

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SILVEIRA DOS SANTOS

GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03 - Estratégias de
Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência
(Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010-2018)

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

Cristiane Silveira dos Santos

GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03
Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência
(Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010-2018)

Porto Alegre

2019

Ficha Catalográfica

S237g Santos, Cristiane Silveira dos

Genocídio da Juventude Negra - De Fanon à Lei 10639/03 : Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência (Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010-2018) / Cristiane Silveira dos Santos . – 2019.

154.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Fanon. 2. Lei 10639/03. 3. Genocídio. 4. Juventudes negras. 5. Escola. I. Guilherme, Alexandre Anselmo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

Cristiane Silveira dos Santos

GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03
Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência
(Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

Porto Alegre

2019

Cristiane Silveira dos Santos

GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03
Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência
(Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Câmara Bastos (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Leunice Martins de Oliveira (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Brito Pereira (SEDUC/RS)

Porto Alegre

2019

Dedico esta dissertação a meu pai e minha mãe,
por me ensinarem a nunca desistir,
e à minha família, por sentir
orgulho de mim.

Vocês me fazem forte,
vocês são a minha força.

AGRADECIMENTOS

Começo estes agradecimentos com uma frase que permeia toda a minha vida: sou tão rica, mas tão rica, que só me falta dinheiro. É difícil agradecer a todos que, de uma forma ou de outra, fortaleceram minha existência, tornando-me capaz de realizar este desafio.

Agradeço em primeiro lugar àquele que me acolheu quando literalmente bati à sua porta, de uma forma meio cômica e meio desesperada, já com meses de atraso, pedindo ajuda. Obrigada ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Guilherme, pelo apoio, ensino e estímulo incessante, por ter sido sempre generoso, incansável, brilhante, inspirador e calmo, e por acreditar em mim quando eu mesma tive dúvidas. Obrigada, ainda, pelas respostas no meio da madrugada e pelo recado carinhoso e firme quando a vida ficou difícil e a caminhada precisou de uma pausa. Nunca vou esquecer disso.

Às professoras da banca, Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Brito Pereira, Prof.^a Dr.^a Maria Helena Câmara Bastos e Prof.^a Dr.^a Leunice Martins de Oliveira, por me mostrarem caminhos que eu até então só intuía. Obrigada por suas preciosas contribuições e por serem exemplos de mulheres a ser seguidos.

Ao meu marido Cristiano, meu amigo, meu amante, meu farol na travessia, o companheiro mais incansável, forte e dedicado que alguém poderia querer. Obrigada por me alimentar nas intermináveis horas no sofá, por fazer de conta que não se importava em passar todos os finais de semana em casa, por sentir orgulho de mim e por me dar a filha mais maravilhosa que alguém poderia querer. Obrigada, Laura, pelo apoio diário e pela compreensão quanto às ausências.

Aos meus pais: obrigada, pai, por cumprir a tua promessa e me ensinar mais uma vez como se vence uma batalha. Obrigada, mãe, por sentir orgulho de mim todos os dias. Ao meu irmão, minhas irmãs, meus sobrinhos, meu sogro e minhas cunhadas, obrigada por comemorarem cada dia de estudo, cada artigo escrito, cada objetivo alcançado. Obrigada por serem a minha Grande Família. Quando me vejo pelos olhos de vocês, eu sou grande, forte e corajosa.

Às queridas amigas do Canjerê, obrigada por me aceitarem na luta antirracista, por me fazerem rir, por despertarem minha curiosidade. Em especial, à Carol Schneider, por dividir tudo comigo, do sushi aos filhos, do seu enorme conhecimento às enormes dúvidas. E à D.^a Luiza, obrigada pelos almoços de quinta e pela melhor canjica do planeta.

Agradeço às amigas e amigos que souberam compreender as ausências, as negativas e a pressa. À Angélica Leal, por me tirar da roda viva de vez em quando, por me obrigar a espalhar e por me dizer: agora já chega!

Às minhas grandes amigas e companheiras de equipe, Lúcia e Juliana, por toda a força feita para minimizar para mim a grande demanda que é fazer parte da direção da escola em um momento tão difícil para a educação do país. Lutar ao lado de vocês é uma honra.

Principalmente, meu grande agradecimento aos estudantes e às professoras da pesquisa. Obrigada por serem estas pessoas incríveis, pela generosidade das palavras, pelas lições de consciência e atitude. Ter estado com vocês foi um privilégio.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

RESUMO

O presente trabalho inicia sua caminhada com uma pesquisa quantitativa sobre a morte de jovens negros nos cenários nacional, estadual, municipal, e também, no bairro Restinga. Fica claro que a quantidade de mortes de jovens no país é significativa e que se mata de forma desigual negros e não negros. O pensador martinicano Franz Fanon, com suas ideias sobre racismo e colonialismo, permeia todas as análises feitas diante dos índices encontrados e da realidade racial do país. Buscamos analisar e compreender o falso mito da igualdade racial, a trajetória pós-abolição dos negros no Brasil, e a situação das juventudes negras no cenário atual. Uma vez que chamamos as mortes encontradas de genocídio de jovens negros, debruçamo-nos sobre a definição de genocídio, apoiados por pensadores como Martin Buber, e sobre a compreensão das juventudes, tema no qual Rossana Reguillo foi uma inspiração. De posse destes conceitos e diante da quantidade significativa de mortes encontradas aliadas às experiências do fazer diário da pesquisadora, que lida com perdas quase diariamente, a pesquisa realiza uma análise qualitativa através de entrevistas semiestruturadas para mapear, em uma escola municipal do bairro Restinga, de que forma a implementação da Lei 10639/03, que inclui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país, pode apoiar positivamente a construção de identidades negras como forma de fortalecimento de estudantes jovens. Sendo assim, passamos ainda por um longo estudo sobre o histórico da Lei e suas intenções, além de um importante resgate da história do bairro pesquisado, uma vez que este tem ligações intrínsecas com a resistência e a coragem dos negros no pós-abolição.

Palavras-chave: Fanon. Lei 10639/03. Genocídio. Juventudes negras. Escola.

Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética número 2.678.456

ABSTRACT

This dissertation starts with a quantitative research on the death of young black people in the national, state, municipal scenarios, as well as in the Restinga neighborhood, and it has become clear that the amount of deaths among young people in this country is significant, and that black and non-black youths are killed in different ways. The Martinian thinker Franz Fanon, with his ideas on racism and colonialism, permeates all the analyses made in this dissertation from indexes found and the racial reality of the country. We seek to analyze and understand the false myth of racial equality, the post-abolition trajectory of black people in Brazil, and the situation of black youths in the current scenario. Once we establish the deaths of young black people as genocide, we look at the definition of genocide, supported by thinkers such as Martin Buber, and the understanding of youths, point in which the researcher Rossana Reguillo served as an inspiration. With these concepts in mind, and facing the significant amount of deaths present in the experiences of the researcher, who deals with these losses almost on a daily basis, the research aims to present a qualitative analysis through semi-structured interviews, in order to map out, in a municipal school in Restinga neighborhood, in which way the implementation of Law 10639/03, which includes the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the country's schools, can positively support the construction of black identities as a way of strengthening young students. We also present a lengthy study on the history of the Law and its intents, as well as a critical reflection on the history of the researched neighborhood, since it has intrinsic ties to the resistance and courage of black people in the post-abolition society.

Keywords: Fanon. Law 10639/03. Genocide. Black youths. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Porto Alegre/RS, com destaque para ao bairro Restinga62

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Desigualdades do IPEA 2012 | 30 |
| Gráfico 2 – Índice de estudantes no Ensino Superior por etnia – 2005/2015 | 41 |
| Gráfico 3 – População total de Porto Alegre por etnia (números aproximados) | 44 |
| Gráfico 4 – População total do bairro Restinga por etnia (números aproximados) | 44 |
| Gráfico 5 – Homicídios em Porto Alegre por etnia – 2010-2017 – (números aproximados) | 46 |
| Gráfico 6 – Homicídios na Restinga por etnia (números aproximados) | 47 |
| Gráfico 7 – Produções científicas – 2014-2018 | 73 |
| Gráfico 8 – Produções científicas sobre Fanon – 2014-2018 | 74 |
| Gráfico 9 – Produções científicas sobre a Lei 10639/03 – 2014-2018 | 74 |
| Gráfico 10 – Produções científicas sobre jovens negros – 2014-2018 | 75 |
| Gráfico 11 – Produções científicas sobre genocídio negro – 2014-2018 | 75 |
| Gráfico 12 – Alunos que se reconhecem como negros | 88 |
| Gráfico 13 – Alunos que declararam ter tido professoras negras | 90 |
| Gráfico 14 – Quantidade de trabalhos na perspectiva da Lei citados pelos alunos .. | 93 |
| Gráfico 15 – Características do bairro Restinga – o olhar das professoras | 119 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Idade e ano/ciclo dos estudantes entrevistados | 85 |
| Quadro 2 – Análise de entrevistas com estudantes – categorias e subcategorias | 86 |
| Quadro 3 – Atividades citadas pelos estudantes | 94 |
| Quadro 4 – Análise de entrevistas com professoras – categorias e subcategorias . | 105 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – População no bairro Restinga por etnia | 44 |
| Tabela 2 – Homicídios em Porto Alegre – 2010-2017 – brancos e negros | 45 |
| Tabela 3 – Homicídios no bairro Restinga – 2010-2017 – brancos e negros | 46 |
| Tabela 4 – Quadro geral de produções científicas – 2014-2018 | 70 |
| Tabela 5 – Quadro detalhado de produções científicas – 2014-2018 | 71 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CECORES – Centro de Comunidade da Vila Restinga

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação

FLN – Frente de Libertação Nacional

HAFE – Hora-Atividade Fora da Escola

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OBSERVAPOA - Observatório da Cidade de Porto Alegre

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio

PPCAAM – Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte

RDC – República Democrática do Congo

RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SIM – Serviço de Informação sobre Mortalidade

SIPESQ – Sistema de Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Fanon – reflexões sobre violência e empowerment | 23 |
| 1.2 O que é genocídio? | 33 |
| 1.3 Como se constituem as juventudes | 37 |
| 1.4 O genocídio do jovem negro – o mapa das mortes | 42 |
| 1.5 Lei 10639/03 | 48 |
| 1.6 Construção de identidades negras – para que serve a Lei? | 53 |
| 2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA | 60 |
| 2.1 Bairro Restinga – território de perdas, enfrentamentos e resistências | 60 |
| 2.2 Objetivo geral | 67 |
| 2.3 Objetivos específicos | 67 |
| 2.4 Metodologia | 67 |
| Estado do Conhecimento: um breve reconhecimento do campo pesquisado ... | 70 |
| 2.5 Cuidados éticos da pesquisa | 76 |
| 3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS | 79 |
| 3.1 Estudantes – sujeitos da pesquisa e das suas vidas | 84 |
| Reconhecer a diferença como forma de fortalecimento | 86 |
| <i>Tornar-se negro</i> | 87 |
| <i>Professoras negras – representatividade importa</i> | 89 |
| O empoderamento através da Lei..... | 91 |
| <i>Memórias positivas – o que ficou dos trabalhos</i> | 93 |
| <i>Empowerment</i> | 97 |
| Convivência com e no bairro pesquisado | 99 |
| <i>Violência</i> | 100 |
| <i>Pertencimento</i> | 101 |
| 3.2 Professoras – a intencionalidade que vem do conhecimento | 103 |
| Ser professora negra | 105 |
| <i>Cotas raciais</i> | 106 |

| | |
|---|------------|
| <i>Representatividade</i> | 109 |
| A implementação da Lei..... | 110 |
| <i>A Lei é importante?</i> | 110 |
| <i>Empowerment dos estudantes</i> | 111 |
| Racismo estrutural | 112 |
| <i>O racismo estrutural na falta de material disponível</i> | 113 |
| <i>O racismo estrutural que se dá pelo boicote administrativo</i> | 115 |
| O bairro Restinga | 117 |
| <i>Violência</i> | 117 |
| <i>O bairro e seus estudantes</i> | 118 |
| 3.3 Quando estudantes e professoras caminham na mesma direção | 121 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| REFERÊNCIAS | 125 |
| ANEXO A – TALE –Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Estudantes) | 134 |
| ANEXO B – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis) | 136 |
| ANEXO C – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professoras) | 138 |
| ANEXO D – Convenção para a prevenção e repressão do crime de genocídio | 140 |
| ANEXO E – Roteiro de entrevistas dos estudantes | 146 |
| ANEXO F – Roteiro de entrevistas das professoras | 147 |
| ANEXO G – Descrição das atividades com cultura africana e afro-brasileira citadas pelos estudantes pesquisados | 148 |
| ANEXO H - Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa | 146 |

1 INTRODUÇÃO

Ao fim deste trabalho, gostaríamos que as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência. Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

(Franz Fanon, 2008)

"Tô nem aí pra essa droga de aula, tô só pelos meus 60 pila." G., 13 anos, estudante do 4º ano, falando do dinheiro que ganhava no tráfico durante o final de semana. Foi esquartejado e seus restos espalhados em vários lugares.

"Meu irmão morreu no micro-ondas, Sora. Meu pai não me deixa faltar à aula, ele diz que não quer isso pra mim." H., 14 anos. O irmão tinha 18 anos quando teve seu corpo carbonizado dentro de pneus velhos.

"O pai morreu em casa, minha mãe casou de novo, agora eu tenho uma irmãzinha." J., 15 anos. O pai foi assassinado na sua frente quando ela tinha 7 anos.

Frases impactantes, pronunciadas com simplicidade em tempos diferentes, escolas diferentes, mas dentro de uma mesma realidade dura, cruel e cotidiana nas salas de aula de professores que trabalham na periferia. Consegue imaginar o leitor como é o dia a dia de um educador que lida com estas realidades em sala de aula? Como funciona a prática de quem se apaixona constantemente por seus pequenos companheiros de jornada letiva e se aproxima das perdas diárias de cada um deles?

Ser professora na Restinga é estar entre a impotência e a possibilidade, entre o fracasso em lidar com uma realidade dura e perder algumas batalhas e as pequenas e grandes vitórias que às vezes são traduzidas pelo simples e mágico ato

de evitar a evasão destes estudantes ou de alfabetizar alguém aos 13 anos. E, com sorte, grandes vitórias, como quando um destes jovens chega à formatura e ingressa no IFRS – Campus Restinga para cursar o Ensino Médio.

Toda a pesquisa a seguir surfa na esperança, navega nas possibilidades do trabalho de valorização da negritude, na promoção da igualdade racial como ferramenta na luta contra a morte precoce de jovens negros. Utopia? Talvez, mas como conviver com estas realidades sem ser utópico? Ousamos sonhar que a educação possa ser uma importante estratégia de inclusão social positiva, afastando os jovens negros de um quadro de mortes precoces.

Quando finalmente vemos o assunto ser discutido na mídia, em um tempo em que o problema parece se tornar mais concreto e assustador, deixamos de sentir-nos tão solitários. Quando a pesquisadora se deparou com o Mapa da Violência de 2013, e, posteriormente, com a CPI do Assassinato de Jovens (BRASIL, [2016])¹, nasceu a vontade de pesquisar um tema que já conhecia de forma concreta e cruel: a morte de jovens negros nas periferias. Em um curso de extensão da UFRGS, que se intitulava Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicável em História e Cultura Afro-Brasileira, no ano de 2013, nasceram as primeiras reflexões sobre a multiculturalidade brasileira, suas riquezas e mazelas. Entretanto, foi durante a Especialização realizada na PUCRS, intitulada Políticas Públicas para a Promoção da Diversidade Racial e Igualdade de Gênero, que a pesquisadora se deparou com os Mapas da Violência e os números reais do que até então só intuía.

Contudo, a realidade de um país racista, a descoberta concreta da desigualdade racial com sua face cruel e injusta só chegou com nossa entrada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), nas vivências diárias com estudantes e colegas de trabalho, na convivência com a comunidade escolar pelas ruas do bairro e com as perdas e as dores diárias de uma população preta, pobre e periférica, mas rica em cultura, resistência e luta. Nesta caminhada, conhecemos a história do bairro Restinga, que foi inclusive vivenciada com práticas de pesquisa em que os estudantes entrevistaram moradores antigos do bairro e conheceram mais

1 Aprovada pela Câmara dos Deputados em julho de 2015, com relatoria do Dep. Lindbergh Farias.

sobre suas raízes de resistência. Trazemos, então, na contextualização de nossa pesquisa, um recorte sobre o bairro pesquisado e suas histórias.

Compreendemos que ambiência racial "[...] é a impregnação de um ambiente de referenciais positivos que remetam à história e cultura de uma determinada ou determinadas etnias, de modo a construir identidades, saberes, valores, etc." (RAMOS; KAERCHER, 2014). Já no início do trabalho nas escolas do bairro, a vontade de criar uma ambiência racial realmente multicultural, que representasse verdadeiramente a comunidade onde trabalhava a pesquisadora, permeou as práticas, o que não é tarefa fácil, já que, em um estado de maioria branca, com grande descendência europeia, principalmente italiana e alemã, falar em multiculturalismo é complexo e instigante. Percebemos que, ainda que seja possível inserir as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no dia a dia da escola, vivemos a real situação de que a cultura europeia ocupa o lugar central, com estas outras culturas orbitando sua volta como satélites.

Mirando o multiculturalismo, vê-se que a cultura de origem europeia está no centro, intocada, repleta de valor e não se mistura. Intocável. Se não se mistura, fica confortada dentro de seu casulo. Mesmo quando aparecem as outras culturas, a primeira não se mistura. Traduzindo. A cultura eurocêntrica não se mistura. Sobretudo em nosso Estado. Duvida? Discorda? Procure no calendário de festas culturais, aquelas dedicadas às culturas africana/afro-brasileira e indígena no estado do Rio Grande do Sul, que tenham apoio da oficialidade do município ou do estado (FONTOURA, 2017, p. 123).

Nessa época, a pesquisadora apenas intuía estas questões, sentindo grande necessidade de buscar mais conhecimento para apoiar seu fazer diário. Buscando este conhecimento e em contato com colegas negras já apropriadas dos conceitos e ferramentas para a implementação da Lei 10639/03 nas escolas, nasceu o grupo de formação intitulado Canjerê, do qual a pesquisadora faz parte. Este grupo realiza formações para outros professores da RME/POA na intenção de multiplicar os saberes, explicitando práticas exitosas já aplicadas em sala de aula na esperança de inspirar outros professores a trabalhar uma ambiência racial positiva na escola e promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Fanon (2008, p. 28) insiste que a libertação não pode vir do branco, o reconhecimento não pode ser uma luta do branco, não pode ser um presente, uma

doação, pois "[...] toda liberação unilateral seria imperfeita". Então, na leitura de seus escritos, a pesquisadora mais uma vez se questionou sobre sua branquitude e seu direito de protagonismo na causa negra. No entanto, compreendemos que, trabalhando a valorização da negritude em sala de aula, temos o objetivo de empoderar o sujeito negro para lhe dar ferramentas a serem usadas na luta contra a opressão. A luta pela efetiva igualdade racial e justiça social não pode ser uma causa somente do sujeito negro; ela é obrigação de toda a sociedade, e mais ainda de educadores que estão em sala de aula guiando sujeitos em suas buscas.

A face cruel dessa batalha é perceber que o sujeito branco ainda é mais autorizado que o negro para falar da própria causa negra. Inclusive nos espaços escolares, falando destes temas, a voz branca pode ser mais ouvida, sob a justificativa de que não estaria o sujeito branco se colocando "na posição de vítima", como os negros são tantas vezes acusados de fazer. Talvez seja mais confortável ao branco ouvir a voz de alguém igualmente branco a lhe apontar erros, em vez de ouvir do próprio oprimido as ações que o oprimem. Mas o próprio Fanon afirma que todo expectador é um covarde ou um traidor. Não pretendendo ser covarde, tampouco traidora de sua humanidade, a pesquisadora acredita na impossibilidade de se manter expectadora dos processos discriminatórios vividos dentro da escola enquanto ensina os números e as letras, o "2 + 2" sem refletir junto aos seus alunos sobre quem são este dois e porque se agregaram a outros dois, em que condições vivem e o que os espera fora da sala.

Então, esta pesquisa nasce da convivência com toda a violência e a desvalorização com que a comunidade negra do bairro convive, além da intenção de mapear as mortes dos jovens. No entanto, apesar de navegar por índices chocantes, a dissertação a seguir surfa na esperança, defendendo a implementação da Lei 10639/03 e a possibilidade de que a convivência com uma ambiência racial multicultural possa solidificar a escola como um local de reforço da personalidade destes jovens negros e de suas identidades. Ressalta-se que a referida Lei e o trabalho pela ambiência racial positiva são implementados também na busca de um maior respeito à multiculturalidade brasileira, o que só pode ser alcançado com a mudança de paradigma racial também no existir do sujeito branco na sociedade.

Defendemos então, a implementação da Lei nos espaços educacionais do país como uma das muitas ferramentas de luta contra as perdas.

Em termos estruturais, o primeiro capítulo apresenta Franz Fanon e suas teorias sobre o racismo e as psicopatologias causadas pela colonização. O autor, nascido na Martinica, foi psiquiatra, filósofo, cientista social, revolucionário, e um dos grandes pensadores sobre a África. Sua obra influenciou diversos movimentos políticos e teóricos e segue reverberando em nossos dias como referência obrigatória nos estudos culturais e pós-coloniais sobre o existir do negro em sociedades de todo o mundo. Buscamos compreender as teorias de Fanon para usá-las em relação ao racismo existente no Brasil e fazemos uma reflexão sobre os conceitos de violência e de que forma ela existe em nossa sociedade.

Já que vamos falar sobre o genocídio do jovem negro, o segundo capítulo busca as definições de genocídio, trazendo alguns impactantes casos da história da humanidade e compreendendo por que eles são assim definidos, justificando o uso do termo em nossa pesquisa.

Também fazemos uma reflexão sobre o conceito de juventude, na expectativa de compreender quem são os jovens do século XXI, quais as suas motivações, seus interesses, sonhos, ganhos e perdas. Segue a pesquisa documental extensa sobre os índices de mortes de jovens e uma pesquisa qualitativa sobre os índices de morte de jovens negros e brancos e seus comparativos nas perspectivas nacional, estadual e municipal com dados retirados de planilhas do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, e do SIM – Serviço de Informação sobre Mortalidade. Importante ressaltar que aqui consideramos o limite de idade entre 15 e 29 anos, usado na definição de juventude constante no Estatuto da Juventude – Lei 12.852/2013.

Como o intuito deste trabalho é também, pesquisar a implementação da Lei 10639/03, fez-se necessário um estudo sobre o histórico da Lei e suas peculiaridades, características e dificuldades de implementação. Além disso, é necessária uma reflexão sobre a construção da identidade negra em uma sociedade racista.

Contextualizamos a pesquisa situando o estudo quanto às escolhas realizadas para esta investigação no que diz respeito à trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, além de fazer um capítulo sobre o bairro pesquisado e suas características. Percebemos a Restinga como um grande território de perdas, enfrentamentos e resistência, com uma história rica em superações, além de estar ligado diretamente a antigos territórios negros que lembram a resistência e a coragem que houve após a abolição da escravatura. Seguimos descrevendo os objetivos da pesquisa, a proposta de metodologia para a coleta de dados e análise dos mesmos, bem como os cuidados éticos da pesquisa para a realização do estudo.

Encerramos a produção analisando e nos emocionando com as entrevistas realizadas, conhecendo e reconhecendo os sujeitos, suas trajetórias e especificidades. A análise das entrevistas traz dados quantitativos em relação às nossas intenções de pesquisa, mas é na espontaneidade das falas e nas entrelinhas do que foi declarado que esperamos levar o leitor a mergulhar nos saberes de estudantes e professores para, junto conosco, surfar entre ondas de revolta, coragem e esperança. Poder inquirir diretamente estudantes que trabalharam na perspectiva da Lei 10639/03 para mapear seus reflexos e, ainda, as próprias professoras que a implementaram nas salas de aulas destes mesmos alunos trouxe um nível de compreensão a esta pesquisadora que superou os objetivos iniciais da pesquisa.

A temática racial em nosso país é tão densa, extensa e complexa que não foi tarefa fácil delimitar o tema e as discussões. Pretendemos, nas páginas a seguir, provocar reflexões, trazer dados, sentimentos e emoções dos sujeitos pesquisados, mas temos noção de que o tema não se esgota, e sim se ressignifica a cada discussão, a cada dado divulgado, a cada revés sofrido. Se temos alguma ambição em relação a esta pesquisa, é a de que ela desacomode olhares, traga conscientização e provoque mudanças de postura, já que acreditamos que a invisibilidade do tema da morte de jovens negros em nosso país é mais uma das armas usadas por quem se beneficia deste cenário.

1.1 Fanon – reflexões sobre violência e empowerment

Pela trajetória da pesquisadora e considerando que a pesquisa escolhida envolve o tema da violência, optamos por fazer um caminho de reflexão, conhecimento e reconhecimento sobre alguns aspectos que acreditamos ser relevantes em relação aos conceitos de violência e o *empowerment* defendido por Franz Fanon em suas reflexões sobre o racismo. Segundo Lippold (2016, p. 205), o autor é leitura obrigatória "[...] para aqueles que inquiram as questões de identidade, uso da violência e a luta de classes, principalmente para os que lutam por um sistema-mundo mais justo".

Sendo assim, Fanon permeia o presente trabalho por sua importância na análise sobre o existir do negro na sociedade e suas definições de violência são a linha norteadora desta breve análise introdutória de nossa dissertação. O autor escreveu seu primeiro livro, *Pele negra, máscaras brancas*, em 1950, como uma tese de doutorado em psiquiatria discutindo os efeitos psíquicos do racismo colonial que, no entanto, não foi aceita pelo seu orientador (FAUSTINO, 2018). Fanon, então, escreve outra tese às pressas, que é aceita pela academia, e guarda os manuscritos da tese rejeitada. Em 1952, transforma esta tese em livro e publica seu *Pele negra, máscaras brancas*. Em 1956, Fanon muda-se para a Argélia e, quando se vê no meio da Revolução Nacional Argelina, com violenta repressão francesa, é contagiado com a força de resistência dos argelinos, abandonando o cargo de psiquiatra em um hospital e filiando-se à Frente de Libertação Nacional – FLN. No ativismo da revolução, publica também, em 1959, o livro *O V Ano da Revolução Argelina*, que faz um importante estudo etnográfico da revolução anticolonialista da Argélia.

Ao final de 1960, Fanon sente um profundo esgotamento físico, sendo diagnosticado com leucemia. Médico que era, sabia que, de acordo com os conhecimentos científicos da época, não lhe restava muito tempo de vida (FAUSTINO, 2018). Sentindo seus impulsos revolucionários sucumbirem à fraqueza da doença, o autor muda a direção de seu trabalho intelectual e, em nove semanas

de trabalho ininterrupto e bastante debilitado, escreve *Os Condenados da Terra*. Importante ressaltar que, apesar de não duvidar da importância do autor, muitos historiadores afirmam que sua genialidade só é realmente descoberta a partir deste livro, que chama a atenção dos intelectuais da época pelo prefácio escrito por Jean Paul Sartre, que já era um escritor de renome àquela altura. Fanon admirava Sartre e, na opinião desta pesquisadora, acerta em encomendar o prefácio do livro a este, que consegue captar muito bem as ideias e escreve um prefácio-provocação poético, contundente e denso:

As nossas belas almas são racistas. Servir-nos-á bem a leitura de Fanon; essa violência irreprimível, demonstra-o plenamente, não é uma absurda tempestade nem a ressurreição de instintos selvagens, nem sequer um efeito do ressentimento: é o próprio homem que se reintegra. Essa verdade, parece-me, temo-la conhecido e esquecido: nenhuma doçura apagará os sinais da violência; só a violência os pode destruir. E o colonizado cura-se da neurose colonial expulsando o colono com as armas (SARTRE, 1961 apud FANON, 1979, p. 14).

Apesar de Fanon afirmar que suas considerações se referem apenas ao momento histórico, ao tempo imediato, ao tempo do agora (LIPPOLD, 2016) e aos estudos do colonialismo, acreditamos ser fácil fazer um paralelo com sua obra e o momento histórico brasileiro quanto à morte de jovens negros.

Ainda refletindo sobre a violência e seus conceitos, encontramos Wieviorka (1997), que faz uma reflexão sobre o que chama de mudança nos paradigmas da violência para este século.

O conceito de violência que Fanon desenvolve em *Os condenados da terra* e que se refere à violência gerada pelo colonialismo pode facilmente ser usado para traçar um paralelo com a violência brasileira e seu viés cruel e racista. Morgan e Guilherme (2013), citando Fanon, falam sobre os três tipos de violência: física, psicológica e estrutural. A violência física, talvez a mais óbvia, envolve ferir outro ser humano. Este tipo de violência é usado para subjugar os colonizados, que são os objetos de reflexão de Fanon. Segundo Morgan e Guilherme (2013, p. 7, tradução nossa):

A violência física envolve ferir os seres humanos e a última forma de lesão é a morte; para Fanon o colonialismo é precedido, estabelecido e mantido pelo uso da violência física, que é usada para subjugar as populações locais ao aceitar a regra e ordens do colonizador. Ao escrever sobre violência física em *Os condenados da Terra*, Fanon (1963: 40) afirma: '... o estrangeiro que veio de outro país impôs seu governo por meio de armas e máquinas'.

Wieviorka (1997) observa, ainda, uma mudança no paradigma da violência, que neste século não se resume mais à luta contra a exploração ou a dominação. Cessam, em parte, os grandes movimentos revolucionários dos quais fala Fanon, uma vez que a violência contemporânea vem mais de uma luta contra a não relação social, a exclusão social, normalmente carregada de desprezo cultural ou racial, trazendo, por vezes e por todo o mundo, "condutas amotinadoras", ou uma violência social mais difusa, fruto da raiva e das frustrações que a não inclusão social traz, principalmente aos mais pobres. O último patamar desta violência é a morte, e, neste aspecto, o Brasil está em posição de destaque. Os números apresentados nos capítulos posteriores mostrarão um país que chega ao último patamar da violência física, com seus jovens mortos de forma assustadora em uma sociedade em que o senso comum busca muito mais as pequenas culpas individuais do que diagnósticos sérios na busca de soluções efetivas para tantas perdas.

Não pretendemos negar a visão de Fanon a respeito da violência física, apenas analisar que, diferentemente da luta do "colonizado contra o colonizador" descrita por ele, nosso país, apesar dos enormes problemas sociais vividos e da quantidade de mortes violentas ultrapassar, por vezes, às de países em guerra, não busca, de um modo geral, uma reflexão a respeito do todo, uma vez que a sociedade continua responsabilizando o sujeito individual pelas mortes muito mais do que a construção social desigual.

Morgan e Guilherme (2013), citando Fanon, falam também da violência psicológica, em que a psique do colonizado é afetada, prejudicando sua capacidade de resistência e autodeterminação. Os autores afirmam:

[...] esse tipo de violência prejudica a própria ideia de individualidade e de identidade das populações locais e causa uma condição patológica em que a população local só tem um senso de si própria diante do colonizador, isto é, os colonizados só alcançam um senso de individualidade e de identidade em face do mestre e colonizador. As implicações para a confiança cultural, o

autovalor e o orgulho são enormes – os colonizados são privados destes (MORGAN; GUILHERME, 2013, p. 7, tradução nossa).

Em um país de maioria negra, com 53,6% da população (IBGE, 2014), onde, entre os 10% mais pobres, 76% são negros, traçamos um paralelo com as observações de Fanon afirmando que, diante destas condições, os negros brasileiros também sofrem uma violência psicológica diária com sérias implicações em sua confiança, autoestima e orgulho. Falaremos mais aprofundadamente sobre isso no capítulo desta dissertação onde abordamos a construção da identidade negra. Nesse contexto, podemos refletir que a violência psicológica não é objetiva: ela é muito mais um conjunto de práticas sociais que o senso comum esconde atrás de um jogo nefasto de falsa igualdade racial, sobre a qual falaremos mais adiante. A violência física que pode vir a ser resultante deste esquema de dominação acaba sendo atribuída aos grupos sociais mais pobres pela parcela mais abastada da população, o que distancia os mais ricos dos mais pobres, atribuindo aos pobres o uso desta como se somente a violência física importasse. Além disso, essa parcela se exclui e se exime da culpa da violência psicológica que os mais pobres sofrem, como se a própria exclusão não se tratasse de um ato nefasto e hediondo. Assim, é deixada aos pobres a violência objetiva como um predicado que os diferencia. Ainda segundo Wieviorka (1997), o elemento mais espetacular da renovação da violência é a referência crescente, dada aos protagonistas, de uma identidade étnica ou religiosa.

A violência física é abominada pela burguesia, mas a violência verbal e o ódio disseminado por vezes nas redes sociais não são considerados violências, ou, pelo menos, não violências nefastas. A violência virtual e a crueldade de certas declarações, muitas vezes proferidas por figuras públicas, não trazem o mesmo asco que a violência social tangível traz.

A diabolização da violência efetiva passa então a ser individual e individualizada. Cada vez mais, os fenômenos sociais são ignorados e compreendidos como particulares. Assim, a máxima “bandido bom é bandido morto”, tão veiculada sem vergonha alguma nas redes sociais de nosso país, não quer

refletir sobre que bandido é este, que critérios lhe dão a definição de bandido, e em que momentos e de que forma as violências são praticadas.

Trazemos ROLIM (2014) em uma pequena reflexão sobre criminologia para analisar o quanto, mesmo o que é notadamente identificado como crime, não é visto da mesma forma para todos os sujeitos sociais. A forma como a sociedade vê o que é definido como crime também depende do extrato social ao qual o jovem pertence.

Ao contrário do que reproduz o senso comum, a prática criminal não pode ser descrita como aquilo que caracteriza a opção dos “bandidos”, mas como um fenômeno mais amplo que acompanha a agência humana. Graças à Criminologia, sabemos que quase todas as pessoas, mesmo aquelas que podemos situar como extremamente responsáveis e obedientes à lei, praticaram um ou mais delitos, em algum momento de suas vidas. Os primeiros trabalhos a respeito da extensão do fenômeno criminal foram realizados por Porterfield (1943) nos Estados Unidos. Ele demonstrou, com estudos de autorrelato (self-report studies), que estudantes universitários que nunca haviam sido acusados criminalmente já haviam praticado os mesmos tipos de crimes pelos quais eram acusados milhares de jovens pobres no Texas. Os crimes cometidos pelo grupo de estudantes entrevistados eram tão sérios quanto os demais de autoria dos chamados “delinquentes”, ainda que praticados com menor frequência, mas apenas alguns poucos estudantes haviam estado em contato com uma autoridade legal por conta deles. Muitos outros estudos posteriores confirmaram o mesmo fenômeno (WALLERSTEIN e WYLIE, 1947; GOLD, 1966, apud THORNBERRY e KROHN, 2000:38). (ROLIM, 2014, p. 31)

Como aponta o *Atlas da Violência*, esta situação é um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social.

Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime. Enquanto isso, a sociedade, que segue marcada pelo temor e pela ânsia de vingança, parece clamar cada vez mais pela diminuição da idade de imputabilidade penal, pela truculência policial e pelo encarceramento em massa, que apenas dinamizam a criminalidade violenta, a um alto custo orçamentário, econômico e social (CERQUEIRA et al., [2018?], p. 28).

Sem diagnósticos sérios a respeito destas questões, as políticas públicas e as ações afirmativas, tão necessárias ao nosso país, se existem, dificilmente

conseguem ser efetivas para combater as violências, já que não conseguimos sequer compreender quais são elas e como são praticadas.

Não pretendemos aqui defender a violência de fato, mas acreditamos ser importante identificar e compreender os diferentes tipos de violência psicológica e estrutural que podem vir a culminar na violência física, acabando por levar nossos jovens à morte. Acreditamos ser necessárias as reflexões sobre quais caminhos provocam a morte de jovens, como está sendo tratada esta juventude, e qual o papel da sociedade, das famílias e da escola na construção destes sujeitos jovens, para então poder compreender o que os levou até o limite da violência de fato.

Constatar, por exemplo, os 31.264 homicídios de jovens entre 15 e 29 anos em 2015 no país (CERQUEIRA et al., [2018?]) não resolve o problema se não usarmos estes números para fazer diagnósticos a respeito do fenômeno e traçar estratégias aprofundadas e conscientes de combate ao genocídio. Somente conhecendo as raízes do problema podemos pretender estratégias e ações efetivas.

Morgan e Guilherme (2013) trazem Fanon para falar da violência estrutural, a qual afirmam ser um tipo de violência socioeconômica implementada pela colheita e pilhagem de recursos locais por colonizadores que usam esses recursos a seu favor e a favor da metrópole, em detrimento das populações locais e da colônia. O pesquisador Johan Galtung (1969) define de forma mais genérica a violência estrutural, o que nos ajuda a traçar o paralelo entre as definições de Fanon e a realidade vivida na sociedade brasileira. Segundo Galtung (1969, p. 171, tradução nossa):

Nós nos referiremos ao tipo de violência onde há um agente que comete a violência, como violência pessoal ou direta, e a violência onde não há tal ator como violência estrutural ou indireta. Em ambos os casos indivíduos podem ser mortos ou mutilados, atingidos ou machucados em ambos os sentidos dessas palavras, e manipulados por meios de estratégias de cenoura e porrete. Mas, enquanto no primeiro caso essas consequências podem ter sua origem traçada de volta até pessoas e agentes concretos, no segundo caso isso não é mais significativo. Talvez não haja nenhuma pessoa que diretamente cause dano a outra na estrutura. A violência é embutida na estrutura e aparece como desigualdade de poder e conseqüentemente como chances desiguais de vida.

Lembramos que a população negra foi trazida à força para o Brasil e

escravizada durante 356 anos. Com a abolição da escravatura, quando a mão de obra passou a ser paga, a sociedade preferiu os imigrantes europeus para o trabalho, mesmo que menos preparados e especializados, em detrimento da mão de obra dos negros libertos, num processo de branqueamento cruel e discriminatório ratificado pelo Decreto nº 528 de 28 de junho de 1890 (BRASIL, [201-?]), que estimulava a vinda de colonos, oferecendo vantagens econômicas e apoio aos povos europeus que quisessem se estabelecer no país. Esse processo de branqueamento é arquitetado a partir das recém-surgidas teorias eugênicas, que preconizavam a superioridade da raça branca e reforçavam a ideia de que uma nação de maioria branca e eurocentrada seria o retrato de uma nação desenvolvida: “Assim, no momento em que o país discutia a supressão do regime escravista, o racismo científico ganhava terreno, subsidiando a criação de políticas de estímulo à imigração do elemento europeu na busca do branqueamento da sociedade brasileira” (BRASIL, 2016, p. 26).

As palavras de DE SOUZA (2016) trazem o contexto histórico do movimento eugênico brasileiro, ajudando a desconstruir mais uma das crenças da construção do mito da democracia racial sobre o qual falaremos mais adiante, o de que a presença do negro e a miscigenação sempre foram bem aceitas no país.

(...) o Brasil não apenas foi o país que primeiro desenvolveu seu movimento eugênico, como também foi o que reuniu o maior número de adeptos e o que mais sucesso teve no processo de institucionalização da eugenia. Basta lembrar que a primeira sociedade eugênica criada pelos brasileiros, a Sociedade Eugênica de São Paulo, foi fundada ainda nos anos 1910 e contou com nada menos que 140 membros, a maioria formada pela elite médica do país. Entre os seus integrantes estavam figuras prestigiadas como Afrânio Peixoto, Arthur Neiva, Juliano Moreira, Antonio Austregésilo, Fernando Azevedo e Belisário Penna, além de escritores como Monteiro Lobato e o influente senador Alfredo Ellis. O movimento eugênico também foi responsável pela realização do primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia e pela publicação do Boletim de Eugenia, periódico editado entre 1929 e 1934. Ainda no início dos anos 1930 seria fundada a Comissão Central Brasileira de Eugenia, que agregava um grupo de eugenistas e psiquiatras que atuava na Liga Brasileira de Higiene Mental, outra instituição que adotou o discurso eugênico como parte de seu ideário. (DE SOUZA, 2016, p. 96)

Desde então, apesar da suposta liberdade, a imensa maioria da população na linha da pobreza é afrodescendente. Conforme dados do IPEA, esse grupo é

grandemente desfavorecido, ficando evidente a desigualdade entre brancos e negros, tal como demonstra o gráfico a seguir:



Fonte: Elaboração do IPEA com base na PNAD 2012.

Como muito bem observa Galtung (1969), não podemos culpar um único indivíduo ou grupo de indivíduos por este cenário de desigualdade que também entra como fator gerador de violência física. Podemos compreender o culpado mais como um conjunto de medidas, comportamentos e regras que existem desde o início da nação brasileira e que, por vezes, promovem a desigualdade racial e a manutenção do *status quo* do indivíduo branco à medida que não se discute esta violência estrutural de forma séria e comprometida.

O falso mito da igualdade racial criado no Brasil produz a imagem fantasiosa de uma sociedade que não tem problemas raciais e que não desmerece ou desvaloriza um ser humano por sua etnia. O sociólogo Gilberto Freyre, com seu livro *Casa Grande e Senzala*, publicado em 1933, oficializa o mito da igualdade racial e inaugura uma visão do racismo, reforçada até os dias atuais, em que a saída do negro da condição subalterna se daria por meio de suas conquistas individuais. Diferentemente do racismo de outros países que possuíam segregação oficial, o racismo brasileiro se esconde e se revela conforme sua intencionalidade.

A obra de Freyre retrata a convivência pacífica das raças branca, negra e indígena como sendo uma marca da identidade nacional, uma peculiaridade romantizada e absurdamente falsa. Schwarcz (2001, p. 28) faz uma análise das intenções do autor:

Freyre mantinha intocados em sua obra, porém, os conceitos de superioridade e de inferioridade, assim como não deixava de descrever a violência presente no período escravista. A novidade estava na interpretação que descobria no cruzamento das raças, um fato a singularizar a nação, nesse processo que fazia com que a miscigenação parecesse, por si só, sinônimo de tolerância.

A autora também observa que é neste processo que também ocorre uma certa desafricanização de vários elementos culturais que foram simbolicamente clareados, como a feijoada, por exemplo, até então considerada "comida de escravos" (SCHWARCZ, 2001), passando então a ser símbolo da culinária nacional; a capoeira deixa de ser crime e o samba passa a ser aceito como elemento de brasilidade, inclusive com a subvenção das escolas de samba. Está criado, para o bem e para o mal, o mito de que as raças convivem em harmonia e de que há uma identidade racial multiétnica.

Um dos problemas da criação deste mito é que, diante da inexistência da oficialidade do racismo, o negro brasileiro necessita primeiro se apoderar de sua negritude, reconhecer a discriminação e negar o mito para só então se sentir preparado para a luta contra as discriminações sofridas. Em seu *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon demonstra que o negro sofre uma discriminação por vezes velada nas colônias, o que anestesia sua revolta. Ele é um negro de alma branca se for um bom homem e um negro selvagem se for ruim.

[...] se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a 'manter as distâncias'; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95).

Mais uma vez fazendo um paralelo entre o colonialismo de Fanon e a globalização que domina a sociedade atual, bem como a força com que produz e reproduz o que domina e o que é dominado ou, pensando em Fanon, o que coloniza e o que é colonizado (OUAISSA, 2015), observamos que a reprodução das desigualdades cria mundos infinitamente desiguais e distantes em direitos, e o viés da cor, em nosso país, está eternamente presente. A compreensão do espaço como forma de dominação, que Fanon esmiúça em seus escritos, inspira uma geração a comparar as periferias brasileiras aos espaços colonizados na África, espaços estes de maioria negra e de total desigualdade de direitos. Lembramos que as desiguais relações estruturais existem entre a periferia e o centro do todo o mundo globalizado.

Em cidades como Cairo, Istambul e Ancara, os modos de vida 'modernos' e 'tradicionais' e as formas de consumismo existem lado a lado. Shopping centers e lojas de departamento, ruas cheias de locais de música e subúrbios nobres barricados para os novos ricos estão presentes em todas as principais cidades do mundo, principalmente no Oriente Próximo e Oriente Médio (OUAISSA, 2015, p. 105, tradução nossa).

Sendo assim e considerando a necessidade do negro se reconhecer como tal para só então estar minimamente preparado para lutar por seu lugar social, o presente trabalho defende o que Fanon chama de *empowerment* como uma saída possível para tal realidade de desvalorização estrutural, concreta e simbólica, inspirado pelas palavras de Fanon no livro *Os condenados da terra*:

Se, com efeito, a minha vida tem a mesma importância que a do colono, o seu olhar já não me fulmina, já não me imobiliza, sua voz não me petrifica. Já não me perturbo na sua presença. Praticamente, aborreço-o (FANON, 1979, p. 34).

Este sentimento estimulado por Fanon, que incita o sujeito negro a ocupar um lugar único e seu no espaço-tempo que não aquele criado no imaginário branco colonialista, tampouco aquele que replica o existir do sujeito branco como modelo perfeito é a essência do empowerment. Traduzido por muitos como empoderamento negro, nesta pesquisa, no entanto, optamos por manter o termo em inglês buscando remeter a definição de Fanon a cada vez que a utilizarmos neste trabalho.

Em mais uma definição do que Fanon defende como o existir do negro MOTA observa:

Fanon produz o colapso da ideia dialética de um caráter tardio do negro (“Spät”-Schwarz). Em Fanon, a fenomenologia pós-colonial chega à constatação de que o negro não é, isto é, o negro é não-ser (Nicht-Sein) – e continua a não ser (Nicht-Dasein) –, na medida mesma em que é não apenas um momento a ser superado, mas um momento que já deveria ter sido superado (“tardio”, atrasado) no interior da ontologia do Homem enquanto negação do branco enquanto negação do negro. (MOTA, 2017, p. 56)

Em nosso entendimento, este é o trabalho da Lei 10639/03 e sua valorização da cultura afro-brasileira: lidar com a violência psicológica, com o fortalecimento da identidade, para que o sujeito possa combater a violência estrutural e, quiçá, diminuir a violência física.

Que através do empowerment nossos alunos possam definir/marcas/defender seu lugar na sociedade de uma forma mais justa, bela e igualitária.

1.2 O que é genocídio?

GENOCÍDIO – Genocídio s.m. (neol.) Recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos. Ex.: perseguição hitlerista aos judeus, segregação racial, etc. (GENOCÍDIO, 1963, p. 580).

GENOCÍDIO – o uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimentos), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo (apud NASCIMENTO, 2016).

A caracterização do crime de genocídio foi criada pela Organização das Nações Unidas na Resolução n.º 96, de 11 de dezembro de 1946, depois de o Tribunal de Nuremberg ser criado para julgar os terríveis crimes contra os judeus. Segundo Tarcísio Jardim (2000, p. 20):

[...] a destruição étnica apavorou a humanidade. Não é por acaso que o genocídio foi uma das principais preocupações após a Segunda Guerra Mundial, sendo tal animus convertido em instrumento internacional em 9 de dezembro de 1948: 'Convenção para a Prevenção e a Sanção do Delito de Genocídio'.

O Brasil ratificou a Resolução em 1952, por meio do Decreto nº 30.822 (ANEXO D). A referida resolução explica que genocídio “[...] é um crime de direito dos povos, que está em contradição com o espírito e os fins das Nações Unidas e é condenado por todo o mundo civilizado”.

Ainda declara: “[...] entende-se por genocídio os atos abaixo indicados, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso”. Um destes atos, que parece se encaixar perfeitamente no fenômeno vivido no Brasil, é o artigo segundo, item c: “Submissão deliberada do grupo a condições de existência que acarretarão a sua destruição física, total ou parcial”. Em 1956, para corroborar com estas ideias, o então Presidente Juscelino Kubitschek sancionou a Lei que prevê pena de até 33 anos de reclusão para quem cometer o crime de genocídio e aumenta esta pena em 1/3 quando este for cometido por governantes.

Segundo Bauer ([201-]), as opiniões acerca do que constitui exatamente um genocídio são variadas e contraditórias, e as definições nem sempre deveriam ser usadas literalmente. Entretanto, o autor considera que o fato de o Holocausto ser um genocídio sem precedentes não pode ser usado para negar outros genocídios pelo mundo. Suas afirmações sustentam que o Holocausto pode ser um ponto de partida comparativo, por ter sido o mais extremo na história da humanidade, mas que isto não torna os outros fenômenos menos nefastos. Bauer ([201-], p. 11, tradução nossa) afirma:

Isto não significa que os estudos devem concentrar-se somente no Holocausto, pelo contrário: as comparações são essenciais e qualquer um que se ocupe do Holocausto deve aprender sobre outros genocídios e se referir a eles da melhor forma que puder [...] Há uma espécie de tensão dialética entre o ineditismo no Holocausto que o converte em paradigma do genocídio em geral e a necessidade de compará-lo com todos os outros genocídios, que é, por sua vez, a condição previa pra qualquer medida que, com sorte, reduza a ocorrência o inclusive ponha um ponto final a este fenômeno.

Temos o Genocídio Armênio, por exemplo, que ocorreu entre 1914 e 1916, com mais um milhão de vidas perdidas. Ainda hoje a Turquia reconhece oficialmente as mortes, mas nega a intenção do Estado no ato genocida, o que descaracterizaria a definição de genocídio. Aqui entra a tensão dialética a que Bauer ([201-]) se refere, em que o diagnóstico do crime de genocídio e a comparação com o Holocausto deveria servir para lembrar os horrores ocorridos e motivar ações concretas para que tais tragédias não voltem a ocorrer. No entanto, por não se encaixar de forma completa no paradigma criado pelo Holocausto, o Genocídio Armênio é negado pelo Estado, mas é sentido até os dias de hoje por seus descendentes, uma vez que, como afirma Pinto (2011, p. 45): “O genocídio não é um acontecimento isolado. A sua história tende a ligar o passado, o presente e o futuro numa linha de causas e consequências que ultrapassam largamente os limites geográficos e temporais da eliminação física das vítimas”.

Em relação à frase acima, encaixa-se perfeitamente o exemplo da República Democrática do Congo – RDC, que se encontra, atualmente, à beira de uma crise humanitária sem precedentes, com sua população fortemente empobrecida, envolvida em tensões de vários grupos e próxima da possibilidade de outra guerra. Estes são reflexos nefastos do genocídio congolês ocorrido na RDC, que dizimou parte da população e estende sua linha de causas e consequências até os dias atuais.

Em um complexo jogo de poder, arrastado por muitos anos e agravado com o massacre da vizinha Ruanda, a RDC passou por duas guerras: a Primeira Guerra do Congo, de 1996 a 1997, e a Segunda Guerra do Congo, de 1998 a 2003 (VALENZOLA, 2013). O saldo de guerra dá conta de mais de 10.000 pessoas torturadas e assassinadas de forma brutal, além de uma população empobrecida e, em vários casos, com deficiência física decorrente do sinistro costume conhecido como Colheita de Mãos, no qual os rebeldes decepavam a mão direita dos jovens e as exibiam como troféus de guerra.

Nesta perspectiva e acreditando ser chocante a quantidade² de jovens mortos a cada ano no Brasil, entendemos que este fenômeno precisa ser estudado,

2 Números e gráficos apresentados no Capítulo 1, subcapítulo 1.4.

compreendido e combatido. No entanto, o fato de a imensa maioria destas mortes pertencer a um mesmo grupo étnico é revelador de uma situação que não pode ser chamada de outra coisa que não genocídio, já que, lembrando Buber (1961), a dialética não pode ser usada para mascarar os eventos, e sim para aproximá-los, esclarecê-los e combatê-los.

Ademais, mesmo que o Estado não seja o agente direto de todas as mortes de jovens negros no país, compreendemos que é na lacuna deixada pelo Estado, com suas práticas sociais excludentes, que se instala o cenário propício para o fenômeno de mortalidade que atinge os jovens negros brasileiros. Florestan Fernandes já bradava sobre o genocídio do negro em 1978, quando, no prefácio do livro de Abdias do Nascimento, declarava:

Da escravidão, no início do período colonial até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso. [...] e, posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (FERNANDES, 1978 apud NASCIMENTO, 2016, p. 49).

Em suas reflexões, o autor ainda pergunta: “Trata-se de uma palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora. Contudo, o que se fez e se continua a fazer com o negro e com seus descendentes merece outro qualificativo?” (FERNANDES, 1978 apud NASCIMENTO, 2016, p. 19).

Ações são necessárias; precisamos nos organizar como sociedade para minimizar as perdas. No entanto, acreditamos que estas ações passam por uma análise séria e criteriosa e os números encontrados e análise e pesquisas realizadas precisam servir como subsídio de ações e políticas afirmativas, que discutiremos mais adiante. Segundo Pereira (2010, p.97):

Sendo assim, as taxas apresentadas devem servir de análise para a sociedade, para a mudança de conceitos e para as instâncias políticas que, necessariamente, devem incluir, na pauta de suas discussões, construção de projetos e implementação de políticas à atenção necessária a esse grupo da população, visto que aspectos da violência direta e indireta atingem sobremaneira as pessoas negras traduzindo-se, em vários aspectos, naquilo que poderíamos chamar de “epidemia social”.

Sendo assim e buscando contribuir para o debate necessário, trazemos a seguir algumas reflexões sobre como se constituem estes jovens, na busca por compreendê-los um pouco melhor.

1.3 Como se constituem as juventudes

Os conceitos de infância, adolescência e juventude são criações sociais que variam de acordo com o momento histórico, sociológico e cultural que vive a sociedade, e até mesmo com a localização geográfica de algumas comunidades.

Dentro desta perspectiva, autores como Kehl (2010) afirmam que o conceito de juventude, compreendido como a fase pós-infância e pré-vida adulta, é enfatizado a partir do fim da 2ª Guerra Mundial. Mesmo depois do que alguns autores chamam de “a Invenção da infância”, ou seja, uma época a partir da qual a sociedade passa a valorizar e superproteger o infante, pertencer ao mundo adulto possuía um maior valor social, tanto assim que a saída da infância era marcada pelo fim do uso de calças curtas, de bigode nos homens e de saias e penteados elaborados nas mulheres. Chegar à vida adulta era um sinal de *status* social, mas e ser jovem?

Reguillo (2003) defende que a etapa da vida socialmente conhecida como juventude, que nasce no final da Segunda Guerra Mundial, é aquela em que floresce o discurso jurídico, escolar e da indústria de que os jovens são sujeitos de direito e, principalmente, sujeitos de consumo. Para a autora, é neste cenário que as sociedades de primeiro mundo alcançaram uma esperança de vida que teve repercussões na forma como a juventude passou a ser valorizada, com planos exclusivos a respeito de seu tempo na escola, sua preparação para o futuro e, pela primeira vez na história, uma poderosa indústria cultural e de consumo voltada exclusivamente aos jovens.

A partir daí ser jovem é o novo símbolo de *status* social: a sociedade vende a ideia da eterna juventude, que pode perpassar a idade adulta e chegar aos idosos,

que são altamente estimulados a um comportamento juvenil. Cada dia mais, o adulto e até o idoso persegue o comportamento jovem como um símbolo de *status* e sucesso. Morin (1997, p. 152) defende que “[...] o tema da juventude não concerne apenas aos jovens, mas também aqueles que envelhecem. Estes não se preparam mais para a senescência, pelo contrário, lutam para permanecerem jovens”. Aqui vale observar que o mundo globalizado criou um conjunto artificial de comportamentos e características do que é ser jovem, características essas socialmente aceitáveis e desejáveis para todos os membros da sociedade que, por vezes, estão longe de ser os comportamentos demonstrados pela maior parte dos jovens que aí se encontram, não por seu desejo de serem jovens, e sim por estarem dentro do período etário disposto.

A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice – preferem o eufemismo ‘terceira idade’ (KEHL, 2012).

Adultos e até idosos anseiam o comportamento jovem preconizado pela sociedade de consumo e lutam por ele na guerra de cosméticos, vestuário e aparência. Então, na perspectiva do adulto, ser jovem é um estado do ser, uma forma de existir que não deve ser marcada pelo tempo, mas vivida. Se a ambição do adulto contemporâneo é viver esta jovialidade fabricada, pouco tem ele intenção de compreender ou aceitar os comportamentos e características juvenis dos próprios jovens, que podem ser por vezes contestadores, barulhentos, angustiados com suas dúvidas e incertezas. Reguillo (2003) observa o que chama de marginalização da juventude, em que os jovens de uma determinada classe são tratados como inimigos da sociedade, perdendo o que a autora chama de capital simbólico, ou o valor social que deveriam ter, ao ponto de por vezes tentarem camuflar-se na busca por não aparentar fazer parte destes grupos marginalizados. A juventude é uma fase bela e romantizada, mas depende de a que grupos pertencem estes jovens.

No Brasil foi aprovado em 2013 o Estatuto da Juventude, que regulamenta a faixa etária em que o ser humano é considerado jovem como sendo dos 15 aos 29

anos. Abramo (2016) acredita que os processos que constituem a juventude ocorrem realmente na idade que prevê a Lei, que em seu conteúdo ainda dispõe sobre os direitos dos jovens e os princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude. O recorte etário proporcionado pela Lei procura criar ferramentas para proteger e estimular os jovens, mas está longe de simplificar a definição de juventude e suas características e desdobramentos.

As juventudes são tratadas propositalmente no plural por vários autores, visto que o termo precisa ser compreendido como uma categoria social que perpassa as noções de classe social, gênero, etnia, relação com o mercado de consumo e de trabalho, dentre tantas outras variáveis. Apesar de ter a juventude como característica comum, não são os mesmos os jovens que iniciam sua jornada no mercado de trabalho e aqueles que têm a possibilidade de dedicar-se exclusivamente à sua escolarização; tampouco são iguais jovens que engravidam cedo ou que constituem família e aqueles que foram cooptados para o trabalho com o narcotráfico. São juventudes diferentes, mas não são menos jovens os sujeitos que aí se incluem.

Não pretendemos aqui catalogar de maneira estanque os tipos de juventudes depois de afirmar que estas existem no plural e de uma maneira plural, mas sim refletir sobre a existência de algumas juventudes que estão mais próximas de nós, além de pensar na forma como a sociedade convive com estas juventudes e suas peculiaridades.

Primeiramente compreendemos que a juventude e seus protagonistas têm sido tratados mais como detentores de uma existência em transição do que algo que existe efetivamente dentro do seu espaço-tempo para além de sua funcionalidade. O jovem, principalmente em seus ambientes de escolarização, tem sido tratado como alguém que constrói para o futuro, buscando sucesso pessoal e profissional, como se o hoje não passasse de um trampolim para este tempo e sua existência estivesse num limbo de espera para a chegada da vida adulta.

Então, se por um lado a sociedade enfatiza e valoriza os comportamentos juvenis para qualquer idade, por outro trata o jovem como um ser incompleto e a juventude como o casulo da lagarta que se transformará não em borboleta, mas no

adulto recompensado com quanto sucesso seu esforço enquanto larva merecer.

Outro capital que Reguillo (2003) coloca em xeque em suas reflexões é o capital escolar, ou seja, o valor de um jovem na sociedade quanto ao seu nível de escolarização. Este capital escolar, mesmo que seja razoável, não está sendo suficiente para garantir o sucesso do indivíduo. Bourdieu (1983) já analisava que o sistema escolar, com seus complexos desdobramentos, faz com que as pessoas tenham aspirações incompatíveis com suas chances reais. Não há garantias; a sociedade não pode mais declarar que a escolarização completa, levada a cabo, pode garantir a segurança do jovem. No Brasil, tivemos um aumento do acesso dos jovens à graduação, mas mesmo este fato não pode garantir um futuro confortável financeiramente ou uma ascensão de classe social. Lembrando Pais (2012, p. 268): “De fato, embora os jovens integrem a chamada geração do futuro, muitos deles não o conseguem vislumbrar, arrastando-se num presente deficitário de esperança”.

Quanto ao que chamamos de capital subjetivo, a condição juvenil, suas características e potencialidades, em vez de configurar uma riqueza, é um fator de discriminação e desvalorização. A sociedade parece ter declarado guerra aos jovens, frente às situações de violência e desorganização que vivemos. Os jovens parecem carregar toda a culpa de uma sociedade em colapso, que não consegue mais privilegiar as relações sociais saudáveis e culpabiliza o jovem por uma mazela que é mundial. Aqui é importante ressaltar que a ira e a mágoa social contra a condição juvenil só são válidas contra determinados grupos de jovens, em sua maioria pobres, negros, com um padrão menos favorecido de se vestir, que tenham certa aparência ou que pertençam a um grupo específico. Podemos confirmar isto no Mapa das Mortes, analisado em outro capítulo, mas também no acesso dos jovens a ferramentas sociais, como a graduação.

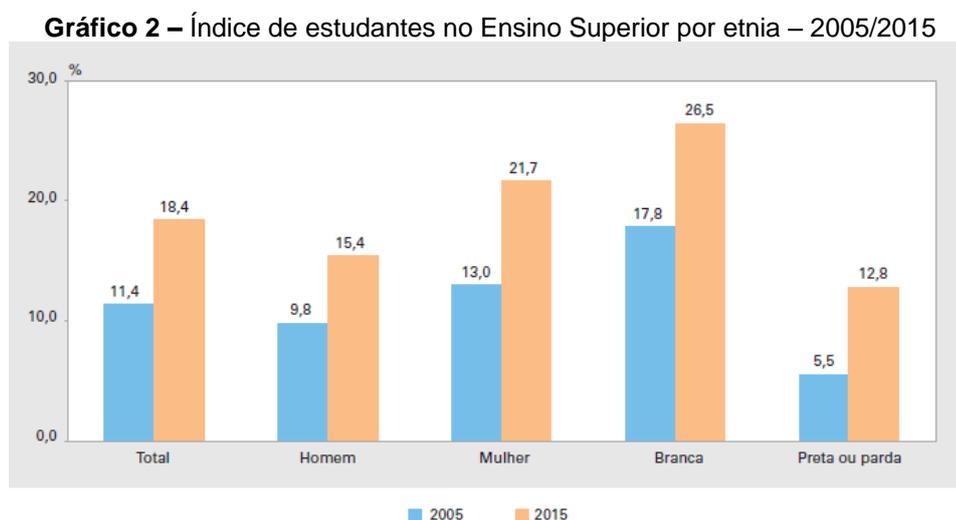
O total de pessoas de cor preta ou parda dessa faixa etária (de 14 a 29 anos) que cursavam o ensino superior, em 2015, era de 12,8%. Esse percentual representa um crescimento significativo em relação a 2005 (7,3% pontos percentuais), mas ainda ficou abaixo do percentual alcançado pelos jovens estudantes brancos 10 anos antes (17,8%) (IBGE, 2016, p. 62).

Aos jovens brancos de classe média, visivelmente privilegiados, toca então a

romantização da juventude como o futuro do país, como os responsáveis por consertar os erros dos adultos e “salvar a nação”. Os números confirmam a grande disparidade no acesso às universidades que esta parcela da população possui.

O Censo Demográfico de 2010 apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos (CENSO..., 2012).

Veja ainda o mapa de Indicadores Sociais, publicado em 2016 pelo IBGE:



Fonte: IBGE, PNAD 2005/2015.

Importante perceber que, por vezes, este jovem camufla-se com um modo de vestir e comportar pseudoperiférico, mas que, por seu acesso a marcas caras e sua descendência europeia, logo é descoberto e tratado como o rebelde sem causa que pode ser redimido, uma vez que assim que passar de sua condição juvenil para a vida adulta, tornando-se o adulto responsável que todos esperam.

No entanto, seja qual for a juventude vivida, todos têm um projeto de vida. Dayrell (2013) entende que projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em algum momento do futuro. Então, percebemos que é necessário compreender a realidade do grupo para analisar suas trajetórias, sem incorrer em acreditar que os jovens de grupos menos privilegiados socialmente não têm um plano de ação para organizar suas vidas.

Mais uma vez, insistimos que a compreensão destes fenômenos é a melhor ferramenta que temos para pensar políticas de enfrentamento à quantidade absurda de mortes da população preta, pobre e periférica deste país. Para confirmar nossas reflexões, veremos a seguir o mapa das mortes, com números e análises desta realidade assustadora e cruel.

1.4 O genocídio do jovem negro – o mapa das mortes

Segundo as estatísticas oficiais, as taxas de mortalidade da população têm decrescido progressivamente, com tendências relacionadas à melhoria das condições de vida. No entanto, não observamos este decréscimo na população entre 15 e 29 anos. Filtrando os dados oficiais, percebemos que a maior parte das mortes associada a esta faixa etária possui causas externas, como acidentes de trânsito, suicídio, e, principalmente, homicídios. As vítimas no cenário nacional são, em sua maioria, jovens do sexo masculino, pobres e não brancos, com poucos anos de escolaridade e que vivem na periferia das grandes cidades (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009).

Pesquisamos dados no panorama nacional, estadual e municipal em busca da confirmação que as pesquisas oficiais nos trazem de uma realidade que vemos no dia a dia: não protegemos a infância e punimos a juventude. Invisibilizamos o tema racial e colhemos os frutos desta imensa desigualdade estrutural, simbólica e concreta.

Divulgado em novembro de 2017, o Atlas da Violência 2017 (CERQUEIRA et al., [2018]) mapeia os homicídios pelo país com importantes recortes de gênero, idade e etnia. Os dados são chocantes e confirmam a realidade que percebemos nas ruas. O Brasil perdeu 318 mil jovens, por homicídio entre 2005 e 2015, aproximadamente 225 mil dos quais eram jovens negros³:

3 Classificação do IBGE para raça/cor – considera negros os indivíduos de cor preta ou parda.

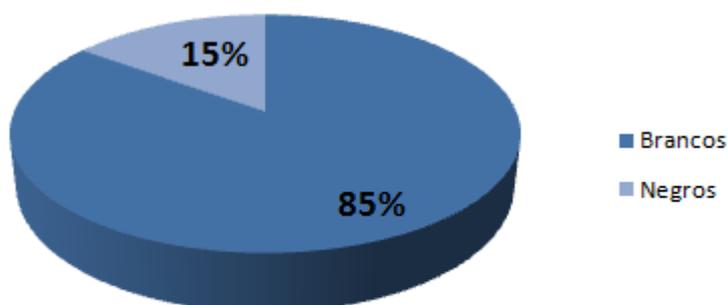
De fato, ao se analisar a evolução das taxas de homicídios considerando se o indivíduo era negro ou não, entre 2005 e 2015, verificamos dois cenários completamente distintos. Enquanto, neste período, houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%. Ou seja, não apenas temos um triste legado histórico de discriminação pela cor da pele do indivíduo, mas, do ponto de vista da violência letal, temos uma ferida aberta que veio se agravando nos últimos anos (CERQUEIRA et al., [2018], p. 31).

Apesar da confirmação da grande perda de jovens negros que o país está tendo a cada ano, não encontramos ações afirmativas sérias e concretas que busquem um real enfrentamento do problema. Há isto sim, um movimento da sociedade em busca da diminuição da maioria penal, mais uma vez com potencial punitivo e vingativo, enquanto as medidas de proteção à infância e à juventude e o enfrentamento da discriminação racial evidente são relegados ao segundo plano.

Porém, como fica o Rio Grande do Sul, a cidade de Porto Alegre e o bairro Restinga, pesquisados neste trabalho, no cenário destas mortes? O estado dito por muitos como de imensa maioria branca traz que números em relação a estas mortes?

Iniciamos nossa análise com um estudo sobre a etnia da população. Segundo o Censo 2010 do IBGE, o estado do Rio Grande do Sul tem 18,5% da população negra, enquanto a cidade de Porto Alegre tem 14,5% entre esta população (IBGE, c2018). A seguir, temos um gráfico comparativo e percebemos que a cidade de Porto Alegre é realmente de maioria branca:

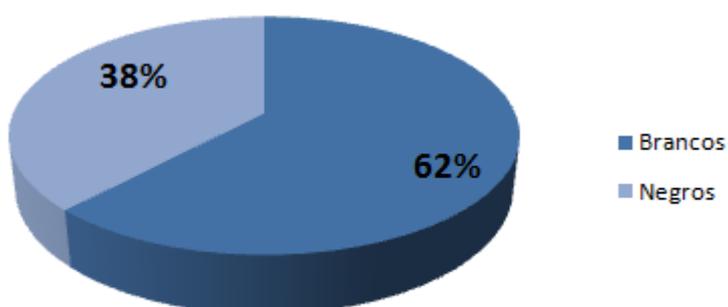
Gráfico 3 – População total de Porto Alegre por etnia (números aproximados)



Fonte: Censo 2010 (IBGE, c2018).

Já no bairro Restinga, os índices da população negra residente no bairro sobem para 38,4%. Observamos que, apesar do significativo aumento da população negra no bairro, a Restinga ocupa o segundo lugar entre os bairros da cidade em população negra, perdendo apenas para o bairro Mário Quintana.

Gráfico 4 – População total do bairro Restinga por etnia (números aproximados)



Fonte Censo 2010 (IBGE, c2018).

Quando analisamos o recorte de idade, percebemos que os índices se mantêm também entre a população jovem, uma vez que o total de jovens negros no bairro fica em 37,8%.

Tabela 1 – População no bairro Restinga por etnia

População no Bairro Restinga por Etnia

| Faixa Etária | Branços | % | Negros | % |
|--------------|---------|-------|--------|-------|
| Outras | 21.838 | 63,9% | 12.337 | 36,1% |
| 15 à 29 anos | 7794 | 62,2% | 4.744 | 37,8% |

Fonte: Censo 2010 (IBGE, c2018).

Destacamos que, se Porto Alegre está bem abaixo no *ranking* de população negra dos municípios do Brasil, infelizmente se mostra campeã nacional em índices de desigualdade entre negros e brancos. Os dados do relatório *Desenvolvimento humano para além das médias* (PNUD; IPEA; FJP, 2017), divulgado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) no dia 10 de maio de 2017, apontam que enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM da população negra na capital gaúcha é de 0,705, o da população branca é de 0,833. O relatório mostra uma diferença de 18,2%, a maior encontrada entre as cidades brasileiras consideradas no estudo, observando-se que a média nacional é de 14,4%. Esta desigualdade reflete diretamente na vida da população porto-alegrense: em Porto Alegre, os índices de morte de jovens seguem o padrão brasileiro, considerada a proporção de cidadãos por etnia, conforme veremos nos gráficos a seguir.

A prefeitura de Porto Alegre disponibiliza em sua página na *internet* um grande banco de dados sobre todas as mortes ocorridas na cidade, chamado Sistema de Informação sobre Mortalidade – SIM (PMPA, [2017]). É possível fazer muitos tipos de recortes. Neste banco de dados, encontramos dados comparativos alarmantes de mortes por homicídio de jovens entre 15 e 29 anos.

Escolhemos o ano de 2010 como início do estudo e 2017 como o ano final. O banco de dados apresenta também dados parciais de 2018, os quais optamos por não levar em consideração neste momento, justamente por sua parcialidade. No entanto, os dados sobre a etnia em geral da população porto-alegrense são de 2010, o que nos dá uma estimativa da situação atual e não uma situação exata.

Podemos perceber que a morte de jovens entre 15 e 29 anos na cidade tem aumentado consideravelmente ao longo destes últimos 6 anos. Descobrimos a

morte de 2.742 jovens neste período, e os dados tornam-se mais reveladores de uma dinâmica social de extermínio de jovens quando fazemos um quadro comparativo com todos os homicídios ocorridos fora desta faixa etária específica. Todas as outras idades somadas perfazem um total de 45,3% das mortes, enquanto os jovens entre 15 e 29 anos totalizam 54,7% das mortes por homicídio.

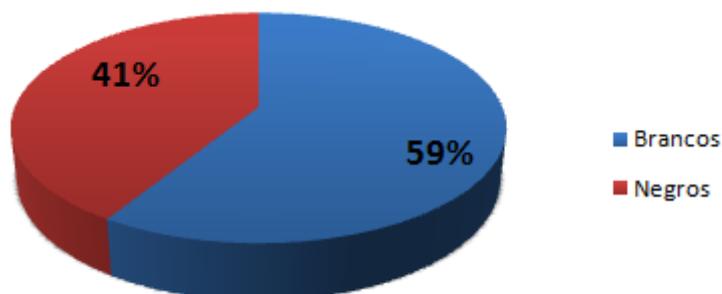
Tabela 2 – Homicídios em Porto Alegre – 2010-2017 – brancos e negros

| Faixa Etária | Branco | % | Negro | % |
|---------------------|---------------|----------|--------------|----------|
| Outras | 1.619 | 71,2% | 653 | 28,8% |
| Entre 15 e 29 anos | 1.612 | 58,8% | 1.130 | 41,2% |

Fonte: PMPA ([2017]).

Como se observa no panorama nacional, a morte de jovens em Porto Alegre também tem raça/etnia. Já vimos que o total nacional de pessoas negras se encontra em torno de 53%, enquanto Porto Alegre tem 14,5% de negros entre a população. No entanto, a taxa de mortalidade de jovens negros e brancos não é proporcional, já que no total de mortes de jovens na cidade, os negros representam 41,2%.

Gráfico 5 – Homicídios em Porto Alegre por etnia – 2010-2017 – (números aproximados)



Fonte: PMPA ([2017]).

Estudando a Tabela 2, deduzimos ainda que, mesmo entre os não jovens de todas as outras idades, vítimas de homicídio o índice da população negra é proporcionalmente maior do que a existência desta população na cidade.

Seguindo as tendências do país, somos uma cidade que não consegue garantir igualdade para a população negra nem no IDH, nem na segurança, com o índice de mortes negras sempre maior em qualquer faixa etária, ainda que esta população esteja presente em percentual menor.

Analisando a tabela a seguir, que analisa as mortes no bairro Restinga, mais uma vez descobrimos que o índice de morte da população negra não é proporcional a existência desta população, uma vez que 38,5% da população é negra e a morte de negros por homicídio de qualquer idade alcança, em média, 42%. Então, acontecem mais mortes de brancos do que de negros em números absolutos, o que é esperado, uma vez que existem mais pessoas brancas no bairro do que negras, mas proporcionalmente, a morte de pessoas negras é maior.

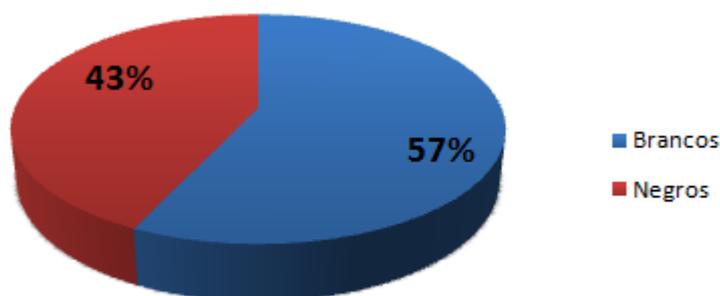
A mesma tendência se mantém quando analisamos as juventudes. No bairro pesquisado, o índice de morte de jovens negros fica em 43,3%, enquanto a quantidade de jovens negros moradores do bairro é de 37,84%.

Tabela 3 – Homicídios no bairro Restinga – 2010-2017 – brancos e negros

| Faixa Etária | Brancos | % | Negros | % |
|---------------------|----------------|----------|---------------|----------|
| Outras | 89 | 61,0% | 57 | 39,0% |
| Entre 15 e 29 anos | 141 | 57,0% | 108 | 43,0% |

Fonte: PMPA ([2017]).

Gráfico 6 – Homicídios na Restinga por etnia (números aproximados)



Fonte: PMPA ([2017]).

Os números confirmam uma realidade que se vê nas ruas, na mídia e dentro da escola, em que muitos estudantes têm familiares entre os jovens mortos e vivem o clima de violência iminente diariamente, nas esquinas, nas praças e dentro de suas casas. Entretanto, se os índices nos assombram, também nos desacomodam, e esta pesquisa surfa na esperança, acreditando que as ações afirmativas para a população negra são o melhor instrumento da sociedade na busca por diminuir os índices. Uma destas ações afirmativas é a Lei 10639/03, sobre a qual nos aprofundaremos no próximo capítulo.

1.5 Lei 10639/03

Políticas públicas são um conjunto de programas e ações desenvolvidos pelo Estado a partir de uma demanda da sociedade. Apesar de que, por ser uma implementação pública, a sociedade possa ter a falsa ideia de que estas políticas nascem da vontade dos governos, unicamente baseadas em ideias momentâneas e impulsivas, ou até de uma certa boa vontade política, a verdade é que muitas delas são pensadas a partir de estudos sérios e implementadas a partir de movimentos de pressão popular e política. Não foi diferente com a Lei 10639/03.

Importante compreender que posteriormente foi acrescentada a esta a Lei 11645/08, que altera novamente a LDB para incluir a cultura indígena, que até então não constava na Lei. No entanto, visto que estamos pesquisando a respeito de jovens afrodescendentes, usaremos seu número de forma emblemática, para marcar o fato de que sua primeira aprovação se deu no ano de 2003 e podermos fazer uma análise de sua implementação na educação brasileira nos últimos 15 anos.

Quando falamos em resistência negra e movimento negro, é importante refletir que a resistência nasce com a própria escravidão, posto que nenhum povo se entregaria facilmente à barbárie que foi a Diáspora Africana sem luta e organização.

Quando, em proveito do tráfico atlântico (século XV ao XIX), homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objecto, homens-mercadoria e homens-moeda^a. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, que se puseram hostilmente a seu cargo, deixando assim de ter nome ou língua própria (Mbembe, 2014, p. 12).

Observemos a existência dos quilombos, da imprensa negra e de vários movimentos de luta, alguns dos quais seguem sendo desvendados, visto que as descobertas sobre os anos de escravidão ainda estão sendo feitas. De acordo com Costa (2008, p. 25):

[...] a formação de quilombos em todas as colônias e países do Novo mundo constituiu-se em estratégia utilizada pelos africanos que, escravizados, já ansiavam por liberdade e, assim, instituíram alternativas ao sistema escravista hegemônico e, então, vigente. O princípio subjacente à formação de quilombo constituiu-se na busca de lugares de difícil acesso que propiciassem o estabelecimento de barreiras estruturais, que tanto podiam ser naturais quanto sociais. Os agrupamentos humanos aquilombados pretendiam, dessa forma, impedir o contato do mundo branco e escravista com o mundo negro vivendo em liberdade.

Os movimentos de resistência continuaram fortemente com a abolição da escravatura e todo o abandono e pobreza que esta trouxe. Neste aspecto, falaremos mais adiante sobre a origem do bairro Restinga, que será motivo de estudo nesta dissertação, e sua estreita ligação com os movimentos de resistência pós-abolição.

Os movimentos de resistência continuaram. Munanga (1996) cita como exemplo a reunião de vários negros, às vésperas da Revolução de 30, com o objetivo de fundar a Imprensa Negra, incumbida de denunciar as práticas discriminatórias evidentes no mercado de trabalho, no ensino e nos espaços de lazer como forma de luta contra a invisibilidade da discriminação racial, acobertada pelo mito da igualdade racial.

Em outro episódio da luta, Munanga (1996) conta-nos que, após a ditadura, os vários movimentos negros ressurgidos apostaram na educação como forma de combate à discriminação. No entanto, o autor aponta um problema em relação a esta estratégia, pois a crença de que o branco passaria a respeitar e valorizar o negro desde que este se tornasse “[...] qualificado, culto e virtuoso” (MUNANGA,

1996, p. 22) buscava o embranquecimento do negro, na luta pelo respeito do branco: “Daí uma certa ambiguidade destes movimentos que, embora tivessem protestado contra os preconceitos e a discriminação racial, alimentavam sentimentos de inferioridade em relação à sua cultura” (MUNANGA, 1996, p. 85).

O combate ao racismo é um movimento vivo e plural que se descobre, redescobre e modifica constantemente. A luta mundial histórica contra o racismo atravessa várias fases, tanto temporal quanto territorialmente, então é importante pontuar que esta foi uma das estratégias encontradas no momento histórico específico, no mais claro uso da expressão popular “lutar com as armas que se tem”. No entanto, em mais uma modificação necessária, o movimento negro, a partir dos anos 70, inspirados pelos movimentos negros americanos e africanos, como o Pan-Africanismo e o Negritude, compreende que a luta contra o racismo passa pela construção da identidade negra e seu *empowerment*, pela efetiva valorização da cultura vinda de África e transformada no Brasil. Nesta época, existe também uma grande influência de Franz Fanon na mudança de estratégias de luta.

Os movimentos de resistência seguem e têm como culminância a Marcha Zumbi dos Palmares, no ano de 1995, em Brasília, onde mais de 30.000 negros e negras entregaram ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso um documento reivindicando políticas públicas e ações afirmativas para os afrodescendentes brasileiros. A manifestação aconteceu no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil.

No mesmo dia, o presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu a marcha e assinou o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. O reconhecimento das injustiças históricas sofridas por esses brasileiros, enfim, foi inscrito na agenda política de um governo. O movimento havia conseguido influenciar os rumos da luta contra o racismo no país.

A data abriu caminho para que, em julho do ano seguinte, fosse realizado o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Esse debate foi fundamental para a

formulação posterior das políticas de ação afirmativa no Brasil.

As pressões continuaram e, finalmente, no dia 9 de janeiro de 2003, o Presidente da República, Luís Inácio da Silva, e o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, assinaram a Lei 10639/03 que alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB). Logo após, o parecer CNE/CP n.º 3/2004⁴, elaborado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, com relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, regulamentou a Lei 10639/03 e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei 10639/03 tornou obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país, apontando que a mesma deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar, mas preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística. Preferencial, mas não somente, portanto, o alcance da temática ampliou-se para qualquer área do conhecimento que com ela encontrasse identificação.

Além disso, ao introduzir a história afro-brasileira e africana nos currículos escolares, a lei possibilitou que aspectos até então desconsiderados da contribuição do povo negro para a construção da nação brasileira, por exemplo, começassem a ser inseridos nas aprendizagens. Novos espaços geográficos puderam ser explorados, tal como o conhecimento sobre o continente africano, que passa a ser visto como tal, e não apenas como um único país selvagem e habitado somente por pessoas negras que vivem em condições tribais e selvagens.

A legislação abriu uma brecha para que o negro não mais fosse estudado como um ser que fora escravizado e libertado no 13 de maio de 1888 pela magnânima Princesa Isabel. Às discussões contundentes sobre o racismo e a discriminação, possibilitou-se a incorporação de outras, no viés da afirmação e do reconhecimento positivo das ancestralidades africanas do povo brasileiro. Novos

⁴ http://www.palmares.gov.br/?page_id=26889

personagens da nossa história passaram a ser retratados, a fim de fazer com que os estudantes se reconheçam e valorizem enquanto negros, compreendendo as diferentes culturas que formaram o povo brasileiro. No capítulo desta dissertação a respeito da construção da identidade negra, podemos refletir sobre a importância de estes conteúdos serem trabalhados no âmbito da educação brasileira para a formação identitária desta população.

A Lei ainda instituiu a data de 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra⁵. Desde então, muitas instituições escolares têm se utilizado desse momento para promover a culminância dos trabalhos até então produzidos em seus âmbitos sobre a temática.

Obviamente, críticas são tecidas, tendo em vista que algumas escolas reservam apenas o mês de novembro para explorar o assunto, transformando-o em um mês temático e ignorando a profundidade da provocação que a Lei traz. Contudo, fazendo uma análise positiva da situação, pode-se destacar o fato de que, mesmo ainda não sendo feita de forma intensiva ao longo de todo o ano letivo, como se espera, o 20 de novembro tem suscitado debates e estudos sobre o tema, que antes era quase totalmente invisibilizado na escola.

Outro mérito da legislação foi estabelecer o prazo de 10 anos para que as escolas se adaptassem às mudanças no currículo e promovessem a formação de seus professores para o desenvolvimento da temática. Nesse intuito, Secretarias, Coordenadorias e Assessorias foram criadas nas instâncias federal, estadual e municipal, a fim de subsidiar os planejamentos sobre a formação de professores. Ações diversas foram pensadas, tal como o projeto educativo intitulado *A Cor da Cultura* (2004), que buscava a valorização da cultura afro-brasileira em uma parceria entre vários agentes culturais com a produção de extenso material audiovisual, ações culturais e coletivas e a distribuição de farto material para as escolas, além da execução de cursos valorizando a escola pública e seus professores na construção de identidades coletivas e individuais positivas.

⁵ Idealizado por um grupo capitaneado por Oliveira Silveira. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/oliveira-silveira-um-dos-idealizadores-do-20-de-novembro/>

Defendemos fortemente a implementação da Lei como ferramenta da escola na construção positiva das identidades negras. Sendo assim, compreendemos como necessária uma reflexão sobre a construção destas identidades para que possamos compreender como se constituem e em que a escola pode colaborar ou prejudicar a construção da identidade destes estudantes.

1.6 Construção de identidades negras – para que serve a Lei?

Para analisar os processos de construção das juventudes negras em um país onde a discriminação racial é uma cruel realidade, faz-se necessário compreender os processos de construção de identidades negras sociologicamente, o que exige que façamos uma reflexão inicial sobre o processo de construção de identidades dentro da sociedade em que vivemos.

Stuart Hall, sociólogo jamaicano, amigo de Fanon e importante teórico cultural, faz uma interessante reflexão a respeito da construção da identidade dos sujeitos. Em seu livro, *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2006) explica que a identidade de um indivíduo é construída através da sua interação com o meio e de suas características interiores. Para o autor, “[...] a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 24).

Levando suas afirmações em consideração, podemos pensar que o sujeito, ser que se constrói na sociedade, é composto do “eu individual”, com as características intrínsecas, que já nascem com ele; do “eu que interage com o mundo”, que depende de suas interações e vivências, objetivas ou subjetivas; e o “eu que é visto pelo mundo”, que reage de acordo com o que se espera dele, da forma como é visto pelo outro.

Pensando na composição do que aqui chamamos de “eu individual”, fica difícil delimitar quais características dos sujeitos têm origem em suas especificidades genéticas e quais são fruto de suas vivências com o meio. Já houve

um discurso aberto no Brasil, na era colonial, que justificava a apregoada inferioridade negra como característica genética. Este era um discurso que servia muito bem às intenções de escravização, uma vez que justificava o tratamento dado aos escravizados, bem como sua escravização. A Igreja Católica chegou a justificar tais atos declarando que “os negros não tinham alma” e, sendo assim, poderiam ser escravizados e submetidos à desumanização. Segundo Fanon (1969, p. 39):

Como as escrituras se revelaram insuficientes, o racismo vulgar, primitivo, simplista, pretendia encontrar no biológico, a base material da doutrina. Seria fastidioso lembrar os esforços empreendidos nesta altura: forma do crânio, quantidade de configuração dos sulcos do encéfalo, características das camadas celulares do córtex, dimensões das vértebras, aspectos microscópicos da epiderme, etc.

A escravidão acabou, mas os reflexos destas crenças ainda se fazem presentes no imaginário de uma parte da população, que justifica o existir da população negra em situações de pobreza como uma questão de falta de capacidade de ascender econômica e culturalmente.

Uma parte importante a considerar na formação do sujeito é a construção da identidade humana que nasce da convivência com o outro, com a interação e a integração com o mundo que nos cerca. De acordo com Lacan (1977), a formação do eu sob o olhar do outro se dá nos processos simbólicos da criança fora de si mesmo. Aqui, falamos da teoria da criança espelho, aquela que se vê inicialmente no existir de seus pais, para então expandir o seu “existir através do outro” para os outros membros da sociedade com quem convive. Importante salientar que, segundo Lacan, o processo do espelho é usado tanto para imitar o comportamento dos pais, quanto, através da negação destes comportamentos, buscar um comportamento próprio.

Compreendendo, então, que o processo de construção identitária se manifesta através da consciência do contraste com o outro e ubiquamente através da identificação com este outro, num processo de interação e diálogo estabelecido pela convivência comum, fica a pergunta: como se constitui o sujeito negro dentro da sociedade? Uma parte importante da construção deste sujeito é o “eu através do outro”, em que podemos considerar que, no processo de se constituir através do

outro, ou mesmo pensando na teoria de Lacan da criança espelho que vimos anteriormente, o reflexo identitário do sujeito negro carece de elementos que o façam sentir como um sujeito de valor dentro da sociedade.

Homi K. Bhabha, fazendo o que chama de “anatomia do discurso colonial”, afirma:

O olhar da criança branca regressa à mãe, reconhecendo e negando o negro; a criança negra se volta contra si mesma, contra sua raça, identificando-se totalmente com a positividade da brancura que é ao mesmo tempo cor e ausência de cor. Por meio do ato de negação e fixação o sujeito colonial regressa ao narcisismo do imaginário e a sua identificação de um ego ideal branco e inteiro (BHABHA, 2012, p. 194).

Fanon (2008, p. 133) afirma que "O preto o ignora (o peso de ser negro) enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina", e o primeiro olhar do branco já acontece nos primeiros passos da criança negra, que não se vê representada no imaginário infantil, no universo simbólico da fantasia em que constrói sua identidade. É um universo extremamente restrito de brinquedos, bonecas, princesas ou fadas, super-heróis e heróis cinematográficos negros. De que forma esta criança, que quer se acreditar o mocinho do filme, o personagem principal da aventura, se vê? Ou se vê como branco, ou em sério prejuízo humano, desvalorizado e desmerecido. Construir sua identidade através do que vê no outro em uma sociedade em que a esmagadora maioria da população negra é pobre, com baixo nível de escolaridade, trabalha em subempregos, sofre mais com a violência diária e está mais exposta à vulnerabilidade social, só para falar em situações concretas, já é, por si só, complexo. Se acrescentarmos nesta fórmula o jogo simbólico de poder, de falta de valor implícito, de representação dos personagens sociais, então a construção problemática desta identidade se torna um pouco mais compreensível.

A desvalorização do “ser negro” cria fronteiras simbólicas rígidas e, por vezes, intransponíveis para os sujeitos que convivem com esta realidade baseada em estereótipos negativos marcados através da cor da pele negra, que é estigmatizada e pré-definida. É um esquema sem chance de defesa, uma vez que as fronteiras são rígidas, mas simbólicas, o que faz com que o discurso de igualdade seja

utilizado de forma nefasta a cada vez que o sujeito negro reivindica um outro papel no jogo social constituído.

Em uma passagem de *Pele negra, máscaras brancas* na qual podemos traçar um paralelo com a realidade do sentimento racista brasileiro, Fanon reflete sobre sua descoberta de ser negro perante a sociedade e brinca ironicamente com as palavras: “A escravidão? Não se falava mais disso, era uma lembrança ruim. A pretensa inferioridade? Uma pilhéria da qual era melhor rir” (FANON, 2008, p. 107), e segue amargamente compreendendo seu lugar social e existencial. Nesta atribuição de papéis marcada pela cor da pele, Fanon escreve sobre o sistema corporal que elabora no livro, onde afirma:

Elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-social. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, espacial, cenestésica e visual, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos (FANON, 2008, p. 105).

Neste esquema de epidermização, Lippold, referindo Fanon, explica que a epidermização é “[...] um processo violento cuja vítima do racismo introjeta na sua consciência toda a inferioridade ideologicamente construída, o que acaba penetrando na mente e também no corpo negro” (LIPPOLD, 2016, p. 218). Sendo assim, que construção identitária solidificada através do olhar do outro (do que é esperado do sujeito pelo outro) este sujeito negro consegue consolidar em sua trajetória?

A análise fica ainda mais complexa. Afinal, como a sociedade vê o personagem negro e o que espera dele? Usando situações concretas, a sociedade espera deste personagem que ele ou ela sejam médicos, enfermeiros, advogados, ou ainda fica surpresa quando encontra pessoas negras ocupando estes postos de trabalho e suas representações de poder? Que construção identitária o negro pode fazer através do olhar do outro?

Fanon fala das neuroses da construção identitária subjetiva do negro que o leva por vezes a se acreditar vivendo no mundo branco, o idealizado mundo bonito, honesto, positivo e aceito:

[...] o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconheceu como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma (FANON, 2008, p. 162).

No Brasil, esta identificação com o mundo branco é compreendida se levarmos em consideração as peculiaridades do racismo brasileiro, marcado pela intenção do branqueamento e pelo nefasto mito da igualdade racial, já contestado por Florestan Fernandes (2008) na obra *A integração do negro na sociedade classes*. O autor contrapõe, pela primeira vez, que esta verdadeira fábula da democracia racial é utilizada a cada vez que alguém protesta contra a desvalorização racial ou exige direitos na luta por uma condição social que é negada ao negro, ou ainda denuncia uma violência real ou simbólica vivida. Este mito da democracia racial cria uma ilusão de inclusão que beneficia o discurso de mérito a que têm sido relegados os negros no Brasil desde a abolição da escravatura, desresponsabilizando toda a sociedade pelo lugar que estes ocupam e usando ambigualmente este lugar conforme sua vontade. Fanon (2008, p. 109) demonstra revolta ao falar desta forma perniciosa de tratamento: "Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal".

Sobre a construção da identidade negra, Fanon faz ainda uma longa explanação sobre Freud e seus esquemas de personalidade, em que o psicanalista explica que a psicanálise se propõe a compreender certos comportamentos no centro de um grupo específico, que Freud considera como sendo a família do indivíduo na maioria dos casos. Compreendemos que, na formação da criança negra, são acrescentados outros elementos que vêm de um grupo maior, que é a

sociedade em geral, com esquemas mais complexos e nefastos, e nem por isso menos eficazes. Fanon faz uma importante reflexão, usando o exemplo dos jogos simbólicos de histórias infantis e ilustrações:

Em toda sociedade, em toda coletividade, existe, deve existir um canal, uma porta de saída, através do qual as energias acumuladas, sob forma de agressividade, possam ser liberadas. É a isso que tendem os jogos nas instituições para crianças, os psicodramas nas terapias coletivas e, de modo mais geral, as revistas ilustradas para os jovens, – cada tipo de sociedade exigindo, naturalmente, uma forma de catarse determinada. As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafogo da agressividade coletiva. São jornais escritos pelos brancos, destinados às crianças brancas. Ora, o drama está justamente aí. Nas Antilhas – e podemos pensar que a situação é análoga nas outras colônias – os mesmos periódicos ilustrados são devorados pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário ‘que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados’, tão facilmente quanto o menino branco. Algumas pessoas poderão pretender que isso não é muito importante, porque não refletiram sobre o papel dessas revistas ilustradas (FANON, 2008, p. 130).

A partir deste ponto de vista, fica fácil compreender o paradoxo do negro que deseja o lugar do branco, uma vez que este sofre sucessivas humilhações sutis ou veladas e violências concretas ou simbólicas e, compreensivelmente, se vê desejando o lugar valorizado e protegido do ser branco nesta sociedade. Fanon (2008, p. 136) assim observa:

[...] quando os pretos abordam o mundo branco, há uma certa ação sensibilizante. Se a estrutura psíquica se revela frágil, tem-se um desmoronamento do ego. O negro cessa de se comportar como indivíduo *racional*. O sentido de sua ação estará no Outro (sob a forma do branco), pois só o Outro pode valorizá-lo.

Na intenção de fortificar seu ponto de vista, o autor faz uma reflexão a respeito da diferença entre o antissemitismo e o racismo. Ele reconhece que os judeus foram e ainda o são discriminados e desvalorizados, mas lembra:

O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto *novo*. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da ‘idéia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparição (FANON, 2008, p. 108).

Ressaltamos aqui que, neste fenômeno, o senso comum brasileiro é cruel quando usa à guisa de elogio afirmações como: “ele é um negro de alma branca”. Ou ainda, como justificativa para o próprio racismo, “os negros são os mais racistas, uma vez que querem ser brancos e não negros”.

Um trabalho metódico e incessante foi levado a cabo, desde o início da Diáspora até os dias atuais, de desvalorização da cultura vinda com nossos antepassados africanos nas naus da morte. Traçando mais uma vez um paralelo com os achados de Fanon, que afirma sobre os colonizadores:

[...] o colonialismo não se limita simplesmente a impor o seu domínio ao presente e ao futuro de um país dominado. O colonialismo não está satisfeito apenas com a posse de um povo e esvaziar os nativos de toda forma e conteúdo. Por uma espécie de lógica pervertida, ele se volta para o passado das pessoas oprimidas e distorce, desfigura e destrói (FANON, 1979, p.170).

Acreditamos que, para que a construção destas identidades se faça de forma mais positiva, precisamos aprender e ensinar que o ser e existir como negro nesta sociedade pode ser algo positivo e valorizado.

Aqui, no entanto, apesar do entusiasmo com os escritos de Fanon a respeito da negritude, em relação à nossa luta diária, fazemos uma pequena separação das crenças do autor usando outro importante teórico da educação que nos ampara no desafio da prática diária: Martin Buber.

Morgan e Guilherme (2013, p. 3, tradução nossa) afirmam que “[...] o ‘político’ na educação, que remete à possibilidade do indivíduo de influenciar e mudar a sociedade, pode assumir duas formas distintas: o diálogo ou o desafio”. Para os autores, Franz Fanon representa o desafio e para Martin Buber, o diálogo. Neste aspecto, levando em consideração a trajetória da pesquisadora, os achados do grande filósofo judeu, Buber, são bastante pertinentes, uma vez que este acredita na educação como ferramenta de luta e de transformação.

Fanon aposta no concreto, defendendo lutas revolucionárias. Como afirma Lippold (2016, p. 199), “Fanon foi o intelectual que mergulhou na sua teoria através da ação, o agir/pensar, sem dissociação”. Fanon define que a condição neurótica

em que o negro está aprisionado em sua “inferioridade” e o branco em sua “superioridade” deve ser superada através da luta, da transformação das condições materiais onde tais relações assimétricas se produzem: “Com uma visão humanista e universalista, Fanon defende a universalidade das lutas contra todas as formas de opressão que tem em comum a humanidade como objeto” (ROCHA, 2015, p. 9).

Já Buber tem em sua trajetória um momento de grande impacto, quando sugeriu o diálogo com o governo alemão ao final da Segunda Guerra Mundial. Apesar de todas as descobertas sobre as dimensões do Holocausto e de ter sofrido com o antissemitismo, ele incita ao diálogo. Além do diálogo, o filósofo acredita na educação e nas mudanças culturais para a transformação social. Sendo assim, neste aspecto, a pesquisadora segue a linha de Buber, apostando no diálogo e na educação como ferramentas de enfrentamento da discriminação racial existente em nosso país.

É neste sentido que trabalha a Lei 10639/03, que tem o intuito de valorizar a cultura africana e afro-brasileira e, através desta valorização, promover uma identificação positiva de toda a sociedade com os sujeitos negros, para que estes possam se constituir de forma mais saudável e valorizada.

2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

2.1 Bairro Restinga – território de perdas, enfrentamentos e resistências

O significado da palavra ‘Restinga’ – pequeno arroio com as margens cobertas de mato e sanga –, corresponde às características do bairro no início de sua ocupação, uma vez que era cortado pelo Arroio do Salso, e possuía uma vegetação arbustiva e matas com figueiras nos sopés dos morros e maricás nas áreas lacustres (PMPA, [2018], p. 83).

Segundo Pesavento (1995), antes ainda da abolição da escravatura, os escravos alforriados e os brancos muito pobres habitavam os arredores próximos

aos portões da cidade de Porto Alegre, onde fica hoje o início do bairro Cidade Baixa.

Desta falácia, que foi a abolição em Porto Alegre, 1884, sobressaíram, nesta capital, territórios ocupados por populações oriundas do antigo sistema escravista. [...]formando aquilo que a historiadora Sandra Jatahy Pesavento denominou 'cinturão negro', pois se estabeleciam nas adjacências da capital gaúcha entre o centro e os demais distritos desta cidade (SILVEIRA, 2015, p. 31).

Com o adensamento da população branca, o crescimento da cidade e a especulação imobiliária, esta população foi varrida para regiões com menor valor imobiliário, locais mais próximos do riacho onde ficava o Areal da Baronesa e a Ilhota, e também para o lugar conhecido como Colônia Africana, hoje bairro Rio Branco, alagadiço, arenoso, insalubre, um lugar desprezado, ocupado pelos igualmente desprezados negros no pré e pós-abolição. Resistência e coragem permeavam os fazeres destas pessoas às quais eram negados o emprego formal e a posse da terra, mas que encontravam entre os seus um lugar de pertencimento e identificação. Estes moradores viveram, por muitos anos, basicamente de pequenos serviços que prestavam à população, ou como trabalhadores domésticos.

O tempo passou, as comunidades cresceram e, mais uma vez, a especulação imobiliária e a necessidade de uma nova reorganização da cidade desacomodam boa parte destas famílias. Os territórios antes negros são reurbanizados, inclusive com a reconfiguração do Arroio Dilúvio. A terra adquire maior valor imobiliário e boa parte dos moradores sofre uma segunda remoção, em que são enviados para a mais nova criação urbana do poder público: o bairro Restinga.

Importante fazer uma pequena ressalva quanto ao bairro conhecido como Colônia Africana: em sua dissertação, Silveira (2015) discorre longamente sobre o processo de deslocamento da população negra, afirmando que este se deu de forma diferente e anterior à criação do bairro Restinga, como podemos ler a seguir:

Pelo que parece, o processo de desterritorialização da Colônia Africana foi diferente do da Ilhota e do das outras comunidades que viviam nos territórios negros de Porto Alegre. Nesses outros lugares, a retirada de suas casas foi abrupta, e em alguns casos, violenta, pois, os pobres deviam ficar fora da sala de estar da capital gaúcha.

Neste período, entre 1966/67, os 'anos de chumbo', momento histórico do Brasil com a Ditadura Militar, a ordem e a truculência eram regra geral e, dessa forma, os pertences das famílias eram colocados em cima de um caminhão, sob o olhar da Brigada Militar, para depois serem despejados num verdadeiro lamaçal, sem água, luz ou esgoto, a que deram o nome de bairro Restinga.

Na Colônia, além de o processo de deslocamento ter começado e terminado antes, deu-se de forma indireta e velada, mas, nem por isso, menos perversa como demonstrou essa dissertação (SILVEIRA, 2015, p. 143).

Figura 1 – Mapa de Porto Alegre/RS, com destaque para o bairro Restinga



Fonte: Portal PMPA.

Com a campanha cujo lema era "Remover para Promover", o bairro nasceu de um projeto urbanístico que buscava revitalizar zonas da cidade próximas ao centro, devido à necessidade de expansão. Em 1965 foi criado o DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação, que tratou dos detalhes da remoção de famílias pobres de alguns pontos da cidade e a reestruturação destes pontos, até então alagadiços e insalubres. Segundo Silveira (2015, p. 22):

O sistema é perverso, e a modernização da cidade, naquele momento, primava pelo embelezamento dela. As portas da capital gaúcha deveriam ser 'vitrine' do Estado gaúcho, um modelo de organização e funcionalidade, passando a ideia de que a cidade estava se estruturando, e melhorando seu aspecto. Melhorando para quem?

Segundo Vieira (2017), o poder público da capital vinha se preocupando cada dia mais com a urbanização da cidade, que incluía as zonas alagadiças do Areal da Baronesa e Ilhota. E foi exatamente este cuidado com a cidade que elevou o preço dos imóveis e valorizou a área para a especulação imobiliária:

Paradoxalmente, o processo que saneou a área para realizar o tratamento urbanístico e incorporá-la ao tecido urbano, foi o mesmo que removeu os antigos habitantes, que tanto sofreram com a falta de urbanização e com os constantes transbordamentos do Arroio Dilúvio. Os moradores da Ilhota, a ilha circundada pelo Riacho, foram removidos para outra região talvez mais carente de infraestrutura: o bairro Restinga (VIEIRA, 2017, p. 84).

Foram removidos, também, moradores das vilas Theodora, Marítimos e Santa Luzia. Neste processo de transformação da cidade, que incluía o *Projeto Renascença*, que criou grandes modificações no bairro Menino Deus – aterros, abertura de avenidas, criação de espaços culturais –, os sobreviventes do pós-abolição e sua força e resistência foram mais uma vez usurpados de seus direitos e varridos para fora da "zona rica" da cidade. Podemos ver nesta reportagem da época o que pensava a sociedade sobre os moradores do local e o cruel processo que vivenciaram:

Um plano para o antigo reduto de marginais - O projeto Renascença da prefeitura Municipal de Porto Alegre tem seu início na morte da pobre, suja e infecta Ilhota. Agressiva para alguns, perigosa para outros, o local é habitado por 10 mil pessoas (1968). [...] ela já foi reduto de marginais, assassinos e traficantes de entorpecentes [...]. Em 1968, quando a Ilhota atingia a super população, o DEMHAB removeu do local mais de 1200 barracos, colocando-os na Vila Velha Restinga, local esse que, devido à distância do centro da cidade, é detestado por todos. Morando na Restinga Velha, não há possibilidades de pedir comida nas casas dos ricos e, além do mais, o transporte é caro e impossível para quem tem uma renda mensal de CR\$158,00. Após a remoção em massa, devido a má fiscalização, novamente aumentou o número de moradores da casa de papelão, zinco e restos de madeira. A localização da vila é considerada privilegiada por essas famílias marginalizadas, que tem como único temor a mudança para a Restinga. (ZERO HORA, 16/5/1976) (ZAMBONI, 2009, p. 86).

Levando em consideração o pensamento da época, refletido na reportagem de um importante jornal da cidade, Silveira, citando Foucault, afirma:

[...] os novos bairros periféricos tinham uma intencionalidade *panóptica*, conceito trabalhado por Michael Foucault, lugares onde estas pessoas seriam administradas e controladas com os dispositivos ideológicos do Estado: repressão e organização das suas vidas (SILVEIRA, 2015, p. 22).

Considerando a segregação que estas mudanças trouxeram à cidade, lembramos o pensamento de Fanon sobre o colonialismo, uma vez que consideramos estas ações uma espécie cruel de colonialismo interno:

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra [...] é um lugar mal-afamado, povoado de homens mal-afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (FANON, 1979, p. 29).

Distante 27 km do centro da cidade, o loteamento não possuía água encanada, luz elétrica ou calçamento, além de ter esgotos a céu aberto e transporte precário. Assim, tínhamos a reprodução do mesmo espaço em um novo lugar, mas desta vez mais distante e de difícil acesso, longe dos olhos da sociedade racista e elitista. Novamente, a população desvalorizada e desmerecida é realocada em um lugar desprezado, considerada perigosa e classificada como marginal.

No entanto, talvez devido à sua forte herança de resistência e resiliência, hoje o bairro, que carrega a força dos antepassados africanos, tem uma estrutura impressionante, com uma significativa rede de transporte, escolas, comércios variados, um hospital e vários postos de saúde, num universo plural de mais de 60.000 habitantes, em que boa parte deles sai do distante bairro diariamente, para ocupar postos de trabalho no distante centro da cidade. O Observatório da Cidade de Porto Alegre - OBSERVAPOA, ligado a prefeitura de Porto Alegre disponibiliza em sua página na internet os seguintes dados oficiais sobre o bairro Restinga:

Possui 60.729 habitantes, representando 4,31% da população do município, com área de 38,56 km², representa 8,10% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km². A taxa de

analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos (dados de 2010). Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre e IBGE - Censo Demográfico. (Acesso 2018)

Apesar de ser um bairro com altos índices de pobreza e violência principalmente ligada ao tráfico de drogas, a Restinga é, antes de tudo, um espaço de resistência, com uma comunidade acostumada a lutar e se organizar por seus direitos.

O espaço da Restinga está marcado pelas mobilizações da coletividade, as quais estão materializadas na paisagem do bairro, pela construção de locais, os quais são pontos de encontro e articulação entre os moradores, o primeiro destes locais é o Clube de Mães [...] A conquista de equipamentos públicos da Restinga é fruto de mobilização popular, todos nós sabemos que é dever do Estado possibilitar que as pessoas vivam bem, que tenham uma boa qualidade de vida, entretanto, no caso deste bairro, isto aconteceu muito por meio da organização dos moradores (PIRES, 2016, p. 64).

No conto infantil *Desvendando a Tinga: o mistério das caixas* (PENHA, 2014), explicado no artigo *Mapas-narrativas e um Conto Geográfico* como um "[...] projeto de pesquisa de Identidades Territoriais e a Questão Ambiental, o qual objetivou, entre outras coisas, a elaboração de um conto sobre o Bairro Restinga, em Porto Alegre – RS".(PIRES; PAULA; BONETTO, 2016, p. 20), o projeto faz um mapeamento histórico e geográfico do bairro com a parceria da escola municipal Professor Larry Ribeiro Alves. O conto infantil lembra a retirada das famílias pobres da zona central da cidade e sua ida ao novo bairro, a fundação do Clube de Mães, em 1975, a inauguração da primeira escola, o centro comunitário chamado CECORES – Centro de Comunidade da Vila Restinga, e a Escola de Samba Estado Maior da Restinga. Todas as conquistas são contadas por moradores e estudantes que buscam segredos encontrados em uma caixa. De forma lúdica e divertida, o livro conta a história do bairro e traz inclusive o hino da Restinga, de autoria de João Manoel Vargas Madrid.

Além da publicação do conto infantil, o projeto percorreu as escolas do bairro, levando antigos moradores que vivem ali desde sua fundação a encontros com estudantes e professores. Os testemunhos são riquíssimos e falam de força e resistência, organização e coragem. Em um dos relatos, a moradora Maria Clara

fala de sua chegada ao bairro, declarando: "Quando eu cheguei aqui pela primeira vez, eu senti uma coisa tão forte, uma magia, e lembrei das palavras de Sepé Tiaraju: essa terra tem dono e essa dona sou eu!" (APRESENTAÇÃO..., 2014). São depoimentos emocionantes, que lembram de vários momentos de luta em busca de implementação de uma melhor infraestrutura no bairro. A moradora lembra que uma das primeiras organizações do bairro foi o Clube de Mães, que possibilitou um lugar para encontros e planejamentos, e relata, bem-humorada, seus embates com os políticos da época em busca de melhorias para o bairro, como um transporte menos precário ou a melhoria da única escola, que contava com apenas uma professora. A moradora conta que "era a mais atentada", pois mobilizava os outros moradores e não se furtava de protestar junto ao poder público, sem medo, com movimentos organizados.

Em outro momento do vídeo (APRESENTAÇÃO..., 2014), o morador conhecido como Beleza descreve a triste cena das casas derrubadas e dos objetos perdidos na antiga Ilhota, e como os pertences dos moradores foram jogados nos caminhões e despejados no bairro Restinga, além de descrever, já na década de 1980, a grande campanha da comunidade para a melhoria do transporte, quando, depois de muita luta, a comunidade passou a ter uma empresa de ônibus que serviria apenas ao bairro. Ainda do livro *Os condenados da terra*, Fanon lembra que o mundo do colono e do colonizado não é o mesmo:

A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde 03 caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. Pés protegidos por calçados fortes, enquanto que as ruas de sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiras (FANON, 1979, p. 28).

O vídeo é belo porque é o retrato da resistência e força de uma comunidade que luta e se organiza, sofrendo com o descaso das autoridades, o preconceito das outras comunidades e a distância da região central, mas que não desiste, se reinventa e se replaneja todos os dias. O vídeo possui papel significativo como

cenário da pesquisa que fizemos. Como diz o livro infantil, entrevistamos os "Tinguerreiros" que vivem e sobrevivem no bairro a ser pesquisado.

2.2 Objetivo geral

Compreender a morte de jovens negros na cidade de Porto Alegre, no bairro Restinga e analisar de que forma a aplicação da Lei 10639/03 pode trabalhar na prevenção destas mortes, através da elevação da autoestima e da conscientização de estudantes negros em uma escola pública do bairro como estratégia de enfrentamento à violência.

2.3 Objetivos específicos

Fazer um levantamento dos índices de morte de jovens negros no Brasil, na cidade de Porto Alegre e no bairro Restinga de 2010 a 2017.

Entrevistar 6 alunos negros de uma escola do bairro Restinga, cujas professoras trabalharam na perspectiva da Lei 10639/03, buscando avaliar os reflexos deste trabalho na construção de uma autoestima positiva como ferramenta de enfrentamento à violência.

Entrevistar 3 professoras da mesma escola que trabalharam com estes estudantes na perspectiva da Lei para conhecer o seu trabalho com a Lei 10639/03 e a sua relação com os alunos.

Avaliar de que forma a implementação da Lei 10639/03 pode servir como estratégia de enfrentamento destas mortes através da valorização da cultura africana e afro-brasileira na vida dos alunos.

2.4 Metodologia

A análise do tema proposto foi feita através de pesquisa mista, com abordagem quantitativa e qualitativa.

Diante do cenário atual da pesquisa escolhida, acreditamos ser necessária a apresentação de dados quantitativos a respeito dos índices envolvendo a população e as mortes por homicídio, uma vez que tratamos de um tema controverso, em que o discurso da invisibilidade ainda impera, sendo, assim, necessário expor os índices e interpretá-los para justificar nossas sugestões de pesquisa qualitativa. As pesquisas nacionais apontam para uma imensa maioria negra entre os jovens mortos de forma violenta. No entanto, o senso comum diz que uma cidade majoritariamente branca como o Porto Alegre não teria o mesmo problema. Sendo assim, e na falta de pesquisas anteriores, fizemos nossos próprios levantamentos quantitativos sobre as mortes violentas de jovens negros e não negros na cidade de Porto Alegre e no bairro Restinga.

Inicialmente, acreditamos ser o melhor caminho a pesquisa bibliográfica, uma vez que "A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos como livros, artigos, etc." (SEVERINO, 2007, p. 122), e a análise documental que "[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse" (CAULLEY apud LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). No entanto, deparamo-nos com um cenário que, para os objetivos que buscamos, mostrou-se confuso. Utilizamos publicações científicas denominadas *Mapas da Violência* e *Atlas da Violência*, mas, no entanto, foi difícil comparar dados, uma vez que nem todos usavam os mesmos intervalos de tempo, faixa etária, e moradia.

Sendo assim, denominamos nossa pesquisa, nesta fase, como quantitativa, já que utilizamos diretamente as planilhas disponibilizadas por IBGE, IPEA e SIM. Assim, foi possível escolher e comparar as relações de etnia, residência e faixa etária que havíamos proposto. Concordando com Flick (2009, p. 39), que afirma que "[...] a pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa, e vice-versa, sendo ambas combinadas, visando fornecer um quadro mais geral da questão em estudo", acreditamos que o uso de dados quantitativos seja essencial para que a análise desta pesquisa se dê de forma ampla e tenha uma abordagem relevante.

A pesquisa qualitativa foi realizada com 6 estudantes de uma escola do bairro Restinga, além de 3 professoras que trabalharam com estes alunos na perspectiva da Lei 10639/03. O método utilizado foi de entrevistas semiestruturadas individuais. Segundo Gil (1999, p. 117), "[...] a entrevista é uma coleta de dados em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam a investigação"; no entanto, optamos por usar a técnica de entrevistas semiestruturadas, já que concordamos com Flick quando este afirma: "[...] é mais provável que os pontos de vistas dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário" (FLICK, 2009, p. 143).

Como a pesquisa busca mapear os reflexos que o reforço positivo almejado pela valorização da identidade racial na escola possa, ou não, ter trazido a estes estudantes, acreditamos que o planejamento semiestruturado das entrevistas trará informações melhores e mais espontâneas do que questões fechadas em um questionário estruturado, uma vez que:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha 'fugido' ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 8).

Observamos que a escolha de entrevistas individuais foi feita devido ao caráter pessoal e delicado do assunto tratado, já que as perguntas também buscaram conhecer as histórias e as trajetórias destes estudantes dentro do bairro e na sociedade, além de, como já afirmamos, procurar mapear o reflexo do trabalho de valorização da negritude na escola como ferramenta de fortalecimento social para estes estudantes.

Já com as professoras, em entrevistas também individuais e semiestruturadas, foi abordado o fazer diário na escola dentro da perspectiva da Lei,

com suas dificuldades e sucessos, além de abordarmos o olhar do professor para estes alunos e suas vivências.

Na busca por dialogar com o tema usando pesquisas nacionais que pudessem nos mostrar outros pontos de vista de um mesmo assunto, fizemos um levantamento bibliográfico, o qual detalhamos brevemente a seguir, à luz do Estado do Conhecimento.

Estado do Conhecimento: um breve reconhecimento do campo pesquisado

Realizamos a construção deste pequeno exercício do Estado do Conhecimento na intenção de conhecer o universo de produções realizadas nos assuntos que julgamos relevantes para a realização desta dissertação. Cabe ressaltar que o estudo a seguir não pode ser considerado aprofundado, e sim apenas uma pequena pesquisa de reconhecimento de campo na intenção de perceber o que tem sido realizado nos assuntos que nos movem nesta pesquisa. Concordamos com Morosini (2015, p. 102) quando esta afirma que: “[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada”.

Ressaltamos que, além de fundamentar nossa pesquisa, acreditamos na importância do reconhecimento de produções realizadas em uma área que sofre com o racismo institucional em várias instâncias públicas. Observamos esta necessidade não no sentido de fazer diagnósticos sobre um possível racismo institucional, uma vez que, para tanto, um estudo aprofundado se faria necessário, mas no sentido de ratificar a importância das pesquisas realizadas, informando, desvelando e convidando o leitor a aprofundar um tema que consideramos necessário à comunidade científica, em especial à área da educação.

Fizemos também uma análise quantitativa das produções que se coadunam à nossa como um exercício para a pesquisa que se construía e trouxemos gráficos e

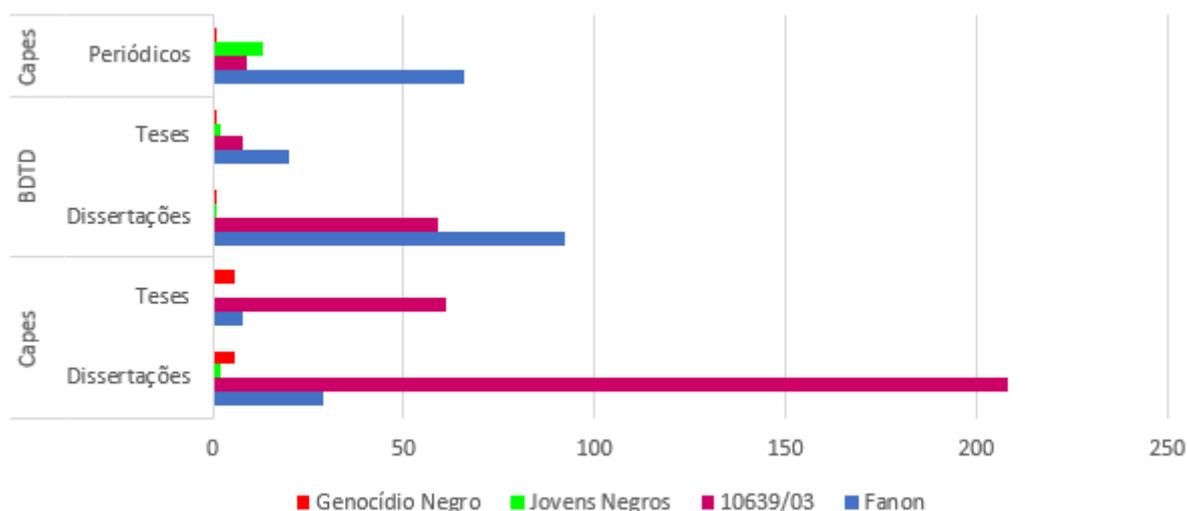
tabelas do que foi encontrado. As buscas foram realizadas em produções que abordam o teórico Franz Fanon, autor que permeia a presente pesquisa; a implementação da Lei 10.639/03, ação que defendemos como necessária; a morte de jovens negros, objeto de reflexões presente em toda a nossa trajetória; e as juventudes negras, sujeitos e objetos principais da presente pesquisa. Dentro destas temáticas, buscamos apenas abordagens a partir do campo da educação. Para tanto, utilizamos as palavras-chave *Fanon*, *10639/03*, *Juventudes negras* e *Genocídio negro* em bancos de dados reconhecidos pela comunidade científica nacional, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, o Portal de Periódicos e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na análise inicial quantitativa encontramos os resultados que seguem:

Tabela 4 – Quadro geral de produções científicas – 2014-2018

| Bancos de Dados | | Fanon | 10639/03 | Jovens Negros | Genocídio Negro |
|-----------------|--------------|-------|----------|---------------|-----------------|
| Capes | Dissertações | 29 | 208 | 2 | 6 |
| | Teses | 8 | 61 | 0 | 6 |
| BDTD | Dissertações | 92 | 59 | 1 | 1 |
| | Teses | 20 | 8 | 2 | 1 |
| Capes | Periódicos | 66 | 9 | 13 | 1 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 7 – Produções científicas – 2014-2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Na intenção de não alongar esta reflexão sobre o Estado do Conhecimento, que já informamos se tratar de um breve estudo, optamos por detalhar uma produção relevante sob cada palavra-chave que usamos como indicadores em nossas pesquisas quanto à relação entre a produção citada e nossa dissertação, em adição às análises quantitativas que fizemos sobre as produções encontradas.

Limitamos a análise quantitativa ao período de 2014 a 2018. Encontramos os dados que seguem na planilha geral, detalhados a seguir:

Tabela 5 – Quadro detalhado de produções científicas – 2014-2018

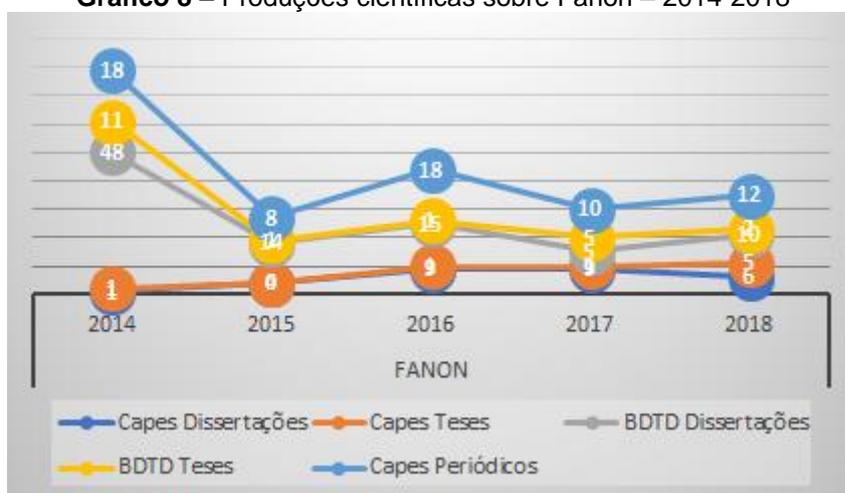
| Bancos de Dados | Anos | Fanon | | | | | 10639/03 | | | | | Jovens Negros | | | | | Genocídio Negro | | | | |
|-----------------|--------------|-------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|---------------|------|------|------|------|-----------------|------|------|------|------|
| | | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
| Capes | Dissertações | 1 | 4 | 9 | 9 | 6 | 38 | 38 | 48 | 44 | 40 | 1 | 5 | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| | Teses | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 10 | 13 | 16 | 12 | 10 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| BDTD | Dissertações | 48 | 14 | 15 | 5 | 10 | 11 | 15 | 15 | 9 | 9 | 6 | 3 | 8 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | Teses | 11 | 1 | 1 | 5 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Capes | Periódicos | 18 | 8 | 18 | 10 | 12 | 2 | 0 | 5 | 0 | 2 | 6 | 10 | 14 | 9 | 13 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Na busca em que utilizamos a palavra-chave Fanon, o pensador martinicano que permeia nossa pesquisa, destacamos o trabalho de Faustino (2015), *“Por que Fanon, por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil*, pois foi esta tese um grande apoio na aproximação das ideias de Fanon à realidade racial brasileira. O autor disserta longamente sobre a vida e a obra de Fanon, o que muito nos

auxiliou para compreender os livros do autor. Sempre nos parece interessante conhecer detalhes da vida de autores estudados, mas no caso de Fanon, isso se faz ainda mais necessário, uma vez que é difícil dissociar sua vida de sua obra, já que para o autor, saber/pensar/agir são passos de uma mesma luta. O ativismo de Fanon pelos olhos de Faustino (2015) é emocionante, revelador e por vezes dramático.

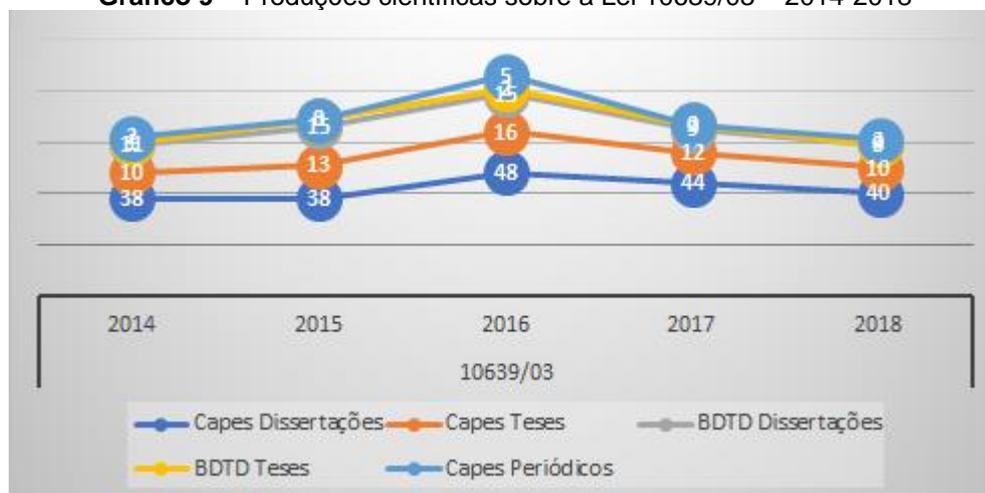
Gráfico 8 – Produções científicas sobre Fanon – 2014-2018



Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise quantitativa, encontramos uma quantidade expressiva de artigos publicados em periódicos, o que nos fez pressupor um grande interesse dos pesquisadores pelo pensador que escolhemos como norteador da pesquisa.

Quanto à palavra-chave 10639/03, percebemos que as dissertações sobre a Lei são mais numerosas do que qualquer outra produção envolvendo as palavras-chave que escolhemos, e que o ano de 2016 foi o mais produtivo, no que se refere a artigos, dissertações e teses.

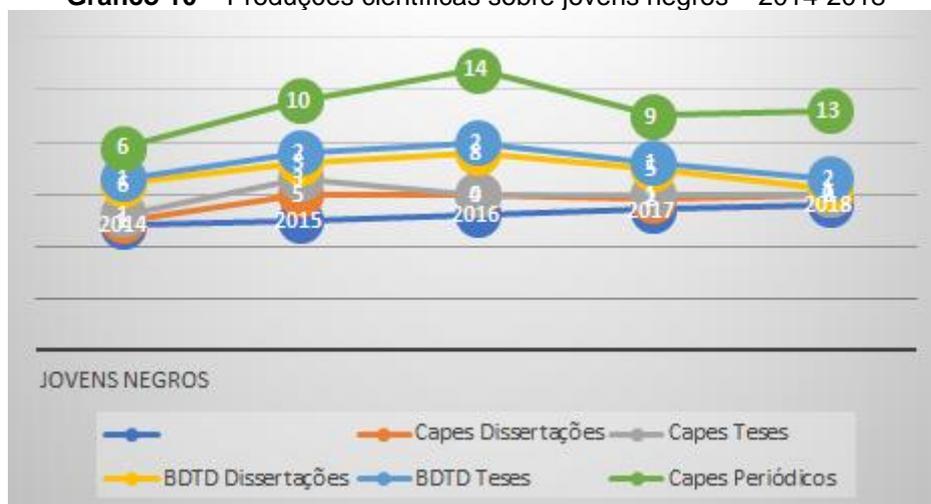
Gráfico 9 – Produções científicas sobre a Lei 10639/03 – 2014-2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda em relação à Lei 10639/03, destacamos a dissertação defendida por Góes (2017), intitulada *Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula*. A dissertação aproxima-se bastante de nossa pesquisa, uma vez que faz o percurso da criação da Lei desde o ponto de vista de opressão e resistência em relação à questão negra até a conquista da Lei como ação afirmativa, culminando no processo de implementação de suas diretrizes na escola.

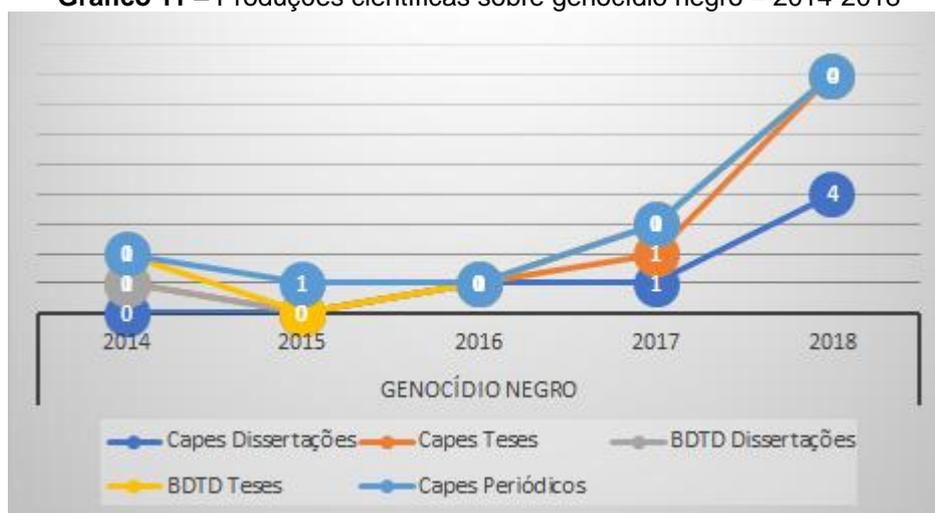
Seguindo nosso percurso, e em relação à palavra-chave *Jovens negros*, encontramos a dissertação defendida por Ramos (2014), intitulada *“Contrariando a estatística”: a tematização dos homicídios pelos jovens negros no Brasil*. A pesquisa analisa longamente as juventudes negras e suas características, além de trazer uma definição esclarecedora, em que afirma que a violência especificamente direcionada aos jovens negros cria uma *nova categoria de ação política identitária* em que se inserem estes jovens, incitando-os a se tornarem protagonistas de sua resistência.

De acordo com os dados quantitativos que obtivemos nos bancos de dados já citados, percebemos uma quantidade significativamente maior de artigos publicados em periódicos do que teses e dissertações.

Gráfico 10 – Produções científicas sobre jovens negros – 2014-2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, as buscas pela palavra-chave *Genocídio negro* mostram um universo restrito de produções, o que não nos surpreende, uma vez que compreendemos ser polêmica esta definição por nós defendida longamente no subcapítulo intitulado *O que é genocídio?*

Gráfico 11 – Produções científicas sobre genocídio negro – 2014-2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma análise empírica do gráfico acima, podemos supor uma maior visibilidade do tema no ano de 2018, uma vez que encontramos 4 produções, bem mais do que nos outros anos pesquisados.

No entanto, é do ano de 2015 a produção que destacamos a seguir. Encontramos o artigo intitulado *A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas no brasil*, de Vergne (2015). Percebemos uma aproximação com nossa linha de pensamento, uma vez que o autor faz menção ao genocídio judeu, na intenção de identificar as mortes negras também como um genocídio. O autor faz ainda, uma interessante comparação entre a propaganda nazista pré-holocausto e o trabalho sistemático levado a cabo pela mídia brasileira de desvalorização do sujeito negro cotidianamente, o que, na opinião do autor, potencializa a desvalorização das vidas negras.

Ser objetiva em uma pesquisa é por si só, um desafio. Em uma pesquisa que envolve a temática racial, trazendo a morte de jovens, o tema do racismo e o trabalho necessário na escola, parece-nos um desafio ainda maior. Morosini (2015, p. 106) lembra que:

O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isto se denomina o processo de ruptura com os seus pré conceitos.

Sendo assim, e alicerçados de uma extensa pesquisa bibliográfica que aqui apenas entrevemos, esperamos conseguir realizar um trabalho de valor, que contribua com o campo científico e possa servir de ponte entre as necessidades da sociedade e a área de pesquisa em educação.

2.5 Cuidados éticos da pesquisa

Primeiramente, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa realizada com os jovens selecionados foi enriquecedora para o trabalho, podendo abrir uma cortina para a compreensão de uma realidade que por vezes imaginamos, mas não conhecemos totalmente. No entanto, também adentramos terreno sensível, em que

os sentimentos e vivências precisavam ser acolhidos e respeitados com segurança e seriedade. Sendo assim, os cuidados éticos na pesquisa, que descrevo abaixo, foram pensados com prudência, para assegurar este respeito e garantir a integridade do grupo pesquisado.

A pesquisa esteve em conformidade a resolução 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Foram selecionados os participantes da pesquisa entre alunos negros de uma escola pública do bairro Restinga que frequentaram as classes do 1º ao 5º ano com pelo menos uma das professoras participantes da pesquisa. A escolha das professoras para a pesquisa se fez na busca por profissionais da escola que procurassem trabalhar efetivamente na perspectiva da Lei 10639/03 em seu fazer diário e que houvessem trabalhado com algum dos estudantes selecionados.

Inicialmente pretendíamos entrevistar 10 estudantes que a pesquisadora acreditava apresentarem o perfil desejado, além de 2 professoras que também apresentavam o perfil que julgamos interessante para os objetivos da pesquisa. No entanto, em um reconhecimento de campo prévio a pesquisadora julgou interessante submeter 3 professoras a entrevista, uma vez que todas elas haviam trabalhado com os alunos pesquisados. Solicitamos então, ao CEP autorização para entrevistar estes sujeitos, o que obtivemos, como já explicitado, através do parecer consubstanciado nº 2.678.456. No entanto, a mobilidade dos alunos nas escolas as vezes é maior do que imaginamos e, quando procuramos a instituição para realizar as entrevistas, 4 alunos haviam se transferido não só de escola mas, segundo informações extraoficiais, também de bairro. Sendo assim, a pesquisa contou com a entrevista de 6 estudantes e 3 professoras.

Ressaltamos que, apesar de apontarmos o bairro pesquisado no texto, este possui 10 escolas públicas, o que dificulta o reconhecimento por dedução.

Os participantes receberam três tipos de documentos:

- 1) Maiores de 18 anos, sujeitos da pesquisa – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de acordo com os artigos 11 e 15 da Resolução.

- 2) Maiores de 18 anos, responsáveis pelos menores de 18 anos, sujeitos da pesquisa – TCLE, de acordo com os artigos 11 e 15 da Resolução
- 3) Menores de 18 anos – termo similar, denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, informando sobre o desenvolvimento da pesquisa e qual o seu papel no trabalho.

Em ambos os casos, os termos esclareceram aos participantes a necessidade de seu tempo e participação nos encontros, além de explicar como foram desenvolvidos estes encontros, fazendo referência à observação e à gravação, bem como possíveis desconfortos emocionais, se houvessem. Foi referido que as gravações seriam usadas somente para fins de análise de dados e não para divulgação pública. Os estudantes, todos com menos de 18 anos, levaram TCLE para que seus responsáveis pudessem autorizá-los a participar da pesquisa, enquanto que os estudantes receberam o TALE que, além de lhes informar, em linguagem simplificada o andamento da pesquisa e as condições, mostra o respeito ao querer do estudante, que também é sujeito de sua vontade de participar. Já as professoras receberam o TALE, também conforme artigos 11 e 15 da Resolução 510.

Conforme explicado anteriormente, o projeto foi enviado à avaliação da Comissão do Sistema de Pesquisa – SIPESQ, que decidiu pela obrigatoriedade de o estudo ser enviado ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, o que foi feito e a pesquisadora, de posse do parecer favorável do CEP, iniciou as entrevistas.

Os participantes da pesquisa não foram identificados, e a análise de dados foi cuidadosa quanto à divulgação de detalhes que, por comparação, pudessem identificar seus personagens. Os dados da pesquisa foram tratados com confidencialidade e seus resultados utilizados apenas para fins científicos, conforme o inciso IV, artigo 2, da referida Resolução. Após a conclusão da pesquisa, será garantido aos participantes, acesso aos resultados do estudo, de acordo com inciso VI, artigo 17 da citada Resolução.

3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Iniciei esta dissertação afirmando surfar nas ondas da esperança. No entanto, conforme as pesquisas quantitativas avançavam, a dimensão e a verdade dos números e gráficos alcançavam-nos, e o dia a dia na escola se desenrolava de forma cada vez mais difícil; nem sempre a esperança foi o sentimento mais forte. A situação é dramática, as já poucas ferramentas que possuímos para tentar minimizar os reflexos das violências que vivemos escasseiam a olhos vistos e, assim, não foi tão fácil manter o pensamento positivo. No entanto, quando iniciamos as entrevistas com os estudantes e professoras selecionados, a esperança retornou à pesquisa, e a certeza de estar no caminho certo nos alcançou, principalmente depois de ouvir uma das estudantes entrevistadas:

[...] porque a escola te faz uma pessoa... dizem que educação vem de casa, sim, até vem de casa, mas de tu ver aquela professora... muda o teu dia, se a tua casa é tudo muito complicada e tu tiver uma professora que mostre o contrário, sabe? Que se preocupe contigo. [...] não tem noção do quanto é importante pro aluno que tá ali, ele te ver como pessoa, como um espelho fora do ciclo familiar dele, que é sempre muito problematizado, quem é da quebrada, da favela, se tem muitos problemas (Estudante 3, 2018).

Depois de ouvir os alunos e confirmar o quanto nosso trabalho pode fazer diferença em suas vidas, de forma positiva ou não, e o quanto as vivências dentro da escola são importantes para a formação dos sujeitos quanto mais vulnerável for a comunidade, senti mais forte o peso da responsabilidade do nosso fazer diário.

Já nas entrevistas com as professoras, compreendemos que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, em um dia a dia complexo, percebemos um alto índice de comprometimento e esperança, que também nos deixou tocadas.

Para a análise dos dados coletados, usamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). Sendo assim, e considerando a importância da compreensão do contexto da pesquisa para a análise de conteúdo a ser desenvolvida a seguir, a pesquisadora acredita ser importante registrar que todos os estudantes entrevistados foram seus alunos, assim como as professoras foram suas

colegas de trabalho. Em algumas passagens relacionadas no texto a seguir, percebemos um grau de intimidade entre a autora e os sujeitos pesquisados, o que precisa ser levado em consideração para a análise dos conteúdos, uma vez que o contexto pode ser diferente, principalmente em se tratando de estudantes jovens, que se mostram naturalmente mais ou menos eloquentes conforme o grau de intimidade que possuem com os adultos. Sendo assim, destacamos duas características em que esta intimidade pode ter influenciado as respostas: um maior grau de eloquência nas declarações e uma limitação na complexidade das respostas, em que os entrevistados partem do princípio de que a pesquisadora já conhecia as realidades descritas.

Compreendemos que toda leitura constitui uma interpretação, e mesmo na utilização da técnica de análise de conteúdo, a influência das ideias do entrevistado e do pesquisador sempre estará presente. Segundo Bardin (2009, p. 14), “A atitude interpretativa continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustida por processos técnicos de validação”.

A autora defende o método como a busca de uma objetividade dentro da subjetividade:

É igualmente ‘tornar-se desconfiado’ relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do ‘construído’, rejeitar a tentação da sociologia ingénuo, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade. Esta atitude de ‘Vigilância crítica’ exige o rodeio metodológico e o emprego de ‘técnicas de ruptura’ e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise (BARDIN, 2009, p. 28).

Sendo assim, é na técnica de análise de conteúdo que buscamos o maior rigor científico possível no universo subjetivo e complexo das respostas dos estudantes e professoras ao roteiro do instrumento escolhido, de entrevistas semiestruturadas.

Defendendo sua técnica, a autora faz observações que pareceram particularmente interessantes a esta pesquisadora. “[...] a ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido,

podendo esta ‘visão’ muito pessoal, ser partilhada por outros?” (BARDIN, 2009, p. 29). Uma vez que já explicitamos o carácter prévio das relações profissionais da pesquisadora com os entrevistados, foi importante esta reflexão, apoiada pela técnica, para dirimir dúvidas quanto à objetividade que a pesquisadora acreditava ser necessária nas respostas recebidas. Além disso, a autora questiona: “Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?” (BARDIN, 2009, p. 29). Este talvez seja um benefício ainda maior que a objetividade imposta pelo método: a possibilidade da descoberta de não discursos, de entrelinhas e subjetividades dentro do discurso dos pesquisados que poderiam ter escapado em um primeiro olhar mais apaixonado. Então, no lugar de se sentir aprisionada pela técnica, a pesquisadora compreende que outras nuances foram percebidas através de uma análise mais criteriosa e objetiva, que, felizmente, aparece a seguir.

Acreditamos, no entanto, que a análise precisa servir aos objetivos do pesquisador e não o contrário. O pesquisador não pode ficar preso ao rigor da técnica quando procura estabelecer parâmetros para analisar o que ouviu.

Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2009, p. 31).

A autora afirma, ainda, que sua técnica de análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou seja, os procedimentos a serem executados precisam levar em conta a intencionalidade do pesquisador e as peculiaridades da pesquisa. Optamos, então, por seguir os ensinamentos de Bardin (2009) na categorização da análise, uma vez que esta afirma que “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2009, p. 118), mas adaptando esta categorização às peculiaridades de nossa análise. Neste sentido, a pesquisadora procurou manter a

objetividade usando as categorias criadas, o que não foi fácil, uma vez que os depoimentos dos sujeitos foram tocantes e envolventes. Então, esperamos ter sido os mais objetivos quanto possível, respeitando as subjetividades dos sujeitos.

Organizamos a análise seguindo os passos preconizados por Bardin (2009, p. 95):

- 1) A *pré-análise*, em que transcrevemos as entrevistas e agrupamos o material;
- 2) A *exploração do material*, em que conhecemos e comparamos as respostas para fazer uma análise prévia;
- 3) O *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, em agrupamos os resultados conforme nossos objetivos e finalmente buscamos a análise prática das entrevistas com estudantes e professoras.

A seguir, criamos as categorias iniciais. Ainda segundo Bardin (2009, p, 117):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Estas categorias se configuraram com as primeiras impressões acerca da realidade estudada e resultaram do processo de codificação das entrevistas transcritas num total de sete categorias: 3 categorias para os estudantes e 4 para as professoras entrevistadas.

Cada categoria se constitui a partir de trechos selecionados das falas dos entrevistados e, também, conta com o respaldo do referencial teórico. Mais uma vez, buscamos o rigor científico sem, no entanto, seguir “regras rígidas”, tanto para a nomeação das categorias quanto para a determinação do número de categorias, ficando estas questões ligadas à intencionalidade da pesquisa, tanto quanto aos achados desta.

Pautadas nas narrativas dos entrevistados, nasceram as subcategorias. A pesquisadora, por necessidade de organização própria, limitou-se a duas subcategorias para cada categoria.

Bardin (2009, p. 14) afirma que “De facto, o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica”; no entanto, completa que “[...] se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra tema; frase e unidade significativa)”. Sendo assim, nossos comparativos, para fins de análise das categorias e subcategorias contidas na transcrição das entrevistas, nem sempre se deram através da contagem frequencial das palavras, mas sim, e principalmente, pelo agrupamento dos temas, considerando que “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2009, p. 105).

Em relação à escolha de dados, ressaltamos que esta deve obedecer às seguintes regras (SILVA; FOSSÁ, 2017, p. 3):

- 1) Exaustividade: para Bardin (2009) o ato de exaurir significa não deixar de fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões;
- 2) Representatividade: para o caso de um número excessivo de dados, podemos efetuar uma amostra, desde que o material coletado assim o permita;
- 3) Homogeneidade: o material coletado deve obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar exagerada singularidade fora dos critérios;
- 4) Pertinência: significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise, ou seja, se ela é concernente ao que propõe o estudo.

Sendo assim, e com os estudos feitos em Bardin (2009), resumimos que o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases (SILVA; FOSSÁ, 2017, p. 4):

- 1) Leitura geral do material coletado;
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 3) Recorte do material em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam tematicamente nas unidades de registro;
- 5) Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 6) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais e intermediárias);
- 7) Inferência e interpretação respaldadas no referencial teórico e na intencionalidade da pesquisa.

Procuramos, então, explicitar nos textos a seguir de que forma fizemos o agrupamento das unidades para chegar às conclusões que seguem.

3.1 Estudantes – sujeitos da pesquisa e das suas vidas

Os roteiros de entrevista foram elaborados de acordo com nossa intenção de investigar de que forma a implementação da Lei 10639/03 impacta a vida dos estudantes de uma escola da RME/POA. No entanto, durante a análise das entrevistas realizadas, recebemos respostas para perguntas que não haviam sido feitas, e fomos levadas pelos estudantes a lugares aos quais não pretendíamos ir inicialmente. Sendo assim, não foi apenas da intencionalidade das perguntas que nasceram as 3 categorias e 6 subcategorias desta análise de conteúdo, mas também daquilo que foi dito sem ser inquirido.

Recebemos respostas por vezes surpreendentes, vindas de estudantes com pouca idade e bastante senso crítico e, para que o leitor possa se surpreender junto conosco com tamanhas demonstrações de maturidade e compreender melhor

algumas respostas, colocamos na tabela abaixo as idades e anos escolar em 2018, dos estudantes pesquisados:

Quadro 1 – Idade e ano/ciclo dos estudantes entrevistados

| Identificação | Idade | Ano/ciclo |
|--------------------|---------|-----------|
| Estudante 1 | 13 anos | 8º/C20 |
| Estudante 2 | 14 anos | 8º/C20 |
| Estudante 3 | 13 anos | 8º/C20 |
| Estudante 4 | 14 anos | 7º/C10 |
| Estudante 5 | 13 anos | 8º/C20 |
| Estudante 6 | 14 anos | 8º/C20 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria de reconhecimento da negritude, iniciamos a pesquisa com a intenção de descobrir se os estudantes se reconheciam como negros. No entanto, percebemos que, ao longo das entrevistas, vários citaram de forma espontânea que suas professoras dos anos iniciais eram negras, o que nos pareceu bastante relevante. Sendo assim, criamos duas subcategorias: *Tornar-se negro* e *Professoras negras – representatividade importa*.

Uma segunda categoria foi indicada para medir o empoderamento que a implementação da Lei 10639/03 pode ter trazido para os estudantes da pesquisa. Sendo assim, e na intenção de mapear o reflexo consciente do trabalho realizado, criamos a primeira subcategoria, que buscava descobrir quais trabalhos eram lembrados pelos estudantes, e, logo depois, uma segunda subcategoria, que analisava se os entrevistados acreditavam se o trabalho na perspectiva da Lei havia mudado a forma como estes se viam enquanto sujeitos negros.

Em uma terceira e última categoria, buscamos analisar a relação dos entrevistados com o bairro onde moram, uma vez que já dissertamos longamente sobre as peculiaridades do bairro Restinga como reduto negro em uma capital de ampla maioria branca. Neste aspecto, analisamos o bairro pelo olhar dos estudantes, que falaram basicamente sobre dois aspectos que viraram subcategorias: a violência, que amedronta e ameaça, e o pertencimento, que alegra e conforta.

As categorias e subcategoria que nasceram da análise do material coletado podem ser vistas de forma mais clara no quadro a seguir:

Quadro 2 – Análise de entrevistas com estudantes – categorias e subcategorias

| Categoria | Subcategoria |
|---|--|
| Reconhecer a diferença como forma de fortalecimento | <i>Tornar-se negro</i> |
| | <i>Professoras negras – representatividade importa</i> |
| O empoderamento através da Lei | <i>Memórias positivas – o que ficou dos trabalhos</i> |
| | <i>Empowerment</i> |
| Convivência com e no bairro pesquisado | <i>Violência</i> |
| | <i>Pertencimento</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre a análise das entrevistas, Bardin (2009) afirma que sua técnica de análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou seja, os procedimentos a serem executados precisam levar em conta a intencionalidade do pesquisador e as peculiaridades da pesquisa. Neste sentido, a pesquisadora procurou manter a objetividade usando as categorias criadas, o que não foi fácil, uma vez que os depoimentos dos sujeitos foram tocantes e envolventes. Então, esperamos ter sido os mais objetivos quanto possível, respeitando as subjetividades dos sujeitos.

Reconhecer a diferença como forma de fortalecimento

Como já discutimos anteriormente, a forma como o racismo brasileiro se organiza passa, desde sempre, pela invisibilidade. Uma vez que, como já afirmamos, o falso mito da igualdade racial é usado contra o sujeito negro toda vez que este se rebela defendendo seus direitos e é rapidamente esquecido quando o sujeito branco afirma sua superioridade, defendemos neste trabalho a necessidade

de reconhecer as diferenças como um primeiro passo na luta pela igualdade verdadeira de direitos. Usando dois exemplos atuais e simples, vimos que parte da sociedade se apressa em defender a necessidade de uma *consciência humana* quando o racismo é discutido de forma mais densa no mês da Consciência Negra, mas esquece rápido esta pretensa igualdade quando brada ofensas racistas nas redes sociais e é seguida por centenas de vozes que tecem comentários agressivos e pejorativos como *bombril* ou *macaco* na foto de jovens negros famosos.

Sendo assim, a primeira categoria analisa o reconhecimento dos sujeitos negros do ponto de vista dos estudantes, dissertando sobre o autorreconhecimento na subcategoria

Tornar-se negro e o reconhecimento de suas professoras na subcategoria Professoras negras – representatividade importa.

Tornar-se negro

O critério de escolha dos alunos pesquisados foi também sua negritude. No entanto, estes não foram informados deste critério. Foi-lhes dito apenas que haviam sido convidados por terem sido alunos da pesquisadora e de outras professoras que também fariam parte da pesquisa. Independentemente das nuances na presença da melanina, todos eram visivelmente afrodescendentes. Uma das questões do primeiro instrumento aplicado, o formulário escrito constante nos anexos desta dissertação, foi a autodeclaração quanto à etnia além de outra questão, de múltipla escolha, usando os critérios do Censo 2010 do IBGE: branco, preto, pardo e amarelo.

Como se depreende por uma análise de frequências da categoria 1, o reconhecimento da negritude dos sujeitos da pesquisa apareceu em 84% dos alunos.

Gráfico 12 – Alunos que se reconhecem como negros

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos importantes os achados desta parte da pesquisa, uma vez que acreditamos que o existir no sujeito negro é carregado de sentidos em um país desigual como o nosso.

Neste aspecto, apoiamo-nos no pensamento de Achille Mbembe (2014), que, em um primeiro momento, afirma o pertencimento absoluto de cada ser humano ao que nós mesmos definimos como humanidade. Contudo, o autor observa que é preciso reconhecer a necessidade de reparação de povos violentados historicamente em nome da forma de existência imaginada por esta humanidade, uma vez que a própria humanidade não reconheceu estes sujeitos como partícipes iguais desta durante muito tempo. Para que a reparação seja possível, Mbembe reflete que é necessária a identificação destes povos, mas que a proclamação da diferença é apenas um primeiro passo de um projeto maior de um mundo livre da diferença racial.

Por outro lado, o desejo de diferença não é também necessariamente o oposto do projecto do em *comum*. De facto, para aqueles que passaram pela dominação colonial ou a quem, num dado momento da história, a sua humanidade foi roubada, a recuperação desta parte de humanidade passa muitas vezes pela proclamação da diferença. Mas, como vemos em certa crítica negra moderna, a proclamação da diferença é apenas um momento de um projecto mais vasto – de um mundo que virá, de um mundo antes de nós, no qual o destino é universal, um mundo livre do peso da raça e do ressentimento e do desejo de vingança que qualquer situação de racismo convoca (MBEMBE, 2014, p. 155, grifo do autor).

Trabalhamos na escola no sentido de contribuir com a construção positiva da identidade negra. Concordamos com Mbembe que um primeiro passo para o fortalecimento do sujeito negro na luta contra a discriminação racial é reconhecer-se

como negro. Mais do que isto, reconhecer-se negro passa por um processo de fortalecimento do sujeito e esse processo é lento e complexo.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, N. S., 1983, p. 77).

Espera-se, com este fortalecimento, que o sujeito negro se permita construir uma identidade positiva, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Mas como fazer isso se o sujeito ainda não consegue se reconhecer como negro, com toda sua complexidade? É o sentimento de pertencimento a esta etnia, em um primeiro momento, que pode apoiar os primeiros passos do estudante em busca de seu protagonismo na luta contra a desigualdade racial.

Professoras negras – representatividade importa

Todos os alunos da pesquisa tiveram 100% de sua trajetória escolar na mesma instituição. Sendo assim e levando em consideração a categoria 1 em sua subcategoria – *Representatividade*, iniciamos as entrevistas perguntando de quais professoras eles lembravam e de que forma as viam em suas vidas. Mais uma vez, não inquirimos especificamente sobre a etnia destas professoras, no entanto, o dado apareceu espontaneamente nas entrevistas, o que nos faz refletir que a identificação com estas professoras pode estar mais presente do que imaginamos no início da pesquisa.

Inferimos neste trecho, por uma análise de frequências das categorias, que a menção a professoras negras apareceu em 67% das falas dos alunos.

Gráfico 13 – Alunos que declararam ter tido professoras negras

Fonte: Elaborado pela autora.

Priscila Nunes Pereira, pesquisando a entrada de professoras negras cotistas no município de Porto Alegre, cita Moema Teixeira (2006) ao analisar a ocupação do magistério no Brasil.

[...] segundo cor/raça e sexo, apontou que a nível nacional, a docência é predominantemente feminina (81,2%) e majoritariamente branca (64,2%). Se pensarmos no recorte regional dessa pesquisa, no Rio Grande do Sul o magistério também é feminino, corresponde a 81,3% contra 16,5% do sexo masculino. A representatividade branca docente é significativamente maior, corresponde a 93,8% contra 5,8% de professoras/es negras/os somando pretos e pardos (PEREIRA, 2018, p. 103).

Percebemos, então, que temos um universo restrito de professoras negras na Rede Municipal de Ensino⁶ que, mesmo tendo aumentado com a adoção de cotas raciais nos concursos públicos, ainda é desigual. Ora, quem nunca se sentiu encantado com sua professora primária ou incomodado por ter seus atos reprovados por esta? O encantamento de uma criança com sua professora é quase unânime, então só podemos supor um encantamento ainda maior quando uma criança negra tem como sua professora alguém da mesma etnia. Num processo simbólico que só podemos começar a imaginar, a criança espelho de Lacan, esmiuçada no subcapítulo 1.6. *Construção de identidades negras – para que serve a Lei? desta dissertação*, não se vê somente na faxineira ou na merendeira da escola; ela se percebe justamente na figura de maior importância na hierarquia da sala de aula: sua professora.

⁶ Não foram encontrados índices oficiais. Pereira (2018), como explica em sua dissertação, nunca recebeu resposta oficial a seus questionamentos.

Uma das entrevistadas chegou a verbalizar especificamente, com os olhos brilhando de satisfação e parecendo um pouco aflita que a pesquisadora não compreendesse sua identificação, uma vez que esta não é negra: “[...] ela era da minha cor, assim, morena, e falava muito destas coisas, assim, sabe, sobre a África.” (Estudante 2, 2018).

Aqui nos apoiamos novamente nos escritos de Buber (2002) quando ele fala da verdadeira relação do professor com o aluno, relação esta que se dá na troca e significa deixar que uma pessoa veja o mundo por meio de outra pessoa e que aquele por quem isso ocorre, antes de tudo, faz acontecer através de si mesmo, influenciando a vida do outro com a própria vida (GUIRAMAND, 2017). Percebemos especificamente nesta relação professora-negra/aluno-negro a relação dialógica sugerida por Buber (1961) onde um dialoga com o outro uma vez que ambos conseguem imaginar e vivenciar a troca de papéis de forma concreta e abstrata ubiquamente. A professora, de uma certa forma, já foi a aluna negra na escola, vivendo todos os papéis pré-determinados de uma sociedade racista e os alunos conseguem imaginar-se ocupando o posto de poder na sala de aula e na escola, através da vivência e convivência com uma professora de sua etnia. Na opinião desta pesquisadora esta troca tem um valor inestimável na construção de identidades positivas dos estudantes negros.

O empoderamento através da Lei

Achille Mbembe (2013) fala sobre um novo existir do negro na sociedade neoliberal, que descreve como um não lugar, um não existir, um não pertencer que possibilita/obriga a objetificação do sujeito e de sua negritude, usando uma nova definição para o termo negro de uma forma pejorativa, objetificada e genérica, que possibilita uma racialização desumana de toda uma população mundial que não pode ser vista e tampouco se ver como protagonista de sua história. Mbembe chama esta nova definição de "tendencial universalização da condição negra", ou

uma universalização de caráter vulnerável destas pessoas que foram/são/serão usadas até a condição de mercadoria. Esta mercantilização da vida que traz uma nova imagem dos sujeitos negros no panorama mundial é chamada por Mbembe de *Devir Negro*, ou o devir-negro, a nova e altamente mutável forma da sociedade mundial de ver e perceber o sujeito negro que a desobriga da preocupação com o humano.

Pela primeira vez na história humana, o nome Negro deixa de remeter unicamente para a condição atribuída aos genes de origem africana durante o primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, desapossamento da autodeterminação e, sobretudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo). A este novo carácter descartável e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização ao mundo inteiro, chamamos o devir-negro do mundo (Mbembe, 2014, p. 18).

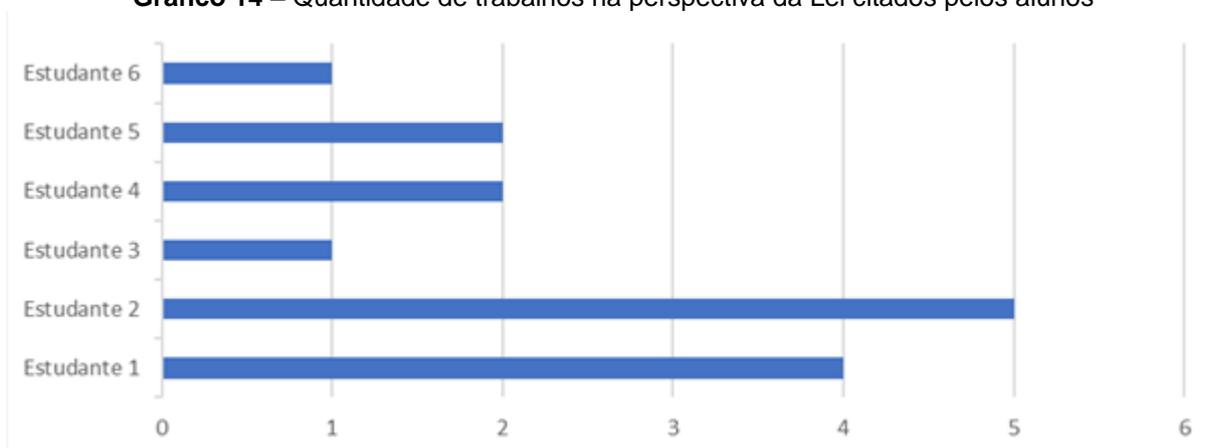
No capítulo 1 deste trabalho, dissertamos longamente sobre o *empowerment* que pode ser trazido pela efetiva implementação da Lei 10639/03 nas escolas do país. Apoiando-nos nas reflexões de Mbembe, reafirmamos a importância do fortalecimento do sujeito negro através da educação para as relações étnico-raciais positivas também no sentido de apoiar estes sujeitos para que se vejam individuais e valorosos, renegando a objetificação que a globalização e o neoliberalismo atual proporcionam aos menos desvalidos do sistema, como se estes não tivessem lugar.

Nesta fase da análise das entrevistas, buscamos mapear a forma como isto se processa no efetivo trabalho em sala de aula. Sendo assim, criamos a categoria *O empoderamento através da Lei* e, dentro dela, a primeira subcategoria, *Memórias positivas – o que ficou dos trabalhos*, que busca descobrir que atividades estavam guardadas na memória dos estudantes e como eles se sentiam trabalhando na perspectiva da Lei. Já a segunda subcategoria, *Empowerment*, foi criada para analisar a pergunta específica feita aos estudantes participantes da pesquisa: “Pensando em empoderamento e autoestima, você acha que estes trabalhos podem ter influenciado em como você se vê como vê as outras pessoas?” (Pergunta 4, ANEXO E).

Memórias positivas – o que ficou dos trabalhos

Esta etapa da pesquisa traz os entrevistados de forma definitiva às questões étnicas, pois procuramos saber que memórias ficaram dos trabalhos feitos na perspectiva da Lei 10639/03 e de quais eles lembravam efetivamente. Dentro da categoria 3, subcategoria 3.1, inferimos que 100% dos alunos declararam ter realizado algum tipo de trabalho sobre história e cultura africana e afro-brasileira dentro da escola. Na subcategoria 3.2, *trabalhos citados*, os números seguem no gráfico a seguir.

Gráfico 14 – Quantidade de trabalhos na perspectiva da Lei citados pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

Fizemos, também, um quadro com os diferentes trabalhos citados pelos alunos, e uma breve descrição de algumas destas práticas segue nos anexos deste trabalho. Como não houve um pedido para que os alunos descrevessem cada atividade, algumas delas não puderam ser identificadas pela pesquisadora.

Quadro 3 – Atividades citadas pelos estudantes

| Estudante 1 | Estudante 2 | Estudante 3 | Estudante 4 | Estudante 5 | Estudante 6 |
|-------------------------|-----------------------------|------------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| História e cultura afro | Contaçon para os mais novos | Roda de conversa | Máscaras | Cultura afro geral | Conversas sobre racismo |
| Cabelos | Fotos | Exposição | Cartazes | Cabelos | |
| Desfile | Sarau | Sarau | | | |
| Penteados | Desenhos | | | | |
| | Abayomi | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que apenas uma estudante afirmou que os assuntos foram trabalhados com uma única professora: “Eu acho que não, sora, só com essa P., que sofria bastante preconceito por ser negra, que sofria bastante com racismo, e que, se um dia a gente sofrer, a gente tinha que mesmo denunciar, porque é muito ruim” (Estudante 6, 2018).

Percebemos no seu discurso a ligação direta e imediata dos assuntos afrodescendentes com o tema do racismo, uma vez que, tendo sido colega de turma dos outros estudantes pesquisados, que referem vários trabalhos realizados, ela afirma que houve um único trabalho e apenas com esta professora, por esta haver discutido o tema do racismo diretamente, desconsiderando-se a valorização a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

A Estudante 2 conta com entusiasmo sobre um trabalho específico sobre cabelos:

A sora C. tinha feito umas coisas da Consciência Negra e tinha do cabelo cacheado, das negras. Só que daí.... eu tava de chapinha no dia, daí ela tirou a foto, eu apareci de chapinha e tal, e ela disse que eu chamei muito a atenção porque eu era a única que estava de cabelo liso e tal, porque a gente pode usar o cabelo do jeito que a gente quiser (Estudante 2, 2018).

A Estudante 5 foi a mais eloquente de todas, ficando difícil marcar as perguntas, pois ela mesma as foi respondendo antes de serem feitas, com um entusiasmo contagiante. A aluna é bem consciente e tem boas lembranças de toda sua caminhada até o 7º ano, onde se encontrava no ano da pesquisa. Percebemos isto quando a estudante fala das características de suas professoras, assunto que já une à descrição dos trabalhos afrocentrados. A estudante usa expressões como “era bem carinhosa, mas muito novinha”, ou descrições realistas, como “ela era mais

velha e por isso era mais rude, mais braba, sabe? Já tava ali: só quero me aposentar... Cansada!" (Estudante 5, 2018).

Mas esta estudante percebe, nitidamente, a mudança de paradigma quando iniciou sua caminhada com professoras que trabalham não só dentro da perspectiva da Lei 10639/03, mas dentro de uma visão mais crítica e reflexiva no fazer diário da sala de aula, segundo ela mesma afirma, de forma entusiasmada:

Na terceira série foi a professora P., foi muito... olha, a professora que eu mais... dali pra frente que eu comecei a conhecer outros lados meus... ela é uma professora muito cultura, muito cultura, como tu... ela é muito cultura, foi a partir dali que eu comecei a ter professores que realmente... depois da P. tive a D... Ah a D. é uma loucura, né? Ela é incrível, incrível, e ela é muito família, realista, ela parecia uma mãe... falava sem filtro, sabe? Não era aquela professora certinha... E depois eu conheci a pessoa mais louca do mundo, né? [a pesquisadora]. Meu Deus, que ano bom, e principalmente em relação a que dali pra frente eu tive professores que eu me identifiquei muito (Estudante 5, 2018).

Partindo do princípio de que todos os seres humanos são seres pensantes e de que a utilização superior do pensamento é complexa, acreditamos ser importante que a escola, na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, desenvolva estratégias de utilização e de agilização do pensamento, preparando seus alunos para que sejam capazes de fazer escolhas conscientes e busquem suas verdades através de um pensamento crítico, solidificado em sua forma de ver o mundo. Acreditamos que a busca por este pensamento crítico não precisa, nem pode, iniciar sua caminhada apenas nos anos finais, apoiando-se em uma maior maturidade dos sujeitos. Ele pode e deve ser desenvolvido no cidadão desde sua entrada na escola. É necessário apenas que o fazer pedagógico seja adaptado ao nível cognitivo alcançado por determinada faixa etária, sempre levando em consideração o protagonismo dos sujeitos, a intencionalidade das práticas desenvolvidas e o nível de abstração de que o estudante é capaz em sua determinada faixa etária. É preciso adaptar o fazer pedagógico levando estas particularidades em consideração, sem, no entanto, nos furtarmos de discussões de temas sociais que perpassam o currículo e que são importantes para a formação do pensamento crítico destes sujeitos.

Quando perguntamos se eles gostaram de trabalhar os temas africanos e afro-brasileiros na escola, 100% dos entrevistados declararam que sim. Numa resposta simples e despretensiosa, a Estudante 1 ilumina nossas ideias até aqui. Ela diz: “Sim porque eu tenho cabelo crespo, minha cor é negra e eu adorava” (Estudante 1, 2018).

A longa luta do movimento negro brasileiro, que passou por tantas etapas ao longo da história do país, com passos à frente sempre acompanhados de alguns passos atrás, buscava, entre outras coisas, com a implementação da Lei 10639/03, a valorização da cultura afro-brasileira nas escolas justamente para que alunas como a Estudante 1 pudessem se sentir incluídas e valorizadas. Sendo assim, a frase simples toca o coração desta pesquisadora, confirmando a importância do trabalho desenvolvido e a necessidade de não recrudescer na luta.

Já a Estudante 6, quando inquirida sobre ter gostado dos trabalhos desenvolvidos, segue na crença, que nós respeitamos e compreendemos, de que o trabalho afrocentrado é a discussão sobre o racismo: “Na época eu não achei tão importante, na época eu nunca tinha sofrido, mas tipo, das pessoas te olharem estranho por tu ser negra, depois faz bastante sentido o que ela falou, daí foi bem importante” (Estudante 6, 2018).

Afirmamos ser primordial as discussões sobre racismo em qualquer espaço da sociedade, principalmente no ambiente escolar. Pontuamos, apenas, que, neste caso específico, as perguntas eram apenas sobre trabalhos de valorização da cultura africana e afro-brasileira e que, no entanto, a aluna referiu-se mais à discussão sobre o racismo do que qualquer outro trabalho. Isso nos traz pelo menos duas possibilidades: podemos supor que o trabalho na perspectiva da Lei está tão impregnado neste ambiente escolar que a aluna não o percebe como diferente, ou que para esta estudante, o trabalho foi insuficiente e não deixou marcas conscientes. É importante a segunda perspectiva, pois a fala das professoras entrevistadas, que analisaremos em outro item, deixa perceber nitidamente que o trabalho é insuficiente e que as dificuldades são muitas.

Para a Estudante 2, no entanto, os trabalhos foram “legais”, e ela mais uma vez descreve o que lembra ter sido feito: “Sim, porque a gente fez uma

apresentação da consciência, que eu me lembre... é, a gente fez uma apresentação: O Sarau... fizemos também umas maquetes, se não me engano, e lemos livro também para as criancinhas” (Estudante 2, 2018).

Contudo, novamente o depoimento mais contundente foi o da Estudante 5:

Realmente foi um ano muito bom e foi fundamental pra mim. Primeira coisa que eu decidi fazer naquele ano, que eu nunca mais vou esquecer, que foi um ano muito produtivo pra mim, foi que eu decidi passar pela transição⁷. Foi bem complicado, foi bem difícil, bem difícil por questões de preconceito. Porque em casa mesmo não tinha problema, tipo, quer ter cabelo cacheado, tem, quer ter cabelo liso, tem. Mas eu tinha muito preconceito comigo mesma, tipo por cabelo cacheado muitas vezes ser mais curto, por encolher, né? Eu tinha muito preconceito com isto, muito mesmo, pois pensava que guri gosta de quem tem cabelo grande, não posso cortar, tenho que continuar lisa. Apesar de, naquela época, tá voltando a ter cabelo cacheado, crespo, ondulado, e eu botando na cabeça a questão de que guri gosta de cabelo comprido. Aí um dia me deu a louca e eu passei um shampoo pra cabelos cacheados, e o meu cabelo ficou bem cacheado, mas liso nas pontas. Daí eu fui num aniversário e na volta fiquei pensando: corto ou não corto? Daí eu fiquei lembrando de tudo o que eu ouvi, de muitas entrevistas, muitas histórias de meninas e eu me identifiquei muito e pensei, esta é a minha hora, daí comecei a cortar na frente, chachacha, e a minha mãe pegou atrás... Eu lembro que o meu cabelo era até o ombro cacheado e o resto era liso... e eu comecei a cortar e pensei: bom, vai ficar no ombro, tá beleza, e cresce, né? Cabelo cresce! Pra quê? O cabelo encolheu! Se arrependimento matasse, eu já estaria morta, porque eu fiquei realmente muito arrependida naquela época e foi um longo tempo, muito tempo de coque, porque eu não conseguia me olhar no espelho, eu pensava – nossa, por que eu fiz isso? Mas depois que eu comecei a ver que tinha blogueiras de cabelo cacheado, existia modelos que tinha cabelo cacheado, existia tudo isso, entendeu? E eu pensei: bom, minha mãe não é mais uma referência para mim de como ter cabelo cacheado, de ter cabelo natural, tanto que muita gente acha que meu cabelo é virgem, ele tá melhor do que nunca! (Estudante 5, 2018).

Empowerment

Na categoria empoderamento, podemos afirmar que 100% dos alunos afirmaram que trabalhar na perspectiva da Lei 10639/03 mudou a maneira como eles se percebem e como percebem o outro. No entanto, 33% dos entrevistados

⁷ “É o período em que a mulher deixa seu cabelo natural crescer da raiz até que atinja um comprimento ideal para o chamado *big chop* (ou BC), o grande corte que tira todas as pontas lisas” (GOMES, 2015).

deram respostas simples, enquanto que 67% deram respostas mais complexas, o que acreditamos demonstrar um maior nível de consciência crítica quanto a si mesmos e quanto aos outros em relação à negritude, uma vez que os relatos que seguem são ricos e emocionantes.

A Estudante 1 afirma que as pessoas negras estão sendo mais aceitas na sociedade, e é mais uma das que usa a aceitação do cabelo afro como referência de negritude:

Sim, porque a gente vai vendo que as pessoas estão aceitando as pessoas negras, como também aceitando seu cabelo crespo. Porque antes não aceitavam cabelo crespo... Era tudo querer alisar e hoje então tá na moda, agora todo mundo com seu cabelo crespo, tentando seu cabelo natural e a sua cor também (Estudante 1, 2018).

Já a Estudante 2 contou uma história de quando era perseguida e hostilizada por algumas alunas, ela afirma, por ser negra e ter “cabelo crespo”. Porém, ela também nos conta que, depois que a escola trabalhou este tema e valorizou a negritude, as colegas começaram a tratá-la melhor. Neste trecho, duas coisas sensibilizaram a pesquisadora: a percepção da entrevistada de que não era aceita por ser negra e a simplicidade e alegria que demonstrou ao perceber a mudança nas colegas, como um presente que houvesse recebido, sem mágoa aparente.

A Estudante 6 afirmou que sua autoestima é alta, mostrando-se empoderada em sua negritude. Na opinião desta pesquisadora, com uma linda atitude de enfrentamento diante das dificuldades, ela afirma:

Ah, eu acho que sim, porque eu tenho bastante amor próprio. Eu me sinto A Preta! Tanto é que eu quero cortar meu cabelo pra fazer um baita de um *black*, mas minha mãe não me permite. Mas eu vou pôr tranças. Mas amor próprio é bem fundamental, e é bom como vocês ensinaram isso (Estudante 6, 2018).

No entanto, quando a pesquisadora solicitou que ela falasse mais sobre isto, a Estudante 6 falou do medo de “deixar um *black*”, pois ela tem um amigo que tem “um baita *black*” que “já sofreu muita discriminação, inclusive em entrevistas de emprego”. Entretanto, a aluna termina a fala afirmando que incitou o amigo a não cortar seu cabelo para se adequar aos padrões: “Mas eu falei pra ele que não tem

necessidade dele cortar, né, sora? Porque é muito bonito o cabelo dele” (Estudante 6, 2018).

Aqui fica evidente a percepção que a aluna tem dos processos discriminatórios a que está exposta e de sua oscilação entre medo, resistência e aceitação. Importante ressaltar que a aluna tem apenas 14 anos.

Quando inquirida sobre as mudanças positivas em relação a sua negritude, a Estudante 5 afirma:

Com certeza! Principalmente na questão de que sou negra e era muito racista... ah não, tu era sarara... que sarara, tu é negra! Tem cabelo cacheado (e é bonito, né), é lindo. Tu é linda como tu, tu não é linda como os outros... uma por exemplo é branca e tu é linda, tu é negra e tu é linda, tu é índio e tu é lindo, tu é lindo como tu! Eu posso rir e brincar, mas eu sei que tu é linda, sei que tu tem teu valor... (Estudante 5, 2018).

Convivência com e no bairro pesquisado

Considerando que o espaço ocupado de forma concreta e simbólica e o entendimento que passa pelo olhar do outro da existência deste espaço tem reflexos em sua população, buscamos compreender de que forma se dá o existir dos sujeitos da pesquisa dentro de um bairro há um tempo estigmatizado pelo censo comum, mas também com uma história conhecida e reconhecida de resistência e enfrentamento. Segundo Gamalho (2009, p. 11):

O bairro Restinga, compõe um amplo campo em que ao espaço e ao morador são atribuídos divergentes significados. O espaço é um produto social plenamente preenchido de intencionalidades e representações, integrando ou contrapondo ordens distintas de sua produção. É amplamente fracionado, fracionando também as pessoas, que constroem suas identificações a partir do pertencimento à determinada área. Por essa lógica, o morador do bairro, ao mesmo tempo em que representa o espaço, é representado por ele. Assim, os conhecimentos acerca dos lugares são elaborados e hierarquizados, classificando os espaços como nobres ou marginalizados, constituindo representações alicerçadas nas distinções socioespaciais.

Neste morar-existir dos sujeitos da pesquisa, encontramos a dualidade nas declarações simplistas já citadas, que declaram o bairro “[...] um pouco bom e um pouco ruim” (Estudante 1, 2018), e escolhemos as duas subcategorias buscando analisar esta dualidade percebida. Analisamos, então, a violência citada pelos entrevistados e o nítido sentimento de pertencimento positivo no amor implícito e explícito percebido nas respostas à pergunta: “Esta pesquisa é também sobre o bairro Restinga. Então me conte um pouco como é morar neste bairro” (Pergunta 5, ANEXO E).

Violência

Incluímos nas entrevistas uma pergunta sobre morar no bairro, uma vez que ressaltamos no Capítulo 2 as peculiaridades do bairro Restinga, sua história e representação negra como o 2º bairro em população negra na cidade de Porto Alegre.

Neste sentido, uma das alunas observou: “[...] também é legal porque tem a gente se ver. Assim, também tem bastante pessoas com a tua cor, com a tua... tem como tu conviver com elas” (Estudante 1, 2018).

No entanto, através das palavras dos alunos entrevistados, sentimos a Restinga como um bairro estigmatizado pelo senso comum, mas com características marcantes e únicas que aparecem nitidamente nos depoimentos, demonstrando o paradoxo desta comunidade, que possui uma história de formação tão complexa quanto cruel e resistente. Nas palavras de Gamalho (2009, p. 125):

Contudo, a violência que aparece generalizada no senso comum da cidade, é distinta da vivida no cotidiano das pessoas. Embora presentes no espaço, os aspectos relacionados à violência e à criminalidade não constituem negação da relação de afeto do morador com o bairro. Na negação dos elementos que depreciam a Restinga, surgem argumentos que produzem distorções entre os próprios moradores, constituindo o ‘nós’ e o ‘eles’, o trabalhador e o vagabundo. É uma temática complexa, assim como as relações espaciais que se constituem a partir desses aspectos, e é nesse

complexo embricamento que são produzidas as estratégias de negação do estigma e valorização do espaço vivido.

Os estudantes entrevistados foram unânimes em afirmar que morar neste bairro é uma vivência dúbia, ou, nas palavras da Estudante 1 (2018), “[...] um pouco bom e um pouco ruim”. Então, na categoria 4, subcategoria 4.1, *violência*, inferimos que 100% dos entrevistados referiu a violência advinda do tráfico de drogas como um dos problemas mais sérios do bairro. Importante observar que nenhum deles se referiu à violência vinda de crimes como assaltos, arrombamentos, latrocínios. Esta pesquisa não pretende inferir se estes crimes acontecem em quantidade maior ou menor do que em outros bairros de Porto Alegre, apenas observamos que estes ilícitos não foram citados como significativos pelos estudantes. Nenhum deles relatou o medo de ser assaltado na rua ou de ter sua casa roubada, mas todos se referiram às mazelas do tráfico como um problema sério de violência que torna o bairro “um pouco ruim”.

A Estudante 3 declara, com uma simplicidade dramática: “É legal e também perigoso, tipo, tu fica pensando toda hora que vai que uma bala te acerte... ou teus pais trabalhando, não sabe se eles vão voltar e tudo mais...” (Estudante 3, 2018).

Ainda em relação à violência, a Estudante 5 acredita que os crimes advindos do tráfico se tornaram mais cruéis com o tempo:

É isso aí, eu acho que coisa que eu lembro de quando eu era menor é de que o crime era mais tranquilo, tu podia sair com teus pais na rua... os antigos traficantes, eles te respeitavam mais, porque eles eram mais familiarizados, porque eles sabiam que eles não queriam que tu ficasse bravo e que chamasse a polícia.... pela eles serem presos e o filho dele, que parece nasceu, ter que visitar ele no presídio...”(Estudante 5, 2018).

Pertencimento

Ainda na categoria 4, mas na subcategoria 4.2, usamos o indicador de pertencimento, em que inferimos que, apesar dos problemas com a violência advinda do tráfico, 100% deles declararam gostar de morar no bairro e fizeram várias observações sobre os pontos positivos da comunidade em que habitam.

Todos os alunos exaltaram que gostam de morar no bairro porque brincam na rua. Uma das estudantes referiu que não existem muitas atrações, mas que as crianças aprenderam a brincar e ser feliz “[...] até com uma bola furada” (Estudante 5).

A gente nunca aceitou, quando a gente teve que gritar, se acostumar. Quer dizer, a gente nunca se acostumou, a gente briga quando tem que brigar, pra ter os nossos direitos, e ter as coisas que a gente precisa, a gente sempre gritou, mas a gente aprendeu a brincar com aquela bola furada, a fazer rede, a fazer gol e a se divertir igual com as coisas que a gente não tinha... (Estudante 5, 2018).

Interessante pensar que uma estudante de apenas 13 anos percebe que, mesmo com a falta de estrutura, de cuidado, de segurança, os sujeitos conseguem encontrar seu lugar de pertencimento e ludicidade, num poder de adaptação incrível e tocante. Na escrita de Silva (2007, p. 501):

Vamos descobrir que pessoas espezinhadas, economicamente despossuídas, culturalmente desvalorizadas, mesmo vivendo situações de opressão, são capazes de reconstruir positivamente seus jeitos de ser, viver, pensar, apoiados em valores próprios a seu pertencimento étnico-racial.

No aprender a se divertir com o que não se tinha (Estudante 5, 2018) mora a estratégia de resistência de estudantes que buscam na escola um espaço de conhecimento e reconhecimento, de aprendizagem e cuidado, de crescimento e de possibilidades que lhes são negadas por uma sociedade que segrega e marginaliza os afrodescendentes. Se é no espaço da escola que os estudantes buscam estas possibilidades, a seguir analisaremos de que forma pensam e trabalham as professoras da pesquisa, que acolhem e apoiam estes alunos em seu crescimento humano, cultural e social diário.

3.2 Professoras – a intencionalidade que vem do conhecimento

A seguir, analisaremos as entrevistas com as professoras da pesquisa. Não é tarefa fácil proporcionar uma educação para as relações étnico-raciais, realmente comprometidas, nas escolas de um país com tantas desigualdades, mas perceberemos um alto nível de comprometimento destas profissionais em seu fazer diário. Freire nos lembra muito bem:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000, p. 58).

Então, a tarefa de conduzir os estudantes na busca de relações étnico-raciais positivas e justas depende do crescimento permanente destas profissionais, do comprometimento com práticas intencionais e reflexões incessantes sobre estas práticas.

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (SILVA, 2007, p. 493).

Sendo assim, na análise das entrevistas com as professoras, as unidades e temas que emergiram da exploração do material seguem o modelo utilizado para a análise das entrevistas com os estudantes, também agrupado por categorias e subcategorias.

Na primeira categoria, *Ser professora negra*, buscamos conhecer a formação destas profissionais e compreender que lugar ocupam na sociedade e na escola em que lecionam, como professoras negras que são. Através das entrevistas, descobrimos um ponto comum: a entrada no serviço público através do sistema de cotas raciais. Então, criamos a primeira subcategoria, *Cotas raciais*, para compreender de que forma se deu esta entrada e analisar sua significação na vida destas profissionais. Ainda analisando o existir das entrevistadas no espaço da educação, refletimos na segunda subcategoria, *Representatividade*, sobre a importância de se ter professoras negras no corpo docente da escola.

Na segunda categoria, *A implementação da Lei*, buscamos compreender de que forma se dá a implementação da Lei 10639/03 nos espaços da escola e no fazer diário das entrevistadas. Para isto, usamos a primeira subcategoria, *A Lei é importante?*, para analisar pontos positivos e negativos da implementação da Lei na perspectiva destas professoras. Criamos ainda a subcategoria *Empowerment dos estudantes*, para compreender a importância dada ao empoderamento que a Lei pode trazer, também na perspectiva destas profissionais.

Na terceira categoria, *Racismo estrutural*, buscamos mapear os desafios enfrentados na escola para se trabalhar efetivamente a cultura africana e afro-brasileira do ponto de vista da instituição e de sua mantenedora. Na subcategoria *O racismo estrutural na falta de material disponível*, analisamos o que de fato é disponibilizado para o trabalho do professor, o que é comemorado como vitória e o que ainda falta em material de apoio as práticas. Já na subcategoria *O racismo estrutural que se dá pelo boicote administrativo*, discutimos de que forma se dá a sabotagem administrativa, que dificulta o trabalho em vez de instigar o profissional a realizá-lo. Nesta subcategoria, dissertamos sobre o boicote administrativo imposto pela mantenedora e citado pelas entrevistadas, que extingue reuniões, limita espaços e tempos de trabalho e reduz recursos humanos necessários.

Na quarta e última categoria, aproximamo-nos da análise das entrevistas dos alunos, também querendo saber sobre o bairro Restinga, mas do ponto de vista das mestras. Buscando traçar um paralelo do que foi dito pelos dois sujeitos, estudantes e professoras, usamos a subcategoria *Violência*, para compreender de que forma as

entrevistadas veem o que se passa no bairro neste aspecto. Na segunda e última subcategoria, *O bairro e seus estudantes*, buscamos saber como estas profissionais sentem o bairro onde trabalham/vivem e como veem seus alunos em relação a este morar/existir/resistir dos “Tinguerreiros”.

Quadro 4 – Análise de entrevistas com professoras – categorias e subcategorias

| Categoria | Subcategoria |
|------------------------|---|
| Ser professora negra | <i>Cotas raciais</i> |
| | <i>Representatividade</i> |
| A implementação da Lei | <i>A Lei é importante?</i> |
| | <i>Empowerment dos estudantes</i> |
| Racismo estrutural | <i>O racismo estrutural na falta de material disponível</i> |
| | <i>O racismo estrutural que se dá pelo boicote administrativo</i> |
| O bairro Restinga | <i>Violência</i> |
| | <i>O bairro e seus estudantes</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ser professora negra

Acreditamos que pensar a discussão das relações étnico-raciais também precisa passar pelo reconhecimento da condição da professora negra dentro da escola, buscando diferenciar estas profissionais por sua negritude, sob o risco de, ao não o fazer, cairmos na armadilha do mito da igualdade racial brasileiro, já tão discutido até aqui. Existem diferenças e peculiaridades que necessitam ser reconhecidas e discutidas para que possamos compreender de que forma esta representatividade impacta o fazer diário na implementação da Lei que defendemos.

Para Gomes (1995) e Santana (2004), a presença de mulheres negras no magistério representa o rompimento de inúmeras barreiras impostas à população negra no Brasil, principalmente, nos campos educacional e profissional. Assim, o exercício da docência, mesmo sendo uma função socialmente desprestigiada, é uma fuga dos ‘lugares’ reservados pelo sistema racista em nossa sociedade. Esses ‘lugares’ estão fortemente

ligados à representação social, à exploração do corpo e ao espaço doméstico. Lembremos da imagem de sensualidade da mulata, da ama de leite, mucama e empregada doméstica (JESUS, 2010, p. 4).

Cotas raciais

As 3 professoras entrevistadas na pesquisa concluíram sua graduação em pedagogia na UFRGS em anos diferentes. No entanto, não é só a instituição formadora que as entrevistadas têm em comum. Elas partilham, ainda, do uso de cotas raciais⁸ como critério de aprovação no concurso para professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A Professora 1 e a Professora 2 foram nomeadas professoras municipais no ano de 2013, já a Professora 3 teve nomeação anterior, no ano de 2005. Segundo Pereira (2018, p. 56):

No âmbito da administração geral do município de Porto Alegre, na data de 10 de setembro de 2003, foi promulgada a Lei Municipal 494 garantindo a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos com um percentual de 12% (doze por cento) das vagas oferecidas aos afrodescendentes.

A Professora 3 faz parte de um grupo de professoras que recebeu, durante o recesso escolar de seu primeiro ano como professora da RME, a notificação informando que o Tribunal de Contas do RS não havia aceitado sua nomeação por considerar inconstitucional a reserva de vaga instituídas pela Lei. A longa luta da “Lista Negra” à qual a Professora 3 pertence, recebe uma pesquisa e uma narrativa ímpar na dissertação de mestrado de Priscila Nunes Pereira (2018). Também em nossas entrevistas, a professora explica que foi uma luta importante, que foi exitosa também por ter outras companheiras para dar visibilidade ao tema:

[...] a ação aquela foi movida mais ou menos em abril, maio... então foi quase um ano... já fazia quase um ano (que ela estava trabalhando na RME), mas nem todas entraram naquele primeiro ingresso das cotas [...]

8 Lei Municipal Complementar 494/03 – dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros nos concursos públicos da cidade de Porto Alegre.

nós não éramos muitas, mas um ano depois era mais gente [...] por isso que o processo, teve mais gente pra lutar, senão era meia dúzia de gato pingado (Professora 3, 2018).

Reconhecemos que a discussão sobre cotas raciais é relevante, longa e complexa e não se configura objeto primeiro desta pesquisa. No entanto, sentimos necessidade de fazer uma breve reflexão sobre esta importante ação afirmativa justamente pela condição de cotistas das professoras entrevistadas e da interessante história de uma das professoras que participou da “Lista Negra” PEREIRA (2018).

Em uma análise muito lúcida de 2010, antes da adoção das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, Pereira (2010, p. 96) afirma:

A sociedade brasileira encara como normal o maior número de pessoas brancas com acesso ao ensino superior. Igualmente, acham normal que os filhos das classes privilegiadas sejam preparados desde a gestação para entrar na universidade pública, frequentemente infinidades de cursos que vão garantir a eles esse lugar de direito, pois para isso foram treinados. E, ainda, segundo essa ideia, a entrada de negros, indígenas e estudantes de baixa renda no ensino superior terá como consequência a baixa qualidade do ensino naquelas instituições. Ou, mais, o lugar de direito destes últimos são as instituições particulares, muitas de competência duvidosa, ou pagando ou através dos financiamentos promovidos por ações governamentais. Aqui destacamos a eficiência e o mérito quando se percebem as condições distintas disponibilizadas a negros e brancos na trajetória escolar.

No Brasil, quando se discute a desigualdade racial, ainda é forte a ideia de que uma política direcionada à população pobre necessariamente beneficiaria os negros, já que estariam em maioria nessa camada da população. Essa é uma das ideias defendidas por quem empiricamente, opina contra as cotas e, em nossa opinião, ainda tem construído dentro de si o falso mito da igualdade racial. Mas, a exemplo da articulação para a criação da Lei 10639/03, esta sim objeto da nossa pesquisa e sobre a qual já dissertamos longamente, as cotas raciais são políticas públicas criadas com base em pesquisas e diagnósticos, com bases sólidas de conhecimento de um movimento negro que traz forte articulação e resistência construídas por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvidas no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial (GOMES, 2014. p. 102). Não são pessoas despreparadas, não são ações momentâneas e impensadas, e sim, fruto de estudos

sérios e comprometidos que são propostos na busca de melhoria nas condições de vida e possibilidades no existir negro do país.

Neste trabalho procuramos evidenciar o problema racial que assola nossa sociedade, sendo assim, na questão das cotas não podemos deixar de observar que exclusão social e discriminação racial são situações diferentes. Compreendemos que a primeira é vivida por uma maioria negra, mas a segunda acompanha a totalidade dos negros do país. MOEHLECKE (2002 apud CARNOY 2005) traz um estudo americano sobre a relação entre prosperidade econômica e índice de desigualdade racial na sociedade americana e afirma que os melhores anos, em que esta desigualdade diminuiu, foram aqueles em que houve intervenção do estado com políticas públicas e não apenas a melhora significativa do poder aquisitivo da população negra. Segundo MOEHLECKE:

Carnoy conclui de sua análise que a participação ativa do Estado na definição de políticas públicas e a combinação de políticas antipobreza e antidiscriminação são os principais fatores responsáveis pela melhora ou degradação das condições de igualdade social e econômica da população negra nos Estados Unidos. (2002, p. 214)

Gomes (2014) falando sobre os vários pontos positivos da implementação de ações afirmativas na sociedade brasileira, observa que o sistema de cotas raciais, além de ser uma ponte na luta da população negra por equidade, traz uma significativa discussão sobre “raça” institucionalizando o uso da categoria de cor. Passamos então, a trazer a identificação de pretos, pardos, brancos, indígenas e amarelos à espaços onde estas discussões não existiam. A autodeclaração deixa de ser uma pauta exclusiva do movimento negro e passa a ser assunto geral, o que provoca uma saudável e profícua discussão sobre pertencimento e ancestralidade, onde a questão da identidade é colocada em pauta, com todas as contradições e os conflitos que ela acarreta. A autora considera a discussão positiva e ainda observa que esta traz consigo o que chama de saberes estéticos, afirmando que neste aspecto, as ações afirmativas reeducam os negros e as negras em sua relação com o corpo.

Ao se posicionar favoravelmente a essa política; ou ao participar de um processo de seleção baseado no critério de cotas raciais; ou ao se identificar como negro no Brasil - o sujeito participa de um processo de mudança de lógica corporal. (GOMES, 2008, p. 103)

Discussão esta, já realizada aqui na subcategoria da análise de entrevistas dos estudantes, intitulada *Tornar-se Negro*, citando o livro de Souza (1983), de mesmo título que analisa a importância de reconhecer-se como negro para então apoderar-se da luta contra a desigualdade racial.

De nossa parte, já fica expressa no texto, através da análise das entrevistas com estudantes e professoras, a certeza de que trazer professoras negras, através das cotas raciais, ao corpo docente de uma escola pública, têm reflexos positivos nos estudantes e professores, negros e não negros e na comunidade escolar como um todo.

Representatividade

Perguntamos sobre a trajetória profissional destas mulheres na intenção de compreender de que forma elas chegaram ao trabalho na RME de Porto Alegre. Confirmamos, através da análise das entrevistas com os estudantes, que estas profissionais trabalham de forma comprometida com uma educação antirracista, implementando a Lei 10639/03 em suas salas de aula. Sendo assim, só podemos comemorar esta política pública, que trouxe professoras negras e comprometidas ao quadro da RME de Porto Alegre.

Porém, observamos através da fala das professoras uma certa cobrança por parte dos colegas no sentido de que o trabalho de diversidade racial na escola seja, no mínimo, capitaneado por uma delas, uma vez que são negras: “[...] acho que é uma cobrança por parte dos próprios colegas e também tem muito assim, colegas, tipo assim: porque tu é negra, tu tem que ser protagonista das questões da consciência negra. Sabe, é importante, mas às vezes parece um fardo” (Professora 1, 2018).

No entanto, também não podemos deixar de observar que a trajetória de uma criança negra na escola que posteriormente se torna uma professora negra na rede pública de ensino pode trazer uma perspectiva jamais alcançada por uma

professora branca. Então, longe de imaginar que o trabalho com a negritude seja responsabilidade única destas profissionais, não podemos nos furtar de imaginar que o trabalho competente que desenvolvem também pode ser reflexo das situações experienciadas ao longo de suas vidas.

[...] essas crianças, assim, eu vejo que ele tem muita necessidade de afeto, os alunos da Restinga têm muita necessidade de afeto, de autoafirmação de enxergar alguém parecido com eles, então, assim, eu acho que é um diferencial de trabalhar assim, porque eu acho que eles me acolhem de uma maneira muito carinhosa, e consigo ainda me manter viva apesar de tudo... me manter viva profissionalmente (Professora 3, 2018).

A implementação da Lei

Como já dissertamos longamente, a Lei 10639/03 nasceu de uma longa luta dos movimentos negros, que acreditam que uma educação para as relações étnico raciais positivas passa pela valorização da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, em todos os espaços, duas perguntas básicas são feitas das mais diversas maneiras: A Lei é efetivamente aplicada nas escolas? E, quando aplicada, que benefícios traz aos alunos que aprendem nesta perspectiva?

Na busca por descobrir estas respostas e analisar os fazeres diários das professoras no fortalecimento dos sujeitos em relação a sua negritude, criamos as duas subcategorias a seguir: *A Lei é importante?* e *O empowerment dos estudantes*.

A Lei é importante?

Na categoria *Implementação da Lei*, subcategoria *Importância da Lei*, 100% das professoras acreditam que a Lei 10639/03 é um instrumento importante no combate ao racismo. Uma delas declara que a obrigatoriedade de se trabalhar o

tema na escola é importante, pois tenciona os fazeres e planejamentos pedagógicos em torno do tema:

Ah, ela é necessária assim porque ela não só estimula, como ela obriga, porque só estimular a gente tenta fazer isso com discurso. Mas a Lei obriga... Eu tava lá no Morro (EMEF Morro da Cruz) quando a Lei entrou em vigor assim e lembro, assim, a gente planejava os sábados e tinha a V., que era supervisora da escola que é negra e sempre foi assim, toda vez que a gente planejava sábados, ela tentava botar o sábado da consciência, e tinha que, tipo, travar uma batalha assim, né, para passar quando a lei entrou, ela nem... quando ela começou a relacionar o sábado, já botou lá e aí quem queria discordar, ela já: mas é Lei... Então ela obriga, é uma Lei necessária (Professora 3, 2018).

No entanto, 100% das entrevistadas mencionaram o fato de que na maioria das vezes, o trabalho com cultura africana e afro-brasileira é trabalhado na escola somente no mês de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra, este também implementado pela Lei.

A Professora 1 nos conta que apenas uma colega da escola, quando inquirida sobre trabalhos desenvolvidos para serem expostos no Dia da Consciência Negra, justificou que não teria muito, porque havia trabalhado focada nesta perspectiva desde abril e não especificamente em novembro, e que os alunos haviam levado suas produções. Ela afirma: “[...] dá pra ver que esse planejamento dela não é só uma questão comemorativa, do tipo: eu tenho que parar tudo porque é novembro... não, ela vem trabalhando desde abril... (Professora 1, 2018).

Empowerment dos estudantes

Ainda no item *Implementação da Lei*, mas no subitem *Empowerment*, investigamos de que forma as professoras entrevistadas veem o empoderamento dos alunos com suas práticas.

Uma das perguntas que fizemos foi se, em relação à autoestima, elas acreditam que a implementação da Lei 10639/03 pode ter influenciado positivamente a forma como os alunos se veem e como veem seus pares. As três

entrevistadas afirmaram acreditar na construção positiva das identidades com a implementação da Lei. Percebemos ao longo das entrevistas um comprometimento com esta construção positiva do sujeito negro em práticas totalmente intencionais e reflexivas. “Porque o aluno negro tu vê diferença, quando ele vê o negro de uma forma positiva fica diferente, ele fica diferente, né?” (Professora 3, 2018).

Observamos também a preocupação das educadoras com a representatividade encontrada no material usado em sala de aula e o reconhecimento de que esta representatividade positiva é um importante instrumento de trabalho.

[...] a própria tecnologia, tu pegar e dizer: não existe princesa negra. Daí tu pega e coloca ali, princesas negras, e aparece um monte? Isso ajudou, e muito (Professora 2, 2018).

Eu penso que sim... eu penso que a gente começar a ter visibilidade, conseguir ver... porque no meu tempo de escola tu ia falar que existia uma princesa negra, onde é que tu ia achar? Não tinha, eu nunca vi uma foto! Tu não tinha representatividade na televisão, tu não tinha nas revistas, eu me lembro que pra fazer trabalho... e não quando eu era estudante, quando eu já era professora, lá no CPIJ, que eu sempre gostei de trabalhar assim... Tá, agora vamos trabalhar sua identidade, eu me lembro, de recortar as figuras se tu acha parecida com pai e com a mãe ou contigo, era uma briga... as crianças ficavam olhando pras revistas: profi, não tem igual eu. Ficavam procurando, procurando, tinham que desistir dos trabalhos que quando achávamos.... e as crianças às vezes não se reconheciam, né, eram figuras loiras, Xuxa e coisa e tal... (Professora 3, 2018).

Racismo estrutural

Aportados de todas as pesquisas bibliográficas e análises que fizemos até aqui, podemos afirmar que, em alguns casos, o racismo, perversamente, prescinde do racista. Se negros se encontram, em sua maioria, na base da pirâmide social, com salários inferiores, nível de escolaridade menor e a absurda taxa de mortes juvenis que já desvelamos, e o poder público não consegue prever ações afirmativas robustas para enfrentar o problema e, ainda, sabotava vergonhosamente as iniciativas, percebemos que o racismo estrutural e institucional está mais

presente do que se imagina, e não necessita de um sujeito único para se manifestar. No caso da análise das entrevistas com as professoras, a materialidade do racismo estrutural aparece em duas situações evidentes, que foram transformadas em subcategorias: aquele que se dá pela falta de materiais didáticos e investimentos para o fazer diário do professor comprometido com a causa antirracista e aquela que acontece pelo ataque ao ensino público e gratuito, explicitado no Relatório Sobre as Condições Precárias das Escolas Municipais de Porto Alegre, de autoria do Vereador Professor Alex Fraga, da Câmara Municipal de Porto Alegre (FRAGA, 2018).

O racismo estrutural na falta de material disponível

Sendo assim, na subcategoria *O racismo estrutural na falta de material disponível*, analisamos o racismo estrutural que se dá pela falta de acesso a materiais como livros, filmes, reportagens, personagens e demais materiais didáticos que apoiem o fazer diário do educador na busca de uma ressignificação positiva da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. 100% das entrevistadas declarou-se entusiasmada com o aumento da quantidade de material disponível, o que, em última instância, demonstra o não lugar que este material ocupava até pouco tempo.

Assim, a diferença a gente vê não só na obrigatoriedade de se trabalhar com a questão, mas também na produção do material. Muita coisa... Aquele livro de literatura infantil, por exemplo, que não tinha... É o que surgiu depois da Lei, porque antigamente assim, ó, quando tu falava de trabalhar com o negro, era tudo voltado à escravidão, né, e agora não, agora tu consegue (Professora 2, 2018).

Esta mesma professora observa a mudança na forma de apresentação do negro nos materiais disponíveis.

O livro didático, aquele azul, que a gente usava, agora ele mudou, faz tempo já, mas quando eu comecei a trabalhar com ele, e o meu melhor artigo da

pós era sobre isso: tu passava cultura italiana, quando tu passava, assim, a cultura africana antiga, não tinha, era só escravidão (Professora 2, 2018).

E tu ver as crianças tendo acesso com histórias de vida normal antigamente, não aparece, assim, que a história do negro era sempre muito sofrido, muito penoso, não, agora tem situação normal, fazendo um desenho lá na escola, vou fazer um desenho, tem a Mãe Preta, sabe, isso já é em função da Lei, com certeza (Professora 2, 2018).

A Professora 3 refere o lançamento de um livro chamado *O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros*. O livro foi lançado em 2016, no governo do então prefeito de São Paulo, Fernando Haddad.

Eu até vi na campanha do Haddad, ele mostrando o material que foi transformado em material didático. Que é um material bem denso; eu vi um vídeo dele, eu acho que até tenho esse vídeo em algum lugar, ele falando assim: que aquele material, ele conseguiu juntar o pessoal da área da didática e transformar. [...] Porque ele disse que conseguiu um pessoal que conseguiu diminuir aquilo tudo e transformar em um livro. [...] quando ele foi prefeito de São Paulo, ele disse que aquele material estava disponível para todas a escola. Imagina que riqueza? Isso tudo em função de uma lei... (Professora 3, 2018).

A obra sintetiza, em menos de 100 páginas, um trabalho realizado pela Unesco durante 35 anos por 350 especialistas em história do continente africano. Consolidada em oito volumes e chamada *História Geral da África*, a coleção está disponível, de forma gratuita, no *site* Domínio Público. Em um vídeo no *site youtube* (HISTÓRIA..., 2018), o então prefeito e posteriormente candidato a presidente da república explica que este material foi sintetizado em apenas um livro, para possibilitar o trabalho didático nas escolas, uma vez que a coleção era complexa demais para os jovens estudantes. Segundo ele, 50 mil exemplares foram distribuídos para toda a comunidade acadêmica e estudantes da rede municipal. “Com prefácio de Alberto da Costa e Silva e introdução de Petronilha B. Gonçalves e Silva, a primorosa edição é uma viagem, em linguagem simples e acessível, para nossas crianças e jovens, facilmente apropriadas pelos educadores” (SORRENTINO, 2016).

O racismo estrutural que se dá pelo boicote administrativo

Enquanto o racismo estrutural tem sido discutido e enfrentado em várias frentes, como na saúde, por exemplo, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre, percebemos um recuo significativo, travestido de mudanças administrativas devido a alegadas dificuldades financeiras. Importante refletir que, seguindo o padrão nacional em que a maioria entre a camada mais pobre da população é composta de negros, as mudanças estruturais negativas nas escolas da periferia atacam o sujeito negro, mais uma vez prescindindo do racista para se manifestar. Percebemos aqui um forte racismo estrutural travestido de atos administrativos.

Desde os primeiros dias do atual governo, as escolas públicas do município têm sofrido revezes incontáveis. Um dos primeiros atos administrativos do atual governo foi a mudança na rotina escolar da RME: o tempo do estudante na escola foi reduzido em 30 minutos diários, e o tempo das refeições disponíveis foi deslocado para fora dos horários de aula, sob o argumento de que os estudantes ganhariam em tempo com seus professores. O que ocorre, na prática, é a diminuição do número de refeições, devido a fatores externos que não permitem ao estudante alimentar-se na escola após o horário de aula. Estes fatores vão desde o horário do transporte, o início das aulas nos projetos de contraturno, até o resgate dos irmãos menores nas escolas de educação infantil, que invariavelmente são de sua responsabilidade. Em comunidades periféricas e carentes, muitas refeições balanceadas e saudáveis foram trocadas por lanches rápidos e baratos.

A atual administração da cidade, dentro de uma política neoliberal carente de competência em sua aplicação, segue um padrão de ataque ao ensino público e gratuito, demonstrando ver os recursos em educação como gastos públicos e não investimentos. Sendo assim, as mudanças na rotina administrativa das escolas não penalizam somente os estudantes, mas atacam de forma estrutural os planejamentos gerais, uma vez que retira as reuniões pedagógicas semanais das escolas, impedindo a busca de diagnósticos e ações de necessidades escolares.

São claros os efeitos provocados no fazer diário através da fala de uma das entrevistadas:

Até porque essa criatividade de não se pensar sozinho, e aí quando a gente tem que pensar sozinho fica na mesma, na comodidade, e nem sempre, pelo fato de eu ser negra, tu é o dono da propriedade da coisa, né? Às vezes tu vai conversar com pessoas que te abrem um leque: dá pra fazer por aqui, dá pra fazer por ali (Professora 3, 2018).

Esta administração ataca ainda mais a formação do professor quando retira destes a possibilidade de um dia de planejamento semanal fora da escola: “[...] nesse sentido, o quadro dos servidores das escolas municipais foi surpreendido pela nova determinação imposta pela SMED: o fim da Hora-Atividade Fora da Escola (HAFE) para todos os professores que não possuem 40h durante o dia na mesma escola” (FRAGA, 2018, p. 5).

Este dia em que os professores não precisavam se apresentar na escola era comumente utilizado para formações externas, eventos, grupos de estudo, especializações. Esta mudança dificulta a formação continuada docente, uma vez que não há tempo para a participação nestas atividades. É principalmente na burocratização da busca do professor por formação e conhecimento que se esconde boa parte do racismo estrutural da atual administração. Como observa uma das entrevistadas:

O que eu percebo é que de dois anos para cá não tem tanta formação, assim para nós professores da rede. Assim, isso é uma coisa que dependente da rede municipal, a gente não tem muita essa formação. É uma coisa individual. Eu percebo é que, de uns dois anos pra cá, o governo modificou bastante o que a gente tem (Professora 1, 2018).

O fim da citada HAFE não traz somente prejuízos à formação continuada; ela revela uma face cruel da administração municipal, que é a falta de contrapartida do poder público na obrigatoriedade de o planejamento dos professores ser dentro da escola. Como vemos no referido dossiê:

Em nossas visitas, constatamos que nenhuma das 56 escolas possui espaços específicos para estudo para todos os professores que precisam planejar (ver tópico 4.5 deste levantamento, ‘Salas dos Professores’). Não

há estrutura de mesas e cadeiras confortáveis e isolamento acústico, nem livros e materiais pedagógicos à disposição, nem computadores com processador adequado e programas atualizados com as demandas dos dias de hoje, nem sinal de internet que supra essa necessidade. O que se viu no levantamento nas escolas foi que quase todas possuem computadores com programação defasada, seja nos setores, seja na Sala dos Professores ou nos laboratórios de informática (que geralmente são equipamentos de segunda mão doados por instituições do estado) (FRAGA, 2018, p. 5),

Os ataques ao funcionalismo público, em especial aos professores municipais, são sentidos e externados na fala da Professora 3, que percebe uma queda na qualidade de seu fazer diário em relação à implementação da Lei 10639/03.

Porque eu tô sem estímulo, tá muito difícil trabalhar. Então assim, a parte mais criativa, assim, parece que está meio apagada, sabe? E tu tem que ser criativo para ti não fazer o óbvio E aí a minha criatividade, assim, tá vivendo um momento ruim. Aquilo de não saber em quantas vezes, receber parcelado (Professora 3, 2018).

O bairro Restinga

No Capítulo 2 desta dissertação, falamos longamente a respeito do bairro pesquisado, por entender que as características intrínsecas dos alunos estão intimamente ligadas à história/formação/resistência deste lugar. Traçando um paralelo com as entrevistas dos estudantes no que se refere às suas percepções sobre o bairro, usamos a subcategoria *Violência*, uma vez que estas foram muito citadas pelos estudantes. Por fim, usamos a subcategoria *O bairro e seus estudantes*, na intenção de mapear a relação destas profissionais com o simbolismo do bairro citado e a compreensão do existir de seus alunos neste espaço.

Violência

As perguntas a respeito da violência não foram específicas, mas o tema foi citado como um problema por 100% dos estudantes entrevistados quando

convidados a falar sobre as características do bairro Restinga. No questionário semiestruturado aplicado às professoras, em que solicitamos que estas falassem sobre o bairro e as características da comunidade escolar, no entanto, somente uma das professoras citou a violência como um problema:

Mas a questão da violência é bem pesada, tem época que tá melhor, tem época que tá pior. Não sei se está melhor ou se a gente não acaba naturalizando, se acostumando com algumas coisas. Eu acho que alguns períodos foram mais complicados. Acho que 2015, que tu estava aqui ainda, tava mais complicado. Agora eu acho que você não, tá mais tranquilo, eu não sei... É um bairro mais violento, mas não sei se a gente, meio que naturalizou, ou se está cada vez mais, não sei (Professora 1, 2018).

Percebemos na fala das professoras muito mais o encantamento com a força de alguns alunos na luta pelo seu espaço do que a angústia com a violência e as mazelas a que estes estão expostos.

[...] eu fiz um trabalho no começo do ano que foi muito bom, aquele logo que a Marielle [Franco] foi morta. Dava para ver nos olhos deles, quanto eles ficaram chocados assim, por ela ser uma mulher e conhecerem um pouco da vida dela E por ser uma mulher e uma mulher militante, o quanto aquilo tocou eles. [...] até a coisa, assim, de achar que podia ter acontecido com alguém perto deles, assim. Então eu acho que o impacto daquilo para eles pensarem foi importante. Não só isso, também uma aluna dizendo que ela fez certo em lutar, se mataram ela... mas, ela fez certo em lutar. Então, assim, que bom ouvir isso. Que bom, porque no momento em que as pessoas são mortas assim, alguns podem pensar em se acovardar, ela e ela, não ela [a aluna], achando bonito assim, a vida dela, a existência dela (Professora 3, 2018).

Não acreditamos que estas profissionais não percebam as violências às quais estão expostos seus alunos. Acreditamos muito mais que elas buscam ultrapassar estas violências e valorizar o existir destes sujeitos como uma estratégia de combate daquilo que não é declarado.

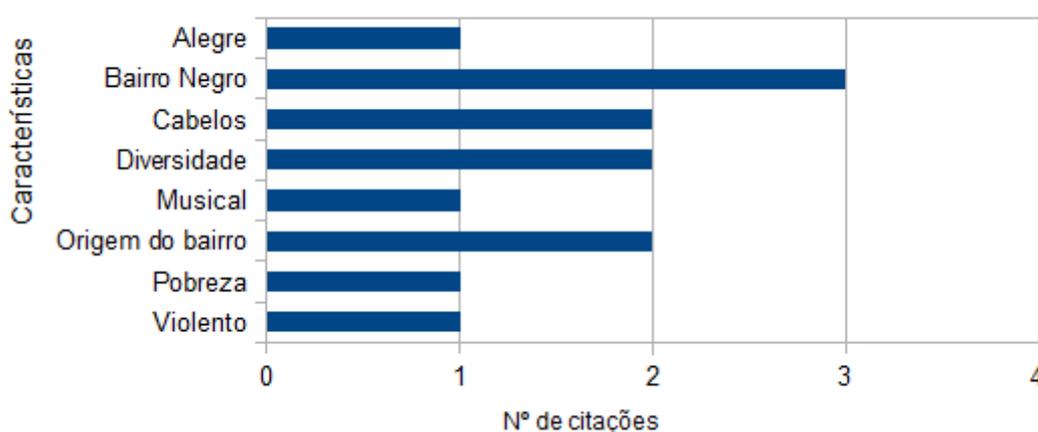
O bairro e seus estudantes

Na subcategoria *O bairro e seus estudantes*, encontramos descrições que demonstram um alto grau de empatia das professoras entrevistadas com seus alunos e com a comunidade.

São falas sobre a pobreza das famílias, apontamentos sobre a importância de se conhecer e trabalhar pedagogicamente a origem do bairro, musicalidade, diversidade, estética dos cabelos negros, negritude e alegria.

Considerando que algumas se repetiram, trouxemos um gráfico com as características elencadas por estas professoras:

Gráfico 15 – Características do bairro Restinga – o olhar das professoras



Fonte: Elaborado pela autora.

[...] a maioria é pobre, bem pobre... eu acho que esse ano, esse ano é o ano que eu mais estou tendo aluno pobre, sabe... acho que as pessoas empobreceram, assim como a gente, né, esse negócio de parcelamento tal empobreceu, eu acho que os pais dos alunos também. E assim, ó, de falta de recursos mesmo (Professora 3, 2018).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. No caso do bairro Restinga, pesquisas de 2015 (PMPA, [201-]) mostram um IDHM de 0,685, abaixo da média nacional, que é de 0,727, e muito abaixo do bairro com maior IDHM da capital, o Centro, que tem um índice de 0,935. Além disto, a taxa de analfabetismo é de 4,03%, e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,1 salários-mínimos. (FERREIRA; MENEZES, 2017, p. 15). Então, a professora entrevistada está certa: a Restinga é um bairro pobre.

As observações das professoras quanto à necessidade de trabalhar em sala de aula o passado histórico do bairro nos remete ao valor civilizatório afro-brasileiro da ancestralidade, considerando que “[...] o passado, a história, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tem uma dimensão de saber-fazer, de quem traz o legado” (TRINDADE, 2006, p. 5).

Na Restinga parece ser bem importante trabalhar isso, porque é um bairro negro. É um grande quilombo, se tu for pensar. Assim, sabe, eles são fruto disso. Eu trabalho muito isso quando trabalho com esta questão de Porto alegre, em B10⁹, que aí a gente trabalha as questões como é que surgiu o bairro, a questão que veio da Ilhota, do bairro da Ilhota, como é que foi uma remoção... aí eles acabam conhecendo o bairro deles e dos antepassados deles também... (Professora 1, 2018).

Ensino (a história do bairro). Para os muito pequenos, de uma forma que eles possam compreender: ‘a gente morava em outro lugar, a gente veio, tiraram a gente daquele lugar e trouxeram pra cá’.

O que eu acho que com os maiores dá pra fazer, é que claro, não foi escravização, mas foi quase, que tiraram da África e trouxeram pra cá, né? Quase a mesma coisa, assim, pra tomar posse daquele lugar, daquelas pessoas (Professora 2, 2018).

Por fim, a fala das entrevistadas sonha na diversidade, na alegria e na beleza de um bairro que elas demonstram conhecer e amar. Muito mais do que o bairro retirado, quase um *gueto* na intencionalidade do poder público em décadas passadas, estas professoras percebem um ponto de partida, um eterno porvir, ubiquamente a um porto de chegada, um quilombo em sua dor e injustiça, mas também um quilombo em resistência e força.

Os cabelos estão cada vez mais coroas, mais para o ar e mais felizes, e tu sente das meninas. Nos meninos também, né? Os meninos têm penteados bem legais. Mas nas meninas tu vê assim, loiro, rosa, azul, *black*, crespão mesmo, *black* cacheado, e isso dá uma segurança... empoderamento mesmo é a palavra (Professora 2, 2018).

A Restinga a gente olha, poderia ser um lugar de África, com certeza, porque é musical, é alegre, e, eu acho que de uns tempos para cá, mais aceito. Acho que os alunos se aceitam mais, estão se aceitando mais, a gente vê pela questão dos cabelos, assim, como essa coisa do cabelo deu força para identidade negra, essa coisa de aceitação, né? De ser negro através do cabelo, porque o cabelo por muito tempo foi marca cruel, né. E agora é um sinal de empoderamento (Professora 2, 2018).

9 No ensino por ciclos de aprendizagem, é equivalente ao 4º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

3.3 Quando estudantes e professoras caminham na mesma direção

Esta pesquisa foi iniciada com o objetivo de analisar se a morte de jovens negros na cidade de Porto Alegre e no bairro Restinga acompanhavam os índices nacionais. Infelizmente, a hipótese se confirmou, pois uma das descobertas foi que, apesar de majoritariamente branca, a sociedade porto-alegrense mata proporcionalmente mais jovens negros.

Também encerramos a análise das entrevistas realizadas com a certeza de que as professoras e os estudantes pesquisados dialogam na luta antirracista, cada um a seu modo, com suas peculiaridades, certezas e incertezas. Foi interessante realizar um cruzamento das intencionalidades das professoras em seus fazeres diários e a resposta dos alunos a estas aprendizagens. Usamos, inclusive, categorias que dialogam entre si, no intuito de perceber de que forma se dão estes processos de ensino-aprendizagem na escola, dentro de uma educação para a ambiência racial multiétnica e realmente comprometida com a promoção da igualdade racial.

Há tempo percebemos nos alunos um entusiasmo em trabalhar o tema, e, em alguns casos, a consciência lúcida sobre as mudanças que este trabalho provocou em si e em seus pares. Sentimos nas professoras o comprometimento de trabalhar na promoção da igualdade racial através da implementação da Lei e uma rara consciência de suas possibilidades e limitações.

Neste pequeno grupo pesquisado, podemos inferir que o trabalho com a promoção da cultura africana e afro-brasileira na escola foi realizado de forma comprometida e trouxe reflexos positivos na construção das identidades negras dos sujeitos pesquisados.

Esta pesquisa foi iniciada com o objetivo de analisar se a morte de jovens negros na cidade de Porto Alegre e no bairro Restinga acompanhavam os índices nacionais. Infelizmente, a hipótese se confirmou, pois uma das descobertas foi que, apesar de majoritariamente branca, a sociedade porto-alegrense mata proporcionalmente mais jovens negros.

Mas o que a educação tem a ver com isto? Esta é uma das perguntas respondidas ao longo do trabalho, pois defendemos a implementação da Lei 10639/03 como uma ferramenta de ensino-aprendizagem que pode ser utilizada de modo exitoso no combate às mortes destes jovens negros. Defendemos o fortalecimento da autoestima, ou o *empowerment* de Franz Fanon, o pensador que permeou toda a pesquisa, como uma estratégia de fortalecimento dos sujeitos, na intenção de evitar estas mortes.

Lembramos a lúcida escrita de SILVA (2007) sobre os processos para se ensinar e aprender em uma sociedade multiétnica:

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir tomar conhecimento de que a sociedade brasileira se projeta como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (2007, p. 493)

A forma que encontramos de analisar como o trabalho pode ser realizado e o reflexo a ser mapeado nos alunos envolvidos foi através de entrevistas semiestruturadas de alunos que trabalharam na perspectiva da Lei e das professoras que realizaram este trabalho em uma escola municipal do bairro. Consideramos a pesquisa exitosa neste sentido, e as falas dos sujeitos, elucidativas e emocionantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas descobertas foram feitas até aqui. Sabemos que o Brasil é negro, que mata seus jovens de forma étnica e com cruel competência, que a população

afrodescendente sofre discriminação racial em todas as áreas estudadas e que os sujeitos da pesquisa conhecem, ao menos em parte, a discriminação a que estão expostos.

Iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento da morte de jovens negros no país, no Estado e no bairro Restinga, com a intenção de descortinar a realidade destas mortes e se elas seguem a mesma proporcionalidade nos três cenários. No entanto, é importante ressaltar que, diante da comprovação da numerosa, cruel e étnica morte destes jovens, nossa busca, através da pesquisa foi principalmente no sentido de avaliar de que forma a implementação da Lei 10639/03 pode servir como estratégia de enfrentamento destas mortes através da valorização da cultura africana e afro-brasileira na vida dos alunos, uma vez que afirmamos que o fortalecimento dos laços com a escola e a valorização positiva das negritudes é capaz de proteger estes jovens do cenário de violência e riscos da periferia. Neste aspecto, podemos afirmar que a Lei, quando implementada de forma comprometida, pode apoiar a construção positiva das identidades negras, o que acreditamos servir como um poderoso escudo de defesa contra a violenta discriminação racial que leva tantos jovens à morte.

Acreditamos também ser necessária uma maior cobrança, por parte do poder público, pela real implementação da Lei como uma ação afirmativa em todos os ambientes de ensino-aprendizagem, acompanhada de outras políticas afirmativas tão necessárias na batalha contra a desigualdade racial em nosso país. Os movimentos negros organizados têm demandas legítimas e sugestões competentes, que necessitam ser ouvidas e implementadas. Estão entre elas a obrigatoriedade de representatividade em alguns espaços, a ampliação do sistema de cotas raciais, o combate ao analfabetismo negro, cuidados com a saúde da população negra, entre outras possibilidades. O véu da falsa igualdade racial precisa ser retirado do olhar de negros e não negros deste país, para que possamos continuar criando, com responsabilidade, estratégias de enfrentamento à desigualdade racial e social que vivemos e com a qual convivemos.

Lembramos ainda que, para que o trabalho com a Lei alcance os estudantes, é necessário que estes estejam minimamente vinculados à escola e aos processos

de aprendizagem disponíveis. Fica o grande questionamento: de que forma as dificuldades extremas de aprendizagem e as evasões escolares colaboram para o alto índice de morte de jovens negros no país? Longe de responsabilizar a escola, a resposta a estes questionamentos poderia trazer luz à pergunta que sempre surge quando lidamos com a morte de alunos e ex-alunos: poderíamos ter ajudado de alguma forma? Este questionamento segue em nossas mentes e em nossos corações, uma vez que não foi possível adentrar a esta seara com o tempo reduzido de pesquisa e a complexidade do tema.

Mas, afirmamos de forma veemente que, diante do dramático panorama da morte de jovens negros que esta pesquisa descortina, se houver forma de responder esta pergunta, então qualquer esforço valerá a pena, porque vidas negras importam!

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. Significado político da manipulação na grande imprensa. *In*: ABRAMO, P. **Padrões de manipulação da grande imprensa**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 34-48.
- AGUSTONI, P. **O mundo começa na cabeça**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.
- APRESENTAÇÃO do Livro “Desvendando a Tinga: O Mistério das Caixas”. Edição: Helena Bonetto e Cristiano Quaresma. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (4 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OI2_luAPlos. Acesso em: 16 dez. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUER, Y. **Holocausto y genocídio hoy**. A Coruña: CAFI - Aula virtual, [201-]. Disponível em: https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/21507/mod_resource/content/0/11_YEHUDA_BAUER_-_Holocausto_y_Genocidio_Hoy.pdf. Acesso em: 8 set. 2017.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BHABHA, H. **A questão do “outro”**: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo in Buarque De Almeida. São Paulo: Ed. Rocco, 2012.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, [201-?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BRASIL. Lei nº 10639 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", e dá outras providências. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2004. p. 35-37.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório final**: CPI assassinato de jovens. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2016]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Legislação Informatizada - Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890 - Publicação Original. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [201-?]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 set. 2018.

BUBER, M. The word that is spoken. **Modern Age**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 353, Fall 1961. Disponível em: https://isistatic.org/journal-archive/ma/05_04/buber.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BUBER, M. **Between Man and Man**. 2. ed. London: Routledge, 2002. 268p.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2009.

CENSO 2010 mostra as características da população brasileira. **Governo do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2017**. Brasília, DF: IPEA; São Paulo: FBSP, [2018?].

COSTA, J. B. de A. Agreste e Brejo dos Crioulos: situações desiguais no Território Negro da *Jahyba*. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais** [...] Brasília, DF: ABA, 2008.

DARDEAU, T. C. Jovem Contemporâneo: quem é ele? **Revista Planetapontocom**, [s. l., 2011?]. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/materias/jovem-contemporaneo-quem-e-ele>. Acesso em: 12 out. 2016.

DAYRELL, J. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In: VIEIRA, M. M. *et al.* (org.). **Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto**. Portalegre: Instituto Técnico de Portalegre, 2013. p. 65-72.

DE SOUZA, Vanderlei Sebastião. **A eugenia brasileira e suas conexões internacionais: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kehl e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 23, n. 1, 2016.

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

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Em Defesa da Revolução Africana**. Rio de Janeiro: Ed. Terceiro Mundo, 1969.

FAUSTINO, D. M. **Frantz Fanon: um revolucionário, particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2008.

FAUSTINO, D. M. *et al.* **“Por que Fanon? Por que agora?”** Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008. 2 v.

FERREIRA, S.; MENEZES, B. **Análise socioeconômica da cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: FEE, 2017.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, M. C. L. **Invasão/ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FRAGA, A. **Relatório sobre as condições precárias das Escolas Municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: Câmara Municipal, 2018. Disponível em: https://escola.camarapoa.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Relatorio_Final_escolas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALTUNG, J. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 167-191, 1969. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/422690?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 20 nov. 2017.

GAMALHO, N. P. **A Produção da periferia: das representações do espaço ao espaço de representação no Bairro Restinga-Porto Alegre/RS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GENOCÍDIO. *In*: SILVEIRA, F. da. **Dicionário Escolar do Professor**. Brasília, DF: 1963. p. 580.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, D. L. *et al.* **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

GOMES, K. 5 coisas sobre transição capilar que você precisa saber. **M de Mulher**, São Paulo, 5 maio 2015. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/cabelos/5-coisas-sobre-transicao-capilar-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 10 out. 2018.

GUIRAMAND, Michelle et al. **Treinador e atleta: significados de uma relação na aprendizagem e desempenho esportivo de alto rendimento à luz da teoria de Buber**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [S. l.]: TupyKurumin, 2006.

HISTÓRIA Geral da África – UNESCO. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IB6_cozHdEM. Acesso em: 10 dez. 2018.

IBGE. **Censo 2010: Resultados**. [Rio de Janeiro]: IBGE, c2018. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 5 set. 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JARDIM, T. dal M. **O que é o Tribunal Penal Internacional: artigos sobre o Tribunal Penal Internacional: seu papel, suas funções, suas bases jurídicas**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000.

JESUS, C. C. dos S. Mulheres Negras e Docência: Identidade e Trajetória. *In*: FÓRUM NACIONAL DE CRÍTICA CULTURAL, 2., 2010, Alagoinhas, BA. **Anais [...]**. Alagoinhas, BA: UNEB, 2010. p. 480-487.

KEHL, R. M. **A Juventude como sintoma da cultura**. Brasília, DF: Coordenação Pedagógica CED4, 2012. *Online*. Disponível em: <http://coordenacaopedagogicaced4guara.blogspot.com/2012/04/juventude-como-sintoma-da-cultura-maria.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LACAN, J. A abertura da secção clínica. **Ornicar**, [s. l.], n. 9, p. 7-14, 1977.

LIPPOLD, W. G. R. A África de Fanon: atualidade de um pensamento libertário. *In*: MACEDO, J. R. (org.). **O Pensamento Africano no Século XX**. São Paulo. Outras Expressões, 2016. p. 199-227.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MBEMBE, A. **Critique de la raison nègre**. Paris: La Découverte, 2013.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. **Buber and Education**: Dialogue as Conflict Resolution. London: Routledge, 2013.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e Questões do Campo Científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOTA, Thiago. **Estudos pós-coloniais e filosofias da diferença: entre Bhabha e Deleuze**, 2017. *In*: COSTA, Gustavo(Org.). **Nietzsche - Schopenhauer: jornadas inóspitas**. Fortaleza : EdUECE, 2017

MUNANGA, K. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EdUSP, 1996.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um Racismo Descarado. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, R. M. de. **Homicídio de adolescentes negros e instituições**: reflexões a partir do programa de proteção a criança e adolescentes ameaçados de morte (PPCAAM). 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

OUISSA, R. Frantz Fanon: The Empowerment of the Periphery. **Middle East-Topics & Arguments**, [s. l.], v. 5, p. 100-106, Nov. 2015.

PAIS, J. M. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 267-280, maio/ago. 2012.

PEREIRA, P. N. **Negras, professoras e cotistas: saberes construídos na luta pelo exercício da docência**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. **A VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA E A VIOLÊNCIA DA INVISIBILIDADE SOBRE O NEGRO NO BRASIL**, p. 89 In: ALMEIDA, Organizadora Maria da Graça Blaya. *A violência na sociedade contemporânea*. EDIPUCRS, 2010

PESAVENTO, S. J. **Memória de Porto Alegre: espaços e vivências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995.

PINTO, T. N. Ruanda: entre a segurança e a liberdade. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 32, p. 45-57, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992011000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2017.

PIRES, C. L. Z.; PAULA, C. Q. de; BONETTO, H. Mapas-narrativas e um Conto Geográfico. In: HEIDRICH, A. L.; PIRES, C. L. Z. (org.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016. p. 49-68.

PMPA. **Observa POA**: Observatório da Cidade de Porto Alegre. Porto Alegre: PMPA, [2017]. Disponível em: www.observapoa.com.br. Acesso em: 10 dez. 2017.

PMPA. **História dos Bairros de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA, [2017]. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

PMPA. **Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM)**. Porto Alegre: PMPA, [2017]. *Online*. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p_secao=919. Acesso em: 20 nov. 2017.

PNUD; IPEA; FJP. **Desenvolvimento Humano para Além das Médiadas**. Brasília, DF: PNUD, 2017.

RAMOS, T. M.; KAERCHER, G. Africanidades na Sala de Aula: A Construção de uma Ambiência para a Igualdade Racial na Escola In: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO UNIAFRO, 2., 2014, Porto Alegre. Sem paginação.

RAMOS, P. C. **“Contrariando a estatística”**: a tematização dos homicídios pelos jovens negros do Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de

Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, 2003.

ROCHA, G. dos S. Antirracismo, negritude e universalismo em Pele negra, máscaras brancas de Frantz Fanon. **Sankofa**, São Paulo, ano 8, n. 15, p. 110-119, ago. 2015.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta**. 2014. 246 f. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Sociologia)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC, 2005.

SANTOS, T. N. **A trajetória da S.R.B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro Restinga**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Dados em Big Data**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-42, 2017.

SILVA, P. B. G. e *et al.* **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, P. B. G. e *et al.* Lei nº 10.639/2003 – 10 anos. **Interface de Saberes**, Caruaru, v. 13, n. 1, 2013. Não paginado. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/162/81>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVEIRA, A. B. **De Colônia Africana a Bairro Rio Branco: desterritorialização e exílio social na terra do latifúndio – Porto Alegre, 1920-1950**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. **Perspectivas**, São Paulo, v. 26, p. 57-79, 2003.

SORRENTINO, W. **O que você sabe sobre a África?** [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://waltersorrentino.com.br/2016/07/27/o-que-voce-sabe-sobre-a-africa/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SOUZA, D. A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Palmares**, Brasília, DF, 11 jan. 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-pepetronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>. Acesso em: 16 out. 2017.

SOUZA, Neusa Santos **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, C. J. **Vítimas ocultas das mortes escancaradas**: as repercussões da morte violenta de um jovem na vida dos sobreviventes. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. In: BRANDÃO, A. P. (coord.). **Saberes e fazeres, v. 1**: Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 97-101.

VIEIRA, D. M. **Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800–1970)**: geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência**: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, 2015a.

WASELFISZ, J. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de Mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015b.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência Contra os Jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

WIEVIORKA, M. **O novo paradigma da violência**. São Paulo: Editora Tempo Social, 1997.

VALENZOLA, R. H. O Conflito na República Democrática do Congo e a Ausência do Estado na Regulação das Relações Sociais. **Revista LEVS**, Marília, n. 12, p. 59-86, nov. 2013.

VERGNE, C. de M. *et al.* A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 516-528, 2015.

ZAMBONI, V. **Construção social do espaço, identidades e territórios em processos de remoção**: o caso do bairro Restinga. 2009. Dissertação (Mestrado

em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANEXO A – TALE –Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Estudantes)¹⁰

Prezado(a) Participante:

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Estou realizando uma pesquisa, sob a supervisão do professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme, cujo objetivo é analisar o trabalho desenvolvido em sala de aula com a Lei 10639/03, que fala sobre o ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, e de que forma este trabalho contribui para a construção das identidades negras de crianças e jovens.

Queremos saber quais reflexos dos estudos e trabalhos sobre negritude podemos perceber na sua vida.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, se você assim o permitir, e que terá uma duração relativa a seu tempo de disponibilidade para responder às questões postas.

A participação neste estudo é voluntária, e você pode desistir a qualquer momento. Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais absoluto sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo.

Mesmo não havendo benefícios diretos, com a sua participação, você contribuirá indiretamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

A pesquisa será feita no/a EMEF XXX, onde os entrevistados estarão sozinhos com a pesquisadora. Nossa entrevista será gravada, e somente a pesquisadora terá acesso a estas gravações.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa ou algum problema ocorrido durante o trabalho podem ser esclarecidas pela entidade responsável: Comitê de Ética em

¹⁰ Para crianças e adolescentes (maiores de 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapazes.

Pesquisa da PUCRS, (51) 3320-3345, e-mail: cep@pucrs.br, ou então com os pesquisadores envolvidos com o referido projeto: Cristiane Silveira dos Santos (PUCRS – mestranda) e Professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS – orientador). Com eles, você poderá manter contato pelos telefones (51) 98143-8288 e (51) 99392-1800 ou pelos e-mails: alexandre.guilherme@pucrs.br e cristiane.santos.003@acad.pucrs.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03 – Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência.

Compreendo o que pode acontecer de positivo e de negativo nas entrevistas e que posso desistir de participar a qualquer momento.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis)¹¹

Eu, _____
(nome do responsável legal do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG)

_____,
sendo responsável legal por _____,
(nome do menor de 18 anos, endereço, RG),

autorizo sua participação como convidado no estudo denominado GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03 – Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência, cujo objetivo é: **analisar o impacto da aplicação da Lei 10639/03 na elevação da autoestima e na conscientização de estudantes negros em uma escola pública do bairro como estratégia de enfrentamento da violência.**

A participação do menor por mim autorizado no referido estudo será através de entrevistas individuais com a pesquisadora. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, podemos esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para o avanço nos estudos em relação ao ensino de cultura africana e afro-brasileira na escola.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e que os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que a privacidade do menor pelo qual sou responsável legal será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma identificá-lo será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso recusar que este participe do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar que ele saia da pesquisa, não sofreremos qualquer prejuízo em nossas relações com a escola.

11 Para o responsável por menor participante da pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa ou algum problema ocorrido durante o trabalho podem ser esclarecidas pela entidade responsável: Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, (51) 3320-3345, pelo e-mail: cep@pucrs.br, ou com os pesquisadores envolvidos com o referido projeto: Cristiane Silveira dos Santos (PUCRS – mestranda) e Professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS – orientador). Com eles, poderei manter contato pelos telefones (51) 98143-8288 e (51) 99392-1800 ou pelos e-mails: alexandre.guilherme@pucrs.br e cristiane.santos.003@acad.pucrs.br.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Cristiane Silveira dos Santos
Pesquisadora

**ANEXO C – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Professoras)¹²**

Eu, _____,
(nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG)

estou sendo convidado a participar de um estudo denominado GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03 – Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência, cujo objetivo é: **analisar o impacto da aplicação da Lei 10639/03 na elevação da autoestima e da conscientização de estudantes negros em uma escola pública do bairro como estratégia de enfrentamento da violência.**

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas individuais com a pesquisadora. Fui alertado de que, da pesquisa a ser realizada, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para o avanço nos estudos em relação ao ensino de cultura africana e afro-brasileira na escola.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e que os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma me identificar será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo em minha relação com a escola.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Cristiane Silveira dos Santos (PUCRS – mestrandia) e Professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme

12 Sujeitos da pesquisa maiores de 18 anos.

(PUCRS – orientador), e com eles poderei manter contato pelos telefones (51) 98143-8288 e (51) 99392-1800 .

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, bem como tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa ou algum problema ocorrido durante o trabalho podem ser esclarecidas pela entidade responsável: Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, (51) 3320-3345, pelo e-mail: cep@pucrs.br, ou com os pesquisadores envolvidos com o referido projeto: Cristiane Silveira dos Santos (PUCRS – mestranda) e Professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS – orientador). Com eles, poderei manter contato pelos telefones (51) 98143-8288 e (51) 99392-1800 ou pelos e-mails: alexandre.guilherme@pucrs.br e cristiane.santos.003@acad.pucrs.br.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito da pesquisa

*Cristiane Silveira dos Santos
Pesquisadora*

ANEXO D – Convenção para a prevenção e repressão do crime de genocídio

As Partes Contratantes:

Considerando que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, na sua Resolução n.º 96 (I), de 11 de dezembro de 1946, declarou que o genocídio é um crime de direito dos povos, que está em contradição com o espírito e os fins das Nações Unidas e é condenado por todo o mundo civilizado;

Reconhecendo que em todos os períodos da história o genocídio causou grandes perdas à humanidade;

Convencidas de que, para libertar a humanidade de um flagelo tão odioso, é necessária a cooperação internacional;

Acordam no seguinte:

Artigo 1.º

As Partes Contratantes confirmam que o genocídio, seja cometido em tempo de paz ou em tempo de guerra, é um crime do direito dos povos, que desde já se comprometem a prevenir e a punir.

Artigo 2.º

Na presente Convenção, entende-se por genocídio os actos abaixo indicados, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tais como:

- a) Assassinato de membros do grupo;
- b) Atentado grave à integridade física e mental de membros do grupo;
- c) Submissão deliberada do grupo a condições de existência que acarretarão a sua destruição física, total ou parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo;
- e) Transferência forçada das crianças do grupo para outro grupo.

Artigo 3.º

Serão punidos os seguintes actos:

- a) O genocídio;
- b) O acordo com vista a cometer genocídio;
- c) O incitamento, directo e público, ao genocídio;
- d) A tentativa de genocídio;
- e) A cumplicidade no genocídio.

Artigo 4.º

As pessoas que tenham cometido genocídio ou qualquer dos outros actos enumerados no artigo 3.º serão punidas, quer sejam governantes, funcionários ou particulares.

Artigo 5.º

As Partes Contratantes obrigam-se a adoptar, de acordo com as suas Constituições respectivas, as medidas legislativas necessárias para assegurar a aplicação das disposições da presente Convenção e, especialmente, a prever sanções penais eficazes que recaiam sobre as pessoas culpadas de genocídio ou de qualquer dos actos enumerados no artigo 3.º

Artigo 6.º

As pessoas acusadas de genocídio ou de qualquer dos outros actos enumerados no artigo 3.º serão julgadas pelos tribunais competentes do Estado em cujo território o acto foi cometido ou pelo tribunal criminal internacional que tiver competência quanto às Partes Contratantes que tenham reconhecido a sua jurisdição.

Artigo 7.º

O genocídio e os outros actos enumerados no artigo 3.º não serão considerados crimes políticos, para efeitos de extradição.

Em tal caso, as Partes Contratantes obrigam-se a conceder a extradição de acordo com a sua legislação e com os tratados em vigor.

Artigo 8.º

As Partes Contratantes podem recorrer aos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas para que estes, de acordo com a Carta das Nações Unidas, tomem as medidas que julguem apropriadas para a prevenção e repressão dos actos de genocídio ou dos outros actos enumerados no artigo 3.º

Artigo 9.º

Os diferendos entre as Partes Contratantes relativos à interpretação, aplicação ou execução da presente Convenção, incluindo os diferendos relativos à responsabilidade de um Estado em matéria de genocídio ou de qualquer dos actos enumerados no artigo 3.º, serão submetidos ao Tribunal Internacional de Justiça, a pedido de uma das partes do diferendo.

Artigo 10.º

A presente Convenção, cujos textos em inglês, chinês, espanhol, francês e russo são igualmente válidos, será datada de 9 de dezembro de 1948.

Artigo 11.º

A presente Convenção estará aberta, até 31 de dezembro de 1949, à assinatura de todos os membros da Organização das Nações Unidas e de todos os Estados que, não sendo membros, tenham sido convidados pela Assembleia Geral para esse efeito.

A presente Convenção será ratificada e os instrumentos de ratificação serão depositados junto do Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas.

Após 1 de Janeiro de 1950 poderão aderir à presente Convenção os membros da Organização das Nações Unidas ou os Estados que, não sendo membros, tenham recebido o convite acima mencionado.

Os instrumentos de adesão serão depositados junto do Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas.

Artigo 12.º

As Partes Contratantes poderão, em qualquer momento e por notificação dirigida ao Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas, estender a aplicação da presente Convenção a todos os territórios ou a qualquer dos territórios cujas relações exteriores assumam.

Artigo 13.º

Quando tiverem sido depositados os primeiros 20 instrumentos de ratificação ou de adesão, o Secretário-Geral registará o facto em acta. Transmitirá cópia dessa acta a todos os Estados membros da Organização das Nações Unidas e aos Estados não membros referidos no artigo 11.º.

A presente Convenção entrará em vigor no 90.º dia após a data do depósito do 20.º instrumento de ratificação ou de adesão.

Todas as ratificações ou adesões efectuadas posteriormente à última data produzirão efeito no 90.º dia após o depósito do instrumento de ratificação ou de adesão.

Artigo 14.º

A presente Convenção terá uma duração de 10 anos contados da data da sua entrada em vigor.

Após esse período, ficará em vigor por cinco anos, e assim sucessivamente, para as Partes Contratantes que a não tiverem denunciado seis meses pelo menos

A denúncia será feita por notificação escrita, dirigida ao Secretário-Geral da Organização

Artigo 15.º

Se, em consequência de denúncias, o número das partes na presente Convenção se achar reduzido a menos de 16, a Convenção deixará de estar em vigor a partir da data em que produzir efeitos a última dessas denúncias.

Artigo 16.º

As Partes Contratantes poderão, a todo o tempo, formular um pedido de revisão da presente Convenção, mediante notificação escrita dirigida ao Secretário-Geral. A Assembleia Geral deliberará sobre as medidas a tomar, se for o caso, sobre esse pedido.

Artigo 17.º

O Secretário-Geral das Nações Unidas notificará todos os Estados membros da Organização e os Estados não membros referidos no artigo 11.º:

- a) Das assinaturas, ratificações e adesões recebidas em aplicação do artigo 11.º;
- b) Das notificações recebidas em aplicação do artigo 12.º;
- c) Da data da entrada em vigor da presente Convenção, em aplicação do artigo 13.º;
- d) Das denúncias recebidas em aplicação do artigo 14.º;
- e) Da revogação da Convenção em aplicação do artigo 15.º;
- f) Das notificações recebidas em aplicação do artigo 16.º

Artigo 18.º

O original da presente Convenção ficará depositado nos arquivos da Organização das Nações Unidas.

A todos os Estados membros da Organização das Nações Unidas e aos Estados não membros referidos no artigo 11.º serão enviadas cópias

Artigo 19.º

A presente Convenção será registada pelo Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas na data da sua entrada em vigor.

ANEXO E – Roteiro de entrevistas dos estudantes

Você foi convidado para falar sobre alguns trabalhos feitos na escola sobre cultura africana e afro-brasileira, então gostaria que preenchesse a ficha informativa, para que depois eu possa te fazer as perguntas.

| |
|---|
| <p>Nome Completo: _____</p> <p>Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino () Outros</p> <p>Ano/Série que frequenta em 2018 _____</p> <p>Há quanto tempo estuda na escola? Já estudou em alguma outra? Onde?</p> <p>_____</p> <p>Como te autodeclaras quanto à tua cor/raça/etnia? _____</p> <p>Onde tu moras? _____</p> <p>Quem mora contigo? _____</p> <p>_____</p> <p>Como te classificas nas categorias propostas pelo IBGE?</p> <p>() Branco () Preto () Pardo () Amarelo</p> |
|---|

Perguntas

1. Lembra quem foram tuas professoras desde o 1º ano? Fale um pouco sobre elas.
2. Em algum momento ao longo da tua vida escolar foram trabalhados os temas da cultura afro-brasileira em sala de aula? Se sim, conte como e de quais trabalhos você se lembra.
3. E você gostou de ter trabalhado estes temas?
4. Pensando em empoderamento e autoestima, você acha que estes trabalhos podem ter influenciado como você se vê e como vê as outras pessoas?
5. Esta pesquisa é também sobre o bairro Restinga. Então, me conte um pouco sobre como é morar neste bairro.

ANEXO F – Roteiro de entrevistas das professoras

1. Me conte um pouco sobre tua trajetória profissional.
2. O que tu achas da Lei 10639/03?
3. Tu acredita que, depois da aprovação da Lei, tuas práticas se tornaram diferentes?
4. Quais as dificuldades para a aplicação da Lei e quais sucessos tu acredita que teve?
5. Me fale um pouco sobre os alunos ao longo desta caminhada. Como é dar aula neste bairro? Quais as características da comunidade escolar?
6. Pensando em empoderamento e autoestima, você acha que estes trabalhos podem ter influenciado como os alunos se veem e como veem as outras pessoas?

ANEXO G – Descrição das atividades com cultura africana e afro-brasileira citadas pelos estudantes pesquisados

Penteados – Foi utilizado o livro *O mundo começa na cabeça* (AUGUSTONI, 2011), que trata de forma poética a tradição africana de trançados e penteados em cabelos crespos como forma de carinho e expressão.

Cabelos – A turma criou uma campanha nas redes sociais, através de vídeos no *moviemaker*, chamada *Deixe o meu cabelo em paz*. Cada dupla criou um vídeo retratando os mais diversos tipos de cabelos e penteados

Fotos – Depois da campanha *Deixe o meu cabelo em paz*, com fotos retiradas da *internet*, as alunas se organizaram para vir com seus cabelos soltos e tiraram uma foto para a campanha. Foi nesta época que a Estudante 5 fez a transição descrita na análise das entrevistas.

Desfile – Todos os anos, no dia da Consciência Negra, a escola promove um desfile de beleza afro. As professoras embelezam seus alunos e alunas e organizam um desfile. Não negros podem participar, mas o foco são os estudantes negros. Diferentemente de outros desfiles, muitos meninos participaram.

Sarau – A turma organizou um sarau para ser apresentado aos professores em uma reunião pedagógica. O sarau tinha poesia, grafiteagem e *rap*.

Desenhos – A grafiteagem foi realizada em papel pardo para decorar as paredes da biblioteca no sarau referido acima. Foram estudadas as origens do grafite, os grafiteiros mais famosos e os cantores de *rap* e suas músicas de protesto.

Abayomis – A história das bonecas que eram feitas das saias rasgadas das mães nos navios negreiros com o objetivo de acalantar o coração dos filhos na difícil travessia foi contada na turma. Os alunos fizeram as bonecas e as levaram para casa.

Contação de história para os menores – Alunas criaram um projeto para ensaiar histórias de cultura afro-brasileira e contá-las nas salas da educação infantil e anos iniciais.

Roda de conversa – Várias rodas de conversa sobre racismo, preconceito, autoestima, cultura e história africana e afro-brasileira foram promovidas pelas professoras nas turmas dos estudantes entrevistados.

Exposição – Referência à exposição de trabalhos afrocentrados nos dias da Consciência Negra promovidos pela escola.

Máscaras – Estudo das origens e simbolismos das máscaras africanas, confecção e exposição.

Conversas sobre racismo – A professora referida pela Estudante 6 fazia rodas de conversa semanais em que um dos assuntos bastante abordados foi o racismo. Percebemos ter sido muito importante para esta Estudante estes momentos.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA: DE FANON À LEI 10639/03

Estratégias de Construção das Identidades Negras como Ferramenta de Resistência

Pesquisador: ALEXANDRE ANSELMO

GUILHERME Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89046118.9.0000.5336

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.678.456

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa qualitativa de mestranda do PPGEDU, sob orientação do Professor Alexandre

Guilherme, cujos participantes do estudo são 10 alunos de uma escola municipal do bairro Restinga, em Porto Alegre/RS, e 3 professoras que trabalharam com estes alunos na perspectiva da Lei 10639/03. A pesquisa busca mapear os reflexos produzidos junto aos alunos das estratégias de valorização da identidade racial na escola. Serão entrevistados alunos e professores. Os participantes da pesquisa serão selecionados entre alunos negros de uma escola pública do bairro Restinga que frequentaram do 2º ano 5º ano no ensino fundamental. A escolha das professoras a serem convidadas para a pesquisa se fez na busca por professoras da escola que procuram trabalhar efetivamente na perspectiva da Lei 10639/03 em seu fazer diário.

Objetivo da Pesquisa:

São objetivos do estudo Fazer um levantamento dos índices de morte de jovens negros no Brasil, na cidade de Porto Alegre e no bairro Restinga de 2010 a 2016. Entrevistar 10 alunos negros de uma escola municipal do bairro cujas professoras trabalharam na perspectiva da Lei 10639/03, na busca de avaliar os reflexos deste trabalho na construção de uma autoestima positiva. Entrevistar 3 professoras da mesma escola, que trabalharam com estes alunos na perspectiva da Lei, para conhecer o seu trabalho e sua relação com os alunos. Avaliar de que forma a implementação da Lei 10639/03 pode servir como estratégia de enfrentamento destas mortes através da valorização da cultura africana e afro-brasileira na vida dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são considerados mínimos, como o de exposição do entrevistado, o que o pesquisador se compromete em evitar através do compromisso com a confidencialidade das entrevistas e desidentificação da escola onde o estudo será realizado, tendo em vista o grande número de escolas no bairro da investigação. Os benefícios são indiretos, como a contribuição para a construção de conhecimentos sobre o tema. Também são considerados benefícios a contribuição do estudo para estratégias de enfrentamento à morte de jovens negros, através do mapeamento dos reflexos da implementação da Lei 10539/03 na construção das identidades negras como forma de enfrentamento a violência no bairro e na cidade pesquisados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo qualitativo que busca mapear os reflexos produzidos junto aos alunos das estratégias de valorização da identidade racial na escola. Os participantes do estudo são 10 alunos de uma escola municipal do bairro Restinga, em Porto Alegre/RS, e 3 professoras que trabalharam com estes alunos na perspectiva da Lei 10639/03. Os critérios de inclusão dos participantes estão bem definidos, o estudo está bem desenhado e os cuidados éticos observados nos termos da Resolução 510/2016. Os instrumentos de coleta não estão anexados mas no corpo do projeto refere que as perguntas para os estudantes buscarão conhecer as histórias e as trajetórias destes alunos dentro do bairro e na sociedade, além de procurar mapear o reflexo do trabalho de valorização da negritude na escola como ferramenta de fortalecimento social para estes estudantes.

As perguntas para os professores abordarão o fazer diário na escola, dentro da perspectiva da Lei, com suas dificuldades e sucessos, além de abordarmos o olhar do professor para estes alunos e suas vivências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados, incluindo a A autorização da escola consta através de assinatura e carimbo da vice-diretora na carta de encaminhamento que o pesquisador apresenta à escola encaminhando a pesquisadora de seu grupo de pesquisa, sua orientanda de mestrado, para realizar as entrevistas. Nesta carta o pesquisador se compromete com o anonimato sobre a participação dos sujeitos no estudo e com a obtenção de autorização dos respectivos responsáveis pelas crianças.

Recomendações:

Há discrepância entre o número de participantes informado na folha de rosto e no projeto do documento unificado (10 alunos e 3 professores) e a solicitação de autorização institucional (11 participantes, sendo que ao invés de 3, constam 2 professores. Solicita-se esclarecimento. Recomenda-se que, em futuras submissões, seja informado como "zero" o número de participantes pois na pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, não raro o "N" é definido no curso da pesquisa, utilizando-se usualmente o critério de saturação. Sobre o cronograma, observa-se que o início da coleta está indicado como abril, recomendando-se adequação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções CNS n° 466 de 2012, n° 510 de 2016 e Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1101050.pdf | 30/04/2018 16:35:21 | | Aceito |
| Outros | cartaEncaminhamentoApresentacaoCEP.pdf | 30/04/2018 16:34:19 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Outros | Curriculolattesoucartaemwordcomlinkparaacesso.docx | 30/04/2018 14:33:37 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | DocumentoUnificadoSIPESQ.pdf | 30/04/2018 14:27:20 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_ROSTO_PB_CRISTIANE.pdf | 27/04/2018 00:29:14 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Outros | CARTA_AUTORIZ_ESCOLA.PDF | 27/04/2018 00:27:59 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_ASSENTIM_L_E.pdf | 27/04/2018 00:22:41 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_PESQUISA_CRISTIANE.pdf | 27/04/2018 00:22:25 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Orçamento | ORCAM_FINAN_DETALH.pdf | 27/04/2018 00:22:08 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Declaração do Patrocinador | DECLAR_APROV_SIPESQ.pdf | 27/04/2018 00:21:54 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLAR_PESQUIS.PDF | 27/04/2018 00:21:11 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |

| | | | | |
|--|---------------------|------------------------|-----------------------------------|--------|
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | DECLAR_INSTITUI.PDF | 27/04/2018 00:20:38 | ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME | Aceito |
|--|---------------------|------------------------|-----------------------------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 28 de Maio de 2018

Assinado por:
Paulo Vinicius Sporleder de Souza
(Coordenador)