha vó, ele já é mais <b>negro</b>. A vó dele que era índia, né? A vó do meu avô, que é pai do meu pai. Então, minha vó... a <b>família da minha vó paterna</b>, ela é mais <b>branca</b>, e já da minha mãe é mais negra. Aí é uma <b>mistura</b>, sabe?</p>	<p>Nosso país é, sim, <b>preconceituoso</b> e muitas coisas são mascaradas. E a gente sabe que a gente tem uma discussão sobre <b>cotas</b> que a gente vê aí e eu acho certo a gente ter, sim, porque são pessoas que a gente sabe que tem menos <b>oportunidades</b></p>	

		Quando eu vejo uma notícia, tipo... não sei se você viu... Semana passada <b>uma mulher queria que outro entregador fosse deixar a comida [que não fosse um entregador negro]</b> <sup>16</sup> . Eu acho isso tão triste, tão desumano, você menosprezar uma pessoa por conta da cor.	
		tem aquelas <b>brincadeiras</b> que o pessoal faz: “ai, <b>negro não sei o que</b> ” né? Minha mãe às vezes diz as coisas e eu: “Mãe, mulher, deixa de dizer as coisas com a cor da senhora!” (risos). Eu acho que são coisas que infelizmente estão <b>enraizadas</b> nas gerações antigas que muitas vezes não têm muito grau de <b>instrução</b> .	
		Acho que tem mais pessoas pardas, negras... tem muita gente branca [na vizinhança], não. (...) também se a pessoa for olhar de forma histórica, a gente vê que <b>a população negra não ficava nos centro das cidades</b> , eles vão pra <b>periferia</b> mesmo.	
<b>ELLEN (PRETA)</b>			
<b>Marcas visuais (A)</b>	<b>Ascendência (B)</b>	<b>Leitura social provável (C)</b>	<b>Autoidentificação (D)</b>
<b>preto</b> vai ter essa associação, eu acho, né, as vezes de pessoas que	Toda a minha <b>família</b> é negra. Assim, esse eixo pai e mãe, irmão.	<b>nos espaços foi que eu comecei a ter esse entendimento de que eu era... é... não era, assim, uma pessoa, no sentido de ser uma</b>	eu <b>me identifico</b> como uma pessoa negra e ao mesmo tempo preto

<sup>16</sup> Em março de 2022, em Goiânia, na descrição de um pedido de confeitaria pelo aplicativo *iFood*, uma cliente solicitou que enviassem apenas entregadores brancos, pois ela não gostava de pretos e pardos. Tanto a polícia civil quanto o aplicativo investigam o caso (G1, 2022).

<p>tem uma <b>tonalidade mais escura</b>, né?</p>		<p><b>peessoa parda, é... mas que eu era uma pessoa negra</b> não só por me achar, mas acho que o primeiro momento foi <b>como as pessoas me viam</b>, então, elas me viam como uma pessoa negra.</p>	
<p>É... meu pai e meu irmão têm uma <b>tonalidade bem mais forte</b> do que a minha e da minha mãe.</p>	<p>É... e a <b>família</b> do meu <b>pai</b> é toda negra, realmente, e a da minha <b>mãe</b> é que mesclou.</p>	<p>nessa coisa de internet, elas <b>se passam muito, quando você transforma o seu corpo, que seu corpo consegue se transformar, que você passa a ser reconhecido como branco</b>, né.</p>	<p>E eu acho que isso é... <b>é uma questão que faz com que as pessoas não se identifiquem</b>, por isso que é muito comum a gente encontrar, por exemplo, pessoas pardas, é... que tem as características de pessoas negras, mas que elas não conseguem se autoidentificar,</p>
<p>Que foi até que eu mencionei, por exemplo, quando eu entrei na universidade, eu achava que eu não era mais negra, porque o meu <b>cabelo</b> não era crespo, não era black, não ficava. Meu cabelo era um simples cacheado, então, podia facilmente passar como parda.</p>		<p>A minha mãe faz ele voltar dizendo que ele não pode sair com essa roupa, aí, ela vai tentar explicar porque que ele não pode sair com essa roupa e... e você vê que é pela questão de <b>como ele pode ser visto fora</b>... assim, por outras pessoas,</p>	<p>A gente não conversa com as pessoas pra entender sobre o que elas são. O meu irmão, ele tem um entendimento sobre <b>o que ele é</b> então, eu vi a reação dele. Então, pra ele: sim, você tá me chamando disso, não tá me afetando em nada. <b>Porque eu sei o que eu sou.</b></p>
<p>lá [na universidade] já é um discurso mais forte e aí as pessoas por mais que elas tivessem uma <b>tonalidade de pele mais clara que a minha, mas o cabelo dela fosse crespo</b>, quando se referia a uma pessoa negra, era ela, não a mim.</p>		<p>Mas que eu sentia isso em relação ao que você era chamado pra fazer, e eu via que <b>as pessoas</b>, por exemplo, que ficavam... Como era uma setor de jovens, <b>as pessoas que ficavam sempre à frente, sempre eram pessoas brancas</b>, mesmo eles dizendo que pra você fazer essas coisas, você <b>tinha que ser uma pessoa participativa, uma pessoa que ia aos encontros, enfim, e tipo, independia do que aquela pessoa branca fazia fora dali. Ela sempre era chamada e tipo</b>, se a gente ousasse, as pessoas negras ousassem dar um deslize, no outro dia tava todo mundo falando</p>	

		mal e você já não era cotado em nada. Então, eu acho que eu não consigo identificar como algo que não seja racismo, porque <b>pelo branco tudo passou. E a pessoa negra, ela já teve um julgamento, é... bem forte em relação a isso</b>	
xingamento pela sua <b>cor</b> e pelos seus <b>traços</b> ,			
ela, é... <b>era branca, do cabelo bem loiro, bem grande, dos olhos azuis</b>			
pela questão da minha <b>pele</b> , por a questão da minha mãe trabalhar na escola, né, na função de copeira, que vende lá o lanche, né? E pela questão do <b>cabelo</b> .			
<b>a forma física dos corpos eram diferentes. As características dos corpos</b> então, por mais que eu tentasse, eu mudasse uma roupa, mudasse o <b>cabelo</b> , ainda não chegava lá			
<b>FIRMINA (PRETA)</b>			
<b>Marcas visuais (A)</b>	<b>Ascendência (B)</b>	<b>Leitura social provável (C)</b>	<b>Autoidentificação (D)</b>
Meu pai é negro. <b>Retinto</b>	eu acho que minha <b>mãe</b> tem mais essa <b>mistura</b>	Minha mãe, eu não digo que ela é branca. Assim, <b>socialmente ela é vista como</b> uma mulher branca	meu próprio processo, é (...) do <b>meu reconhecimento também foi um processo difícil</b> porque eu saí... a gente saiu de (estado de origem)

	indígena com pessoas brancas		convivendo com pessoas negras e pessoas negras retintas, aí a gente veio pra (cidade onde reside desde então) criança (...). <b>A cabeça ficou um pouco confusa.</b> (...) na minha adolescência, eu <b>comecei a sentir de uma forma mais pesada esse racismo na <u>escola</u></b> e eu não entendia muito né?
a mãe dela é uma mulher, é... como é que eu posso dizer? Ni... assim, nitidamente indígena, sabe? Com <b>traços indígenas</b>	São pessoas negras. A <b>família</b> do meu <b>pai</b> inteira é negra, né?	E aí, tem muita essa... é... xingamento, sempre aconteceu... A própria questão de, é... que aqui chama de “ <b>baculejo</b> ” <sup>17</sup> , né, a questão da <b>polícia parar</b> , então, e já <b>perguntar se o celular era dele</b> [do pai de Firmina]	<b>estranhamento</b> de você ver pessoas diferentes, né? (...) E não é nem que a gente não via negros aqui, <b>é mais como os negros são vistos aqui</b> , sabe?!
digamos que <b>morena</b> , vou chamar ela de morena, que é uma pessoa de <b>pele</b> clara e <b>cabelo</b> preto e liso, né?	da minha família, de saber, é... <b>quem veio antes</b> (...) da <b>árvore genealógica</b>	passsei por situação de racismo com os próprios alunos. E são <b>crianças</b> né (...). Então, quando eu cheguei com meu cabelo assim... (...) porque assim, eu não tenho a pele retinta, né? Então tudo <b>tá voltado pro meu cabelo</b> basicamente.	era mais uma questão de <b>exclusão</b> . Eu via mais, por exemplo, na <b>escola</b> , né, eu via mais como uma questão de exclusão, <b>não entendia muito</b> ... muito bem. E aí, chorava
meu irmão é mais parecido comigo: <b>pele clara</b> , <b>cabelo</b> crespo, ele tem mais <b>traços no rosto</b> do que eu	Ela tem um cabelo cacheado e ela já conversou comigo que o pai dela é ne... que <b>o pai dela</b> é branco e <b>a mãe dela</b> é negra. Então, eu acredito que ela se considera uma mulher negra	Mas, assim, falando sobre <b>como ela poderia ser vista socialmente</b> , seria uma mulher branca	<b>ela falou que ela é parda</b> , né? Então, eu <b>não posso discutir sobre isso</b> . É a <b>identidade dela</b> então ela é parda né?

<sup>17</sup> No Ceará, baculejo é o termo utilizado para se referir à abordagem policial que, em geral, é o ato de revista de suspeitos, seja em ação premeditada ou surpresa. Eu já fui revistado em algumas ocasiões, sobretudo, em festas, mas nunca me senti destrutado. Inclusive, é comum tratarem-me com o termo “cidadão”, pedir licença para a revista, etc. A denúncia que Firmina faz, e que é muito abundante na experiência de pessoas não-brancas, aponta em sentido contrário, desde a humilhação verbal à agressão física.

<p>Por exemplo, a coordenadora de lá é... eu a vejo como uma mulher branca. Ela tem <b>cabelos longos, loiros, pele clara</b></p>	<p>a gente não tem <b>nem o direito de saber</b> a nossa árvore genealógica</p>	<p>[Na escola] <b>pessoas de serviços gerais são pessoas negras</b>. A tia da cozinha é negra, as tias da cozinha são todas negras, e o Seu Armando (nome fictício). Até o senhor que tá nos serviços gerais, que é <b>limpeza e consertando as coisas</b>, é negro. Todos negros retintos</p>	<p>E aí hoje eu reflito sobre isso. Sobre que <b>não adianta muito você alisar</b> [Firmiana falava sobre quando alisou o cabelo a primeira vez e foi para a <u>escola</u>], sabe?! <b>É uma questão... é sua e que tá em você</b></p>
<p>Ela <b>pinta o cabelo de loiro</b>, mas tem um cabelo liso. Não! Ondulado. Tem a <b>pele</b> clara</p>	<p>Ela tem um cabelo cacheado e ela já conversou comigo que o <b>pai</b> dela é ne... que o pai dela é branco e a <b>mãe</b> dela é negra. (...) Ela considera essas <b>raízes</b>, né</p>	<p>as pessoas, elas estão centradas de que o negro é aquela pessoa com traços bem característicos de uma pessoa <b>negra</b> (...) e com a <b>pele bem retinta</b>. (...) Só que a gente vê que no cotidiano, é... <b>pessoas negras de qualquer tipo de características negras vão sofrer racismo</b> (...)</p>	<p>mas <b>eu não estava inserida no grupo</b> dos roqueiros. Que eram as meninas brancas de cabelo pintado e dos meninos brancos</p>
<p>Eu falo assim da... de uma <b>questão visual, em geral</b>. Branco</p>			<p><b>negro de pele clara</b>, é uma <b>questão</b> mais complicada, né, das pessoas se definirem como negros</p>
			<p>eu nem me considerava uma pessoa, nem... tipo... uma criança, adolescente não pensa... não pensava sobre essas coisas né? Mas <b>eu sentia como as pessoas, é... recebiam as pessoas negras</b>, né?</p>
			<p>Minha <b>vida afetiva</b>, na verdade, começou na graduação. (...) eu acho que nem aconteceria mesmo no Ensino Fundamental e Médio. Sempre foi aquelas coisas de <b>preterimento</b> mesmo, sabe?! Então se havia exclusões de grupos, imagine de.... dos meninos, né, da escola.</p>
<p><b>SILVIO (PARDO)</b></p>			

Marcas visuais (A)	Ascendência (B)	Leitura social provável (C)	Autoidentificação (D)
quando eu entrei na universidade e descobri essas questões, tipo de apagamento dos <b>traços</b> pretos das pessoas, é... a pessoa que tem o <b>cabelo</b> cacheado, alisando,	Meu <b>pai é preto</b> . É um homem preto. Não tenho dúvida de que ele é preto. Só que <b>eu cresci num limbo racial</b> .	Eu usava o pardo porque era aquela coisa: é o meio termo que <b>o povo usa</b> .	Isso me influenciou muito até nas minhas escolhas, assim, tipo, de colocar em cotas ou não porque tinha <b>medo</b> de tipo <b>não ser compreendido como uma pessoa preta</b> mesmo me <b>autodeclarando</b> porque <b>minha pele é mais clara</b> .
me achava <b>claro demais pra ser preto, mas me acho escuro demais pra ser branco</b> .	Minha <b>mãe</b> (...) é amarela. Ela tem muitos <b>traços indígenas</b> .	Rolou na internet o caso de um menino que tem um Instagram literário e ele recebeu mensagens de ódio de uma pessoa que falou <b>que ele não deveria ler</b> , que ele era um m, que deveria voltar a comer b.	Um amigo meu que <b>visivelmente</b> é preto, ele disse que não sabia se estava no local de fala. Ele, com Instagram que tem bastante seguidor, e ele disse que não queria opinar. Eu cheguei no privado dele e disse: “vamo conversar aqui”. Falei da <b>autodeclaração</b> e tal e <b>perguntei se ele já sofreu racismo</b> e ele disse que já. “Então, qual sua dúvida?”
Érick, <b>mesmo tendo passado por situações constrangedoras</b> , não consigo dizer que sou uma pessoa preta porque <b>minha pele é muito clara</b> . Me refugio no pardo.	<b>Painho</b> , como falei, inclusive entre os <b>irmãos</b> , é o que tem a pele mais escura. Ele é muito parecido com minha <b>avó</b> . A <b>família</b> do meu pai todinha tem a característica mais preta	Já aconteceu de pessoas com a <b>pele mais escura</b> que a minha, de <b>outras pessoas questionarem</b> a raça delas. “Eu sou preta” e a pessoa diz assim: “você não é preta”.	
Eu fiz pedagogia e o professor me trouxe a questão dos <b>indígenas</b> e eu parei pra refletir até sobre meus <b>traços</b> . E achei que tinha muito traço indígena.	Minhas <b>tias</b> , elas têm uma pele um pouco mais clara, não são pardas, mas é aquela coisa, tem uma pele um pouco mais amarelada	Eu tava andando com meu irmão [no Shopping] (...) e a gente entrou na livraria. (...) ele tem a <b>pele levemente mais escura</b> do que a minha. Tipo, ele não tem uma pele preta, mas <b>dá para você dizer que ele é uma pessoa preta</b> . Ele não é retinto. (...) ele ficou lendo um livro que, tipo	

		<p>assim, ele tava de <b>bermuda, camiseta</b> e tal. Eu conheço o pessoal ali de Manaíra que circula naquele Shopping<sup>18</sup>. São <b>peessoas brancas que moram ali por perto. E meu irmão é favelado</b> (...). E <b>a gente percebeu que tinha uma vendedora olhando para gente</b>. E, tipo, ele tava só olhando o livro. Só tirou da estante.</p>	
<p>Ela [a mãe] tem um <b>rosto</b> bem... não tem muitos <b>pelos</b>, e tudo mais.</p>	<p>A minha <b>avó</b> era branca. Ela tinha a pele bem clarinha, bem alvinha. O meu <b>avô</b> tinha a pele mais escura e a minha avó jurava que meu avô era moreno. Ela era tão racista que ela dizia que meu avô era moreno. Não queria aceitar que ele era preto.</p>	<p>Para ter certeza, eu peguei um livro e fui até o negocinho de ver o preço e <b>o cara foi me seguindo</b>. Não... Eu ri, né? <b>Inacreditável que está acontecendo comigo!</b> Aí, eu olhei o preço, voltei com ele, e o cara me seguindo.</p>	
<p>Meu irmão até pouco tempo atrás tinha dificuldade de se autodeclarar preto. E ele tem <b>traços</b> muito <b>gritantes</b>. Os meus são mais leves. Os <b>lábios</b> dele são grandes, ele tem uma <b>testa</b> maior, ele tem um <b>rosto</b> bem preto, negroide, como se chama. O <b>cabelo</b> dele é muito cacheado também. Aquela coisa</p>	<p>O meu <b>avô</b> por parte de pai, ele não era muito presente aqui, não, mas ele era preto. Só que ele era um preto de pele mais clara. Também não era retinto, não. <b>Quem era retinta era a mãe do meu pai.</b></p>	<p>Outra vez aconteceu comigo [na mesma livraria]. (...) <b>a minha amiga tinha uma tonalidade de pele mais escura do que a minha</b>. (...) ela foi olhar um livro e tal, falando comigo, e pegou a bolsa dela, tirou o livro que ela tava lendo para me mostrar, e nessa hora <b>o segurança se aproximou</b> e não foi aquela coisa de, tipo... Não! (...) ele se aproximou mesmo, <b>de ficar bem</b></p>	

<sup>18</sup> O Shopping Manaíra é o maior centro comercial da Paraíba e fica nos limites do bairro que lhe dá nome, em João Pessoa, e nos limites do município vizinho, Cabedelo. Manaíra é um bairro das classes mais abastadas da capital. Tem muitos prédios luxuosos, condomínios, uma grande oferta de serviços e fica próximo ao mar, avizinhandose aos demais bairros de elite e classe média: Bessa e Tambaú. Em sua vizinhança também há alguns bairros periféricos, como o São José, e é comum ver na praça de alimentação crianças desses bairros rondando as mesas em busca de alimentos. Há muitos seguranças por todos os lugares. São cenas muito comuns de se presenciar.

bem evidente. Ele não tem como esconder.		<b>próximo.</b> A minha amiga ficou bem assustada e disse: “o que esse cara ia fazer comigo?”	
Ela tem a <b>pele</b> mais amarelada [a mãe]. Eu tenho essa intuição de que ela tem esses <b>traços</b> indígenas (...). Ela tem <b>olhos mais puxados</b> , sabe, aquela coisa... E ela também tem um <b>cabelo</b> liso. O pessoal fala que o cabelo liso é coisa de europeu e eu digo: “nada, gente, os indígenas têm cabelo liso mesmo”.		Já aconteceu várias vezes de eu estar andando com meu irmão de moto e a gente foi <b>parado em blitz</b> . E teve uma vez que a gente foi parado numa blitz e o cara falou que a gente estava no <b>estereótipo</b> . (...) E aí ele deu umas <b>características</b> e meu irmão falou: “a gente tá de casaco porque tá fazendo frio”. E aí durante aquilo, eu tirei o capacete, <b>meu cabelo tava bem grande</b> na época, e aí ele [o policial] viu e falou: “eles devem ser da universidade” e tal. E eles começaram a rir	
		E tipo a abordagem que eles tiveram [na blitz] com a gente, foi uma <b>abordagem bem sacana</b> , sabe. Tipo: chegaram bem assim, que a gente... “Vocês vão comprar uma <b>paradinha [fazendo referência à maconha]</b> ali, né?”	
		Quando eu vou para esses lugares de <b>requinte</b> , eu tento me <b>adaptar</b> mais para me <b>mesclar</b> entre o povo, sabe? Eu <b>não me sinto mais à vontade</b> para sair assim, com <b>roupas mais casuais</b> quando eu tô com meu irmão, com os meus amigos...	
		A gente até brinca com a minha prima que ele [o irmão] sério, ele fica muito <b>intimidador</b> . (...) ele passa muita intimidação. Ela fala que a <b>cara de quem saiu da condicional</b> dele deixa ela	

		apaixonada. Atribui a esse grupo, sabe? É uma brincadeira que fazemos, mas sabendo que é uma construção social.	
		Minha mãe eu sei que ela tem <b>fetich</b> por pessoas pretas. São as pessoas que ela gosta de ficar. Então ela ficava com raiva da minha vó porque ela falava que ela não gostava que ela ficasse com gente preta porque <b>fazia nascer filhos t.</b>	

Fonte: elaboração do autor com base nas entrevistas semiestruturadas.

Firmina e Carolina fizeram referência constante às ofensas e estereótipos dirigidos aos seus cabelos e de outras pessoas não-brancas, sendo este um objeto de estudo amplamente explorado no campo (GOMES, 2019), seja pelo sentido da discriminação ou, por exemplo, como forma de afirmação identitária. Ellen retoma a mesma questão e revela que ao entrar na universidade, devido ao acalorado debate que encontrou, mesmo vindo de uma família não-branca e tendo constituído sua identidade desde cedo, ela se encontrou em dúvida pela diferença do seu cabelo cacheado com os demais. Seu cabelo também foi alvo de críticas na escola, onde ela se viu distanciada do que seria considerado belo e desejável. Alfredo também sinaliza a mesma questão com relação ao cabelo de seu irmão, ponto refletido por Lia ao fazer referência ao comportamento da avó que, mesmo não estando mais completamente lúcida, ao conhecer um novo neto sinalizava o descontentamento com o cabelo quando não liso. A propósito, Carolina conta uma experiência semelhante em que o cabelo crespo ou cacheado de seu primo não poderia ser pintado<sup>19</sup> para, como o cabelo do irmão de Alfredo, não ser associado ao crime e “confundido” pela polícia.

Alessandra, Cida e Silvio também retomam a questão dos tipos de cabelo como forma de pensarem suas identidades, a identidades dos outros e para relatarem situações de discriminação observadas. Com exceção de Silvio, que tem cabelo cacheado, Alessandra e Cida têm cabelos ondulados ou lisos e isso é crucial para que elas construam uma noção mais próxima ou mais distante de uma identidade negra. Carlos, que é branco, também toca na questão do seu tipo de cabelo como forma de colocar em dúvida sua Branquitude. Em alguns momentos, mesmo Alessandra, que ao falar de suas vivências, família e cultura, se assume como mulher negra, mas acaba por separar os pardos dos negros – quando ela fala de seus próprios alunos, da sua ascendência, etc. – e nisso reflete sobre os tipos de cabelo. Ela acaba mesmo por dizer que o pardo não é negro, quando descreve traços, bem como não é branco, mas uma mistura. O mesmo é feito por Cida, quando ela diz que não é negra “mesmo”, no sentido de não ser retinta; e fala que na vizinhança tem pessoas pardas e negras. E nesse sentido, acho que é interessante ressaltar que nas narrativas de Cida aparece a descrição de um caso de racismo em Goiânia-GO no qual a cliente que queria receber apenas entregadores brancos une, muito expressamente, pretos e pardos como indesejados.

---

<sup>19</sup> A prática de pintar o cabelo tem se tornado comum entre os adolescentes, seja platinando (tons mais próximos da cor branca), pintando de loiro ou apenas fazendo luzes. Entre dezembro e as semanas que se aproximam do Carnaval, as pinturas são ainda mais visíveis. Compreendi que tal prática, que é relatada por Carolina, seria associada à molecagem, vagabundagem, e, talvez, ao crime. É de se considerar que este fenômeno, também chamado de “nevou”, é majoritário entre jovens não-brancos, mesmo não sendo exclusivo deles.

Os tipos de cabelo, portanto, assim como as tonalidades de pele, são marcadores muito efetivos para a racialização. Nas falas de Alessandra, o cabelo *caracteriza* sua família que é inteira de não-brancos, bem como é um traço físico a ser restaurado pela sua prima que enfrentava a transição capilar e a avaliação negativa da tia. Após ingressar na Universidade, Silvio também notou esse movimento de retomada de traços pretos através do fim do alisamento capilar. Esse traço, somado ao tom de pele, a testa, os lábios e o rosto, o fez descrever seu irmão como sendo inegavelmente mais preto que ele. Na abordagem policial em uma das blitzes que eles foram parados, o cabelo volta novamente como traço estigmatizado associado à uma noção pejorativa de estudante universitário e maconheiro. Cida, por sua vez, representou indígenas na escola e, para além da cor da pele, o traço valorizado nessa seleção foi o cabelo preto e liso. Dado equivalente à leitura de Silvio quanto à uma possível ascendência indígena de sua mãe.

A questão policial, como é de se notar, não é uma problemática isolada, mas que perpassa atitudes concretas – como a abordagem que o pai de Firmina recebeu, tendo, inclusive, suas posses questionadas – a práticas preventivas que retomam a perseguição a esse traço – não pintar o cabelo ou não adotar certos cortes. Ter o cabelo depreciado é uma das principais experiências de racismo nas trajetórias de Firmina e Carolina. Seja no transporte público, na rua, no trabalho, em casa e, principalmente, na escola, práticas racistas se multiplicam.

As percepções de Firmina e Carolina repetiram e complementaram as percepções de Alfredo e Lília. Carolina citou o quanto em sua família era explícito a correlação entre pele clara (ou mais clara) e facilidades na sociedade, termo utilizado diretamente por Alfredo e Lília. Isso apareceu em oposição direta a “ser negro”, que corresponde a ter mais dificuldades de acesso e negação social, sendo uma descoberta difícil e confusa mediada pela experiência com o racismo. As suas autoidentificações como pessoas não-brancas estão diretamente associadas a uma série de fatores negativos que, se comparados a como Alfredo se vê e se sente desde criança, estão em oposição direta: não ser bem-visto; não se sentir inserido; ser mal recebido; experimentar preterimento em diversas dimensões da vida, incluindo a afetiva; viver experiências de exclusão; se ver representado apenas em lugares de baixo *status* social e remuneração; não ter nome e ser tratado de forma pejorativa (como observou Carolina com relação à sua amiga e que corresponde ao mesmo dado levantado por Alfredo), etc.

Ellen e Lia, cada uma sob sua ótica, falaram dos mesmos aspectos. Ellen sob a perspectiva de se ver não-branca pelo tratamento recebido em situações em que as pessoas ainda não a conheciam, como na igreja ou na escola. De imediato, se adotavam outros nomes que não o seu para, mesmo que sem a intenção aparente de ofender, lhe dizer como estaria sendo vista: preta, pretinha, etc. Lia narrou tais diferenças ao observar que as pessoas “morenas” ou “mais

morenas” estariam mais isoladas dos demais em diversas situações, além do afastamento em termo de relações afetivo-sexuais e do tratamento desigual dos professores quanto à atenção em sala.

Tanto para Carolina como para Firmina, a definição de uma identidade negra, atribuída ou autodeclarada, passou pela dolorosa descoberta do racismo. Para elas, quaisquer que sejam as características negras, a experiência de racismo será eminente – o que remete-me ao debate sobre esse “contínuo de cores”. Mesmo com o cabelo alisado durante o ensino fundamental, os xingamentos que Firmina recebia continuaram, o que a fez concluir que esse era um dado inescapável, aproximando-se do que discuti no tópico anterior com Hasenbalg (2005b) e sua concepção, em certo sentido, de raça como um marcador adscritivo. Carolina reflete esta mesma questão conversando sobre a identidade racial de sua irmã que, mesmo tendo a pele clara, descobre-se como pessoa não-branca diante das experiências de racismo que viveu, como exemplo, sentindo-se seguida no Shopping. Da mesma forma, em relação aos seus primos, que estão vindo “mais misturados”, o traço negroide identificado no cabelo, e não mais prioritariamente na cor da pele, também é visto como possibilidade de ser discriminado pela ação policial: “O policial, ao abordar uma negra ou um negro na rua, nunca se engana, sejam eles mais claros ou mais escuros” (DEVULSKY, 2021, p. 49).

Silvio deu um exemplo de quando questionou um de seus amigos que titubeava quanto à própria autodeclaração como preto trazendo o questionamento de ele ter vivenciado o racismo e, portanto, ser negro, de fato. Inclusive, é descrevendo experiências de discriminação, seja no Shopping, em blitz ou em livrarias, que ele chegou mais perto de sair do limbo racial que considera estar inserido por se considerar branco demais para ser preto e preto demais para ser branco. Alessandra ainda cogitou a possibilidade de ter sido subestimada por conta de sua cor, mas concluiu ser mais provável por conta de sua origem. Ela notou isso de forma mais evidente nas experiências de discriminação relatadas por seus alunos e por observar que, dentre as pessoas que vivem e viviam em seu bairro de origem, praticamente ninguém conseguiu usufruir de oportunidades de mobilidade social. Cida não achou que viveu nenhum preconceito e discriminação, mas notou que há um imaginário negativo em torno das cores preta ou parda e da palavra negro quando sua mãe, por exemplo, fala coisas contra si mesma. Cida intervém, mas considerou que isso é algo que está muito enraizado nas gerações mais antigas e torce para que as novas gerações superem o problema.

Ellen tratou do mesmo ponto, mas sem falar de imediato que sentia diferença de tratamento. Ela buscou desde cedo constituir sua identificação se impondo diante das outras pessoas, não permitindo ser ofendida ou definida, e isso diz respeito ao cuidadoso diálogo da

mãe – que se repete na educação de seu irmão mais novo. Mas nem sempre é possível dar conta de todas as relações nas quais estamos inseridos e, aos poucos, Ellen relatou que foi saindo do seu controle a forma como se relacionavam com ela em vários espaços e como foi sentindo a discriminação em termos de oportunidades de liderança na igreja, da consolidação de laços entre amigos e de tratamento desigual e desrespeitoso no trabalho. Ela falou literalmente que em seu trabalho as únicas pessoas com as quais ela se identifica estão nos serviços gerais, enquanto em meio a sua equipe de trabalho se via ignorada e excluída em vários momentos.

O eixo que une essas narrativas está na *diferença de tratamento*, um fato que será muito pertinente para que eu discuta escolarização no terceiro e quarto capítulos e que já havia antecipado diante da indicação de Silva (1981, p. 407) e Hasenbalg (1997, p. 65-66) de que essa diferença de tratamento resvalaria em consequências muito potentes na produção de desigualdades ao longo do ciclo de vida. Tal diferença está tanto no imaginário, em termos de estereótipos, quanto em práticas concretas e tem como alvo, como já dito, “traços negroides”. Essa diferença de tratamento também será fundamental na constituição de identidades, sobretudo, da identidade negra que emerge diante de experiências negativas, de humilhação e preterimento.

As pessoas pardas dessa amostra permitem avançar bastante essa inferência, pois a ausência de tantos traços ou a sutileza deles não só cria obstáculos na construção de uma identidade racial, sobretudo, a identidade negra, como permite que se possa, como Carolina indicou com relação à sua irmã, criar condições de se “adaptar”, de se “mesclar”, como disse Silvio. Note-se que ele dá indícios mais completos sobre essa possibilidade falando que a imagem de “favelado” de seu irmão vai para além da cor, mas tem a ver com as roupas e o jeito dele, exatamente o que Silvio tenta dissolver quando frequenta ambientes de “requite”, ou mesmo em seu cotidiano, *não se sentindo à vontade* para sair com roupas mais casuais.

Não se sentir à vontade é uma expressão de muito significado sociológico aqui, pois não se está falando de roupa, propriamente, mas de raça e racialização. Silvio não se sente à vontade com a possibilidade de ser lido como mais que pardo, pois ele conhece o que isso implica, principalmente se ele estiver com o irmão, que é como sua frase termina. Não ser branco é um risco, não à toa, quando perguntada sobre possíveis situações de discriminação vivida, Cida usa a expressão “graças a Deus”, o que não é apenas um vício de linguagem, uma aleatoriedade, mas uma atitude de agradecimento, de alívio. Carlos, por sua vez, falou que deixa seu cabelo baixinho há um tempo, assim como desejam os pais de Alfredo com seu irmão pequeno, um elemento que Silvio destaca bem ao comentar que, quando foi abordado com o irmão pela polícia em uma blitz, seu cabelo estava grande.

Um dado notável nessas narrativas tem a ver com os limites de percepção do que é o racismo, afinal. Muitas vezes ele aparece apenas como discriminação, em várias das situações e lugares onde há casos mapeados, ou mesmo preconceito, no que diz respeito às representações negativas em torno das pessoas não-brancas. Quando o racismo é pensado em sua objetividade, ou seja, na forma como ele estrutura a sociedade brasileira (ALMEIDA, 2019), é mais comum que se fale apenas em termos de desigualdades de oportunidades e de tratamento. E não há erro nisso. Entretanto, com exceção de Carolina, Ellen e Firmina, que são estudiosas da questão, e de Alfredo que coloca a questão em perspectiva presente de forma mais contundente, o racismo é visto como real, cotidiano, mas ultrapassado, ilógico, algo que pode ser dissolvido com educação mais elevada, e não em toda sua extensão na produção de privilégios aos brancos na competição social que é representada, principalmente na escola, como sendo baseada em méritos. A noção de estrutura que Almeida defende no livro sobre racismo estrutural implica dizer que *todas* as dimensões da sociedade reproduzem sua lógica de desumanização e conversão da diferença em desigualdade pela produção de hierarquias baseadas na ideia de raça. Assumir isso implica em saber que o racismo não é ilógico, mas socialmente funcional. Ele atua no hoje, e não como resquícios do passado.

No próximo capítulo, desenvolvi o problema da escolarização diretamente trabalhando com as perspectivas da sociologia da educação. São basicamente as condições de classe social que são mobilizadas para compreender o fenômeno da longevidade escolar entre meus interlocutores e interlocutoras. As questões presentes neste capítulo serão desenvolvidas em profundidade no quarto capítulo, quando inicio a inflexão da problemática das trajetórias de escolarização associadas à raça, racismo e racialização.

### **CAPÍTULO III TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO**

Neste capítulo eu desenvolvo a problemática da desigualdade das trajetórias de escolarização tencionando as condições de classe social dos/as interlocutores/as. No primeiro momento, apresento os dados coletados que permitem compreender como se tornou possível para os/as interlocutores/as transitarem entre seus contextos de origem e a pós-graduação. O apoio teórico foi buscado, basicamente, na sociologia da educação. No primeiro tópico, trabalho diretamente com a vida familiar e as condições de escolarização presente nesse meio, enquanto no segundo busco exceder o ambiente familiar em busca de outros condicionamentos que permitam compreender o fenômeno em questão.

#### **3.1 Sucesso escolar nas camadas populares: fatores “familiares”**

Como já foi discutido no capítulo metodológico, há diversas vertentes e propostas para se estudar trajetórias, sobretudo as de escolarização, e isso acaba por criar enfoques diferentes em relação ao que se investiga, as escalas de pesquisa e os fatores de sucesso escolar que acabam sendo identificados. Apesar disso, mais do que me associar definitivamente a alguma vertente, gostaria de explorar meus dados de forma a evidenciar que determinadas condições de longevidade escolar estão presentes em minha amostra, afinal, estive buscando pela questão, mas que o centro do argumento está nas relações raciais, pois elas revelam meandros muito densos do mesmo problema – ponto que remete à minha problematização e justificativa para realizar esse movimento.

A forma como apresento esses fatores que potencializaram as condições de trajetória longa dos/as interlocutores/as se dividirá em quatro momentos: primeiro, passei por questões gerais que, até certo ponto, estão contidas em todas as trajetórias. No entanto, há dados muito específicos que marcam algumas trajetórias e que discuti a fim de debater como, em certos casos, eventos “aleatórios”, ou pelo menos não tão prováveis de acontecerem, geram condições de possibilidade de escolarização longa. Desta maneira, mergulhei em cada caso e suas singularidades que, apesar de sociais, portanto, não sendo apenas reflexos de ações isoladas, não estariam presentes em toda a amostra porque ela não é matematicamente representativa. A forma como busquei valorizar tal exposição se complementa pela consulta à literatura pertinente.

Vale a pena frisar que, muito do que foi discutido não reflete uma posição moral minha ou “ideológica”. Eu mobilizei fatores que a literatura aponta como fundamentais para assegurar a longevidade escolar, mas isso nem sempre se dá em relações com as quais eu concordo, mesmo que na maioria dos casos a forma de educar não chegue necessariamente à violência física – ou não chegue sempre. Há a presença de relatos de dominação de gênero, possíveis de serem percebidas nas narrativas que revelam a divisão interna das atividades familiares e do lar<sup>20</sup>; e de classe, sobretudo amparadas em crenças cultivadas pelo discurso neoliberal (do esforço contínuo e de um futuro prometido pelo trabalho sem fim; de que todas as experiências da vida precisam ter um objetivo que agregue valor e produza dinheiro; de que todo o tempo de vida pode ser vendido, mesmo que não seja remunerado; a criação de um *homo economicus* empresário de si mesmo) e meritocrático (LAVAL, 2020; MBEMBE, 2018a, p. 15)<sup>21</sup>; além dos conflitos próprios das relações raciais que são aprofundados no capítulo seguinte. É importante colocar isso porque os fatores que apresentei nem sempre serão positivos, como o incentivo à leitura, mas também refletirão formas de socialização opressivas, enganosas e violentas.

Como este é um assunto que toca nas memórias de muitos de nós, e eu me incluo nisso, podemos tender a aceitar sem reflexão narrativas heroicas que reproduzem formas de pensar, sentir e agir que recolocam a questão da violência simbólica (BOURDIEU, 1997, p. 17), este tipo de violência que não precisa chegar a ser física para ser profundamente danosa e que conta com a crença dos dominados sobre um tipo de sociedade e formas de conquistar oportunidades que acabam por ser o motivo mesmo de sua dominação e sofrimento social (LAVAL, 2020). Não se pode esquecer que este é um trabalho sobre desigualdades de oportunidades e que, se meus interlocutores conquistaram caminhos para alcançá-las, isso inclui a exclusão de outros muitos. Entretanto, esta crítica tem suas nuances considerando que, para além das formas de dominação, é pela constituição de uma ética sobre o trabalho, que conta

---

<sup>20</sup> Trato das formas de controle do comportamento e das responsabilidades para pensar escolarização. No entanto, Lia, por exemplo, ajuda a ilustrar que esse fator também carrega outras características, como a divisão desigual do trabalho entre os gêneros: “Érick – Você se lembra de ter que cumprir condições pra brincar fora, sair de casa? Lia – Sim, tinha sim. **Tinha horários. Só vai quando lavar a louça**, essas coisas. (...) Era uma coisa geral, **mas mais com as mulheres** porque mulher sempre tinha que tá com a casa limpa, comida feita, em tal horário, se não o irmão chega com fome, o marido chega com fome. (...) quando chegava de festa, chegava geralmente 5 da manhã, então, a gente não tinha direito de deitar e dormir e pronto. E cabou-se o mundo. Não. A gente tinha que chegar, limpar a casa, fazer o almoço, deixar tudo pronto pra depois pensar em descansar da festa. Tendeu? E os meninos, muitas vezes: ah, hoje eu não vou trabalhar. Tô cansado. E ficava dormindo até tarde e pronto”.

<sup>21</sup> Alfredo fala dos primeiros trabalhos como forma de obter experiência, não interessando a remuneração. Esse ponto de vista recai no problema do trabalho não remunerado, no qual quem realmente lucra com a escassez de oportunidades são os empresários e demais compradores de força de trabalho: “Professor não ganha bem em lugar nenhum. Paga bem, num paga, não. Paga bem pouco. Assim, a noite trabalhando, a gente ganha R\$ 40,00. A hora aula vale R\$7,00 e pouco, R\$7,40. **Mas o que vale é a experiência**. A gente tá lá”.

com a educação para sua realização, que muitos horizontes se tornam possíveis para indivíduos das camadas populares. Narrativas heroicas não deixam de refletir experiências reais de muito trabalho e esforço (que não se reduz à problemática do mérito) para conquistar aquilo que se acredita ser uma vida boa. Há de fato um sentido forte de heroísmo aqui, pois as condições de existência atravessadas não eram propícias à longevidade escolar, incluindo mesmo os obstáculos enfrentados na pós-graduação. Um herói também pode ser um símbolo do possível, esta sendo a posição de Alessandra, por exemplo, sobre os lugares que ela ocupa na Universidade.

Início pelo que está mais evidente. Em todos os casos estudados, as relações familiares possuem a característica do que Lahire (1997, p. 233) chamou de ilhas de luxo. A própria noção do que vem a ser uma ilha exprime que tais condições de existência *não* são comuns nessas frações de classe social, logo, estes casos estariam em destaque diante de um mar de realidades mais precárias, e que o luxo é conquistado por um conjunto de esforços e sacrifícios (palavra utilizada por muitos dos interlocutores) para se oferecer o mínimo de conforto e segurança em cada família. Ao meu ver, Lahire imprimiu uma provocação teórica interessante sobre a problemática da homogeneidade das condições de existência, propondo que se investigue, de fato, o que há de heterogêneo nas relações sociais, mas também há certa acidez na escolha da palavra luxo para representar condições muito básicas de “conforto”, como ter pelo menos um dos responsáveis sempre trabalhando ao longo da vida. Além disso, é importante destacar que sua pesquisa se realiza no contexto francês do fim do século XX e que, desde então, houve muitas transformações quanto à vigilância sobre o trabalho infantil, por exemplo, e um conjunto de políticas e investimentos em educação, sobretudo no contexto brasileiro, para garantir que todos acessem a escola – uma meta que não se realizou ainda, mas que tem avançado.

Uma “ilha de luxo” caracteriza condições fundamentais para a escolarização e que observei tanto na literatura consultada quanto em minhas pesquisas empíricas desde o mestrado. Todos foram cercados de muito carinho, atenção, cuidado em vários sentidos e receberam outros tipos de investimento, principalmente, os materiais. Junto a isso, em se falando de carinho, eles/as relataram um cotidiano familiar de razoável tranquilidade e união, mesmo que isso não se realize em todos os casos, pois nas trajetórias de Carlos, Lia e Carolina houve significativos conflitos referentes ao cotidiano familiar devido às atitudes de seus pais, seja pelo consumo descontrolado de álcool, comportamentos violentos e/ou agressões físicas. No caso de Lília, é muito marcante que ela relate, dentre as poucas memórias que restaram de partes da sua infância, talvez por um efeito de trauma, das vezes que buscou seu pai embriagado na rua

ou nos bares. Carlos destacou bem como se sentia impotente quando seu pai batia em sua mãe, e Alessandra não falou de agressões físicas, mas de discussões porque seu padrasto não trabalhava, apenas sua mãe sustentava a família e faltava muitas coisas em casa. Silvio lembrou de discussões, mas não dá ênfase nisso como uma anormalidade. Seu pai logo saiu de casa e as coisas foram melhorando com o tempo.

Dito isso, quis valorizar os aspectos que, nestes ambientes, permitiram que se criasse confiança para com os projetos orientados pelos pais e mães, *com evidente protagonismo das mães*, incluindo os derivados da educação formal, os quais foram diretamente associados como possíveis devido à relativa estabilidade emocional do ambiente. A questão do carinho também ajuda a compreender as relações de punição e orientação que, na maioria dos casos, não passa pelos castigos físicos, mas pelo diálogo – há exceções e consequências que serão tratadas. Início por uma fala de Firmina que relaciona essa presença da família em sua vida com o incentivo necessário para prosseguir na escolarização.

Firmina – Eu considero que, é... a presença do meu pai e da minha mãe na nossa vida com certeza influenciou nos nossos estudos porque todos os irmãos, né, incluindo o (nome do irmão), que é primo e irmão, né, são, é... Nós somos educados com essa parte da educação, né? Com **incentivo** de sempre... ir à escola, é... Nós aprendemos a ler no... é... em momentos que... como é que eu posso dizer? Antes... antes do período que... geralmente com 5/6 anos, né, que começa a ler. Então, a gente sempre... é... esteve... Não vou dizer adiantado, mas bem na... na escola, com boas notas. (...) pode ter existido presença externas da casa, mas eu acredito que a influência de dentro de casa com certeza contribuiu com essa educação em casa, porque eles sempre incentivaram a gente a... a estudar. **É tanto que os meus primos, tanto de Minas Gerais, quanto daqui, é... de (onde moram), é... acredito que... que nenhum, que eu tô me lembrando aqui; nenhum é... entrou numa graduação, sabe?**

Importante lembrar que Firmina e os irmãos viveram a tensão do divórcio dos pais, tal como Carlos e Silvio. Contudo, segundo ela, esse foi o único período conturbado que ela lembra que sua família tenha vivido:

Firmina – A gente **não cresceu com discussões**, mas no período que eles se separaram, aí, realmente, teve aqueles conflitos, né? **A gente não cresceu, é... presenciando brigas**, nem nada. (...) Aí, hoje... hoje... é... já tá mais tranquilo. É... eles se falam tranquilamente. Meu pai vai lá, minha mãe vem aqui. Porque no período pós separação não te... tinha diálogo. Era sempre discussões, é... mas **hoje tá... tá mais tranquilo. (...) Existe uma convivência harmônica. Eu posso dizer que hoje, sim, mas crescer com brigas e confusões, não. Nunca... nunca crescemos com isso, assim.**

Ellen associou união, proximidade e carinho com os horários de cada um e disse que, mesmo diante da correria do dia a dia, eles buscam se manter próximos, participando da vida um do outro e estando juntos pelo menos durante as refeições. Por fim, ela traz uma palavra carregada de sentido sociológico que expressa bem a proximidade dessas relações: é natural

que eles convivam assim. Ou seja, causa estranhamento quando eles têm contato com uma realidade diferente dessa.

Ellen – (...) E também **vejo a gente muito próximo, muito unido**, em relação ao... ao convívio, né? É tanto que, hoje, a gente... **um participa, assim, da vida do outro, da construção. A gente faz refeições juntos**, é bem... Bem legal.

Érick – Isso tem se tornado cada vez mais incomum, né? As rotinas são muito atravessadas.

Ellen – A gente ainda mantém, assim, muito, principalmente, enfim... Como é muito corrido, as coisas, aí é pelo menos a hora que as pessoas se falam. Aí ficou como algo... **É muito natural. Ficou algo muito natural.**

Além disso, por morar em um espaço que é dividido pela sua família estendida do lado materno, Ellen também teve contato direto com outras configurações, mas sustentou que, a despeito de pequenos conflitos, também imperava um clima de harmonia.

Érick – Isso entre vocês. E com relação à família estendida que, de certa forma, faz parte do cotidiano?

Ellen – **A convivência é tranquila**, mas sempre tem assim aqueles pequenos embates, sabe? Mas, de maneira geral, acho muito **harmoniosa** porque, por exemplo, né, a gente tem aqui... mora, né, todos os meus primos moram aqui também. Então, a gente, como sempre cresceu aqui, e **não tem, assim, uma pessoa que não fale com a outra, nenhum tipo de inimizade, tudo, né? Confraternização, aniversário, tudo a gente faz junto.**

Lília falou sobre ter crescido em um ambiente sem brigas, com exceção da perturbação causada por seu pai no período em que ele ainda bebia, e destacou que, até hoje, um dos traços de sua família é buscar se reunir sempre que possível. Quando perguntada se eles fizeram viagens a passeio ou algo do tipo, ela se remete a esses encontros. No período em que fizemos a entrevista, Lília comentou, inclusive, que se aproximava a data de uma dessas confraternizações.

Érick – Havia discussões, Lília, na tua casa?

Lília – Não... Tipo, assim... é... **meu pai, ele bebia** até um... até 60/50 anos ele bebia. Então quando meu pai bebia era um caos lá em casa. Eu era criança. Seis, sete anos, não lembrava de tudo, então... Mas **eu lembro que, quando ele bebia, era mais chatinho, assim, sabe?! A convivência...**

E – Você se lembra das coisas se complicarem só nessa situação?

L – Isso. Só isso mesmo.

E – Isso te incomodava? Você tem alguma lembrança?

L – Eu não tenho lembrança de incomodar porque **minha mãe falou que quem ia buscar meu pai nos bares era eu**. Minha mãe, tipo, não ia buscar ele. Quem ia era eu. Então, tipo assim, eu não tenho lembrança nenhuma de... nesse sentido, sabe?! Que eu era pequena, realmente, então... **Minhas lembranças só é ele chegar, assim... não... não brigar. Nunca teve briga. Nunca presenciei nenhuma briga**. Mas era um pouco chato de querer dormir, não querer entrar, as vezes ele ficar do lado de fora, não queria entrar. Só esses negócios. Mas querer brigar, assim, nunca vi meu pai brigar com a minha mãe.

E – Como foi a convivência com os teus irmãos? O que vocês faziam juntos? Havia desavenças?

L – Não... **eu não lembro de ter desavenças**, não. (...) o pouco que **eu lembro é que eles sempre foram carinhosos comigo, quando eu era criança, e com o meu irmão também.**

L – (...) meu pai e minha mãe sempre trabalhou muito. Minha mãe, por exemplo, não tinha dia de folga, então tinha dia que ela trabalhava dia de domingo. Dia de domingo ela tava no hospital. **Então, pra se reunir, a gente ia todo mundo pro sítio, que a gente tem lá, que aí... fazia churrasco, esses negócio no geral.**

Alfredo narrou um ambiente de diálogo e de orientação para com o comportamento esperado e os valores a serem cultivados. Até certo ponto, seus relatos se aproximaram dos de Firmina e revelaram um tipo de educação familiar que prezava pelo respeito ao próximo. Sua mãe tinha muita preocupação com o envolvimento com drogas, uma realidade que eles viam na comunidade onde moram. Segundo ele, tais valores eram cultivados não apenas pelas palavras, mas na prática, sobretudo a empatia e o cuidado com as outras pessoas. Contudo, havia, sim, conflitos dentre os demais membros da sua família estendida, inclusive, envolvendo sua mãe. O melhor caminho encontrado pela sua família, no entanto, foi se distanciar desses problemas.

Érick – Isso [a formação nos valores que a família promovia] acontecia de forma conversada ou nas relações do dia a dia?

Alfredo – Isso era de várias formas. **Acho que lá em casa foi uma faculdade pra formar pra vida porque ela [a mãe] falava pra gente, conversava, a gente via o que ela falava na prática. Olhe, estude pra sair daqui pra não ser como os demais.** Então, quando eu estava no ensino médio, fundamental, eu tinha meus colegas como exemplo, pra não ser aquilo que ela falava, porque realmente, o que ela dizia acontecia. **Então a gente sempre teve essa conversa em casa,** sempre via na prática e sempre aplicou aquilo que a gente não queria pra nossa vida. (...) Tinha em casa a educação que ela passava pra gente, além disso, tipo, de como ser, de **como ter ética, de como atuar, como um ser humano honesto, de ter honestidade** e tudo (...).

A – (...) **mas questão de drogas, em si, ela sempre falava: olhe, isso aqui... Como ela já morou aqui em (cidade onde reside), então, ela diz muito: olhe, isso aqui não leva você a canto nenhum.** Vai chegar pra você alguém falando que isso é bom, mas num certo ponto lá na frente você não vai poder arcar com isso aqui.

A – **A família do meu pai, eu tive mais convivência até os dez anos de idade. Mas aquela coisa, é um pessoal complicado, sabe? E a convivência foi cortada durante um período porque eu vi quem eram as pessoas e preferi me abster a tá com elas, sabe?** A conviver. Pessoas racistas, pessoas é... que têm uma vida... hipócritas. Eu vi pessoas que eram ruins de certo ponto. Porque meu tio, meu tio não porque é só 50%, ele é só filho da minha avó. Ele... ele tentou abusar da minha prima. Sei que foi algo bem complicado. Então, eu comecei a ver as coisas erradas e a minha mãe me falava: olhe, isso aqui não é legal! **Até o momento que eles começaram a agredir minha mãe, de forma verbal, de forma psicológica, de forma física, bater na minha mãe e tudo. Aí minha mãe parou de ir lá** e eu vi que aquilo realmente tava errado.

Lia e Carolina não contaram com realidades de tanta harmonia, mas, mesmo assim, tiveram um apoio contrário às relações familiares conturbadas. Ambas relataram o impacto negativo do comportamento do pai, algo que acabava sendo compensado seja pela presença carinhosa da mãe ou dos avós. O pai de Lia, devido ao álcool e jogos, prejudicava bastante o cotidiano de sua família e também causava danos em setores da vida já precários, como o da alimentação. Ele chegava a vender a comida que eles tinham disponível, obtida pela agricultura.

Da parte do pai também havia muitos conflitos com o sogro, o avô materno de Lia, o que impedia que ele plantasse na área comum à família e precisasse buscar uma área cultivável em lugares mais distantes. A separação dos pais veio durante sua infância, não antes de longos anos de conflito e idas e vindas do casal.

Lia – Eles se separaram de vez, eu tinha 11 anos, mas eu lembro que desde quando eu era... que eu descobri que eu era gente, **eles brigavam, ele ameaçava de matar ela, falava que ela estava traindo ele.** Então, sempre foi assim. Eles se separavam, é... passavam uns dias separados, depois voltavam. É... já chegou a ele ir pra cidade e minha mãe querer voltar com ele, então, ela ia pra cidade e deixava os filhos em casa. Os filhos mais velhos, que não queriam ir, os mais novos ela levava. (...) O meu avô, acho que tentava entrar no meio deles, pra não rolar treta. Mas minha mãe sempre foi muito submissa, ficava calada.

L – **O meu pai, quando eu era criança – eu lembro não, eles me contam –, ele era de vender os alimentos que tiravam no sítio né, e vendia, jogava, às vezes a gente passava necessidade (...).**

L – Meu avô tem uma terra que é atualmente onde a gente mora. É... Nessa terra, eles já plantaram feijão, milho, algodão (...). Mas no tempo que eu lembro que meu pai saiu de casa, ou no tempo que eu lembro que ele ainda tava dentro de casa, eu lembro que tinha a roça dele. Não era a roça do meu avô, era uma roça distante, perto de um rio, que aí tinha como irrigar e tudo. Principalmente porque, **parece que meu pai e meu avô tinham uma rixa, né? Então, ele não queria plantar na roça do meu avô.**

L – **O meu pai sempre foi de bater, até o momento que ele morava com a gente, ele sempre batia.** Inclusive, isso é uma coisa que às vezes eu lembro, às vezes meus irmãos lembram. Conversando entre si, né? Então, a gente sempre lembra que ele me batia bastante. Inclusive, **sem merecer, né?**

Carolina também se queixou da agressividade do pai para com ela, sua mãe e irmã, alegando que, em alguns momentos, chegaria a ser um caso de justiça da criança e do adolescente, o que ela resume citando o Estatuto (ECA). Seu desejo de sair de casa carrega o sentido de se desvincular daquelas relações, as quais sua mãe, por medo e algum tipo de dependência psicológica, ainda não conseguira realizar – um assunto recorrente entre ela e a avó materna que também se preocupa com os conflitos do casal.

Érick – E nesse tempo que vocês ficavam em casa, o que vocês costumavam fazer? Como vocês se divertiam? Vocês saíam de casa para brincar?

Carolina – (Risos). Então, como era só eu e minha irmã, meu pai não gostava muito, né? Enfim, ele é uma representação do que é **um pai machista, sexista e não deixava a gente sair.** (...) e aí, a gente meio que foi crescendo nesse ambiente, assim, tanto **tóxico** para mim e minha irmã quanto para minha mãe; de privação mesmo, assim, de liberdade. (...) ficava nesse ciclo, assim, a gente saía escondido, os vizinhos contavam; **sempre tinha uma punição. E quando eu digo punição, é um negócio sério, assim, caso de ECA (risos), mas, enfim.**

É — E sobre a relação da tua mãe e do teu pai. Você falou, e sua vó concorda com isso... que ela permaneceu com o seu pai por medo. Do que você acha que ela tinha medo?

C — (Silêncio). Eu acredito que é muito por **influência da formação religiosa que ela recebeu. Isso tem um peso muito sério, assim, de acreditar que o casamento é**

pra vida toda, enfim, essas características bem conservadora, que ela tem do casamento. (...) Eu vou chamar de **violência** porque, embora ela não admita, mas é uma situação de violência, que tem a sua condição financeira independente, enfim, tem sua estrutura familiar. Porque os meus avós sempre diziam a ela que é... assim, **ela já presenciou casos do meu pai batendo tanto em mim quanto na minha irmã e ela não tomava uma posição frente a isso.** Porque a interferência, o poder que ele tem sobre ela, é o mesmo poder que ele tem sobre a gente. E aí a gente enquanto filha às vezes parece que é mais fácil de se sair disso e ela enquanto esposa é mais difícil, assim.

Eu decidi iniciar esta exposição por estas características referentes às condições emocionais e materiais de cada grupo porque me pareceu que a orientação para com o sentido assumido sobre a escola e a escolarização está intimamente relacionada a isso. Nas configurações familiares em que o ambiente era menos hostil, que promovia um bem-estar psicológico (NOGUEIRA, 2006a, p. 160) quanto às relações interpessoais nucleares e estendidas, prevalece um esforço da família de guiar a prole sempre privilegiando a escolarização como provedora de um futuro melhor – o qual a geração anterior não teve acesso e sente, em suas trajetórias, o efeito negativo disso; além da questão de autorização simbólica de que a geração seguinte possa ultrapassar as condições da anterior, como uma forma de emancipação (CHARLOT, 1996, p. 57; VIANA, 1998, p. 61-62; 2012, p. 425). Alfredo absorveu essa mensagem através das conversas com a mãe que mantinha uma preocupação de que, caso ele não conseguisse se desenvolver satisfatoriamente na escola, acabasse por reproduzir a realidade dos pais que se viam sem muitas oportunidades de trabalho, limitados ao que o município oferece. Ellen teve o exemplo da mãe que não conseguiu concluir o ensino médio e o pai que concluiu quando ela também estava colando grau na faculdade. Na fala anterior de Firmina, que abre esta exposição, a mesma relação é elaborada.

Alfredo – Que ela [a mãe] disse, **ou você estuda pra sair daqui ou você fica e se vira porque é só o que tem a ofertar.** (...) Tinha em casa a educação que ela passava pra gente, além disso, tipo, de como ser, de como ter ética, de como atuar, como um ser humano honesto, de ter honestidade e tudo, mas também tinha essa questão **de ir além do que o município ofertava. Que no nosso cotidiano ele poderia ofertar. E valeu a pena.**

Ellen – (...) **Uma coisa que meus pais sempre fizeram é que a escola era o diferencial da vida. Então, a escola sempre ocupou... Além de ir à escola, mas o compromisso com a escola era a principal coisa que eu deveria fazer.** E aí, isso foi desde pequena até o ensino médio, porque no ensino médio eu passei por um processo de não querer ir à escola. E aí, a minha mãe enfatizava muito isso, porque **se eu não fosse, eu não ia ter nenhuma formação básica, né, nenhuma formação básica, e que isso era importante pro resto dos meus dias, né?** E aí, eu acho muito interessante isso porque, por exemplo, a minha mãe, ela não terminou o 3º ano do ensino médio. (...) E ela nunca mais retomou, né? E aí, pra ela, esse era o grande diferencial. E em relação ao meu pai, ele não terminou a escola no tempo certo, mas, por exemplo, quando eu comecei a graduação, aí, ele começou a fazer o CEJA, aí, eu ajudava ele, e foi quando ele terminou os estudos.

Firmina – Meus pais eles não... é... Meu pai, por exemplo, não tem a escolaridade completa. Ele terminou até o... a... acho que era 5ª série que chamava na época dele.

(...) E minha mãe terminou o ensino... o ensino médio quando a gente veio para (cidade onde moram), né? Então, **são pessoas que não tiveram a educação assim com tanta... é... facilidade, né? Com tanto... com tanto incentivo. Então, eu acho que isso fez com que eles quisessem outra... coisas diferentes pra gente, né?**

No caso de Carolina, seu anseio de um futuro diferente inclui não apenas o desejo da mãe de que ela não reproduzisse as oportunidades limitadas de sua origem, o que ela buscava afastar da educação das filhas impedindo que elas, por exemplo, convivessem com sua realidade de trabalho, mas também partia da própria interlocutora a vontade e a urgência de não permanecer naquele ambiente que ela considera como de adoecimento. Carolina interpreta suas condições a partir da observação das possibilidades disponíveis entre seus parentes e se projetava (TERRAIL, 1990) em um trabalho e profissão que melhor lhe conduzissem em uma trajetória distinta – no duplo sentido.

Érick – Quais influências essa parte da sua família materna exerceu sobre você?

Carolina – Todas, eu acho. Porque é isso, a gente... Minha mãe trabalhava de segunda à sexta em (cidade vizinha) e no final de semana trabalhava lá em (cidade de origem), na casa da mesma família. E aí, é... a gente costumava ir pra lá e **pra ela não deixar a gente no trabalho, porque ela sempre dizia isso, né, que o medo dela era que a gente acabasse tomando gosto (risos) do... da profissão. Eu não sei que gosto era esse (risos)... da profissão. E... e aí, ela preferia deixar a gente lá, na casa da família, né, obviamente.** (...) Muito do que a gente tem hoje foi também de ter frequentado lá.

(...)

E — E no ensino superior, como foi que você chegou ao seu curso? Por que essa escolha?

C — Então, não sei. **Essa escolha foi muito... Eu acho que foi mais ela que me escolheu do que eu que escolhi ela. Que eu queria fazer Direito, mas era assim, muito pelo status da profissão porque é isso, né. Eu pensava assim: se eu tô vendo no estudo uma chance de mudar a minha vida, que seja realmente alguma coisa que vai mudar** e a saúde não era meu forte de jeito nenhum.

Lia teve relatos muito interessantes sobre esse imaginário em torno da escolarização prolongada e oportunidades futuras, pois ela não apenas revela uma noção desesperançosa diante da leitura de suas condições, ou seja, um sentimento de que não haveria nada além da conclusão do ensino médio e acomodação na realidade na qual já vivia. Ela também contou, como os demais, a forma como sua mãe e irmãos tratavam sua educação e se emocionou ao considerar que quem conseguiu derrubar o muro da visão limitada foi sua irmã, a primeira que concluiu um curso de graduação na família. Foi sua irmã que lhe orientou diante do caminho até à Universidade, durante o curso e após a conclusão. Bourdieu (2013, p. 88) tem uma visão própria sobre isso por colocar a questão através de uma perspectiva construtivista. A irmã expande as probabilidades objetivas de Lia que, até então, encontrava limites no seu horizonte de oportunidades. E isso não apenas pelo exemplo prático, mas por uma série de outros incentivos posteriores e orientação constante. A presença do diretor da escola também não é

ignorável porque ele tinha proximidade com a família até pelo vínculo de parentesco, e ele orienta a mãe de Lia quanto à melhor decisão referente à sua reprovação.

Lia – Assim, **minha mãe é analfabeta e nunca foi assim, de chegar e ensinar a gente a tarefa. Nunca. Ela não sabia. Mas eu lembro que ela mandava nossos irmãos mais velhos ensinarem, se a gente não soubesse, é... Se faltasse aula, ela brigava, ia na escola.** Foi tanto que nesse ano que eu reprovei, que eu reprovei no 8º ano, é 9º ano hoje em dia, que é a 8ª série. **Quando eu reprovei, aí o diretor da escola era primo meu, era sobrinho da minha mãe, então, ele chamou minha mãe lá e falou que eu tava perdendo aula, então ela ficou puta da vida, ameaçou me tirar da escola se eu não estudasse. Foi quando eu comecei, tipo, deu aquele gatilho: não, tenho que estudar porque se não eu vou sair da escola.** Isso foi mais ou menos em outubro, aí eu só tinha 2 meses pra estudar. Então eu estudei, mas não foi suficiente, eu reprovei de todo jeito. Daí, ela ficou muito brava, ameaçou falando que eu não ia estudar à noite. (...) acabou que ela ainda me colocou à noite (...). Então, **isso foi muito importante porque se fosse outra mãe... Mesmo que analfabeta, ela não se importasse que eu tivesse assistindo aula ou não talvez eu não tivesse aqui hoje.**

L – Eu acho que eu não sei responder essa pergunta [sobre o lugar que a escola ocupava no imaginário de sua família] porque **pra mim a escola era meio que terminar os estudos e só.** Sabe? Acho que pra eles também. Acho que **só passou a ser uma realidade um pouco diferente quando minha irmã, ela começou a estudar na faculdade, entendeu? Que veio surgir na nossa cabeça que aquilo do estudo poderia servir pra arrumar um emprego melhor. Então, a gente tomou meio que como espelho, sabe?!**

L – Até falei pra ela isso ontem [pra primeira irmã que chegou à universidade], sabe, porque a minha irmã mais nova, ela começou a fazer a faculdade agora, ela trabalha e estuda, né, começou esse mês. (...) E até quando a gente acabou de conversar, **eu até me emocionei porque eu me lembrei da minha irmã mais velha – mais velha que eu no caso, né, que foi a que se formou, e é a primeira a ser formada na família – daí, mandei uma mensagem pra ela agradecendo ela ter servido como espelho pra gente, sabe?** Porque, se não fosse ela, talvez a gente não tivesse aqui hoje porque a gente já tinha em quem se espelhar, sabe? E, assim, eu fico mais emocionada em saber que ela **se formou em um curso que não era o que ela queria, entendeu? Mas era a realidade dela naquele momento.**

Seguindo a perspectiva colocada por Lia, é importante notar que, mesmo sendo a crença na vida escolar como forma de mobilidade um dado presente, nem sempre os pais sabem como tal mecanismo funcionaria, fato que se repete com Alessandra e Carlos. Eles apostaram na escola pela evidência do rumo de oportunidades que suas vidas tomaram e das dificuldades que enfrentam devido ou a ausência dos estudos ou da impossibilidade de concluí-los e avançar em níveis de formação. Ou seja, acabaram por delegar à própria escola a responsabilidade de pavimentar as oportunidades dos filhos, e o fazem por meio de cobrança por notas, frequência e vigilância de comportamentos.

Alessandra deu ênfase ao apoio de sua mãe que, mesmo tendo que lidar com as responsabilidades de casa praticamente sozinha, prezava pelos estudos dos filhos. A mãe não sabia ao certo como as coisas funcionavam a partir dos estudos, titubeando em alguns momentos quando Alessandra decide largar o trabalho para assumir a faculdade. É notável a

quantidade de manobras que Alessandra teve que fazer ao longo de sua trajetória para continuar prezando pelos estudos, e ela justifica isso refletindo sobre a ausência de heranças. A educação significava uma saída possível para suas condições de existência. Ela buscou uma escola fora de sua comunidade, o que implicava andar muito mais a pé<sup>22</sup>; quando teve que abrir mão de um trabalho bom, para a época, e que conseguiu quando concluiu o magistério e ingressou na faculdade apostando em auxílios e bolsas; foi insistentemente atrás de cursos; buscava bibliotecas para fazer pesquisas; e até chegou a sair da igreja que frequentava por se sentir pressionada com relação ao tipo de mulher que se pregava para ela e que destoava da forma como ela enxergava sua trajetória. Alessandra teve sua primeira filha no ensino médio, a segunda filha logo no início da faculdade e continuou estudando. Enfrentou uma situação complicada no processo seletivo do mestrado e recorreu, conseguiu entrar e em seguida foi indeferida e mesmo assim tentou em outro Programa de Pós-graduação e conseguiu o que queria<sup>23</sup>.

Alessandra – (...) **minha mãe sempre prezou que nós estudássemos.** Mas eu lembro que... assim que eu me inseri no ensino médio, no magistério, **eu já fui atrás de emprego, né?** (...) Aí conciliou na mesma época que eu ia entrar na universidade e não deu pra ficar com os dois [o emprego que tinha conseguido na prefeitura e foi o que, naquela época, melhor lhe pagou (R\$ 840,00)]. Quando eu fui convocada pra assumir na universidade, né, aí eu tive que abrir mão do contrato na prefeitura. **Minha mãe sempre prezava pela nossa matrícula.** Minha mãe nunca foi tipo assim: olhe, estude pra ter uma profissão. Olhe, estude, pra você ser professora. Estude pra você ser médica. Não. Ela só dizia: estude. **Não havia um incentivo maior com relação a estudar.** (...) Eu cheguei pra minha mãe: “olhe, eu vou sair da Prefeitura”. “Tá louca?! Não faça isso. **Não faz sentido**”.

A – (...) eu construí uma coisa na minha vida, uma coisa que eu levo pra vida até hoje, inclusive eu digo até pros meus alunos. “Olha! Olha pra sua vida. Você tem **herança?** (...) você só tem dois caminhos: ou você segue priorizando, focando, estudando, ou então você **vai seguir o mesmo ritmo da sua família:** termina o ensino médio, encontra um emprego seja na indústria, seja no comércio, e vai **vivendo a sua vida dentro das suas condições mínimas.**”

Carlos também não teve a possibilidade de evitar entrar no mundo do trabalho quando adolescente porque quando seu pai saiu de casa ele teve que assumir as

<sup>22</sup> No ensino fundamental inteiro ela estudou em uma escola fora de seu bairro, pois ela residia na Zona Rural e a oferta era precária. Não tinha transporte e ela andava 12 km por dia para ir e voltar da escola. No ensino médio, conseguiu uma vaga em uma escola do Centro da cidade, que eram e são consideradas melhores e que também aparecem como desejo nas narrativas de Silvío, e levava pelo menos 40 minutos para conseguir chegar.

<sup>23</sup> Ela não foi aprovada no processo seletivo do mestrado porque não conseguiu ficar dentro do número de vagas do orientador. Acabou recorrendo porque sobraram vagas ao final da seleção. Segundo ela, o setor responsável pelo processo encaminhou um e-mail para a Coordenação do Programa e ela foi matriculada por engano, pois nada havia sido decidido ainda. Surpresa com a convocação, foi informar-se e acabou sendo muito mal recebida pela Coordenação: “Ela disse que eu tava entrando pela janela. (...) porque eu tava entrando por uma liminar, um mandado de segurança pra garantir a matrícula, né? Porque eu fiquei fora do número de vagas do orientador pretendido. O setor responsável pelo processo entrou em contato com ela, disse que tava errado e me desmatriculou. E aí, eu lembro como se fosse hoje: “você tá entrando nessa brecha. Não é mérito seu estar aqui”.

responsabilidades com sua mãe. Ele é um pouco mais velho que Alessandra e viveu em um período de poucas políticas educacionais e sociais. Além disso, depois que sua mãe teve um acidente vascular cerebral, ele teve que fazer tudo em casa, amadurecendo, em sua visão, muito cedo. Além de programas de Governo após os anos 2000, Carlos contou que recebeu ajuda do seu avô, de alguns grupos da igreja e ONG's, mesmo que mais nas festas de fim de ano. Ele lembrou que ganhava caderno dos padrinhos e madrinhas e isso era um incentivo grande diante de um cenário em que o dinheiro era para as coisas mais urgentes. Sua mãe tinha muito apego a ele e sofreu bastante quando ele precisou sair de casa para trabalhar. Ela acompanhava seus exercícios, cobrava atividades, ia à escola, organizava seus horários, etc. Ela buscava que ele se destacasse, como nos desfiles cívicos, e mesmo que não tivesse compreensão total de como a vida poderia melhorar através escola, o incentivava.

Carlos – (...) eu lembro que minha mãe, **nesse sentido de pegar no pé, ela também não tinha o entendimento**, né, completo do que era aquilo. Ela **sabia que eu tinha que estar na escola**. Tinha consciência de que a escola era a forma que ela tinha de **viver melhor futuramente**, e de fato, ela não estava errada porque a gente só vai conseguir uma certa ascensão, é..., quando eu começo a trabalhar de fato por conta do meu estudo, né, mas ela tinha essa noção.

Mas há outra característica fundamental que deriva desse ambiente que antecede o projeto de escolarização e tem a ver com a não inserção no mundo do trabalho, considerada como uma necessidade posterior à escolarização prolongada. Isso só foi possível após profundas transformações nas sociedades ocidentais contemporâneas, nas quais os filhos deixaram de significar força de trabalho em potencial (NOGUEIRA, 2006a, p. 159). Tal fator permite a socialização com uma habilidade valorizada pela escola formal, o ascetismo, a concentração em determinados aspectos da vida em detrimento de outros (VIANA, 1998, p. 185; VIANA, 2012, p. 432). Isso inclui a preocupação com relacionamentos amorosos “antes do tempo”, no caso de Lília e Alfredo, amizades perigosas que pudessem “desviar” os caminhos construídos pela educação familiar, narradas por Lia, ou mesmo um sentido sustentado na vida adulta de, mesmo estando inseridos/as no mundo do trabalho, seguir estudando para melhorar as oportunidades de vida, como relata Ellen. No caso de Alfredo, este último fator pode ser inferido a partir de sua compreensão sobre a oportunidade de trabalho que ele tinha no momento das entrevistas que, mesmo lhe pagando muito pouco e a despeito do vínculo fictício, “o que vale é a experiência”.

Ellen – Assim, né, falando pela minha família: os espaços de trabalho, **até pelas questões de... escolarização, é... elas delimitam muito, né, ter uma escolarização, é... as oportunidades, elas vão ficando melhores.**

Ellen – **Eu até me pergunto porque eu continuei nesse sentido de ir enveredando, né, na pós-graduação, essas coisas.** E aí, muitas vezes foi... Como é uma área muito

difícil dessa questão de trabalho, **eu fui enveredando porque eu... no sentido de fazer uma formação mais ampliada, sabe? Pra melhores condições de trabalho realmente.** E de novas oportunidades, né?

Firmina – Pois é. **Essa parte do trabalho... É tanto que nenhum dos meus irmãos, nem eu, nem meus irmãos, a gente começou a trabalhar, porque... Cedo né?** Porque eles sempre incentivaram a gente a estudar. **Agora o (irmão-primado), ele... sempre teve essa coisa de trabalhar. É tanto que lá em Minas Gerais, ele já se instigava a trabalhar né. Mesmo quando não tinha essa cobrança por parte do meu pai e da minha mãe.** Aí é tanto que o (irmão-primado) hoje tem essa questão do trabalho como uma coisa fundamental e de não entender também essa coisa de quem tá na universidade pública e não trabalha, porque pra ele o trabalho é fundamental.

Alfredo – Paquerei não [sobre paqueras na escola]. (...) **É porque aqui a realidade é a seguinte. Você namora, você casa, você engravida, você vai ter que trabalhar até morrer. Eu não queria isso pra mim, pra minha vida, sabe? As pessoas aqui são muito limitadas,** então, assim, não adianta a gente entrar num relacionamento com uma pessoa que não quer. Eu tinha isso muito forte. Não, **eu vou lutar pra sair daqui.**

Lia – Essa questão de **irmão** ensinar as tarefas era mais quando eu era bem criança, depois, já na adolescência, não. Mas **eles sempre marcavam em cima. Se eu perdesse aula ou eles me vissem na rua andando com alguém que supostamente é sem futuro, uma pessoa que pra gente hoje em dia não é uma pessoa sem futuro, uma pessoa que tem sua vida sexual ativa e sai com amigos.** Hoje em dia, eu vejo totalmente diferente, mas naquele tempo, é... Se eu andasse com uma pessoa assim, meu Deus, **eu era morta, ameaçava bater e tudo.**

Lia – **Logo quando eu terminei [o ensino médio], em 2013, e em 2014 eu procurei emprego num mercadinho da minha cidade.** Era bem pequeno e tudo, mas aí a mulher falou que tinha vaga e tudo. Então, eu fui trabalhar como auxiliar de serviços gerais, mas como é cidade pequena, você acaba fazendo tudo. Era um dinheiro muito suado e que ganhava bem pouco. (...) Eu trabalhei nesse lugar por 1 ano e 3 meses e **aí eu passei na graduação e fui estudar,** mas aí, em seguida, **veio uma greve, e só tava com um mês que eu tava estudando, veio uma greve. E aí, eu voltei pra casa e voltei a trabalhar nesse lugar. Aí, a greve passou, eu voltei pra graduação e não voltei mais pra esse trabalho, não.**

Lília – Tipo, **minha mãe sempre me incentivou à escola,** que ela tinha... minha mãe não teve chance de estudar, então, **ela sempre prezava de eu estudar. Eu posso... “Ah, tem que trabalhar”. “Não. Tem que estudar primeiro, pra depois você arrumar um emprego e trabalhar”.** Meu pai sempre me incentivou também a estudar.

Lília – Que minha mãe é uma pessoa que nunca me incentivou a... por exemplo, a casar (risos). **Quando eu tava namorando, minha mãe: “Aff, tem que primeiro estu... é... terminar primeiro a graduação”.** (...) ela sempre me incentivou a buscar independência, por exemplo. Seja financeira, mas também como mulher.

Cida e Silvio também têm famílias que prezaram que eles tivessem escolarização prolongada e, à sua forma, fizeram o que estava ao seu alcance para mantê-los longe do mundo do trabalho. Cida teve que cuidar dos irmãos mais novos e ajudar com as responsabilidades de casa por ser a irmã mais velha e porque a mãe trabalhava fora. Porém, só exerceu atividade remunerada quando já estava no ensino superior e como bolsista. Silvio teve que ir em busca de trabalhos quando sua avó faleceu, e ela era a principal renda de sua família. No entanto, é muito significativo que, vendo as condições de trabalho que ele enfrentou e como não sobrava

tempo para estudar, sua mãe o autorizou a largar o trabalho com um mês de experiência, justificando que tinha conseguido dar um jeito nas coisas até então e que não seria diferente naquele momento<sup>24</sup>.

Cida – (...) Meus pais sempre prezaram por isso [pela educação], mesmo não tendo um grau de instrução grande. **Sempre incentivaram que a gente crescesse na vida através da educação.** (...) por eles não terem tido educação, sempre passaram isso pra gente. Eu lembro que no fundamental minha mãe sempre botava a gente pra sentar na mesa e transcrever do livro pro caderno pra melhorar a letra. **Não podia ter preguiça. Ela não deixava sair da mesa.** (...) era bem marcante pra mim. Eu lembro que **uma vez eu não fiz a atividade e foi uma briga danada. Ela foi falar com o professor e tudo.**

Silvio – **Minha mãe tentou investir o máximo na minha educação** e na educação do meu irmão. Minha mãe me colocou na educação infantil particular, **fui inserido na escola mais cedo.** Na minha época, era da alfabetização em diante. (...) Na educação infantil ela me ajudava, **fazia tarefinhas comigo.** No fundamental... ela começa a trabalhar. Ela não perguntava. Passou a ser uma responsabilidade minha e fui até o fundamental II assim. (...) na 8ª série, tenho uma história sobre isso, minha mãe **não tinha dinheiro pra comprar o caderno.** Ela trabalhava na prefeitura, aí ela falou com um colega dela e eles **encadernaram umas folhas chamex e esse foi meu caderno da 8ª série. Lembro muito disso.**

Silvio – (...) minha vó tinha falecido. Eu pensava muito que **tinha que entrar com dinheiro.** Eu fiquei um mês numa Subway. Era de 9h da manhã às 6h da tarde lá (...). Era bem distante. Eu saía às 6h da manhã e voltava 8-9h da noite. Eu sabia que não ia conseguir. Um dia de manhã, ela me acordou e disse: **“deixe o emprego. A gente vai conseguir. A gente já passou por coisa pior”. Aí eu fui terminar meu TCC.** Ela prioriza minha educação até mais que eu. Ela valoriza que tem um filho graduado, ela tem esse orgulho, se amostra.

Seguindo essa lógica, mesmo que estas famílias tenham prezado pela vida escolar dos filhos e não pela inserção em oportunidades de trabalho, eles foram educados, desde cedo, com rotinas e responsabilidades. Não é uma característica deste grupo uma convivência sem algum tipo de organização, seja de horários, de tarefas a serem cumpridas, de requisitos a serem realizados antes de brincar, sair com os amigos, ou mesmo um controle estrito de convivência fora do ambiente familiar, incluindo, no caso de Carolina, proibição total de sair de casa sem os pais. Alfredo trabalhava em casa para ajudar nas tarefas diárias de manutenção dos animais, enquanto seus pais trabalhavam ainda mais para lhe proporcionar condições de estudar. Tal vigilância somada ao não incentivo do trabalho externo motivaram a formação de relações nas quais a família estava centrada em torno de si mesma e seus valores (CUNHA, 2005, p. 37; VIANA, 2012, p. 435). Além disso, tal imersão na vida familiar e escolar permitiu a organização do comportamento, dos pensamentos e a inculcação da capacidade de gerir horários e responsabilidades, o que para Lahire (1997, p. 26) é fundamental para a vida escolar.

---

<sup>24</sup> Silvio morava em um bairro muito distante de seu trabalho. Ele saía de casa às 6h da manhã e só conseguia retornar após às 20h.

Alfredo – **A minha rotina antes de vir pra cá [pra cidade onde morava ao longo das entrevistas] era de ajudar na lida do dia a dia**, por ser assim que a gente criava porco, essas coisas, tinha que coletar comida pra eles. É... meu irmão do meio ele ajudava em casa com algumas coisas e o... meu irmão pequeno, no tempo, ele tinha 3-4 anos. Aí, era só fazendo coisa de criança. **Aí, além disso também ajudava em casa, nas obrigações diárias de casa, essas coisas. Lá em casa sempre foi, tipo assim, uma ajuda mútua.** Sempre...

Alfredo – Porque, assim, lá em casa, **mamãe sempre criou a gente pra gente não tá na casa dos outros. Sempre tá em casa, pra fazer as atividades, estudando. Então, a gente nunca saiu de casa.** Pra tá na rua brincando nem nada. Ficava brincando só eu, meu irmão, meus primos. A gente nunca saiu de casa pra tá no meio da rua.

Carolina, como Alfredo, para além das tarefas de casa, só precisou trabalhar após o ensino médio ou ingresso em cursos superiores. Ela relatou que, em casa, a regra era nunca estar parada, sendo cobrada constantemente diante dos afazeres delegados.

Carolina – **A gente sempre tinha que estar fazendo alguma coisa.** E era alguma coisa sempre pra manutenção da casa. Tanto que eu e a minha irmã a gente sempre aprendeu a cozinhar cedo, é... fazer as coisas cedo. Tanto pela necessidade, porque eles trabalhavam fora, quanto por essa... essa questão que eles colocavam na gente, assim, de que **a gente não podia tá parada.**

Carolina – Porque era meio que no... **era como se fosse algo natural, e aí, a gente tinha que fazer as coisas porque os meus pais trabalhavam fora.** Então, desde sempre a gente foi meio que internalizando isso. (...) E aí, sempre tinha essa discussão em casa quando a mãe chegava: “Ah, mas **vocês também tem que ajudar**, e não sei o quê. E... **mas ele sempre pautavam a questão do estudo, assim, ainda que de forma obrigatória, né? E a gente recebia punição se caso não estudasse... Enfim.**

Ellen contou que teve experiências de sair de casa com os amigos, de brincar na rua, mas tinha uma rotina estritamente organizada pela mãe – além da proximidade gerada pelo fato de sua mãe trabalhar em sua escola durante todas as etapas do ensino fundamental, podendo manter essa proximidade e vigilância. Abaixo também retomo um comentário que ela fez sobre o estranhamento gerado ao se deparar com outros grupos que não tinham rotinas como as dela:

Ellen – **Sempre tudo foi tudo organizado. Da hora de se alimentar até... Sempre foi bem regrado, assim. Acho que porque minha mãe, ela é sempre assim. Então, até hoje, se ela pede uma coisa e não for naquela hora, ela diz que não quer mais.** Ela já fez. (Risos). Então, é... Gera essa organização, mas que vem mais, assim, dela, e aí, eu acho que ela se desgasta mais com esse processo de... organizar pra fluir. Mas que, em certo sentido, teve, né, às vezes que... a gente, quando... **A questão do núcleo familiar é muito diversa. São diferentes famílias, né? Aí, quando a gente chega numa família que não tem nada assim parecido, os horários de refeição, por exemplo, são bem distantes, ou nunca tem, ou é na hora que dá, a gente já... Chega estranha. Porque a gente tem uma dinâmica muito assim, tem a hora que vai dormir, pra poder acordar tal hora, se alimentar tal hora, e fazer as atividades tal hora.** Então, tudo é assim, cronometrado mesmo.

Lília associou as formas de controle com a questão do corpo e das interações entre os gêneros, algo que também já foi destacado nas falas de Lia. Ela tinha liberdade para brincar

à vontade na rua e em outros espaços, mas como os demais, tinha que cumprir requisitos antes e durante suas saídas.

Érick – Sobre a sua infância. Você falou que brincava muito e que tinha muita liberdade. Mas apesar disso, os teus pais costumavam te proibir de fazer alguma coisa? Eles te cobravam certos comportamentos?

L – Sim, que eu acho que **meus pais já são idosos. Então... Ter o comportamento muito de... não poder falar palavrão**, por exemplo. Mais de... conservador, entre outras. **Apesar que eu era muito menina de rua, sempre brincava. Só que, por exemplo, eu não poderia tá brincando com muito menino.** Sempre brigava em relação a “Ah, não pode tá brincando com esse menino”. Então era... é. Acho que era um pouco conservador.

(...)

Lília – Eu acho que meu pai é bem mais diferente [com relação a essa vigilância e em comparação com a mãe]. **Quando eu morava em casa, por exemplo, eu não... não tinha essa liberdade de tá saindo de roupa curta. Que as vezes nem era curta, só que na mente dele é curta. Negócio de tá com muita conv... muito conversando com os menino, por exemplo; tarde da noite. Nunca tive essa liberdade, não.** Quando eu voltei, assim, agora, né, que... as vezes eu vou pra casa, agora tá mais tranquilo. Acho que já perceberam que a pessoa tem que ter a liberdade também.

Um outro fator que pode ter acrescentado às condições de escolarização do grupo tem a ver com a questão da residência própria e a localização dessa residência. Defendo este ponto tanto pela questão de que o aluguel do imóvel acaba por pesar na renda mensal, mas também porque, em alguns casos, como o de Ellen, isso fez muita diferença devido à sua proximidade, segundo ela, com realidades de crime e a violência urbana em seu bairro. Ela desfrutou de uma infância e adolescência seguras não apenas quanto ao trabalho constante dos pais (também mais centrado no da mãe), mas por residir em uma casa na propriedade que fora de seu avô e que, dividida entre os filhos, conseguiu acomodar a todos. Ela deu bastante ênfase a esse aspecto por observar as diferentes condições de origem dos avós paternos que, por não possuírem casa própria, enfrentaram muita instabilidade ao longo da vida e, conseqüentemente, seus filhos. Só em períodos mais recentes, após a aposentadoria, que eles passaram a ter mais conforto, mas as trajetórias dos filhos registram as marcas do passado, seja pela ausência de escolarização, pelo envolvimento com o crime ou pelo desemprego. O tratamento carinhoso que recebeu em casa tem sido repassado ao irmão mais novo. Em alguns momentos, é possível interpretar esse cuidado diante do julgamento que ambos receberam de alguns primos por serem lidos como mimados e aparentemente se acharem superiores.

Ellen – (...) **O bairro em si é periférico, mas eu acho que o pedaço da rua não.** Porque assim, o pedaço da rua, ele é constituído de mais casas assim... já no estilo da nossa... São **terrenos familiares**. (...) Mas em si, quando você vai partindo pra outras localidades do bairro, até a continuação mesmo do... do pedaço da rua, ela é... já entra com essa questão de vilas, algumas casas de terrenos invadidos, essas coisas assim.

Ellen – **Aqui, enquanto eu tenho a minha vó de 83 anos, lá os meus avós ainda não fizeram nem 70. Então, eles conseguiram, por exemplo, aposentadoria muito recente e eles tiveram muito, é... bem mais à margem dessa vulnerabilidade, né?** Desde a questão da infância, como o meu pai passou, né, e isso chegou até os filhos, até, assim... **Eles moram num trecho bem mais perigoso, então a minha vó teve, sim, problemas com alguns dos meus tios, é... com envolvimento no crime, essas coisas.**

Ellen – (...) sendo que pela questão, assim, até da criação, a minha realidade nunca foi como a delas [das primas], tipo, de gosto de música. Aqui, a gente vive aqui, mas, tipo, a minha mãe... **a gente é blindado de toda marginalidade que acontece no bairro. Porque, até nisso... é porque a gente tem um espaço pra brincar que a gente não precisa sair pra fora. Que é a mesma coisa que eles já falam do meu irmão. Que meu irmão é besta, que não sei o que, não sei o que.** Porque, tipo, lá eles vivem mais assim, as crianças brincam na rua. Então, é diferente da criação que a gente tem. **A minha preza que a gente estude, que a gente faça alguma coisa melhor porque eles não puderam fazer.**

Firmina desenvolveu essa questão explicando que, apesar de morar em bairro periférico, e com todas as mudanças que fizeram ao longo dos anos, permanecendo em casas alugadas, eles nunca chegaram a ficar nas regiões mais violentas. Carolina coloca a questão do não pagamento do aluguel como um alívio na renda mensal, mas desenvolve sua noção de segurança falando sobre as privações que o pai colocava e a construção constante de um muro para isolá-las daquela realidade. Eu interpretei isso como uma forma de cuidado, assim como Ellen opinou dentro de sua realidade, mas não posso deixar de sinalizar, como Carolina preferiu, que isso era uma forma de controle patológica e privação do ir e vir de sua família.

Até aqui, a noção de periferia foi aplicada algumas vezes pelos/as interlocutores/as e quase sempre relacionada à vulnerabilidade social ou periculosidade e violência. Minha intenção não é questionar as percepções de quem mora ou morou nessas áreas e julga conhecê-las, mas problematizar a imediaticidade desta ligação, sobretudo como recurso de diferenciação e, objetivamente, de distinção. Se estas áreas periféricas das cidades são, de fato, mais violentas, de minha parte, o recurso de observação deveria ser outro. A questão que salta aos olhos aqui está em se perceber como e quais os recursos narrativos que são mobilizados para explicar que eles/as, ainda que inseridos/as na periferia, estiveram ambientados/as em condições distintas. As condições de moradia e a estruturação do grupo familiar são os recursos que mais aparecem. É a vizinhança ou outras áreas do bairro, ou mesmo ruas vizinhas, que são violentas e mais vulneráveis. Sendo um fato inegável ou não, para meu trabalho, importa compreender que há uma introjeção desta distinção como justificativa para se ter uma situação de conforto e segurança razoáveis em casa.

Firmina – **Assim... a gente mora na periferia, né? A (nome do bairro) é considerada um bairro periférico de (da cidade). Mas existem áreas mais vulneráveis na (nome do bairro) do que a que a gente mora.** Por exemplo, a que a gente mora, a rua é larga, tem asfalto, né? É a (nome do bairro), mas existem localidades mais próximas aqui da minha casa, se você der alguns passos, que é mais

para baixo assim, você entra em partes mais periféricas do bairro. Então, **nessas partes mais periféricas, a gente nunca, nunca morou. A gente sempre se mudou, né, no decorrer desses anos, mas não vou dizer que melhorou. Não melhorou a condição da casa. Acho que é a mesma.**

Carolina – Sim, a gente morava em casa. Morava em casa própria deles. E aí, tipo, é bairro periférico, em (cidade onde moram). Então, o pessoal sempre fazia uma casinha em cima da outra, uns negócio, assim, depois de um tempo, né? Aí, pronto! Aí, quando foi começando, **ele dizia que era sempre para segurança da gente essa privação, né.**

Também quero desenvolver um aspecto dessas realidades que tem a ver com a gerência da renda familiar. Além dos pais dessas famílias tentarem, dentro das possibilidades, manter certa constância de trabalho – e conseguirem, afinal, nem que seja pelo trabalho das mães –, estas não são famílias com gastos exacerbados ou endividamento. Se tentou, dentro do possível, manter o básico, ou seja, o conforto dentro de casa, com relação, ao que parece, aos utensílios gerais, a alimentação, a educação dos filhos em dia e as contas pagas.

Carolina – **Era tudo... é tudo muito: vai indo! É no vai indo, assim. Quebrou o negócio, a gente vê como é que faz. Tá precisando disso, a gente vê como é que faz. Não... não tem uma racionalização financeira.**

Carolina – **Até onde eu sei, o meu pai, sim. É... ficou com uma dívida. Não sei se ele conseguiu pagar ou se foi perdoada (...). Eu acredito que a gente não tenha passado por dificuldade de moradia porque era o imóvel deles, assim, começou pequenininho e depois foi crescendo, mas ainda assim era deles. Não tinha esse negócio de pagar aluguel. Então, tipo... as coisas... Tinha dificuldade, obviamente, porque você sustentar 4 pessoas às vezes com um salário, e um salário na época... enfim, né?**

Ellen – **Eu acho que sempre, por conta da questão do salário mínimo, né, sempre... É... Supria a... a questão que não paga aluguel, sempre teve alimentação, né. E aí... Mas nunca foi assim, pra comprar... Por exemplo: eletrodomésticos a mais. Coisas assim, a mais. Entendeu? Com o básico, nunca teve essa coisa de passar por algum tipo de... dificuldade.**

Lília – (...) **assim... meu pai, ele sempre foi muito controlado em relação... financeiramente. Quando ele casou a primeira vez, ele falava que não tinha muito condições, então, ele assim... nunca chegou a passar fome, ele fala. Mas não era uma coisa que tinha em muita quantidade, por exemplo. Era aquele limite, no caso. Minha mãe também, ela sempre foi controlada, em relação a financeiramente. Eles sempre falam que, até hoje (risos), que é bom a gente guar... fazer uma reservinha, que vai que a pessoa precisa e num tem.**

Entretanto, também é um traço marcante o fato de que não se possui muita informação ou experiência para com a gerência dos rendimentos, seja pela quantidade insuficiente, disponível apenas para o que apontei acima, ou pela ausência de conhecimento de como fazê-lo, como sinaliza Firmina. O que quero destacar, afinal, é o fato de que eles não passaram por grandes dificuldades financeiras, ou pelo menos não consideram que sim – com

exceção de Lia que relata uma realidade com muito menos condições, e Alessandra que lembra de faltar muita coisa em casa.

**Firmina – Então, o trabalho do meu pai, é... ele sempre diz que ele ganha bem, ou pelo menos ganhava né? Eu acho que, no decorrer dos anos, foi mais uma questão de não saber organizar a própria renda,** porque, por exemplo, ele que fala essas questões, ele dá exemplo de amigos que trabalhavam com ele que conseguiram organizar a grana e comprar um carro, por exemplo. Aí, ele sempre disse que ele nunca conseguiu fazer isso, apesar de ganhar bem. (...) **A gente nunca teve dificuldade, pelo menos lá em Minas Gerais, por exemplo. A gente nunca passou dificuldade. A gente ganhava brinquedo,** então, a gente era uma família que... não era família rica, mas... Eu não sei como que definiria isso, do lado da questão econômica né? **Mas não era uma família de alta vulnerabilidade.**

Alfredo fez crítica a esse aspecto falando que sua família não tinha o hábito de poupar e explicou que isso se deve ao passado de escassez e que, na atualidade, tendo as condições de vida melhorado um pouco, o entendimento de sua família se dirigia muito mais ao usufruto imediato do que ganhavam. Contudo, nada que não fosse para o benefício do próprio grupo ou que extrapole o que eles compreendiam como estando dentro de suas condições.

Alfredo – Economizar é aquela coisa. **Vai economizar o que não tem (risos).** Mas a gente sempre foi, tipo assim, lá em casa, eu acho que **meus pais, eles não têm esse pensamento de economizar porque eles não tiveram dinheiro durante a vida deles. Acho que meu pai pegou aquele tempo da fome no interior que... tipo o feijão, o feijão pra comer passava três dias. Comia o caroço, depois comia o caldo, então, assim, quando eles tiveram dinheiro, foi meio, tipo assim: a gente tem que viver bem, a gente tem que comer bem agora, a gente tem que ter o que pode.** Economizar parte de mim e parte do meu irmão.

Por fim, gostaria de tratar dos suportes externos à família nuclear, que já havia antecipado como sendo importantes e passíveis de serem colocados sob o conceito de capital social (BOURDIEU, 2008a). Os meus interlocutores cresceram em um meio no qual tanto pai quanto mãe trabalhavam e podiam lhes oferecer conforto e segurança na escola, ou mesmo que um dos responsáveis enfrentasse o desemprego, geralmente o pai, o outro manteve ao longo de toda vida certa estabilidade de renda. Ainda assim, houve algum tipo de ajuda extra.

Lília vem de uma família populosa, logo, seus irmãos mais velhos puderam propiciar aos mais novos e aos pais algum conforto e segurança que não tiveram. Ela também recebeu benefícios que os irmãos não tiveram devido ao fato de ser a mais nova dentre os demais e estar usufruindo de um momento no qual os pais estão aposentados. Lia também tem muitos irmãos e mesmo que não tenha recebido benefícios da renda conquistada por eles, o suporte em sua trajetória se manifesta pela abertura dos horizontes de possibilidade, devido à entrada de alguns dos seus irmãos mais próximos no ensino superior, que acabavam por desbravar caminhos ainda desconhecidos e que serão antecipados para ela, como já discutido. A mesma

questão geracional de Lia se repetiu em sua trajetória, pois ela tem convivido recentemente com a realidade de mãe e avós aposentados.

Lia – **Tinha assim, a minha vó, ela morava em frente. Então, ela sempre foi da gente chegar lá, ela oferecer comida, fazia um lanche, fazia almoço**, entendeu? É... Sempre foi assim. **Quando surgiu a TV, primeiro surgiu na casa da minha vó, né, que as filhas dela veio de SP e trouxe a TV.** Então, a gente sempre ia pra lá assistir TV. E chegando lá, ela fazia comida, fazia papa, meus irmãos chegavam da roça, ela já saía pra fora e chamava: venha comer. A comida tá pronta. **Então, ela sempre foi de ajudar a gente. Até hoje em dia. Porque ela mora com a gente lá em casa, atualmente, né, porque eles foram ficando idosos, eu tive que vir estudar, então, eles foram levados lá pra casa. E... sempre ajudaram e até hoje ajudam porque eles ainda... ela recebe a aposentadoria.**

A família de Ellen também recebeu suporte do avô materno, com a casa em uma vila onde moram e todos os seus tios e tias, além da ajuda direta de sua avó no pagamento das mensalidades da sua escola de ensino médio ou das despesas de sua família. Firmina também teve o suporte dos avós na infância em termos de residência e, após mudar de estado, pôde contar com a renda do primo-irmão que foi adotado. Carolina além de se beneficiar dos acordos entre sua mãe e seus patrões quanto às despesas de sua escola, também teve muito próxima de sua vida a família materna.

Ellen – **No ensino médio, a gente teve bem mais dificuldade pra pagar escola, e aí, às vezes, que auxiliava no pagamento da escola foi a minha avó**, é justamente porque, como a minha mãe e o meu pai trabalhava, quando foi no 2º e 3º ano a minha mãe já não tava mais trabalhando por causa do meu irmão, e aí, ela ficou em casa. Então, quem ajudava assim, que dava um suporte maior, era a minha vó. Minha vó ajudava... Aí, **não necessariamente minha vó ajudava com a mensalidade, mas ajudava em outro setor de casa que possibilitava meu pai pagar.**

Carolina – Não. **A madrinha era a patroa... a primeira patroa da minha mãe, e aí tinha muito esse negócio, né, de... enfim, dessa troca que rolava.**

Carolina – Tipo, era assim. Não é que era rotineiro eles pagarem a mensalidade, mas assim, uma vez ou outra. Minha mãe precisava de livro, tipo, **a gente, no caso, precisava de livro. E aí eles iam, emprestava o cartão e minha mãe ficava pagando.** Não é que eles pagavam assim, né? **Era meio que o salário dela era revertido pra isso e rolava os desconto lá.**

Alfredo não relatou nenhum tipo de suporte familiar específico, inclusive, se ressentia muito disso tratando dessa dimensão pelos conflitos de inveja entre a família estendida e os grupos que teriam melhores condições de existência. Contudo, uma de suas tias ajudou pagando sua escola em certo momento do ensino fundamental e durante o ensino superior também.

Alfredo – Então, hoje em dia são pessoas que eu sei que eu não posso contar. **Eu passei a minha graduação todinha, só uma tia minha que me ajudou.** Papai tava desempregado um tempo. Trabalhando só com antena. Foi bem complicado. Até o ano passado foi bem complicado, de verdade. Eles tinham como ajudar, mas se negavam a isso. Sabe?

Alfredo – **Minha tia, irmã da minha mãe, ela pagou escola particular pra mim no ensino fundamental.** Da quinta pra... Não. 6ª e 7ª série. Ela pagou pra mim e eu estudei numa escola particular em (cidade vizinha). Ele [o primo] chegou com inveja, não sei o que ele tinha, e falou pra todo mundo que minha tia pagava escola pra mim e que eu só usava esmola porque o povo dava, sabe? (...) Meu tio também me tratava com indiferença. (...) Quando eu passei pra... pra faculdade, eu fui pro Prouni e o Prouni é muito burocrático, tem muito documento que cê tem que apresentar e tudo. E como a minha mãe ela é agricultora, tinha que apresentar o imposto de terra, o imposto rural e a carteira do sindicato dela. E eu não sabia se eu entregaria a documentação do ano passado ou atual porque paga uma taxa anual. Aí eu fui perguntar a ele e ele fez: é, esse aí serve. Mas não sei pra que... é... isso não presta, não sei o que. Tu vai ver, isso não vai dar em nada. Tu vai ter que voltar pra cá de mão abanando.

Alfredo – **Eu ganhei um notebook da minha tia porque eu não ia ter condições de comprar. E aí, se ela não tivesse comprado, como é que eu ia fazer meu TCC, meus... sabe?** Então, assim, uma coisa que uma pessoa me deu e me ajudou bastante.

Silvio teve uma dinâmica familiar diferente porque a entrada e saída de pessoas na sua casa também movimentou a renda. A princípio, moravam ele, seu irmão, pai e mãe. Em seguida, após a morte do avô, sua avó veio morar com eles e trouxe consigo duas aposentadorias. Depois, uma amiga de sua avó também passou a residir em sua casa, mas sem renda. Até uma tia-avó chegou a morar com eles. Após os anos 2000, seu pai saiu de casa e sua avó faleceu. As coisas ficaram bem mais apertadas. A questão mais notável que destaco no sentido de seu capital social está nos contatos que sua mãe tinha que permitiram que ela conseguisse um emprego de carteira assinada na Prefeitura. Outro dado importante tem a ver com o suporte dado pela amiga de sua avó que passou a morar com eles. Ela que pôde fazer um pouco do papel da mãe que estava trabalhando, levando-o à escola e lhe fazendo companhia.

No tópico seguinte, trato de aspectos mais relacionados à vida na escola. Os fatores que podem ser destacados, além do que já fora tratado – ou seja, da possibilidade dessa dedicação integral à educação escolar formal, o que em si já é significativo, pois permitiu que eles fossem absorvidos por esta forma específica de se comportar diante das oportunidades sociais –, aponto a relação com os professores, a interação com atividades escolares e extraescolares, o incentivo à escrita e leitura em casa e fora de casa, a conquista de bolsas na universidade, etc.

### **3.2 Fatores familiares e “extrafamiliares” de sucesso escolar**

Utilizei as aspas acima como forma de sinalizar que trato de fatores não necessariamente referentes à vida familiar, mas que não deixam de ter essa influência. É apenas um movimento metodológico. Isso se justifica pelo fato de que muitos dos fatores que permitem

compreender a longevidade escolar destas trajetórias foram motivados na escola ou pela sua lógica em atividades extraescolares.

O primeiro exemplo ainda se realiza no ambiente familiar, como o incentivo à leitura e à escrita, mas não cobre todos os casos que, antes, receberam motivação no próprio ambiente escolar. Farei essa transição, portanto. Já foi citado o exemplo de Cida, no qual sua mãe incentivava a boa caligrafia fazendo-a repetir o que tinha no livro e seguir certa disciplina. Ela também escreveu diários e lembra que em seu município havia, em algum momento da adolescência, um grupo de leitura que cobrava comentários em rodas de conversa.

Carolina, ao pensar sobre o hábito de leitura e escrita anteriores à escola, evocou a mãe lendo a Bíblia, a presença de gibis em seu cotidiano e o costume de escrever diários – sua irmã também. Além disso, devido à relação com os padrões da mãe, que, como foi revelado acima, eram seus padrinhos e madrinhas, em sua casa elas tiveram acesso a muitos livros e materiais de qualidade que, segundo ela, não são encontrados em qualquer lugar. É sobre a formação de capital cultural (BOURDIEU, 2008b) que estou me referindo, mesmo que de forma incipiente e pouco orientada, é possível encontrar algumas práticas representativas. É pelo trabalho de Lahire (1997, p. 20-24) que desperto para esta possibilidade e compreendo que para além da formação anterior à escola de competências por ela valorizadas, tais dados também atuam como forma de racionalização das tarefas e da vida.

A escrita de diários, que citarei novamente com relação a Silvio, revela uma dimensão reflexiva sobre a própria experiência e, sobretudo, uma capacidade reflexiva que se concretiza pela escrita, uma forma de objetivação do pensamento. Além do mais, retomando a discussão que desenvolvi vinculando a questão da memória, da ilusão biográfica e relações raciais, a prática de escrever diários pode ser uma estratégia de registro de experiências não ouvidas, ainda que haja o desejo de que essas informações permaneçam privadas. É um registro de memória. Infelizmente, não trabalhei diretamente com esses documentos, podendo apenas criar hipóteses.

Érick — Em casa, os teus pais tinham o hábito de leitura?

Carolina — Por parte de minha, se a **Bíblia** servir... (risos).

E — Serve (risos).

C — Pronto. Já painho não muito, mas **a gente sempre teve muito livro em casa. Muito, muito livro, principalmente porque os padrões da minha mãe, sempre davam, assim, tipo... Lá em casa tinha livro de... que a gente só via em biblioteca.** Tipo, uns livros capa dura, coleções, assim, de livro capa dura que eu vim usar só depois, né, no pré-vestibular (risos), porque no ensino médio também a gente só quer passar.

E — Mas tinha algum tipo de estímulo pra ler, além das atividades da escola, os livros da escola? Tinha estímulos dos teus pais para ter acesso a esses livros?

C — Tinha... Tinha. **A gente sempre tava lendo, assim, algum gibizinho, um livro de historinha besta.**

E — Legal. Vocês costumavam usar bilhetes, listas de compras, por exemplo, escrever cartões, recadinhos?

C — Não. Mas eu e a minha irmã, a gente sempre teve **diário**.

A mesma relação com a leitura da Bíblia e a presença de quadrinhos em casa é destacada por Firmina. Ela também revela o uso da escrita no cotidiano pela feitura das listas de compra e de bilhetes pros pais:

Firmina – Meu pai não, e minha mãe, a **Bíblia**, assim. E meu pai é mais... (...) Acho que é cruzada que fala. [Palavras cruzadas]. (...) Acho que é **palavras cruzadas**. [Sim]. É. Ele fazia muito isso, tipo, vício, sabe? **E aí eu lembro que ele comprava pro meu irmão revista em quadrinho. Agora, meu irmão, eu sei que começou a ler com as revistas em quadrinhos que meu pai comprava.** É tanto que hoje ele é colecionador de revistas em quadrinhos. Até hoje. É... aí ele aprendeu a ler lendo a revista em quadrinho que meu pai comprava. Aí, meu pai incentivava muito ele nessa parte.

Firmina – A gente fazia pros nossos pais [bilhetes]. A gente tinha o hábito de fazer pros nossos pais quando era aniversário... Até quando a gente chegou em (cidade onde moram), que a gente era meio grandinho, eu acho que o pai ainda tem guardado, é... a gente sempre fez. (...) **Lista de compras sempre.** Da gente ajudar na lista de compras. Isso sempre aconteceu e **era até divertido quando a gente era criança, sabe, fazer a lista de compras por exemplo.**

Eu segui esse mesmo roteiro com os demais e ele é muito eficiente para descobrir a proximidade ou distância com relação à leitura e à escrita. Ellen também teve incentivo anterior à escola, pois seu pai tinha o hábito de ler e sua mãe gostava de registrar suas receitas.

Ellen – **O meu pai, ele tem o hábito de ler. Então, a gente tinha muitos livros. É... tanto livro de história, que ele gostava... História, assim, tipo, história do Ceará, é... de coisas históricas. E também tinha alguns livros de... de ficção.** (...) então, a gente sempre via assim, ele lendo alguma coisa nesse sentido, e aí, **ele fazia um resumo pra gente.** (...) **E com a minha mãe, a gente organizava sempre as coisas de comprar fazendo listas. Listas e caderno de receitas.** [Que interessante!] É! A gente fazia caderno de receitas, que ela gosta muito dessas coisas de fazer novas receitas, aí, **ela fazia tipo um rascunho e pedia pra eu ir passando a limpo pra ela.**

Lia não identificou nada do tipo em meio à sua família nuclear, mas lembrou um fato interessante que ocorrem em sua vida. Na infância, ela teve um problema na visão que a impediu, inclusive, de aprender a ler na idade esperada. Ela foi para São Paulo para iniciar um tratamento e ficou na casa de uma de suas tias, também migrante dentre tantos da sua família. Enquanto esteve lá, sua tia custeou seus estudos em uma escola privada e incentivou a leitura em casa, o que foi marcante para ela.

Lia – **Eu lembro que livro a gente só tinha os que recebia na escola mesmo, mas não eram incentivados a ler, a escrever, de nenhuma forma. Eu lembro que, a... o momento que eu tive, assim, contato com livro, e eu era incentivada a tá ali lendo, foi o tempo que eu morei com a minha tia em São Paulo, entendeu? Que foi onde eu comecei a aprender um pouco a ler porque ela sempre tava marcando em cima. Eu estudava em uma escolinha particular, então, lá mesmo tinha a biblioteca de livros, que você podia pegar e passava uma semana e depois devolvia, e eu levava pra casa e minha tia ficava em cima: ah, vamos, vamos ler; e**

**ficava lendo comigo**, aí foi aí que eu comecei a aprender um pouco a ler. (...) Em casa mesmo, na Paraíba, não tinha isso.

Lília revelou que sua mãe conseguiu economizar para pagar uma vizinha para lhe dar reforço nas atividades da escola. Foi nessa experiência que ela teve incentivo à leitura e escrita. É importante lembrar que ela tem lábio leporino – uma condição que cria uma fenda no lábio superior que pode se estender do palato ao nariz – e que isso pode ter dificultado sua aprendizagem nas séries iniciais, sobretudo nas habilidades de escrita e leitura que estão relacionadas ao desenvolvimento da fala. Ela refletiu um pouco sobre isso e não soube se de fato pode ter interferido devido a correção ter sido feito ainda na infância (mas ela ainda esperava pela última cirurgia) e concluiu que fora uma estudante mediana. Cunha (2005, p. 37) trata dessa maximização da aprendizagem para além do tempo escolar, o que inclui até as brincadeiras.

Lília – (...) **Geralmente [o reforço], era fora da escola, era com a... tipo uma moça que ensinava. Era pago. É tipo como se fosse uma vizinha da gente.**

Érick – Você lembra que tipo de atividades você fazia lá?

Lília – Então, acho que... eu tentava **fazer as tarefas da escola, basicamente, e quando não tinha tarefa ela passava umas tarefinha, tipo, incentivava à leitura, à escrita também. era basicamente... como minha mãe não tinha muito tempo de tá vendo meu caderno, por exemplo, porque ela trabalhava o dia todo, e também, às vezes não sabia também. Ela pagava reforço pra... pr'eu poder... pra ter uma pessoa pra me ajudar nas tarefas, no caso, da escola.**

Lília – (...) mas, assim, **eu nunca fui de... eu não sou aquela aluna excelente. Tipo que só tirava só dez, só nove. Eu sempre fui aquela aluna mediana.** Tanto que eu reprovei o 2º ano. Ou foi o 1º ano. Eu acho que eu reprovei. Ou foi o 1º ano ou foi o 2º ano. Então eu nunca fui... essa pessoa, tipo: Ah, excelente. **Mas também não fui aquela pessoa ruim. Eu sempre era mediana.**

Alessandra não se lembrou de ter livros em casa ou que sua família tivesse ligação com a leitura. Ela se envolveu com esse universo na escola. Quando criança, se sentia um pouco deslocada com relação à brincadeira das outras crianças porque já desejava outros tipos de atividades, utilizando a imaginação e a sua curiosidade. A oferta de livros na escola também era escassa, e ela só se lembrou que sua avó tinha cordéis e pedia para ela ler. Carlos também teve pouco acesso a livros, inclusive na escola. Os livros são artigos de luxo, caros, e naquela realidade, tornavam-se inviáveis. Seus professores elogiavam sua escrita e incentivavam que ele fosse ao quadro.

Alessandra – **Minha vó gostava muito de literatura em cordel.** Ela era analfabeta. Não sabia ler. (...) ela tinha um outro cordel também, assim, é... que falava sobre... não era um cordel, não, era uma cartilha da Paraíba. (...) não lembro de ninguém que lesse muito, que gostasse de escrever, não. Foi um hábito que eu adquirir porque sempre fui muito curiosa, né?

Silvio falou que na escola não tinha biblioteca e lembra dos livros guardados em caixas. Foi ao mudar para uma escola no centro da cidade que ele pôde ter acesso mais amplo à biblioteca e ao incentivo à leitura por parte dos professores. No entanto, em casa, apesar de ninguém na sua família ter o hábito de ler, ele lembra que compravam livros. Talvez porque sua mãe trabalhou por muito tempo em livrarias. Ele também destaca, em específico, o incentivo de uma tia por parte de pai que conseguiu fazer faculdade e que indicava livros mais apropriados para a idade dele. Outras tias dele também costumavam ler. Silvio também escrevia diários para registrar suas paixões de adolescente, além de historinhas para alimentar sua criatividade.

Silvio – (...) minha vó não foi alfabetizada, a amiga dela que morava aqui era analfabeta, meu irmão começou a ler recentemente. (...) eu sempre tive... na minha casa essa estante. Tinha uma bem parecida que meus pais compravam livros. Só que eles não liam. Eu que ficava curioso, mas **nunca tive uma introdução literária. Tive apenas uma tia por parte de pai que me incentivava com coisas da minha idade.** Elas leem; as tias por parte de pai. Eu compartilhava figurinhas com minha tia. **Na questão de escrever, minha mãe meio que fazia o controle das contas dela, mas não tinha coisa de mensagem, recados. A questão de escrever eu era uma pessoa criativa e eu gostava de escrever historinhas. quando ia ficando apaixonado eu escrevia num caderninho.**

A escolha da escola (NOGUEIRA, 1998) também é importante de ser considerada, pois, por exemplo, a despeito de Alfredo, Carolina, Ellen e Silvio terem estudado em escolas privadas, vale tanto a qualidade real descrita quanto a qualidade interpretada. O que há de valioso na escola, em termos de qualidade, afinal? Gostaria de construir essa noção também de forma relacional pela perspectiva deles e filtrada pela análise de conteúdo.

Alfredo relatou uma mudança brusca de qualidade ao passar do ensino público para o ensino privado. Segundo sua percepção, mudou o ritmo e a intensidade da cobrança e da dedicação diante do trabalho que deveria ser realizado. No sistema privado, ele foi além do básico, que ele resumiu em torno da palavra “cartilha”. Ele teve contato com as outras áreas do conhecimento e ampliou sua visão. Isso também foi possível porque, pela primeira vez, ele teve mais de um professor, o que, segundo pensa, melhoraria a forma de lecionar os temas porque tiraria a sobrecarga de trabalho que um único professor teria. Diante desse giro em sua vida, se sentiu bastante sobrecarregado e com dificuldades de acompanhar o ritmo da escola. Logo, o que parecia bom se tornou muito problemático. Mas ao retornar para o ensino público, ele revê a mesma experiência de forma contrária, ou seja, não pelo excesso, mas pela ausência do que era a sua expectativa em uma escola.

Alfredo – **Seria bem melhor e realmente foi. E quando eu entrei na escola particular, eu vi outra realidade. De verdade. Foi um choque muito grande. Eu saí de uma instituição que não cobrava muito dos alunos e fui pra outra que, realmente, eu não sei nem o que... Encontrei outro público.** (...) Você para e pensa

que tinha outro erro grande. Grave. Era você pegar uma criança que saía de um ensino público... um ensino, desculpe o termo, a expressão, mas um ensino merda, precário, e ia pra o ensino privado, diferente. Então, assim, **a gente saía, lia só a cartilha, sabia português muito mal e matemática muito mal. E eu cheguei, tive que estudar história, geografia, ciências, tive que estudar inglês, estudar português bem a fundo, interpretação, matemática, coisas além.** Então, assim, eram coisas que eu nunca tinha visto na minha vida. Isso pra mim foi um choque, foi uma coisa que teve impacto muito forte até em questão de nota.

Alfredo – Então tinha essa de adaptação. Era tipo aquele mesmo problema: era chuva de assuntos. Aí já tinha professoras capacitadas pra determinadas áreas. Isso era um ponto positivo. Mas em compensação era muito assunto pra pouco tempo. É cumprir um livro em 4 meses. Coisa que não dá. (...) **Quando eu voltei pra cá, aí foi bem pior. O que lá era problema, pra quem não gostava de estudar, aqui era a solução. Assuntos que... eu me deparei com pessoas desqualificadas pra atuar na área. Eu vi pessoas formadas em pedagogia dando aulas de história, de ciências, de religião.**

A sua insatisfação com a estrutura, que destaco abaixo, não encontra correspondência nos relatos dos demais interlocutores, mas a questão docente sim, seja pela ausência de professores, ou pelas faltas exacerbadas, pela formação insuficiente, etc.

Alfredo – **Eu cheguei numa turma... Na turma da particular, 4 pessoas não queriam estudar. Quando eu fui pro público eu vi que só 4 pessoas queriam estudar. Você sair... sabe? De um extremo e fui pra outro. Aí, na escola pública, a... as instalações eram precárias. Precárias de verdade. Não tinha água. Merenda era... nem se fala. É... professores desqualificados demais. Era estrutura de sala de aula horrível. A sala não tinha... às vezes as janelas quebradas... o ventilador queimado. O quadro todo manchado. Ou então quebrado. Carteiras sucata. Bem marcante. Assim mesmo eu fiquei até o ensino médio. O ensino médio tinha um poder maior, porque assim, a função dele é meio que pra você revisar conteúdos e seguir de forma mais intensa. Mas não foi. Pra mim o ensino médio foi mais fraco que o ensino fundamental.**

Carolina relacionou a questão da qualidade entre público e privado lidando com o fator atenção dos professores. O tipo de afeto mudou e ela pensou isso lembrando a quantidade de alunos por turma, por exemplo. Ademais, com relação à estrutura, ela não se queixou de praticamente nada da escola pública. Quanto ao “conteúdo”, entretanto, lembrou que sair do sistema privado e ir para o público era notável e ela se sentiu confortável, e que apenas no ensino médio sentiu dificuldades de aprendizagem.

Érick — E nessa mudança da privada para pública, você sentiu alguma diferença?

Carolina — Sim, senti. No sentido de que **na privada, a gente tem um tipo de atenção e na pública não. Os profissionais, eles não olham pra os adolescentes – eu vou usar adolescentes porque eu já tava entrando nessa fase aí – com o mesmo afeto, vamos dizer assim. Ou com a mesma preocupação.**

(...)

Érick — Você sentiu falta, assim, de alguma coisa de estrutura, recursos, quando fez essa mudança?

Carolina — **Não... não. Eu acho que não, porque a escola era bem estruturada, eu lembro na época. A gente já tinha refeição na escola, tinha material didático, tinha sala especializada pra quem precisasse de atendimento especializado, tinha quadra de esportes. É... eu acho que a estrutura da escola era boa, assim.**

(...)

Érick — E em termos de “conhecimento”, você sentiu alguma diferença?

**C — Eu acho que não. Não sei se foi por causa da base que eu tive, na privada, mas eu vim sentir mais, assim, quando foi chegando no ensino médio, mas mais pela dificuldade da... do negócio mesmo, e não por uma dificuldade de conhecimento.**

Ellen também estudou em escola privada e levantou a mesma questão da abrangência da aprendizagem que Alfredo tocou. Ela passava muitas horas na escola e só voltava pra casa quando sua mãe encerrava o serviço. Por esta razão, além do currículo comum, Ellen esteve inserida em basicamente tudo que a escola ofertava a mais e em atividades dos arredores que sua mãe buscava para ocupar seu tempo (CUNHA, 2005). No entanto, devido ao excesso, ela considerou que criou uma exaustão antecipada e, no ensino médio, quando mudou de escola, participou do menor número de atividades possível, aproveitando seu tempo livre para descansar.

**Ellen – E em relação à aprendizagem, eu acho que por eu ter estudado grande parte do fundamental numa escola particular que tinha muita coisa a ofertar, é... então, o meu leque expandiu muito porque além da aula, eu fazia muitas outras atividades dentro da escola. Seja de reforço após as aulas, como atividades de música, de dança, de esporte, né? Então, abrangeu muito a minha formação, e até pela própria questão de visão de mundo, né?**

Ellen – Eu não queria ir pra escola [no ensino médio] porque eu me sentia muito... já... a palavra não era essa, mas o sentimento era de **sobrecarga (...)**. **Eu ficava na escola de dia e à tarde eu sempre fazia reforço, ou natação, ou handball, ou karatê, e aí, quando eu fiquei esse tempo que eu fui pro ensino médio que realmente eu ficava em casa,** porque dava pra eu ir pra escola, e eu voltava só já, né, já tinha uns 15 anos.

Silvio estudou em uma escola privada na educação infantil. Como não tinha muitas lembranças, suas considerações pertinentes se devem ao fato de, àquela altura, ele poder ter ingressado na escola antes das demais crianças, devido ainda a uma cultura de se iniciar a escolarização já com a alfabetização. O fator escola em suas narrativas se concentra mais na tentativa bem-sucedida de conseguir se matricular em uma escola do Centro da cidade, exatamente a mesma narrativa de Alessandra. Apesar da distância, ambos investiram nessa possibilidade. Para Alessandra acabou ficando mais perto, mas para Silvio não. Ele teve que contar com o suporte do pai, que faltava bastante nas responsabilidades, para garantir suas passagens e acabou indo muitas vezes a pé.

Cida viveu uma verdadeira revolução em sua educação quando passou para o ensino médio, pois pode usufruir de um instituto federal e cursar o ensino médio integrado ao técnico. A oferta de recursos mudou bastante, além das perspectivas de futuro. O fato significativo aqui também diz respeito à sua aprovação em um cenário que ainda se realizava prova de admissão, não apenas a avaliação de histórico, como é hoje.

Firmina acabou por falar tanto das coisas boas quanto das ruins em suas escolas. Ela nem acha que estudou em escolas boas, nem determina que elas foram insuficientes. Sua questão está mais centrada na falta de incentivos, de diversas formas, e no pouco trabalho sobre a autoestima dos alunos.

Firmina – **É... Não boa. Não vou dizer... acho que... não muito boa. Eu acho que até mesmo... não somente a educação em si, do que é ensinado, mas eu acho que aquela autoestima, sabe, intelectual que... eu acho que a gente não é valoriz... A gente não é instigado nesse sentido, sabe? Porque eu me lembro que até mesmo no meu ensino médio, eu não tinha uma... uma... como é que eu posso... uma autoestima pra acreditar que eu entraria numa universidade pública. (...)** Eu acho que se a gente não tivesse essa questão familiar... eu não digo nem de pai e mãe, eu digo de família. Alguém que te dê apoio. Pode ser uma tia que cria, uma vó, qualquer pessoa, mas uma família que seja uma base pra você de alguma forma e que te incentive, sabe? E que te dê apoio financeiro obviamente né? Emocional, enfim. Afetivo.

Firmina – **Mas tinha biblioteca... Teve também coisas boas, né. O primeiro livro que eu li na minha vida foi no (nome da escola), no ensino fundamental, porque tinha um projeto da prefeitura que a gente ia pra a biblioteca e tinha que ir, sabe, pegar um livro e ler, comentar com a bibliotecária.** Então tinha essas coisas, mas aí a questão, né: **qual aluno que vai se interessar pra esse tipo de atividade, né?**

Lia, ao comentar a questão da qualidade das escolas, não se queixou de nada e se remeteu mais à qualidade do ensino. Sua percepção se dirige a como os professores faziam o seu trabalho, com zelo e se permitiam, na creche, que as crianças aprendessem a ler cedo; a proximidade da escola com sua casa; a presença da alimentação escolar; e transporte.

Lia – **É... A creche que eu estudei foi muito boa. Assim... o que eu lembro é que elas cuidavam muito bem das crianças, ensinavam direitinho.** É... eu não cheguei a aprender a ler, por conta também dessa minha dificuldade de... a visão, né? Mas eu lembro que **meus irmãos, eles aprenderam a ler bem cedo, sabe? (...)** Isso mostra muito a qualidade da creche. **Aí, eu estudei o ensino fundamental nessa escola, que também era muito boa, as professoras eram muito boas, ensinavam bem, tudo.** A escola era bem acessível. Sempre tinha ônibus pra levar e trazer os estudantes. Tinha lanche. (...) E, assim, a maioria dos professores eram muito bons, ensinavam bem direitinho.

Lília, por outro lado, reclamou da falta de professores e de estrutura. Ela relatou o caso de professores faltosos, que não cumpriam com seu trabalho ou que não tinham formação suficiente. Ela também lembrou da mudança constante de professores por haver poucos efetivos, o que permitia a mudança de corpo docente a depender do jogo político local – que também são reclamações de Alfredo. Ademais, para ela a estrutura era suficiente, com exceção da ausência de biblioteca.

Lília – **Eu acho que... a escola em si não é feita só, assim, da estrutura em si. Também... ela é feita principalmente pelos... por professor, pela diretora.** Eu acho que... ao decorrer, acho que teve um crescimento também. Que eu acho que antes não tinha um investimento que hoje... Assim... tem pouco, mas acho que já tem mais em relação a investir no professor, por exemplo, na... no conhecimento do professor. Eu acho que antes era mais atrasado. E eu acho que... acho que hoje melhorou, em relação ao desempenho de tudo.

Érick – Na tua época, você já considerava bacana?

Lília – Não... eu acho que foi boa. A... tipo, considerando... **só que eu achava que tinha alguns professores, assim, que não eram tão bons, por exemplo, que, sei lá, gostava de enrolar aula, nesse sentido, sabe?! Mas, tipo, lá na minha cidade tem esse negócio de... prefeito ganhou, já muda a gestão. Tipo, são poucas pessoas que eram concursadas.** Então, tipo, acho que eu não peguei, eu não repeti nenhum ano, tipo, com esses professores. Que sempre mudava.

Érick – Em relação à estrutura, faltava alguma coisa?

Lília – Não... **eu acho que era uma escola pequena, mas ela tinha tudo em relação a tipo... ofertava... tinha... Eu achava que faltava algo em relação à biblioteca, nesse sentido. Que realmente não tinha. Porque tipo, pátio pro pessoal brincar tinha. Mas eu acho que uma biblioteca faria uma diferença enorme.**

A participação deles em projetos e atividades escolares também é marcante, com exceção de Ellen que foi perdendo o interesse, como já exposto, mas que no início da educação básica não fugiu à regra. Cida era muito tímida na educação básica e por isso não se envolveu em muita coisa. Alessandra foi a que mais relatou ter se envolvido no máximo de atividades que pode. O critério era ser de graça. Carlos, como já dito, participava de eventos culturais com o incentivo da mãe que se sentia orgulhosa, queria que ele fosse destaque.

Alfredo participou de projetos de robótica no ensino médio, mas contou do descaso para com os equipamentos e pela falta de apoio da administração pública para incentivar que os grupos participassem de campeonatos regionais e nacionais, os quais a escola, algumas vezes, esteve apta a competir e até ganhou. Na escola privada, segundo ele, essas iniciativas eram muito escassas. Entretanto, quanto a projetos de leitura, a escola privada saíria na frente e ele pôde usufruir disso. Firmina também teve incentivo à leitura em projetos da escola e da prefeitura da sua cidade. Além disso, se envolveu com feiras de ciências e cultura e, no final do ensino fundamental II, entrou para o jornal da escola, uma das suas principais experiências. Ela disse não ter participado de mais oportunidades por ser introspectiva, mas que viveu esse trabalho com intensidade. Além disso, participou de cursos oferecidos por outras instituições, estimulados ou patrocinados pelo poder público.

Carolina contou que suas escolas ofereciam outras atividades, mas que ela não se envolveu, o que achava uma pena. Lília também, o que corrobora com seu julgamento de ser uma aluna mediana. Lia até chegou a participar de algumas atividades, sobretudo, de redação, mas nada que mereceu sua atenção. Silvio se envolveu com esportes e também teve acesso a uma série de atividades oferecidas por um Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), tais como cursos de capacitação em empreendedorismo e gestão.

A relação com os professores também é um fator de destaque nas narrativas, às vezes por inspiração, apoio de diversos tipos (PIOTTO, 2008, p. 710; PORTES, 2000, p. 66-67), mas não deixa de revelar relações tensas. Confesso que, até então, em minhas experiências

de pesquisa com a temática, a figura docente aparece como um fator de escolarização longa. A figura docente atuaria como um guia a mais com relação às oportunidades, algo que já recebiam pelo suporte dos pais. Carlos fala exatamente nesse sentido, pois se guiava pela prática dos professores. Nesse recorte, a realidade foi um pouco diferente, mesmo ainda coletando relatos nesse sentido. Aqui, trago um resumo, mas é inegável o quanto as relações raciais têm a ver com as formas de reclamação que apresento, o que só desenvolvo no próximo capítulo.

Alessandra não tinha proximidade com professores. Não encontrava abertura, segundo ela. Certa vez, foi pedir recomendações a uma professora para saber se ela achava que Alessandra poderia passar no Instituto Federal (que era outra instituição na época) e a resposta foi muito negativa. Ela se considerou uma boa estudante, tanto que sua mãe pouco comparecia à escola, pois não tinha reclamações. Ela era autossuficiente. Quando ela conseguiu uma vaga em outra escola do Centro da cidade, a relação com os professores mudou porque eles incentivavam a entrada na Universidade, a continuidade dos estudos e tinham uma relação mais carinhosa com os estudantes.

Alessandra – (...) **eu era muito louca pra estudar no IF** (...). Aí eu tinha uma professora de ciências, aí eu perguntei: “Professora, a senhora acha que eu passo?”. Na época fazia prova. **A professora falou: “não”. Simplesmente não.** “Acho que não passa”. Aí eu lembro que nem fui fazer a prova. Falei: **“Pra que vou fazer?”**. Lá no IF não. As professoras tinham outra visão. Era tipo assim: “Ah, vocês vão pra universidade. Daqui a pouco vocês estão lá na Federal”. Tinha outra perspectiva de vida, entendeu?

Alfredo teve uma relação muito conturbada com a categoria devido às reclamações já registradas, mas seja devido ao envolvimento com o projeto de robótica e de outras componentes curriculares, ou as orientações na universidade sobre áreas de pesquisa e o incentivo que ele cursasse o mestrado na Federal, orientando que linha seguir e quais recursos ele precisaria movimentar no processo – necessário lembrar que ele vem de faculdade privada e isso, ao que parece, seria uma realidade distante.

Carolina também não teve uma relação positiva com professores na educação básica. Ela julgou que o tratamento não era afetuoso. A atenção não era suficiente. Sua percepção se aproxima com a questão da autoestima que Firmina levantou. Apenas em um cursinho pré-vestibular que ela encontrou acolhida e formou vínculos que a ajudaram a compreender a entrada na universidade, além das próprias relações universitárias, incluindo professores/as que a orientaram quanto à pós-graduação – o que não se consolida sem antes experimentar uma aproximação negativa durante a orientação de TCC. Lília, por sua vez, considerou que os professores que a marcaram foram exatamente os mais afetuosos, que tinham

paciência no processo de ensino-aprendizagem, mas não deixou de lembrar dos que também mexiam com a autoestima da turma.

Ellen não teve proximidade com professores. Ela considerou que era uma aluna “de boas”, ou seja, que não requeria tanta atenção. Mas não deixou de relatar tensões com um professor de matemática, na educação básica, que colocava seu desempenho em questão exatamente porque ela era uma aluna quieta que conseguia boas notas. Firmina também não traz nenhuma proximidade com professores. Como estudante introspectiva, ela não soube definir como eles a viam. Algum tipo de suporte próximo só foi se desenvolvendo no ensino médio, quando ela encontra orientação para a entrada no ensino superior. Foram os professores de humanas que o ofereceram.

Cida relembrou com carinho de alguns mestres e considerou que sua trajetória teve muita relação com eles: “eu tive muita sorte de ter bons professores, bons mestres, sabe, que me guiaram até aqui onde estou hoje”. Já no início da educação básica, Cida teve professores que ofereciam outras perspectivas de continuação da educação, diferente de Alessandra. E tanto no ensino médio, quanto no superior e na pós-graduação tem encontrado apoio e orientação.

Retomando em outro sentido, Firmina me despertou para a questão da religiosidade e das experiências na Igreja. Todos eles cresceram em ambientes da Igreja Católica, com exceção de Alessandra que, como relatei, acabou se afastando de uma Igreja Protestante. Alfredo foi coroinha, teve experiência com várias pastorais, e os valores de sua religião estão muito presentes em sua forma de perceber o mundo, sua vida e a relação com o próximo. Carolina também “cresceu” na igreja por influência da mãe. Ela participou de ações sociais e conhecia muita gente da comunidade. Ellen e Carlos cumpriram todos os sacramentos, assim como os demais, e participaram de grupos de jovens e pastorais. Firmina, inclusive, teve a primeira experiência com rádio na igreja, quando ainda morava em Minas Gerais, e isso deu suporte para que ela participasse do jornal da escola quando seu irmão concluiu o fundamental e ela assumiu o cargo de editora. Além disso, sua mãe tinha envolvimento com a catequese e coordenação de outras atividades, levando-a e o irmão a estarem imersos nessa realidade. Lília também cumpriu com as obrigações de sacramento, mas se afastou. Lia fala da religiosidade da mãe, mas não teve nenhuma experiência na Igreja.

O que busquei mobilizar com essa questão tem a ver com a formação de capital cultural e social, aspectos importantes para consolidar uma experiência satisfatória com a vida escolar. Eles puderam experienciar uma série de atividades que requerem a comunicação oral, as habilidades de leitura e escrita, e o desenvolvimento dos contatos sociais devido a mudança de ambiente quanto às relações interpessoais – Ellen fala dessa mudança de ambiente pelo fato

de estar muito restrita à vida familiar e escolar. Isto também cria contatos pertinentes para outros ambientes e conhecimentos.

No ensino superior, pude descobrir que muitos deles conquistaram bolsas de pesquisa ou extensão, exatamente porque os pais continuaram a lhes dar suporte. Estar em experiências como essas no ensino superior acabará por ser parte dos principais traços que os despertarão para as oportunidades acadêmicas para além da conclusão de curso e atuação no mercado de trabalho, aproximando-os dos orientadores que os conduzem até o fim do curso e o ingresso no mestrado. É pela experiência integral com a universidade e seus cursos que eles despertam para isso.

Seguindo as memórias de Lília, o que é interessante nesse universo de estudantes é que eles nem sempre se identificam como sendo os melhores de suas turmas, ou ao menos se vendo como “bons alunos”, não participando, muitas vezes, das demais atividades escolares ou extraescolares. Alfredo é um dos únicos, junto a Carlos e Carolina, que considerou que se destacava dentre os demais, mas que, diante da realidade de suas escolas, às quais ele é muito crítico quanto à estrutura e qualidade, isso não seria muito difícil. Mesmo assim, vale deixar a interrogação em torno da eficiência do marcador de gênero, além de raça, nessa confiança em si mesmo. Carolina diz que foi uma estudante “CDF” – um termo pejorativo para os estudantes dedicados e que, na minha compreensão, faz referência aos estudantes que nem levantam da carteira quando estão na escola.

Alfredo – **Quando era dia de faltar, minha gente, a gente já não tem aula, eu ia pra aula e o pessoal ficava com raiva.** Era um aluno além. Porque a base era ruim, então... Qualquer pessoa um pouquinho diferente ia além deles.

Carolina – A preocupação era só o ensino formal. Se a gente tá aprendendo. E isso porque **eu era uma das alunas CDF da sala, que era justamente pra passar assim, sem sofrer tanto.**

No próximo capítulo, gostaria de fazer o mesmo percurso que construí até aqui, mas trazendo as relações raciais para o centro do debate. Quase todos os aspectos que trabalhei mobilizando a discussão sobre as condições de classe social podem ser estendidos ou mesmo incrementados quando a discriminação racial é considerada. Mais uma vez, relembro que minha discussão não toma trajetórias de escolarização malsucedidas como objeto de estudo, mas percursos prolongados e que, ainda assim, as diferenças de tratamento são notadas tanto pelos não-brancos quanto pelos brancos.

## CAPÍTULO IV

### RACISMO E ESCOLARIZAÇÃO

*“Eu fui criada fechada em casa, quando sai foi para ir à escola e foi quando, pela primeira vez, na escola, a criança começou: negrinha, negrinha. Quando eu estava em casa, eu nunca tinha ouvido. Então eu levei um susto”. Virginia Leone Bicudo.<sup>25</sup>*

Trazer esta fala de Virgínia Bicudo para o início deste capítulo me foi muito significativo. Meu objetivo aqui é trabalhar diretamente as questões pertinentes à escolarização nos termos das relações raciais e seguir com a inflexão que propus no que diz respeito à análise de trajetórias a partir de raça, racialização e racismo.

Na experiência de pesquisa, muitas das vezes, mesmo sob a forma de hipóteses, devido às leituras que são realizadas, antecipa-se muitas pistas do que será encontrado. Ainda assim, o clima de descoberta persiste até o fim da escrita e socialização do trabalho. Comigo não foi diferente, mas me surpreendeu, mais do que eu esperava, o fato de que as três mulheres pretas que apresento aqui experienciaram o racismo pela primeira vez na escola – ou só se deram conta disso definitivamente na escola, devido à violência como ele se apresentou. E isso foi apenas o começo. A nossa forma de escrever na Academia requer a habilidade de construir uma polêmica (LEMIEUX, 2015) em torno de um assunto e isto inclui saber trazer na escrita a expectativa de resolução do problema, mas eu não esperava a quantidade de relatos de discriminação que se revelaram ao longo das entrevistas e a extensão das dimensões da vida em que isto acontece. Até o fim do capítulo anterior, eu já estava fazendo um grande esforço para segurar os dados sobre relações raciais até aqui.

Em certos momentos, minha surpresa se intensifica não somente pelo conteúdo da declaração, mas pela forma como é expressada sem que eu ao menos perguntasse. Nos trechos seguintes, nós ou estávamos falando de outro assunto, como no caso de Ellen que pede licença pra falar da escola; ou estávamos falando sobre a formação de identidade e é a experiência do racismo que antecede a compreensão sobre quem se é ou como os outros a percebem, no caso de Carolina; e Firmina entra no assunto da escola ao falar da adaptação em outro estado.

Carolina – E eu, Carolina, não acredito que eu consiga identificar o ponto que foi assim, a virada, tipo: “Ai, isso está acontecendo porque eu sou uma pessoa negra”. Para mim sempre teve muito... é... muito explícito. **Muito porque assim, por**

---

<sup>25</sup> Virgínia Bicudo foi pioneira na Psicanálise brasileira e insistia em considerar a questão da Negritude articulada com concepções freudianas e em conexão com a sociologia (BRAGA, 2016; GOMES, 2013).

**exemplo, é... eu via tratamento diferente na escola**, eu via a minha mãe só conseguir trabalho como doméstica, essas coisas assim.

Firmina – (...) a gente saiu de Minas Gerais convivendo com pessoas negras e pessoas negras retintas, aí a gente veio pra (cidade onde moram) criança, assim, aí meio que... sabe? A cabeça ficou um pouco confusa. E aí, a gente, pelo menos eu e o meu irmão, né, que meu irmão é mais parecido comigo: pele clara, cabelo crespo, ele tem mais traços no rosto do que eu. E aí, a gente chega em (cidade onde moram), e aí percebe o racismo, né, que vem, que chega até nós. **E aí, infelizmente, a gente começa a ser demarcado pelo racismo, na escola, por exemplo, pra refletir sobre as questões de identidade né?** (...) Então, é... na minha adolescência, eu comecei a sentir de uma forma mais pesada esse racismo na escola e eu não entendia muito né? E aí, fui pro ensino médio também não entendendo.

Firmina – A própria questão da vivência né, das questões raciais, de eu ter vivenciado **o racismo primeiro lugar na escola, né**. É uma questão também a ser dita porque, inclusive, a... uma das professoras, a professora de inglês do fundamental, era negra, mas, é... você percebia que tinham pessoas negras na escola, mas num... num tinha um debate.

Ellen – Assim, eu sei que a gente pode falar da escola depois [Mas fique à vontade, tá certo?]. Tá! Assim, eu sempre estudei em escola particular, sabe? No fundamental, porque eu estudava onde minha mãe trabalhava (...). Por exemplo, eu nunca sofri, assim, diretamente, mas eu lembro que quando **as pessoas queriam me atingir de alguma forma, elas usavam isso**. É... mas eu nunca fui aquela pessoa que era, tipo, isolada, não tinha amigos e que constantemente as pessoas faziam brincadeiras com isso. E eu acho que muito do que aconteceu também foi sempre porque eu tinha uma posição muito forte. (...) mas sempre que, por exemplo, qualquer deslize que eu dava, sempre associavam a isso, e muito pela questão do cabelo também, porque meu cabelo sempre foi cacheado, assim.

Para prosseguir, é importante relembrar alguns fundamentos da base teórica que estou usando como orientação. A proposta de Hasenbalg (2005b) e de Silva (1981) colocam o problema da discriminação em sentido sincrônico e diacrônico. Ou seja, tanto de uma acumulação de desvantagens quanto de desvantagens presentes. Logo, quero que sejam apreendidas tanto a dimensão das heranças de origem dos meus interlocutores quanto os efeitos de trajetória. Em se falando disso, mesmo que eles tenham, todos, origens semelhantes, com pais sem trabalhos estáveis, bem-remunerados ou com uma escolarização que lhes permita ir além das oportunidades disponíveis, não posso deixar de notar, primeiro, que os não-brancos nesta amostra têm melhores condições de origem que os brancos, seja pela renda mais elevada, mais constante ou pelos relatos de escassez e dificuldades enfrentadas serem menores. Como minha amostra não é representativa matematicamente, posso apenas colocar essa questão (por mais óbvia que possa ser a resposta): mesmo tendo origens menos opulentas, os brancos ainda conseguem, realmente, ingressar no ensino superior e nas pós-graduações mais do que os não-brancos?

Pensando ainda diacronicamente, retomo a formação familiar de cada um. As mulheres não-brancas desta amostra revelam a desigualdade racial herdada ao informar a profissão dos pais, as condições de trabalho e de outros parentes da família estendida. O que

significa dizer que elas já estão inseridas nesse ciclo de desvantagens que, por outro lado, favorece aos brancos.

Carolina tem estas desvantagens em mente desde as primeiras palavras e parte de sua motivação para estar no ensino superior e na pós-graduação deriva da urgência de quebrar o ciclo – inclusive, como destaquei antes, uma das estratégias de sua mãe era afastá-la de seu trabalho e da casa dos patrões com medo de que ela tomasse gosto pelo ambiente. Sua família está inteira inserida na categoria de “trabalho doméstico”, seja em relação às mulheres ou aos homens, e quase ninguém na sua família chegou ao ensino superior. Também é sintomático o fato de que todos os patrões da mãe tenham sido pessoas brancas e que, no caso de uma filha casar, ela “ser dada de presente”, sendo passada em frente para outra patroa. Este trecho somado ao trecho que destaquei anteriormente na página 110, no qual Carolina relembra que sua mãe evitava que as filhas frequentassem seu trabalho para que elas não “tomassem gosto” tem em Kilomba (2019) a orientação teórica mais pertinente porque remete de forma *vívida* ao que a autora chama de *memórias* da plantação – insisto na significação do que é ser *vívido*. “Ser dada de presente” e “tomar gosto pela profissão” são expressões que refletem como se adquire pela socialização nos ciclos de vida as desvantagens cumulativas como lapsos de um passado que não passa. A discussão sobre memória que desenvolvi na metodologia retoma aqui como passado reproduzido em suas desigualdades, mas também como cenas coloniais.

Carolina – Então, o pessoal lá de (cidade da família materna) vive da pesca. Eles têm açude que... eu vou falar uma palavra que talvez tu entenda (risos), que é criadouro de camarão. Não são ricos por isso (risos), porque as pessoas pensam que são, mas não são. É... e... eles vivem, tipo, minha vó teve 14 filhos. Então, hoje em dia, são oito homens vivos e três mulheres vivas. É... **Todas as mulheres são domésticas. Eu tenho alguns tios que são caseiros, ou seja, estão dentro da categoria de trabalhadores domésticos**, e... os outros vivem exclusivamente da... da pesca... mas **tenho primas também que são trabalhadoras domésticas**. E é isso.

Carolina – É... e logo depois ela já entrou nesse outro trabalho que ela também tá até hoje. Só que começou trabalhando em uma casa e, aí, depois, é... **foi dada de presente para outra (risos); para filha da patroa**.

As famílias de Silvio e Cida, de alguma forma, tiveram acesso ao mercado de trabalho formal, mas permaneceram em condições de vida muito semelhantes às herdadas: rendas baseadas em salário mínimo e, conseqüentemente, aposentadorias mínimas. As origens de Alessandra muito se assemelham às de Carolina. Apesar da discussão sobre as noções de pardo em sua família, todo o grupo é formado por pessoas não-brancas, praticamente sem escolarização e sem profissões formais. As perspectivas em seu grupo eram as mínimas possíveis, empurrando-a para o mundo do trabalho e, principalmente, do trabalho doméstico e em fábricas.

Alessandra – (...) **ninguém chegou na universidade na minha família.** Eu lembro que quando eu era criança, eu dizia assim: **“eu vou ser jornalista”.** **Eu lembro que minhas primas diziam assim: “menina, isso é pra rico. O máximo que tu vai fazer é arrumar uma casa de família pra trabalhar”.** **É muito difícil romper com a origem,** o meio. Muito, muito, muito. (...) **Na minha família eu me vejo como quem abriu caminhos.**

Ellen também revelou o temor de reproduzir a herança dos pais, vivendo em estado constante de ansiedade por saber que, caso ela fracasse em conseguir prolongar sua formação, ela permanecerá em uma realidade de trabalho informal ou instável. Mesmo que o lado materno de sua família tenha encontrado maior conforto de residência, por exemplo, as condições de origem e de existência da família paterna são sintomáticas dessa dimensão diacrônica que estou tencionando. Além disso, Ellen levanta uma questão muito importante sobre a realidade do trabalho de que apenas o acesso não garante nada, pois as condições de permanência também são afetadas pela discriminação – dado que desenvolvo na sequência.

Ellen – E aí, eu vejo que **o que acontece muito com as pessoas negras, nessa questão de oportunidades de trabalho, é que ela consegue um emprego aqui hoje, mas que amanhã ela pode não ter.** Por exemplo, que é a mesma coisa que meu pai. Ele tinha um emprego que ele não tem mais hoje. Qual a oportunidade que vem depois? **E aí, eu penso também na relação com meus primos que eles têm um trabalho hoje, mas como que eles vêm depois?** E eu também me sinto muito privilegiada de poder estudar e... e fazer com que eu tenha algum outro tipo de trabalho ou tipo de formação pra ter essa oportunidade, né? (...) **Porque, quando você consegue um emprego, já é difícil, permanecer nele é difícil, quando você sai dele... é um processo constante.**

Ellen – **Lá na casa da minha vó [paterna] mora minha vó e o meu avô, eles dois são aposentados. E aí, com eles mora uma tia minha, num é, mora a minha tia e um filho, que ela tem de... 11 ou 12 anos, e aí, ela já é uma coisa assim à parte. Ela tem mais duas filhas que não moram lá com elas, que já deve ter entre 19 e 20 anos, porque elas tinham conflitos com o meu avô. Que elas queriam sair, ficar indo pra festa, não ajudava em casa. Meu avô disse que era melhor elas não continuarem lá. E além disso uma delas teve filho e tem um filho de 5 anos que ainda mora lá com a minha avó, que eles deixaram lá. Aí, essa minha tia, ela não trabalha, né, então, basicamente, a aposentadoria dos meus avós sustenta eles dois. Essa minha tia, o filho dela e o bisneto dos meus avós. E aí, tem um tio meu que é o que mora vizinho à minha avó, o terreno dele é próprio. No momento, ele não tá trabalhando,** mas ele também trabalhava com **serigrafia,** assim como o meu pai, né, e a esposa dele, ela trabalha com **confeccção,** só que ela trabalha lá na casa dela mesmo. (...) Aí, por exemplo, outro tio meu que mora na mesma rua deles, mas mora de aluguel, ele trabalha com **serviços gerais** numa empresa, e a esposa dele não trabalha. E eu tenho uma outra tia que trabalha com questões de vendas também dessas lojas, que vende online, vendendo pro Brasil todo, é... e o marido dela também trabalha assim com essas coisas **informais.** É... **colocando espetinho,** essas coisas e o filho deles, é... tá no... entrou no exército, então, ele não trabalha. E as duas meninas que não moram com os meus avós, que elas moram só, elas... trabalham também com isso, vendendo roupas. (...) Então, que **são todos trabalhos informais, né. Nenhum trabalho de... de carteira assinada, a não ser meu tio que trabalha nos serviços gerais, que é carteira assinada. Mas o resto... todos são trabalhos informais.**

Firmina, dentre elas, talvez tenha tido a infância mais confortável, tanto que sua família acabou por adotar um novo membro. Mas também há um indicador de discriminação

racial no fato de seu pai ter permanecido no mesmo ofício a vida inteira e que, devido ao avançar de sua idade, se encontrar em maior dificuldade de prover a família e sem expectativa nenhuma de estabilizar-se um dia.

Sigo agora pela dimensão sincrônica e dando ênfase na discriminação racial no cotidiano escolar que pode ser compreendida de várias formas. Seja pela sustentação de estereótipos; xingamentos, insultos e intimidações; apelidos – o que inclui a antecipação das formas de tratamento sem consulta prévia à parte interessada; “piadas”; exclusão de grupos, ausência de debate sobre o tema ou banalização dele; exclusão curricular; tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor; negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições; encurtamento dos horizontes sociais; preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais; impedimento de acesso a posições de poder; a criação de uma necessidade de ser forte mesmo quando ofendido; a criação de um ambiente hostil para as pessoas não-brancas; e por colocar em dúvida conclusões sobre a evidência dos episódios de discriminação, incluindo os episódios observados com relação aos/às outros/as colegas. No ensino superior, isso se manifesta pela dúvida colocada sobre a escrita “diferente”, as referências escolhidas e também pela falta de visibilidade e representatividade das pessoas não-brancas nos diferentes espaços.

Nos quadros a seguir (04, 05 e 06), sistematizei dentre estas categorias alguns trechos das narrativas de Carolina, Ellen e Firmina, e demarquei algumas unidades de contexto para que, como nos quadros anteriores, o/a leitor/a pudesse refletir comigo sobre as inferências que se seguem. Fiz a mesma operação com os demais quadros (do 7º ao 13º). Os dados são bastante extensos, mas, ao contrário do que se pode julgar rapidamente, em uma leitura apressada, eles expressam a abundância do que consegui coletar e, principalmente, deságuam em uma série de temáticas que desenvolvi no último capítulo. Portanto, explorá-los é crucial para compreender as conexões que foram elaboradas. Os quadros foram organizados pela autodeclaração de cor das/os estudantes: primeiro virão as interlocutoras pretas, depois os/as interlocutores/as brancos/as e, por fim, os pardos. Entre cada um desses grupos, teço minhas considerações e vínculos teóricos pertinentes.

QUADRO 04 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO CAROLINA

CATEGORIA	CAROLINA
Exclusão curricular <sup>26</sup>	<p><b>A escola tem um ensino formal, quadrado.</b> Muitas vezes, é... o <b>racismo influencia nesse não gostar.</b></p> <p>Porque a gente veio começar a ter <b>acesso a material didático que coloca a gente em outras condições hoje em dia.</b> Mas na época, não tinha. E eu vou dizer que na época isso não era uma falta pra mim muito por causa do letramento racial que me faltava. Era muito mais uma <b>questão de os colegas branco da sala ficar fazendo, é... racismo com a gente.</b></p>
Apelidos	<p>Na escola privada <b>tinha também professoras negras, mas que não... não faziam essa... essa leitura.</b> Era mais questão assim, de práticas assim, tipo, a gente via a <b>diferença de tratamento.</b> E aí... por que que isso acontecia né? Tipo, <b>chamava a minha amiga, que tinha um tom de pele escuro, de n<sup>27</sup>.</b> Ela nunca tinha nome, assim. Até... <b>até na minha casa mesmo,</b> meu pai se referia assim: ah, aquela moreninha... Eu fazia: o nome dela é (nome da amiga). Ela tem nome.</p>
Ambiente hostil	<p>Não [sobre ter participado de projetos oferecidos pela escola]. O que eu acho uma pena porque na escola tinha, mas <b>eu era muito assim, aí, eu ia só pra escola pra estudar e depois de um tempo também eu fui</b></p>

<sup>26</sup> Uma música de Ellen Oléria, Antiga Poesia, me inspirou muito para construir este tópico, em especial, para compreender as narrativas de Carolina. Muitos outros trechos da música se aproximam da trajetória ampla de seu grupo familiar quando Ellen Oléria canta que enquanto se cuida da filha do patrão, a filha fica sozinha – o que Carolina fala diretamente: “Mainha não acompanhava [na escola] porque tava sempre trabalhando, de domingo a domingo, cuidando do filho dos outros, e o filho dela que... enfim. Que lute”; e que depois de certa idade, o pretendente é Jesus, o Messias, que pode ser refletido pelas violências que sua mãe enfrenta do marido devido às crenças religiosas, segundo concluiu Carolina. O trecho que neste ponto quero destacar fala da exclusão curricular: “Disseram pra neta que a vó era analfabeta/”O mundão tá doido, acaba”, mas ela não/Minha vó formou na vida e nunca soube o que é reprovação/Eis a questão!/Se não me espelhou, não me espelhou/Não chamo de educação/Manhadeua singe, o nariz da esfinge/De axé tô cercado/Oyá! Iemanjá vive!/Aqui não tem drama ou gente inocente/Aqui tem mulher firme arrebatando as suas correntes”.

<sup>27</sup> Não reproduzirei nenhuma das ofensas e demais palavras racistas utilizadas (KILOMBA, 2019, p. 14-18).

	<p><b>pegando abuso por causa dos casos de racismo. Então, quanto menos tempo pra mim eu ficasse naquela turma, era melhor.</b></p> <p>Não [sobre o decaimento de sua vontade de estudar]. Tem unicamente, exclusivamente, relação com isso [com a discriminação], porque <b>eu sempre gostei de estudar (...).</b></p> <p>Fui... Sim, sim [sobre ser uma boa aluna]. Acho que sim. <b>Eu percebo que o meu desempenho, ele caiu assim, muito na fase de transição do Ensino Fundamental 2 pro médio, é... mais por não conseguir acompanhar o ritmo, mas depois eu percebo que no médio foi muito por eu não gostar do ambiente mais. Tipo, não me sentir bem, assim, com... em tá ali na escola. (...) Pelo motivo de, é... d'eu passar e sempre rirem da minha cara.</b> Tem... (suspiro) tem uma música da Bia Figueira que diz assim: “na escola eu era a n. s. f. E aí eu ficava assim: <b>qual que é o sentido de tá aqui?</b> Tanto que depois que eu acabei o ensino médio, eu não conseguia... se eu pegasse um ônibus e visse esses meninos, eu descia, de tanto <b>abuso</b> assim, que eles me deram, tanto <b>ranço</b>, tanto...</p>
Estereótipos	Então a gen... Eu e ele [um amigo seu que não era branco] era meio que (risos) <b>o pessoal esquisito da sala.</b>
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	<p>Enfim. E aí, por exemplo, tinha festa de escola e <b>tinha determinados personagens que todo mundo falava que a gente não podia.</b> E eu ficava fazendo: gente, mas por que que a gente não pode? (Risos).</p> <p>Agora, o caso que eu lembro da escola privada que foi mais marcante, assim, (...) Eu acho que eu tava já na 4ª série. Então, devia ter meus 10, 12, não lembro agora. (...) tinha <b>festa de São João</b>, e aí, a gente tava a clássica <b>rainha</b> do milho. É... vendendo rifa que era pra vender mais e eu ser a rainha do milho e ele [o amigo] ser o Rei do Milho. E aí na</p>

	contagem dos votos, <b>eu tinha vendido mais do que a filha da diretora, que era minha amiga, que era minha branquinha, loirinha, enfim, né? E aí simplesmente, tipo, minha mãe tinha feito duas trança (...), eu vivi a minha infância de trança. (...) E aí a diretora soltou meu cabelo, ou seja, meu cabelo que tava preso, cheio de creme, ficou desse tamanho (risos). Soltou meu cabelo e contaram os votos. E aí, na hora disseram assim: mas a Rainha do Milho não pode ser assim. Aí pra tapear, botaram a menina loirinha de Rainha do Milho e eu e o menino ficou assim... de príncipe, de segundo lugar.</b>
Ausência de debate sobre o tema ou banalização dele	Não só comigo, <b>porque eu vi, assim, os meus amigos negros também passando por situações de constrangimento na sala.</b> E aí era tratado com muita... é... vou dizer <b>sem importância pela escola,</b> pela coordenação, pelos professores. (...) acabava que <b>não tinha muito com quem se conversar.</b>
Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais	Na escola privada, <b>eu paquerava, mas o menino era negro e só queria saber das meninas branca (...).</b> Senti isso quando eu fui pra pública, que <b>na escola pública, eu paquerava os meninos, é... e aí, era meio misto assim, tipo, branco, preto; não tinha muita distinção. E de toda forma, eles só queriam saber do meu ciclo de amizade das meninas brancas.</b> Então, meio que eu e essa outra menina (...), a gente passou, só passou, assim, pela escola sem nenhuma experiência amorosa. Muito pelo contrário. Foi só <b>desengano.</b>
Xingamentos, insultos e intimidações	E aí era muito isso assim, eu passava e os meninos <b>ficavam rindo,</b> dizendo que eu tava f., com <b>cabelo f.</b>
Pouca representação no ensino superior	<b>A [universidade onde estudou] não é para pretos (risos).</b> Enfim, cheguei aqui, né, em (cidade onde mora), e já, pô, caso de racismo. E aí eu cheguei no curso, eu já tava assim: nossa eu vou... vou

	<p>desconstruir esse (nome do curso), porque eu sou usuária de política pública, a maioria das pessoas são, e ninguém faz essa relação. <b>Quando eu voltei pra (cidade de origem), eu já fui mandando mensagem pra esse professor do cursinho de história [um dos únicos professores que discutiu relações raciais em sua trajetória]. Disse assim: caramba, não vi ninguém negro fazendo matrícula na turma. Aí ele: mulher, tenha calma, pode ser o lugar e não sei o que. (...) E cadê as cotas? Pra quê que tem cota? E aí quando eu entrei na turma, tinha pessoas negras, mas também tavam nesse processo, embranquecidas.</b></p>
<p>Dúvidas sobre escrita e referências no ensino superior</p>	<p><b>O TCC foi um processo muito sofrido pra mim, principalmente, por causa da minha orientadora.</b> Da primeira né, porque eu tive duas. Pelo menos a segunda foi muito tranquilo, assim, questão de referencial teórico, ela me deixou muito livre, mas a primeira foi insuportável assim, trabalhar, porque é isso as pessoas não tão preparadas pra... pra serem criticadas. (...) eu pesquiso o trabalho doméstico então, tipo, a maioria das professoras universitárias só tão na universidade dando aula porque existem pessoas negras que estão nas suas casas, e quando eu colocava isso, ela se sentia muito ofendida.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

QUADRO 05 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO ELLEN

CATEGORIA	ELLEN
Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais	<p>(...) <b>nunca foi assim uma ação direta de alguém vir me xingar ou me ofender</b> em relação a isso, <b>mas eu sentia que, em alguns momentos, as pessoas não queriam estar por perto, né, ou não queria que eu fosse considerada como, por exemplo, uma amiga dessa pessoa.</b> Quando era mais, assim, na <b>questão de colocar a público isso.</b></p> <p>Sim. <b>Eu paquerei muito na escola (risos). Mas eu (risos)... eu percebi que todos, e até as retribuições que eu sentia, só era também de meninos negros, e isso era muito, muito, muito forte.</b> E aí, entra aquele aspecto que não era somente, é... porque eles queriam as meninas negras, mas porque <b>eles também se sentiam rejeitados pelas pessoas brancas.</b> E aí, a gente via bem mais fortemente isso que o... assim, as <b>questões até de proximidade que eu sempre davam certo eram dos brancos com os brancos.</b> Então, os meninos negros, eles até tentavam com as meninas, mas não dava certo, né?</p>
Apelidos	<p>O meu <b>apelido</b> era preta. Então, <b>eu acho que comigo só tinha mais dois rapazes negros e todas as outras pessoas eram brancas.</b> E aí, <b>só tinha outra... tinha eu e outra menina negra. Só que a outra menina, ela tinha o cabelo liso, bem lisinho mesmo natural, e dois meninos negros.</b> Aí, eu era chamada de preta, o outro menino era chamado de preto e o outro menino, eles davam apelidos que são <b>apelidos racistas, né, de chamar de m., essas coisas.</b> (...) eu e esse outro menino que eles chamavam de preta e preto, a gente <b>tinha acabado de chegar na escola.</b> (...) Se eu entendi, nunca ficou assim na minha cabeça que era no sentido ruim. Mas você já pensa assim de maneira imediata, né? <b>Como é que você dá um apelido pra uma</b></p>

	<p><b>pessoa num primeiro momento com esse nome?</b> Só por causa da cor. (...) a outra menina que tinha o cabelo liso, ela já era chamada pelo nome. Mas <b>eu não era chamada pelo nome.</b></p>
<p>Tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor</p>	<p>Então, quando eu tive esse <b>processo de mudança de escola, foi que eu comecei a perceber, é... isso de como as outras pessoas tratavam, assim, a gente.</b> É... da gente realmente se reconhecer como aquilo que as pessoas olham e vê o diferente. Até por essa questão da minha família, todas as pessoas serem negras (...)</p> <p><b>E outro problema que eu tive foi com professor</b> de matemática. Era um professor branco, é... que <b>ele sempre se referia que eu pescava nas provas, porque eu era... ficava muito calada na sala</b> e eu sempre sentava assim no canto, e por mais que as vezes eu não prestava atenção na sala, em casa eu estudava. E aí, <b>ele não via eu fazendo essas coisas assim com mais atenção ou prestando atenção no método que ele ensinava, e ele deduzia que eu não tinha aprendido. E aí, nas provas, ele sempre questionava isso, como foi que eu consegui fazer.</b> E eu tinha que fazer pra ele ver que eu tava fazendo. (...) e isso, ele não fazia só comigo. Porque como a <b>minha mãe me acompanhava na escola, toda reunião minha mãe ia. Aí toda vida que ele ia entregar nota, ele fazia questão de falar com ela e a minha mãe conseguia perceber esse atrito. E ele fazia questão de falar com ela, perguntando se ela fazia esse acompanhamento em casa.</b></p> <p>Assim, de maneira geral, eu sempre achei que <b>eu tava em desvantagem, porque eu tinha que fazer muito mais esforço, é... seja pra um olhar de reconhecimento do professor ou seja, é... por exemplo: eu não sentia o elogio nas minhas notas, e... entendeu? Nunca senti um elogio nas minhas notas por parte dessa correspondência entre os professores.</b> É tipo, ok, tirei essa nota. E eu já via que era todo um processo pra outras pessoas, principalmente</p>

	<p><b>peessoas brancas</b>, tirarem aquela nota, quando ela tirava, era uma... uma efervescência bem maior. Então, é... o meu desempenho escolar não era pra, por exemplo, receber isso, né? Era mais uma valorização que eu ganhava da minha própria mãe.</p>
Xingamentos, insultos, etc.	<p>Algumas pessoas assim que <b>tentavam implicar mais, seja pela questão da cor, ou pela questão do cabelo. Principalmente meninos, porque eles implicavam muito.</b> É... pela questão do cabelo. Mas eu sempre rebatia. E aí, <b>ficava por aquilo mesmo, né?</b></p>
Exclusão de grupos	<p>E... <b>tinha pelo menos mais uns cinco meninos que eram negros. E aí, eu via que esses outros meninos, é... principalmente dois, e hoje eu vejo que é por causa da tonalidade da cor da pele</b>, eles eram... e eles eram muito... muito <b>retraídos</b> na questão de serem tímidos, né? <b>E aí eu vejo que eles basicamente não tiveram amigos.</b> Era... Nem entre eles dois, né, então eles viviam assim no sentido mais isolado do que as outras pessoas, e que era bem mais fácil, é... os grupos... é... realmente essa concentração dos grupos de... você fazer amizade com as pessoas, é... que tem uma cor parecida com a sua. (...) E as outras, né, no caso que eu também me enquadro, <b>a gente precisaria fazer um esforço a mais pra de alguma forma estar inserido ali.</b></p> <p>(...) tinha uma menina que ela, é... que ela queria ter um relacionamento com um menino que eu conversava, mas conversava normal, uma amizade na escola. E aí, ela, é... era branca, do cabelo bem loiro, bem grande, dos olhos azuis. (...) no intervalo, eu sempre ficava conversando com o rapaz. Coisas normais da escola. <b>E aí, ela fez uma... juntou as meninas. (...) E aí, ela juntou as meninas da minha sala e da sala dela, no sentido de que ninguém podia conversar comigo e... não podia conversar comigo e a partir disso, ela começou a atribuir características específicas do porque as pessoas não poderiam</b></p>

	<p>conversar comigo; as meninas. E aí, dentre isso que ela destacou, nenhuma foi porque eu conversei com o menino, mas os fatos, pela questão da minha pele, por a questão da minha mãe trabalhar na escola, né, na função de copeira, que vende lá o lanche, né? E pela questão do cabelo. E aí, ela ficava dizendo que as meninas tinham que andar com meninas parecidas com ela, que ela era o... o padrão certo e que eu não me encaixava nisso.</p>
<p>Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições</p>	<p>Como, por exemplo, como era escola particular, tinha muitos projetos de... de danças, né, quadrilha, essas coisas. E aí, eu, quando era nesses projetos, é... eu sempre ficava assim, à margem, sabe? Das danças, da apresentação, de alguma forma. Por exemplo, em muitos... em muitos processos de... de que precisava ler um texto na quadra, ou fazer alguma coisa assim. <b>Eu nunca fui escolhida. Embora, meu desempenho escolar tenha sido muito bom. Mas não era eu. Entende? Eu não era essa pessoa que participava... Eu participava, mas eu sempre tava no lugar de coadjuvante.</b> Então, eu nunca tive um local de protagonista em algumas dessas atividades.</p>
<p>Ausência de debate sobre o tema ou banalização dele</p>	<p>A abordagem não foi nenhuma porque ela era sobrinha do dono da escola [sobre o caso anterior entre as meninas]. E aí, <b>ficou muito naquele campo de... é... uma conversa basicamente com ela, de tentar reverter a situação da fala dela e fazer com que ela voltasse a falar comigo, mas não na situação de como eu estava, é... lidando com isso, entendeu?</b> Então, foi mais uma atenção voltad... como se fosse uma coisa dela fazendo birra. (...) <b>Mas nunca foi tratado como uma forma de discriminação, muito menos como uma forma de racismo com ela e nem dado uma questão de apoio em relação a como eu me sentia ou o que poderia ser feito diretamente a mim.</b></p>
<p>Pouca representação no ensino superior</p>	<p><b>E em relação aos colegas de turma, é... na minha turma da graduação, poucas pessoas negras permaneceram. Por exemplo,</b></p>

	<p><b>na... quando eu coleí grau, da minha turma, só eu era negra, que colou grau.</b> Mesmo tendo entra... ingressado outras pessoas negras. Mas só quem colou grau, naquele período, foi somente eu. Todos os outros eram brancos. E <b>na pós-graduação, é... eu já vi uma presença um pouco maior de alunos negros, é... de alunos negros na pós-graduação, mas que... todos ainda partiam muito ainda dessa perspectiva do que estavam fazendo ali. Enquanto as pessoas brancas, elas já tinham mais, é... como é que posso dizer... como se fosse algo mais... elas se sentiam como se aquilo fosse algo mais próximo da realidade delas, né?</b> E aí, entra essas questões do... não precisar de bolsa, de conseguir conciliar isso com outras atividades, enquanto as pessoas negras que estavam ali, elas passavam por essas questões mais profundas de permanecer, e precisando desse apoio social pra permanecer na pós-graduação, né, que foi o que aconteceu na turma do mestrado.</p>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

QUADRO 06 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO FIRMINA

CATEGORIAS	FIRMINA
Exclusão de grupos	<p>Eu via mais, por exemplo, na escola, né, eu via mais como uma questão de <b>exclusão</b>, não entendia muito... muito bem. E aí, chorava, meu pai ia na escola, minha mãe mandava meu pai ir na escola (...). Anos depois, na graduação mesmo, que eu fui entender.</p> <p>No começo, foi meio complicado a socialização. <b>Na escola, eu só comecei a fazer amigos, que inclusive eu tenho até hoje, no Ensino Fundamental, no 9º ano. Não. No oitavo ano.</b> Então, eu cheguei lá na 3ª série mais ou menos, sofrendo. 3ª, 4ª, 5ª, 6ª... Foi bem complicado. Aí, no oitavo ano que eu conheci, é... amigas que eu tenho até hoje, que moram próximas.</p> <p>Inclusive, essas amigas que eu te falei que me salvaram na escola, que no 8º ano... Não são amigas negras. Mas, é... <b>eu noto que são amigas que estão fora dos padrões</b>, sabe? Por exemplo, a (nome de uma amiga), que mora aqui perto, ela era uma menina <b>gorda</b>. Ela tava na mesma situação que eu. Não tinha amigos e a gente se juntou.</p>
Ausência de debate sobre o tema ou banalização dele	<p>(...) e aí <b>não possui [a escola onde trabalhava durante as entrevistas] tanto o discurso de conscientização... de conscientização antirracista né?</b> E aí o evento de consciência negra acabou virando um evento que fugiu do tema. E aí eles <b>levaram perucas também é... de Black Power</b>. E aí, essa parte ainda tô tentando digerir né, porque eu não conversei com a diretora sobre isso. E aí eu fico pensando qual o meu papel na escola né (...). Eles fizeram um desfile, um desfile dos cachinhos. E aí teve um momento que tinha essas perucas, que um dos <b>coordenadores</b> que tinha levado.</p>

	<p><b>Aí eu penso também nos gestores da escola que tem essa falta de informação e não tem interesse.</b> Eu posso dizer assim. Não tenho interesse pra ter essa... fazer essa informação chegar até eles, né? Essa conscientização. Aí eu percebo que há uma <b>banalização</b> mesmo das questões raciais, das relações raciais.</p> <p>Eu não lembro de... da diretora falar, porque assim, eu lembro de momentos que meu pai chegava na sala, pra.... pra chamar atenção dos meninos, com a professora dentro da sala, mas não lembro se ele conversava com a professora, ou o que ela fazia, mas não fazia nada sobre isso. <b>Era mais: estou assistindo isso aqui e vamos pra a próxima.</b> Nunca... nunca... <b>nunca tive alguma professora, algum diretor conversando comigo sobre isso, sobre o que eu tava sentindo, sobre o que aconteceu. Eu mesma não falava para eles, né?</b> (...) Eu sempre ficava <b>calada</b>, chegava em casa, minha mãe estranhava meu comportamento, aí eu chorava em casa, e aí eles iam resolver na escola.</p>
Ambiente hostil	<p>a escola é um ambiente... pode ser um ambiente muito <b>hostil</b> pra gente.</p> <p>Na minha adolescência, eu sempre fui muito <b>introspectiva</b> sabe, então, <b>difícilmente eu participava de alguma coisa.</b></p> <p>Então assim, <b>eu não tinha uma coisa tipo, eu amo a escola. Sempre foi um ambiente meio... Eu achava meio hostil, sabe.</b> O ensino médio. <b>Então, se eu pudesse ir embora, eu ia embora, não queria ficar lá.</b> E o que fazia de atividades, era mais porque eu tinha que fazer porque eu achava que era o certo a se fazer, mas não porque eu era realmente dedicada, sabe? E eu também não tinha muita <b>autoestima</b> sobre isso, então, eu acho que eu não levava tanto a sério.</p>
Xingamentos, insultos e intimidações	Eu não sei... Assim, eu sempre me considerei uma pessoa <b>tímida</b> , na

	<p>minha pré-adolescência, quando eu cheguei aqui. Bem <b>fechada</b>. E aí tendo essas vivências no ensino fundamental que não foram boas, que realmente eram <b>xingamentos</b>, sabe? Coisas bem <b>constrangedoras</b>, assim. <b>E aí eu acho que isso fez eu me fechar mesmo. E aí... eu nem sei. Assim eu falo... foi 3º, 4º, 5º, 6º, e são cinco anos né? Eu nem... E é muito tempo. E agora que eu tô falando com você que eu tô percebendo que é tanto tempo (risos).</b></p>
<p>Encurtamento dos horizontes sociais</p>	<p>(...) mas eu acho que aquela autoestima, sabe, intelectual que... eu acho que a gente não é valoriz... A gente não é instigado nesse sentido, sabe? <b>Porque eu me lembro que até mesmo no meu ensino médio, eu não tinha uma... uma... como é que eu posso... uma autoestima pra acreditar que eu entraria numa universidade pública.</b> Então eu acho que começa daí, do momento de eu ter autoestima pra eu querer estudar e acreditar nos meus estudos, né?</p> <p>[Sobre o tipo de estudante que foi] Eu acho que <b>eu era nada</b>. Eu sei que eu não posso dizer assim, né, é muito pesado dizer nada, mas não era... No ensino médio, pelo menos, é como eu falei, eu acho que eu fazia as coisas porque eu tava na escola, eu tinha que passar de ano, tinha que fazer. <b>Compromisso eu sempre tive sabe?</b> Esse compromisso de, é... ter que passar nas provas, assim, mas não porque eu era muito boa.</p> <p><b>Queria passar numa universidade pública, mas eu não achava que isso fosse acontecer. É tanto que no ensino médio eu ficava conversando com os meus amigos pra gente arrumar um emprego na Contax [empresa de telemarketing].</b> Não sei se você conhece a Contax [Sim]. E... era muito famoso porque todos os jovens, é... que terminavam o Ensino Médio, ia pra Contax. E aí, os men... é... Eu achava que o <b>meu destino</b> ia ser a Contax, assim. Ficar trabalhando lá e não iria continuar os estudos.</p>

<p>Tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor</p>	<p>Sobre a questão racial, por parte dos professores, eu nunca percebi nada e nem lembro, assim. Eu acho que naquele momento eu nunca refleti sobre (...). E aí a minha relação com profe... <b>Eu nunca fui próxima de professores, no Ensino Fundamental, porque assim, eu sempre fui muito calada né, introspectiva, no ensino fundamental, como eu falei. E no ensino médio. Então eu acho que eu era... Eu não sei como eles me viam,</b> mas eu acho que eu era a aluna que eles não entendiam muito, sabe, quem era, porque não falava muito, fazia atividade, mas não era muito ativa na sala de aula. Então, não sei o que eles pensavam sobre mim.</p>
<p>Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais</p>	<p><b>Na escola, nunca existiu. Ensino Fundamental, ensino médio também nunca existiu. Minha vida afetiva, na verdade, começou na graduação,</b> que eu comecei a conhecer mais pessoas, comecei a ser mais extrovertida, e mais aberta, digamos assim. E... eu acho que nem aconteceria mesmo no Ensino Fundamental e Médio. Sempre foi aquelas coisas de <b>preterimento</b> mesmo, sabe? Então se havia exclusões de grupos, imagine de.... dos meninos, né, da escola. Então realmente foi mais na graduação.</p>
<p>Dúvida colocada sobre a escrita “diferente”</p>	<p><b>a minha questão nas (área de formação e atuação) foi mais uma questão de professores colocarem em dúvida as coisas que eu escrevia ou não valorizar a minha escrita,</b> essa coisa da autoestima, sabe, intelectual, que eu falei no começo. (...) Então, eu não me sentia ainda parte do curso no começo porque eu achava “será que eu tô fazendo certo? Será que eu tô fazendo certo mesmo? E aí teve, é mais esse tipo de coisas, assim, aí depois que eu fui aprendendo.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Iniciando por Carolina, os efeitos mais notáveis que podem ser inferidos do conjunto de formas nas quais ela enfrentou o racismo na escola têm a ver com a aversão que ela tomou diante daquela realidade. Iniciar por suas narrativas é muito eficaz porque antecipa as questões mais basilares que desenvolvi nos tópicos anteriores pensando nas condições de classe social. Todo o trabalho que fiz tinha como intenção demonstrar quais as conjunturas que permitiram que os interlocutores desenvolvessem proximidade com os capitais requeridos pela vida escolar e pudessem atravessá-la até a pós-graduação. O que acontece aqui, por sua vez, mostra o que o racismo produz em efeito contrário.

Carolina não se via no currículo de suas escolas e aprendeu a desgostar de seu cotidiano devido à discriminação racial. Ela não se via representada diante dos demais, apenas de forma negativa. Isso se intensifica pela ausência de debate ou de qualquer tipo de interferência pela gestão ou corpo docente. Ela sentia a diferença de tratamento, conviveu com ofensas, “piadas”, com o apagamento das subjetividades pela reiterada emissão de apelidos e deixou de participar integralmente do que a escola oferecia devido à hostilidade do ambiente e o desejo de sair de lá. Ela se sentia esquisita diante dos outros, excluída e boicotada, além de presenciar o mesmo com outros colegas. Ela também se sentiu preterida em festas comuns do calendário escolar e competições. Na universidade, tem suas referências questionadas na escrita do trabalho de conclusão de curso e também falou da ausência de pessoas não-brancas naquele espaço. A interlocutora colocou uma pergunta fundamental que retoma uma discussão que desenvolvi antes sobre o fato de que a experiência escolar também requer a construção de sentidos que viabilizem a permanência dos estudantes (CHARLOT, 1996). Diante de tudo isso, Carolina questiona: qual o sentido de estar ali?

Ellen contou que não recebia ataques diretos, mas que era notável diante do que ela chama de micro opressões. Ou seja, nos detalhes, desde as relações de amizade, que nem sempre eram trazidas a público; na forma como a nomeavam já no primeiro contato, corroborando com a questão do apagamento de subjetividade pela anulação do nome; pelo esvaziamento das relações afetivas, amorosas e/ou sexuais, pois os meninos, incluindo os negros, escolhiam as meninas brancas; ofensas racistas; e tratamento diferente por parte dos professores que colocavam seu rendimento em questão. Ellen se sentia em desvantagem com relação aos demais. Mesmo sendo uma boa aluna, suas notas não eram elogiadas, tendo que fazer um esforço maior para se inserir naquela realidade e mesmo assim acabar apenas com papéis de coadjuvante. Ela também relembra a realidade de outros colegas que ficavam retraídos e excluídos, sendo a cor o traço de identificação. Como Carolina, Ellen falou da banalização dessas questões, mesmo com casos explícitos de perseguição, e nenhum tipo de apoio

psicológico. Na graduação, não se via representada, sendo a única não-branca em sua turma a concluir o curso, e na pós-graduação percebia que os não-brancos se sentiam deslocados sobre o que estavam fazendo ali.

Para Firmina, o sentimento de exclusão é bem mais acentuado, talvez pelo fato de ela chegar na escola posteriormente, quando todos já tinham vínculos, mas essas distâncias advêm principalmente da discriminação com sua cor e cabelo, pois os relatos de xingamentos são muito abundantes. Ela demorou muito tempo para fazer amigos e quando construiu vínculos foi com outras pessoas que, segundo ela, estavam fora dos padrões e que por isso também se sentiam excluídas. Ela retomou algumas vezes que a escola é um ambiente hostil. Mesmo sendo uma boa aluna, ela deixou de aproveitar integralmente daquela experiência e desejava ir embora sempre que possível. Se tornou introspectiva e tímida, muito diferente da pessoa que conheci nas entrevistas e que ela mesma atestou ser em seu cotidiano, sobretudo, na Universidade.

Firmina tem falas muito duras ao se avaliar como estudante e alegou que se sentia um nada. Seus horizontes de possibilidades, que eu discuti a partir das condições de classe, estavam limitados às oportunidades em uma empresa de telemarketing, pois ela não tinha nenhuma autoestima para pensar algo além disso. Este ponto é completamente passível de ser estendido ao campo das relações raciais e toda a descrição que tenho feito até aqui corrobora com a noção de que o racismo também compactua com a construção de barreiras quanto às possibilidades objetivas e subjetivas de se buscar as oportunidades sociais, o que Hasenbalg (2005b, p. 112; p. 208-217) desenvolveu pensando a questão relacional das aspirações objetivas e subjetivas. Além disso, Firmina tinha uma dupla posição para falar sobre discriminação na escola porque além de ter atravessado a educação básica e o ensino superior, ela estava como professora na rede pública do município aonde residia à altura das entrevistas<sup>28</sup>. Ela pode comentar as dúvidas dos demais sobre a questão de essa realidade ter ou não mudado desde quando cursaram a educação básica e saíram da escola, o que, antecipo, não parece ter tido grandes modificações. Ela via na atualidade, assim como no seu passado, um despreparo profissional para lidar com o tema e, portanto, uma banalização dele. No ensino superior, seus relatos se concentram na relação tensa com professores que colocavam sua escrita em questão.

A Universidade, em geral, parece ter sido um ambiente menos hostil se comparado com a educação básica. O que é possível apreender quanto ao ensino superior e à pós-graduação, é que houve maiores possibilidades de se desenvolver, em termos de identidade,

---

<sup>28</sup> Soube, um tempo depois, com muita alegria, que ela havia sido aprovada em uma das seleções de Doutorado que havia pleiteado vaga. Inclusive, exatamente no Programa que ela desejava.

competências, projetos, etc., sem ter a discriminação racial permanentemente em seus calcanhares. As formas pelas quais o racismo se manifestou foi apresentada ao fim de cada um dos parágrafos acima, mas as narrativas valorizaram o espaço do ensino superior como uma forma de se redescobrir. Ellen e Carolina, entretanto, têm mais ressalvas do que Firmina que, na graduação, se integrou em todas as atividades que pôde, desde a iniciação científica, extensão e ensino, fazendo muitas amizades, principalmente com mulheres negras. Ellen se enxergava como uma estudante cansada, fazendo dois cursos ao mesmo tempo em certo momento, ou reproduzindo a exaustão que já trouxe da educação básica. Carolina foi mais crítica quanto à experiência do ensino superior, mas considerando o quanto ela o buscou para melhorar suas oportunidades, este tem sido um espaço de realizações.

Ao final de cada entrevista, encerrei o roteiro perguntando sobre os planos de futuro. Ellen e Firmina seguiram o fio da estabilidade via concurso público e trabalho no ensino superior, mas Carolina queria chegar às estantes das bibliotecas escrevendo sobre o seu tema de pesquisa. Por este caminho que infiro o quanto há uma inversão de sentidos em torno da educação formal após o ensino superior. Há um enorme salto no caso de Firmina entre sentir-se nada e estar, no momento da entrevista, pleiteando doutorado em várias universidades. São narrativas de confiança e desejos muito evidentes do que se queria conquistar, ainda que se mantenha a dúvida sobre a realização disso.

Quanto à pós-graduação, as narrativas se concentraram em problemas comuns como a sobrecarga de atividades requeridas e a desesperança para com o futuro de cada área. Quanto às relações raciais, gostaria de deixar uma problematização sobre uma discussão que geralmente é feita em torno da desigualdade de classe. A pós-graduação exige uma série de requisitos e competências para permitir a inscrição de candidatos/as, além das concorridas seleções e da permanência viável ou inviável a depender da renda de cada um/a ou da disponibilidade de bolsas. Tudo o que tenho discutido até aqui coloca as relações e a estrutura de classes como estando condicionadas pelo racismo e pela eficácia da categoria raça na manutenção de posições sociais. Logo, o debate sobre o “classismo” ou “elitismo” na pós-graduação pode ser estendido à questão racial e é o fundamento que assenta a importância de cotas raciais para ingresso neste nível e na distribuição de bolsas. Como se exigir que alguém tenha proficiência de leitura, pelo menos, em duas línguas, além da língua materna, ao ingressar no mestrado ou no doutorado, e achar que isso se resume às condições de classe? Neste país, em quais espaços as pessoas não-brancas estão estudando outras línguas se ainda são a maioria até na evasão escolar na educação básica? Dentro de qual tempo hábil se aprende a ler em outras

línguas se ainda são a parte da população que mais se insere precária e precocemente no mundo do trabalho?

Há um trecho das reflexões de Silvio sobre a pós-graduação que são muito pertinentes nesse sentido. Apesar de não ser uma realidade desconhecida, é importante destrinchar os significados contidos nesse relato e o conjunto de palavras sociologicamente expressivas que ele carrega. Me refiro a essas noções de representação, o sentimento de deslocamento, a percepção quase imediata de que certos espaços são *feitos* para pessoas específicas e como isso articula bem raça e classe, e as mudanças recentes cada vez mais expressivas nos Programas de Pós-graduação que assumem as exigências da produtividade neoliberal desenfreada e a integração a um mercado internacional de produção de “conhecimento”.

Silvio – Eu até tava falando com uma amiga minha (Alessandra). Ela falou para mim: “Silvio, aqui todo mundo tem carro e a gente não tem”. Isso choca você. Você se pergunta: **“o que eu tô fazendo aqui?”**. (...) A pós-graduação é bem elitista, **feita para determinadas pessoas**. Quando você entra, você tem que saber que tem que ter estômago. Não é uma coisa dos professores, é uma coisa do sistema. Por exemplo, **se exige publicação, participação em eventos e outras coisas que talvez você não possa ter**. (...) Outra coisa que também pegou: a questão da proficiência. Você tá fazendo doutorado e sabe que é exigido. Mas você comprovar proficiência não quer dizer que você é fluente na língua. Eu fiz a minha proficiência em espanhol, mas eu tenho déficit em inglês, que eu não consigo ler muito rápido. E aí **quando eu cheguei na primeira disciplina da pós-graduação a professora passa tudo em inglês**. Naquele momento, se eu pudesse me enterrar no chão... Meus amigos indo com a maior calma do mundo, discutindo. Eles liam bem. **Eu não tive acesso a um curso de inglês. Fui me arranjando pela internet, aqui e acolá**. Quando eu peguei isso, eu soube que não devia estar ali. Outra coisa também a questão do acesso digital. **Eu consegui fazer a minha graduação porque eu tenho esse computadorzinho em casa que é um computador fixo. (...) eu acreditei que realmente conseguiria levar a pós sem um notebook. Não dá**. Você vai encontrar o seu orientador, ele tem 30 minutos e se você não tiver um notebook ali para mostrar as coisas para ele, você perde esse tempo e só terá de novo sabe lá quando.

hooks (2013) desenvolve um conjunto amplo de ideias referentes a estas observações que eu fiz e, de quebra, ainda toca na problemática da escrita acadêmica e referências utilizadas no mundo universitário que Ellen, Carolina e Firmina questionam. A autora estudou em escolas segregadas e, antes do fim de sua trajetória escolar básica, vivenciou a integração racial enfrentada em sua sociedade. Para ela, a educação durante a segregação era um espaço político para as pessoas negras, pois ensinar e aprender contradizia as bases de exploração e alienação raciais em curso. Com as escolas integradas, o conhecimento perde essa dimensão reflexiva e assume uma versão da reprodução de informações. É sintomático que ela também use as mesmas palavras que Carolina e Firmina escolheram para descrever sua experiência escolar nestes espaços de conformação e reprodução de estereótipos raciais pelos próprios professores: “perdi o gosto pela escola” (*Idem*, p. 12).

Ainda assim, sua obra se dirige a um outro tipo de relação de ensino-aprendizagem, de forma que se possa promover, pela educação, emancipação social. A universidade, em sua visão, seria um lugar onde se aprende a obedecer a quem tem autoridade. Colocando seu pensamento ao lado da noção de mundo conceitual branco de Kilomba (2019) e de toda discussão que ela desenvolve sobre o espaço acadêmico ser um espaço onde se defende e se reproduz ideias em conformidade com o cânone construído pelo homem branco, qualquer deslize dos “dessemelhantes” seria visto como uma evidência da baixa qualidade de trabalho – cabe lembrar que a questão do deslize e da desqualificação da pessoa não-branca foi trazida em uma das falas de Ellen em seu respectivo quadro. hooks (2013) insiste no desafio de se construir salas de aula com diversidade real, não apenas pela presença de diferentes experiências, mas por uma participação ativa na construção e partilha de conhecimentos. Isso criaria o que fica evidente estar em falta na academia, e me refiro ao sentimento de pertença e bem-estar.

É de se considerar também como o cenário universitário brasileiro tem mudado nas últimas décadas, principalmente pelo efeito das cotas sociais e raciais, bem como de outras políticas educacionais que promovem o ingresso de camadas da sociedade antes completamente excluídas deste espaço. Implica assumir que houve mudanças significativas no perfil discente, docente e de outros/as profissionais que fazem a Universidade, bem como seu currículo (materiais, referências, metodologias, discussões, etc.). Falar de “classismo” e “elitismo” neste contexto requer pensar o que tais palavras significam na contemporaneidade. Ainda assim, elas aparecem nas narrativas analisadas, sobretudo na experiência pós-graduada, na qual se sente com maior vigor a presença de perfis raciais e de classe brancos e de frações das classes médias.

Os fatores que apresentei identificados por meio da análise de conteúdo e que estão diluídos como categorias nos quadros se intensificam pelo fato de que boa parte das pessoas dentro das instituições como a escola, a universidade e outros espaços como os do mundo do trabalho, sejam pessoas brancas, principalmente as que estão em posições de poder e decisão, enquanto as pessoas não-brancas estão nas cantinas e nos serviços gerais. Todas as interlocutoras e Alfredo relataram o mesmo. Os episódios de racismo acabam por ser tratados com negligência, indiferença, ou colocados em “panos quentes”. Quando não, a preocupação com o ocorrido se dirige à imagem da outra parte envolvida, principalmente quando a atitude partiu de um/a colega branco/a. Ellen dá um ótimo exemplo disso em suas narrativas.

Dando prosseguimento, mobilizo as mesmas categorias nos Quadros 07, 08, 09 e 10 nas palavras das pessoas brancas entrevistadas. Este é um movimento interessante, pois, caso se tenha o impulso de colocar em questão os sentimentos que listei acima, isso pode ser facilmente contestado através das percepções a seguir que revelam não apenas registros

concretos de privilégio com a cor branca, diante da desvantagem dos não-brancos com sua cor, como a observação de episódios e formas de discriminação que se aproximam das vivenciadas por Carolina, Ellen e Firmina. Usarei as mesmas categorias, mas aqui elas aparecem no sentido invertido. Mantenho a forma da categoria para contrastar com as falas anteriores.

QUADRO 07 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO ALFREDO

CATEGORIA	ALFREDO
<p>Tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor e negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições</p>	<p><b>Privilégio sempre tem.</b> Assim... privilégios eu tive até certo ponto. Até, tipo... quando tinha apresentações na escola, sempre era ou o anjo, mas... certo ponto privilégios, assim, sempre foi muito... <b>muito de ser prioridade em algumas coisas.</b></p>
<p>Impedimento de acesso a posições de poder</p>	<p><b>Quando eu fui pra escola particular, eu vi que tinha mais pessoas brancas. Era numa quantidade maior. Até os funcionários eram mais... eram brancos também. A diretora também era branca. Questão de cor, teve uma mudança muito grande do público pro privado.</b> Você vê que realmente é muito gritante. Quanto eu fui pra (cidade vizinha), aí... (risos) foi maior. Eu vi pessoas mais brancas ainda. (...) Na sala de 30 pessoas, 20, 22 eram brancas. O restante era pardo. E preto. Os funcionários eram... aí, era misto. Junto com pessoas pardas, pretos, brancos. Eram mais pardos do que brancos e pretos. A diretora era branca, coordenadores também. <b>E o pessoal da limpeza eram pretos. Não tinha nenhum branco que eu me lembre.</b> Particular. Aquela coisa bem... eliticista. <b>E quando eu voltei pra cá, pra o ensino médio, aí, na minha sala, acho que só 3 pessoas eram brancas. O resto, todo mundo era preto e pardo.</b> Era mais preto do que pardo. Professores, era aquela coisa misturado. Tinha mais brancos do que pardos e pretos. E os funcionários eram pardos. Pardos. Não tinha nenhum branco, não. E os diretores ia mudando.</p>
<p>Ambiente hostil</p>	<p><b>No começo eu não gostava [da escola]... (risos). A gente prefere estar em casa assistindo desenho do que estar na escola. Mas eu tinha só dois anos [ele morava próximo à escola infantil e a diretora ia buscá-lo desde cedo]. Então, assim, no começo foi ruim, mas depois a escola se tornou um ambiente agradável. Bom. Na escola</b></p>

	<p><b>você está aprendendo, então, eu gostava bastante.</b> Pode ser devido a isso também, mas pode ser devido ao que eu via em casa, como eu via. <b>Professor é uma pessoa que sabe. Tá perto pra tirar dúvidas é muito bom. Legal. Pra mim a escola era um ambiente familiar.</b></p>
<p>Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais</p>	<p><b>Em relação à amizade, eu faço amizade com todo mundo. Tipo, assim, com pessoas da sala e além da sala, sabe? Eu prefiro ter contato com todo mundo que tá sozinho, retraído.</b> Tem que superar a timidez e ir além, se não a gente não consegue, não. Fazia amizade com todo mundo dentro da sala. Alguns ou algum outro que o santo não bate e é cada um no seu. Mas antigamente <b>tinha com todo mundo assim e inclusive com outras pessoas de outras turmas.</b></p>
<p>Encurtamento dos horizontes sociais</p>	<p><b>E como estudante eu me via... tipo assim, eu nunca me esforcei pra tirar uma nota... Tirava nota boa, mas era consequência do que eu estudava, que eu ouvia e queria aprender. Porque aprendia muito fácil, ia lá e fazia prova.</b> E comparado com os colegas, pra alguns, isso era questão de ódio. De raiva mesmo, sabe? Tinha raiva. Mas porque eu era além um pouquinho. Era além do... porque querendo ou não, o ambiente, pegando no ensino médio, era um ambiente de pessoas que trabalhavam. Passavam a manhã trabalhando e queriam fazer pra ter somente um certificado de conclusão de ensino médio. Então, eram pessoas que não queriam nada mais que passar. (...) Então, algumas pessoas tinham raiva de mim porque eu passava, eu... <b>além de passar, dominava, sabe? Cobrava que passasse.</b></p>
<p>Insultos, xingamentos e intimidações</p>	<p>Pronto, tinha às vezes aqueles... as <b>piadinhas racistas, sabe? Que vão diminuir ou vão aumentar... Ah, não, porque tu consegue tudo porque tu... tipo, tu é branco. Pra tu fica tudo mais fácil. Aí, não, porque tu é um t. Tu é preto. Tu é s. de p.. Aqueles coisinha bem... bem racista.</b></p>

Tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor	<b>eu moro numa casa ao lado de uma escola. Comecei a estudar aos 2 anos de idade numa escola do lado aqui de casa que a diretora vinha aqui, pegava e me levava.</b>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

QUADRO 08 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO CARLOS

CATEGORIAS	CARLOS
Pouca representação no ensino superior	Eu noto o que muitas pesquisas comprovam, né? Quando a gente observa <b> cursos elitistas</b> , como cursos de engenharia, cursos de direito, cursos de medicina, a gente <b>vê que não existe, ou não existia, até certo momento, negros</b> . E ainda hoje, quando existe, é o mínimo do mínimo. É um, dois. Né? Se você pegar as placas, possivelmente, da UFPB, os cursos de medicina e direito, (...) <b> você não vê pessoas negras, né, nesses espaços</b> .
Estereótipos	Quantos relatos a gente escuta de pessoas que estão na universidade, fazem mestrado, fazem doutorado, <b> são professores concursados, são professores de alguma instituição, ou trabalham em outras áreas, mas pela cor da pele são... perguntam se elas são empregadas domésticas</b> , se elas são, né... Se trabalha como <b> serviços gerais</b> . Associam, muitas vezes, a imagem das pessoas a uma condição que, infelizmente, historicamente, vem posta, né, as pessoas, a população negra, infelizmente, mas existe essa associação. Né? <b> Não se visualiza que elas tenham potencial</b> e tudo mais.
Tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor	<b> Eu sempre tive uma relação interessante com meus professores</b> , né? Sempre. E talvez na minha mente eu já tinha isso, de que eu queria ser professor também. Eu me <b> espelhava</b> nisso. Então, às vezes, por exemplo, pedia pra escrever no quadro, só pra fazer aquilo, né. <b> E me sentia bem por isso</b> . Uma coisa muito mecânica e muito, eu acho que muito mais <b> simbólica</b> , né? Eu acho que não representava basicamente nada naquele momento, mas, eu tinha em mente que talvez queria ser professor. <b> Eu me sentia à vontade com os ritos da escola</b> .
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	(...) no fundamental II e no ensino médio, <b> a maior parte das pessoas que se destacavam eram brancos</b> . É fato que os brancos

	<p><b>progrediram mais.</b> Se tornaram professores, médicos, advogados, foram pra outros cursos. Embora não seja uma questão quantitativa majoritária. <b>Mas os negros, muitos interromperam os estudos. Não terminaram e não avançaram. No ensino superior,</b> eu não lembro de muitos negros. Teve uma turma minha que nós fomos juntos até o fim do curso. <b>Minha turma era basicamente branca.</b> Só tinha algumas pessoas negras. <b>Os professores falavam que nós éramos a elite.</b></p>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

QUADRO 09 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO LIA

CATEGORIAS	LIA
<p>Tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor</p> <p>e</p> <p>Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais</p>	<p>Sim, já percebi inúmeras vezes, desde a infância até agora [se já havia notado discriminação com pessoas não-brancas]. É... as pessoas que são de pele morena <b>sofrem preconceito de... por exemplo, namoro, oportunidade de escola, sempre trata, as vezes, como se a pessoa fosse s. por conta da cor. É... de não fazer amizade com uma pessoa que é morena, e...</b> Deixa eu ver mais. Já vi assim, questão de <b>professor não dar muito... sabe?! Muita atenção ao aluno que é moreno.</b></p> <p>Como eu falei anteriormente, uma pessoa que é morena, ela vai ser menos... <b>receber menos atenção na escola ou entre uma roda de amigos.</b></p> <p>Assim, você vê, tipo, que o professor explica, aí pergunta: alguém tem dúvida? Aí (silêncio). Sabe?! Ele nunca chega pra uma pessoa que tá lá <b>caladinha</b>, na dela, sabe?! Pra perguntar: você entendeu mesmo? E tudo. Você vê que não tem muito isso. Mas quando é uma pessoa de <b>pele clara, que é mais ativa, assim, pra conversar, eles já tão marcando lá em cima.</b> Mas se tem uma pessoa <b>tímida</b> de pele morena, geralmente, isso num...</p> <p>Tipo, a gente sempre, tipo, se encontrava. Pessoas que estudavam no mesmo colégio ou em colégio separado, sempre se encontrava, assim, intervalo, ou perdia aula pra ir ficar com alguém. (...) <b>E, em relação aos meus amigos, é... alguém, assim, que era loiro, olho verde, ficava sim com alguém que tinha a pele um pouco mais escura. Moreno claro. Mas com negro, eu acho que não vi. Se eu vi, não lembro. Entendeu? Geralmente, você via um casal negro junto.</b></p>

	De tipo... tratamento mesmo. <b>Geralmente, o professor tá lá, conversando altos papos com alguém que tem a pele clara, nunca vejo ele sendo assim com alguém que é moreno e tudo.</b>
Xingamentos, insultos e intimidações	Ou os colegas de sala <b>chamarem de m.</b> e outras coisas. E eu acho que sim, isso com certeza influencia porque <b>uma pessoa que entra na escola, que é morena, ela não tem a mesma atenção.</b>
Estereótipos	<b>Pode ser que hoje em dia isso tenha mudado, mas no meu tempo não tinha tanta atenção. Aquela dedicação de tá ali ensinando, tudo, que sempre a maioria trata como se fosse uma pessoa que num... b. e tudo mais.</b> Eu acho que isso influencia muito. E, conseqüentemente, isso influencia durante a adolescência. Durante... Quando a pessoa tá estudando, provavelmente influencia quando chega num mestrado, no doutorado, porque eu acho que <b>a pessoa fica um pouco retraída, tem medo de mostrar o que realmente sabe, sua inteligência, mostrar as suas qualidades, tudo mais.</b>
“Piadas”	<b>Mas eu lembro que as pessoas que tinham pele mais escura, tipo, elas ficavam mais naquele cantinho da sala, sabe? Com vergonha, às vezes não entendia determinado assunto, mas preferia não contar.</b> E às vezes, perguntava, mas era uma pergunta que as outras pessoas já tinham entendido e ela não, mas aí, as pessoas ficavam rindo.
Exclusão de grupos	(...) <b>mas as pessoas de pele negra, geralmente era um grupinho só, entendeu? Raramente estavam onde tinha as pessoas de pele clara, entendeu?</b> E... principalmente, a desse sítio, entendeu, porque lá, realmente, são pessoas negras, a maioria, então, às vezes, a gente acabava a aula mais cedo, e aí, a gente subia pelo outro colégio, ficava lá na pracinha, conversando, e aí, <b>as pessoas de pele negra, elas ficavam retraídas pelo canto, por trás do ônibus, conversando entre</b>

	<b>si, mas nunca se enturmava ou alguém ia lá, entendeu?</b>
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	Eu já vi as duas coisas. <b>Pessoa negra que era muito inteligente, mas era uma pessoa tímida e calada. Mas mesmo assim, a nota ótima, entendeu? Não era, tipo, uma roda de discussão sobre determinado assunto, ela tá lá falando. Não. Mas tinha uma prova, ela tava lá com a nota altíssima.</b> E já vi outras pessoas também com nota baixa, entendeu? Que não entendia, que ficava com vergonha de perguntar, entendeu? Já vi as duas coisas.
Pouca representação no ensino superior	<b>Na graduação, era pessoas de pele morena clara, mas não escuro. É... eu não lembro de ter pessoas negras mesmo na sala de aula. Não lembro assim. Se tinha, era alguém que começou e desistiu, entendeu?</b> Mas que eu me lembre, pessoas negras mesmo não tinha. Tinha pele clara, pele escura. Tinha pessoas loira, mas a maioria é moreno claro. Na graduação. <b>E na pós graduação, tem algumas pessoas como eu assim, de pele clara, cabelo preto, e tem também pessoas de pele morena, mas não... Negros mesmo, não tem.</b> Pelo menos da minha turma, assim... Porque da minha turma de mestrado, doutorado não é tão grande, né? Mas não tem.

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

QUADRO 10 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO LÍLIA

CATEGORIAS	LÍLIA
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	<p>Eu acho que na escola também era assim. Tipo, eu lembro que durante toda a... Eu não lembro qual ano que foi, <b>eu tive uma professora que era negra, que foi, acho que, ou foi 3ª ou foi 4ª série, aí eu só vim ter outra professora assim, negra, quando foi no nono ano, ou foi 8º ano.</b> Aí eu acho que só tive duas professoras negras. Duas ou três. <b>Com relação aos alunos, a maioria era branca. Tinha um ou... pelo menos na minha turma era.</b></p>
Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais	<p>Não, eu acho que não. Que na minha turma [escola], tipo, acho que tinha umas 3 ou 4 pessoas negras. Só. É... acho que... não tinha essas preferências, não. Eu digo assim, pelo menos, da minha parte. Da parte das meninas, tal... <b>Mas acho que mesmo assim poderia ter, assim... os meninos negros geralmente não tinha tanta paquerinha igual os meninos brancos, por exemplo.</b></p> <p>na minha turma em si [escola], acho que não teve muitas pessoas negras. Então, eu não sei se... se rolava isso, mas na turma que eu lembro tinha. <b>Tinha uns dois meninos negros, o resto era tudo branco, e acho que... que tinha preferência das meninas por outros meninos, não por eles, no caso.</b></p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Alfredo pontuou que se sentia prioridade em algumas situações, o que se opõe ao sentimento de serem postas como coadjuvantes relatado por Ellen e Carolina. Também é possível inferir das narrativas de Alfredo um sentimento de melhor tratamento por parte dos professores e gestores, o que ele resumiu sob a concepção de que a escola, desde muito pequeno, lhe parecia um ambiente familiar. A correlação entre papariação e raça foi explorada por Oliveira e Abramowicz (2010) e aqui ela pode ser retomada através das percepções de Alfredo em contraste com as demais. Em suas idas e vindas de escola, Alfredo também notou a reprodução das posições sociais como estando intimamente relacionada à cor e que nas falas anteriores aparece como uma questão de representatividade. Quanto à questão de a escola ser um ambiente hostil, intimidador, Alfredo experiencia no sentido oposto, podendo fazer muitas amizades e transitar livremente. Por fim, diferente das demais, Alfredo conseguia se sentir distinto com relação aos outros, podendo ter confiança acerca de seu perfil como bom aluno, o que é deixado em dúvida por Carolina, Firmina e Ellen.

Carlos não se lembrou de episódios específicos nem consigo mesmo, nem com as pessoas ao seu redor. Suas percepções são oriundas de observações de situações comuns, conhecidas, e até de pesquisas. Como Lia e Lília, ele achou que, tendo pouca maturidade sobre o assunto na infância e na adolescência, isso poderia ter afetado suas percepções. O que quero destacar nos trechos que categorizei em seu quadro diz respeito ao sentimento de bem-estar na escola e na relação com os professores. Apesar de isso não aparecer articulado às relações raciais em sua narrativa, é muito representativo, em comparação às demais falas, sobretudo das interlocutoras pretas, que ele tenha se sentido tão confortável. E também é representativo que ele observe que seus colegas negros não prosseguiam nos estudos, conseqüentemente, não avançavam nos demais níveis de formação e sejam minorias no ensino superior e na pós-graduação.

No caso de Lia, não há enxertos dela pensando nos benefícios promovidos pela sua “cor”, entretanto, ela teceu considerações importantes sobre episódios de discriminação racial que observou e também os impactos que ela julgou terem relação com isso. Lia tem pouquíssima proximidade com o assunto, talvez menos que Lília, logo, sua forma de contar o que pensa sobre lhe custou momentos de reflexão antes de emitir opiniões e, ao que parece, quando o fez, falou bem a linguagem do senso comum. Penso isso porque, como nos conhecíamos antes da entrevista, sei que se ela não estivesse à vontade para responder, ela me comunicaria, e não foi o que aconteceu, então, ela ao invés de se esquivar, facilitou nossa comunicação sem se limitar à etiqueta racial. Como Alfredo, Lia assumiu que no contexto de sua comunidade, a discriminação racial é um dado muito presente, inclusive, entre seus próprios

irmãos não-brancos – os quais ela chama de “moreno” ou “mais moreno”. Lia corrobora com as observações de todos que a antecederam até aqui. Ela fala da diferença de tratamento, principalmente, da pouca atenção dos professores para com as pessoas não-brancas. Também fala da ausência de não-brancos no ensino superior, da exclusão de grupos, dos xingamentos, das várias formas de silenciamento, da preterição nas paqueras e amizades, etc.

Lília tem poucas contribuições a revelar, mas, ainda assim, toca nos mesmos assuntos. Ela relembra a ausência de professores não-brancos ao longo de sua formação e de estudantes no ensino superior, e também toca no eixo das preferências raciais quanto às relações afetivas, amorosas e/ou sexuais. Mesmo com os trechos esparsos, Lília traz as mesmas percepções que os demais trouxeram.

A perspectiva das pessoas pardas tornou ainda mais complexo o trabalho feito até aqui e está categorizada nos Quadros 11, 12 e 13. As narrativas sobre racismo se tornaram bem mais esparsas e se referem mais à experiência de outras pessoas. São as condições de classe as mais reclamadas. Entretanto, esse deslocamento da questão de raça para a classe social me interessa, pois são narrativas que tratam de condições sociais que não concebem como elas foram estruturadas. Logo, meu argumento central de Tese é retomado empiricamente. Mesmo que a desigualdade racial não esteja implicada nessas trajetórias em seu sentido sincrônico, ela está contida diacronicamente. Este dado pode ser melhor visualizado nas narrativas de Alessandra e Silvio quando eles reclamam da dificuldade de romper com as origens familiares e enfrentarem o mundo da educação e do trabalho formais. Esse rompimento carrega a problemática da ausência de representações positivas sobre si e de horizontes possíveis devido ao desconhecimento na trajetória familiar de outras oportunidades.

QUADRO 11 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO ALESSANDRA

CATEGORIAS	ALESSANDRA
Tensão entre raça e classe	(...) já passou por vários contextos que eu fui muito <b>subestimada</b> , por conta da minha <b>origem</b> , pelo local de onde eu venho. <b>Não sei se a cor fazia parte dessa construção</b> , da subestimação das pessoas para comigo. Não sei. Algo que eu não consigo interpretar, não consigo dizer.
Estereótipos	Eu vivo muito isso, quando eu falo de autodeclaração com os estudantes, porque <b>você vê um estudante de pele negra, de origem negra, não se declarando negro por conta das vivências que ele é exposto</b> , sem se declarar, então, a autodeclaração pra mim é o principal meio disso.
Encurtamento dos horizontes sociais	(...) <b>o máximo de horizontes que eu podia enxergar eram as fábricas do [nome do bairro] e naquela época eu ficava satisfeita</b> . Eu sonhava com isso, de verdade. Era um sonho meu de trabalhar na gráfica [nome]. Em qualquer empresa. Mas a minha prioridade era a [nome] porque eu ia ter acesso a texto, escrita, essas coisas. Foi <b>quando eu cheguei no Centro pra estudar, quando eu me deparei com outras realidades</b> , com outras pessoas que tinham um sonho, que enxergavam assim que iam chegar na Universidade (...). Foi uma reconstrução ou uma construção da minha identidade enquanto sujeito social.
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	(...) <b>nas duas escolas mais próximas do meu bairro (nomes), tinha muitos negros, pardos, professores também</b> , inclusive. (...) professores e alunos. <b>No IF, muda um pouquinho. Já tinha professores mais brancos, mais claros. Aluno também</b> . Acho que também por conta do perfil do estudante que era mais voltado pro magistério, essas coisas. Não sei se tem motivo pra isso.

<p>Impedimento de acesso a posições de poder</p>	<p>(...) <b>em todas as escolas [de ensino fundamental], os gestores eram brancos.</b> Em relação a gestor, todos eram. (...) no <b>IF</b> tinha eleição também, (...) <b>as diretoras eram brancas.</b> Era uma escola predominantemente, é... onde tinha mulheres como professoras e funcionárias e estudantes porque era magistério, né, pra ser professor né? Mas eram brancas também.</p>
<p>Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais</p>	<p>(...) isso aí eu já percebia [diferença de tratamento em amizades e namoros]. Entre os <b>meninos</b> eu já percebia. É... principalmente porque a <b>cor ela vem é... junta com outra... ela vem junto a outras características: cabelo, corpo.</b> Eu via que os meninos, principalmente quando se trata dessas questões de namorico, de <b>namoro.</b> Tinha uma menina que era negra, que ela tinha o cabelo crespo (...). Ela gostava dos meninos e os meninos não gostavam dela.</p> <p>(...) quem era <b>mais popular</b> na escola? Quem era branco, quem tinha uma condição melhor, que se vestia melhor. Geralmente era branco. Geralmente vinha pra escola de carro, geralmente trazia bons lanches pra escola. E aí, <b>as pessoas se aproximavam</b> e a pessoa ficava popular. Era isso. Poucas pessoas negras, pardas, eu via com evidência.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

QUADRO 12 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO CIDA

CATEGORIAS	CIDA
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	<p>(...) <b>na pós eu sinto que há diferença, sim.</b> Não por preconceito, mas por ver a cor da pele das pessoas. <b>Tinha pardos na minha turma, tinha uma menina que era mais negra. Só ela mesmo.</b> Eu era uma das mais morenas. Eu não tinha acesso a todo mundo, os horários não batiam, não via todo mundo. <b>A maioria era mais branca mesmo e mais homens.</b></p> <p>(...) eu não tive convivência com todos os professores [no Instituto Federal onde deu aula como professora substituta], né, porque eram dias alternados. <b>Os que eu convivi eram mais ou menos pardos como eu.</b> Eu só dava aula 3 dias na semana, o resto era planejamento. Não lembro de uma cor que me chamasse atenção, não.</p>
Impedimento de acesso a posições de poder	<p>(...) eu acho [quanto à cor dos gestores das escolas onde estudou] que é bem aquilo que a gente falou: <b>não tinha nem ninguém branco-branco nem negro-negro.</b> Acho que a maioria <b>pardo</b>, principalmente porque como era tudo aqui na mesma cidade, algumas pessoas eu já conhecia. Acho que não tinha essas diferenças gritantes de cor não.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

QUADRO 13 – FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR SEGUNDO SILVIO

CATEGORIAS	SILVIO
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	<b>Eu não vejo muitos professores pretos [na pós-graduação], eu vejo mais professores brancos.</b> Inclusive, a maioria sulista, do Sudeste. Isso aí para mim fala muito sobre a questão de oportunidade, sabe?
Tensão entre raça e classe	Na graduação eu via a diversidade social. Então, eu tinha colegas que moravam no Bessa, em Manaíra [bairros mais abastados em João Pessoa/PB], que os pais eram professores universitários, etc. Mas eu também tinha colegas que os pais vendiam açaí na UFPB. <b>Essa diversidade social, às vezes, ela é reconfortante</b> porque às vezes você chega no local e... Inclusive eu <b>já cheguei na universidade várias vezes e pensei: isso aqui não é local para mim.</b> Essa coisa do elitismo mesmo. Pós-graduação para mim foi o maior choque. <b>Na graduação eu me sentia acolhido.</b> Quem terminou o curso comigo tinha uma situação mais ou menos legal: não ficou devendo disciplinas, não atrasou etc.
Negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições	<b>Eu vejo pessoas inteligentes, mas que são substituídas e colocadas em outro canto.</b> (...) Meu pai é um cara inteligentíssimo, ele consegue fazer altas gambiarra aí, com tecnologia, e tipo, é uma pessoa que não tem uma graduação. Então, é uma pessoa que se tivesse acesso a isso, talvez chegasse mais longe. <b>As minhas tias, por exemplo, são quase todas as pretas e a que teve mais oportunidades é menos retinta, de pele mais clara.</b> E as outras conseguiram empregos, mas naquele sistema de <b>favores</b> e tal.  <b>Tive uma professor preto. Substituto. Que horror. Só ele.</b> (...) de <b>gestor</b> eu lembro. <b>Branco</b> também. Se envolveu várias vezes em investigações e nunca saiu de lá. Sempre aprontando algo e <b>impune.</b> Depois teve <b>outra gestora, brancona, cabelo loiro.</b> Gestor negro,

	<p>nenhum. Na educação infantil e fundamental I, tinha duas <b>coordenadoras</b> brancas. Todas eram <b>brancas</b>. Meu deus, que horror, gente!</p> <p>(...) o menino <b>mais bonito</b> da escola, inclusive ele ganhou um prêmio na escola, ele era <b>branco</b>. Tinha o <b>olho azul</b> pedra de cristal. Você acha que não existe, mas tinha ele. <b>Ele era cultuado na escola. Todo mundo era louco por ele.</b></p>
“Piadas”	<p>Na escola particular eu lembro de pessoas mais com a minha cor. Eu não consigo lembrar muito de pele brancas. Lembro mais de pardos. No [nome da escola do Centro], como era pública, já era mais perceptível alguns alunos pretos. <b>Lembro de uma menina preta porque o pessoal fazia muita piada com a cor dela.</b></p>
Tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor	<p><b>Minha relação com os professores nunca foi muito próxima. Até na universidade é muito difícil eu ser amigo de um professor.</b> Com relação à cor, eu não lembro de nada. Tinha muita implicância com [nome de um colega], mas porque ele era <b>bagunceiro, mas ele era preto. Também tinha [outro colega] e ele era mais quieto</b>, não recebia chamada de professor. Era coisa delicada de falar. <b>Não lembro de diferenciação...</b></p>
Preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais	<p>Acontecia muito da <b>menina preta ou do menino preto não ser querido</b> ou benquisto no grupo dele. <b>Eu lembro de uma colega de turma que era preta e todo mundo sabia que ela gostava de um menino. Ela chegou a conversar com ele e ele disse pra ela que não ficava com ela porque ela era preta.</b> Enquanto amizades talvez não tivesse tanto distinção, mas na questão afetiva tem sim.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Alessandra, Cida e Silvio não se queixaram de racismo na escola, nem na Universidade. Ainda assim, acredito que essas nuances narrativas fortalecem meu argumento de que a discriminação racial não se dirige a uma pessoa em específico – ainda que as experiências com o racismo sejam vividas por pessoas concretas –, mas a uma noção simbólica do indesejado, de um “bode expiatório”, para usar a expressão de Carolina de Jesus (2014). A ausência de traços negroides tão fortes entre eles se opõe à presença desses traços em Carolina, Ellen e Firmina e isso implica que se vista a representação mais completa do indesejado, principalmente em se falando da cor da pele e do tipo de cabelo.

Segundo o Dicionário Michaelis (2023), o “bode expiatório” era aquele que os judeus expulsavam para o deserto em festas de expiação (purificação) a fim de nele depositarem as maldições que podiam recair sobre seu povo. A expressão é utilizada para representar aqueles em quem se faz recair a culpa dos outros e sobre quem se depositam desgraças. Carolina de Jesus (2014, posição 1618) aplica a expressão três vezes em seu livro. Destaco uma delas:

“11 de agosto... Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?”

No limite das inferências que acredito poder fazer, quero correlacionar algumas das percepções de Alessandra com as de Firmina, por exemplo. Ambas falaram das suas expectativas de futuro como limitadas às condições de origem. O que elas podiam ver dos seus lugares era, no máximo, o trabalho em fábricas, gráficas, no caso de Alessandra; ou no telemarketing, no caso de Firmina. Não à toa, Alessandra falou da reprodução das trajetórias citando o curta-metragem “Vida Maria” (RAMOS, 2007). O mesmo sentimento é repetidamente refletido por Ellen e Carolina.

Alessandra também refletiu sobre a mudança do público docente e discente entre sua escola na periferia e a escola que ela conseguiu ingressar no Centro da cidade. Ela associou mais à questão do curso oferecido integrado ao ensino médio, mas a tensão evidente aqui está tanto na seleção estudantil gerada pela desigualdade racial, quanto na distribuição racial das populações dentre os bairros das cidades. Essa é uma observação que se repete em várias falas, como na de Alfredo, Carlos e de Silvio.

Mesmo que sejam dados conhecidos, o que estou enfatizando aqui são os mecanismos que giram em torno da limitação dos horizontes de possibilidade que extrapolam as condições de classe e são próprios das relações raciais. Os brancos desta amostra também enfrentaram dificuldades na trajetória de escolarização, mas não se vê relatos que tomam como

influência direta ações como a de professores que subestimam os não-brancos ou não os impulsionam em igual medida. É muito significativo o quanto os não-brancos da amostra relatam não ter proximidade com professores, até no ensino superior, mesmo que não se embasem por discriminação direta. E a relação com professores, repito, é um dado que as pesquisas que se centram no marcador classe social indicam como fator de promoção de longevidade escolar. Quanto à mudança de escola, não é de se esperar que só isso garanta longevidade automaticamente, mas são esses dados finos das relações raciais, como poder estar em uma instituição com maior incentivo ao ingresso em um curso superior, por exemplo, que permitem inferir o quanto o racismo cria barreiras de escolarização.

Entre todos eles e elas há o dado da mudança de perfil estudantil, docente e dos gestores quando migram para escolas melhores, para o ensino superior e pós-graduação. O público de estudantes brancos aumenta, bem como de professores – que à medida que se elevam as etapas da educação básica e superior exige-se ainda mais especialização – e os gestores são quase que totalmente brancos. A ausência de referenciais não-brancos em espaços e posições de poder, de destaque, boa remuneração etc., nestas trajetórias, portanto, excede o âmbito familiar. Também é significativo notar que as exceções são pessoas pardas, o que permite que eu retome o argumento de Ribeiro (2017) quanto ao fato de que, apesar de viverem em condições de vida muito próximas, em uma observação estatística do contínuo de cor que vai dos brancos aos pretos, há nuances entre os pardos. Qualitativamente, meus dados até ajudam a perceber que isso se traduz em discussões sobre identidade, tratamento diferente e, como disse, condições de vida.

Silvio e Alessandra retomaram a questão das relações afetivas, amorosas e/ou sexuais e lembraram-se de casos de discriminação e preterimento. Dou destaque ao fato de que, quanto às relações de amizade, eles fizeram menos queixas, mas nas relações que excedem esse tipo de proximidade, como namoros ou “ficas”, o cenário muda. Vale muito, portanto, retomar o esquema utilizado por Costa Pinto (1998, p. 176-180) no que diz respeito à uma escala de distância social. Quanto mais íntimas as relações sociais, menos se deseja proximidade com pretos. Ellen também se queixou disso e exemplificou que seus amigos o eram na escola, mas ela não era a pessoa convidada para encontros em casa, por exemplo.

Todos esses fatores, colocados relacionamente, desembocam, ao meu ver, em problemas de autoestima intelectual e pessoal; confiança consigo mesmo e quanto à relação com os demais; proximidade com a escola; prazer com os estudos; impedimentos para se sentir benquisto e respeitado; rompimento com a possibilidade de formação de vínculos e contatos; impedimento do fortalecimento da confiança estética consigo e com os semelhantes; criação de

situações diversas de humilhação, medo, insegurança e desconforto; criação de dúvidas quanto às conclusões tiradas de situações de discriminação evidente; prejuízos sobre o autoconhecimento; limitação das formas de identificação e de representatividade, etc. Esses fatores foram relacionados às trajetórias dos não-brancos, principalmente dos pretos, e o oposto foi observado nas trajetórias dos brancos. De modo geral, considerando o que construí nos tópicos anteriores, são todos impedimentos referentes à aproximação com oportunidades favoráveis ao fortalecimento e/ou desenvolvimento de capitais.

No capítulo seguinte, gostaria de explorar as temáticas subjacentes às discussões que promovi com base na literatura e em meus dados a fim de integrar as partes da tese teoricamente. Há um conjunto de temáticas a serem recuperadas do capítulo segundo que muito se combinam com o que foi tratado neste capítulo e que acabam por desembocar nas questões de identidade racial, autoestima e os impactos da diferença de tratamento nos ciclos da vida.

## **CAPÍTULO V IDENTIDADES, AUTOESTIMA, DIFERENÇA DE TRATAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO**

O objetivo deste capítulo é unir a problemática das trajetórias de escolarização, associadas à questão do sucesso e do fracasso escolares, com a amplitude das demais temáticas trabalhadas pelos estudos de relações raciais no Brasil. Assim, concluo o movimento de inflexão que propus com a temática. Tal proposição acaba por se orientar pela noção de ciclos de vida e de desvantagens cumulativas que tomei por inspiração dos trabalhos de Hasenbalg (2005b) e Nelson do Valle Silva (1981), pois os dados analisados permitem exceder o âmbito da escolarização, alcançando dimensões da vida afetivo-sexual, amizades, trabalho, relações familiares, etc., associando-se bem com temáticas centrais que foram mobilizadas na análise, tais como o debate sobre identidades, autoestima e diferença de tratamento.

O debate sobre identidade, principalmente em sua dimensão racial, está contido nos capítulos anteriores e sob um estado conflitivo, seja dos meus interlocutores e interlocutoras consigo mesmos ou com as relações sociais que vivenciaram. As percepções sobre cor e raça mobilizadas no segundo capítulo permitem que eu desenvolva uma discussão sobre miscigenação/mestiçagem e colorismo. Não obstante, esta, que é uma questão fundamental para os estudos de relações raciais e para a mobilização política antirracista no país, está inteiramente relacionada com a problematização que construí sobre escolarização no terceiro e quarto capítulos, tendo sido a questão da diferença de tratamento, que tem raça como vetor, a mais recorrente. O vínculo entre estes pontos foi desenvolvido por meio de uma noção ampla de autoestima. Entretanto, note-se como a análise da constituição das relações de escolarização não trata apenas de expressões positivas ou negativas das subjetividades no âmbito das relações raciais, mas também da discriminação direta. Implica dizer que a noção de autoestima não se refere apenas às percepções do agente consigo mesmo, pois mesmo Ellen, por exemplo, que se compreende como uma estudante que sabia o que estava fazendo, se viu impedida de expandir suas experiências por conta da discriminação.

Como demonstrado no segundo capítulo, raramente se vê nas narrativas analisadas um critério de classificação racial que se apresente sozinho, mesmo que a cor da pele seja central. Há ênfase sobre a existência daquilo que chamei de um contínuo de cor (RIBEIRO, 2017), e as palavras mais utilizadas junto às declarações de cor são “retinto”, “mais escuro” e “mais claro”, além de “moreno”. Alessandra, Alfredo, Lília e Silvio falam de tons de pele amarelado e se corrigem para falar da classificação cromática mais utilizada, o pardo.

Os “traços indígenas” são recorrentes entre os interlocutores e interlocutoras, fugindo da representação do que seria uma pessoa negra ou confundindo-se com isso. Apesar de não ser especificamente do âmbito da minha discussão, há pelo menos dois pontos que me interessam. O primeiro diz respeito à racialização de uma questão que tem uma proposta analítica mais propensa ao debate sobre etnicidade: cultura, origem familiar, religiosidade, vínculo com um território, língua, etc. (MUNANGA, 2000). Os “traços indígenas” que são citados se referem à uma percepção bastante limitadora do que pode ser *um* indígena, diante da enorme diversidade étnica dos indígenas brasileiros, e só fogem desse padrão de racialização por marcas visuais quando se especula a vinculação a avós, bisavós ou tataravós indígenas. Fala-se de olhos, pelos, formato do rosto, altura, tipo e cor de cabelo, formato do pé, e dos tons mais claros de peles escuras. E é apenas por um interesse reflexivo e metodológico que estou distanciando raça de etnia, sendo que estes conceitos geralmente são trabalhados juntos. Meu objetivo é problematizar como as mesmas categorias de racialização de brancos e não-brancos acabam sendo transpostas para a classificação indígena, o que é discutido pela questão do colorismo que desenvolvo logo mais.

Em seguida, os tipos de cabelo acabam sendo uma forma de fazer caber dentro da classificação como “negro” pessoas consideradas de pele mais claras (Alessandra fala de si mesma e de seus familiares em geral), o que, em oposição, acaba tirando da classificação como “branco”, pessoas de pele clara com cabelos cacheados ou crespos (Carlos e Alfredo colocam a questão nestes termos).

Estou tratando a noção de identidades como uma construção relacional. Ou seja, aquilo que se evoca sobre si e que também é perpassado pelas expectativas de terceiros, pelas condições de existência, as histórias coletivas, os contextos e conjunturas vigentes, etc. Para tanto, além da identidade racial negra, que aqui tratei mais pela expressão não-brancos, o que inclui as identidades dos pardos ou mestiços, também investi na compreensão da percepção racial dos brancos sobre si mesmos e sobre os outros. Como Nilma Lino Gomes (2019) infere, foi possível captar que as representações em torno das identidades negras são construídas através das percepções centradas na cor da pele e no cabelo, sendo um procedimento quase sempre absorvido pela negatividade do racismo e da discriminação racial – e que não necessariamente se encerra desta forma, visto os mecanismos de resistência. Em sentido contrário, a identidade branca se desenvolve sob procedimentos de valorização estética, bom tratamento, e um sentimento de pertença que se interliga em vários espaços sociais.

Gomes (2019) trata do racismo brasileiro como uma ambiguidade e, conseqüentemente, trata de identidades raciais ambíguas. A ambiguidade de nosso racismo

reside na questão da miscigenação/mestiçagem que, sobretudo pelos trabalhos de Freyre (2003), teriam diluído as linhas de cor no país. Logo, as identidades raciais resultantes desse processo não seriam pautadas em um conflito racial aberto, mas em uma sociedade democrática. O outro ponto da ambiguidade diz respeito aos obstáculos colocados por esse mito de democracia racial para que as populações negras pudessem se articular em torno de uma identidade que é pessoal e coletiva. Como Gomes (2019, p. 25), não tenho a intenção de resolver este conflito que é próprio de nosso imaginário de classificação racial. Contudo, me alinho ao seu pensamento a fim de compreender como tais fronteiras são demarcadas ou diluídas historicamente. Seu trabalho é representativo nesse sentido porque ela concebe esta ambiguidade em um espaço, os “salões étnicos”, no qual as identidades raciais estão sendo trabalhadas em correlação com concepções estéticas e identitárias.

Um ponto que permeia todos os aspectos destacados na pesquisa é que os salões étnicos são espaços repletos de ambiguidades e tensões, próprias da realidade racial brasileira. No seu cotidiano, podemos observar o conflito aceitação/rejeição do cabelo e do corpo. Observamos, também, a tensão entre a reprodução do mito da democracia racial e do ideal do branqueamento e a afirmação da identidade negra. Tais ambiguidades e tensões estão presentes nos discursos, nos símbolos, nas propagandas de produtos étnicos, nas brincadeiras, em alguns tipos de intervenção estética e nas expectativas das/os clientes e cabeleireiras/os (GOMES, 2019, p. 366).

Após as marcas visuais e as percepções sobre origem, tratei das dúvidas quanto a autoidentificação de alguém e as considerações sobre como alguém pode ser visto socialmente; este sendo mais um critério que teria condição de consolidar a classificação racial. Essa visão social sobre a cor da pele e os tipos de cabelo geralmente foram descritas em meio a situações de discriminação racial ou ausência dela, seja derivada de uma etiqueta institucional, no caso de seguranças ou vendedores de Shopping ou de policiais, ou mesmo nas relações entre amigos, familiares, colegas, etc. A leitura social tanto cria obstáculos sobre a construção da identificação pessoal como pode promovê-la, criando dúvidas ou solucionando-as. Logo, a leitura social provável não só é um critério importante de racialização como pode ser um elemento de orientação da autodeclaração, positiva ou negativamente.

Prevalece muito mais um clima não consensual, como se cada caso devesse ser individualmente levado em consideração. Isso não é pragmaticamente possível nem para a pesquisa científica, nem para as relações interpessoais. Mas algo é mais certo: é notável o quanto a inclinação aos traços negroides, sejam os mais sutis, acaba promovendo possibilidades de experiência com o racismo antinegro, e não só em termos de discriminação interpessoal, mas objetivamente orientada no caso da indisposição de se contratar pessoas não-brancas para

funções de atendimento ao público, por exemplo<sup>29</sup>. O que significa dizer que, a despeito das dúvidas sobre a condição ou identidade racial de alguém, se há a presença de traços negroides, mesmo as pessoas mais claras poderão ser surpreendidas por práticas racistas. No capítulo anterior, considerei que há uma construção abstrata de expectativas sobre o que seria uma pessoa negra, e é nessa expectativa que reside o perigo da discriminação mesmo para as pessoas de pele menos escura.

A apreensão racista dos sujeitos incorpora, assim, dados históricos, culturais, estéticos e biológicos, nos quais a proporção de pigmento epidérmico é somente um dos elementos definidores de raça. O que, por um lado, torna complexo o processo do ponto de vista científico, do outro, torna-se um saber transmitido pelas gerações de modo sutil, mas extremamente violento com a população negra. Se na ciência há protocolos a serem seguidos e metodologias afeitas a determinados objetos e eixos do saber, percebe-se que na cultura a habilidade de definir raça e delimitar zonas de pertencimento racial estão profundamente arraigadas às condições materiais experimentadas por negros e brancos (DEVULSKY, 2021, p. 20).

É notável como isso aparece em algumas falas também em torno da classificação dos brancos, sendo um dado, inclusive, que passei a perceber relendo o trabalho de Schucman (2012, p. 84-87). Carlos coloca em dúvida sua identidade racial por conta do seu tipo de cabelo que, considerando as expectativas sobre o que seria ser branco e ser negro, não contemplaria a sua imagem final. Gomes (2019, p. 14) reflete sobre isso: “Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo”. Cida também coloca a questão dessa forma, assim como Alfredo, Alessandra, Lia e Silvio. Entre eles aparecem as expressões: não ser “totalmente branco”, “branco-branco” ou “negro-negro”. É exatamente esta questão que é desenvolvida por Schucman quando ela propõe as noções de “branco”, “encardido” e “branquíssimo”.

Pela análise de conteúdo, cheguei às seguintes questões que costuram as narrativas, direta ou indiretamente: a) miscigenação/mestiçagem brasileira, que acaba por retomar a questão de b) como o brasileiro se classifica racialmente e c) a oposição entre desvantagens e privilégios que se correlacionam com ser branco ou não-branco; d) o embranquecimento (alisamento e pintura capilar, uso de tons de maquiagem mais claros), o que remete ao processo de ocultação desses traços, intencionalmente ou não; e) de como cada pessoa vivencia ou não o racismo a depender da sua aproximação com traços negroides mais evidentes; f) e, por fim, a

---

<sup>29</sup> O que é trazido por Carlos para falar dos trabalhadores de Shopping em ramos da estética e consta em um trabalho de Hasenbalg (2005b, p. 300-305). Ele analisou notícias de discriminação racial na imprensa de 1968 a 1977 e demonstrou que, dentre os espaços em que as denúncias mais ocorreram, como impedimento de entrada em clubes, atendimento negado em bares e boates, a discriminação ocupacional era uma das mais recorrentes e acontecia com mais frequência em ocupações nas quais não-brancos teriam contato direto com funcionários e clientes, seja antes da contratação ou no desempenho do trabalho.

dúvida sobre a centralidade de raça ou classe na diferenciação social e distribuição de oportunidades.

É um trecho da narrativa de Ellen que me despertou para a necessidade de integrar a questão das percepções raciais com os dados sobre discriminação racial na educação formal que apresentei no capítulo anterior e estender meu recorte às temáticas próprias dos estudos de relações raciais. Todos estes tópicos que desenvolvo aqui estão presentes na discriminação racial que acontece na escola e eles são formas eficientes de diluição de identidades, ou estabelecimento de um estado permanente de confusão, que desemboca em problemas de autoestima e na diferença de tratamento.

Ellen – Eu acho que **um dos problemas do Brasil é porque ele não tem um entendimento de como a sociedade dele é, de como ela é formada.** Eu acho que, historicamente, a gente pauta uma sociedade que a gente tenta, é... **retirar os resquícios que a gente é... faz parte de grupos indígenas e grupos de pessoas africanas, né, que nós somos afrodescendentes.** E eu acho que isso é... é uma questão que faz com que as pessoas não se identifiquem, por isso que é muito comum a gente encontrar, por exemplo, pessoas pardas, é... que tem as características de pessoas negras, mas que **elas não conseguem se autoidentificar.** (...) por o racismo ser constante, a gente acaba por **querer se distanciar disso.** E eu acho que só recentemente é que tem mais uma questão dessa... é... dessa questão da valorização, né, de uma cultura negra, mas que também ainda é permeada, é... de diferentes conflitos. É... seja dentro da própria cultura negra, né? (...) A gente não fala sobre.

Em apenas um ponto eu discordo de Ellen. Me refiro ao trecho no qual ela coloca o “*querer se distanciar disso*”. Essa operação de distanciamento pode acontecer sem intenção direta, mas por aprendizado adquirido por meio da leitura social dos terceiros, que foi uma das categorias que trouxe no segundo capítulo. Ou seja, pode ser uma etiqueta aprendida, utilizada conscientemente ou não para frear a discriminação – Carolina fala disso ao se referir à sua irmã –, mas me refiro especificamente ao aprendizado sobre a própria identidade quando adquirido junto ao julgamento dos outros: “mas você não é negro”. Ou, até mesmo, “você não é branco”, com um sentido de pureza racial.

Todas as percepções raciais mapeadas atestam a existência de um imaginário racial muito bem definido em nosso meio, mesmo com as tensões em torno da problemática da “mistura”, dos meios termos, daqueles que estão em um limbo. Ou seja, há, sim, um conjunto de representações acerca de uma pureza racial (SCHUCMAN, 2012, p. 87).

Só se pode falar de “mistura” racial se ainda se acredita, mesmo que não intencionalmente, na existência de raças. O que se mistura, afinal? Carlos, em uma de suas reflexões sobre ser branco com algum porém, me traz essa reflexão por negação da pureza racial: “Não acho que exista também essa questão de raça pura mais, né? Por certa via, sua narrativa me faz pensar se o significado de sua posição, como a de muitos dos/as

entrevistados/as, indica que a questão foi superada pela mestiçagem/miscigenação, o que ainda mantém, como em Freyre (2003), a ideia de raça operando biologicamente – ainda que o interesse do autor seja de falar sobre cultura. Cida, por sua vez, adota uma narrativa bastante conhecida nas relações raciais que é a de não se pensar em cor, mas em caráter. Como ideal, sua narrativa tem razão de ser, mas todos os dados demonstrados neste trabalho explicitam o extremo contrário, pois a “cor” é um traço constitutivo das relações sociais em nossa sociedade.

A discussão sobre miscigenação/mestiçagem tem em Munanga (1999) uma das principais contribuições. Ao tratar a ideia de raça como categoria analítica, assim como Guimarães (2009), mas colocando-a no plano político, Munanga acaba por fazer um movimento que pode extrapolar as percepções aqui mapeadas e, assim, superar a discussão morfológica, portanto, de raça como “cor” e, pior, como essencialismo – o que me permite indicar um movimento circular para com o início do segundo capítulo, no qual trabalhei com a noção de racismo como essencialismo em Fredrickson (2004). Ao colocar a identidade negra como identidade política, um construto social que perpassa pela identificação de uma pauta comum e a necessidade da mobilização coletiva, Munanga permite resgatar a discussão fundamental de que a noção de “mistura” racial também é uma criação racista de desarticulação da população negra brasileira. Logo, esse contínuo de cor que foi identificado nas percepções mapeadas em meus dados, e que tem sua razão de ser estatística, é trabalhado como um obstáculo a ser superado.

Esta é uma discussão delicada que precisa levar em consideração todas as nuances envolvidas. O que Ribeiro (2017) traz com a noção de um contínuo de cor é que há a evidência de que os pardos possuem melhores condições de vida do que os pretos, realidade observada qualitativamente pelas percepções que meus dados mobilizaram, incluindo a discriminação, mas isso não implica na desarticulação das categorias. Munanga sugere que se promova o contrário. Em sentido analítico, é fundamental que se crie condições de inferir o que, nas relações raciais, tende a criar mais desvantagens simbólicas e materiais para os pretos em relação aos pardos, enquanto politicamente, o movimento não é de desagregação. Afinal, “a Negritude é diversa, e a luta antirracista só tem a ganhar com isso” (DEVULSKY, 2021, p. 46).

Outro ponto delicado diz respeito à utilização de categorias raciais pela sociologia, debate desenvolvido no segundo capítulo, por acabar promovendo a racialização da população, ao menos oficialmente, já que na realidade vigente, como meus dados permitem inferir, isto se dá sobejamente. A questão primordial, para mim, está no essencialismo. A classificação racial sociológica deve buscar suas condições de construção analítica e evitar o *enrijecimento* de categorias, pois, *quando* for possível pôr um fim na luta antirracista, com o alcance de uma

democracia racial efetiva (GUIMARÃES, 2021), tais categorias precisarão ser diluídas. Antes disso, estaríamos pulando etapas desta luta (DEVULSKY, 2021, p. 39). Além disso, como é de se notar pelas diferentes experiências narradas e analisadas nesta pesquisa, a noção atual de raça não é estática, assim como as construções históricas anteriores, muito menos descoladas de situações e contextos (SILVÉRIO, 1999, p. 97). Na tentativa de acertar a estabilidade de uma concepção analítica, o problema pode acabar resvalando naquilo mesmo que se tenta desconstruir.

Devulsky (2021), logo na apresentação de seu livro, coloca as coisas de forma semelhante à que tenho percebido ao falar que o colorismo plasma sujeitos em um arquétipo pré-definido. Ela ajuda a perceber que esses arquétipos são definidos de fora para dentro, e não como construção endógena das populações negras. O colorismo tem a ver com a realidade da mestiçagem e a diluição da Negritude, assim como discute Munanga (1999). O pardo, por essa leitura, seria, como observado aqui, tanto beneficiado em certas circunstâncias, como teria, dentro da estrutura racial, características negativas da ascendência negra atribuídas a si: “O colorismo tem o condão de opor pessoas da mesma comunidade” (DEVULSKY, 2021, p. 16). E tais classificações, apesar de relacionais, partem da definição da identidade branca.

É a tensão criada sobre os não-brancos na constituição de suas identidades raciais, sejam elas (intencionalmente) políticas ou não, que interessa para minha discussão. O aprendizado das identidades de pessoas não-brancas com relação a si mesmos é notoriamente diferente do aprendizado dos brancos, sendo o ambiente escolar e suas experiências fundamentais para esse processo. Saber-se não-branco da forma como consegui captar pelas narrativas é, sobretudo, sentir-se discriminado negativamente. Há uma série de investidas violentas, física e simbolicamente, sobre a descoberta de si, dos próprios traços, das capacidades e das relações. A constituição dos capitais cultural, social e simbólico se vê ameaçada por todos os elementos que mapeei no quarto capítulo, sendo que, objetivamente, o capital econômico é herdado em condições precárias. Mas é a constituição identitária que une todas essas experiências e desemboca em obstáculos para uma autoestima positiva. Devulsky (2021, p. 19) faz reflexões semelhantes e me ajuda a retornar ao argumento de Ellen que destaquei acima.

Pessoas sociabilizadas sabem que chamar alguém de “preto” não objetiva uma identificação racial ou uma qualificação precisa da sua cor, que se restringiria a um modo de descrever alguém. Identificar alguém como preto em uma sociedade racista é reservar a ele um lugar de desprezo, é imputar a ele um sentido político de subordinação, pouco importando o que o sujeito acredita ser.

Os tipos de cabelo, por sua vez, se apresentaram em meus dados como elementos intrínsecos ao processo de racialização experimentado em todas estas trajetórias. É notável

como os tipos de cabelo cacheados e crespos são associados a características negroides e, conseqüentemente, alvos de xingamentos, estereótipos, procedimentos estéticos, ou mediadores de identidades fronteiriças. Gomes (2019, p. 14) detalha bem como esse imaginário é construído historicamente no país, tendo óbvia ligação com a colonização escravista, mas coloca a questão em termos contemporâneos pelo estudo de salões de beleza étnicos que vivenciam a ambigüidade do relacionamento indentitário para com esse ícone corporal. A ambigüidade está nos sentidos da “lida” com o cabelo crespo, seja por meio de técnicas de alisamento ou relaxamento, passíveis de serem interpretadas como meios de branqueamento, ou técnicas mais voltadas à valorização de uma estética negra que não busca diluir os traços, mas valorizá-los (GOMES, 2019, p. 363) – ainda que isso também seja analisado como sendo uma forma de inculcar um tipo de estética que indica higiene e retorna à problemática do racismo (GOMES, 2019, p. 153-156).

O irmão de Ellen, que ainda é criança, recebe lições em casa sobre como se arrumar, e isso inclui o cabelo. O cabelo para Ellen também foi motivo para ela questionar sua identidade racial ao ingressar na Universidade, pois ela tem fios cacheados. Os primos de Carolina e o irmão de Alfredo aprendem, ainda jovens, que há representações negativas sobre seus cachos. Os primeiros são questionados pelas tias de Carolina sobre corte e pintura, que poderia fazê-los ser confundidos com bandidos; o segundo, que nasceu com um tom de pele mais escuro que Alfredo, escuta de sua mãe, que é branca, que deixar o cabelo crescer como ele gostaria não é aprovado por ela, também sendo associado à bandidagem. Alfredo também fala de sua avó que, ao receber um neto recém-nascido para conhecer, já buscava identificar o tipo de cabelo (GOMES, 2019, p. 277).

Firmina relembrou como se sentiu quando foi à escola com o cabelo alisado pela primeira vez. Apesar do alívio, refletiu que a sensação não durou muito tempo, pois os xingamentos continuaram. Como professora, já teve o cabelo prejudicado por chicletes que seus alunos colaram, além de ser interpelada sobre seus penteados. Alessandra observou os cabelos de sua família para constituir sua identidade racial que, por ela não ter o cabelo cacheado ou crespo, perpassa mais pela interpretação de suas origens e suas experiências como pessoa parda. Ela citou a experiência de sua prima que enfrentava a transição capilar e as críticas da tia, que desaprova a nova estética assumida. Destaco este trecho de Gomes (2019, p. 16) que coloca a relação da família com os tipos de cabelo da prole como um aprendizado sobre relações raciais que se institui desde as infâncias:

Cortar os cabelos alisados é um processo complexo e doloroso, que faz parte de uma transformação que não é só física e estética, mas, sobretudo, identitária. Significa passar a ser olhada de forma atravessada pela família, que muitas vezes impôs à então

criança negra o alisamento e a fez pensar que só assim seria aceita e considerada bonita socialmente.

A experiência com a estereotipia negativa do cabelo crespo ou cacheado é contada por Carolina tanto em primeira pessoa quanto como observadora. Na escola, principalmente, ela registrou memórias de quando foi exposta em público com o cabelo bagunçado para ser desclassificada em uma competição junina, além de lembrar quando ouvia dos colegas que ela estava com o cabelo fedendo. Na rua, seu cabelo foi xingado por trabalhadores que a viram passar. No transporte público, ela escutou de outras passageiras que o cabelo da mulher que estava à sua frente devia ter piolhos. Em casa, escutou com recorrência de sua avó que ela devia arrumar o cabelo e penteá-lo, sendo que quando criança, ela usava o cabelo trançado pela mãe. Este último fato foi marcante para ela em sua reflexão sobre alisamento. Gomes (2019, p. 203) me ajuda a pensar nesse sentido, pois as tranças implicam em certo nível de sofrimento por conta dos puxões, fora que podem causar ressecamento e deixar os fios quebradiços. O alisamento ou o alongamento, pensando no encerramento da necessidade constante das traças, acabaria sendo uma alternativa confortável, ainda que não definitiva por requerer manutenção.

Eu excedi as fronteiras da escolarização, mas foi notável perceber como a relação com o cabelo impõe experiências na educação formal. E, para as pessoas não-brancas de cabelo cacheado ou crespo, essa experiência é demarcadora das primeiras percepções identitárias, e podem adquirir a forma da rejeição do próprio corpo. Gomes (2019, p. 205-207) considera que esta esfera é bastante delicada, pois a inserção na vida escolar representa, para muitos não-brancos nascidos em famílias com certa homogeneidade de cor, a primeira experiência pública com as relações sociais mais amplas. Firmina e Ellen são representativas disso. Identidades raciais, autoestima e escolarização, portanto, estão bastante interligadas neste ponto. Logo, é uma questão central para se pensar oportunidades e desempenho.

Agora me dirijo à temática das relações raciais associada à instituição família e à construção social do amor. Os afetos e as concepções de amor por consanguinidade, e o próprio fato de a família ser uma instituição social, provoca a problemática do racismo como estrutura. Antes de se vivenciar os processos de racialização das sociedades racistas, este é experimentado no ambiente familiar, inclusive, pelas percepções paternas e/ou maternas: “A marca da diferença começava em casa” (SOUZA, 1983, p. 26). Mesmo que haja afetos envolvidos, isso não garante que as relações raciais, sobretudo em famílias interraciais, sejam vividas sem violências.

Schucman (2018) tem uma pesquisa muito interessante sobre a temática que pode ser redirecionada ao interesse sociológico. A autora trabalha com algumas categorias da

psicanálise para explorar a dinâmica entre raça e amor em famílias interraciais de São Paulo. A referência ao seu trabalho se justifica, primeiro, porque ela seleciona algumas das entrevistas que fez para tratar de casos generalizáveis nos quais as relações raciais podem se apresentar por negação da identidade negra; por afirmação e positivação; como forma de se desenvolver um aprendizado sobre privilégios e desvantagens; e como manifestação explícita e violenta do racismo. Todos temas presentes nas análises que consegui construir aqui. Sociologicamente, seus casos tem o potencial de dimensionar como a ideologia do embranquecimento ainda se reproduz nas percepções raciais de nossa sociedade, e isso atrelado às forma de negação e afirmação das marcas visuais e construções identitárias que foram mapeadas aqui; a manutenção de estereótipos contra as pessoas não-brancas mesmo quando se tem uma relação afetivo-sexual deliberada entre pai e mãe; por retomar a questão da identidade parda/mestiça, discutindo o sentido das relações afetivas que extrapolam a relação de cuidado familiar, me ajudando a pensar o sentido afetivo-sexual que permeia amizades e relacionamentos amorosos, o que eu desenvolverei discutindo a solidão da mulher negra.

Primeiro, destaco como a autora lida com a discussão sobre os pardos/mestiços. Boa parte das discussões que trouxe até aqui desenvolvem a questão articulando-a com a problemática do embranquecimento. Ou seja, do mestiço como um obstáculo gerado pelo próprio racismo que tende a desarticular a promoção positiva de uma identidade negra, étnica e politicamente. O mestiço é tratado na maior parte dos trabalhos, que tendem a se associar às colocações gerais da militância de movimentos negros, como aquele que tende ao branco, como um lugar de negação do negro (SCHUCMAN, 2018, p. 43). Schucman, por sua vez, permite que se conceba a questão do mestiço como um lugar em si mesmo. Acredito que ela complementa bem a minha interpretação do contínuo de cor (RIBEIRO, 2017) e, ao mesmo tempo, não dissolve a problematização acima. O mestiço é um lugar e uma posição social na medida em que ele pode transitar, em certas circunstâncias, entre os polos branco e preto. Portanto, dissolver o nó conceitual e epistemológico permite que se expanda a leitura dessas experiências. As percepções coletadas neste trabalho sobre os pardos, mestiços e morenos colocam o ponto de como a tendência à discriminação racial se reduz e, conseqüentemente, a desigualdade de oportunidades e resultados, sobretudo nas trajetórias de escolarização.

A identidade parda/mestiça é gestada no seio das famílias interraciais. Ou seja, famílias em que os pais se autodeclaram brancos e pretos ou brancos e pardos. Os filhos resultantes dessas relações são colocados, potencialmente, no contínuo de cor. Acredito que o exemplo da família de Alfredo se associa bem a essa primeira leitura, sendo seu irmão aquele que herda os traços negros da família e tem, desde pequeno, que se adaptar à leitura branca. A

bisavó de Alfredo, por sua vez, segundo ele narrou, gostava dele porque ele nasceu branco. Assim como o pai de Lia brigava com sua mãe porque ela nasceu branca, acusando-a de traição, sendo que os outros filhos, como ele, não são brancos. Quando saem juntas na rua, Lia, sua mãe e algumas de suas irmãs, é comum que elas escutem o questionamento das outras pessoas sobre o porquê delas serem “morenas” e Lia ser branca.

Nestes dois exemplos, relações distintas se desenvolvem. No caso da família de Alfredo, como a maioria do grupo nuclear é branca, a tendência é que a identidade negra de seu irmão passe pelo processo de negação, caso ele a experimente ao longo de sua trajetória. E se assemelharia ao que foi descrito por Alessandra que contou que sua família, mesmo que todas as pessoas sejam não-brancas, não se aceita como negra por conta da tonalidade mais clara da cor da pele. São os traços negroides que são negados, não o contrário. Na experiência de Lia, o que se dá é que ela não é maioria e é incompreensível para seu pai que ela tenha herdado uma cor que não a dele – o que ela mesmo tenta justificar referindo-se à cor e aos olhos de sua avó materna, além da cor de sua mãe. A tensão é evidente e media a construção do amor familiar.

Na experiência de Carolina, pude demonstrar que há tensão em torno dos traços negroides da família em dois sentidos. O primeiro, apresenta algum nível de negação ou reprodução de preconceito entre as próprias pessoas negras, como sua avó que a manda pentear o cabelo, arrumá-lo, controlá-lo. As mães de Silvio e Carlos, segundo eles, também tendem a reproduzir certos insultos e pré-noções contra si mesmas. Schucman (2018, p. 60) trabalha com a perspectiva de Fanon (2008), para pensar que essa autodepreciação tem a ver com a deterioração de uma identidade que é apreendida pela discriminação. A mesma perspectiva é sustentada por Neusa Souza (1983), ao investigar negros em ascensão social. E de forma ainda mais contundente, a autora responsabiliza o branco pela violência do racismo na deterioração da identidade negra. Há um ideal de Ego que é brutalmente formulado e implicado sobre a identidade negra, seja pela depreciação geral das características físicas ou pelas formas de preterição direta.

Em segundo lugar, Carolina narrou que sua família tem uma percepção assumida de que os mais claros teriam tudo mais fácil na vida. No caso da família de Firmina, ela narrou que o lado materno discriminou muito seu pai, mas ela não fez referência a uma provável discriminação sobre ela e seus irmãos. Na família de Silvio, sua avó também se negava a aceitar que a filha tinha escolhido um homem preto para se relacionar e pensava nisso projetando a negação no futuro (GOMES, 2019, p. 137), para além da negação presente, ou seja, no que resultaria a cor dos filhos. Assim como a avó de Alfredo, a avó de Carlos reproduzia as lógicas de supremacia branca pensando no tipo de filho, em sentido racial, que sua filha geraria casando

com um preto. A expectativa contrária, contida na negação, denota seu aprendizado sobre concepções de melhoramento da raça (GOMES, 2019, p. 135).

Assim como na sociologia da educação, que estuda trajetórias de escolarização e geralmente parte da compreensão das condições objetivas das famílias, um estudo de trajetórias de escolarização que tem raça como vetor tem grandes aprendizados ao se considerar as relações de classificação racial dentro das famílias. A rejeição ou aprovação de traços e identidades pode se iniciar nesse ambiente (GOMES, 2019, p. 161) e condicionar a escolarização pelos tipos distintos de investimento em filhos racialmente diferentes, por exemplo. Note-se a articulação intencional e consequente entre a palavra “distinção” associada ao tratamento diferente. Nos casos que analisei, apenas na família de Ellen a experiência de racialização assume um sentido positivo, pois é majoritariamente negra. No caso de Firmina, as problemáticas em torno do seu cabelo, diferente do que ela refletiu, não se iniciaram na escola, mas pela intenção estética de sua mãe que estimulou o alisamento. Schucman (2018, p. 55; p. 93) ajuda a compreender esse fato tanto pela noção de cuidado, caso sua mãe tenha tido a intenção de evitar que ela experimentasse a discriminação, que ela acabou vivendo de fato, mas também pela possibilidade de ter sido apenas mais uma manifestação do narcisismo da identidade branca que só vê a si mesma como bela.

Retomando o plano da escolarização, há muitas narrativas diretamente vinculadas à escola e seu funcionamento. Carolina falou que não se via no currículo de suas escolas, traduzindo esse sentimento para a noção de um “ensino quadrado”, isso somado à discriminação interpessoal que viveu, o que ela julga ter influenciado em seu desgosto pela escola. Esse sentimento é retomado por Firmina que considerou a Escola, como Carolina, um ambiente hostil. Alfredo, por sua vez, descreveu um sentimento diferente, assim como Carlos. Seguindo essa linha, o que foi muito notável de se destacar nas narrativas, relacionando com os sentimentos de pertença ou distanciamento com a escola, é a lembrança de equipes docentes e de gestores majoritariamente brancas. Pretos e pardos aparecem mais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo dos anos escolares que são de amadurecimento identitário e cognitivo, pouco se lembra de professores não-brancos. Há a predominância, portanto, de um mundo conceitual branco (KILOMBA, 2019), que trabalhei no tópico 2.2, na lida com o currículo, na gestão da vida escolar, e se pode exceder para padrões estéticos e comportamentais (GOMES, 2019, p. 205). Não é à toa que Ellen, Firmina e Carolina denunciam a ausência do debate sobre racismo em sala e na escola, além do silenciamento sobre os casos de racismo vividos.

O processo de deterioração identitária potencialmente desencadeado pelas representações contidas no currículo escolar não afeta apenas aos/às estudantes, pois tais representações também podem ser reproduzidas pelos próprios professores/as, gestores e demais funcionários (SANT'ANA, 2005, p. 55). Esta desconsideração do peso que o racismo carrega sobre as trajetórias de escolarização dos não-brancos não surpreende, na medida em que uma das características do racismo antinegro reside na desumanização. Desconsiderar as feridas causadas pela discriminação, para além dos danos objetivos nas trajetórias, integra essa dimensão.

Outro dado relevante que foi destacado tem a ver com a dedução dos professores sobre o desempenho dos alunos não-brancos, além de um distanciamento considerável das partes. Ellen narrou que foi uma aluna mais quieta, e que, apesar disso, tirava boas notas. Sua reflexão indica o quanto ela tinha que fazer mais esforço para ser reconhecida. Apesar de não ter se sentido totalmente excluída, sabendo lidar com as relações de amizade ao seu modo, Ellen via que ela e os demais não-brancos de sua escola não tiveram tantos amigos quanto os brancos. Lia narrou a mesma realidade, além de notar que os estudantes não-brancos recebiam menos atenção dos professores. Ela lembrou que havia pretos e pardos em destaque por onde estudou, mas eles não se apresentavam tão evidentemente.

Os horizontes de classe são recorrentemente citados para se falar das limitações de objetivos, representações e projetos de futuro. Como estou trabalhando com a perspectiva de que é a noção de raça que estrutura a sociedade de classes no Brasil, logo, esses horizontes de classe estão dependentes da desigualdade racial. Entretanto, para uma dimensão sincrônica da desigualdade e discriminação raciais, a análise das narrativas mobilizou uma série de elementos que permitem uma compreensão ampla de como tais horizontes são significativamente impedidos de encontrarem saídas positivas por conta do racismo.

A autoestima intelectual de Alessandra, Carolina, Ellen, Firmina e Silvio é perceptivelmente mais defasada em seu processo de desenvolvimento do que a dos demais – note-se que eu excluí Cida, pois suas narrativas não indicam que a questão racial a afetou no sentido de suas aspirações de mobilidade social por meio da educação. E essa problemática da autoestima não está desligada, em nenhum momento, das tensões de identidade racial. Alessandra e Silvio não falam de discriminação direta, sobretudo na escola, isso é melhor visualizado nas narrativas de Carolina, Ellen e Firmina, mas ao se referirem às suas condições de possibilidade, os projetos e a crença em serem bem-sucedidos, a tensão identitária retorna. Não *se ver* nos espaços e nas posições sociais é condição de seu sofrimento psicológico na

escola básica e na Universidade, e este fato não é redutível à uma noção de classe social como condições de existência.

*Ver-se* representado sob construtos positivos é uma discussão que mobilizou uma série de pesquisas que, antes e depois da instituição da Lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003), já insistiam na necessidade de rever o currículo da educação formal. O livro didático, nessa perspectiva, foi tomado como elemento fundamental da prática docente e mediador dos aprendizados esperados pelos/as estudantes, principalmente, considerando que ele tem sido um dos recursos mais importantes nas instituições brasileiras por ser, muitas vezes, o único disponível (SILVA, 2005).

Essa problemática de representação, estereotipia e discriminação racial é tão atual que, próximo dos dias em que escrevia e rescrevia este capítulo, houve um ataque à uma Escola de Aracruz no estado do Espírito Santo no qual quatro pessoas morreram. O autor dos disparos foi um adolescente branco de 16 anos, portador de objetos com símbolos nazistas encontrados pela polícia em sua casa, mas em uma publicação feita pelo jornal O Estado de São Paulo, a imagem utilizada dava destaque às mãos de uma mulher negra empunhando uma arma de fogo<sup>30</sup>. Após muitas manifestações nas redes sociais, a imagem da matéria foi alterada e o Jornal apenas justificou que a imagem anterior era inadequada (PODER 360, 2022).

Carolina narrou que sua relação com o currículo e com a educação formal só se transformou quando ela pode integrar um cursinho pré-vestibular no qual o Professor apresentou uma série de novas referências nas quais ela pode se identificar positivamente e acessar conhecimentos sobre as relações raciais que lhes foram negados. O livro didático, como aponta Silva (2005, p. 23), às vezes é o único recurso para leitura na casa de crianças das camadas populares<sup>31</sup>. Este é um dado apontado pelos meus interlocutores e interlocutoras. E o estereótipo nem sempre precisa se referir apenas aos não-brancos de forma negativa, mas, principalmente, representar os brancos como norma estética, de comportamento, cultura, etc.

Na escola, Alfredo cabia nas representações positivas, como quando o escolhiam para ser anjo em eventos culturais, além de ser colocado como prioridade em outras atividades e sentir bem-tratado em outros espaços, se não com expressões concretas, ao menos com a

---

<sup>30</sup> A foto que recebeu críticas pode ser vista na referência que indiquei (PODER 360, 2022) já que no link da matéria original ela foi removida: <[https://www.estadao.com.br/educacao/por-que-ataques-em-escolas-tem-se-repetido-no-brasil-armas-saude-mental-e-internet-podem-explicar/?utm\\_source=twitter:newsfeed&utm\\_medium=social-organic&utm\\_campaign=redes-sociais:112022:e&utm\\_content=::&utm\\_term=>](https://www.estadao.com.br/educacao/por-que-ataques-em-escolas-tem-se-repetido-no-brasil-armas-saude-mental-e-internet-podem-explicar/?utm_source=twitter:newsfeed&utm_medium=social-organic&utm_campaign=redes-sociais:112022:e&utm_content=::&utm_term=>)>.

<sup>31</sup> A literatura e as artes também são elementos a serem pensados nesse sentido, principalmente no início da vida leitora, ou seja, entre crianças e adolescentes, pois a construção da autoestima precisa se iniciar desde os primeiros passos da escolarização (ANDRADE, 2005; LIMA, 2005).

ausência de suspeitas colocadas sobre si. Ellen também nota que as pessoas brancas, mesmo as menos dedicadas, na escola e na igreja, ganhavam espaço de destaque. Apesar de ela se considerar uma aluna autossuficiente, sem muitas dificuldades, sempre foi colocada à margem das atividades da escola. Não era escolhida para ser protagonista em nenhuma oportunidade, apenas coadjuvante.

Quanto às amigas e paqueras na escola, Lília e Lia narraram que os meninos negros não conseguiam tanta paquerinha, diferente dos colegas brancos. Carolina também falou que na sua escola os meninos brancos só queriam saber das meninas brancas, mesmo na escola pública que era “mais mista” que a escola privada. Firmina narrou o mesmo sentimento de se sentir preterida, tal como Ellen que, mesmo tendo experimentado paqueras na escola, não tinha muito retorno dos meninos negros que geralmente preferiam as meninas brancas, mesmo que também se sentissem rejeitados por elas. Alessandra, Cida e Silvio não fizeram considerações com relação a si mesmos, mas reiteraram a mesma percepção.

Com relação às amigas, Ellen acha que as pessoas não a queriam muito próximo, mesmo entre seus amigos, pois tendiam a não colocar as relações em público. Firmina foi a que mais tocou na questão de se sentir excluída. Alfredo e Carlos narram o extremo contrário, assim como Lia e Lília. Carlos disse que se aproximava pelo humor e Alfredo enfrentava a timidez criando conexões com pessoas de séries diferentes. Lia lembrou que negros geralmente andavam com negros e brancos com brancos.

Acredito que a discussão mais efetiva contida nessa perspectiva deságua na questão da solidão da mulher negra. Apesar de ser um debate direcionado, específico, ele perpassa com muita qualidade pela problemática fundamental de preterição amorosa sobre os não-brancos, principalmente as mulheres. E isto, por sua vez, me interessa na perspectiva dos ciclos de vida que se reiniciam na constituição de novas famílias, logo, pelas relações afetivo-sexuais. A preterição amorosa, afetiva e sexual dos não-brancos, como a descoberta da estereotipia desses corpos, se inicia, com maior probabilidade, na escola, bem como nas brincadeiras com as crianças da vizinhança. Esse não é um fenômeno que deveria ser ignorado, visto que está correlacionado com a incorporação de alguns tipos de capital, tais como o social e o simbólico, e que, portanto, não se desvincula das experiências vividas nas trajetórias de escolarização.

A especificidade da solidão da mulher negra passa pela interseccionalidade de raça, classe e gênero, pois tais sujeitas têm sido consideradas, desde o escravismo, apenas um corpo sem mente (PACHECO, 2013). Gonzalez (1984) explica que, no Brasil, as mulheres negras têm sido associadas a estereótipos de servidão sexual e profissional, e não à toa, a imagem produzida no país sobre a mulata é erótica, distante do mercado afetivo, quando não folclorizada, como

no caso das “baianas”, ou reduzida ao trabalho doméstico – que consta nas narrativas de Carolina e das quais ela tenta se desvincular. É o imaginário do amor como construção social, portanto, condicionada pela estrutura racista, que está implicada nessa discussão, além do mercado matrimonial que não necessariamente conta com o fator amor.

Assim como Schucman (2018) no debate sobre amor e famílias interracialis, Pacheco (2013) investe em uma leitura afetivo-sexual das relações raciais começando pela literatura das ciências sociais brasileiras. É notável como a questão está presente desde a constituição do campo em nosso país e passa pelos conflitos em torno da identidade nacional. Seja pelas teorias racialistas contra a miscigenação, ou nas teorias favoráveis ao *melting-pot* como forma de branquear a população, passando pelas perspectivas das décadas de 1930-1940 quando se defende uma identidade nacional baseada na mestiçagem, de uma meta-raça que finalmente explicaria a excepcionalidade de nossa identidade, é o debate sobre afetividade e sexo que está mediando as análises. A mulher negra em todos estes pontos é colocada em lugares de submissão e servilismo, tendo seu corpo como finalidade de mercadoria/objeto.

Collins (2019) discute esta temática articulando a noção de imagens de controle e oferece quatro exemplos principais. O controle, nessa perspectiva, tem a ver com a estereotipia e desumanização das mulheres negras, o que recai sobre seu corpo, identidades e comportamento. Ela debate como as mulheres negras são hiper sexualizadas (Jezebel; Prostituta; *Hoochie*), o que no Brasil é amplamente visto com o caso das negras nuas no carnaval, as funkeiras, e a “mulata tipo exportação”. A trabalhadora doméstica que “é quase da família” de tão leal (Mammy) seria aquela que trabalha incansavelmente e não tem individualidade, pois ela é apenas uma cuidadora. A Matriarca, por sua vez, seria o oposto das *Mammies*, pois o conceito estabelece uma representação sobre as mulheres negras como grosseiras, agressivas, o que no Brasil poderíamos ver sob o signo de “barraqueiras”, e que, devido a esse temperamento que lhes é intrínseco, não saberiam criar os filhos adequadamente. Por fim, a mãe dependente do Estado é aquela que acessa as políticas sociais e que se reproduzem desenfreadamente. Tais mulheres são enfocadas em uma imagem de miséria, sendo no Brasil as beneficiárias do Bolsa Família, um programa de redistribuição de renda, as mais ofendidas.

Para encerrar este capítulo, também gostaria de demarcar que tais implicações sobre as trajetórias não se realizam sem resistência, ainda que não sejam dados ignoráveis de discriminação e evidente criação de obstáculos à escolarização. Nos diversos espaços que transitaram, os pretos e pardos com quem estabeleci interlocução desenvolveram formas de se adaptar às condições sociais e à própria discriminação racial, primeiro pela construção e

reconstrução da própria identidade, o que coincide com o tom que Collins (2019) dá ao próprio do conceito de imagem de controle que, segundo ela, pode ser tomado como forma de inverter a representação construída, através do empoderamento; e, por fim, pelo estabelecimento de vínculos com amigos, familiares, e às vezes professores da educação básica e da educação superior que dão suporte na superação das dificuldades.

É muito comum que as pesquisas científicas sobre racismo e desigualdades raciais silenciem sobre esse aspecto da agência social o que, por sua vez, acaba dando um tom de inação dos agentes com relação aos condicionamentos das estruturas sociais. As teorias acabam por refletir esses *condicionamentos* como *determinantes*, mas, ao meu ver, a história não é imutável, pelo contrário, a história é sinônimo de mudança.

Os vínculos efetuados ao longo dessas trajetórias com amigos e familiares pode ser traduzido pela noção de redes de apoio. Os brancos também têm suas redes, mas elas não se expressam em sentido racial, não se enunciam. O privilégio branco o é porque não se elabora, não se contesta, mantendo-se norma. Lia e Lília se dão conta durante as entrevistas que seus colegas de laboratório e mesmo os de turma de mestrado são todos brancos. Há uma certa rede entre a Branquitude que se realiza como um tipo de pacto (BENTO, 2022). Entre os não-brancos, há uma mínima noção de que há a articulação entre “cor” e classe social. Entre meus interlocutores e interlocutoras, apenas Cida não investe neste aspecto. Ter uma rede de apoio, primeiro, é ter a quem orgulhar retornando o investimento recebido. Alessandra, Carolina, Ellen, Firmina e Silvio enunciam suas histórias familiares de forma a interligar suas conquistas como conquistas coletivas, e a “cor” é percebida nessa elaboração. São os familiares não-brancos que são lembrados como aqueles que menos tiveram oportunidade.

Silvio, durante as entrevistas, foi se dando conta disso e considerou, como destaquei no segundo e terceiro capítulos, que apesar de seu pai ser muito inteligente, “fazer altas gambiarras”, ter um jeito para consertar as coisas, ele não teve oportunidades. Alessandra e Carolina buscam quebrar o ciclo do trabalho doméstico. Ellen, por sua vez, pensa nos pais envelhecendo e ela luta para conquistar algum tipo de estabilidade através da educação, assim como Firmina. Há um viés racial na realização, não é apenas um mecanismo de classe.

Quintiliano (2019) trabalhou com a noção de redes afro-indígenaafetivas para explorar a noção de apoio que quero empregar. Sua intenção era compreender as redes de apoio e afeto que se desenvolvem na Universidade entre indígenas e afrodescendentes que, como se pode conceber pelas narrativas analisadas aqui, tendem a sentir-se deslocados em uma instituição que reproduz a lógica do racismo e da desigualdade racial, seja na ocupação das vagas, nas referências científicas compartilhadas, nos temas cânones permitidos de serem

estudados, ou nas relações interpessoais. Dentro desse esquema de competição, que desperta vários efeitos psicológicos, tais como os que Silvio, Firmina, Alessandra, Ellen e Carolina relataram em um sentido racial, e Alfredo, Cida, Lia e Lília em termos das condições de classe, a autora capta a importância do desenvolvimento de vínculos afetivos entre semelhantes.

A primeira rede de apoio é encontrada na família e, geralmente, destaquei o papel central das mães para manter seus filhos e filhas diante de um sonho de vida melhor. Em seguida, aparecem professores e professoras da educação básica, Mestres, como disse Cida, engajados em demonstrar as possibilidades de uma outra realidade – o que não implica desconsiderar as tensões que foram demonstradas. No ensino superior, incluindo a temida pós-graduação, a presença desses mestres se torna ainda mais importante, podendo ser fatal quando a relação é negativa, como narrou Carolina.

Entretanto, ao meu ver, o que mais foi notável ao longo das análises foram as relações de amizade que conotam uma identificação racial. Silvio e Alessandra são amigos na pós-graduação e em vários momentos de suas entrevistas, feitas separadamente, eles se referem aos mesmos episódios, tais como quando se deram conta de que somente eles não tinham carros dentre a turma de doutorado. Alessandra impacta muito positivamente em sua relação com Silvio porque ela sonha grande, e mesmo que isso o assuste, ele acaba crendo nas ideias da amiga que quer fazer intercâmbio.

Firmina, desde a educação básica, se vê muito dependente desses pontos de apoio. Dentre os demais, ela foi a que mais reconheceu essa necessidade. Inclusive, ela refletiu durante as entrevistas que na educação básica o marcador de identificação não era raça, mas experiências de exclusão tais como as que ela vivia. No entanto, no ensino superior, ela se aproximou de mulheres negras que a acolheram e a ajudaram a se encontrar nos espaços universitários e diante das oportunidades que ela buscou aproveitar ao máximo. Na pós-graduação também teve apoio dos colegas de turma que a ajudaram até mesmo com um bazar quando ela estava sem renda.

Alessandra tem muito forte em si o sentido de ocupar o espaço universitário, assim como Carolina que quer publicar livros para serem colocados nas estantes do ensino superior. Ellen e Firmina querem as posições de professoras universitárias, assim como Cida e Silvio. O significado dessa ocupação é pessoal, significa uma conquista por mérito, e não por burlar as regras e conquistar matrículas pulando janelas, como Alessandra foi acusada. Mas também é uma conquista coletiva porque representativa.

A seguir, teço minhas considerações finais, no que compete aos objetivos alcançados e contribuições registradas. Além disso, indico limitações e questões a serem desenvolvidas em um futuro possível.

## CONCLUSÕES

Meu objetivo com esta pesquisa era fazer com que raça operasse analiticamente ao se estudar trajetórias de escolarização na perspectiva dos debates sobre desigualdades de oportunidades e resultados, bem como a partir da questão do sucesso e do fracasso escolares. Minhas questões de partida foram: como a raça interfere objetiva e subjetivamente na escolarização de brancos e não-brancos? Dentre os demais espaços de socialização que se interligam ao processo de escolarização, como a discriminação racial atua e que consequências eventualmente produz?

Como recorte empírico, trabalhei com 10 estudantes de pós-graduação autodeclarados pretos, pardos e brancos. Primeiro apliquei questionários socioeconômicos e culturais com eles/as e, em seguida, explorei a vida familiar e a vida escolar de cada por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em dois encontros cada. A leitura dos dados coletados utilizou da perspectiva da análise de conteúdo.

Dentre as contribuições do trabalho, acredito que devo destacar que a primeira se refere à construção de um caminho de pesquisa que não se encontra disponível nas pesquisas que se propõem a objetivos semelhantes. Há muitos trabalhos que utilizam a noção de trajetória e investigam a escolarização de não-brancos, sobretudo, quanto à entrada no ensino superior. Mas desconheço um esforço de teorizar sobre o conceito de trajetórias tendo raça como vetor, visto que boa parte das referências utilizadas tomam a categoria como complemento da análise das condições de classe. Faço esta afirmação me baseando em um levantamento que realizei nos primeiros meses de 2021 em bases de dados (*Scielo*; Catálogo CAPES de dissertações e teses; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; Google Acadêmico) e em arquivos de eventos (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS; e Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS).

A noção de trajetória utilizada de forma teórica e metodológica neste trabalho foi inspirada nos estudos de Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (2005b; 1981) sobre a desigualdade racial por meio da percepção dos ciclos de vida e desvantagens cumulativas. Os autores permitiram que eu construísse um sentido de trajetória como aquilo que se analisa tendo como referência um passado e presente a serem recuperados e nos quais a raça atua como fator independente e condicionante da estrutura de classes. Para tanto, investiguei: a) origens familiares de cada indivíduo (em termos de raça e classe); b) percepções com o conceito nativo

“cor” (cor da pele, cabelo, traços fisionômicos como nariz, lábios, olhos, mucosas, etc.); e c) colocando raça como problemática central ao se investigar as experiências de escolarização.

As narrativas analisadas a partir deste esquema, diluído no roteiro de pesquisa que detalhei no capítulo metodológico e que se encontra nos anexos, abriram um leque de questões que articulam a diacronia e a sincronia da desigualdade racial e da discriminação. Entretanto, julgo que a dimensão das trajetórias que melhor se recuperou por essa abordagem qualitativa foi a sincrônica, mesmo que se refira a memórias que foram recuperadas. Portanto, para investigações futuras, dentro das condições possíveis, articular este esquema com um aparato estatístico, vinculado a uma amostra representativa numericamente, tornaria ainda mais potentes as análises.

A segunda contribuição que acredito poder oferecer concretamente diz respeito ao esquema da análise de conteúdo que registrei no segundo capítulo no que compete às percepções raciais, as quais dividi em quatro categorias: marcas visuais; ascendência familiar; leitura social provável; e autodeclaração. Trabalhar com brancos e não-brancos promoveu um ganho na análise relacional da questão racial e as perspectivas distribuídas nos quadros evidenciam como que o racismo se estrutura nas mais diferentes experiências. Além disso, há muitas evidências de como a discriminação tende a arrefecer em trajetórias de pessoas que carregam menos traços negroides, porém, não desaparece completamente e se mantém em um estado potencial, à espreita.

Com relação ao conteúdo analisado na dimensão da vida escolar, consegui captar, relacionalmente, que enquanto os não-brancos vivem uma série de obstáculos na escolarização, os brancos vivem experiências opostas e, mesmo quando não conseguem refleti-las sobre si, as reconhecem em seu entorno. Sobre os não-brancos evidenciei que recaem processos de fragmentação da a) autoestima intelectual e pessoal; b) confiança consigo mesmo e quanto à relação com os demais; c) da proximidade com a escola; d) do prazer com os estudos; e) impedimento de se desenvolver um sentimento de ser benquisto e respeitado; f) impedimentos na formação de vínculos e contatos; g) obstáculos no fortalecimento da confiança estética consigo e com os semelhantes; h) a presença de situações diversas de humilhação, promoção de medo, insegurança e desconforto; i) e criação de dúvidas quanto às conclusões tiradas de situações de discriminação evidente. Ao meu ver, tais fatores prejudicam o autoconhecimento, limitam as formas de identificação e de representatividade, e, considerando o que construí nos tópicos anteriores, são todos impedimentos referentes à aproximação com oportunidades favoráveis ao fortalecimento e/ou desenvolvimento de capitais valorizados pela realidade da educação formal.

Esses fatores foram inferidos através da identificação de relações que a) sustentam estereótipos; b) promovem xingamentos, insultos e intimidações; c) apelidos – o que inclui a antecipação das formas de tratamento sem consulta prévia à parte interessada; d) “piadas” – que podem ou não ser brincadeiras, no sentido estrito da palavra, mas que contêm, por fim, ofensas racistas; e) evidente exclusão de grupos, ausência de debate sobre o tema ou banalização dele na escola e na universidade; f) exclusão curricular; g) tratamento diferente pelos colegas, professores, demais funcionários e núcleo gestor; h) negação de acesso a espaços, oportunidades, representações e posições; i) encurtamento dos horizontes sociais; j) preterição na formação de amizades e relações afetivas, amorosas e/ou sexuais; k) impedimento de acesso a posições de poder e destaque; l) a criação de uma necessidade de ser forte mesmo quando ofendido, uma forma de desumanização e banalização da discriminação; m) a criação de um ambiente hostil na vida escolar para as pessoas não-brancas; n) e por colocar em dúvida conclusões sobre a evidência dos episódios de discriminação, incluindo os episódios observados com relação aos/às outros/as colegas. No ensino superior, isso se manifesta pela dúvida colocada sobre o) a escrita “diferente”; p) as referências escolhidas; q) e também pela falta de visibilidade e representatividade das pessoas não-brancas nos diferentes espaços.

Identifiquei que, ao longo do trabalho, três temas foram muito recorrentes e permitiam que se estabelecesse certa uniformidade à discussão. Me refiro à questão da diferença de tratamento, as relações que promovem o desenvolvimento ou não de identidades e os obstáculos e fatores promotores de autoestima. No último capítulo, portanto, com a intenção de expandir a discussão sobre escolarização para os demais temas trabalhados pelos estudos de relações raciais, integrei estas três noções com o debate sobre mestiçagem, miscigenação e colorismo; os significados em torno das identidades negras e identidades brancas e as formas de racialização; a constituição do amor nas famílias interraciais; também desenvolvi considerações sobre alguns elementos constituintes do ambiente escolar, tais como os limites do currículo, além da discriminação interpessoal, a presença majoritária de pessoas brancas na docência e na gestão e a banalização do racismo escolar.

Também discuti o tratamento diferente dos professores para com os não-brancos; o impedimento de assumir posições de destaque nas atividades escolares, além da subestimação; ausência de representatividade positiva sobre os não-brancos, seja no livro didático, nas artes e literatura, assim como nas posições sociais de prestígio; desenvolvi também a questão das amizades e relações afetivo-sexuais na escola, nas quais há preterição dos não-brancos; integrei este ponto com a problemática da solidão da mulher negra e as imagens de controle que recaem

sobre elas; e finalizei o capítulo tratando de redes de apoio tendo raça como mote, o que resvala na questão do capital social que geralmente é lido apenas pela categoria classe social.

Ao enfatizar este último aspecto, minha intenção era dar um tom conclusivo ao capítulo e promover percepções sobre as formas de agência social que se inclinam à superação da discriminação racial. Da mesma forma, gostaria de encerrar estas considerações pensando que muito do que fora identificado na análise de conteúdo pode ser contornado com práticas de uma educação para as relações étnico-raciais e com a promoção de uma agenda antirracista. O racismo, para ser desarmado estruturalmente, precisa ser tratado em todas as dimensões da vida social, mas a educação formal é um ambiente propício para se desenvolver este aprendizado porque, como se viu, esta é uma das primeiras experiências públicas da vida dos indivíduos, e até mesmo as tensões do racismo doméstico podem ser redimensionadas se a educação formal for antirracista. E ela pode ser antirracista se contar com um amplo comprometimento entre políticos, profissionais da educação, gestores e cidadãos em geral, isto incluindo a coercitividade da Lei, já que a intenção da discriminação racial não opera apenas como saber infraconsciente, mas como projeto de supremacia branca na manutenção de privilégios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Edição Kindle.
- ANDRADE, I. P. Construindo a auto-estima da criança negra. MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005, pp. 117-124.
- ARAÚJO, E. M.; CALDWELL, K. L.; SANTOS, M. P. A. et al. Morbimortalidade pela covid-19 segundo raça/cor/etnia: a experiência do Brasil e dos Estados Unidos. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. Especial 4, p. 191-205, dezembro 2020.
- AZEVEDO, T. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- BARBOSA, M. L. O.; GANDIN, L. A. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **BIB**, São Paulo, n. 91, 2020, pp. 1-38. DOI: 10.17666/bib9105-2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4. Ed. São Paulo: Global, 2008.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, pp. 28-63.
- BENTO, M. A. S. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BETHENCOURT, F. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a, pp. 65-70.
- BOURDIEU, P. O espaço social e suas transformações. *In*: \_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017, pp. 95-161.
- BOURDIEU, P. O racismo da inteligência. *In*: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003, pp. 277-281.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b, pp. 71-80.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª. ed. RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRAGA, A. P. M. Pelas Trilhas de Virgínia Bicudo: psicanálise e relações raciais em São Paulo. **Revista Lacuna**, São Paulo, n. -2, p. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistalacuna.com/2016/12/06/n2-01/>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2022.

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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CAMPOS, A. R. **Relações raciais e escolarização de famílias camponesas**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019, 231p.

CAMPOS, L. A.; LIMA, M.; GOMES, I. Os estudos sobre relações raciais no Brasil: uma análise da produção recente (1994-2013). *In*: MICELI, S.; MARTINS, C. B. (Orgs.). **Sociologia brasileira hoje II**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018, pp. 199-234.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2014.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CASHMORE, E. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos na área. **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, 2001, pp. 63-87.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUNHA, M. A. A. Trajetórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do “estatisticamente improvável”. **Revista Alpha**, (6): 32-42, 2005.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. Ebook.

DIEESE. Desigualdade entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia. **Boletim especial 20 de novembro – Dia da Consciência Negra**. 2021.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** O legado da “raça branca”, volume 1. 5. Ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIOCRUZ. **Negros são os que mais morrem por covid-19 e os que menos recebem vacinas no Brasil.** 2021. Disponível em: < <https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

FIRDION, J-M. Construir uma amostra. *In:* PAUGAM, S. (Coordenador). **A pesquisa sociológica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, pp. 67-84.

FREDRICKSON, G. M. **Racismo:** uma breve história. Porto: Campo das Letras, 2004.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRY, P. MAGGIE, Y. et. al. **Divisões perigosas:** políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

G1. **Empresária se indigna com pedido racista de cliente por aplicativo:** 'Mandem entregador branco, não gosto de pretos nem pardos'. Disponível em: <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/03/05/empresaria-se-indigna-com-pedido-racista-de-cliente-por-aplicativo-mandem-entregador-branco-nao-gosto-de-pretos-nem-pardos.ghtml>>. Acesso em 22 nov. 2022.

GILROY, P. Race ends here. **Ethnic and racial studies**, vol. 21, n. 5, pp. 838-847, 1998.

GILROY, P. “Jóias trazidas da servidão”: música negra e a política da autenticidade. *In:* \_\_\_\_\_. **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012a, pp. 157-222.

GILROY, P. **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012b.

GOMES, J. D. **Os segredos de Virgínia.** Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955). 2013. 166f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Coleção Educação para todos. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 39-62.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: \_\_\_\_\_*. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. São Paulo: Zahar, 2020, pp. 115-125.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista de Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p. 223-244.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e Colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, 2008, pp. 115-147.
- GUIMARÃES, A. S. A. A democracia racial revisitada. *In: \_\_\_\_\_*. **Modernidades negras: a formação racial brasileira (1930-1970)**. São Paulo: Editora 34, 2021. pp. 225-264.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GUIMARÃES, A. S. A. Temáticas emergentes no estudo das relações raciais brasileiras. *In: MICELI, S.; MARTINS, C. B. (Orgs.)*. **Sociologia brasileira hoje II**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018, pp. 235-250.
- HANNA, P.; MWALE, S. “Não estou com você, mas estou...” – Entrevistas face a face virtuais. BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. (Orgs.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019, pp. 297-315.
- HASENBALG, C. A distribuição de recursos familiares. *In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.* **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Iuperj/UCAM/Topbooks/Faperj, 2003, pp. 55-84.
- HASENBALG, C. Anexos. *In: \_\_\_\_\_*. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª ed., Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005a, pp. 297-316.
- HASENBALG, C. Desigualdades Raciais no Brasil, n. 14, **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, 1977, pp. 7-33.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª ed., Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005b.
- HASENBALG, C. Entre os mitos e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995, pp. 355-374.
- HASENBALG, C. O contexto das desigualdades raciais. *In: SOUZA, J. (Org.)*. **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Iuperj/UCAM/Topbooks/Faperj, 2003, pp. 55-84.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2022. Disponível em: <[https://static.poder360.com.br/2022/11/IBGE-DESIGUALDADES-11.NV\\_.pdf](https://static.poder360.com.br/2022/11/IBGE-DESIGUALDADES-11.NV_.pdf) >. Acesso em 07 fev. 2023.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Informação demográfica e socioeconômica, nº. 41, 2019.

JESUS, C. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. eBook Kindle.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº. 1, jan./jun., 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAURENS, J-P. **1 sur 500**: la réussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LAVAL, C. Pierre Bourdieu: a dominação neoliberal. *In*: \_\_\_\_\_. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. 1. Ed. São Paulo: Editora Elefante, 2020, ebook.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEMIEUX, C. Problematizar. *In*: PAUGAM, S. (Coordenador). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, pp. 33-52.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005, pp. 101-116.

LIMA, M. A obra de Carlos Hasenbalg e seu legado à agenda de estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. **DADOS, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, 2014, pp. 919-933. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201428>.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, F. L. Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual? **Sociologia, problemas e práticas**, n. 33, 2000, pp. 09-44.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSI, L.; MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, pp. 1854-1973, 2017. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364>.

MATOS, T. C. F. A questão racial em perspectiva latino-americana. Afromexicanos: entre a invisibilidade e o reconhecimento. **45º Encontro Anual da ANPOCS**, 2021.

MATOS, T. C. F. Cinema brasileiro, tempo passado e tempo presente: o lugar da memória e a questão racial. **Análise Social**, 218, LI (1.º), 2016, 170-190.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 edições, 2018a.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MENDES, M. M. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Vivência, revista de antropologia**, n. 39, 2012, pp. 101-123.

MICHAELIS. **Bode expiatório**. Disponível em: <[MIRANDA, J. H. A. Branquitude invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. \(Orgs.\). \*\*Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil\*\*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017, pp. 53-68.](https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bode#:~:text=Bode%20expiat%C3%B3rio%20%3A%20a)%20o%20bode,reveses%20e%20desgra%C3%A7as%3B%20bode%20emiss%C3%A1rio.></a>. Acesso em 08 fev. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017, 350p.

MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000, pp. 15-34.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. Ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUEIRA, C. M. M.; FORTES, M. F. A. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia, Revista do curso de pedagogia da Universidade FUMEC**, ano III, n. 2, 2004, pp. 57-74.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, v. 1, n. 7, p. 42-56, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**. 31(2): p. 155-170, jul./dez., 2006a.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, 2006b.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020, 160 p.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, (10), dez. 1993.

OLIVEIRA, F. ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, pp. 209-226, 2010.

OLIVEIRA, F. É. **Trajetórias de longevidade escolar e disposições sociais de estudantes negros/as cotistas dos cursos de graduação da UNILAB**. 173f. Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção-CE, 2019.

OLIVEIRA, F. É.; PINHEIRO, C. H. L. Trajetórias de longevidade escolar e disposições sociais de estudantes negros/as cotistas da Unilab-CE. **Revista Pós-Ciências Sociais**, v. 18, p. 105-130, 2021.

PACHECO, A. C. L. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013.

PAGER, D. Medir a discriminação. **Tempo Social**, revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, pp. 65-88, 2006.

PAUGAM, S. Afastar-se das pré-noções. *In*: PAUGAM, S. (Coordenador). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, pp. 17-32.

PEREIRA, A. S. A. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PINTO, L. A. C. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, pp. 64-101.

PODER 360. **Criticado, “Estadão” troca foto de mão negra segurando arma: imagem foi usada para ilustrar reportagem sobre atirador branco que matou pessoas no Espírito Santo**. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/midia/criticado-estadao-troca-foto-de-mao-negra-segurando-arma/>>. Acesso em 28 nov. 2022.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTES, É. A. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 61-80.

- PORTES, É. A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUINTILIANO, M. **Redes afro-indígenaafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação *stricto sensu* e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás**. 131f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UFG. Goiânia, 2019.
- RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- RAMOS, M. **Vida Maria**. Direção de Marcio Ramos. 9 min. 2007.
- RIBEIRO, C. A. C. Contínuo racial, mobilidade social e “embranquecimento”. **RBCS**, v. 32, n. 95, 2017, DOI: 10.17666/329503/2017.
- ROCHA, E. F. Cor e dor moral: sobre o racismo na “ralé”. In: SOUZA, J. (Org.). **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, pp. 353-383.
- ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANT’ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 160 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SETTON, M. G. J. **Socialização e individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação**. São Paulo: Annablume, 2016.
- SEYFERTH, G. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, G. *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis; ABONG, 2002, pp. 17-43.
- SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-38.
- SILVA, E. B. Unity and fragmentation of the habitus. **The Sociological Review**, 64, 166-183, 2016.
- SILVA, N. V. Cor e o processo de realização socioeconômica. **DADOS, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, 1981, pp. 391-409.

- SILVA, N. V. O esquema analítico e a classificação ocupacional. *In*: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Iuperj/UCAM/Topbooks/Faperj, 2003, pp. 37-54.
- SILVA, N. V. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. **Pesq. Plan. Econ.** Rio de Janeiro, 10 (1), 1980, pp. 21-44.
- SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, 43 (3), 2000. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>.
- SILVÉRIO, V. R. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. 182 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. 1999.
- SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997b.
- SOUZA, J. (Org.). **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, pp. 353-383.
- SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Editora Estação Brasil, 2021.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TERRAIL, J-P. **Destins ouvriers: la fin d'une classe?** Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- VIANA, M. J. B. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, nº. 01, p. 421-440, mar. 2012.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez., 2014.

## ANEXO I

### Questionários socioeconômicos e culturais (adaptado do Google *Forms*)

Prezado/a, este questionário integra a primeira fase empírica da minha pesquisa de doutorado (Programa de Pós-graduação em Sociologia-UEPB) que investiga trajetórias de escolarização. O preenchimento das questões levará aproximadamente 5 MINUTOS. Elas estão divididas em uma sessão individual e outra que trata de dados familiares. Objetivo construir um perfil socioeconômico e cultural dos participantes. A pesquisa foi AUTORIZADA pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba sob o parecer nº... No primeiro campo, solicito que seja informado um e-mail para contato, pois a segunda etapa da pesquisa se efetivará através de entrevista individual. Por meio do e-mail consultarei seu interesse em concedê-la caso seu perfil se aproxime do meu recorte. Não o utilizarei para nenhum outro fim e não serei inconveniente.

Quaisquer dúvidas, estou à disposição em: erick.oliveira2@outlook.com.

Agradeço sua participação!

\*Obrigatório

1. Endereço de e-mail:\*

#### Termo de consentimento livre e esclarecido

2. Declaro que recebi todas as informações sobre a pesquisa e já acessei ao termo de consentimento livre e esclarecido na íntegra, tive acesso ao código de liberação do Comitê de Ética responsável e compreendi o objetivo geral. Tenho ciência de que meus dados estão seguros e serão estudados apenas em caráter de anonimato. Portanto, estou consentindo que os dados sejam

coletados e componham a análise da referida pesquisa\*.

( ) Autorizo e quero prosseguir

#### Informações individuais

3. Ano de nascimento (1990, por exemplo) \* \_\_\_\_\_
4. Qual o seu programa e universidade? (PPGCS, UFPI, por exemplo) \* \_\_\_\_\_.
5. Gênero \*
  - ( ) Homem cis
  - ( ) Mulher cis
  - ( ) Homem trans
  - ( ) Mulher trans
  - ( ) Não-binário
  - ( ) Travesti
  - ( ) Não sei responder
  - ( ) Prefiro não responder
  - ( ) Outro: \_\_\_\_\_.
6. Cor (possível marcar mais de uma opção) \*
  - [ ] Preto
  - [ ] Pardo
  - [ ] Branco
  - [ ] Amarelo
  - [ ] Indígena
  - [ ] Negro
  - [ ] Quilombola
  - [ ] Não sei responder
  - [ ] Prefiro não responder
  - [ ] Outro: \_\_\_\_\_.
7. Estado civil \*
  - ( ) Solteiro
  - ( ) Casado
  - ( ) Separado
  - ( ) Divorciado
  - ( ) Viúvo
  - ( ) União Estável
  - ( ) Morando junto
  - ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

8. cursou a educação básica (infantil, ensinos fundamental e médio) em escola: \*
- Pública
- Privada
- Ambas
- Outro: \_\_\_\_\_.
9. cursou primeira graduação no sistema: \*
- Público
- Privado
- Ambos
- Outro: \_\_\_\_\_.
10. Recebeu auxílio(s) estudantil(s) ou bolsa(s) na graduação? (moradia, alimentação, permanência, pesquisa, etc.) \*
- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_.
11. Recebeu ou recebe bolsa ou auxílio no mestrado/doutorado?
- Recebi no mestrado. Não recebo no doutorado.
- Não recebi no mestrado. Recebo no doutorado.
- Recebi no mestrado e recebo no doutorado.
- Não recebi no mestrado, nem recebo no doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_.
12. Possui renda própria? (desconsiderando o recebimento de bolsa) \*
- Sim
- Sim, mas ainda dependo de terceiros
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_.
13. Quantas pessoas dependem da sua renda? \*
- Não possuo renda
- Apenas eu
- Eu e mais uma outra pessoa

- Eu e mais duas pessoas
- Eu e 3 ou mais pessoas
- Outro: \_\_\_\_\_.

14. Possui algum vínculo empregatício formalizado atualmente? (carteira ou contrato, por exemplo) \*
- Não
- Sim, na minha área de formação
- Sim, mas não na minha área de formação
- Outro: \_\_\_\_\_.

#### Informações familiares

15. Qual o estado civil de seus pais/mães ou antigos/as responsáveis? \*
- Solteiros
- Casados
- Separados
- Divorciados
- Viúvos
- União Estável
- Morando junto
- Não sei responder
- Outros: \_\_\_\_\_.
16. Qual o nível de escolaridade de sua mãe ou antigo responsável correspondente? \*
- Não tenho mãe ou responsável correspondente
- Sem escolarização formal
- Ensino fundamental I incompleto
- Ensino fundamental I completo
- Ensino fundamental II incompleto
- Ensino fundamental II completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação (completo ou em andamento)
- Não sei responder
- Outro: \_\_\_\_\_.

17. Qual o nível de escolaridade de seu pai ou antigo responsável correspondente? \*
- Não tenho pai ou responsável correspondente
- Sem escolarização formal
- Ensino fundamental I incompleto
- Ensino fundamental I completo
- Ensino fundamental II incompleto
- Ensino fundamental II completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação (completo ou em andamento)
- Não sei responder
- Outro: \_\_\_\_\_.
18. Qual a principal ocupação de sua mãe ou correspondentes? (Caso esteja aposentada, informar "aposentada" e a ocupação anterior) \*
- \_\_\_\_\_.
19. Qual a principal ocupação de seu pai ou correspondentes? (Caso esteja aposentado, informar "aposentado" e a ocupação anterior) \*
- \_\_\_\_\_.
20. Onde sua família de origem mora ou morava?
- Mora em Zona Urbana
- Mora em Zona Rural
- Morava em Zona Urbana. Hoje, mora em Zona Rural
- Morava em Zona Rural. Hoje, mora em Zona Urbana
- Não sei responder
- Outro: \_\_\_\_\_.
21. Sobre a residência da sua família de origem: \*
- Casa ou apartamento próprio
- Casa ou apartamento alugado
- Casa ou apartamento cedido
- Casa ou apartamento financiado
- Já moramos em casa ou apartamento alugado, hoje, temos casa ou apto próprio
- Já moramos em casa ou apartamento financiado, hoje, temos casa ou apto próprio
- Já moramos em casa ou apartamento próprio, hoje, estamos em casa/apto alugado/financiado
- Outro: \_\_\_\_\_.
22. Sobre a renda da sua família de origem: \*
- A renda praticamente não se alterou
- A renda aumentou um pouco com o tempo
- A renda aumentou bastante com o tempo
- A renda diminuiu um pouco com o tempo
- A renda diminuiu bastante com o tempo
- Não possuíamos renda
- Não sei responder
- Outro: \_\_\_\_\_.
23. Alguém externo à sua casa ajudava na renda familiar? (amigos e outros parentes, por exemplo) \*
- Não
- Sim, ajudava
- Sim, ainda ajuda
- Outro: \_\_\_\_\_.
24. O/a senhor/a mora com sua família de origem? \*
- Sim
- Sim, moro com minha família de origem e também moro sozinho/a
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_.

**ATENÇÃO. Por favor, responda às próximas perguntas de acordo com sua resposta anterior. As 3 perguntas a seguir são para quem respondeu NÃO. Se o/a senhor/a respondeu SIM, pule a sessão e responda às 3 últimas perguntas.**

Para quem respondeu NÃO.

25. Se respondeu NÃO acima, considerando o período que o/a

senhor/a ainda morava com sua família, qual era a renda aproximada?

- ( ) Não possuíamos renda  
 ( ) Renda provinda de programas sociais (bolsa família, por exemplo)  
 ( ) Até um salário mínimo  
 ( ) Até dois salários mínimos  
 ( ) Até três salários mínimos  
 ( ) Entre quatro e sete salários mínimos  
 ( ) Entre ou e dez salários mínimos  
 ( ) Mais de dez salários mínimos  
 ( ) Não sei responder  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

26. A renda de sua família era estável?

- ( ) Não possuíamos renda  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Foi estável a maior parte do tempo  
 ( ) Foi estável por pouco tempo  
 ( ) Foi igualmente estável e instável  
 ( ) Não sei responder  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

27. Quantas pessoas dependiam dessa renda familiar contando com o/a senhor/a?

- ( ) Não possuíamos renda  
 ( ) 2 pessoas  
 ( ) 3 pessoas  
 ( ) 4 pessoas  
 ( ) 5 pessoas  
 ( ) 6 ou mais pessoas  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

- ( ) Entre quatro e sete salários mínimos  
 ( ) Entre ou e dez salários mínimos  
 ( ) Mais de dez salários mínimos  
 ( ) Não sei responder  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

29. A renda de sua família era estável?

- ( ) Não possuíamos renda  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Foi estável a maior parte do tempo  
 ( ) Foi estável por pouco tempo  
 ( ) Foi igualmente estável e instável  
 ( ) Não sei responder  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

30. Quantas pessoas dependiam dessa renda familiar contando com o/a senhor/a?

- ( ) Não possuíamos renda  
 ( ) 2 pessoas  
 ( ) 3 pessoas  
 ( ) 4 pessoas  
 ( ) 5 pessoas  
 ( ) 6 ou mais pessoas  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**Chegamos ao fim. Muito obrigado pela sua contribuição**

**Para quem respondeu SIM**

28. Se respondeu SIM na pergunta 24 e ainda mora com sua família de origem, qual é a renda aproximada do grupo?

- ( ) Não possuíamos renda  
 ( ) Renda provinda de programas sociais (bolsa família, por exemplo)  
 ( ) Até um salário mínimo  
 ( ) Até dois salários mínimos  
 ( ) Até três salários mínimos

## ANEXO II

### ROTEIRO ENTREVISTAS

#### **BLOCO 01**

Vida familiar na infância, adolescência e vida adulta

a) Como era o dia a dia da sua família?

Quem ficava em casa e por quê?

Quem saía pra trabalhar?

Com o que trabalham ou trabalhavam?

Onde moravam? Qualificar o lugar, a vizinhança, etc.

Como era a renda da sua família?

Havia alguma rotina de tarefas distribuídas?

Como era a arrumação da casa, os cuidados, as exigências quanto a isso?

Como era a convivência com sua família?

Havia discussões, brigas?

Quem geralmente tomava decisões?

b) Escolaridade dos pais, irmãos, dos avós, tios, etc.

Conhecer as famílias maternas e paternas.

Qual o trabalho dessas pessoas? E a renda?

Como vocês geriam o dinheiro em sua família?

c) Você se declarou branca/preta no questionário. Isso tem algum significado pra você?

Você já viveu alguma experiência(s), em geral, em que sua cor tenha sido a questão central?

Qual a sua opinião quanto a questão da cor das pessoas em termos de oportunidades sociais?

Qual a sua opinião sobre essas formas de classificação? Quais critérios você acha válidos para definir quem é negro e quem é branco?

Qual a cor das pessoas da sua família?

Isso tem algum significado na sua família? A questão da cor era ou é um assunto pra vocês?

Qual a cor da vizinhança? Você acha que a cor influenciava as relações entre vizinhos?

Havia alguém que ajudava você ou sua família de alguma forma? Quem eram essas pessoas em termos de cor?

Você tem padrinhos ou madrinhas? Qual a cor deles?

d) Onde você mora atualmente? Qualificar o bairro, a residência, etc.

Por que escolheu esse lugar?

Com relação à cor das pessoas nesse bairro, você acha que existe alguma predominância?

Como está sua renda atualmente?

Você está trabalhando nesse momento ou já teve alguma experiência de trabalho?

Caso tenha trabalhado, com o que trabalhou? Quais suas percepções sobre a cor das pessoas nesse ambiente?

d) Vocês seguiam ou seguem alguma linha religiosa?

Se sim, quais aprendizados você acha que teve nessa experiência?

e) Quando criança/adolescente, você foi travessa ou mais obediente?

Como seus pais costumavam lhe educar nesse sentido?

Com quem você brincava e fazia amizades? Qual a cor dessas crianças?

Vocês fizeram “viagens” ou tiravam folgas quando podiam?

Costumavam planejar? Como era esse planejamento?  
 Para onde iam?  
 Por que escolhiam esses lugares?  
 Você se lembra de ter que cumprir algumas condições para sair de casa?

## **BLOCO 02**

Vida escolar e acadêmica

a) Em quantas e quais escolas você estudou?

Caso tenha mudado de escola, quais foram os motivos?

As escolas onde você estudou eram públicas ou privadas?

Como você avalia a qualidade delas? Por quê (estrutura, posição em relação a outras, reconhecimento, investimentos, qualificação dos profissionais)?

Estavam perto de casa? Como você ia para a escola?

b) Em termos de cor, como você descreveria os estudantes de sua(s) escola(s)?

E os professores, gestores e demais funcionários?

c) Os seus pais ou responsáveis acompanhavam seu andamento na escola?

Como eles faziam isso?

Que lugar a escola ocupava no imaginário da sua família?

Se envolveu com alguma prática cultural ou atividades extraescolares?

Você lembra se seus colegas de escola também se envolviam? Cor?

Você conhecia a realidade familiar de seus colegas? Como era o acompanhamento dos pais deles? Cor?

d) Seus pais tinham ou têm o hábito de ler?

Se sim, o que eles liam?

Você se sentia estimulado a ler?

No dia a dia da sua família, vocês costumavam se comunicar com bilhetes, fazer lista de compras, escrever cartões, fazer lista de atividades para cumprir em um dia, em uma semana...?

Você ou seus irmãos escreveram diários, etc.?

d) Como era sua relação com os professores?

Como você percebia ou percebe a relação dos professores com os demais estudantes? E em termos de cor?

e) Como eram seus círculos de amizade na escola quando criança e adolescente?

E em termos de cor?

Você lembra se havia distinção de aproximação de amizade por conta da cor?

Você paquerou na escola? Como foi?

Entre os seus colegas ou amigos, alguém se dava melhor nas paqueras? Por quê?

Você lembra de ter preferências? E em termos de cor?

Você lembra das preferências dos seus colegas e amigos? E em termos de cor?

g) No desempenho escolar, quem era o melhor aluno?

E você, estaria mais ou menos em que posição?

Você acha que havia diferença de tratamento e desempenho por causa da cor?

Você se sentiu discriminado, em algum momento, seja com benefícios ou desvantagens, por conta da cor na escola?

Quais foram as experiências mais marcantes que você teve na escola?

Quais você considera as melhores e piores e por quê?

Há alguma que você consideraria “traumática”?

Há alguma coisa que você lembra que foi “traumática” para alguém?

h) Como foi a experiência no ensino superior?

Sentiu dificuldades?

Como resolveu?

Por que escolheu esse curso? Qual suas motivações?

Qual a percepção da sua família quanto a isso?

Como eram suas turmas com relação à cor das pessoas?

Você fez amizades na faculdade? Quem são essas pessoas? Cor?

Na faculdade, você experienciou alguma situação ou soube de um caso em que a cor tivesse sido a questão central? Seja em desvantagens ou privilégios?

Você acha que isso acontece? Por quê?

Por que decidiu seguir para a pós-graduação e o que tem achado?

Quais suas percepções sobre a cor das pessoas em suas turmas (mestrado, doutorado)?

Você já notou alguma diferença de tratamento?

Como se sente hoje, profissionalmente falando?

Costuma fazer planos para o futuro? Quais planos? Por quê?