JOVENS NEGROS DO COLÉGIO PEDRO II: O PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DE UM COLETIVO DE RESISTÊNCIA

Michelle Botelho Silveira Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Álvaro de Oliveira Senra

Rio de Janeiro

Maio/2016

JOVENS NEGROS DO COLÉGIO PEDRO II: O PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DE UM COLETIVO DE RESISTÊNCIA

Michelle Botelho Silveira Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Álvaro de Oliveira Senra

Rio de Janeiro
Maio/2016

JOVENS NEGROS DO COLÉGIO PEDRO II: O PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DE UM COLETIVO DE RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais

Michelle Botelho Silveira Lima

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Alvaro de Oliveira Senra (CEFET/RJ) (orientador)

_____

Professor Dr. Carlos Henrique S. Martins (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Flávio Anicio Andrade (UFRRJ)

SUPLENTES

_____

Professora Dra. Maria Renilda Nery Barreto (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Samuel Silva Rodrigues de Oliveira (IFMG)

Rio de Janeiro
Maio/2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

L732 Lima, Michelle Botelho Silveira
Jovens negros do Colégio Pedro II : o protagonismo na construção de um coletivo de resistência / Michelle Botelho Silveira Lima.—2016.
127f. + anexos : il. (algumas color.) , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 122-127
Orientador : Álvaro de Oliveira Senra

1. Negros - Educação - Brasil. 2. Negros - Identidade racial. 3. Política de cotas. 4. Racismo na educação. I. Senra, Álvaro de Oliveira (Orient.). II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas sobrinhas Luna e Maya, crianças que encheram minha vida de alegria.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim de uma trajetória é sempre motivo de alegria. Esse caminho não seria possível sem o apoio, o cuidado, o carinho e atenção de algumas pessoas que fizeram parte deste processo, dividindo comigo os risos e as lágrimas.

Agradeço primeiramente aos meus pais e meus avós por esse amor sem fim, que cresce e floresce todas as vezes que estamos juntos. Além de me encherem de afeto, me forneceram os instrumentos necessários para que eu me tornasse a mulher que me tornei hoje. Foi tudo na medida: o carinho, o amor, as brincadeiras, as broncas. Amo vocês.

Agradeço à minha querida irmã Jacqueline e ao meu querido cunhado Douglas. Jacque, por mais que você seja a caçulinha, muitas vezes me inspirei em você: na sua força, na sua inteligência, na sua vontade de mudar o mundo. Doug, você é para mim o irmão que faltava.

Agradeço às amigas: Cristiane Moraes, Danielle Ribeiro e Quedma Ramos por todo o carinho que recebi durante o período do mestrado. Sem vocês, tudo teria sido mais difícil.

Priscila Bastos e Fabiana Lima, quando ingressei no mestrado, eu disse que vocês estariam nos meus agradecimentos. E estão. Meninas, obrigada por terem feito a sementinha que já estava em mim, germinar. Ela germinou, floresceu e deus frutos, graça ao incentivo e ao estímulo de vocês.

Luisa, Priscila (de novo!), Renata, Nélia, Flávia. Agradecê-las faz com que eu me emocione. São exemplos de profissionais, de amigas, de companheiras queridas que sonham em transformar o Colégio Pedro II na melhor instituição do mundo! O abraço de vocês me envolveu de forma muito acolhedora, fazendo com que eu me tornasse (sem sombra de dúvidas) uma pessoa melhor.

Victor Benak e Gisele Abreu. Como conversamos, como compartilhamos nossas alegrias e nossas tristezas durante os dois últimos anos. Obrigada pelo afeto, obrigada por toda a atenção.

Obrigada, querido Leandro, meu oposto-complementar. Agradeço por ter acompanhado meus passos desde o início, me trazendo sempre a paz que eu preciso.

Agradeço ao meu orientador, Álvaro Senra, por sempre acreditar que eu poderia escrever essa dissertação.

Meus agradecimentos à professora Talita Oliveira e ao professor Roberto Borges pelo compromisso, respeito e cuidado com seus alunos.

Obrigada, professor Carlos Henrique Martins que, com seu “espírito jovem”,

me apontou importantíssimos caminhos para a realização deste trabalho.

Agradeço ao professor Flavio Anicio e ao professor Mario Oliveira pelas valiosas orientações na qualificação.

Meu imenso agradecimento aos jovens estudantes da Frente Negra pela gentileza, carinho e atenção. Quando eu olho para vocês, acredito que o mundo possa mudar.

Agradeço a toda equipe do Campus Engenho Novo II, especialmente ao João, diretor-adjunto, que me recebeu de forma tão afetuosa e carinhosa.

Agradeço à Mônica Sacramento, que também apontou caminhos para esse trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de formação da Frente Negra, Coletivo Negro formado no Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II. Entendemos por **Coletivos Negros** os grupos compostos por estudantes negros que atuam de forma coletiva no interior da instituição, pautando suas ações num debate que envolve primordialmente as questões raciais. Entendemos por **processo de formação** o conjunto de elementos e procedimentos que levaram este Coletivo a se constituir: as causas que impulsionaram a formação do grupo e a forma como este grupo se articulou. O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição federal de ensino localizada no Rio de Janeiro. Uma série de símbolos presentes no cotidiano escolar como o hino, a tabuada, o emblema, dentre outros, adquirem valores que constituem a memória coletiva da instituição (CARDOSO, 2014). Fundado no período imperial, o colégio se constituiu, sobretudo até a década de 1930, como uma das poucas instituições de ensino oficial secundário do país, comprometendo-se com um ensino elitista, que visava à formação de uma elite intelectual (HAUER, 2007). Com a criação, na década de 1980, das unidades de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, a instituição democratizou o seu acesso, a partir do momento que os estudantes puderam ingressar neste espaço através do sorteio público das vagas e não somente pelo processo seletivo. Contudo, dialogamos nesta pesquisa com os estudos de Galvão (2003), que denunciaram que o acesso democratizado não se constituiu como uma garantia de permanência dos estudantes sorteados no interior do colégio, comprovando que este utiliza mecanismos que reproduzem a distinção social. É neste espaço contraditório, marcado pela tradição e pela força do movimento secundarista, que um grupo de estudantes negros construiu uma "trincheira de resistência" com o objetivo de combater o racismo que se manifesta de diferentes formas no interior da instituição. Através da formação de um grupo focal, formado pelos estudantes mais atuantes do Coletivo, realizamos entrevistas que apontaram que o debate sobre **opressões** realizado pelo grêmio estudantil do Campus Engenho Novo II articulou a formação de diversas Frentes, dentre elas a Frente Negra. Através da afirmação da própria condição racial, entendida por nós como uma construção sociológica, e da constituição de um Coletivo, os jovens negros construíram uma identidade de resistência (Castells, 1999) que possibilitou uma forma de resistência coletiva diante da opressão.

Palavras-chave: Juventude Negra – Coletivos Negros – Colégio Pedro II

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the process of formation of the Black Front, Black Collective formed in Engenho Novo Campus II of the College Pedro II. We understand Collective Black groups comprised of black students who work collectively within the institution, basing their actions in a debate that primarily involves racial issues. We understand the training process the set of elements and procedures that led this collective to be: the causes that drove the formation of the group and how this group was articulated. The College Pedro II is a traditional federal educational institution located in Rio de Janeiro. A series of symbols present in everyday school life as the anthem, the multiplication table, the emblem, among others, acquire values that constitute the collective memory of the institution (CARDOSO, 2014). Founded in the imperial period, the college was constituted mainly by the 1930s, as one of the few secondary public education institutions in the country, committing to an elitist school, aimed at the formation of an intellectual elite (HAUER, 2007) . With the creation, in the 1980s, the units of First Segment of elementary school, the institution democratized access, from the moment that the students were able to enter this space through the public draw of the waves and not only by the selection process. However, this research dialogued with Galvao studies (2003), who reported that access democratized was not constituted as a student residence guarantee drawn inside the school, proving that it uses mechanisms that reproduce social distinction. It is in this contradictory space, marked by tradition and strength of the secondary school movement, a group of black students built a "trench of resistance" in order to combat racism that manifests itself in different ways within the institution. Through the formation of a focus group, formed by the most active students of the Collective, we conducted interviews pointed out that the debate on oppressions carried out by the student government on campus Engenho Novo II articulated the formation of several fronts, among them the Black Front. Through affirmation of the racial condition, understood by us as a sociological construct, and the establishment of a Collective, black youths built a resistance identity (Castells, 1999) which enabled a form of collective resistance against oppression.

Keywords: Black Youth - Collective Black - Pedro II School

SUMÁRIO

Introdução		**12**
1	**Além de jovens, negros: o entrelaçar de juventude e negritude**	**27**
1.1	Juventude: uma categoria marcada pela diversidade	28
1.2	A juventude negra	34
1.3	"A lagarta virou borboleta": jovens negros e o processo de construção da identidade negra	38
1.4	A Frente Negra e a Interseccionalidade	47
2	**O Colégio Pedro II: um "museu de grandes novidades"**	**52**
2.1	O Colégio Pedro II: uma instituição peculiar	54
2.2	A história da Instituição	61
2.3	Avanços do Colégio Pedro II	68
2.3.1	O fim da jubilação	68
2.3.2	Terceiro Ciclo de Expansões: Realengo, Niterói e Duque de Caxias	70
2.3.3	O NEAB-CPII	72
2.3.4	O ingresso através das cotas	75
2.3.5	Iniciação Científica Júnior e Iniciação Artística e Cultural	78
2.4	Jovens (alunos) negros no Colégio Pedro II: alianças, conflitos e estratégias de resistência.	80
3	**O processo de formação da Frente Negra: motivação, articulação e protagonismo dos jovens negros**	**88**
3.1	"Não. Nós somos negros e a gente tá aqui": a Frente Negra como "trincheira de resistência"	89

3.1.1 Raça: conceito imprescindível para o combate ao racismo 95

3.1.2 As particularidades do racismo no Brasil 107

3.2 Frente Negra e Grêmio Estudantil do Campus Engenho Novo II: uma estreita relação 110

Considerações Finais 115

Referências Bibliográficas 121

Anexo A 127

Anexo B 128

Anexo C 130

Anexo D 132

Anexo E 134

Anexo F 135

Anexo G 137

Anexo H 138

Anexo I 140

Anexo J 141

Anexo K 142

Anexo L 143

Anexo M 144

Anexo N 145

Anexo O 146

Anexo P 147

Anexo Q 148

Anexo R 149

Introdução

O entrelaçar entre a minha história de vida e esta pesquisa acadêmica provocou a necessidade de apresentar, nestas primeiras páginas, a convergência entre estes dois mundos. De menina consciente da sua identidade negra[1] à mulher negra mestranda em relações étnico-raciais, eu vivenciei, neste longo caminho, alegrias, frustrações, vitórias e derrotas que me transformaram em quem eu sou e que me impulsionaram a realizar esta pesquisa.

Nascida e criada em Duque de Caxias, Baixada Fluminense, ao ingressar em tenra idade em uma escola particular de elite no mesmo município, pude compreender que a cor da minha pele, meus cabelos e meus traços físicos eram motivo de estranhamento e repulsa. Lembro-me que, na alfabetização, eu – que sempre usava os cabelos trançados – decidi (como que numa aventura infantil) ir à escola com os cabelos soltos. Este fato se tornou um episódio inesquecível na minha trajetória escolar: risos, piadas, xingamentos, apelidos e mais uma dúzia de humilhações; atos explícitos de racismo dos quais me recordo até hoje. Lembro-me que esperava desesperadamente que algum adulto interviesse, mas isso não aconteceu. Saí do colégio com um nó na garganta. Obviamente que, naquela época, eu não tinha consciência do *modus operandi* do racismo; aliás, eu não sabia o que era racismo. Prendi o cabelo e segui o meu caminho.

Com a banalização da discriminação racial na escola onde eu estudava, torna-se impossível enumerar o quantitativo de ofensas racistas que sofri ao longo da minha trajetória escolar. As ofensas soavam como algo "natural", como uma extensão de brincadeiras escolares, como uma tolice que não deveria ser comentada. Havia pouquíssimos negros nas duas escolas em que estudei e dos poucos que havia, não conheci nenhum com quem pudesse dialogar a respeito dessas questões. Afinal de contas, alguns sequer se consideravam negros. Cursei toda a Educação Básica em instituições particulares de ensino e ao optar, no Ensino Médio, pelo Curso de Formação de Professores, ingressei aos dezessete anos no mercado de trabalho.

Contratada como docente pela escola particular em que cursei o Ensino Fundamental, eu considerava que a minha atuação enquanto professora poderia romper

[1] Este conceito será aprofundado no Capítulo I desta dissertação.

com barreiras historicamente impostas e oportunizar novos debates no interior da escola. Contudo, era uma experiência paradoxal olhar para as (ainda poucas) crianças negras[2] nos bancos escolares e pensar: *o que fazer*? Naquela época eu, que desconhecia as estratégias que poderiam ser utilizadas para o trabalho sobre as relações raciais em sala de aula, me sentia de mãos atadas. Por outro lado, havia controle excessivo das práticas pedagógicas por parte da direção da escola, o que engessava qualquer possibilidade de iniciativa pioneira. Sendo assim, o que me restou enquanto professora negra foi o grito contra o silêncio: nenhuma criança negra foi ofendida durante as minhas aulas sem que eu fizesse uma intervenção, sem que eu propusesse uma conversa entre os alunos, sem que eu interviesse. Naquela época, era o mínimo que eu poderia fazer.

O período de dois anos e meio se constituiu como mais que suficiente para eu permanecer nessa escola. Cursando a faculdade de Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF), prestei concursos públicos que me levaram a atuar como docente nas redes municipal e estadual de ensino, abrindo mão, pois, da rede particular. Atender a um público majoritariamente negro e ter a liberdade de levar o debate sobre as questões raciais para a sala de aula foram as maiores conquistas enquanto professora da rede pública de ensino. Entretanto, "no meio do caminho tinha uma pedra/ Tinha uma pedra no meio do caminho". Esta "pedra" era a anulação da própria identidade negra pelos estudantes negros. Ninguém queria ser negro, apesar de sê-lo. Era uma experiência de vivenciar o que disse Jurandir Freire Costa no prefácio do livro **Tornar-se Negro**[3]:

> A violência parece-nos a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e **a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro** (COSTA, 1982, p.2).

Após atuar por aproximadamente onze anos em escolas municipais e estaduais

---

[2] Consideramos como **negras e negros**, neste trabalho, as pessoas classificadas pelo censo demográfico brasileiro (2010) como **pretas e pardas**.

[3] COSTA, Jurandir. **Prefácio** in SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

participei de um novo Concurso Público[4] ingressando como docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Pedro II (CPII), instituição federal de ensino localizada no Rio de Janeiro. O ingresso nesta instituição se constituiu como um marco em minha trajetória profissional, principalmente por este espaço se constituir como um ambiente peculiar, que possui uma identidade própria e "traços identitários" específicos[5].

Ao ingressar no mestrado[6] oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico- Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), optei por relacionar o meu projeto de pesquisa com questões que despertassem o meu interesse. Sentia-me, assim, motivada a escrever sobre **educação** por ter percorrido um caminho de aproximadamente duas décadas como professora considerando, assim, a escola como um espaço significativo na minha trajetória, um espaço que nunca deixei; lugar em que mergulhei na mais tenra idade e estou inserida até hoje. Por outro lado, minha pele negra e o olhar do outro sobre a cor desta pele me trouxeram experiências marcantes, angustiantes e principalmente dolorosas. Como não me dedicar, enquanto pesquisadora, a compreender algo que me acompanha desde o início da minha existência? Busquei, a partir dessas reflexões, investigar um tema que fosse uma espécie de intersecção entre **educação** e **raça**.

Nesta perspectiva, enxerguei a Lei 10.639/2003[7] como a convergência entre os dois temas destacados acima. A partir dessa constatação, formulei o meu projeto de pesquisa[8] e ingressei no programa do CEFET/RJ em maio de 2014.

Seguindo o fluxo do curso, em meio a trabalhos de conclusão de disciplinas e muitas leituras, descobri o quanto são curiosos os desafios que a vida nos traz. Atuar como docente do Colégio Pedro II, circular pelos diferentes Campi da instituição e conhecer de perto jovens estudantes negros foram fatores que modificaram completamente os rumos da minha pesquisa. O meu encontro com os sujeitos de pesquisa e consequentemente com o (novo) objeto ocorreu no interior da instituição, conforme detalho nas linhas que se seguem.

---

[4] Edital nº11/2010, de 9 de agosto de 2010 do Colégio Pedro II.
[5] Sobre essa questão, ver os estudos de Cardoso (2014) e o Capítulo II da dissertação (p.56).
[6] Edital do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) 2014.
[7] Lei que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para a educação das relações étnico-raciais (SOUZA, Maria Elena Viana (org.), 2009).
[8] Projeto intitulado "A implementação da Lei 10.639/03: a particularidade do Colégio Pedro II".

No dia 02 de março de 2015 ocorreu a Aula Inaugural[9] do Colégio Pedro II. Nesta ocasião, os servidores e os estudantes foram convidados a participar da palestra intitulada "Cotidiano escolar, currículo e heteronormatividade: desafios para uma educação de qualidade para todos", proferida pelo pesquisador Rogério Diniz Junqueira, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em virtude do sucesso do evento e do rico debate estabelecido naquela manhã, a instituição decidiu dar prosseguimento à discussão do tema, convidando os servidores para uma reunião no auditório da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGPEC).

O convite para a reunião, direcionado aos servidores da instituição, foi acolhido por profissionais de diferentes Campi, que compareceram ao auditório da PROPGPEC. É relevante destacar que, apesar do convite ter sido estendido apenas aos servidores, um grupo de estudantes de diferentes Grêmios[10] do Colégio Pedro II compareceu, ocupando conosco as cadeiras do auditório.

A reunião contou com a presença do Reitor Oscar Halac e a mediação de membros da PROPGPEC. Após algumas considerações iniciais, os mediadores se dispuseram a ouvir os servidores que estavam presentes, abrindo espaço para que estes compartilhassem suas experiências. Em determinado momento da reunião, um grupo de estudantes também pediu a palavra. De acordo com os jovens, a presença deles naquele espaço não se fez por meio de um "convite" (já que não haviam sido "convidados"), mas sim através da intervenção dos próprios alunos; intervenção esta motivada pela consciência da importância da presença estudantil neste debate. Para eles, a discussão sobre "gênero" e "diversidade sexual" precisaria incluir os estudantes do colégio, visto que estes seriam os principais interessados nessas questões.

Ao observar que jovens negros participavam ativamente do debate, decidi procurá-los ao final da reunião para uma troca de ideias. Apresentei-me como professora da instituição e declarei o quanto estava entusiasmada em conhecer estudantes tão engajados na luta contra a homofobia e o machismo. Os estudantes também demonstraram entusiasmo e se apresentaram como alunos do Ensino Médio do Campus Engenho Novo II (CENII).

---

[9] A Aula Inaugural é a primeira aula do ano letivo. No ano de 2015, ocorreu no Teatro Mário Lago, situado no Complexo São Cristóvão. O Complexo engloba os Campi São Cristóvão I, São Cristóvão II e São Cristóvão III, localizando-se no Campo de São Cristóvão, 177 - São Cristóvão - RJ.

[10] Organização que representa os interesses dos estudantes do Colégio Pedro II.

Cabe destacar que, ao conversar com os jovens que acabara de conhecer, eu estava de posse da seguinte informação: outros estudantes negros que não estavam presentes nesta reunião – estudantes do Campus Humaitá II (CHII) – haviam formado um Coletivo Negro[11] no final de outubro de 2014. Consciente de que havia um Coletivo no Campus Humaitá II, decidi informar a existência deste Coletivo aos jovens recém-conhecidos, com o objetivo de que os estudantes do CENII se conectassem com os do CHII para estabelecer um debate sobre relações raciais.

Surpresa e interessada fiquei ao ouvir dos estudantes negros que a formação dos Coletivos não era uma exclusividade do CHII: eles também, no Engenho Novo II, formaram um Coletivo Negro; Coletivo denominado Frente Negra. De acordo com estes estudantes também havia Coletivos em outros Campi, como no Campus São Cristóvão III (CSCIII) e no Campus Realengo II (CRII), por exemplo.

Ao conhecer estes jovens e ao descobrir que se organizavam, senti-me embalada por lembranças de um tempo distante: um tempo de estudante, em que a possibilidade de uma parceria com outros jovens negros poderia ter tornado mais leve e combativa a minha vivência na escola. Na minha juventude, enquanto secundarista, era muito raro estabelecer vínculos com estudantes negros e debater questões raciais com eles, pois, além de sermos numericamente poucos, não tínhamos sequer experiência de militância para tal ação.

Compreendi, através dos relatos dos jovens, que a formação das Frentes era um fenômeno que já fazia parte do Colégio Pedro II. Diante desta informação, diversas indagações fervilharam em minha mente: Quando estes grupos foram formados? Quantos grupos eram? Esta formação fazia parte de um movimento recente ou de um movimento antigo? Por que estas Frentes estavam sendo formadas dentro do Colégio Pedro II? Houve algum elemento que impulsionou esta formação? Os estudantes dos Coletivos faziam parte da mesma turma? Se não faziam, como esta articulação ocorreu?

Em busca de respostas para tantas perguntas, em março de 2015 deixei o meu projeto inicial de pesquisa e decidi ir "à luta com essa juventude/que não corre da raia a troco de nada".

---

[11] Denominamos **Coletivos Negros** os grupos compostos por estudantes negros do CPII que atuam de forma coletiva no interior da instituição, pautando suas ações num debate que envolve primordialmente questões raciais.

O desenvolvimento da pesquisa:

Inicialmente, avaliamos que seria interessante como pesquisa uma análise comparativa entre dois Campi: Engenho Novo II e Humaitá II – o primeiro, localizado na zona norte do município do Rio de Janeiro e o segundo, na zona sul da cidade. Contudo, esta possibilidade foi abandonada com a pesquisa em andamento, em virtude do tempo limitado que um curso de mestrado nos impõe. Dessa maneira, elegemos como campo de investigação o Campus Engenho Novo II, pela facilidade do contato com os estudantes daquele espaço e pelo avanço da pesquisa, que se encontrava mais adiantada nesse Campus no período em que fizemos essa escolha. Sendo assim, propusemo-nos nesta pesquisa a compreender o processo de formação[12] do Coletivo Negro formado no Campus Engenho Novo II: a Frente Negra. No que diz respeito a este processo, consideramos que para investigá-lo deveríamos, obrigatoriamente, direcionar o nosso olhar para os seguintes questionamentos: **Quando**, **Por que** e **Como** a Frente Negra foi formada?

Na reunião em que conheci os estudantes da Frente Negra – que ocorreu em 13 de março de 2015 – solicitei o e-mail dos jovens que faziam parte deste Coletivo, com o objetivo de manter contato com os mesmos. No final de abril de 2015, foi estabelecido contato virtual com um dos alunos, com o intuito de informá-lo (e aos outros) sobre o meu interesse em realizar a pesquisa, além do objetivo de agendar uma primeira conversa para fazer um levantamento de características básicas do grupo.

Como metodologia de pesquisa, baseamo-nos numa perspectiva qualitativa, adotando as **entrevistas** como ferramenta de investigação por considerarmos esta ferramenta como um importante instrumento para a geração de dados. Elegemos somente esta ferramenta por verificar que a Frente Negra **não** se reunia regularmente e **não** possuía uma sede, o que nos leva a concluir que seria inviável acompanhar as atividades deste grupo durante um período determinado. Além disso, consideramos que

[12] Entendemos por **processo de formação** o conjunto de elementos e procedimentos que levaram este Coletivo a se constituir: as causas que impulsionaram a formação do grupo e a forma como este grupo se articulou no interior do Colégio Pedro II.

as entrevistas seriam suficientes para gerar[13] os dados necessários para a pesquisa e atingir os objetivos propostos através da análise de conteúdo.

Consideramos relevante salientar que de acordo com Triviños (1987, p.147), "o começo da entrevista está marcado por uma série de fases prévias informais". Estas "fases prévias" são representadas pelas etapas que ocorrem antes da entrevista propriamente dita e que se constituem como elemento fundamental para que esta ocorra. Convidar os estudantes para a pesquisa, explicar-lhes a metodologia, definir quais alunos participariam, solicitar a autorização da instituição, dialogar com a direção do Campus para agendamento de horário etc. foram exemplos dessas "fases prévias informais". Sendo assim, antes de ir ao campo de pesquisa entrevistar os estudantes do Coletivo, houve a necessidade de realização de uma série de etapas, que explicitaremos detalhadamente a seguir:

A primeira etapa se iniciou com contato virtual com um dos membros da Frente Negra, o jovem estudante negro Luiz Gama[14]. Através deste contato, solicitei o telefone do aluno para agendar uma primeira conversa. Não houve dificuldade para a marcação desse primeiro encontro, que ocorreu em 29 de abril de 2015, no pátio do Campus Engenho Novo II. Ao encontro compareceram apenas dois estudantes: Luiza Mahin, estudante negra do 1º ano do Ensino Médio e Luiz Gama, estudante negro do 2º ano do Ensino Médio. A pequena "reunião" teve os seguintes objetivos: apresentar aos estudantes o meu projeto de pesquisa, esclarecê-los sobre a metodologia que seria empregada neste estudo e convidá-los para participar da pesquisa. Os estudantes demonstraram entusiasmo em participar e, naquele momento, não fizeram muitos questionamentos. Estranhei, na ocasião, a composição do Coletivo: parecia-me, inicialmente, que apenas dois estudantes compunham o grupo. Entretanto, os jovens informaram que havia outros alunos que faziam parte da Frente Negra e não estavam presentes.

---

[13] Consideramos como GARCEZ; BULLA; LODER (2014, p.262) que uso do termo **geração** no lugar de **coleta** pode ser utilizado por "entendermos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada por nenhum aparelho ou método de gravação".

[14] **Todos** os nomes apresentados nas entrevistas são nomes fictícios escolhidos pelos próprios estudantes. Em um dos encontros realizados antes das entrevistas, comuniquei aos jovens que estes nomes seriam escolhidos por eles e que poderiam ou não ter relação com a temática racial.

Após esse primeiro contato, uma segunda etapa se iniciou: um longo tempo dedicado ao ajuste de questões burocráticas. Para realizar a pesquisa na instituição há necessidade de autorização de diversos setores do colégio. Como a autorização do CPII não havia, até o mês de outubro, sido liberada, retornei ao CENII no dia 28 de agosto de 2015 para conversar com os estudantes sobre os próximos passos da pesquisa. O objetivo, nesta ocasião, era determinar quantos e quais jovens seriam entrevistados.

Novamente, Luiza Mahin e Luís Gama foram os únicos a comparecer. Os dois apontaram que inicialmente a Frente Negra era composta por dez alunos e que no momento só havia cinco jovens negros atuantes. Perguntei a eles se o Coletivo realizava reuniões regulares[15] e a resposta foi negativa. O objetivo dessa pergunta era avaliar quais eram os estudantes mais atuantes, visto que estes seriam escolhidos para compor o grupo que participaria da entrevista. Sem a regularidade das reuniões, seria inviável verificar e avaliar a atuação dos estudantes do Coletivo, que sequer tinha uma sede[16]. Neste sentido, o combinado com a dupla foi que participariam das entrevistas os estudantes "mais engajados" nas atividades do Coletivo, totalizando cinco estudantes. É importante ressaltar que houve um momento em que pude acompanhar a atuação dos cinco estudantes mais de perto. No festival **Afrontamento** (Anexo A), que a Frente Negra promoveu no final de outubro de 2015, pude verificar o engajamento dos jovens do Coletivo: os jovens que participaram das entrevistas compuseram as mesas de discussão como mediadores e se constituíam como referências no dia do evento, confirmando que, de fato, eram participantes efetivos do grupo.

Optamos, assim, por realizar as entrevistas utilizando como metodologia a organização em um grupo focal. A formação deste grupo, como explicitado acima, não se deu de forma aleatória; ele foi composto pelos cinco estudantes mais atuantes da Frente Negra. De acordo com Gondim (2003, p.151), a noção de **grupos focais** apoia-se no desenvolvimento de entrevistas grupais, contudo há diferença entre as duas abordagens:

---

[15] É importante ressaltar que durante as entrevistas os jovens ressaltaram que mantém um contato estreito e estão sempre juntos. Por esse motivo, não há a necessidade de marcações periódicas de reuniões, fato que será detalhado ao longo do trabalho.

[16] A sede destinada à Frente Negra é a sala do grêmio estudantil do Campus Engenho Novo II. No entanto, os estudantes apontaram que o espaço da sala é tão limitado, que sequer o próprio Coletivo consegue ocupá-lo.

> A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, **o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está [...] no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema**. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. **A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo** (GONDIM, 2003, p.151 – **grifo nosso**).

Assim, os dados gerados durante a entrevista foram analisados como fornecidos pelo grupo e interpretados como uma resposta coletiva às questões apresentadas. Após algumas marcações, desmarcações e empecilhos burocráticos, a primeira entrevista foi marcada para o dia 13 de outubro de 2015. A proposta inicial da pesquisa era realizar apenas uma entrevista. No entanto, houve necessidade de duas entrevistas para esclarecer algumas questões que ficaram pendentes no primeiro encontro[17].

Torna-se necessário evidenciar que o modelo de entrevista que utilizamos para a pesquisa foi o de **entrevista semiestruturada**. Segundo Triviños (1987, p.146),

> Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Sendo assim, no momento da primeira entrevista, utilizamos uma série de perguntas previamente elaboradas que se baseavam em uma fundamentação teórica e nas seguintes hipóteses: o nome **Frente Negra** fora uma referência à Frente Negra Brasileira (FNB)[18], nascida no início da década de 1930; o Coletivo fora criado como forma de resistência e combate ao racismo que os estudantes sofriam no interior da instituição; a participação dos jovens na Frente Negra fora condicionada à autodeclaração desses jovens como negros; os professores negros da instituição assim como o Núcleo de Estudos Brasileiros do Colégio Pedro II (NEAB-CPII) e o Fórum

[17] É importante salientar que os estudantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na semana anterior à entrevista e na ocasião todos entregaram esse material devidamente assinado e preenchido. Além de ressaltar que os nomes escolhidos para os entrevistados seriam fictícios, tanto os TCLE (Anexos B e C) quanto o Termo de Assentimento (TA) (Anexo D) apontam que a pesquisa seria voluntária e as entrevistas seriam realizadas na própria instituição.

[18] "De acordo com a definição de Joel Rufino dos Santos, o movimento negro "no sentido estrito" teria nascido em 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira" (PEREIRA, 2012, p.112).

Itinerante de Relações Étnico-Raciais tiveram uma forte influência no processo de construção do Coletivo.

A partir do momento que o grupo respondia aos questionamentos, novas perguntas iam sendo elaboradas a partir das novas hipóteses que surgiam. O surgimento de outras hipóteses nos levou a retornar novamente ao Campus para um segundo encontro, totalizando a aplicação de duas entrevistas, utilizando a organização de um grupo focal como metodologia.

Para Frias (2013, p.50),

> A definição de entrevista como uma conversa, geralmente entre estranhos, estruturada no formato "pergunta e resposta" em que [...] o **entrevistador** faz perguntas e dirige a interação, enquanto [...] o **entrevistado** [...] fornece as informações e conhecimentos buscados, **insere-se em um paradigma positivista de produção de conhecimento** (FRIAS, 2013, p.50 – grifo nosso).

No paradigma positivista de produção do conhecimento garantir "a neutralidade do entrevistador" é uma tarefa fundamental. Essa neutralidade estaria assegurada pela condução da entrevista de uma forma objetiva e neutra, o que asseguraria informações "confiáveis". Neste sentido, o entrevistador se ateria somente às perguntas, evitando ao máximo interagir com o entrevistado. Discordamos desta abordagem e apontamos, nesta pesquisa, para a perspectiva defendida por Frias (2013), que encara a entrevista como um "evento de fala" (e por isso, essencialmente interacional) onde tanto o entrevistador quanto o entrevistado cooperam na produção de sentidos. Ambos, neste caso, desempenham um papel ativo. Para a autora,

> o sujeito no lugar do entrevistado não é [...] encarado como um sujeito passivo, um vaso de respostas prontas, sejam elas fatos positivos ou emoções, mas alguém que, em interação com o entrevistador, constrói conhecimento e produz sentidos no momento mesmo da interação, ao interpretar e reinterpretar experiências e dados em resposta às perguntas da entrevista. O entrevistador deixa de ser aquele que, através de perguntas habilmente construídas, extrai sentidos preexistentes, prontos e acabados, que estariam guardados na memória do entrevistado, e passa a ser aquele que interage com o entrevistado, participando e colaborando na construção de sentidos e na produção de conhecimento – o objetivo da entrevista (FRIAS, 2013, p.52).

Obviamente essa "interação" pressupõe limites, justamente para assegurar a legitimidade e autenticidade dos dados. Nas entrevistas realizadas com os estudantes da Frente Negra, apesar de algumas intervenções que caracterizam a entrevista semiestruturada e algumas interações, a questão da verdade dos dados esteve

relacionada à maneira como os sentidos foram construídos. Adotamos, na transcrição das entrevistas, como orienta Bardin (2011, p.93), o registro integral na transcrição[19], "incluindo hesitações, risos, silêncios [...]". Neste sentido, as falas dos estudantes estão transcritas de forma fiel ao que foi registrado em áudio: transcrevemos repetições de sílabas, de palavras, risos etc.

No que diz respeito à transcrição, consideramos importante ressaltar que em virtude da organização do grupo focal, alguns estímulos (perguntas) lançados por mim não foram descritos na maioria das transcrições. Como a entrevista era semiestruturada os estudantes, por vezes, enveredavam por caminhos próprios, tendo sempre eu a missão de trazê-los de volta para a questão que estava em foco. Por esse motivo, alguns relatos foram descritos sem perguntas: por se constituírem como posicionamento dos estudantes sem um estímulo específico motivado pelas minhas indagações. Por outro lado, em alguns momentos as entrevistas estão descritas em blocos, por considerarmos a importância do registro dos ricos relatos dos estudantes da Frente Negra.

No que diz respeito ao espaço em que as entrevistas foram realizadas, consideramos fundamental que este fosse agradável, tranquilo e silencioso[20]. Consideramos relevante ocupar uma sala onde somente entrevistadora e entrevistados estivessem presentes para que estes se sentissem descontraídos e à vontade. Sob esta perspectiva, retomamos o conceito de **enquadre** introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman (2002, p.107):

> Em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e orientam com relação à situação interacional. Indagam sempre "onde, quando e como se situa esta interação?", em outras palavras, "O que está acontecendo aqui e agora?" (GOFFMAN, 2002, p.107).

Ao longo da pesquisa foram realizadas duas entrevistas: a primeira em 13 de outubro de 2015 e a segunda em 03 de dezembro de 2015. Levando em consideração a concepção de Goffman (2002) descrita acima, consideramos fundamental lançar um olhar para o "onde", o "quando" e o "como" da interação, no momento das entrevistas.

---

[19] Adotamos nesta pesquisa **algumas** Convenções de Transcrição baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schifrin (1987) e Tannen (1989) (Anexo E). Não adotamos todas as convenções por julgarmos desnecessário, pois o principal objetivo era analisar o conteúdo das entrevistas.

[20] Neste caso, o ambiente precisava ser tranquilo e silencioso para assegurar, principalmente, a qualidade da transcrição, visto que entrevistamos um grupo composto por cinco estudantes.

A primeira entrevista ocorreu na data de um grande evento no Campus Engenho Novo II: a **II Jornada da Diversidade**. Os estudantes decidiram marcar o encontro neste dia, porque todos os jovens selecionados para participar da pesquisa estariam presentes no evento. O evento, promovido pelo Núcleo Transdisciplinar de Humanidades (NUTH) envolveu uma longa programação (Anexo F) e contou com a participação da Frente Negra no IV Desfile de Beleza Negra (Anexo G), com a condução em alguns momentos realizada pela aluna Dandara, componente da Frente Negra.

Esta entrevista foi realizada ao final do desfile, no intervalo entre o horário de almoço e a continuação das atividades propostas pelo NUTH. A sala reservada pela direção do Campus foi uma sala bastante tranquila, bem refrigerada e com uma mesa circular que facilitava o contato visual entre os participantes. Orientei, ao iniciar a entrevista, que cada jovem tentasse falar sem interromper o outro, com a finalidade de melhor aproveitar a exposição das ideias e garantir uma transcrição mais fidedigna. Obviamente, esta regra foi quebrada em alguns momentos, mas na maior parte do tempo os jovens conseguiram cumpri-la. A entrevista teve a duração de 52 minutos e 28 segundos e modelo de apoio para as perguntas (Anexo H) encontra-se nesta dissertação. Entretanto torna-se fundamental relembrar que este modelo não se constituiu em um modelo engessado, visto que algumas perguntas foram formuladas de acordo com as respostas dos estudantes.

A segunda entrevista ocorreu em 03 de dezembro de 2015 na mesma sala da primeira entrevista. As perguntas (Anexo I) também constam no final desta dissertação; a entrevista teve duração de 39 minutos e 4 segundos. As duas entrevistas foram registradas em áudio.

A organização dos Capítulos

A organização dos capítulos desta pesquisa seguiu o título que estabelecemos para ela: **Jovens Negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um Coletivo de Resistência**. Consideramos que o desmembrar deste título em três capítulos contemplaria o desafio de compreender o objeto: o processo de formação da Frente Negra.

Sendo assim, no Capítulo I direcionamos o nosso olhar para a **Juventude**, aprofundando um debate sobre esta categoria sem deixar de evidenciar a sua característica principal: a diversidade. E é refletindo sobre esta diversidade que apontamos para as especificidades da Juventude Negra, que é marcada por uma identidade específica. Dar voz aos jovens negros também foi uma opção no capítulo, por considerarmos fundamental compreender o processo de construção da identidade negra desses estudantes. Esta construção tem como elemento principal o contato entre o grupo de amigos, que levou os jovens a perceberem suas "similitudes e diferenças em relação aos outros" (PAIS, 1993, p.94 *apud* DAYRELL, 2007, p. 1111). Ao demonstrarem a consciência da opressão sofrida e da constatação de que enfrentam os mesmos problemas e os mesmos dilemas enquanto jovens negros, os estudantes construíram uma identidade de resistência (CASTELLS, 1999), que se constitui como uma forma de resistência coletiva diante da opressão imposta no interior do Campus e no exterior dos muros da instituição.

No Capítulo II, optamos por apresentar as peculiaridades do Colégio Pedro II, com o objetivo de demonstrar com profundidade as particularidades do espaço onde a Frente Negra surgiu. Nesta instituição, alguns elementos como a **tabuada**[21], o **hino**, o **emblema**, a **bandeira**, dentre outros, integram a rotina escolar, constituindo-se, pois, como símbolos deste espaço. O orgulho, a tradição e o respeito são exemplos de valores que são atribuídos a estes símbolos; valores estes que constituem a "memória coletiva do grupo" e são "atualizados nas diferentes práticas comunicativas na instituição e fora dela" (CARDOSO, 2014, p.50). Quando apontamos que estes valores são atualizados no interior e no exterior da instituição, queremos dizer que alunos e ex-alunos do CPII evocam estes símbolos e os valores atribuídos a eles em diferentes espaços e em diferentes momentos, como mostraremos ao longo do capítulo.

Prosseguindo em nossas análises, convidamos o leitor para um breve passeio pela história da instituição. Consideramos, pois, o resgate dessa história indispensável. A partir dele, pudemos compreender as transformações pelas quais o Colégio Pedro II passou nos últimos anos, que interferiram diretamente nas formas de ingresso dos estudantes no colégio. A partir da década de 1980, os estudantes puderam ingressar

[21] Espécie de grito de guerra entoado pelos estudantes do Colégio Pedro II.

através de sorteio público[22] das vagas, o que levou o colégio a "ter seu acesso popularizado de maneira mais abrangente" (CHAMARELLI, 2011, p.36). Sob a mesma perspectiva – que também se relaciona ao ingresso dos discentes –, outras mudanças recentes ocorreram como a promulgação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio[23]. A legislação determina que a instituição reserve para ingresso em cada curso, no turno, o quantitativo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para os alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; os demais 50% (cinquenta por cento) das vagas permanecem para ampla concorrência. É fundamental ressaltar que no preenchimento das vagas destinadas aos estudantes de escolas públicas há reserva de vagas que levam em consideração a renda e a cor/raça dos estudantes.

Por outro lado, analisando a relação dos jovens negros com o CPII, estabelecemos um diálogo com Dayrell (2007), evidenciando as relações entre juventude e escola. Ao apontar para as tensões existentes entre **ser jovem** e **ser aluno**, revelamos como os jovens (alunos) negros da Frente Negra estabelecem relações de parceria e discordâncias no interior do Colégio Pedro II.

No Capítulo III, destacamos o protagonismo dos jovens estudantes negros na formação da Frente Negra e apresentamos os elementos que impulsionaram a construção desse Coletivo. Como a formação da Frente foi uma resposta ao racismo que se manifesta no interior e no exterior dos muros da instituição, consideramos relevante iniciar este capítulo com um debate sobre raça e racismo. Adotamos nesta pesquisa a utilização do conceito de raça baseando-nos nas reflexões de Guimarães (2009) que considera esta categoria uma categoria política; imprescindível por revelar as "discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas "de classe" (GUIMARÃES, 2002, p.50)".

Dando prosseguimento ao debate e considerando que "cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história", resgatamos, para compreender a lógica do racismo brasileiro, a formação de nossa própria identidade. Neste sentido,

---

[22] Somente para vagas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

[23] O Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais (IF) pela Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012. A equiparação acarretou algumas mudanças na instituição, que passou a seguir as mesmas normas aplicadas às IFs.

consideramos relevante revisitar as teorias raciais do final do século XIX e início do século XX, além de demonstrar os pilares que fundamentaram a ideia de que o Brasil seria um “paraíso tropical”.

Encerrando o capítulo, mostramos a articulação dos estudantes negros no interior do Grêmio do Colégio Pedro II que se construiu como organização indispensável para que este grupo se constituísse como um coletivo. Por fim, tecemos as considerações finais sobre o fenômeno da construção de um Coletivo Negro nesta tradicional instituição de ensino, observando que o debate sobre o racismo norteou as reflexões neste trabalho.

Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra! Sou
negra!
(Victoria Santa Cruz)

1 – Além de jovens, negros: o entrelaçar de juventude e negritude

Como mencionamos anteriormente, propusemo-nos, nesta pesquisa, a investigar o processo de formação de um Coletivo Negro instituído no Colégio Pedro II: a Frente Negra. Este Coletivo se formou no início do ano de 2015, no interior do Grêmio Estudantil do Campus Engenho Novo II, sendo constituído por um grupo de jovens negros regularmente matriculados em turmas do Ensino Médio do Campus Engenho Novo II.

Participa ativamente das reuniões da Frente Negra um total de cinco estudantes; outros cinco alunos mantém um relacionamento menos regular com o Coletivo, sendo apontados pelo grupo como "mais afastados". Não há uma direção permanente, pois a Frente segue o mesmo modelo de horizontalidade[24] do Grêmio.

O presente trabalho destaca o protagonismo destes jovens na formação da Frente Negra. Como o estudo envolve diretamente os jovens secundaristas, torna-se indispensável um debate acerca da categoria **juventude**. Por outro lado, a pesquisa exige um olhar diferenciado para a **juventude negra**, grupo do qual os jovens estudantes entrevistados fazem parte e que é marcado por uma identidade, apresentando, assim, especificidades. Iniciamos, pois, este capítulo buscando problematizar o debate sobre juventude, destacando a diversidade que esta categoria abarca.

No período que antecedeu a pesquisa, supúnhamos que os jovens do Coletivo consideravam-se negros, haja vista o nome escolhido pelo grupo: Frente **Negra**. No entanto, essa ideia era ainda uma hipótese, pois algumas questões, naquele momento, ainda não tinham sido desvendadas. Ao compreendermos que, para os jovens

[24] O conceito de horizontalidade pode ser aplicado a movimentos sociais que não têm uma estrutura hierárquica rígida ou definida.

estudantes, **ser negro é reconhecer-se e ser reconhecido como negro**, optamos por debater no capítulo o processo de construção da identidade dos jovens da Frente Negra, com a finalidade de estabelecer uma relação entre **Juventude**, **Identidade Negra** e **Coletivo Negro**.

Durante as entrevistas, os jovens trouxeram à tona questões relacionadas ao gênero e à orientação sexual, apontando o conceito de Interseccionalidade (Crenshaw, 2002) como fundamental para analisar a forma como são oprimidos. Assim, estabelecemos na parte final do capítulo uma reflexão sobre o conceito de Intersecciconalidade, aprofundando-o e observando de que maneira os jovens negros veem a sobreposição de opressões de raça e gênero sofridas no interior da instituição e fora da mesma.

1.1 – Juventude: uma categoria marcada pela diversidade

De acordo com Abramo (2005, p.25), o termo **juventude** pode inicialmente nos parecer óbvio, já que nós – se não somos – já fomos jovens, já convivemos com jovens e observamos que estes têm sido destaque nos diferentes tipos de mídia que fazem parte do nosso dia-a-dia. No entanto, a autora chama atenção para as dificuldades que podem surgir quando tentamos construir uma definição mais precisa do termo; dificuldades estas que demonstram o "aspecto impreciso e escorregadio" na definição desta categoria.

Buscamos, assim, um caminho que aprofunde a noção de **juventude**. Com o objetivo de encontrar uma definição mais próxima da realidade, optamos por realizar um debate sobre a sua complexidade, com o intuito de desconstruir a aparente unidade que esta categoria apresenta para, *a posteriori*, construir um conceito pautado em sua principal dimensão: a diversidade.

Estudos de naturezas diferentes (Abramo, 1997; Dayrell, 2003; Carrano, 2005) demonstraram que, **equivocadamente**, há uma imagem construída do que é "ser jovem"; imagem esta baseada em características pré-determinadas. Neste sentido, jovens que vivem em variadas sociedades, de diferentes gêneros, de diversas culturas, de diferentes pertencimentos étnico-raciais e de distintas classes sociais apresentariam comportamentos previsíveis e características semelhantes apenas por serem jovens.

Desta forma, se os jovens aparecem como fazendo parte de uma "cultura juvenil unitária", a noção de juventude, por sua vez, aparece representada de forma cristalizada e engessada, presa a moldes determinados por características específicas.

Pais (1990), ao referir-se ao **nome** "juventude", alerta que o mesmo nos leva a uma falsa concepção de homogeneidade:

> [...] **qualquer ideia aparece sempre encapsulada num nome e, aqui, o mesmo nome – juventude – encapsula ideias diferentes. Paradoxo derivado é a tendência de, perante um dado nome, nome de algo – com sua ideia inclusa -, deixar de se ver esse algo a que o nome se reporta, isto é, a realidade que se nomeia ou idealiza**. Deste modo, embora construídos para nos facilitarem uma clara percepção das realidades, há em muitas ideias e conceitos um efeito perverso. Por isso, temos de nos treinar numa nova óptica que nos deixe ver, através dos nomes das coisas, a riqueza semântica que aparece associada a esses "nomes" (ideias, conceitos) (PAIS, 1990, p.149 – grifo nosso).

Sob outra perspectiva, ao desenvolver uma pesquisa sobre jovens ligados a grupos musicais, especificamente rappers e funkeiros, Dayrell (2003) demonstra que diversas imagens rotineiras sobre a juventude afetam a maneira pela qual compreendemos os jovens. Para o autor, uma das imagens mais enraizadas é a que aponta a juventude como um momento de passagem para a vida adulta, limitando-a a uma "condição de transitoriedade"; condição esta que definiria o jovem como um "vir a ser". Caminhando ao lado desta primeira imagem, o autor aponta a construção de outras duas imagens: por um lado a de que "a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos"; por outro, "um momento de crise, fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade", havendo, inclusive, um distanciamento da família (DAYRELL, 2003, p.156).

Brenner, Carrano e Dayrell (2008), ao analisar os resultados referentes ao tempo livre e ao lazer dos jovens brasileiros[25], observam:

> **O erro de se compreender a juventude como uma realidade homogênea aparece no senso comum em relação ao tempo livre e ao lazer com expressiva frequência**. Talvez pela percepção de que o tempo da juventude, em geral, e o tempo das culturas juvenis, em particular, seriam em "essência" momentos de fruição de divertimentos, prazeres e distância relativa do mundo do trabalho, este último característica principal do mundo adulto. A pesquisa de opinião pública "Perfil da juventude brasileira" [...] ao se

[25] Pesquisa **Juventude Brasileira**: culturas do lazer e do tempo livre. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Um olhar sobre o jovem no Brasil. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

> aproximar da realidade concreta dos jovens brasileiros, amplia a percepção da existência de condições distintas de vivência do tempo juventude-juventudes (BRENNER; CARRANO; DAYRELL; 2008, p. 29-30 – grifo nosso).

Diante das considerações destacadas acima, devemo-nos questionar: se a juventude não é uma categoria homogênea, o que nos levaria a, erroneamente, considerá-la como tal?

Pais (1990), ao final da década de 1990, apontava que a sociologia da juventude oscilava entre duas tendências: na primeira, a juventude seria tomada como um "conjunto social" circunscrito a uma faixa de idade, "fase da vida", preponderando, assim, a procura de perspectivas similares que caracterizariam esta etapa. Haveria, neste sentido, uma "cultura juvenil" da qual os jovens fariam parte, apontando assim para uma unicidade baseada em termos etários.

De fato, é importante compreender que a demarcação de limites de uma faixa etária para a juventude se torna importante para o auxílio do planejamento de políticas públicas dirigidas a este segmento populacional[26]. Entretanto, basear-se neste critério para compreendê-la em sua complexidade se torna um equívoco e uma contradição, visto que sabemos que "as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico" (PERALVA, 1997, p.15).

Para Sacramento (2010), as idades de vida e as representações vinculadas a essas fases apresentam uma noção variável. De acordo com a autora, esta noção apresenta "incontáveis sentidos, tempos de duração, conteúdos, significados que se modificam no interior dos grupos sociais de uma mesma sociedade, bem como em relação às outras sociedades" (SACRAMENTO, 2010, p. 10).

Na segunda tendência apontada por Pais (1990), a juventude seria tomada como um "conjunto social" diverso, agregando diferentes "culturas juvenis", em virtude das variadas classes sociais, dos diferentes interesses, distintas oportunidades ocupacionais etc. A partir dessas diferenças e da necessidade de uma relação com o histórico e o

---

[26] "A UNESCO entende a juventude como um grupo heterogêneo em constante fluxo e evolução, sendo que alguns deles correm mais riscos e são mais vulneráveis do que outros. A UNESCO trabalha especificamente a faixa etária estabelecida pelas Nações Unidas, a qual define a juventude como pessoas com idade entre 15 e 25 anos. Já o Governo Federal considera jovem no Brasil o cidadão ou cidadã com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos" (SILVA, 2010, p. 258).

social, entendemos a juventude como uma construção histórica, social, cultural e relacional.

Em virtude da complexidade do conceito e da diversidade que o mesmo abarca, concordamos com a noção de *juventudes*, no plural, adotada por Dayrell (2003). Esta noção nos leva a pensar na juventude ganhando "contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social". Entendemos, assim, que a juventude **não** se restringe a um mero ensaio para a vida adulta, a um caminho vazio em significados que consiste apenas em uma passagem.

De acordo com Pais (1990),

> **É necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos** – porque é quotidianamente, isto é, no curso de suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção (PAIS, 1990, P.164).

Neste sentido, consideramos essencial uma aproximação dos jovens da Frente Negra a partir dos seus contextos vivenciais e cotidianos, buscando observar as interações que são estabelecidas no espaço em que atuam e vivem. Certamente, a pesquisa nos impôs alguns limites para esta observação. No entanto, avaliamos que os dados gerados nas entrevistas nos forneceram informações preciosas, que nos aproximaram da realidade desses jovens.

Uma primeira questão que consideramos relevante, diz respeito ao contexto comum aos jovens da Frente Negra: todos os estudantes fazem parte do grêmio e participam das atividades promovidas pelo Fórum Itinerante de Relações Raciais no Campus Engenho Novo II. Outra questão comum e que consideramos importante é a visão que estes estudantes têm do Colégio Pedro II, considerando-o um ambiente de referência no que diz respeito à formação:

> **Luiza Mahin** - Graças a Deus passei no sorteio, no C.A do Pedro II e, o que me fez estudar nessa escola e ter essa consciência e travar esse debate dentro da minha casa também ((Referindo-se ao debate sobre relações raciais)).
>
> **Luiz Gama** - Eu tinha a impressão, eu tinha a ilusão de que eu já sabia muita coisa, por causa da minha família e que, sabe, as pessoas chegavam com alguns questionamentos que eu achava: "Nossa... isso é tão... você tá perguntando isso? Isso é tão óbvio...". Mas eu fui aprendendo várias coisas ao decorrer desses anos aqui no Pedro II. E eu vi que tem muita coisa pra... pra... ser aproveitada aqui mesmo.

> **Carolina de Jesus** - Também tive uma base muito boa aqui na escola, com os meus amigos, que me formou... me formou a pessoa que sou hoje.
>
> **Zumbi** – Estudava num colégio de brancos, um colégio de padre e tal... Sem nenhuma construção política ((Referindo-se ao Colégio que estudava antes do CPII que para este jovem tem uma "construção política")).
>
> **Dandara** –... eu vim transferida de outra unidade, eu era do Pedro II de São Cristóvão e vim pra cá pro-pro Engenho Novo e aqui eu encontrei hã.. .é... pessoas muito mais a frente no-no sentido político mesmo e racial trazendo essa discussão muito mais aflorada. Então foi muito importante pra trabalhar isso em relação ao meu crescimento como mulher negra.

Consideramos, pois, que a escola – o espaço que estes estudantes frequentam cotidianamente – se constitui como um espaço de formação. Para os jovens, o Colégio Pedro II "despertou a consciência", apresentou "coisas que devem ser aproveitadas", "tem uma base muito boa", tem uma "construção política" e uma "discussão aflorada". Destacamos estes aspectos, porque percebemos que a militância se encontra no próprio discurso dos jovens. Palavras que são muito comuns em ambientes de militância e debate político e em espaços onde se discutem as "relações raciais" estiveram presentes em diversos momentos das entrevistas, comprovando que a atuação política e o debate racial fazem parte da vivência destes estudantes:

> **Luiz Gama** – [...] a nossa **chapa**, a chapa Primavera venceu... ((Referindo-se à campanha do Grêmio)).
>
> **Zumbi** – [...] desconstruindo aquela visão **eurocêntrica** que a gente tem... ((Referindo-se ao Fórum de Relações Étnico-Raciais)).
>
> **Dandara** – [...] uma relação muito **horizontal** em que a gente consegue desenvolver trabalhos... ((Referindo-se às relações com alguns professores do Fórum)).
>
> **Zumbi** – [...] a gente consegue levar **pautas** pras reuniões... ((Referindo-se às reuniões do Fórum Itinerante de Relações Raciais)).
>
> **Zumbi** – [...] e que... tem... na sua base a **afrocentricidade** ((Referido-se ao grupo **Quilombismo** do qual o estudante participa)).
>
> **Luiz Gama** – A gente teve recentemente. Uma menina veio aqui... pra... queria que a gente se inscrevesse pro **Congresso**... esse órgão tem-tem uma **eleição** ((Referindo-se à União Brasileira dos Estudantes Secundaristas)).

Outra questão que também precisa ser considerada diz respeito ao encontro coletivo, um encontro entre um grupo de amigos. Para os estudantes, estar em grupo é muito importante:

> **Zumbi** – Eu acho que a reafirmação em grupo é muito mais fácil. **Muito mais fácil se ver no coletivo do que se ver sozinho**. Acho que a gente se defende também. É isso.

A escola constitui-se como um espaço de socialização. Obviamente não é o único, mas não pode ser desconsiderado. Para estes jovens, o grupo encontrado na escola funciona como um grupo de apoio, pois a reafirmação em grupo é "mais fácil", é "muito mais fácil se ver no coletivo do que se ver sozinho". É no grupo de amigos onde está a "defesa", onde acontecem as trocas afetivas e a solidariedade. Podemos observar que a narrativa do estudante vai ao encontro dos estudos de Dayrell (2007) que afirmam que a "turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude".

Todos os estudantes da Frente Negra encontram-se regularmente matriculados em turmas do Ensino Médio do Campus Engenho Novo II. Carolina de Jesus, Dandara, Luiz Gama, e Zumbi têm dezessete anos e estão em turmas do 2º ano do Ensino Médio. Já Luiza Mahin tem dezoito anos e está matriculada no 1º ano do Ensino Médio, porque repetiu duas vezes (situação apontada pela estudante nas duas entrevistas). Todos os estudantes residem na zona norte da cidade, com exceção de Dandara, que reside no Centro da Cidade: Carolina de Jesus reside no Complexo do Lins, no bairro do Lins; Luiz Gama reside no Engenho Novo, próximo à escola; Luiza Mahin também reside no Lins e Zumbi reside na Piedade. Os estudantes estudam pela manhã, sendo Zumbi a única exceção por estudar no turno da tarde. Os jovens da Frente Negra não trabalham, mas quatro deles têm bolsas de iniciação científica ou artística e cultural, ambas oferecidas pela instituição.

Destacamos, por outro lado, que estes jovens estudantes desconstroem completamente a imagem arraigada que engessa a juventude em uma "condição de transitoriedade" (DAYRELL, 2003, p. 156). O movimento que estes estudantes levam ao Campus fomentando debates, realizando performances artísticas e promovendo eventos mostram que a juventude é "mais do que uma categoria em trânsito[27]". O presente para estes jovens é um espaço válido de formação, pois se constitui como um momento de (trans) formação:

---

[27] MARTINS, Carlos Henrique. **Memória de jovens**: diálogos intergeracionais na cultura do charme. Rio de Janeiro: Ar Ed., 2015. p.86

> **Dandara** - Eu sempre estive num processo de formação, tanto enquanto negra tanto enquanto mulher. É... a cada dia eu venho tentando entender o meu papel enquanto... o meu papel individual e o meu papel coletivo. E... o que que eu posso mudar no mundo em relação a isso.

Consideramos, assim, que os jovens da Frente Negra constituem-se como sujeitos sociais (DAYRELL, 2003) que possuem posições e ações, pensam sobre seus papéis individuais e coletivos, apresentando, assim, propostas de melhorias para o interior do Colégio Pedro II quando debatem sobre o racismo, por exemplo.

O racismo e a questão racial foram temas que atravessaram todas as entrevistas. A jovem Dandara, ao falar sobre o processo de construção de sua identidade negra expôs que "ser **lido** na sociedade como negro" é enfrentar os problemas que a **juventude negra** enfrenta. Reconhecendo que a juventude negra apresenta especificidades, optamos neste trabalho por apresentá-las, visto que compreendemos que este grupo é marcado por uma identidade, apresentando, assim, especificidades.

1.2 – A juventude negra:

Reconhecendo que os jovens da Frente Negra são, além de jovens, negros, direcionamos o nosso olhar à Juventude Negra. Como afirmamos anteriormente, este grupo tem especificidades e é um marcado por uma identidade. Em outras palavras, poderíamos fazer o seguinte questionamento: no Brasil, ser **jovem negro** é o mesmo que ser **jovem branco**? Ou então: o que é ser **jovem negro** em uma sociedade racista?

O Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) divulgou, na 57ª edição do boletim Tempo em Curso[28], pesquisa sobre **Vitimização por Homicídio no Brasil**. Os dados presentes nesta edição "foram pesquisados a partir dos microdados do Sistema de informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde (MS) [29]".

---

[28] Publicação eletrônica mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho metropolitano brasileiro.

[29] Conforme aponta a pesquisa, os dados do SIM são coletados quando a Declaração de óbito (DO) é preenchida pelo médico responsável no momento do falecimento. Esse registro é recolhido pelos órgãos locais que o repassa ao MS; este alimenta a base do SIM que fornece, posteriormente, os dados ao público (TEMPO EM CURSO, 2014).

A pesquisa aponta que, **no período de 2002 a 2012**, foram assassinadas no país 555.884 pessoas, sendo que do total dos indivíduos vítimas de homicídio, 62% (345.885) eram pretos e pardos e 31% (172.419) eram brancos. A tabela abaixo aponta para um crescimento do número de homicídios de negros e um decrescimento do número de homicídios de brancos neste decênio:

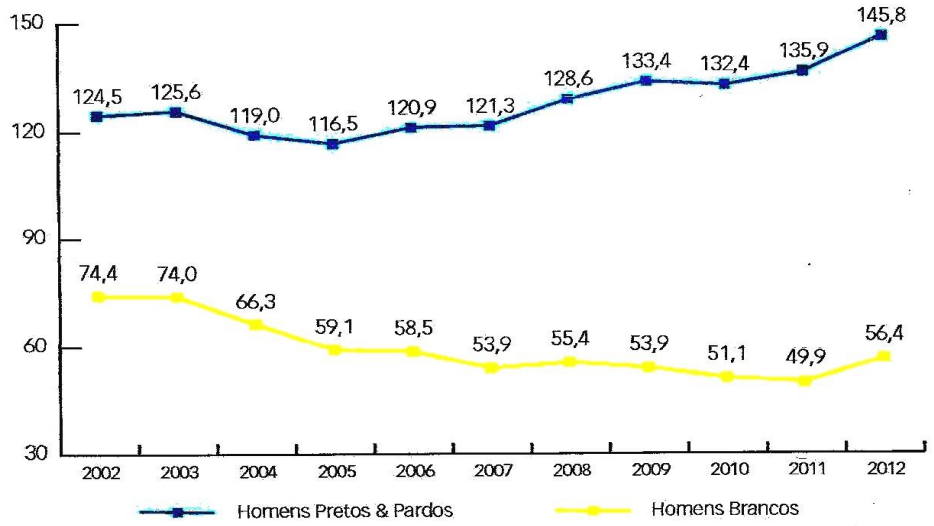
Tabela 1 - Homicídios segundo os grupos de cor ou raça de ambos os sexos - Brasil, 2002-2012 (em número de declarações de óbito)

Ano	Pretos e Pardos	Brancos	Total
2002	26.952	18.867	49.695
2003	28.331	18.846	51.043
2004	27.702	17.142	48.374
2005	28.454	15.710	47.578
2006	29.925	15.753	49.145
2007	30.193	14.308	47.707
2008	32.349	14.650	50.113
2009	33.533	14.851	51.434
2010	34.983	14.047	52.260
2011	35.207	13.895	52.198
2012	38.256	14.350	56.337

Nota 1: A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.
Nota 2: Os dados para o total do Brasil incluem as ocorrências em municípios ignorados.
Fonte: Ministério da Saúde, DATASUS, microdados SIM; IBGE, microdados PNAD.
Tabulações LAESER.

Por outro lado, observando a faixa etária dos jovens assassinados, as análises do LAESER denunciam uma assustadora evidência: "entre os anos de 2002 e 2012, a mortalidade por homicídio de jovens negros e pardos cresceu 14,6%. No mesmo intervalo, a taxa de homicídio por 100 mil habitantes dos jovens brancos caiu 31,9%" (LAESER, 2014, p.6) , conforme aponta o gráfico a seguir:

Gráfico I.1 - Homicídios de jovens do sexo masculino entre 15 e 24 anos segundo os grupos de cor ou raça - Brasil, 2002-2012 (em número de declarações de óbito por 100 mil habitantes)



Nota: Os dados para o total do Brasil incluem as ocorrências em municípios ignorados.
Fonte: Ministério da Saúde, DATASUS, microdados SIM.
Tabulações LAESER.

Diante dos dados alarmantes, a análise do boletim mensal do Tempo em Curso apresenta a seguinte conclusão:

> Este conjunto de indicadores sobre os homicídios em todo o país, em 2012, revela não somente os extremos níveis de violência que seguem assolando a sociedade brasileira. Há nestes indicadores a confirmação do viés de cor ou raça e gênero, colhendo os homens pretos e pardos, **especialmente os jovens**, entre as maiores vítimas deste cenário que não admite outro termo que senão de matança e extermínio.
> Por outro lado, aparentemente este grave assunto segue condenado a frequentar as páginas policiais nos jornais do que ocupar o espaço que mereceria estar, que seria no debate político nacional (LAESER, 2014, p.7).

Em 2007, o Encontro Nacional de Juventude Negra (ENJUNE[30]) já apontava uma série de ações para um debate sobre as medidas necessárias para minimizar os efeitos impostos **a esta** juventude, dentre elas o desenvolvimento de ações de combate ao genocídio da população negra. Recentemente, tivemos vários exemplos de jovens

[30] Realizado em julho de 2007, "na cidade baiana de Lauro de Freitas [...] reuniu 620 jovens e adultos delegados de 17 unidades da Federação [...]. No tema Juventude e Educação, o I Enjune destacou, além da necessidade de se atuar em políticas de valorização da cultura, a adoção de um amplo programa de ações afirmativas para a inserção da população negra no sistema educacional" (SILVA, 2010, p.269).

vidas ceifadas pela violência; um desses casos aconteceu em Costa Barros[31], por exemplo. Na madrugada do dia 29 de novembro de 2015, cinco jovens negros morreram após terem o carro alvejado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro por mais de 100 tiros.

Se por um lado observamos que jovens negros morrem mais que jovens brancos – apontando-se, inclusive, para um genocídio da juventude negra –, por outro, podemo-nos perguntar: haveria também diferenças nos índices que indicam acesso e permanência dos jovens negros e dos jovens brancos no espaço escolar? Consideramos indispensável refletir sobre essa questão, já que elaboramos uma pesquisa cujo campo de investigação é uma escola federal; espaço de atuação de um grupo formado por jovens estudantes negros do Ensino Médio.

Sabemos que "a importância do nível educacional como determinante do bem-estar influencia desde a renda do indivíduo até a probabilidade de ele morrer de forma violenta" (SOARES; FONTOURA; PINHEIRO, 2007, p.401). Levando em consideração **o ensino fundamental**, podemos dizer que o acesso é essencialmente universalizado para negros e para brancos nesse nível de ensino. No entanto não existe uma equivalência entre negros e brancos quando apontamos para os indicadores de permanência, já que as crianças negras apresentam uma maior taxa de evasão escolar quando comparadas à taxa de evasão crianças brancas. A repetência e a baixa qualidade do ensino indicam que a frequência à escola não asseguram a aquisição da escolaridade. Neste sentido, "atualmente o melhor indicador de acesso ao processo educacional [...] é a taxa líquida de matrícula, entendida como a porcentagem de meninos e meninas" de uma dada idade "frequentando a escola no nível adequado[32]". (SOARES; FONTOURA; PINHEIRO, 2007, p.402).

Soares; Fontoura e Pinheiro (2007), estabelecendo uma análise das matrículas **no ensino médio** em um período de doze anos, de 1994 a 2006, avaliam que levando em consideração a taxa líquida de matrícula, a diferença entre brancos e negros, ao longo deste período, permanece em aproximadamente 20 pontos percentuais.

---

[31] Bairro de baixa renda na Zona Norte do Rio de Janeiro.

[32] De acordo com os autores, "para a educação infantil, em que não há repetência, as taxas líquidas e bruta são iguais. no entanto, já no primeiro ciclo do ensino fundamental, a repetência começa a esvaziar as taxas líquidas e, ao mesmo tempo, inchar as taxas brutas" (SOARES; FONTOURA; PINHEIRO, 2007, p.401).

Concluímos, pois, que a juventude negra encontra-se mais exposta à violência e que as "situações de preconceito social e racial e de desigualdades encontradas pelos sujeitos jovens estudantes dizem respeito a algumas das implicações de ser jovem negro na sociedade brasileira" (SILVA, 2010, p. 268).

1.3 – "A lagarta virou borboleta": jovens negros e o processo de construção da identidade negra.

Partimos do pressuposto de que toda identidade é construída (MUNANGA, 2012; CASTELLS, 1999). Com o objetivo de ilustrar que a tomada de consciência da identidade negra se dá a partir de um processo de construção, Trindade (s/d)[33] destaca três situações diversas que representam esta tomada de consciência por diferentes sujeitos:

Na primeira situação descrita, um homem negro, professor universitário, **adquire tardiamente esta consciência**:

> XY é um homem negro, de pele incontestavelmente negra, que aparenta beirar os 50 anos, professor universitário e hoje, parece-me que, estudioso da temática das relações étnico-raciais. Há dois anos, num congresso ou algo similar, ouvi seu depoimento sobre sua consciência étnico-racial. Ele pesquisava numa comunidade quilombola quando outros pesquisadores, possivelmente não negros, que ele não conhecia, chegaram na comunidade onde ele pesquisava. Sem conhecê-lo, ou reconhecê-lo como pesquisador, o confundiram com um morador do quilombo tentando entrevistá-lo. Segundo seu depoimento, ali, naquele momento, ele se depara com sua pertença negra, ou afro-brasileira (TRINDADE, s/d, p.16).

No segundo caso, uma mulher negra, professora universitária, **permanece sem esta consciência**:

> XX é uma professora universitária incontestavelmente comprometida com a alfabetização das crianças das classes populares, também aparentando beirar os 50 anos. Conversava numa roda de amigos, declarando-se surpresa por ter anemia falciforme, uma vez que esta era uma doença típica de pessoas negras ou de ascendência negra.
> Certamente, é um caso típico de alguém que tem a prerrogativa de ser ou não negro. Tem cabelos bem encaracolados, como muitas das mulheres negras que saem do salão após terem feito permanentes afro, uma pele morena, similar a de muitas das minhas primas filhas de negros com brancas ou com

[33] TRINDADE, Azoilda. **Tecendo Africanidades com Brasilidades: Desafios do Cotidiano Escolar** in SOUZA, Maria Elena V. (Org.). Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/2003. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

> negras de peles claras ou de brancos com negras ou de negros de peles claras com negras de qualquer tom de pele. Nossa, são tantas as possibilidades! Também têm aquelas verruguinhas que os dermatologistas atribuem à ascendência negra (Ibidem, p.16).

Na última situação, a pesquisadora expõe a sua própria experiência, onde a consciência de "ser negra" **se dá em tenra idade**: "Não sei se uma criança de 2 anos tem consciência da sua cor, mas sempre me vi negra, o que não significa que, em momentos da minha vida, desejei não ser" (Ibidem, p.17).

Conforme explicitado anteriormente, antes de iniciarmos a pesquisa, elaboramos a hipótese de que os membros deste Coletivo se consideravam **negros**, visto que a Frente **Negra** trazia esta referência na própria composição do nome. Para comprovar ou negar essa hipótese, perguntamos aos estudantes qual seria o critério de participação neste grupo:

> **Estudantes** ((não foi possível identificar quais)) – Ser negro (Hhhh).
> **Dandara** – **Reconhecer-se como**...
> **Michelle** – Reconhecer-se como negro...?
> **Dandara** – **Reconhecer-se negro**.
> **Michelle** – Tá. É...
> **Dandara** - E é importante ter hãaa... a consciência de que quando-quando nós falamos "ser negro" isso caracteriza ser lido na sociedade como negro. Ser negro... ser lido na sociedade como negro é enfrentar todo dia-todo dia problemas que... a juventude negra, enfim... todas as pessoas negras enfrentam[...] Então, no momento em que você só é negro aonde te convém, na hora da questão de desfrutar da-da diversidade popular, a questão das danças, músicas...
> **Luiz Gama** – Da cota.
> **Dandara** – Cota... Então é importante a gente ter essa-essa conscientização...

Percebe-se que para os estudantes da Frente Negra, ser negro é "reconhecer-se como negro". Contudo, para os jovens, reconhecer-se não basta: é preciso ser visto pela sociedade como "negro", enfrentando os obstáculos que a negritude traz; obstáculos estes que entendemos como os representados pela exclusão da participação política e econômica, pela limitação do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 2012) e pelo racismo.

É interessante observar que os estudantes apontam as fraudes nas cotas como desfrute de uma "negritude por conveniência". Entendemos que o reivindicar da "afrodescendência", para alguns fraudadores, estaria baseado na seguinte questão: num país miscigenado como o nosso, quem realmente seria "negro"? Para Munanga (2012, p.16), o conceito de "afrodescendência" se transformou em instrumento de manipulação política no debate sobre as cotas, pois "partindo da verdade histórica de que a África é o

berço da humanidade, qualquer cidadão, pouco importando a cor da sua pele, poderia reivindicar sua afrodescendência". Silva (2010, p.1), ao discutir a importância do uso da palavra "negro", destaca que um "afro" pode ser "branco" e que no termo "afro" o fenótipo negro se dissolve. Sendo assim, sinalizamos que os estudantes da Frente Negra reconhecem a palavra "negro" no sentido que nós a concebemos: como uma identidade política e afirmativa.

Partindo da premissa de que o processo de construção da identidade envolve, dentre outras questões, um olhar do indivíduo para si mesmo e para os outros (exercício que leva à tomada de consciência das diferenças entre ambos) é correto afirmar que o grau desta consciência não é o mesmo entre todos os negros (MUNANGA, 2012).

Há negros que participam ativamente das atividades nos terreiros religiosos, onde há uma persistência do fator linguístico como fator de identidade. No que diz respeito à religiosidade, há negros católicos, evangélicos e negros que não praticam nenhuma religião. Enquanto há negros que sequer têm conhecimento de como o racismo se configura na nossa sociedade, há os que são militantes, extremamente politizados e envolvidos com a luta antirracista. Não podemos deixar de citar os negros que fazem parte das comunidades quilombolas e aqueles que, nas grandes cidades, são grandes empreendedores. Por fim, não nos esqueçamos dos milhares de jovens negros que, nos becos e vielas das favelas, são alvos das "balas perdidas". Nesse sentido, este processo – um olhar para si mesmo e para os outros em busca de semelhanças e diferenças – ocorre de maneira diferenciada para cada indivíduo, já que os negros não fazem parte, necessariamente, de um mesmo cenário sociocultural.

Em virtude disso, consideramos relevante a explicitação de cada estudante acerca de seu processo de formação de identidade. Em outras palavras: consideramos relevante a exposição de como se deu essa construção. O questionamento teve como objetivo avaliar se havia alguma ligação entre a construção da identidade negra e a formação da Frente Negra.

> **Luiza Mahín** - Eu sempre conto essa história de-de família que eu tenho porque eu tenho uma avó branca e uma avó negra e as duas cuidaram de mim a vida inteira. E... quando eu tava com a minha avó branca falavam: "Ah, você é adotada? Porque você é muito escura pra ser... pra ser... Neta dela". E a minha avó negra é mais escura do que eu, bem mais escura do que eu e quando eu tava com ela perguntavam: "Ah, é sua empregada"? **Isso... isso eu passei muito durante a infância, né**?

> **Dandara** - A minha família, ela é constituída da mesma forma que a da Luiza Mahín. Parte dela é branca e a outra parte é negra. **Então, é sempre esse processo de colorismo... foi muito grande... de que eu não sou preta, de que eu sou morena**...
>
> **Carolina de Jesus** - **Eu acho que poucos de nós tiveram uma base em que a família se ligavam pras questões raciais, sabe? Mesmo você tendo uma família... eu tenho uma família onde a maioria é negra, mas nenhuma das pessoas... ao contrário, elas sempre... tentavam incentivar você a alisar o cabelo ou você... ou de ficar te chamando de "Chica", te chamando de "negra", te chamando de "preta", mas de uma forma... vulgar, de uma forma como se fosse algo ruim**. Então... mas só que você aceitava porque de alguma forma você... era a sua família, você achava como se fosse certo... e você vai crescendo e você vai alimentando isso, você vai vendo novela, você vai vendo coisa, você vê que você é inferior às outras pessoas de outra cor... brancas.
>
> **Luiz Gama** - **É... então. Diferente... é, assim... diferente de muitas pessoas, eu desde pequeno sempre tive... sempre tive uma ligação muito forte com esse debate. É... com relação... à minha cor, com relação à minha cultura, né**? Com relação às danças populares, às manifestações culturais, porque é... a minha família é do nordeste é... a... não tem uma parte branca, uma parte preta, é todo mundo preto e... tanto por parte de mãe quanto por parte de pai. E assim, eu acho que a grande influencia que eu tenho da minha formação hoje em dia é por causa da minha mãe. Porque assim, é... é aquilo, não basta ser preto, né, você tem que se reconhecer e você tem que se engajar. E a minha mãe, ela... ela... ela desde sempre... ela é aquele tipo de pessoa que sempre procurou... procurava se reafirmar. Principalmente com a questão do cabelo, que ela relaxou o cabelo durante muitos anos, durante muitos anos e ela não sabia como... aquela, aquela eterna busca, não sabia como deixar o cabelo dela com volume que ela buscava...
>
> **Zumbi** – **Eu me reconheci negro, acho que aqui no colégio**. Eu também vim de uma família onde uma parte era branca e a outra negra e eu acho importante ressaltar o tipo de vida que a minha família negra levava. Que levava aquela vida totalmente social branca. Uma família de Brasília, da capital, que... não tinha esse debate. **Então era aquela família que sempre tentava domar as características negras pra ficar um pouco mais normal onde todo mundo era branco**. Eu acho que esse debate negro veio muito mais da parte da minha família que era branca do que da parte negra. Minha mãe dizia: "Você é negro, você não é branco". E então isso veio muito mais da minha família branca.

Conforme pudemos observar, o processo de construção da identidade negra ocorreu para os estudantes de distintas formas. O fator cultural se apresentou como um elemento relevante na construção da identidade negra de Luiz Gama, assim como a forte influência exercida pela mãe do estudante. Sendo assim, o jovem sempre teve "uma ligação muito forte" com o debate sobre as relações raciais desde a infância.

Sob outra perspectiva, os outros quatro estudantes tiveram uma relação de estranhamento com o próprio corpo, reforçada em seus contextos familiares. A tentativa

de “domar as características negras” se expressa tanto através de palavras quanto através de ações. Como Dandara carrega no corpo a marca da miscigenação (a estudante tem a pele clara e os cabelos crespos), a família optou por considerá-la “morena”. Já Luiza Mahin, desde a infância era vista com estranhamento ao estar com membros da família: na companhia da avó branca era “adotada” e na companhia da avó negra era “patroa”. Carolina de Jesus era incentivada a alisar os cabelos para “domar os fios” do cabelo crespo e esconder sua negritude, enquanto Zumbi observava as tentativas de sua família para “domar as características negras para ficar mais normal num mundo branco”.

A tentativa de anulação e rejeição do corpo está diretamente relacionada à ideologia racista. É nesta ideologia que a cor branca se constitui como um referencial de beleza humana e a cor negra representa o oposto, constituindo-se como sinônimo de feiura. A partir daí o negro passar a viver o seu negro drama: “cabelo crespo e a pele escura, a ferida, a chaga, a procura da cura[34]”.

Para Munanga (2008, s/p),

> O corpo humano com suas características perceptíveis, como a cor da pele, do cabelo e dos olhos; a textura do cabelo; os traços morfológicos, tais como o formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, etc., fornece a matéria prima a partir da qual foi formulada a teoria racialista. Sendo esta última definida pela hierarquização das chamadas raças branca, amarela e negra. No pensamento dos racistas, a cor preta é tida como uma essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais, intelectuais e estéticas das populações não-brancas, em especial as negras [...].
> Visto desse ângulo, “nosso” corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade (MUNANGA, 2008).

A atribuição de uma identidade corporal inferior aos negros e uma identidade corporal superior aos brancos, induz muitos negros a estabelecerem uma relação de rejeição ao próprio corpo, transformando-o num verdadeiro “campo de batalha”. É de nossa responsabilidade apontar que esta “indução” não ocorre de forma despretensiosa.

Para Castells (1999, p. 23), a construção de identidades engloba fatores biológicos, geográficos, históricos, religiosos, os aparatos de poder etc. Esses “materiais” são, pois, “processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão tempo/espaço”. Numa

[34] Trecho da Música **Negro Drama** (Racionais MC’s).

sociedade em que "o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos[35]", ser negro torna-se um problema, pois "o negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua inspiração é a de não ser ou não ter sido" (COSTA, 1983, p.5).

É relevante ressaltar que na mesma sociedade onde existe o estímulo ao apagamento da identidade negra, existe – também – luta e resistência por parte dos militantes negros. Embora alguns elementos tenham exercido influência para que o processo de construção da identidade negra dos estudantes se retardasse, eles "tornaram-se negros". Embora tenham sido estimulados a alisar os cabelos, embora tenham sido chamados de "morenos", embora tenham sido induzidos a domar as características negras, "tornaram-se negros" a partir do convívio com seus pares. Em outras palavras: os membros do Coletivo tiveram um papel imprescindível na construção da identidade negra dos jovens membros, como podemos analisar a seguir:

> **Luiza Mahín - E quando eu vim estudar aqui e encontrei essas pessoas, entendeu**? Que eu entrei nesse debate... eu acho que essa vontade que eu sentia, é... isso que eu via, né... foi só uma forma de estar... uma forma de colocar em prática o que eu sentia dentro de mim.
>
> **Dandara - Então, encontrar um grupo em que... em que as mesmas dificuldades e as mesmas questões foram colocadas desde pequenos**[...] Enfim, o amor próprio também que é muito trabalhado entre a gente, tanto na questão estética quanto na questão do autoconhecimento, sabe? Enquanto mulher, é... porque a gente não está representada na televisão, na... nas mídias de massa. **Então o encontro em conjunto é o que faz a diferença**. É o que faz a gente começar a problematizar as coisas, que, enfim... tão aí tão interiorizadas e postas como tão certas pra gente. A gente procura sempre problematizar e crescer com isso e respeitar o próximo nas suas limitações.
>
> **Carolina de Jesus** - Você vai crescendo... e aqui foi um auge muito grande, principalmente no ano passado... do ano passado pra cá. Eu me interessei de uma forma... muito surpreendente através da cultura popular que eu sou totalmente apaixonada e teve uma base... essa-essa... Durante a minha participação nesses... tanto no... com as pessoas da minha sala, os meus amigos quanto no meu interesse em aprender mais a cultura popular, também cresceu essa vontade de me assumir... não de me assumir como negra, de me sentir negra e ter vontade de lutar contra os... essas coisas que acontecem aí que fazem muito mal a você e você do nada começa a reparar várias coisas que são totalmente fúteis e continuam acontecendo e você tenta lutar de alguma forma, **você tenta chamar outras pessoas, você quer sempre chamá-las pra elas lutarem com você e acho que essa uma coisa que eu mais gosto e que eu mais senti quando encontrei eles**.

[35] COSTA, Jurandir. **Prefácio** in SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

> **Zumbi** - E o Pedro II foi um marco muito grande nessa descoberta. **Eu acho que encontrar gente como eu, gente que vive a mesma vida, que vive os mesmos dilemas, que se vê aqui nesse colégio de maioria branca**. Eu estudo, na minha sala tem três pessoas negras. Minha sala é até pequena, tem dezessete pessoas, três negras. Tem salas que tem trinta e tantos alunos e uma pessoa negra.

É interessante observar que os estudantes apontam uma estreita relação entre a tomada de consciência da identidade negra e a aproximação entre os integrantes da Frente. O encontro em grupo e a percepção de que o outro atravessa as mesmas dificuldades e os mesmos "dilemas" se apresentou como fundamental no processo de conscientização dos jovens negros deste Coletivo.

Estabelecendo um diálogo com Dayrell (2007), compreendemos que a sociabilidade é uma dimensão da condição juvenil presente, dentre outros espaços, em um espaço institucional como a escola. Para os jovens a sociabilidade responde "às suas necessidades de identidade", a partir do momento em que procuram formas de "afirmação diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos". Os amigos do grupo constituiriam, assim, "o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros" (PAIS *apud* DAYRELL, 2007).

Estes jovens demonstram a consciência da opressão sofrida pelos negros e compreendem que sofrem esta mesma opressão. Para eles, os integrantes do grupo sofrem as mesmas opressões, vivem os mesmos dilemas e passam pelas mesmas dificuldades. Para Munanga (2012, p.16) "ser negro é ser excluído". Dessa forma, mesmo compreendendo que o conceito de identidade engloba fatores culturais, linguísticos, psicológicos, raciais, dentre outros, o autor, sem minimizar estes fatores, persiste que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 2012, p.16).

Outra questão que diz respeito à identidade negra e que se refere à relação dos jovens com o próprio **corpo** é o trato das jovens com o seu **cabelo**. Como para os jovens estudantes esta não fora uma questão que mereceu destaque, vejamos o que as narrativas das jovens estudantes nos dizem:

> **Carolina de Jesus** – Eu acho que um dos frutos melhores que todos esses movimentos, todas essas discussões que tem dentro de sala de aula e fora também foram as pessoas se reconhecendo como negras, sabe? **Assumindo seus cabelos**, assumindo sua roupa, seu gosto musical, sua dança, danças populares... É tipo um número muito grande... Eu reparei um número muito grande de pessoas querendo se assumir... querendo se achar... querendo ser... sabe?
> **Zumbi** – Ser negro.
> **Carolina de Jesus** – Ser negro (Hhhhh).
> **Luiz Gama** – É... (Hhhhh)
> **Luiza Mahín** – É só trazer uma foto de nós três há... três anos atrás completamente diferentes, completamente embranquecidas e agora... Vamos fazer uma comparação? (Hhhhh)
> **Carolina de Jesus - O número de pessoas que estão assumindo seu cabelo**...
> **Dandara** – A lagarta virou borboleta.
> **Luiz Gama** - Rsrs
> **Dandara**- É extamente isso. **A gente passou por uma metamorfose muito importante que vai desde o... do empoderamento em relação ao quesito da-da beleza negra que vem trazendo com isso o cabelo, as curvas, enfim... tudo, todos os traços que nós carregamos tanto no crescimento enquanto ativistas mesmo**.

E em outro momento da entrevista:

> **Carolina de Jesus** - As meninas... **Eu mesma chamo várias pessoas para assumir o cabelo, dentro da nossa sala quase todas as garotas tão assumindo o seu cabelo**. Até meninas brancas que... que... geralmente tem cabelo ondulado ou liso, porque poucas realmente tem cabelo liso, sabe? A maioria tem ondulado ou crespo.
> **Dandara** – **Nunca é liso o suficiente**.
> **Carolina de Jesus** – **É, nunca é liso o suficiente. Eu acho que tem que assumir o seu cabelo**, mesmo não sendo tão difícil assumir um cabelo ondulado, mas... sabe? É uma questão sua, sabe?
> **Dandara** – Isso é importante.
> **Carolina de Jesus** – Isso é importante.

Gomes (2008), ao tecer considerações sobre **negro**, **cabelo e cor da pele**, afirma que tanto o cabelo quanto a cor da pele são vistos como fatores importantes na construção do sistema de classificação racial no Brasil. Ao realizar uma pesquisa etnográfica[36] nos salões étnicos de Belo Horizonte, a autora toma como temática principal de investigação a relação entre **negro**, **cabelo e estética**.

Em uma das experiências no campo de pesquisa, a autora relata que "uma mulher negra que alonga o cabelo pode facilmente passar de "negra" para a categoria

[36] Tese de doutorado defendida em junho de 2002 no Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, sob a orientação do professor Dr. Kabengele Munanga. A pesquisa deu origem ao livro **Sem perder a raiz: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra**.

“mulata””. Alongar o cabelo e manipulá-lo utilizando diferentes produtos químicos, estilos e diferentes penteados, pode significar um degrau acima na escala de hierarquização das raças, onde o **branco** estaria no topo. Neste caso, a “mulata” seria vista como a mistura entre o **negro** e o **branco**, trazendo, assim, o sinal da mestiçagem. Consideramos importante destacar que “mulata” faz referência a “mulo”, animal híbrido, fruto do cruzamento de espécies distintas. Sendo assim, o termo reforça a ideologia racista, apontando para uma hierarquia racial presente na sociedade e no interior da comunidade negra (GOMES, 2008, p.256).

Observemos que as reflexões da jovem Dandara denunciam este raciocínio:

> **Dandara** – Um falso empoderamento, né? Naquele nível que você vai tentar assumir o seu cabelo e... e aí você acha que dando uma relaxada pra “abrir os cachos”, isso... você tá tendo essa, essa vivência enquanto mulher negra e tá assumindo os cachos, o negro, o afro. Mas na verdade até que ponto é esse “abrir os cachos”? Até que ponto isso também não é um embranquecimento? Então, isso foi até um marco na... na... no meu ativismo. Enfim, em que eu tinha um cabelo aberto, grande... porém relaxado. Então eu resolvi cortar pra realmente me conhecer, pra saber realmente do meu cabelo, e chegar a conclusão de que “Não, ele não precisa ter cachos abertos”. Ele nem necessariamente precisa ter cachos.

Segundo Martins (2015, p.110), “falar sobre cabelo crespo e seus vários processos de alisamento remete a questões relacionadas ao processo de embranquecimento da sociedade brasileira”. A jovem estudante, em consonância com esta reflexão, avalia a ação de relaxar o cabelo e de “abrir os cachos” como um processo de “embranquecimento”, apontando que conhecer o seu cabelo como ele realmente era (antes do uso de produtos químicos) fez parte do seu ativismo e do processo de construção de sua identidade negra.

Ao longo da pesquisa realizada nos Salões Étnicos de Belo Horizonte, GOMES (2008) analisa que, ao observar adolescentes negras que frequentavam os salões para alongar os cabelos, “essas garotas, ao descobrir esse penteado, agem como se tivessem encontrado a “saída” para o seu conflito com a aparência e a autoimagem”.

Na contramão desse pensamento, as jovens da Frente Negra concluem que a utilização do cabelo natural faz parte de um processo mais amplo, para além da Frente Negra:

> **Michelle** – Vocês foram sentindo isso[37] em várias esferas ou só dentro da escola?
> **Dandara** – Em várias esferas...
> **Luiza Mahín** – Em várias esferas...

Faz-se fundamental ressaltar que as jovens apontaram um "ativismo" ao falar sobre o processo de transição dos seus cabelos. Dessa forma, entendemos esta autoafirmação como uma forma de resistência, a partir do momento que a utilização do cabelo natural pelos negros e pelas negras esteve presente em movimentos nacionais e internacionais de afirmação política da negritude.

Podemos afirmar que estes estudantes formaram no Campus Engenho II uma "trincheira de resistência" através da construção do Coletivo Frente Negra. Neste sentido, consideramos que a formação desta Frente se constitui como a formação de uma identidade de resistência:

> criada por atores que se encontram em posições/ condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...] (CASTELLS, 1999, p.24).

Através de atividades promovidas no interior do Campus e de um debate pautado sobre as relações raciais, este Coletivo se mostra como um espaço de resistência coletiva diante da opressão imposta no interior do Campus e no exterior dos muros da instituição.

1.4 – A Frente Negra e a Interseccionalidade

Em entrevista concedida ao Observatório de Favelas[38], Marcelo Paixão, coordenador do LAESER, destaca:

> Procuro mostrar que o racismo é o elemento que faz parte da estrutura social brasileira dialogando de maneira dinâmica com aquele conjunto de outros vetores que determina a desigualdade. Existe desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Essa é uma desigualdade que vai afetar todos os núcleos da população, porém, **quando nós analisamos a desigualdade de gênero associada à desigualdade por raças, vemos que as desigualdades são anda maiores**, demonstrando que um elemento determinante da

[37] O processo de transição capilar.
[38] Organização da sociedade civil de consultoria, ação pública e pesquisa dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos.

> desigualdade por gênero dialoga dinamicamente com outra desigualdade que é racial [39].

De acordo com o autor, o cruzamento entre *gênero* e *raça* potencializou a opressão, acentuando a desigualdade que as mulheres negras sofrem no mercado de trabalho. Percebe-se assim que as mulheres negras, apesar de (também) mulheres, sofrem uma opressão distinta das mulheres brancas.

Observando o cruzamento entre *gênero* e *raça*, podemos verificar a constatação de Santos (2012, p.117) que, ao analisar as ofensas encontradas em ações penais de prática de racismo, revela que os insultos sofridos por mulheres negras apresentam peculiaridades, pois são acompanhados de um insulto sexual, que iguala mulheres negras a animais e prostitutas. Outro estigma recorrente diz respeito à higiene, intensificado por termos pejorativos. Percebe-se assim, que mulheres negras são tão negras quanto os homens negros, mas sofrem insultos distintos.

Quando estabeleci os primeiros contatos com alguns membros do Coletivo nas "fases prévias informais" das entrevistas, os jovens que estavam presentes – Luiz Gama e Luiza Mahin – se apresentaram como "LGBTs[40]". Observei, naquele momento, que sinalizar isto para mim constituía um fator relevante para os estudantes, visto que nenhuma pergunta havia sido feita (naquele momento) a respeito da orientação sexual dos membros da Frente Negra.

Nas duas entrevistas concedidas, a questão da orientação sexual voltou à tona: na primeira, quando perguntei se a Frente Negra mantinha relações com o movimento feminista e o movimento LGBT:

> **Michelle** – Vocês têm relações com o movimento LGBT, né? E esse contato com o movimento LGBT, feminista... Como é que é isso?
> **Mariana** – É porque eu acho que a gente é LGBT... todos nós (Hh).
> **Michelle** – São questões que se cruzam?
> **Luiz Gama** – É, é. Como é que é?
> **Dandara** – **Interseccionalidade**.
> **Luiz Gama** – **Interseccionalidade**... Porque acho que a gente entende que nenhuma opressão tá em cima da outra, sabe? Acho que quando a gente...

---

[39] Entrevista concedida em 15 de novembro de 2013. Disponível em http://racismoambiental.net.br. Acesso em 15 de março de 2016.

[40] Neste momento, os jovens estavam falando sobre a **Jornada da Diversidade** que aconteceu em 2014 no Campus Engenho Novo II. Neste evento, estudantes da instituição espalharam, por todo pátio, cartazes com frases racistas, machistas e homofóbicas proferidas por professores. Ao falar sobre homofobia, os jovens declararam-se gays.

> sabe tem pessoas que, né, unem esses três tipos de opressão que é mulher, que é negra, que é LGBT...
> **Luiza Mahín** – Eu! (Hh)
> **Luiz Gama** – Outros só são mulheres, outros só são LGBT, o outro é negro e LGBT. Eu acho que por a gente conviver muito nesse meio, eu acho que a gente... por mais que a gente não... "Ah, não pertenço a essa minoria social", mas eu-eu to vendo que aquela pessoa que tá ali trabalhando comigo no Grêmio ela sofre vários problemas em decorrência disso. Então acho que esse debate mais aprofundado que a gente tem. Eu acho que isso, que... enfim... acho que isso foi... evoluiu muito desde o... desde o início do ano foi quando o Grêmio começou a atuar pra cá. E... e a gente foi desconstruindo bastante isso dentro da gente e a gente entende que, sabe, são coisas que não se sobrepõem umas... umas com as outras, sabe? São coisas que se ligam, as opressões estão ligadas.

E na segunda entrevista, quando o estudante Luiz Gama retoma o tema apontando para uma aglutinação de opressões:

> **Luiz Gama** – Eu tenho refletido muito sobre isso ultimamente ((referindo-se às dificuldades de manter um relacionamento com pessoas brancas)) . Acho que isso é um sinal de que eu tenho crescido muito. É... Dentro do Movimento Negro em si. Entendeu? Justamente por causa... por levantar essas questões, ainda mais sendo negro e LGBT, eu acho que tudo isso influencia, sabe*?* **Porque não são coisas separadas, né? São coisas que eu sou junto. Né?**
> **Luiza Mahin** – (Hh). Todos nós.
> **Luiz Gama** – É. Exatamente. Então... eu acho que é isso.

Observamos que os estudantes apontam para diferentes tipos de opressões: opressão levando-se em consideração a raça, opressão levando-se em consideração o gênero e opressão levando-se em consideração a orientação sexual, num "debate aprofundado no interior do grêmio que vem crescendo ao longo do tempo". Por outro, os estudantes não consideram que as opressões se sobrepõem, mas sim se interligam.

Sob esta perspectiva, os jovens negros pautaram suas reflexões apontando para o conceito de **Interseccionalidade**; conceito este proposto por Crenshaw (2002), importante pesquisadora e ativista norte-americana que desenvolveu teoricamente o conceito da interseção das desigualdades de raça e de gênero.

Para ilustrar como a interseccionalidade opera, Crenshaw apresentou como exemplo o desenrolar de um processo movido pela empresa **Graffen Reed** contra a empresa **General Motors** nos Estados Unidos. Neste processo, considerou-se que

diversas mulheres afro-americanas foram discriminadas pela empresa **General Motors**, visto que, segundo elas, esta firma não contratava mulheres negras[41].

Crenshaw (2002, p.10), ao detalhar os encaminhamentos do processo narra que "o tribunal não tinha como compreender que se tratava de um processo misto de discriminação racial [...]. Insistiu para que as mulheres provassem, primeiramente, que estavam sofrendo discriminação racial e, depois, [...] de gênero". Como não havia discriminação racial na empresa (pois esta contratava negros), nem discriminação de gênero (pois esta contratava mulheres), as mulheres negras receberam a informação de que seu processo por discriminação não tinha justificativa.

Consideramos, pois, fundamental apresentar o conceito de Interseccionalidade com o intuito de compreender que as discriminações operam juntas:

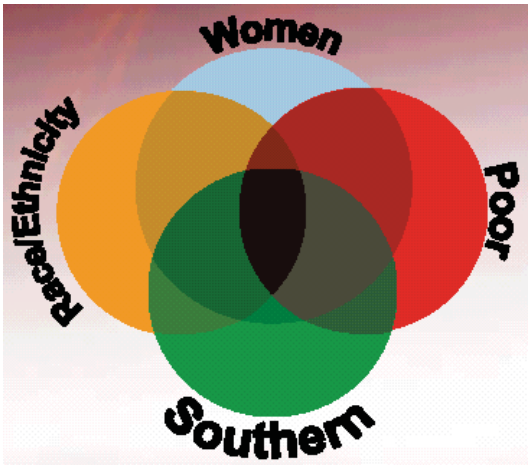
> A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A **interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação**. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.117).

A ilustração abaixo demonstra que as mulheres que se encontram no centro da ilustração, não por acaso, são as mulheres de pele mais escura e também as que costumam ser mais oprimidas no que diz respeito aos direitos civis e humanos.

---

[41] A **General Motors** trabalhava com a seguinte realidade: nesta indústria havia espaço para negros, desde que fossem homens. Por outro lado, também havia espaço para as mulheres, desde que fossem brancas. Aos homens negros os empregos disponibilizados eram o de postos nas linhas de montagem; às mulheres brancas os empregos disponibilizados eram empregos nos escritórios, em funções como a de secretária. E às mulheres negras, que função era dispensada? Nenhuma, pois, de acordo com elas, havia espaço para mulheres e também havia espaço para negros, mas não havia possibilidade de trabalho para mulheres negras.

Figura 1 – Ilustração indicando sobreposição de opressões



Fonte: Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos feministas (CRENSHAW, 2002).

Compreendemos, desta forma, que a interseccionalidade se constitui como um importante conceito não apenas para que os que sofrem opressões estejam conscientes desta questão, mas também para que possam ser criadas políticas públicas com o objetivo de assegurar os direitos destes cidadãos.

2 – O Colégio Pedro II: um "museu de grandes novidades"

O Colégio Pedro II, fundado em 02 de dezembro de 1837 (ainda no período imperial) constitui-se como uma tradicional instituição de ensino localizada em diferentes pontos do estado do Rio de Janeiro. Atualmente, a instituição possui quatorze Campi distribuídos em diferentes bairros da cidade[42] e nos municípios de Duque de Caxias e Niterói. Na obra "O Colégio Pedro II: Contribuição Histórica aos 175 anos de sua fundação[43]" a tradição é apresentada como uma característica marcante do colégio, sendo um capítulo desta obra reservado apenas para explicar como esta tradição se construiu.

Com uma longa trajetória que ultrapassa um século e meio, o colégio "recebeu gerações de cariocas, e de brasileiros de diversas regiões, a princípio quase que exclusivamente ligados à elite política e intelectual". Com o decorrer dos anos, passou a receber estudantes de diversos segmentos da população: na década de 1940, os filhos de pequenos comerciantes; nas décadas de 1950 e de 1960, os filhos da classe média urbana; e a partir de meados da década de 1980 – especificamente em 1984 – os filhos das camadas populares, a partir do sorteio público para o preenchimento das vagas reservadas ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (CAVALIERE, 2008, p.187). Atualmente, o ingresso dos estudantes se dá por sorteio público das vagas e processo seletivo, questões que detalharemos no decorrer do capítulo.

No que diz respeito à política de cotas, o CPII passou por mudanças com a chegada do terceiro milênio: instituiu-se a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, estudantes de baixa renda e estudantes pretos, pardos e indígenas, conforme determinou a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Por outro lado, outras transformações se somaram a estas: a instituição de núcleos institucionais, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, por exemplo.

É nesta perspectiva – observando estas e outras recentes transformações – que consideramos o Colégio Pedro II um "museu de grandes novidades". **Museu** por ter sido um espaço constantemente visitado e inspecionado pelo imperador, por preservar

---

[42] Centro, São Cristóvão, Engenho Novo, Tijuca, Humaitá e Realengo.
[43] COLÉGIO PEDRO II. **O Colégio Pedro II**: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

tradições que atravessaram o tempo, por ter recebido como docentes e discentes "brasileiros de enorme e subido valor[44]" e por ter sido um espaço que foi atravessado pela ditadura militar, período este em que jovens estudantes do colégio – relembrados até hoje em cerimônias específicas – tiveram suas vidas ceifadas por lutar contra este regime. Por outro lado, neste museu há uma série de mudanças recentes que podem ser caracterizadas como **novidades**: a expansão da instituição para diferentes pontos da cidade na década de 2000, a criação do NEAB-CPII, a adoção da política de cotas para o ingresso de docentes e discentes e (por que não?) a formação de Coletivos Negros.

Com o objetivo de analisar o "espaço Pedro II", iniciamos o capítulo destacando os "traços identitários" da instituição: a famosa tabuada e o hino do Colégio Pedro II, traços que são apropriados pelos docentes e discentes "a partir do sentimento de pertencimento, de orgulho e de tradição" (CARDOSO, 2014, p.50). Consideramos, pois, fundamental evidenciar estes símbolos para explicitar que o CPII possui peculiaridades e particularidades, constituindo-se como um espaço com "código comum" específico, o que o distingue dos demais colégios. Através de depoimentos de ex-alunos e intelectuais que já tiveram (ou não) passagem por esta instituição, evidenciamos olhares lançados ao CPII; olhares que acentuam sua singularidade.

Em seguida, elaboramos um breve relato sobre a história do CPII. Optamos por um relato breve por entendermos que esmiuçar a história de um colégio fundado no período imperial não nos seria de grande valia. Centramo-nos, assim, nos pontos que nos são mais importantes e que se relacionam à pesquisa, de forma direta ou indireta. Desta forma, compreendemos que revisitar esta história também é revisitar a história do país: a fundação no dia do natalício de D. Pedro II, as passagens do imperador pela instituição, o perfil de estudante que a escola se propunha a formar e as mudanças internas que ocasionaram a democratização do acesso à instituição na década de 1980, com a criação das unidades de 1º Segmento do Ensino Fundamental. Consideramos relevante o conhecimento desta história por considerarmos que ela nos fornece importantes elementos para melhor compreender o presente da instituição.

Dando prosseguimento à análise, destacamos as novidades que chegaram a esse espaço, estabelecendo uma ponte entre elas e a Frente Negra. A instituição do Núcleo de

[44] Referência a um trecho do hino da instituição: "Estudaram aqui/Brasileiros de um enorme e subido valor/Seu exemplo segui, companheiros/ Não deixemos o antigo esplendor".

Estudos Afro-Brasileiros se constituiu como um fator relevante nos debates sobre relações raciais no interior do CPII, além de estimular uma integração entre os Coletivos. Por outro lado, destacamos que as portas desta instituição começaram a se abrir, através de legislações específicas, para a entrada de estudantes negros.

Por fim, e não menos importante, apresentamos as experiências da Frente Negra *com esta* e *nesta* instituição. Neste sentido, o Núcleo Transdisciplinar de Humanidades e o Fórum de Relações Étnico-Raciais se constituem como espaços privilegiados de parcerias para os estudantes. Dessa forma, consideramos que o jovem, além de jovem, é aluno, estabelecendo uma relação no interior do espaço escolar marcada por imposições e diálogos, discordâncias e concordâncias, associações e rupturas, que são evidenciadas ao final deste capítulo.

2.1 – O Colégio Pedro II: uma instituição peculiar

Ao ingressar como docente no Colégio Pedro II, em 2011, e ao trilhar os primeiros caminhos no interior desta instituição, revelou-se para mim uma questão até o momento desconhecida: o CPII era uma instituição de ensino peculiar.

Recordo-me que ao caminhar pelo Complexo São Cristóvão observei estudantes tocando instrumentos musicais. *Será que haverá um show?*- pensei. Mas não haveria show algum; era só a descontração da hora da entrada. No pátio, contemplei cartazes que denunciavam o machismo e a homofobia, além de tomar conhecimento das reivindicações do Grêmio Estudantil através de grandes faixas fixadas no hall do Campus São Cristóvão II (CSCII).

Decerto que eu já ouvira falar demasiadamente na tradição do Colégio Pedro II. Entretanto, no jogo dos sentidos, o ouvir nos impõe certos limites. O mergulho neste espaço me permitiu a extrapolação dos limites da escuta, já que meu corpo lá estava submerso. Atravessando corredores e pátios, participando das assembleias de servidores, observando a explosão de vivacidade dos estudantes e trocando experiências com a comunidade escolar, observei que a instituição era bastante diferente das instituições pelas quais eu já havia passado.

Foi neste período que ouvi pela primeira vez a tão famosa tabuada, que ficou marcada na minha memória como um rito de passagem para um novo momento da

minha trajetória profissional. Aluno admitido em 1953, Ovídio Guilhon demonstra, através de seu depoimento, a sensação ao "descobrir" a tabuada, que representa de forma clara a minha impressão ao ser apresentada ao grito de guerra:

> E de repente, surgindo do inesperado, alguém do grupo brada:
> - Ao Pedro II, tudo ou nada?
> E todos, em uma só voz:
> - Tudôôôôôô!!!
> E segue-se o mais vibrante, aguerrido, emocionante e respeitado grito de guerra de que jamais tive notícia, a nossa tão querida *Tabuada*.
> Ouvia aquilo pela primeira vez, sem saber direito o que era. Imaginava ser uma música, mas também parecia uma oração... (não sei, de aluno de Pedro II se deve esperar tudo, até rezar de repente, no meio de uma torcida, após um jogo de basquete).
> Ao longo de nove anos que se seguem a este fato, sempre me senti como que convocado quando ouvi a tabuada (CAVALCANTI, 2003, p.28).

De fato, a sensação da existência de um diferencial no colégio não fora percebida apenas por mim. Em setembro de 1963, Nelson Rodrigues – jornalista, escritor e dramaturgo brasileiro – publicou uma crônica no Diário Carioca[45], lamentando:

> Uma das mágoas que eu tenho na vida é a de não ter sido, na minha infância ou juventude, aluno do Pedro II. Andei por colégios mais lúgubres do que a casa do Agra. Mas há, em mim, até hoje, a nostalgia de não ter estudado ou fingido que estudava lá. A rigor, não são os professores que me interessam no Pedro II. Nem os seus problemas de ensino. O que me deslumbra no aluno do Pedro II não é o estudante, mas o tipo humano. Ele deve ser um mau aluno (tomara que seja), mas que natureza cálida, que apetite vital, que ferocidade dionisíaca[46].

Em outra publicação, o dramaturgo registrou alguns comentários a respeito dos alunos da instituição:

> Quando vejo um aluno do Pedro II tomando carona de bonde, ou fazendo barulho, eu não me irrito; pelo contrário, a minha reação é de pura inveja, de atroz despeito. Esta meninada ululante é uma força da natureza. Ora, ninguém se lembraria de pedir à tempestade um bom comportamento, ou de querer que o tufão da Flórida seja um suspiro, uma aragem. Forças da natureza, disse eu. O aluno do Pedro II chove, troveja, relampeja[47].

Mário Lago – poeta, radialista, compositor e ator brasileiro – não deixou passar

---

[45] Jornal fundado no Rio de Janeiro em 17 de julho de 1928 e publicado até 1965.
[46] RODRIGUES, N. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, 29 set. 1963. In: CAVALCANTI, Miriam S. (Org.). Ao Pedro II, tudo ou nada? Memórias do cotidiano no CPII, anos 50, 60... .Rio de Janeiro: Unigraf, 2003. p. 286.
[47] RODRIGUES, N. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, 08 out. 1963. In: In: CAVALCANTI, Miriam S. (Org.). Ao Pedro II, tudo ou nada? Memórias do cotidiano no CPII, anos 50, 60... .Rio de Janeiro: Unigraf, 2003. p. 179

em branco a sua passagem pela instituição, destacando que "além de um marco na educação do país, o Pedro II é um estado de alma, de alegria permanente[48]". Após incêndio que destruiu as instalações do Internato situado no bairro de São Cristóvão, um novo complexo educacional fora erguido, construindo-se nele o Teatro Mário Lago em homenagem ao ex-aluno.

Entusiasmado pelas experiências e histórias vivenciadas na instituição, um grupo de alunos lançou no ano de 2002 o livro "Ao Pedro II, Tudo ou Nada?- Memórias do Cotidiano no CPII, anos 50, 60..." narrando suas memórias que reafirmam este como um espaço singular. Dez anos após esta publicação, uma nova obra fora lançada: "Ao Pedro II, Tudo ou Nada? – Memórias do Cotidiano de 1920 a 2000...". Esta contaria com o apoio de novos alunos e, certamente, novas histórias e memórias. Fernando Quintella, ex-aluno e um dos autores do livro, descreve na apresentação da obra a dificuldade que é compilar o emaranhado de experiências vivenciadas pelos alunos da instituição:

> Você conhece aquela velha história do bar de estação de trem? Muitos ex-alunos do Engenho Novo conhecem. O aluno pedia a média com pão com manteiga. O dono do bar abria o pão, colocava a faca no pote de manteiga, tirava porção generosa e a passava no pão. Quando o cliente pensava na delícia de tanta manteiga, o cidadão passava a faca no sentido contrário e deixava apenas lâmina quase imperceptível da manteiga.
> Assim nos sentimos na elaboração dos textos de abertura das décadas enfocadas no livro. Sobravam fatos, faltava espaço, e tome de cortes, como a volta da faca do dono do bar. A abertura era apenas a forma de situar a época dos fatos narrados, jamais o objetivo final. As experiências de nossos colegas são o real motivo da obra.
> Faltavam fatos importantes nas aberturas? Faltaram. Haverá críticas a respeito? Haverá. Conhecemos bem o nosso eleitorado. Onde já se viu alunos do Pedro II comentarem qualquer assunto sem polêmica (CAVALCANTI, 2003)?

Os estudos de Cardoso (2014) demonstram que há traços identitários que atravessam os discursos de docentes e de discentes do CPII. Estes traços "são apropriados a partir do sentimento de pertencimento, de orgulho e de tradição que integram o sistema de valores constitutivos da memória social[49]" do CPII. Segundo a

---

[48] LAGO, Mário. In: CAVALCANTI, Miriam S. (Org.). **Ao Pedro II, tudo ou nada?** Memórias do cotidiano no CPII, anos 50, 60... .Rio de Janeiro: Unigraf, 2003. s/p.

[49] "Halbwachs (2006), apontado como criador do termo "memória coletiva", considera a memória como fenômeno social e sugere que a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, uma memória de grupo, já que toda experiência é vivida a partir de um grupo social. (CARDOSO, 2014, p.51)".

autora, a tabuada e o hino do colégio convocam "a memória da força do hábito" e, simultaneamente, retratam o grupo social (no caso, o Colégio Pedro II) "evidenciando, sobretudo, o sentimento de referência e de identificação daquele grupo".

Analisando as narrativas de discentes e docentes que narraram suas experiências ao ingressar na instituição, Cardoso (2014, p.61) interpretou que as histórias relatadas apresentam "choque" e "fascinação". Uma das narrativas de uma docente, por exemplo, demonstra seu "choque" ao entrar no CPII: "Quando eu entrei aqui, que foi a primeira vez que eu falei "Gente, o quê que é isso"? A galera tinha uma coisa coletiva [...] E depois eu fui entendendo um pouco melhor que [...] aquilo era deles". Outra narrativa, esta de uma docente cujo filho ingressou na instituição, demonstra "fascinação": "Eu trouxe o meu filho esse ano para o Pedro II [...] "Você vai para uma escola", pelo que vejo dos meus alunos... "amadurecerem". É isso que eu quero para você".

Sobre sua pesquisa, Cardoso (2014, p.66) destaca que as análises desenvolvidas desvelam trajetórias, histórias, identidades. Para a autora, através de uma série de valores que constituem a memória social do Colégio Pedro II, como os sentimentos de pertencimento à instituição, por exemplo, professores e estudantes "coconstroem suas identidades, reiterando a memória coletiva deste grupo social".

Sob outra perspectiva, percebemos que assim como o "realce de tempos áureos" costuma ter destaque no discurso dos que passaram pelo colégio, a caracterização da instituição como um ambiente heterogêneo e democrático, também se apresenta na expressão de ex-alunos e ex-professores.

Pedro Nava (1903-1984) – aluno do colégio na década de 1920 e um dos maiores memorialistas brasileiros – descreveu em *Balão Cativo*, um de seus livros de memórias, a "mistura democrática" encontrada no interior dos muros da instituição:

> Saboreando o café servido com açúcar preto, olhei em perspectiva a multidão dos colegas, cinquenta em cada mesa de mármore sem toalha. Eram quatro mesas, uma para cada divisão. Já ia longe o tempo da Provisão do Bispo de Guadalupe que exigia que os meninos de São Pedro fossem brancos de geração, e de nenhuma sorte mulatos. Havia ali brancos, havia, até bastante. Predominavam, entretanto, os morenos e no meio destes destacavam-se uns dez pardos muito do bem coloridos. Recém-saído de um colégio como o Anglo - que pelo visto discriminava - **estranhei aquela misturada democrática que ia depois admirar como uma das grandes tônicas do nosso Pedro II** (NAVA, 2000, 302).

Observando o espaço sob outra ótica, Norma Fraga, uma mulher negra que frequentou o colégio em meados de 1940, "lembrou-se da presença de apenas outra aluna de cor em sua turma. Todos os professores eram brancos, embora alguns monitores de disciplina e alguns funcionários da escola fossem de cor" (DÁVILA, 2005, p.316).

Nelson Rodrigues, sobre a "suposta" igualdade, declarava: "Qual é o mistério, o charme, e repito: - o que é que faz a eternidade do colégio? É que lá, do Roberto Accioli ao motorista Luis Celestino, todos têm a alma de aluno do Pedro II[50]".

Paulo Rubem Valente[51], ex-aluno, relembra o tempo em que ingressou na instituição:

> No Pedro II! Estou no Pedro II! Que alegria! [...] Comigo mais 36 colegas especiais, **selecionados** e... **misturados**, pois o se enturmar não obedecia à ordem de classificação. Começava ali – hoje sei, mas não imaginava – um eldorado de experiências, amizades coleguismo e democracia. O maior exemplo, posso sem erro afirmar, de exercício de democracia. Se existia qualquer tipo de discriminação, ela era prontamente anulada pela maioria, que fazia questão de defender, de preservar a grande utopia que é a igualdade. **Éramos todos iguais** (CAVALCANTI, 2003, p.49-50).

Relatos atravessaram o tempo e nos trouxeram uma imagem de uma instituição caracterizada pela heterogeneidade, diversidade e democracia. Por outro lado, atentamos que com a criação das unidades de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental na década de 1980, o CPII passou a ter seu acesso democratizado reforçando, assim, a ideia de que a instituição seria um espaço para todos.

Apesar das questões destacadas acima, os relatos dos discentes da Frente Negra, na contramão, denunciam uma homogeneidade quando se trata da presença de brancos e negros na instituição. Ao observar o Campus Centro, por exemplo, os estudantes apontam que neste espaço a quantidade de negros é insignificante:

> **Luiza Mahín** – Não tem negro... (Hh)
> **Dandara** – (Hh).
> **Luiz Gama** – O Centro eu só conheço o Fábio de negro. De verdade. Só conheço esse garoto... de... negro.
> **Luiza Mahin** – E aquela menina bonita?
> **Luiz Gama** – É, é... e aquela garota. Só.
> **Luiza Mahín** – Hh.

---

[50] RODRIGUES, N. **Jornal dos Sports**. Rio de Janeiro, 08 out. 1963. In: CAVALCANTI, Miriam S. (Org.). Ao Pedro II, tudo ou nada? Memórias do cotidiano no CPII, anos 50, 60... .Rio de Janeiro: Unigraf, 2003.p.180.

[51] Aluno da instituição na década de 1960.

> **Luiz Gama** – Tanto que a Frente Negra não é nem auto-organizada porque se for uma reunião só com pessoas negras, só vai ter o Fábio e essa garota. Aí eles abrem a reunião.
> **Luiza Mahín** – E o Carlos.
> **Luiz Gama** – É, e o Carlos.

Referindo-se ao seu próprio Campus, o Coletivo chama a atenção para a seguinte questão: apesar do "contexto geográfico" em que o Campus Engenho Novo II se situa, a quantidade de negros presentes no interior deste espaço é pequena:

> **Luiz Gama** – E assim, a nossa turma... não tem tanto preto não... tem até um número maior que as outras turmas.
> **Dandara** – Mas a nossa turma, pelo menos a de 2º ano, comparada as outras turmas é a que mais tem.
> **Luiz Gama** – A que mais tem.
> **Dandara** – E assim... a que mais tem é algo de.... numa turma de 28 alunos, ter 5. E a gente achar que é muito.
> **Luiz Gama** – Achar que é muito.
> **Dandara** – Então... a gente problematiza muito esse quantitativo.

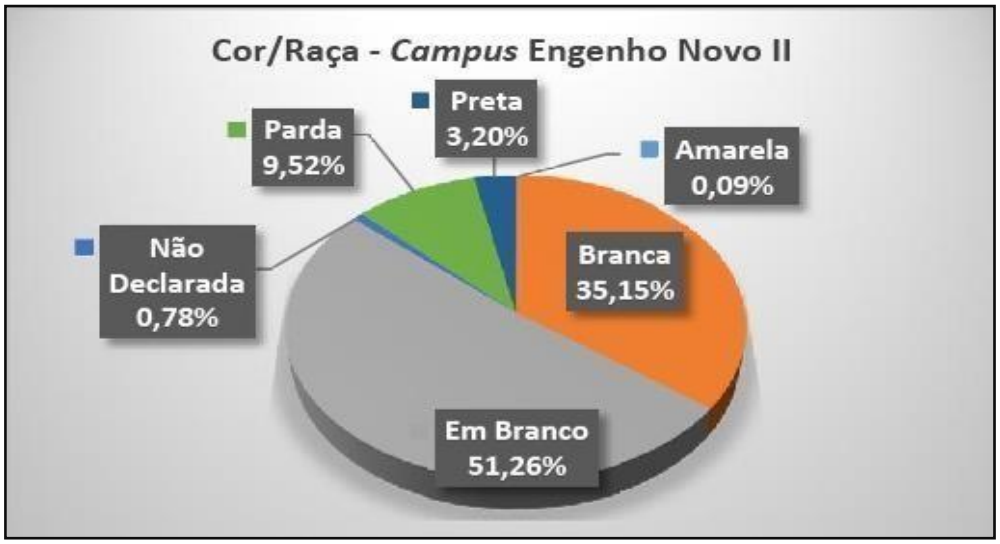
Observamos, pois, que este quantitativo é problematizado pelos estudantes. Nesse sentido e também diante de nossas indagações, procuramos fontes que pudessem nos fornecer os dados que apresentassem a raça/cor dos estudantes do Colégio Pedro II. Verificamos, então, que no período compreendido entre 10/02/2015 e 10/04/2015 o CPII fez o levantamento da cor/raça dos estudantes de maneira autoclassificatória, no ato da matrícula, sendo que este fora o primeiro ano em que colégio disponibilizou estas informações em seu site[52].

De acordo com Paixão (2013, p.39), atualmente a verificação da variável cor ou raça ocorre através do sistema de autoclassificação, questionando-se "aos entrevistados a sua identificação ("*a sua cor ou raça é?*") com as seguintes categorias e respectiva sequência: Branca, Preta, Amarela, Parda, e Indígena". Neste sentido, a instituição adotou uma metodologia idêntica à que é utilizada atualmente pelo IBGE.

O gráfico abaixo representa a autoclassificação dos alunos do Campus Engenho Novo II na categoria cor/raça:

[52] Disponível em < www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/perfil_discente/cor_raca_sexo_2014> Acesso em 02 de agosto de 2015.

Figura 2 – Censo Cor/Raça – Estudantes Campus Engenho Novo II



Fonte: www.cp2.g12.br

Podemos observar que 51,26% dos estudantes não se autoclassificaram no quesito cor/raça no ato da matrícula e 0,78% não declararam sua cor/raça. Somando-se os dois grupos, avaliamos que não temos informações sobre a cor/raça de mais da metade dos estudantes. Desta forma, torna-se inviável uma análise mais detalhada sobre o perfil dos alunos do Campus Engenho Novo II no que se refere à cor/raça dos estudantes.

Para alguns, no passado a "mistura democrática" se configurava como uma marca registrada da instituição. Para outros, nos últimos anos, o ingresso através de sorteio democratizou a entrada dos estudantes no CPII, abrindo caminhos para a um acesso popularizado de maneira mais ampla. Entretanto, os jovens estudantes negros indicam que há um pequeno quantitativo de alunos negros no Ensino Médio, apontando para uma homogeneidade quando se trata da presença de brancos e negros na instituição.

Diante dessas questões, propusemos que, ao longo deste capítulo, mergulhássemos na história desta instituição, fixando o olhar no ontem para melhor compreender o hoje. Dando voz aos estudantes da Frente Negra, buscamos compor uma colcha de retalhos que nos forneceu a dimensão da realidade atual desta instituição.

2.2 – A história do Colégio Pedro II

Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) destacou, de forma bastante curiosa, que a origem da tradicional instituição é anterior à sua fundação:

> Diz-se e pode ler-se, pois está escrito, que este colégio foi fundado no dia 2 de dezembro de 1837. Certo é, porém, que a sua verdadeira origem data de um ano que não me é possível bem determinar e que, no entanto, foi positivamente anterior ao de 1739 e posterior ao de 1733. E mais ainda, a sua origem primitiva, seria tudo quanto quiserem, menos fidalga. Essa bela instituição, de que hoje tanto nos ufanamos, é filha de humildes pais. Porque há um século e vinte e alguns anos deram-lhe o ser a caridade... (MACEDO, 2005, p.288.).

Macedo referia-se ao Colégio dos Órfãos de São Pedro, posteriormente denominado Seminário São Joaquim, destinado "às crianças pobres, órfãs e desvalidas da cidade do Rio de Janeiro" (NUNES, 2007, p.118). Não nos cabe aqui retomar esta história, mas sim esclarecer que a instituição fora fundada no prédio onde funcionara o Seminário. Assim, nos seus primórdios, o Colégio Pedro II utilizou a estrutura física do Seminário, além de dar continuidade aos estudos de seus alunos.

A escolha da data de fundação não ocorreu por um acaso: na cidade do Rio de Janeiro o Regente do Império, Senador Pedro de Araújo Lima, e o Ministro da Justiça, Bernardo de Vasconcellos, escolheram para data de fundação do colégio "um natalício, o do menino mais de vista do Império: D. Pedro II" (DORIA, 1997, p. 23). Sendo assim, por decreto, a instituição fora fundada em 2 de dezembro de 1837. Entretanto, a inauguração ocorreu no dia do aniversário do juramento da Constituição do Império, 25 de março de 1838. O período entre as datas fora reservado para aperfeiçoamento do espaço em que as aulas seriam ministradas.

O colégio fora fundado à Rua Direita, também denominada Rua Larga de São Joaquim[53]. Chamava-se, no princípio, Externato do Colégio Pedro II. O prédio, fruto do projeto de renomados arquitetos, funcionou durante aproximadamente vinte anos como a única unidade desta instituição.

Analisando o papel do Colégio Pedro II e sua relação com o Estado brasileiro, Polon (2004, p.84) nos mostra que

> Queiroz Andrade coloca o Colégio Pedro II predominantemente como instrumento do Estado na difusão dos valores culturais que interessavam ao projeto civilizatório da fase imperial e agência formadora tanto das elites

[53] Hoje, rua Marechal Floriano, onde funciona o Campus Centro.

> culturais que deveriam conduzir os destinos do país como dos quadros intermediários que sustentariam a própria organização do Estado (POLON, 2004, p. 84).

Torna-se necessário chamar a atenção para a relação do próprio imperador com o colégio, cujas atividades acompanhara de perto. Schwarcz (1998, p.235) descreve esta relação de forma bastante interessante:

> O colégio convertia-se aos poucos na forte imagem do imperador, que investia grandemente em sua representação de erudito. Afinal, era d. Pedro quem, em carta a José Bonifácio, o Moço, orgulhava-se de dizer: "Eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e o Colégio Pedro II" (SCHWARCZ, 1998, p. 235).

A instituição era inspecionada pelo imperador, que fazia visitas frequentes ao local, acompanhando os exames dos alunos e a seleção de professores. D. Pedro II "manteve, inclusive, um de seus netos como aluno regularmente matriculado, quando a regra era educar os descendentes da família imperial na Europa" (POLON, 2004, p. 87).

Aproximadamente vinte anos após a Fundação do Externato do Colégio Pedro II, no Centro do Rio de Janeiro, uma nova unidade foi fundada. Em virtude da procura excessiva de vagas para alunos, inclusive de outras províncias brasileiras, no ano de 1856 "foi reclamada parlamentarmente a implantação de uma nova Unidade". Fundou-se então, por decreto, o Internato do Colégio Pedro II, que inicialmente funcionou à Rua Francisco Xavier e posteriormente fora removido para o bairro de São Cristóvão.

Sobre a instituição, do período imperial às primeiras décadas do período republicano, Hauer (2007, s/p) destaca que o CPII se constituía como "uma das poucas instituições de ensino oficial de nível secundário existentes no país até, sobretudo, a década de 1930". Por esse motivo a instituição esteve no cerne das reformas de ensino secundário, do período imperial ao período republicano, "cumprindo seu papel de construção do Estado nacional". Comprometeu-se, assim, com o "ensino elitista", visando a formação de intelectuais que atuassem na política ou em "postos de alta administração, principalmente pública". Com o advento da República, o colégio "assimilou o modelo educacional no primado da ciência como alavanca para o progresso".

O próprio Hino da instituição, com música composta pelo maestro Francisco Braga – compositor do Hino à Bandeira Nacional – e letra escrita por Hamilton Elia, aluno iminente do CPII declamava: "Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande e

brilhante nação/ Nosso passo constante e seguro rasga estradas de luz na amplidão", demonstrando a relação entre a instituição e a construção do Estado Nacional. Interessante observar que o hino foi executado pela primeira vez em 2 de dezembro de 1937 em comemoração ao centenário do colégio. Na solenidade, que aconteceu no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, compareceram docentes, discentes, diversas autoridades e o presidente Getúlio Vargas.

Em um período de mais de um século, que vai de 1837 a 1952, o CPII manteve apenas duas "secções": o Externato – onde hoje funciona o Campus Centro –, fundado em 1837 e o Internato – onde hoje funciona o Complexo São Cristóvão – fundado, em 1857.

A partir da década de 1950 ocorreu a primeira e significativa expansão do colégio. Na obra "O Colégio Pedro II: Contribuição Histórica aos 175 anos de sua Fundação" as expansões são apontadas em "ciclos", divisão que se justifica pela relação com o período histórico em que estas ocorreram. Desta forma, o primeiro ciclo de expansão corresponde à década de 1950; o segundo ciclo de expansão corresponde à década de 1980; e o terceiro ciclo de expansão, mais recente, corresponde ao período que engloba os anos de 2004 a 2007. É interessante observar o entrelaçar entre a história da instituição e a história do país, pois as expansões estão diretamente relacionadas às reformas educacionais ocorridas e/ou às propostas elaboradas pelos diferentes governos.

O primeiro ciclo de expansão, na década de 1950 impulsionou a criação da Secção Norte (1952), atual Campus Engenho Novo, da Secção Sul (1952), atual Campus Humaitá, e da Secção Anexo-Tijuca (1957), atual Campus Tijuca, levando o Colégio Pedro II para três diferentes pontos da cidade do Rio de Janeiro:

> O primeiro ciclo de expansão, correspondendo à década de 1950 [...] teve como causa objetiva única, a demanda de matrículas, visualizada em relação ao ingresso à 1ª série do Curso Secundário, através do histórico Exame de Admissão, obrigatório por diretrizes legais que decorriam da Reforma Educacional (1931), elaborada sob a liderança de Francisco Campos, então Ministro da Educação (Colégio Pedro II, 2013, p. 68).

De acordo com Mussunaga (1989, p.166), a expansão da instituição na década de 1950 marcou **o princípio** da democratização do colégio, visto que este se tornou mais heterogêneo por receber estudantes de variadas regiões do país e de diversas classes sociais.

O segundo ciclo de expansão do Colégio Pedro II mantém uma estreita relação

com a Lei n. 5692/1971, que instituiu o fim de exames de admissão para o antigo ginásio e efetuou alterações no período estabelecido como "obrigatório" para o ensino de primeiro grau. Por esse motivo consideramos relevante apontar alguns aspectos desta legislação, relacionando-os com a criação das unidades de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental[54].

É, pois, no período da ditadura militar, que nasce a lei que "produziu uma das mais impactantes reformas do ensino primário e secundário do país" (FREITAS; BICCAS, 2009, p.278). Com sua promulgação, tentou-se estender uma "tendência produtivista a todas as escolas" através "da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial" (SAVIANI, 2011, p.365).

De acordo com a referida lei, o ensino obrigatório **se estendeu de quatro para oito anos**, visto que o ensino de primeiro grau passara a ter esta duração, sendo ministrado gratuitamente em escolas públicas. Por outro lado, **o ensino médio se reduziu para três ou quatro anos**, sendo este anteriormente ministrado em sete anos. Outras modificações dizem respeito ao foco dado à profissionalização do ensino médio e à extinção no currículo das disciplinas de História e Geografia para a inserção de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica[55].

O que é relevante para o nosso debate diz respeito ao fim dos exames de admissão para o antigo ginásio:

> O impacto da eliminação de tais exames foi colossal para as redes estaduais e municipais, ocorrendo uma ampliação gigantesca de alunos matriculados. A título de comparação tomaremos os dados do Anuário do IBGE de 1965 que apontavam que nas séries que hoje compõem o ensino fundamental registravam-se 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões (FREITAS; BICCAS, 2009, p.273).

Naquele período os estudantes ingressavam no Colégio Pedro II **somente** através do exame que fora extinto através da lei, já que a instituição não contava com as quatro séries do antigo curso primário. Com a promulgação da lei 5692/71 e a extinção do exame que admitia novos estudantes para o Colégio Pedro II, houve a

---

[54] Atualmente as unidades de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental atendem crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Na criação deste segmento o atendimento era direcionado a crianças de 1ª a 4ª séries.

[55] As disciplinas Estudos Sociais e Moral e Cívica eram "ministradas em manuais que eram, na realidade, canais de comunicação dos repertórios políticos governamentais" (FREITAS; BICCAS, 2009, p.278).

necessidade de se criar uma nova forma de ingresso.

Dados publicados na obra "O Colégio Pedro II: Contribuição Histórica aos 175 anos de sua Fundação" indicam que "o colégio, **no início da década de 1970**, somava o contingente total de 4.800 discentes e perto de 580 docentes, estando alguns fora de sala de aula". Este quantitativo expressa uma significa diminuição do número de estudantes na década de 1970. Para termos uma ideia, **no ano de 1962**, o colégio contava com aproximadamente 9.000 discentes e 900 docentes. Houve, assim, um esvaziamento considerável. Para Cavaliere (2008, s/p), na década de 1970 "o Colégio atravessou um [...] período de relativa decadência, com esvaziamento e perda de prestígio".

Com a finalidade de solucionar o problema, a Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II propôs um convênio com a Secretaria Municipal de Educação para que estudantes das 4ªs séries das escolas municipais, que tivessem melhor aproveitamento, fossem matriculados nas Unidades Escolares do Colégio Pedro II. Quem selecionava estes estudantes para dar prosseguimento aos estudos era a Secretaria Municipal de Educação, relacionando a área em que funcionava a Escola Municipal à área que funcionava a unidade do CPII.

Em virtude da estratégia, o contingente de estudantes cresceu. Entretanto, com o passar dos anos, houve discordâncias entre a Secretaria Municipal de Educação e o Colégio Pedro II e o convênio deixou de funcionar, pois apresentou alguns problemas. Em entrevista, o ex-secretário de Ensino no período de implantação do Primeiro Segmento e ex-diretor geral do Colégio Pedro II, Wilson Choeri, afirmou que, sobre os problemas enfrentados com a Secretaria Municipal de Educação, "houve pressão sobre as diretoras das escolas municipais e até denúncia de corrupção e venda de vagas" (CHAMARELLI, 2011, p.30).

No ano de 1979, o professor Tito Urbano da Silveira assumiu a direção do Colégio Pedro II e criou um mecanismo para se esquivar da legislação que extinguia o exame de admissão: "o colégio oferecia oportunidade de "continuidade de estudos" no CPII e, havendo número maior de candidatos do que de vagas, o colégio promoveria uma avaliação dos inscritos" (CHAMARELLI, 2011, p. 30).

A ideia de criar o Primeiro Segmento no Colégio Pedro II se concretizou em 29 de março de 1984, com a inauguração da 6ª Unidade Escolar do Colégio Pedro II, denominada Unidade Escolar São Cristóvão II:

> Inaugurava-se, no Colégio Pedro II então, uma nova etapa marcada não só pelo acesso de crianças ao quadro discente, como também por uma nova forma de ingresso: o sorteio público. Além disso, junto com as crianças, chegavam as professoras cujo perfil de formação e atuação profissional passava, pela primeira vez, a figurar no quadro de renomados docentes do Colégio, além de serem, no primeiro concurso, todas mulheres (CHAMARELLI, Ibidem, p. 33).

Para Cavaliere (2008, s/p) a década de 1980 marcou a recuperação do Colégio Pedro II. De acordo com a autora, em meados da década, reverte-se o quadro de esvaziamento com "filas para inscrição aos concursos de ingresso que dobravam o quarteirão". Desta forma, foram criados cinco Campi que ministram aulas para o 1º Segmento do Ensino Fundamental: Campus São Cristóvão I (CSCI), inaugurado no ano de 1984; Campus Humaitá I (CHI), inaugurado em 1985; Campus Engenho Novo I (CENI), inaugurado em 1986; Campus Tijuca I (CTI), inaugurado em 1987.

Anualmente o sorteio público das vagas é realizado no Teatro Mário Lago, situado no Complexo de São Cristóvão. Chamarelli (2011) evidencia que a "nova realidade" do colégio no ano de 1984 marcou a "diversidade e a heterogeneidade da instituição":

> Com a criação do Pedrinho, podemos dizer que o colégio passou a ter seu acesso popularizado de uma maneira mais abrangente, na medida em que, desde o início, o sorteio público foi a forma prioritária de ingresso no segmento, tornando, então, a heterogeneidade do corpo discente constitutiva do mesmo e não meramente fruto de uma quota. O Pedrinho já nasce com a marca da diversidade e da heterogeneidade (CHAMARELLI, 2011, p. 36).

Ao justificar a ausência de testes para o ingresso dos alunos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no ano de 1984, Wilson Choeri[56] explicou que avaliava o sorteio como "uma felicidade muito grande", explicitando o porquê desta "felicidade" através das seguintes palavras: "Por quê? Porque o aluno se inscrevia, o pai inscrevia o aluno, o sorteio era público, com todos os pais presentes assistindo o sorteio". Segundo o ex-diretor, o Colégio Pedro II decidiu fazer o sorteio, porque não acreditava nas "baterias de testes", pois "o garoto que fez a creche lá fora e teve posse, iria levar vantagem em relação àquele pobre coitado que vinha nu, cru pra tentar o Colégio Pedro II[57]".

A diversidade e a heterogeneidade descritas por Chamarelli (2011) são dois

[56] Ex-Secretário de Ensino no período de implantação do primeiro segmento e ex-diretor geral do CPII.
[57] Entrevista concedida a Chamarelli (2011) em 08/12/2009 (CHAMARELLI, 2011, p.191).

elementos que devem ser levados em consideração quando avaliamos o perfil socioeconômico dos estudantes que ingressam através de sorteio público. A perspectiva de estudar na instituição através do sorteio possibilitava (e ainda possibilita) o ingresso de crianças de diferentes classes sociais. Atualmente, o sorteio ocorre para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental e esporadicamente no 2º ano do Ensino Fundamental (quando há vagas ociosas).

Analisando o acesso dos estudantes da Frente Negra à instituição, descobrimos que, com exceção de Zumbi, que ingressou na instituição através de processo seletivo no 6º ano do Ensino Fundamental, todos os outros estudantes se vincularam à instituição através de sorteio. É interessante ressaltar que, excepcionalmente no ano de 2016, o colégio realizou um novo sorteio, disponibilizando vagas para turmas de 3º, 4º, 5º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental[58]. Vejamos os relatos dos jovens negros sobre o ingresso na instituição:

> **Michelle** – É... Zumbi entrou aqui...no Ensino Médio?
> **Zumbi** – Não, entrei no sexto ano.
> **Michelle** – Dandara entrou...
> **Dandara** - No Engenho Novo eu entrei no 9º ano, mas no Pedro II em São Cristóvão eu to desde o CA.
> **Michelle** – Luiza Mahin... você...
> **Luiza Mahin** – Eu também entrei no CA.
> **Michelle** – Você... ((referindo-me a Luiz Gama)).
> **Luiz Gama** – 2ª série.
> **Michelle** – Você... ((referindo-me a Carolina de Jesus)).
> **Carolina de Jesus** – 2ª série.

Em um determinado momento da entrevista, Luiza Mahin declara: "Graças a Deus passei no sorteio, no CA do Pedro II... é o que me fez entrar nessa escola [...] e ter essa consciência"[59].

Diante da "democratização dos bancos escolares" no final dos anos 1980, Galvão (2005, s/p) aponta a jubilação[60] como uma importante questão a ser discutida. A jubilação, aplicada desde os primórdios do Colégio, se constituía como um processo que excluía os estudantes de acordo com seu desempenho escolar: estudantes que repetissem duas vezes eram jubilados, independentemente da série em que estavam. A partir de

---

[58] Disponível em < http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4336-cpii-realiza-sorteio-para-149-vagas-ociosas-do-ensino-fundamental.html> Acesso em 30 de março de 2016.
[59] Consciência política e consciência da própria identidade negra.
[60] Por vezes utiliza-se a palavra "jubilamento".

2005, houve uma mudança: os alunos poderiam ser jubilados somente a partir da 3ª série do Ensino Fundamental.

Diante desta situação, Galvão (2005, s/p) levantou os seguintes questionamentos: a democratização no acesso ao Colégio Pedro II garantia a permanência do aluno sorteado? Que mecanismos escolares levaram à evasão dos alunos sorteados da Educação Básica antes destes concluí-la? Os resultados da pesquisa nos mostraram que o grupo de alunos que ingressou através de sorteio, em 1990, apresentou jubilações e reprovações acima dos índices do colégio e que "o Colégio Pedro II realiza em seu interior um processo de seleção que reafirma e reproduz a distinção social". Sob esta perspectiva, a pesquisa conclui que "a conquista democrática do sorteio para as Classes Iniciais é uma conquista ainda limitada", pois para que haja uma real democratização, "outras políticas deverão ser associadas a ela" (GALVÃO, 2005, s/p).

Este estudo não aponta dados sobre a cor/raça dos estudantes jubilados. Entretanto, a Frente Negra nos mostra a sua experiência empírica sobre o tema. Como a jubilação foi extinta no ano de 2015, optamos por trazer as narrativas dos estudantes do Coletivo sobre o tema na próxima seção, que já destaca o fim do jubilamento como um avanço do Colégio Pedro II.

2.3 – Avanços do Colégio Pedro II

2.3.1 – O fim da jubilação:

Como vimos anteriormente, a temática da jubilação foi pesquisada por Galvão (2003). A pesquisa se baseou nas jubilações que aconteceram no decorrer de dezoito anos no espaço do Campus São Cristóvão I. Acompanhou-se o percurso escolar de 178 estudantes que ingressaram no Colégio Pedro II através do sorteio público de vagas e a correlação entre o desempenho escolar e a origem social do estudante.

A pesquisa aponta para dados surpreendentes: dos alunos sorteados para ingressar na instituição em 1990 (178 estudantes, no total) e que foram matriculados, naquele ano, nas turmas de alfabetização, 58 deles (32,58%) não chegaram até o final do percurso (no caso, o Ensino Médio) oferecido pelo Colégio:

> Destaco que os motivos mais frequentes para a interrupção da trajetória escolar desses alunos foram os pedidos de transferência de ensino (26, no total) e as jubilações (21, no total). E a maior parte das transferências (53,84%) no grupo pesquisado foram solicitadas para alunos que possuíam uma, duas e até cinco reprovações (GALVÃO, 2005, s/p).

Outro dado importante apontado pela pesquisa é o seguinte: dos 178 alunos que ingressaram nas turmas de alfabetização em 1990, apenas 48 destes (26,96%) conseguiram seguir o percurso e chegar ao 3º ano do Ensino Médio em 2001.

A jubilação é apontada pelos estudantes da Frente Negra como um elemento que gerou a exclusão dos estudantes negros do Campus Engenho Novo II:

> **Luiz Gama** – Com relação a isso que o Zumbi falou[61], da... das turmas, isso é algo que é... que até destoa do contexto em que a gente vive aqui. Um contexto geográfico mesmo. Porque aqui é o Engenho Novo, né? É um bairro que não tá na região central, é um bairro mais afastado, muito mais relacionado com o subúrbio que com a região central. É um bairro que é cercado por comunidades, né? O São João, o Macaco, tem o Complexo do Lins, ou seja é... os estudantes que... os estudantes da região não são estudantes em sua maioria brancos, são estudantes pretos. A verdade é essa. E... o que a gente percebe tem muito a ver com o jubilamento também. Porque quando eu entrei no Pedrinho, na segunda série, eu entrei junto com a Carolina de Jesus, no mesmo ano, na mesma turma, a turma tinha muitos mais alunos pretos do que tem hoje. E esses alunos eles ficaram no caminho, eles foram repetindo... muitos não chegaram nem no Pedrão, no 6º ano... Eles foram saindo. E assim, no Pedrinho você não é jubilado, mas teve aluno que repetiu tanto que saiu do Colégio. Que saiu do Pedro II sem nem mesmo chegar ao 6º ano. E aí... alunos negros, sabe? Alunos pretos.

O relato do jovem negro indica que a jubilação excluiu estudantes negros que sequer tiveram a oportunidade de chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental. O estudante registra que, ao olhar para trás e se lembrar dos alunos negros que entraram com ele no "Pedrinho[62]", percebe que estes não fazem mais parte da instituição. Por outro lado, é interessante perceber que o estudante chama a atenção para a região geográfica em que o Campus está inserido, fato que não justifica um número reduzido de estudantes negros no interior deste espaço.

Em abril de 2015, a portaria nº 1334/2015 (Anexo J) extinguiu o jubilamento. De acordo com o reitor Oscar Halac "o fim do jubilamento vai ao encontro da visão de parte da comunidade escolar, que via na norma uma forma de exclusão daqueles alunos que não se encaixam em determinado padrão". Consideramos, pois, que esta medida

---

[61] No momento, Zumbi falava sobre o quantitativo de negros nas turmas.

[62] Nome que faz referência às unidades de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Por outro lado, "Pedrão" é o nome que faz referência às unidades do 2º Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

representou um grande avanço para o Colégio Pedro II por acreditarmos que práticas excludentes não colaboram para a construção de uma educação emancipatória.

2.3.2 – Terceiro Ciclo de Expansões: Realengo, Niterói e Duque de Caxias

Consideramos relevante apontar o terceiro ciclo de expansão como uma *novidade* do Colégio Pedro II. Entendemos, pois, que este ciclo é uma mudança recente por corresponder ao período que engloba os anos de 2004 a 2007. Esta expansão estendeu a educação ministrada no colégio ao bairro de Realengo e aos municípios de Niterói e Duque de Caxias, este último na Baixada Fluminense.

Elaborando uma relação entre espaço e relações raciais, Santos (2012, p.66) avalia que:

> o espaço urbano, numa sociedade que tem a dimensão racial como um princípio regulador de relações, fundamental no desenho estrutural de alocação de riquezas e poder, é pleno de grafagens das relações raciais (SANTOS, 2012, p.66).

Decerto que há espaços que são frequentados maciçamente por brancos e há espaços em que a presença maciça é de negros. Na geografia da cidade, e principalmente na da cidade do Rio de Janeiro, essa questão nos salta aos olhos. Observando os dados da realidade empiricamente palpável, basta enxergar que, uma linha de ônibus que atravessa a cidade pode nos levar a espaços marcados por raças distintas: nas comunidades de baixa renda, a presença de uma maioria de negros, nos espaços de elite, a presença de uma maioria de brancos.

Neste sentido, consideramos que a ampliação do Colégio Pedro II para regiões interioranas e periféricas se constituiu como um avanço fundamental para que crianças e jovens negros e de baixa renda pudessem ter a possibilidade de ter um Campus do Colégio Pedro II próximo ao seu lugar de moradia.

O censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que mais de 50% da população do município de Duque de Caxias é constituída por negros[63]. De fato, a presença da instituição federal nesse espaço se constitui como um progresso, mas não podemos afirmar que ela se configurou como

[63] O censo apresenta um total de 543.180 negros, quando o quantitativo de brancos totalizam 301.439 habitantes no município de Duque de Caxias.

uma garantia de acesso para estudantes negros e de baixa renda. O ingresso dos estudantes no Campus Duque de Caxias ocorre através de processo seletivo a partir do 1º ano do Ensino Médio. Por outro lado, os dados disponibilizados pela instituição e que apresentam os dados cor/raça dos estudantes também se encontram com lacunas, assim como o gráfico do Campus Engenho Novo II, o que inviabiliza uma análise mais detalhada (Anexo K)[64]. Consideramos relevante destacar que o Pronatec é oferecido neste Campus.

No município de Niterói, observamos o contrário no que diz respeito à cor/raça dos habitantes. De acordo com o censo demográfico de 2010 do IBGE a maioria da população do município é constituída por brancos e a minoria por negros[65]. O ingresso dos estudantes no Campus Niterói também ocorre através do processo seletivo.

No bairro de Realengo temos uma situação diferente das anteriormente descritas. Este Campus atende turmas que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além do PROEJA. O ingresso dos estudantes ocorre através de sorteios (que podem ocorrer na Educação Infantil e Primeiro Segmento do Ensino Fundamental) ou de processo seletivo nas demais modalidades de ensino. O bairro se localiza na Zona Oeste do Rio de Janeiro e de acordo com o Instituto Pereira Passos e do IBGE de 2000 sobre o IDH dos bairros cariocas, ocupa a 89° (octogésima nona) posição na tabela[66].

O Campus Realengo foi inaugurado em 06 de abril de 2004, iniciando suas atividades em 12 de abril do mesmo ano. Em 2007, com novo Campus erguido na área da antiga Fábrica de Cartuchos do Exército, abandonada por mais de 40 anos, contou com a presença do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, acompanhado do Ministro da Educação Fernando Haddad:

> O contexto da criação da Unidade Escolar Realengo insere-se na política governamental do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva: "era expansionista e com claros objetivos de inserção social e aumento do acesso de jovens e adultos à Educação Média e Tecnológica[67]" (Colégio Pedro II, 2013, p.77).

[64] Consideramos relevante destacar que o Pronatec é oferecido neste Campus.
[65] O censo apresenta um total de 174. 401 negros, quando o quantitativo de brancos totalizam 309. 762 habitantes no município de Niterói.
[66] Disponível em < http://www.oriodejaneiro.com/realengo-htm/> Acesso em 04 de abril.
[67] Depoimento do atual reitor da instituição, Oscar Halac, sobre a criação do Campus Realengo.

Para os jovens da Frente Negra o Campus Realengo é o que talvez possua uma maior quantidade de estudantes negros, situação evidenciada quando os estudantes falam sobre o trânsito dos alunos entre os Campi:

> **Luiza Mahin** - Realengo que é a unidade mais ativa enquanto Frente Negra e que talvez seja a unidade que tem mais negros...

Em 5 de abril de 2006, a instituição inaugurou o primeiro Campus fora do Município do Rio de Janeiro, o Campus Niterói, mediante convênio firmado entre a instituição e a prefeitura daquela cidade. Este espaço atende apenas ao Ensino Médio Regular, sendo seu ingresso realizado mediante processo seletivo.

Em 12 de setembro de 2007, em parceria com a Prefeitura de Duque de Caxias, o Colégio Pedro II chegou à Baixada Fluminense:

> Desta forma, o planejamento da Direção do Colégio entrava em sintonia com a Política do Governo Federal de expandir a educação, descentralizando, ou melhor, levando o ensino de qualidade gratuito a regiões interioranas ou periféricas, fora do centro de ação educacional da Instituição, até aquele momento (Colégio Pedro II, 2013, p.77).

Inicialmente o Campus oferecia o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente ao Ensino Médio - área de formação Informática. No momento o Campus oferece também as modalidades Ensino Médio Regular e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no 3º turno.

De acordo com Cavaleiro (2008, s/p) a comunidade escolar criticou a forma como a expansão foi feita: "segundo a opinião de professores, o crescimento não foi acompanhado da infraestrutura necessária como prédios apropriados e novas vagas docentes".

Com as expansões, o Colégio Pedro II conta atualmente com um total quinze Campi distribuídos por diversos locais da cidade, além de outros dois municípios. A instituição possui um total de 12.937 alunos, 1127 docentes efetivos, 292 docentes contratados e 989 técnicos-administrativos, além 517 dos funcionários terceirizados.

2.3.3 – O NEAB-CPII:

Reconhecemos que, ao longo dos últimos anos, ocorreu uma mudança no

cenário brasileiro no que diz respeito à obtenção dos direitos de cidadania para a população negra, conforme aponta em entrevista, Marcelo Paixão:

> O Brasil nos últimos quinze anos atravessou um importante momento em termo de expansão dos direitos de cidadania para a população afrodescendente. Isso englobou a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), o reconhecimento constitucional das Comunidades de Descendentes de Quilombos às suas terras ancestrais, a Lei 10.639 (que estabeleceu a obrigatoriedade de ensino de História da África e da população afrodescendente nas redes de ensino fundamental), bem como diversas outras conquistas recentes[68].

Acompanhando as mudanças deste cenário, algumas "conquistas recentes" se tornaram parte do universo do Colégio Pedro II: a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II (NEAB-CPII) é um exemplo, bem como a utilização da política de cotas para o ingresso de estudantes e professores desta instituição.

O NEAB-CPII foi criado em 08 de dezembro de 2013 através da Portaria nº 1934. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina uma série de atribuições aos NEABs, dentre as quais "colaborar com a formação inicial e continuada de professores, elaborar material didático específico para uso em sala de aula, sobre educação das relações etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana".

Vinculado à PROPGPEC, o núcleo promoveu, desde a sua criação, diferentes eventos voltados para a temática das relações raciais. Estes eventos eram direcionados tanto aos servidores e estudantes da instituição, quanto aos membros externos à comunidade escolar.

Consideramos interessante ressaltar que o NEAB-CPII apresenta uma peculiaridade: enquanto a maioria dos NEABs encontra-se em Instituições Federais de Ensino que não integram crianças pequenas em seu corpo discente, o Núcleo do Colégio Pedro II possibilita o envolvimento de estudantes de diferentes faixas etárias em suas atividades. Isto ocorre porque o Colégio Pedro II é a única instituição de Educação Básica vinculada diretamente ao Ministério da Educação (MEC)[69]. Esta particularidade faz com que o CPII atenda a um público que varia da Educação Infantil ao Ensino

---

[68] Disponível em < http://of.org.br/noticias-analises/entrevista-com-marcelo-paixao/> Acesso em 26 de março de 2016.

[69] Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Médio, além de atender a Educação de Jovens e Adultos e de oferecer o Mestrado Profissional.

Em relação aos cursos oferecidos pelo NEAB-CPII, podemos destacar o II Curso de Cultura e Mitologia Yorubá (Anexo L), oferecido no início de 2016. O curso disponibilizou vinte vagas, mas contou com setecentos e sessenta e nove inscritos[70], demonstrando uma procura surpreendente. No ano anterior, o I Curso de Cultura e Mitologia Yorubá (Anexo M) também fora oferecido.

Além de promover os cursos elencados, outros eventos promovidos pelo NEAB-CPII aconteceram na instituição. Em 2015, debate sobre Liberdade Religiosa (Anexo N) e Feminismo Negro (Anexo O) também são exemplos de eventos realizados. No ano de 2014, o núcleo promoveu o I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II (Anexo P), evento que percorreu todos os *Campi* da instituição.

O núcleo indica que sua missão consiste em enfrentar o racismo em todas as instâncias reeducando as relações étnico-raciais na escola, "pesquisando para retornar à comunidade escolar propostas de solução para as demandas encontradas e participando do processo que implementará, por fim, as Leis nº 10639/2003 e 11645/2008".

O NEAB-CPII possui um Regimento Interno que determina sua estrutura organizacional. De acordo com este Regimento, a estrutura organizacional do Núcleo deve ser composta por um coordenador, um grupo de trabalho e um colegiado. Atualmente, o Regimento do Núcleo está em fase de modificações.

Ao longo da entrevista, o Coletivo destaca o NEAB- CPII como um articulador entre os Coletivos. Ao questionarmos se o Coletivo já tomou iniciativa de reunião ou unificação com outros Coletivos do Colégio Pedro II, obtivemos a seguinte resposta:

> **Luiz Gama** – A gente tá... a gente tá tentando fazer isso agora. Né? ((Dirigindo-se aos outros estudantes)) Porque teve a proposta da...da... do NEAB, né? Do-do ciclo de debates esse ano... É... No da consciência negra, né, que tem todo ano. Mas nesse ciclo... ser diferente, né? De... de ter o protagonismo dos estudantes. Então os estudantes de cada campus se orga- se organizariam e ajudariam o NEAB... enfim, os dois trabalhariam juntos, esses dois órgãos, né? O... a Frente Negra do Campus e o NEAB pra fazer o-o circuito, né? No-no... em determinado dia no seu campus. Só que a gente tá encontrando dificuldade. Assim: Realengo, eles são super-super animados, super engajados... é... na formação desse-desse circuito... a gente também... Acho que uma galera de São Cristóvão... também vai se organizar. É porque

[70] Disponível em > http://www.neabcp2.com.br/2016/03/listagem-completa-de-inscritos-turma.html < Acesso em 08 de março de 2016.

> eles vão se reunir ainda, mas sei lá, talvez se organizem. Até agora eles não falaram nada. Mas, eu acho que vão.

De acordo com os jovens negros, o NEAB-CPII propôs uma articulação entre os estudantes dos Coletivos e uma parceria na elaboração das atividades do Circuito. Entretanto, os jovens demonstraram dificuldade nesta articulação, apesar da tentativa. Um dos entraves apontados pela Frente Negra para o encontro com outras Frentes é a impossibilidade de transitar livremente entre os Campi:

> **Luiza Mahín** – A gente conhece as pessoas que se organizam em Frentes... eles são nossos amigos... O Junior, a Mirela, eles são nossos amigos, mas a gente acaba não conseguindo ter esse contato. Acho que também pela dificuldade das nossas direções de..., por exemplo, de Realengo que é a unidade mais ativa enquanto Frente Negra e que talvez seja a unidade que tem mais negros... [...] A gente não pode entrar no Campus de lá, eles também não podem entrar no nosso.

Consideramos, pois, que além de incentivar a articulação entre os Coletivos, o NEAB se configura como um elemento muito importante para o debate sobre as relações raciais no interior da instituição, promovendo cursos e debates que são abertos tanto para discentes quanto para docentes da instituição, além de membros externos à Comunidade Escolar.

2.3.4 – O ingresso através das cotas:

Sob outra perspectiva, mas ainda analisando as mudanças mais recentes do Colégio Pedro II, podemos avaliar o ingresso de estudantes de escolas públicas e estudantes negros através das cotas como uma conquista recente. Segundo Mattos (2007, p.178),

> O debate sobra a questão das políticas afirmativas é relativamente antigo entre nós, datando pelo menos dos anos 1980 as primeiras propostas neste sentido, sem esquecermos que na sua longa trajetória (desde a virada do século XIX para o XX e mais explicitamente a partir da Frente Negra Brasileira, nos anos de 1930) o movimento negro brasileiro sempre discutiu propostas compensatórias em relação ao passado escravista e à persistência de discriminação racial no país. O debate ganhou, porém, novas dimensões, no fim do governo Fernando Henrique Cardoso com propostas concretas de políticas afirmativas, baseadas no estabelecimento de cotas para ingresso no serviço público reservadas a pretos e pardos e legislações estaduais (como a do Rio de Janeiro) estabelecendo reserva de vagas para egressos pretos e pardos do Ensino Público (MATTOS, 2007, p.17).

Retomando o que já explicitamos anteriormente, relembramos que o ingresso dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio se faz através de processo seletivo. Desde 2005 a instituição reserva um percentual de 50% de suas vagas de concurso para estudantes provenientes de escolas públicas municipais e estaduais. Alguns anos depois, a Lei 12.711/2012[71] determinou que, para o ingresso no Ensino Médio, do total de vagas destinadas às escolas públicas, também seriam reservados percentuais de acordo com a renda e a cor/etnia do estudante. Sendo assim, nos concursos de acesso ao ensino médio do CPII há reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas considerando a proporção desse segmento da população no estado do Rio de Janeiro, conforme demonstra o quadro abaixo:

Cálculo do Número Mínimo das Vagas Reservadas



Fonte: Ministério da Educação/ 2012

A partir de 2014 a instituição decidiu modificar o seu processo seletivo, pois os estudantes cotistas apresentavam um alto índice de reprovação perdendo as vagas para ampla concorrência:

[71] Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. O Colégio Pedro II segue a mesma legislação dos institutos federais.

> Com o novo modelo, haverá somente uma fase única, onde os candidatos farão questões objetivas de Matemática e Português, além de uma Redação. Neste ano, o exame está marcado para o dia 23 de novembro. A classificação final ocorrerá em uma escala única com notas decrescentes.
> De acordo com o reitor do CP2, Oscar Halac, as mudanças tornarão o acesso ao CP2 mais democrático. Ele garantiu ainda que a medida não afetará a qualidade acadêmica do colégio federal, reconhecido pela excelência de ensino.
> - Ao longo dos anos observamos que as vagas das cotas não vinham sendo preenchidas e acabavam indo para o segmento privado. Nossa grande motivação em alterar o processo seletivo é propiciar que os cotistas possam ocupar de fato as vagas a que eles têm direito. Na verdade, é uma ação social - explica Halac[72].

Diante desta declaração percebemos que, mesmo com as cotas, o acesso dos estudantes pobres e/ou negros à instituição se constituía como uma tarefa difícil. Apesar da dificuldade, é importante reconhecer que a implementação da política de cotas (e suas adequações) se constitui como um avanço para um ingresso que possibilite a entrada de estudantes negros na instituição.

É importante destacar que as cotas atualmente não dizem respeito apenas aos estudantes: com a aprovação pelo Senado do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 29/2014, a instituição atualmente garante aos candidatos negros 20% das vagas de concursos a serem realizadas. Desta forma, asseguraram-se vagas para professores negros.

No ano de 2012, através da Lei n. 12.677[73], de 25 de junho de 2012, a instituição foi equiparada aos Institutos Federais de Educação (IFs). Esta equiparação oportunizou a criação do curso de Mestrado Profissional, que conta com um total de 40 discentes. A instituição também oferece o Programa de Residência Docente[74], que tem um total de 180 alunos.

2.3.5 – Iniciação Científica Júnior e Iniciação Artística e Cultural

Por fim, consideramos relevante dar destaque aos projetos nos quais os estudantes encontram-se envolvidos, por considerarmos que estes projetos contribuem para a extrapolação dos limites por vezes impostos pela sala de aula. Tanto a iniciação

---

[72] Jornal *O Globo*, Rio de Janeiro, 23 mai. 2014.
[73] A Lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012 equiparou o Colégio Pedro II aos institutos federais de ensino. A instituição permaneceu com o mesmo nome, mas passou a obedecer a legislação que rege as IFEs.
[74] O Programa funciona como uma pós-graduação *lato sensu* e atende professores recém-formados oriundos de redes públicas de ensino.

científica júnior quanto a iniciação artística e cultural se constituem como atividades que são desenvolvidas no interior da instituição e que se constroem através de uma série de etapas que culminam com a apresentação dos resultados das atividades desenvolvidas ao longo de um período.

Ao indagarmos se os estudantes eram bolsistas, obtivemos as seguintes respostas:

> **Luiz Gama** – Eu, Luiz Gama, faço iniciação científica com o Zumbi e com mais outros dois garotos. E... a gente é orienta... a nossa iniciação científica é de História, né? Com foco... com foco na ditadura militar.
>
> **Luiza Mahin** – Eu e a Carolina de Jesus a gente faz a iniciação não-científica... é artística e cultural... a gente faz com Bia Arosa que é uma professora de Sociologia daqui. E... é focado em Cultura Popular. A gente pesquisa várias vertentes da Cultura Popular e tal, tanto material quanto imaterial e é isso. A gente vai pesquisando, vai debatendo, problematizando as questões da cultura popular.

A bolsa de iniciação científica júnior, que é de responsabilidade de um professor da instituição, destina-se aos estudantes de educação básica matriculados no Colégio Pedro II a partir do 8º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

O oferecimento das bolsas têm vários objetivos, dentre eles: tornar mais amplas as oportunidades de aprendizagem para o aluno da educação básica através da sua apresentação ao mundo da pesquisa científica; e estimular vocações científicas e tecnológicas incentivando talentos potenciais para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

O valor mensal das bolsas é de RS 150,00 (cento e cinquenta reais) e o prazo para a concessão da mesma corresponde a um período de sete meses, mediante processo de seleção. Para participar, o estudante deve estar matriculado regularmente no Colégio Pedro II, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, ter frequência superior a 75%, ter média superior a 7,0 na disciplina do professor proponente, não ter vínculo empregatício e dispor de, no mínimo, 8 horas semanais para se dedicar ao projeto.

As propostas enviadas para a PROPGPEC (que é o órgão da instituição responsável pelas bolsas) devem contemplar treinamento dos bolsistas através de reuniões de orientação; desenvolvimento através da sistematização dos dados da pesquisa e, por fim, a participação na Jornada de Iniciação Científica Júnior do Colégio Pedro II.

A bolsa de iniciação artística e cultural, que também é de responsabilidade de um professor da instituição, destina-se aos estudantes de educação básica que participam de atividades artísticas e culturais no Colégio Pedro II e tem como principal objetivo ampliar o espaço de atuação destes estudantes a partir de ações que integrem ensino, pesquisa e extensão.

O valor mensal das bolsas é de RS 150,00 (cento e cinquenta reais) e o prazo para a concessão da mesma é um período de sete meses, mediante processo de seleção. Para participar, o estudante deve estar matriculado regularmente no Colégio Pedro II, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, ter frequência superior a 75%, não ter vínculo empregatício e dispor de, no mínimo, 8 horas semanais para se dedicar ao projeto.

Uma das responsabilidades do docente que é responsável pelo desenvolvimento do projeto é a apresentação de seu grupo, na Mostra de Iniciação Artística e Cultural do Colégio Pedro II, através de comunicação, pôsteres e/ou outras modalidades de apresentação.

Consideramos relevante destacar alguns aspectos que dizem respeito às atividades desenvolvidas. No que diz respeito à iniciação científica, destacamos a sua importância a partir do momento que entendemos como Ferreira (2010, p. 229) que este tipo de atividade acadêmica pode ter diversos significados "na vida de jovens que ainda não ingressaram na universidade – e que portanto, ainda não decidiram acerca de seus futuros profissionais". Sobre a iniciação artística e cultural, destacamos que a participação de uma das estudantes da Frente Negra nas atividades propostas por este espaço interferiu no processo de construção de sua identidade, confirmando que a construção da identidade também se relaciona ao fator cultural (MUNANGA, 2012, p.14):

> **Carolina de Jesus** – [...] e aqui foi um auge muito grande, principalmente no ano passado... do ano passado pra cá. Eu me interessei de uma forma... muito surpreendente através da cultura popular que eu sou totalmente apaixonada e teve uma base... essa-essa... Durante a minha participação nesses... tanto no... com as pessoas da minha sala, os meus amigos quanto no meu interesse em aprender mais a cultura popular, também cresceu essa vontade de me assumir... não de me assumir como negra, de me sentir negra e ter vontade de lutar contra os... essas coisas que acontecem aí que fazem muito mal a você [...].

Consideramos que o oferecimento, tanto da iniciação científica quanto da iniciação artística, bem como uma série de atividades oferecidas pela instituição se

constitui como um importante elemento para a formação dos estudantes, extrapolando o universo da sala de aula.

2.4 – Jovens (alunos) negros no Colégio Pedro II: alianças, conflitos e estratégias coletivas de resistência.

O Colégio Pedro II, como boa parte das escolas brasileiras, se organiza institucionalmente através de regras e normas que têm por finalidade demarcar limites e unificar a ação dos seus sujeitos. Cadernetas, uniformes, horários e uma série de normas caracterizam esta unificação. Em contrapartida, a própria instituição coexiste com uma teia de relações sociais que envolvem diferentes sujeitos: estudantes, professores, técnicos, responsáveis, diretores. Estas relações podem ser estabelecidas através de acordos e embates, concordâncias e discordâncias, imposições e diálogos.

É no Colégio Pedro II, este espaço que apresenta especificidades próprias e que articula diferentes dimensões[75], que os estudantes da Frente Negra constituíram um grupo, estabelecendo um vínculo. A amizade se evidencia em vários momentos das entrevistas, mas não só através delas. Nas fases que antecederam estes momentos (fases prévias informais) os estudantes já haviam sinalizado sua proximidade, afirmando que "andam sempre juntos". Por outro lado, eu mesma, nos passeios pela cidade, encontrei os estudantes da Frente; também juntos.

Nas entrevistas, esta evidência aparece da seguinte forma:

> **Michelle** – Qual a periodicidade das reuniões de vocês?
> ((Os componentes demonstraram imprecisão ao responder...)).
> **Michelle** – Não tem?...
> **Dandara** - Não tem periodicidade.
> **Luiza Mahín** – Depende da necessidade...
> **Zumbi** – Agora a gente tá tentando organizar um evento... um evento... um evento.... é... sobre a semana negra e etc. que não dá nunca pra fazer em novembro por causa do nosso calendário então a gente tentou, vai tentar fazer agora em outubro. Aí as reuniões tem uma periodicidade maior. Mas, eu acho que só quando a gente sente necessidade mesmo. "Ah, um professor falou uma coisa que a gente... Ah, vamos cair em cima dele... Fazer uma reunião antes pra ver o que a gente vai fazer".
> ((O sinal toca interrompendo a fala do estudante...)).
> **Michelle** – Mais alguma coisa, Zumbi?

[75] Baseamo-nos nas pesquisas de Dayrell (2007), que afirma que "a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões".

> **Luiz Gama** – Eu acho que também esse lance também da periodicidade... É porque... a gente não se reunia muito porque a-a gente já se via sempre, sabe? Eu sou da turma delas duas... da Carolina de Jesus e da Dandara... Então, como eu sou da turma delas duas, já fui da turma da Luiza Mahín... também estou sempre com o Zumbi... Então assim...
> **Luiza Mahín** – Tá mais na minha casa do que eu... (Hh).
> **Luiz Gama** – É (Hh)... então assim, eu acho que... por a gente ser tão próximo a gente acabava esquecendo da necessidade da gente se reunir também, entendeu? Aí se a gente ficasse um período maior sem se ver a gente falava: "Pô, galera, a gente tem que se reunir, né?

O grupo de amigos é uma "referência na trajetória da juventude". Como as relações entre os jovens se estabelecem de diferentes formas, há os que são considerados mais próximos, os "da turma" e os que são considerados mais distantes, os "colegas". A partir do vínculo estabelecido com os amigos, os jovens passeiam, participam de eventos, dialogam e "buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos". Dessa forma, a sociabilidade, para os jovens, parece suprir as necessidades de trocas afetivas, de interação, de companheirismo e, principalmente, de identidade (Dayrell, 2007, p.1111).

Sob outra perspectiva e levando em consideração a relação entre estudantes e professores, percebemos que no interior do mesmo espaço o contato entre ambos pode ser marcado tanto por um distanciamento quanto por um contato mais estreito:

> **Luiza Mahin** – Eu acho que isso tudo piora[76] porque o professor, ele-ele se sente ali no papel de acadêmico. Né? Aquele que estudou muito, que fez o mestrado, que fez o doutorado e a gente é só pra afirmação. Então se a gente for reclamar, se a gente for falar alguma coisa, se a gente for problematizar o que ele disse, ele vai falar: "Não! Você não é nada, você é só um aluno. Eu não to falando isso pra te machucar. Magina!". E acabam tipo... é... **silenciando a nossa fala por a gente ser, digamos, menor do que eles, por ser aluno**.

E em outro ponto da entrevista:

> **Dandara** – Laura de Português também[77]. É... e **juntamente com os alunos, assim... numa relação muito horizontal** em que a gente consegue desenvolver trabalhos, levar pautas pras reuniões...

Dialogando com Dayrell (2007, p.1119), articulamos as ideias de Luiza Mahin

---

[76] Nesta parte da entrevista, a estudante se refere ao comportamento de alguns professores quando os estudantes decidem problematizar questões relativas ao *racismo*.
[77] Nesta parte da entrevista, a estudante se refere ao Fórum de Relações Raciais que será citado no final deste capítulo.

(que apontam para uma relação vertical entre professores e alunos) com o que o autor denomina como "naturalização da categoria aluno". Esta naturalização aponta para o engessamento na concepção de **aluno**, como se estes estudantes, em diferentes tempos e em diferentes espaços, representassem sempre o mesmo papel. Há, assim, uma cristalização, tomando esta realidade como universal, identificada com uma "condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto". O relato de Luiza Mahin nos aproxima dessa visão por indicar uma relação assimétrica com o professor, comparando-se a ele: o professor se coloca no papel de acadêmico, o que fez mestrado e doutorado; o aluno é "menor do que ele, por ser aluno".

Silva (2009, p.126) assinala que "as práticas educativas desenvolvidas na escola, de maneira geral, supõem as crianças, os jovens e os adultos envolvidos nos processos educativos apenas como alunos". A Frente Negra é constituída por um grupo de jovens cuja faixa etária varia entre 17 e 18 anos. São jovens que militam no grêmio da instituição, que formaram uma "trincheira de resistência" no Campus Engenho Novo II, que estão "antenados" com a discussão sobre a maioridade penal, que contêm uma determinada realidade familiar e um lugar social. São jovens **e** alunos, realidades que, por vezes, geram tensões.

Neste sentido, Dayrell (2007, p.1120) esclarece que "o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil[78], as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar".

Apesar de na escola ainda estar presente uma concepção de aluno oriunda da sociedade moderna[79], algumas transformações ocorreram, pois tornar-se aluno passou a significar a "construção de sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar" (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Nas entrevistas, os jovens (alunos) negros apontaram que a relação com a

---

[78] Segundo Dayrell (2007, p.1108), a condição juvenil "refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil".

[79] Nesta concepção, a escola se distanciava da sociedade, se configurando como um espaço singular onde seriam interiorizados a disciplina escolar e o investimento no conhecimento (Dayrell, 2007, p.1119).

direção do Campus é conflituosa em alguns momentos:

> **Luiz Gama** – É... porque assim... essa direção no geral o-o... as direções gerais dos colégios, não só do Pedro II, mas de todos os colégios não estabelecem uma relação de parceria com os alunos. Isso é algo que a gente aprendeu... Sabe?

E em outro momento da entrevista:

> **Luiz Gama** – "Ah, vai pra escola, vai pra aula, assiste a aula e vai pra casa". Entendeu? É bem isso. Então tudo o que a gente queria fazer era barrado pela direção. Isso foi ficando... sabe? Foi desgastando a nossa relação com... enfim... com-com a diretora mesmo...

Quando questionamos se havia reuniões regulares entre o grupo e a direção do Campus, os alunos responderam enfaticamente que não.

> **Zumbi** – Só quando a gente for fazer algum evento, que a gente tem que pedir permissão que é uma coisa que a gente acha horrível...
> **Michelle** – Mas porque esse nãaaaaaooooooo? (Hh)
> **Zumbi** – Porque a direção sempre tenta... ((O aluno não terminou a frase)).
> **Michelle** – Deixa eu entender... Aquilo que o Luiz Gama falou?
> **Zumbi** – Exatamente. Tudo automatizado, vem aqui só pra es-estudar...

É interessante observar que os jovens (alunos) negros não avaliam apenas o posicionamento da direção do Campus Engenho Novo II, mas também demonstram empiricamente a sua visão sobre as direções de outras escolas. Quando o estudante Luiz Gama afirma que "isso é algo que eles aprenderam" (referindo-se à dificuldade de parceria), ele está considerando o contexto de militância em que o Coletivo está inserido e que, de certa forma, exige uma série de negociações. Sob a mesma perspectiva, Zumbi considera que pedir autorização para realizar determinados eventos no CENII é algo "horrível", considerando que esta ação demonstra que a escola é um lugar somente para estudar.

Quando os estudantes falam sobre a circulação dos estudantes entre os Campi, a situação se apresenta um pouco mais tensa:

> **Luiza Mahín** – A gente conhece as pessoas que se organizam em Frentes... eles são nossos amigos... O Junior, a Maria, eles são nossos amigos, mas a gente acaba não conseguindo ter esse contato. Acho que também pela dificuldade das nossas direções de..., por exemplo, de Realengo que é a unidade mais ativa enquanto Frente Negra e que talvez seja a unidade que tem mais negros... A gente não pode entrar no campus de lá, eles também não podem entrar no nosso. Eles não podem vir na nossa escola e a gente não pode ir na deles.
> **Michelle** – Então o contato de vocês é pela amizade que vocês têm... e por outros canais, assim...

Luiz Gama – Reunião de Grêmios... Quando todos os Grêmios se reúnem em um lugar, aí a gente acaba debatendo um pouco é... ou...
Dandara – O ambiente virtual, né, também...
Luiz Gama – O ambiente virtual. Ou quando sai, mesmo...
Luiza Mahin – É, a gente sai... (Hh)
Michelle – As direções elas são obrigadas a-a-a deixar os Grêmios se reunirem? Em determinados espaços?
Luiza Mahin – A gente...
Michelle – Elas abrem espaço pros Grêmios se reunirem então?
Luiza Mahin – A gente faz nas unidades que permitem. Que os alunos de outras unidades entrem.
Michelle – Ah, entendi.
Luiza Mahin – Geralmente São Cristóvão...
Dandara – Tijuca...
Michelle – Entendi.
Luiz Gama – Mas isso é algo errado, que a direção deveria sim deixar, porque independente do Campus você é aluno do Pedro II.
Dandara – Exatamente.
Luiz Gama – E... a partir do momento que você não... que você nega aos estudantes que eles possam se organizar em um campo pra fazer uma reunião... sabe? Você tá passando por cima disso.
Luiza Mahin – Isso geralmente é por renda, porque... em Realengo é muito difícil de entrar, aqui é muito difícil de entrar, em Caxias é muito difícil, mas no Humaitá é fácil, na Tijuca é fácil.
Luiza Mahín – No Centro é fácil.
Dandara – ( ) social.
Luiza Mahín – É... sabe?
Michelle – Você disse o que?
Dandara – Corte social, né?
Luiz Gama – Tá dizendo que existe um corte.
Dandara - Que existe um corte social. E... e... também é... É posto (Hh) é posto em dúvida a autonomia que o Grêmio tem pra realizar, pra se mobilizar...
Dandara - Isso é posto muito dúvida visto que a gente tem que pedir autorização pra se reunir em determinado campo sendo que nós somos todos estudantes
Luiza Mahín – Da mesma instituição.
Dandara – Da mesma instituição. Do Pedro II.
Zumbi – Isso quando a gente faz evento aqui no colégio, a gente quer convidar pessoas de outros campi e... a direção até o último momento disse que "não" e quando libera a pessoa tem que ter um nome na lista, como se fosse uma festa assim...
Luiza Mahin – Não, é muito difícil, a gente fala que... a gente pede com caderneta e uniforme, não tem como não ser aluno daqui... e a pessoa fala: "Não, não...não pode".
Michelle – Entendi.
Luiz Gama – Vai ter que ter caderneta, uniforme, nome na lista...
Zumbi – Nome na lista, é...
Dandara – Hehehe. (Hh)
Luiza Mahin – Tudo.
Zumbi – Às vezes ela quer entrevistar as pessoas que vem...
Luiza Mahín – Quer entrevistar... Tem que ter entrevista, né? (Hh)

Existe claramente uma relação entre os estudantes dos Coletivos que rompe com os limites estabelecidos pelos muros da escola, principalmente entre os jovens da Frente

Negra e os jovens que compõem a Frente do *Campus* Realengo II. De acordo com os relatos, existe uma dificuldade no trânsito entre os *Campi*, apesar de todos os alunos fazerem parte da mesma instituição. Por esse motivo, os encontros entre os estudantes que compõem as Frentes são realizados nas reuniões de Grêmios[80], no ambiente virtual e nos programas que os jovens fazem fora do ambiente escolar. Esta evidência vai ao encontro das análises de Dayrell[81] que demonstram que para os estudantes do ensino médio, "a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, que vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos, principalmente naqueles intersticiais dominados pela sociabilidade".

Segundo os jovens da Frente Negra, enquanto alguns *Campi* abrem espaço para as reuniões dos Grêmios, outros *Campi* não apresentam esta mesma conduta, situação criticada pelo grupo. Para os alunos, a entrada e a saída nos Campi relacionam-se ao bairro em que estes se localizam, havendo, pois, um "corte social".

Refletindo sobre este ambiente heterogêneo que é a escola, optamos por analisar outra perspectiva: aquela que evidencia alianças e parcerias entre os estudantes da Frente Negra e os demais membros da comunidade escolar. Avaliamos, através dos relatos dos jovens, que são estabelecidas importantes relações dialógicas no interior da instituição, tanto com o Núcleo Transdisciplinar de Humanidades quanto com o Fórum de Relações Raciais.

O NUTH, conforme nos indica a página do CPII: "nasceu do interesse de professores de diversas disciplinas em compartilhar práticas, olhares e fazeres pedagógicos, no *Campus* Engenho Novo II[82]". Este Núcleo se estrutura a partir das seguintes linhas temáticas: Ciências Humanas: Ensino e Perspectiva; Linguagens: Tecnologias e Saberes; e Ciências Humanas: extensão e saberes multidisciplinares.

Os estudantes da Frente Negra apontam que a Jornada da Diversidade que o núcleo realiza apresenta uma série de discussões, a maioria sobre a questão da diversidade sexual. Segundo os jovens, não há uma "identificação de raça" com os

---

[80] Os Grêmios do Colégio Pedro II realizam reuniões locais e reuniões gerais periodicamente.

[81] O autor discute as características dos jovens que chegam às escolas públicas de ensino médio, evidenciando a existência de uma nova condição juvenil no Brasil (Dayrell, 2007).

[82] Disponível em < http://www.cp2.g12.br/component/content/article/187-programas_interdisciplinares/nucleo_transdisciplinar_humanidades/1497-n%C3%BAcleotransdisciplinar-de-humanidades.html. Acesso em 30 de março de 2016.

professores que compõem o NUTH, já que os professores são brancos. Contudo, há uma identificação de ideias.

> **Luiza Mahín** – Eu acho também que tem o NUTH aqui que é um Núcleo de Humanidades... e eles sempre... eles fazem a Jornada da Diversidade que inclusive tá acontecendo agora e rolam vários debates... Nem todos... a minoria é sobre questão racial... é sobre a questão da diversidade sexual... A gente vê que... no NUTH a maioria dos professores são brancos, né?
> **Zumbi** – É... é isso que eu ia falar...
> **Luiza Mahín** - a gente não tem aquela identificação de raça com eles, mas a gente tem... a gente tenta debater e tal e eles nos ajudam em relação a isso...

Apresentando-se como mais uma "parceria" dos jovens negros no interior da escola, o Fórum de Relações Raciais tem como coordenadoras duas professoras de Língua Portuguesa, servidoras do Campus Engenho Novo II. Consideramos relevante destacar que as reuniões com os estudantes acontecem às quartas-feiras e o foco do debate é a temática racial. Ao perguntar se os jovens haviam sido influenciados por professores do Campus, obtivemos as seguintes respostas:

> **Carolina de Jesus** - Assim, acontece que toda quarta aqui na escola a gente tem um fórum de Língua Portuguesa... Língua Portuguesa não, de... é, professora de Língua Portuguesa...
> **Luiza Mahín** – ((De relações)) étnico-raciais.
> **Carolina de Jesus** - com relação a assuntos raciais e (conhecem várias questões) sobre atualidade, como o negro vive a situação em seu cotidiano e... nesse dia acontecem vários debates que podemos... não só a gente, na-na verdade assim tem outras pessoas que através do fórum puderam... se animaram... se-se interessar mais pelo assunto, sabe?

Ao relatar como o Fórum foi criado, os alunos narram que dois estudantes negros que já saíram da escola se "sentiram incomodados" e consideraram que a discussão da temática das relações raciais seria necessária no colégio. A professora de Língua Portuguesa, que atualmente leciona em uma universidade na Bahia, acolheu o projeto, que no momento está sendo desenvolvido por outras professoras.

Os estudantes destacaram a horizontalidade estabelecida entre professoras e estudantes do fórum, sendo esta característica uma das tônicas do grupo. Para os estudantes, a professora que inicialmente acolheu o projeto e as outras professoras que atualmente estão à frente deste trabalho, tornaram-se referências:

> **Zumbi** - É importante também destacar a importância... Importante destacar a importância! (Hh) da Fabiana... da Fabiana, essa professora de Português na-na questão racial aqui do campus. Ela sempre foi aquela professora que tentou trazer Literatura Negra, a História do negro, tudo que não tá no programa... Desconstruindo aquela visão eurocêntrica que a gente tem...

> Então, acho que... foi um grande avanço esse início do fórum... Acho que se não fosse a Fabiana não teria.
> **Luiz Gama** – E nem só- nem só- nem só dentro do fórum que elas eram atuantes, sabe? Elas batiam de frente com os professores... na Sala dos Professores, estavam sempre em discussão, elas botavam a cara mesmo, sabe? Elas sempre traziam esse debate nas salas...
> **Michelle** – Essas professoras de Língua Portuguesa?
> **Luiz Gama** - Sim.

As palavras de Zumbi demonstram que o estudante possui conhecimento da temática racial. Ao longo do relato, o aluno evidencia que a "desconstrução da visão eurocêntrica" é um dos objetivos do fórum, que trouxe para o centro do debate os conteúdos que não se encontram no programa do Colégio Pedro II.

Analisamos, assim, que este fórum se constituiu no interior do Campus como um importante espaço para a aplicação da Lei 10.639/2003. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), incluindo no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a Lei 10.639/03 abre possibilidades de valorização da História e da Cultura do povo negro, além de determinar, no espaço escolar, o acesso a conteúdos historicamente excluídos da formação. A referida lei também inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

A inclusão do conteúdo debatido no Fórum Itinerante de Relações Raciais é de extrema importância, pois

> Desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à História de um povo é dar a este povo instrumentos para a formação de sua própria identidade com a matéria prima desta, que é sua memória social. (LIMA, 2005 s/p)

A Lei 10.639/03, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e em consonância com a Resolução CNE/CP 01/2004, traz à luz a exigência do trabalho com o conteúdo acima descrito, tentando oportunizar o conhecimento do que há anos foi apagado das salas de aula. Conhecimento este, fundamental para todos os cidadãos, pois como nos esclarece Munanga (2004, p.16), "o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra". Para o autor, este resgate é relevante também para os estudantes brancos, "pois a receber a formação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram as estruturas psíquicas

afetadas". Por outro lado, esta memória pertence a todos e não só aos negros, "tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente" e fruto de diversos segmentos étnicos.

Ao final deste capítulo, pudemos observar que, de fato, o Colégio Pedro II se constitui como um "museu de grandes novidades". Reforçando até recentemente danosas práticas instituídas desde seus primórdios, como a jubilação extinta, o colégio vem apontando nas últimas décadas para algumas importantes mudanças no que diz respeito ao ingresso de seus estudantes, como o sorteio público das vagas e as cotas raciais e sociais, por exemplo. Como um espaço heterogêneo, onde professores instituem "abismos" ou "pontes" em suas relações com os estudantes, a instituição conta com espaços imprescindíveis como o NEAB-CPII, o NUTH e o Fórum Itinerante de Relações Raciais, que se apresenta como um "diferencial", por trazer para as discussões com os estudantes o que institucionalmente "não se encontra no programa".

3 – O processo de formação da Frente Negra: motivação, articulação e protagonismo dos jovens negros

Neste capítulo, propusemo-nos a examinar o processo de formação da Frente Negra, apontando as causas que motivaram a criação deste Coletivo e apresentando as formas de articulação dos jovens negros para que este grupo se constituísse.

Ao indagarmos sobre o que impulsionou o surgimento do Coletivo, os estudantes revelaram, através de suas narrativas, que o racismo se manifesta de diferentes formas no interior da instituição. Em alguns momentos, este racismo se apresenta de uma forma mais direta; em outros, de uma forma menos direta. Para nós, a maneira como ele se expressa não é o mais importante; o mais importante é termos a consciência de que o racismo oprime os estudantes negros no Colégio Pedro II. A Frente Negra teria, então, nascido como uma "trincheira de resistência", para afirmar que "os jovens são negros e estão ali".

Ao buscarmos informações sobre como ocorreu a articulação do grupo, verificamos que o organização dos estudantes no interior do Grêmio Estudantil desempenhou papel fundamental na formação do Coletivo. O debate sobre "opressões" estruturou a organização dos jovens estudantes negros que, além de fazerem parte da Frente Negra, compõem o Grêmio Estudantil do Campus Engenho Novo II.

Diante dos fatos apresentados, consideramos relevante iniciar este capítulo estabelecendo um diálogo entre as narrativas dos jovens e os conceitos de *raça* e *racismo*, para posteriormente elaborarmos algumas reflexões sobre o movimento estudantil no interior do Colégio Pedro II e a importância desta forma de articulação.

3.1 – "Não. Nós somos negros e a gente tá aqui": a Frente Negra como "trincheira de resistência"

A questão central desta pesquisa e que inevitavelmente deveria ser respondida diz respeito aos fatores que impulsionaram o surgimento da Frente Negra. Necessitávamos compreender o que levou jovens negros a uma articulação que tem o debate sobre relações raciais como um dos principais objetivos. Em outras palavras, precisávamos entender o porquê do surgimento deste Coletivo.

No período que antecedeu a elaboração desta pesquisa, tomamos conhecimento de que um ato racista acontecera em outro Campus da instituição. Durante a final de um campeonato de futebol, em outubro de 2014, um estudante negro do Campus Humaitá II foi xingado de "macaco". Esta atitude gerou a indignação de alguns estudantes que, coletivamente, elaboraram uma carta repudiando o ocorrido. Esta carta circulou nas redes sociais, divulgando o que acontecera para toda a comunidade escolar, o que mobilizou estudantes, professores, técnicos etc. Diante do episódio, o Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (SINDSCOPE), com o auxílio de outras entidades, promoveu um grande ato no CHII repudiando o racismo (Anexo Q). Para além deste ato, a equipe de História deste Campus produziu o documentário *Ninguém nasce assim*, onde os estudantes expuseram suas impressões sobre o fato.

Formulamos, pois, a partir deste contexto, a hipótese de que o racismo manifestado no Colégio Pedro II impulsionou uma reação dos estudantes, motivando a formação da Frente Negra. Entretanto, na formulação do projeto de pesquisa tínhamos apenas uma hipótese que seria (ou não) confirmada através deste estudo. Neste sentido, durante a primeira entrevista, lançamos a seguinte questão aos estudantes: Houve um episódio específico que provocou a formação deste Coletivo? Ou, por outro lado, esta formação se deu através de um processo de discussão prolongado? Por que a Frente Negra surgiu?

O trecho da entrevista descrito abaixo contém a pergunta *Por quê?*, destacando o momento em que esta indagação foi feita aos estudantes. No entanto, torna-se fundamental apresentar o contexto em que este diálogo se estabeleceu: o grupo estava narrando a relação entre o grêmio e a Frente Negra, retomando, inclusive, a candidatura da chapa *Primavera*, que concorreu e venceu as últimas eleições para o grêmio. Todos os estudantes da Frente Negra participaram ativamente da campanha para esta chapa e como ela venceu, passaram a compor o Grêmio do Campus Engenho Novo II.

> **Michelle –** O Luiz Gama faz parte do Grêmio, a Luiza Mahín faz parte do Grêmio, Zumbi também faz parte do Grêmio, Dandara faz parte do Grêmio, e a... Carolina de Jesus também faz parte do Grêmio. Então, todos vocês fazem parte do Grêmio. Essa proposta surgiu, já era uma proposta da chapa – só pra eu ver se eu estou entendendo bem –, já era uma proposta da chapa e a proposta surgiu dentro do próprio Grêmio. Agora... **Por quê**?
> **Dandara –** Então... nós-nós não privamos dessas... de ter... mesmo ganhando ou não a... na chapa, se a nossa chapa fosse eleita ou não a Grêmio, é... esse

> projeto da Frente Negra, ela já iria, ele já iria ser levado a frente de qualquer forma. Já-já era, já era algo que a gente já sentia essa necessidade...
> **Michelle –** Aham.
> **Dandara –** E seria levado de qualquer forma.

Conforme explicitado pela estudante, o projeto da Frente Negra se iniciou durante a campanha da chapa **Primavera**. Independente da vitória ou da derrota desta chapa, a Frente Negra seria um "projeto levado adiante de qualquer forma", em virtude da necessidade observada pelos estudantes. Compreendemos, então, que o Coletivo se formou a partir dos debates do grêmio do Campus Engenho Novo II. No entanto, não aprofundaremos esta questão no momento, visto que ela será detalhada no final deste capítulo. Retomemos, assim, à questão: **Por que a Frente Negra foi formada**?

> **Luiza Mahin –** Eu acho que... a gente precisou se chamar de Frente Negra por uma necessidade da gente se afirmar como negro no teto dessa escola. A gente sofria várias opressões diariamente dentro da nossa sala de aula, os próprios professores que falam um monte de coisas racistas e que nos machucam... a gente precisava se afirmar e falar: "Não, nós somos negros e a gente tá aqui".
> **Zumbi –** Pensando sempre que afirmação em coletivo é muito mais fácil, né? É muito importante o apoio...
> **Michelle –** Mas... é... vocês consideram que isso é uma questão de uma maioria de professores ou de uma minoria?
> **Luíza Mahin -** É de uma maioria.
> **Michelle –** Que essa... essa ques...
> **Dandara -** É consenso de todos que é de uma maioria.
> **Michelle** – É... É consenso da... do Coletivo que é uma maioria de professores que... costuma...
> **Luiza Mahin** - A minoria é-é que respeita; a maioria (Hh) é que fala...
> **Dandara** – Através de piadas... racistas.
> **Luiz Gama** – E muitos nessa-nessa maioria... a gente entende que eles... que eles... reproduzem esse racismo de uma maneira que eles mesmos não percebem. Sabe? Às vezes são até professores que... que a gente gosta, sabe? São professores que a gente acha maneiro, é... mas... sabe? Por muitas vezes a gente tem que dar um toques porque... sabe? É normal as pessoas não se ligarem. Porque tem racismo por toda parte, a gente cresceu num meio é... enfim, onde o racismo foi sempre alimentado e as pessoas não se dão conta, sabe? Disso. Então, muitas vezes os professores não-não... vão nem na maldade... alguns vão. Já sabendo que é pra provocar aluno, que vai ter debate... outros não, sabe? Mas é importante reafirmar isso.

Em outro ponto da entrevista, a estudante destaca:

> **Dandara** - É importante ressaltar que a necessidade da-da Frente Negra, ela veio tanto por episódios dentro do Campus quanto na-na vida mesmo, né? Enfim, é... episódios que cada um viveu e que é importante ressaltar e que muitos deles a gente sabe que-que não acontecem só-só com a gente, né? São

> coisas que jovens negros sofrem na rua. Então a gente acha importante ressaltar e lutar junto contra isso.

A necessidade de afirmação da própria identidade negra no interior do Colégio Pedro II é uma questão que aparece de forma recorrente nos discursos dos estudantes. Ao apontar o racismo como fator que impulsionou a formação da Frente Negra, os jovens centraram – na primeira entrevista – suas denúncias no comportamento dos docentes da instituição. Consideramos relevante ressaltar que os estudantes negros não apontaram as ofensas racistas como "casos isolados". Do contrário, eles indicaram que uma **maioria** de docentes age de forma racista. De acordo com os jovens, há professores que proferem ofensas e reproduzem o racismo de uma maneira que sequer percebem, apesar do bom relacionamento com os estudantes. Diante da observação de como o racismo se manifesta, esses jovens concluem: "o racismo foi sempre alimentado e as pessoas não se dão conta".

Diante dos relatos, nos questionamos se somente os docentes cometeram estes atos ou se estes seriam (ou não) cometidos (também) por outros membros da instituição e/ou da Comunidade Escolar. Observamos que na primeira entrevista, o eixo das narrativas sobre o racismo centrou-se nos professores. Diante desta questão surgiu a seguinte dúvida: os estudantes do CPII também reproduziam este racismo?

A partir desta indagação consideramos relevante perguntar aos estudantes se este comportamento se fazia presente no convívio entre seus pares. Avaliamos que este questionamento nos levaria a uma visão mais abrangente do CPII no que diz respeito ao racismo. Para propor tal questão (e mais outras que ficaram em aberto na primeira entrevista), propusemos uma segunda entrevista.

Quando questionados se as atitudes racistas vêm, em maior grau por parte dos professores, ou se também são cometidas pelos estudantes, os jovens forneceram as seguintes respostas:

> **Luiza Mahin** – Eu acho que a gente sempre fala mais dos professores do que dos alunos porque a gente enxerga eles como os formadores de opiniões, sabe? E quando eles falam essas coisas a gente sente mais, porque eles estão dizendo aquilo pras pessoas que estão aprendendo com eles, né? Então, tipo, a gente acaba falando mais disso. Mas não quer dizer que os alunos falem menos que os professores ou... Na verdade não, é a mesma coisa, os dois falam besteiras, os dois lados falam besteiras, tanto os alunos quanto os professores. Mas enfim, acho que a gente acaba falando mais dos professores por isso, por... por tocar mais a gente.

E em outro momento da entrevista:

> **Zumbi** – Mas aqui não tem só racismo velado não [...] tem gente que chama o amigo de "macaco".
>
> **Luiz Gama** – Chama a amiga de "preta escrava"... Como tem lá fora, tem aqui dentro, porque a Comunidade Escolar ela... tá dentro da sociedade.

Ressaltamos a visão da Frente Negra sobre os professores: os docentes são "formadores de opinião" e, por esse motivo, têm uma responsabilidade maior no desempenho de suas funções. A consciência de que o professor desempenha um papel que não passa despercebido pelos alunos nos faz retomar as palavras de Freire (1996), que nos mostram que a percepção que os alunos têm dos professores não é resultado exclusivamente de como estes docentes atuam, mas também de como os alunos entendem que eles atuam.

A partir dos relatos, os estudantes denunciam que os próprios alunos da instituição cometem atos racistas, não sendo esta uma atitude exclusiva dos professores. Entretanto, comparando os atos dos docentes aos dos discentes, é interessante observar que a natureza das agressões por parte dos discentes apresenta-se de forma mais direta, através, inclusive, de agressões verbais.

Sendo assim, o surgimento da Frente Negra e o racismo tiveram íntima relação: uma relação de causa e efeito. Ao apontar que o racismo se manifesta no interior do Colégio Pedro II e fora dele, os estudantes demonstraram a necessidade de criação de uma Frente para afirmação da própria identidade negra e para o combate ao racismo, além da elaboração de tentativas de mobilização e conscientização.

Há uma questão nos relatos que precisa ser levada em consideração: segundo os jovens negros, enquanto boa parte dos professores não demonstrou ter ideia de que estava cometendo atos racistas, os estudantes consideraram seus próprios atos apenas como "brincadeiras". Esta questão nos leva a uma importante reflexão: se os atos cometidos não se constituíram, para docentes e discentes, como **racismo**, certamente os docentes e os discentes que cometeram estes atos não se consideram **racistas**. Isto caracteriza o colégio como um ambiente onde jovens negros sofrem com o racismo, mas onde este mesmo racismo não é assumido pelas pessoas que o praticam. Esta configuração nos remete à expressão utilizada pelo antropólogo Kabengele Munanga ao

definir o racismo como um "crime perfeito". Para o autor, um "crime perfeito" é aquele em que a própria vítima se torna culpada pelo racismo praticado por outrem.

> **Dandara** – Eu percebo que também tem muito... por a gente ter criado voz o argumento de sempre é "*vitimismo"*, é... vocês exageram, vocês enxergam coisas onde não tem
> **Zumbi** – É. "É brincadeira"...
> **Michelle** – O argumento dentro da instituição?
> **Dandara** – Dentro da instituição, os alunos... De-de achar que realmente é um "vitimismo".

Como cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história (Gimarães, 2009, s/p), torna-se relevante, para um início de análise, compreender a relação do brasileiro com o racismo, que se configura como uma relação atravessada por peculiaridades.

O célebre Florestan Fernandes, em seus escritos compilados[83] – entre a década de 1940 e a década de 1960 –, já apontava que "o que há de mais evidente nas atitudes dos brasileiros diante do "preconceito de cor[84]" é a tendência de considerá-lo algo ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem o pratique)", afirmando que:

> o "preconceito de cor" é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, **porém**, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas e dissimuladas (mantendo-se como algo "íntimo"; que subsiste no "recesso do lar"; ou se associa a "imposições" decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles têm o dever de zelar) (FERNANDES, 2007, p.42 – grifo nosso).

Em 1988, cem anos após a Abolição, uma pesquisa que tinha como intuito compreender como os brasileiros enxergavam o racismo no Brasil, apresentou resultados, no mínimo, curiosos:

> enquanto 97% afirmaram não ter preconceito, 98% disseram conhecer, sim, pessoas e situações que revelavam a existência de discriminação racial no país. A conclusão informal da pesquisa era, assim, que todo brasileiro parece se sentir como uma "ilha de democracia racial", cercado de racistas por todos os lados (SCHWARCZ, 2010, p.76).

---

[83] FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2.ed. São Paulo: Global, 2007 – p.41.

[84] Para Guimarães (2009, p.46), Florestan Fernandes apontava para a denominação "preconceito de cor" por se referir à forma peculiar de discriminação que os negros brasileiros sofriam.

Em 1995, o Jornal Folha de S. Paulo divulgou uma pesquisa que se relacionava com o mesmo tema, apresentando resultados finais semelhantes. Embora apenas 10% dos brasileiros reconhecessem que têm preconceito, 89% afirmavam que há preconceito de cor contra negros no país. Contudo, **indiretamente**, 87% sinalizaram que têm algum preconceito "ao enunciarem ou concordarem com frases e ditos de conteúdo racista" (SCHWARCZ, 2010, p.77).

Em entrevista[85] concedida à Boa Vontade TV e publicada no site político Pragmatismo Político, o antropólogo Kabengele Munanga reconhece que:

> se você pegar um brasileiro até em flagrante em um comportamento racista e preconceituoso, ele nega. É capaz dele dizer que o problema está na cabeça da vítima que é complexada, e ele não é racista. Isso tem a ver com as características históricas que o nosso racismo assumiu, um racismo que se constrói pela negação do próprio racismo (MUNANGA, 2016).

Percebemos através dos relatos dos estudantes, das pesquisas apresentadas e do depoimento do antropólogo que o racismo é um tema espinhoso para o brasileiro. Diante dos fatos, optamos por aprofundar o debate sobre **raça** e **racismo**, já que o racismo no Brasil se construiu a partir de características específicas e peculiares. Para tanto, consideramos fundamental discutirmos o conceito de **raça** e, além disso, nos debruçarmos sobre dois pilares que estruturaram a nação brasileira no que diz respeito às relações raciais: o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial.

3.1.1 – Raça: conceito imprescindível para o combate ao racismo

Ao circular pelos espaços que constituem esta e outras cidades, nos deparamos com uma significativa variedade de seres humanos no que diz respeito às características físicas: variações na pigmentação da pele, na textura dos cabelos, na cor dos olhos, nos tipos faciais etc. Em termos físicos, é incontestável a variabilidade humana.

Estas diferenças são tomadas, ainda hoje, como fatores determinantes em algumas situações. A pigmentação da pele, por exemplo, pode influenciar na conquista

[85]MUNANGA, Kabengele. Antropólogo derruba a ideia de que no Brasil há democracia racial: Entrevista. [30 de janeiro, 2016]. Pragmatismo Político. Entrevista concedida à Boa Vontade TV. Disponível em <http://pragmatismopolitico.com.br/2016/01/racismo-brasil-democracia-racia.html> Acesso em 12 de março de 2016.

ou na perda de uma oferta de emprego, bem como impedir o acesso a determinados espaços, como demonstram as duas situações abaixo:

> A empresa Morgado Brooker, do Rio de Janeiro, chamou atenção ao anunciar na rede social Facebook seis vagas para recepcionista em Salvador onde as mulheres só podem ter "pele branca", idade entre 18 e 28 anos e altura acima de 1,70 m. Na capital onde a maioria das pessoas é negra, parece ter faltado bom senso? A resposta é sim[86].

> VQSJ e DRMV, ambos da cor negra, forma impedidos de ingressar no Clube UIRAPURU IATE CLUBE pelo porteiro WB, que cumpria ordens de GCA, presidente do referido clube, embora estivessem munidos de convite para assistir à copa náutica de Jet ski que ali se realizava, sendo certo que dois companheiros da vítima, de cor branca, munidos do mesmo ingresso puderam sem problemas assistir ao evento, havendo o segundo acusado, na oportunidade, alegado às vitimas, que seus convites não tinham validade (SANTOS, 2012, p.150).

A textura dos cabelos pode ser um elemento que limita o acesso das pessoas a determinados espaços. Na situação descrita abaixo, um estudante de uma escola em São Paulo fora obrigado a fazer uma escolha: manter o cabelo crespo ou cortá-lo, conforme determinação da escola:

> A direção deu a ele duas opções: cortar o cabelo e continuar estudando no colégio, ou manter o penteado, só que fora da instituição. "Foi aí que eu comecei a questionar. Por que o meu cabelo precisava ser cortado para que a matrícula pudesse ser feita?" – disse[87].

Em outras situações, os cabelos crespos podem não ser bem-vindos por não se enquadrarem em padrões de beleza pré-estabelecidos:

> Uma escola localizada no bairro de Jardim Vergueiro em São Paulo (SP), vem sendo acusada de racismo após a repercussão de um comunicado enviado aos pais pedindo para que as alunas comparecessem a uma apresentação de fim de ano [...] com o "cabelo liso e solto". Assim sendo, segundo o comunicado, a apresentação ficaria "mais bonita[88]".

O formato do nariz e dos lábios podem se tornar motivo de estranhamento:

> Nasci com pele e cabelos claros. Com isso, fui lida como branca durante a minha infância. Mas acredito que o fato de ter traços negros – nariz, boca,

---

[86] Disponível em < http://www.geledes.org.br/racismoclaroempresa-vem-para-salvador-e-exige-em-selecao-mulheres-de-pele-branca> Acesso em 30 de março de 2016.
[87]Disponível em < http://www.geledes.org.br/aluno-e-proibido-de-fazer-rematricula-em-escola-por-causa-de-cabelo-black-power/ > Acesso em 30 de março de 2016.
[88]Disponível em < http://www.geledes.org.br/em-sp-escola-e-acusada-de-racismo-apos-comunicado-em-que-pede-cabelo-liso-em-alunas-para-apresentacao/ > Acesso em 30 de março de 2016.

> cabelos cacheados – provocava um estranhamento e uma confusão nas pessoas, nos meus pais e parentes, por exemplo [...]. Então, comecei a ser estimulada a frequentar salão de beleza desde muito novinha, pra alisar os cabelos, por exemplo. As pessoas faziam referência ao meu nariz, inventavam apelidos, apertavam com os dedos pra 'afilá-lo', sugeriam usar pregador de roupa pra isso[89].

Analisando a variabilidade humana em termos físicos, Guimarães (2009, p.47) traz à tona uma questão relevante. Observando esta variabilidade, o autor destaca que "não há nada [...] visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos ou mais fácil de ser discriminado nesses traços como em outros como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros". Isto só ocorre, porque alguns traços específicos têm uma significação dentro de uma "ideologia pré-existente" – ideologia esta que postula uma hierarquia entre as raças. Em outras palavras: as variantes existem em diversos aspectos. Contudo apenas algumas são levadas em consideração: a cor da pele, a textura dos cabelos, a espessura dos lábios, o formato do nariz. Somente em virtude desta ideologia, estes traços – e apenas estes traços – funcionam como critérios e marcas classificatórias por se situarem no interior de uma ideologia racial.

Em estudo sobre as relações raciais no Brasil[90], Oracy Nogueira denominou como "preconceito de marca" a especificidade das relações raciais no país. Segundo o autor, no Brasil, a probabilidade de um indivíduo sofrer racismo estaria diretamente relacionada à intensidade de suas marcas raciais, diferentemente do que aconteceria nos Estados Unidos, onde a origem do indivíduo é o que determinaria se ele seria vítima ou não de racismo, caracterizando, assim, o "preconceito de origem".

Apesar da diversidade das "marcas classificatórias" há, segundo Guimarães (2009, p.44-47), uma marca que se destaca: a cor. Isto acontece porque, no Brasil, as práticas de discriminação têm na cor o elemento principal. É interessante observar que a cor em si não apresentaria significado algum: "quem já viu uma pessoa preta ou vermelha, uma pessoa branca, amarela ou marrom? Esses termos são construções arbitrárias, não registros da realidade" (GATES Jr. apud GUIMARÃES, 2009). Desta

---

[89]Disponível em < http://www.geledes.org.br/nem-morena-nem-mulata/ > Acesso em 30 de março de 2016.

[90] NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca** – as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1955/1998.

forma, compreendemos, pois, que a cor só apresenta significado e classifica os indivíduos em grupos no interior de ideologias raciais.

Iniciando o debate sobre raça, destacamos que Munanga (2010, s/p) avalia que a maioria dos conceitos tem uma dimensão temporal e espacial. O de raça, por exemplo, fora utilizado, na história das Ciências Naturais, pela Zoologia e pela Botânica para classificar as espécies vegetais e animais, bem como designar, no latim medieval, a descendência e a linhagem entre grupos de indivíduos que têm um ancestral comum.

No seu sentido moderno, "a ideia de raça não tem história conhecida antes da América" (Quijano, 2005):

> A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (QUIJANO, 2005, s/p).

Pela difusão da ideia de raça (que atribuía legitimidade às relações de dominação) crianças negras, mulheres negras e homens negros foram retirados forçadamente de suas terras para serem "as mãos e os braços" dos grandes senhores, afastando-se (mas não sem resistência) de suas culturas, de suas línguas e de suas religiões.

Entre os séculos XVI e XIX o Brasil foi o país das Américas que mais importou escravos africanos, recebendo em seu solo cerca de 3.850.000 milhões de negros submetidos à condição de mercadoria. A instituição escravista no Brasil era total, por englobar o conjunto das regiões do país, centrar-se tanto no campo quanto na cidade, ser a condição de trabalho das ocupações produtivas mais relevantes da nação e compreender donos de escravos das mais distintas classes sociais (PAIXÃO, 2014, p.31).

Após aproximadamente quatro séculos de escravidão, em 1888, com o fim do sistema escravista, à elite brasileira se colocava uma questão um tanto quanto complexa: com os olhos voltados para a construção da nação e da identidade nacional, o que fazer

com o contingente de escravizados que recentemente haviam sido libertos? Como integrar indivíduos negros, considerados "peças", mercadorias e força animal de trabalho, como elementos constituintes da nacionalidade (Munanga, 1999, p.51)?

Não podemos desconsiderar que os intelectuais[91] do final do século XIX e início do século XX desejavam que a nação brasileira se constituísse como uma nação branca. Contudo, já naquele período, esta nação era composta pela pluralidade racial originada no período colonial. Diante deste "problema", a raça tornou-se o centro do debate nacional nesta época. As teorias racistas levaram boa parte dos intelectuais à preocupação com a herança que a raça negra, considerada por eles inferior, poderia deixar. Para os intelectuais era fundamental fazer uma projeção de como seria o "tipo étnico brasileiro", elemento que representaria o Brasil como uma nação.

Diante desta questão, diversos intelectuais elaboraram teorias, a maioria sob forte influência do determinismo biológico do fim do século XIX e início do século XX. Eles acreditavam em uma hierarquização das raças, tendo como topo da escala a raça branca e como base da mesma, a raça negra. Raimundo Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia, por acreditar na inferioridade de *negros* e *mestiços*, criou a figura jurídica da *responsabilidade penal atenuada*. Como, para ele, *brancos*, *mestiços* e *negros* não tinham o mesmo nível de desenvolvimento psíquico e mental para discernir seus atos, as penalidades imputadas sobre eles deveriam ser distintas. Já Euclides da Cunha, do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro, considerava o mestiço um "decaído", um "desequilibrado"; indivíduo que não herdara a "energia física dos ascendentes selvagens" nem a "atitude intelectual dos ancestrais superiores" (MUNANGA, 1999, p.54-57). Consideramos interessante ressaltar que este intelectual assumiu a cadeira de Lógica no Colégio Pedro II.

Poderíamos discorrer algumas páginas resumindo as principais ideias dos intelectuais citados acima, ou mesmo apontar para outros que fizeram parte dos debates sobre raça neste período, como Manuel Bonfim e Alberto Torres, discordantes das doutrinas racistas da época. No entanto, optamos por explicitar de forma mais profunda as ideias de Silvio Romero, João Batista Lacerda e Francisco José de Oliveira Viana,

---

[91] Destacamos Francisco José de Oiveira Vianna (1883-1951), Silvio Romero (1851-1914), João Batista Lacerda (1846-1915), Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Euclides da Cunha (1866-1909), Edgar Roquete-Pinto (1884-1954) (SCHWARCZ, 1993, p.52-53).

que difundiram e impuseram ideias que entendemos como "uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se integrar [...] na nova ordem social" (CARONE *apud* SANTOS, 2012, p.119). Consideramos relevante explicitar a ideologia racial destes intelectuais por considerarmos que esta ideologia criou concepções que definem o que é "ser negro" e o que é "ser branco", hierarquizando as raças e propondo soluções para o apagamento da identidade negra. Vejamos, pois, o que estes intelectuais pensavam.

Sílvio Romero, da Faculdade de Direito do Recife, acreditava que o povo "tipicamente brasileiro" se originaria do cruzamento entre as três raças: branca, negra e índia; um povo mestiço, portanto. Entretanto, Schwarcz (1993, p.203) aponta que "apesar do 'elogio à mestiçagem', não devemos incorrer no erro de procurar em Silvio Romero um defensor da igualdade entre os homens", já que este intelectual era um adepto do determinismo racial.

O povo "tipicamente brasileiro" teria características específicas: a supressão, em seus traços, dos elementos não brancos e a preponderância dos elementos brancos, tanto no que diz respeito aos aspectos biológicos quanto ao que diz respeito aos aspectos culturais. Inicialmente, Sílvio Romero (que foi professor do Colégio Pedro II) apontou como "previsão" para a fusão das três raças um período de dois ou três séculos. Posteriormente, esta posição foi refutada por ele mesmo, que previu um período de seis a sete séculos para a absorção de negros e índios. A eliminação das raças "negra" e "índia" estaria relacionada ao grande número de indivíduos da raça branca[92], situação, para o intelectual, baseada em diversos fatores: extinção do tráfico negreiro, a acentuada imigração europeia, a diminuição da população negra após a abolição etc. (MUNANGA, 1999, p.50).

João Batista Lacerda (1846-1915), diretor do Museu Nacional[93], ao apresentar o trabalho *The Metis, or half-breeds, of Brasil* no Primeiro Congresso Universal de Raças,

---

[92] O censo do IBGE apontava, em 1980, que havia no Brasil um total de 44% de brancos, 41% de mulatos e 14,6 de negros, sendo que em 1950 apontava para um total de 62% de brancos, 27% de mulatos e 11% de negros (BERNARDINO, 2002, p. 253).

[93] "No período que vai de 1870 a 1930, os museus nacionais – o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense de História Natural – desempenharam importante papel como estabelecimentos dedicados à pesquisa etnográfica e ao estudo das assim chamadas ciências naturais" (Shwarcz, 1993, p.87).

realizado em Londres, em 1911, considerava que os mestiços "resistiam pouco às moléstias" e eram "obviamente inferiores aos negros como mão de obra agrícola". Entretanto, quando a questão estava relacionada ao físico e ao intelectual, Lacerda apontava para uma superioridade dos mestiços em relação aos negros (MUNANGA, 1999; SKIDMORE, 2012). O mestiço ocupava, assim, uma posição intermediária, tornando-se um indivíduo interposto entre "brancos" e "negros" por não ser capaz de alcançar alguns atributos da raça ariana e, ao mesmo tempo, não se enquadrar em características da raça negra, considerada inferior. Com o objetivo de fazer uma projeção, Lacerda esperava que, em torno de mais de um século, os mestiços desaparecessem do Brasil. Os casamentos inter-raciais entre mestiços e brancos seriam um importante elemento na dissipação das origens negras e no alcance dos traços morais e intelectuais brancos.

Francisco José de Oliveira Viana, especialista em história do direito, constituiu-se como um sistematizador da tese do branqueamento (MUNANGA, 1999; SKIDMORE, 2012). É indispensável avaliar o olhar que o intelectual lançava ao mestiço: um "desclassificado permanente na sociedade colonial".

Para Viana, os mestiços excluíam-se mutuamente, pois *mulatos* depreciavam *negros* e, por outro lado, *mamelucos* estabeleciam relações conflituosas com *índios*. Mamelucos compactuavam com bandeirantes e mulatos compactuavam com brancos quando, como capitães do mato, capturavam negros (MUNANGA, 1999, p.65). Viana acreditava na existência do "mulato superior" – cruzamento do branco com o negro do tipo superior – e do "mulato inferior" – cruzamento do branco com o negro do tipo inferior – e apesar de acreditar no atavismo e na degenerescência do mestiço, previa um apuramento sucessivo que branquearia a sociedade brasileira.

Sobre o ideal de branqueamento, ideologia difundida por estes intelectuais, Bernardino (2002, p.253) evidencia que

> o ideal de embranquecimento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca. Nesse processo, a mestiçagem era apenas um processo; logo, era tomada como transitória (BERNARDINO, 2002, p.253).

Para o autor, o ideal de branqueamento[94] ganha uma "leitura popular" que é compartilhada por boa parte dos brasileiros em toda a extensão geográfica do país. Bernardino (2002, p.254) aponta que ao ser assimilado pela população, o ideal de branqueamento constitui-se através de uma "desvalorização da estética negra e uma supervalorização da estética branca".

Sob esta perspectiva, podemos citar o fato que ocorreu no ano de 1938, em que o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, dirigiu uma série de perguntas a um grupo de antropólogos e intelectuais nacionalistas. Seu objetivo era fazer uma projeção de como seria o homem brasileiro no futuro – qual seria a sua cor, os seus traços e a forma de seu rosto – para que fosse construída uma escultura que deveria estar na entrada do novo prédio do Ministério da Educação e Saúde (MES).

Ao esculpir uma figura de um caboclo como estátua do Homem Brasileiro, o artista Celso Antonio tentou ser convencido a rever sua obra. Para Edgar Roquete Pinto, diretor do Museu Nacional de Antropologia, Oliveira Viana e Juvenal Rocha Vaz, professor da Escola de Medicina do Rio de Janeiro, a figura deveria ser branca (SANTOS, 2012, p.129). Capanema sentiu-se incomodado, pois "a estátua [...] que havia encomendado [...] parecia racialmente degenerada em vez de viril e ariana, como ele imaginava que fossem os brasileiros" (DÁVILA, 2006, p.47).

Observamos, pois, o passado para melhor compreender o presente. Neste sentido, percebemos que o ideal de branqueamento é colocado em discussão pelos estudantes da Frente Negra ao longo das entrevistas que foram realizadas. Consideramos importante ressaltar que o termo "embranquecimento" surgiu diversas vezes ao longo das entrevistas, mesmo sem termos mencionado. Ora o embranquecimento é apontado como um "objetivo familiar":

> **Luiza Mahin** – A minha vó tem consciência que é negra, as minhas tias têm consciência que são negras, mas **elas tentam se embranquecer o tempo todo**.

Ora como um ideal que era incorporado pelos jovens negros antes da Frente Negra ser constituída:

---

[94] Bernardino (2002) utiliza os dois termos: tanto "ideal de branqueamento", quanto "ideal de embranquecimento", tomando-os como termos que apresentam o mesmo sentido. Munanga (1999) utiliza o termo "ideário de branqueamento".

> **Luiza Mahín** – É só trazer uma foto de nós três há... três anos atrás completamente diferentes, **completamente embranquecidas** e agora... Vamos fazer uma comparação? (Hh)

Ora quando os jovens negros apontam o que, para eles, é ser estudante negro numa instituição como o Colégio Pedro II:

> **Zumbi** – Uma necessidade de se reafirmar todo dia ou senão você vai ser engolido...
> **Michelle** – Em que sentido "engolido"? Engolido como assim?
> **Zumbi** – Engolido, você vai virar branco, as pessoas vão te fazer virar branco mesmo sendo negro. A gente não sofre isso? Sempre sofreu... ((Referindo-se aos outros jovens)).
> **Luiz Gama** – Sim. É.
> **Zumbi** – "Ah, você é branco... Você não é tão negro... Senta aqui com os brancos...". Se você não falar que é negro, você não vai ser negro aqui.

E em outro momento da entrevista:

> **Luiz Gama** - [...] eu concordo totalmente com o que o Zumbi falou. Total assim: você vai... **vão te embranquecer** se você não disser "não, eu sou negro, eu sou preto", sabe? Senão vão realmente tentar te embranquecer, mas por outro lado tem a questão da militância que é muito forte aqui. Então eu acho que isso equilibra, entendeu?

Consideramos que as características fenotípicas dos próprios estudantes da Frente Negra favorecem este tipo de posicionamento por parte de outros estudantes: há uma estudante da Frente que tem a pele clara, há outros estudantes deste grupo que – de acordo com a caracterização do senso comum – poderiam se denominar "morenos" ou "mulatos". Sobre o termo "mulato", Gomes (2008, p.256) aponta que esta palavra, que é comumente utilizada no vocabulário brasileiro, não surgiu originalmente com a intenção de ser um elogio, estando, pois, "repleta de significações pejorativas". O termo carrega, assim, "a violência das relações raciais" e nele "estão imersas referências à crença na inferioridade "biológica" do negro, **ao ideal de branqueamento** e ao mito da democracia racial".

Ao refletir sobre as dificuldades que os Movimentos Negros encontram para a mobilização, Munanga (1999, p.15) aponta como uma delas a ideologia do ideal de branqueamento que "dividiu negros e mestiços e alienou o processo de identidade de ambos". O resgate da consciência da própria negritude por parte dos membros da Frente

Negra se constitui como um importante elemento de luta, pois a partir dele se desencadeou um processo de construção de identidade coletiva que serviu como "plataforma mobilizadora".

A raça, que era o centro do debate nacional no fim do século XIX e início do século XX, passou a ser apresentada de forma distinta na década de 1930:

> Em 1930, opera-se no Brasil uma revolução que buscava novos caminhos na orientação política do país, tendo como preocupação principal o desenvolvimento social. Uma tal orientação não podia se adequar às teorias raciológicas do fim do século XIX, tornadas obsoletas (MUNANGA, 1999, p. 78).

É neste período, precisamente no ano de 1933, que nasce a obra *Casa- Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Analisando o *tempo* e o *espaço* da narrativa, podemos verificar que esta nos leva aos séculos XVI e XVII, ao nordeste brasileiro, em um período em que a economia se centrava na produção de cana-de-açúcar. Nesta sociedade – agrária e escravocrata – havia, para Freyre (1933), uma "zona de confraternização" entre senhores e escravos, apesar da relação de poder que era estabelecida entre ambos. O contato dos senhores brancos com escravas indígenas e escravas negras e a "flexibilidade natural do português[95]" favoreciam um convívio mais estreito entre brancos, índios e negros, dando molde a uma nova nação: uma nação miscigenada, que contava com as contribuições culturais de diferentes povos.

A mestiçagem, vista por intelectuais anteriormente mencionados como um "problema" e algo nocivo, fora apontada por Freyre como uma vantagem, já que – aos olhos do autor – *índios, negros* e *mestiços* contribuíram positivamente para a cultura brasileira. A sociedade brasileira teria sido configurada, então, em um "triângulo cujos vértices são as raças branca, negra e índia". Da ideia de uma dupla "mistura", uma mestiçagem no campo físico e no campo cultural, "brotou lentamente o mito da democracia racial". Seríamos, pois "uma democracia, porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito" (MUNANGA, 1999, p.79).

Problematizando o conceito de "democracia racial", Fernandes (2007, p.29) levanta os seguintes questionamentos:

---

[95]Para Freyre (1933) o colonizador português era caracterizado por três peculiaridades: "mobilidade, adaptabilidade e, principalmente miscibilidade. Essa última qualidade residiria na capacidade, em grande medida herdada do legado mouro, que o lusitano teria para o contato íntimo, especialmente o sexual, para com os outros grupos raciais, e que, no caso brasileiro, vieram a ser as índias e as negras" (PAIXÃO, 2014, p.48).

> o que é uma democracia racial? A ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes é, em si mesma, índice de uma "boa" organização das relações raciais? Doutro lado, o que é mais importante para o "negro" e o "mestiço": uma consideração ambígua e disfarçada ou uma condição real de ser humano econômica, social e culturalmente *igual aos brancos* (FERNANDES, 2007,p.29)?

Para Bernardino (2002, p.251), o mito da democracia racial ganhou, através de *Casa-Grande e Senzala* "sistematização e *status* científico – para os critérios de cientificidade da época". Para o autor, "tal mito tem seu nascimento quando se estabelece uma ordem, pelo menos do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitária". É importante ressaltar que o termo *democracia racial* não esteve registrado nas páginas de *Casa-Grande e Senzala*. Contudo, o tom da obra é otimista no que diz respeito ao ambiente social do período colonial brasileiro que favorecia, inclusive, a ascensão do mulato.

Durante a primeira entrevista, a estudante Dandara aponta a miscigenação como um "problema entre aspas". Em outras palavras, "uma questão complexa":

> **Dandara** - E é importante ter hãaa... a consciência de que quando-quando nós falamos "ser negro" isso caracteriza ser lido na sociedade como negro. Então... Nós tivemos recentemente um-um pequeno problema com a organização do-do desfile de beleza negra em que uma menina branca ( ) ser negro... ser lido na sociedade como negro é enfrentar todo dia-todo dia problemas que... a juventude negra, enfim... todas as pessoas negras enfrentam. Porque... aqui no Brasil a gente tem esse prob... esse problema entre aspas, né? ... vamos-vamos colocar entre aspas, mas a questão da miscigenação e de que forma isso é problematizado. Então, no momento em que você só é negro aonde te convém, na hora da questão de desfrutar da-da diversidade popular, a questão das danças, músicas...

Ao apontar a miscigenação como um "problema", mas indicar que é um "problema entre aspas", a jovem Dandara não critica a miscigenação em si, mas sim a leitura que as pessoas fazem dessa miscigenação quando procuram obter determinados benefícios. A estudante indica que algumas pessoas são negras só quando lhes convém, problematizando, assim, esta questão. Decerto que o mito da democracia racial trouxe consequências práticas, dentre as quais a crença de que não existem raças no Brasil por sermos todos frutos de uma "mistura democrática". Em virtude da "mistura", qualquer pessoa poderia reivindicar a sua origem negra apontando para ascendentes negros, mesmo não tendo nenhuma "marca classificatória" que aponte isso.

"Ser negro quando convém" significa, para o grupo, adotar apenas os direitos garantidos legalmente aos negros, mas não sofrer o maior prejuízo que o corpo negro

suporta: o racismo. Como bem afirma Mattos (2007, p.182-183), autores que afirmam que o "ente abstrato 'nação' é antirracista"

> nunca devem ter assistido a uma batida policial em um ônibus urbano, por exemplo, onde perceberiam a lógica seletiva do agente do poder público (da "nação") a escolher os sujeitos preferenciais a serem humilhantemente revistados. Neste caso, as "muitas categorias" de cor da taxionomia nacional são rapidamente "bipolarizadas" pela prática do representante do Estado. Ou nunca perceberam que "todo camburão tem um pouco de navio negreiro" (MATTOS, 2007, p.182-183)?

Além de ter difundido a ideia da inexistência das raças no Brasil, o mito da democracia racial trouxe outras consequências: a ideia de que no lugar de *raça* há uma noção baseada na *cor*; e a desqualificação de qualquer tentativa de se falar em *raças*, apontando essa justificativa como uma imitação de ideias estrangeiras.

É importante ressaltar que a ideia de "paraíso racial" que passou a ser difundida não era sustentada apenas por leigos na temática racial. Intelectuais como Donald Pierson sustentavam a tese de que o Brasil se constituía como um "caso neutro da manifestação do 'preconceito racial'". Para Fernandes (2007, p.39), a UNESCO – ao propor um projeto, em 1951, que permitiu que se conhecesse melhor a realidade racial do Brasil – "alimentava o propósito de usar o caso brasileiro como material de propaganda". No entanto, para o autor, a ideia de que existiria uma democracia racial no Brasil constitui uma "distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das 'grandes famílias' – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do mulato":

> O fundamento pecuniário da escravidão e certos efeitos severamente proscritos, mas incontornáveis da miscigenação, contribuíram para que se operasse uma espécie de mobilidade social vertical por inflitração, graças à qual a composição dos estratos raciais dominantes teve que adquirir certa elasticidade (FERNANDES, 2007, p.43).

Além da ideia amplamente difundida de que somos um povo misto, miscigenado, um produto de três raças, a ausência de princípios legais tais como *Apartheid* e *Jim Crow* colaboraram para a crença de que Brasil teria se constituído como uma nação sem conflitos abertos. Contudo é nesta nação onde se observam grandes diferenciais raciais em quase todos os indicadores e todos os campos da vida cotidiana:

> Negros nascem com menos peso que brancos; têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade; têm menor probabilidade de frequentar uma creche; e apresentam taxas de repetência escolar mais altas, o que os leva a abandonar os estudos com nível educacional inferior ao dos

> brancos. Quando empregados, recebem menos da metade do salário pago aos brancos, o que os leva a se aposentarem mais tarde e com remunerações inferiores, e isso quando chegam a se aposentar. Os negros vivem menos e em piores condições que os brancos. No Brasil, essas desigualdades raciais são influenciadas de maneira determinante pelas práticas presente e passada de discriminação racial (SOARES; FONTOURA; PINHEIRO, 2007, p.401).

Sabendo-se que os negros têm seu acesso limitado a determinados espaços através de discriminação diária, sabendo-se que a pobreza atinge mais aos negros que aos brancos, sabendo-se que a cor da pele, a textura dos cabelos e outras características físicas excluem pessoas negras de alguns espaços, limitam seu acesso a determinados locais e determinam aqueles que podem ser considerados suspeitos ou não, não nos resta alternativa senão a reconstrução do conceito *raça*. Consideramos, assim, este conceito imprescindível para o combate ao racismo.

De acordo com Guimarães (2009, p.31-32), os que se opõem à utilização deste conceito fazem-no pela consciência de que biologicamente não existem raças humanas – conforme demonstram os avanços do geneticismo – ou porque consideram que o uso desta palavra reforça o racismo. Em contrapartida, os que defendem a utilização deste conceito pelas Ciências Sociais consideram que a utilização desta categoria é a única maneira de combater o racismo. Afinal de contas, se não há raças, como poderia haver racismo? É neste sentido que concordamos com Guimarães (2009) quando o autor defende o uso deste conceito por acreditar que é possível "construir um conceito de "raça" propriamente sociológico, que prescinda de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica".

Desta forma, quando afirmamos que alguém é "negro" ou "branco", estamos evidenciando que características expressas no corpo desta pessoa (marcas classificatórias) podem determinar se ela sofrerá racismo ou não. Neste sentido, ratificamos as ideias de Guimarães (2002, p.50-51) que considera que podemos dispensar o conceito de raça quando não mais houver identidades raciais, ou seja, quando brancos e negros não se identificarem "a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça"; quando as desigualdades não tiverem relação com estes marcadores e, por último, "quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos".

3.1.2 – As particularidades do racismo no Brasil

Ao apontar o conceito de raça como imprescindível para o combate ao racismo, torna-se fundamental analisarmos esta ideologia e a sua configuração. Como destaca Guimarães (2004, p.17), "na linguagem diária, na imprensa e mesmo na literatura especializada, a palavra racismo tem muitos significados diferentes, ainda que correlatos". Assim como Munanga (2010), consideramos o racismo uma ideologia essencialista que presume a distribuição dos seres humanos em grandes grupamentos denominados "raças contrastadas" que apresentam características físicas hereditárias comuns. Haveria, pois, nesta ideologia uma associação entre o físico e o psicológico, o físico e o intelectual, o físico e o moral. Neste sentido, considerar que negros são desequilibrados caracteriza-se como racismo por ser uma associação entre o físico e o psicológico; por outro lado, considerar que negros não tem capacidade para a engenharia ou competência intelectual para a física também se configura como racismo por se constituir como uma associação entre o físico e o intelectual; por fim, considerar que mulheres negras são prostitutas é racismo por se constituir como uma associação entre o físico e o moral. Lembramos que estes são alguns exemplos de como esta ideologia se configura.

Desta forma, o racismo postula que há uma hierarquização entre as raças, a partir do momento em que esta ideologia aponta que uma raça é mais capaz, mais inteligente, mais saudável e mais bem preparada que outra. Como afirma Guimarães (2004, p.17) "o racismo também é referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial" seja (também) no plano estético ou físico.

A característica fundamental do racismo brasileiro é o seu caráter estrutural e institucional. De acordo com Santos (2012, p.23) "na década de 1960, a luta pelos direitos civis nos EUA, a luta contra o apartheid na África do Sul e o fim do colonialismo nos países africanos e asiáticos" desempenharam um importante papel nas modificações dos estudos sobre o racismo no mundo. A partir deste período admitiu-se que as estruturas políticas e sociais, que as instituições e as práticas administrativas poderiam atuar de maneira racista. Reconheceu-se assim, que algumas práticas executadas por instituições criam barreiras e causam danos à população negra.

Como nos mostra Santos (2012, p.28)

> O racismo institucional gera hierarquias através de práticas profissionais rotineiras, ditas "neutras" e universalistas, dentro de instituições públicas ou privadas que controlam espaços públicos, serviços ou imagens (lojas, bancos, supermercados, shoppings, empresas de segurança privada) (SANTOS, 2012, p.28).

Um exemplo interessante de como o racismo institucional se configura é a silenciosa exclusão dos atores negros e das atrizes negras na televisão brasileira ao longo de décadas, conforme nos mostra o documentário *A negação do Brasil*: *o negro na telenovela brasileira*[96]. Exibido no ano 2000, o filme – que simultaneamente foi apresentando como livro – ultrapassou as fronteiras da academia, tornando-se precioso também aos que não estão neste privilegiado espaço.

Ao exibir o depoimento de um influente diretor de novela, que dirigiu uma obra de grande sucesso[97], o documentário evidencia que o racismo exclui os negros do mercado de trabalho e lhes nega oportunidades de sucesso profissional, fechando-lhes portas. Ao mesmo tempo, deixa explícito que esta exclusão não é feita de maneira direta e clara, o que a faz parecer uma "coincidência", uma "impossibilidade".

Observemos, então, o depoimento do diretor Walter Avancini sobre a escolha da personagem principal da novela Gabriela:

> Nós tivemos um acontecimento na novela Gabriela de Jorge Amado onde, a princípio deveria ser uma atriz negra ou mulata para representar o papel de Gabriela.
> Houve aquele fenômeno, não havia no mercado realmente ninguém preparado, nenhuma atriz preparada naquele momento. Eu fiz teste com aproximadamente oitenta atrizes negras com *alguma possibilidade*, dentro do biótipo também do Jorge Amado que era descrito.
> Dei de frente com essa impossibilidade que seria realmente levar ao desastre se eu insistisse em colocar uma atriz não preparada para o papel, desastre da própria atriz negra, do próprio conceito das possibilidades do ator negro, seria a reafirmação dos reacionários que o ator negro não tem talento, na verdade ele não teve foi possibilidade cultural de enfrentar esse mercado de trabalho artístico.
> A solução foi procurar um tipo brasileiro que não fosse mulata, mas que fosse cabocla. A Sonia Braga tem esse tipo mestiça, na minha opinião, ela tem todo biótipo da mestiça e preparada para o papel, como foi feito. (ARAÚJO *apud* GIORGI; ALMEIDA; PAIVA, 2015 – grifo nosso).

---

[96] ARAÚJO, J. Z. Almeida de. *A Negação do Brasil*. São Paulo. Rio de Janeiro, 2000. (Documentário em vídeo).

[97] Referimo-nos a Walter Avancini, que dirigiu a novela Gabriela, exibida pela TV Globo em 1975.

Procuramos estabelecer uma ligação entre o racismo institucional e o discurso de Avancini, dialogando com os estudos de Giorgi, Almeida e Paiva (2015). De acordo com os autores, o romance *Gabriela*, publicado por Jorge Amado em 1958, deu origem à telenovela dirigida por Avancini, que foi ao ar pela primeira vez no ano de 1975. A atriz escolhida para fazer a personagem principal não era negra, pois "no Brasil, Sônia Braga não é um exemplo de mulata".

Analisando o discurso do diretor, os autores destacaram que ao utilizar a expressão "alguma possibilidade", Avancini "reitera a má qualidade das atrizes negras, que no máximo, possuem um mínimo de possibilidade"; possibilidade esta "que não é suficiente para que desempenhem o papel de Gabriela" (GIORGI; ALMEIDA; PAIVA, 2015, p.579). Neste sentido, verifica-se, segundo os autores, que Avancini se afasta de uma atitude racista, pois, de acordo com ele, o objetivo inicial era contratar uma atriz mulata.

Desta forma, o diretor convoca seu "coenunciador" para uma reflexão: se tivesse contratado uma atriz negra, as consequências poderiam ser negativas, visto que "os reacionários, os Outros, confirmariam a tese de que "ator negro não tem talento" quando, conforme "na verdade ele não teve foi possibilidade cultural de enfrentar esse mercado de trabalho artístico"". Neste sentido, verifica-se que Avancini reforça, através do seu discurso, "o estereótipo no lugar da pessoa", ou seja: o ator negro é aquele que não "está preparado" porque não teve oportunidades (GIORGI; ALMEIDA; PAIVA, 2015, p.580).

Sendo assim, os obstáculos criados pela emissora e pelo diretor para que atrizes negras não tivessem a oportunidade de representar o papel principal nesta telenovela estão diretamente vinculados à raça, à cor. Aliás, o documentário é claro e objetivo sobre esta questão: existe um descompasso entre a realidade racial brasileira e sua representação nas novelas. Existe, pois, "a negação do Brasil".

Observando que o racismo é estrutural e institucionalizado e atravessa diferentes espaços, podemos avaliar a importância da formação da Frente Negra. Retirar o caráter, por vezes, individualizado que o racismo pode aparentemente apresentar se torna uma tarefa indispensável para combatê-lo. A reação dos jovens negros que culminou na formação do Coletivo demonstra que o racismo se faz presente no interior e no exterior da escola e que para opor-se a ele é preciso mobilização.

3.2 – Frente Negra e Grêmio Estudantil do Campus Engenho Novo II: uma estreita relação.

Reconhecendo que a escola se constitui como um espaço que articula diferentes dimensões e compreendendo que há tensões entre *ser jovem* e *ser aluno*, perguntamos aos estudantes da Frente Negra *o que é ser aluno negro no Colégio Pedro II*. No início deste capítulo[98] apresentamos os relatos de Zumbi e de Luiz Gama (o relato do último encontra-se com o complemento nas linhas abaixo). Vejamos então o que as narrativas dos jovens nos mostram:

> **Dandara** – Uma necessidade da reafirmação, de se procurar... porque... até hoje a gente ainda tem dificuldade em saber um pouco mais do protagonismo negro na história. Como um todo. Então, até mesmo esse... essa conscientização individual para mobilizar os outros, ela é essencial. Porque... unicamente, atuar unicamente... atuar por si só dentro do colégio é complicado, porque você sozinha, você não move nada. Então a partir do momento que você se conscientiza e conscientiza os próximos... e incentiva... a... essa sede de se reconhecer, de se reafirmar, isso move. Isso toca outras pessoas e-e assim a gente consegue ter um protagonismo cada vez maior.
> **Luiza Mahin** – Mas eu acho que... tem o lado bom em ser aluno do Pedro II também. Porque... a partir do momento que a gente chega e tem essa conscientização...
> ((Houve um problema na gravação e precisei ajustar o gravador, o que não interrompeu a gravação do som. Retomamos segundos depois)).
> **Luiza Mahín** – Então, tava falando que existe também o lado bom de ser aluno negro do Colégio Pedro II. A gente sofre muito com a recriminação, a gente sofre isso da elitização do Colégio, de... de... ter entrando cada vez mais brancos e a gente ter que lidar com isso e o racismo dos nossos professores também... É... tem esse lado ruim, mas também tem o lado bom, **que quando a gente chega, a gente cria uma consciência de que a gente é negro, de que a gente tem que se afirmar, a gente encontra outras pessoas que também têm essa consciência, a gente junto pode trazer outras pessoas pro nosso lado e é isso que a gente tenta fazer, eu acho**. E eu acho que nesse processo a gente conseguiu trazer muitas pessoas. Ao mesmo tempo que a gente enxerga o quanto a gente... tentam nos embranquecer, a gente também enxerga que a gente conseguiu trazer negros pro nosso lado. Que hoje se olham no espelho e falam: "eu sou negro e eu sou negro e eu tenho que me reafirmar como negro". E a gente olha pessoas que... alisavam o cabelo e depois que a gente começou fazer um trabalho... elas... jamais vão pensar nisso novamente... Ficam super felizes de estar ali com seu cabelo... crespo ou cacheado e tal. A gente também conseguiu empretecer a escola, digamos.
>
> **Carolina de Jesus** – Ah, acho que foi isso que a Luiza Mahin falou. Que a gente... se não fosse a escola de alguma forma a gente demoraria muito pra... ter alguma base de algum... de algum... em relação ao movimento [...] **Acho**

[98] Página 100.

> **que a base que a gente tem aqui talvez tenha abrido nossos olhos de alguma forma sim**...
>
> **Luiz Gama** – É... eu acho...concordo bastante com o que o Zumbi falou. É bem difícil, é... você ser estudante negro no... no Colégio Pedro II. Só que enquanto eles estavam falando e eu aqui pensando: antes de eu estudar no Pedro II, eu estudava num colégio é... municipal no Méier que tipo... a maioria dos alunos lá... a maioria não, tipo todo mundo era negro, sabe? E não se achavam brancos, porque não tinha como eles se acharem brancos, porque eles eram realmente muito, muito pretos. Muito negros, sabe? Não era aquele meio termo: "Ah, eu ainda sou moreninho". Não, sabe? Eles tinham essa consciência. Só que... eu me pergunto se lá, apesar de ser... todos eles bem negros, sabe, se eles depois que eu saí (porque eu saí de lá no terceiro ano) do-do Ensino Fundamental. Sabe... se eles se organizaram. Se a gente for pensar aqui tipo... nós somos poucos, sabe? Pro... pra quantidade de alunos que tem no colégio, eu acho que tem poucos negros. *Mas*... **aqui pelo menos, sabe, aqui eu conheci outras pessoas que, sabe, que estiveram dispostas a se engajar. Não que eles não estivessem, mas é porque eles não tinham base, sabe? Nunca... tipo, nunca foi fornecido isso pra eles, sabe? Em nenhum momento**. Eles nunca tiveram nenhum tipo de referência pra se reafirmar, ou pra desabafar ou pra contar qualquer caso que eles quisessem contar, sabe? Coisas que eu, por exemplo, encontrei aqui. É claro que tem a minha família, também, tem fatores externos. **Mas acho que só você ser aluno do Pedro II, é... o movimento secundarista daqui é diferente, sabe***?* É... Os alunos daqui eles tem um embasamento realmente diferente, eu acho que isso muda, muito, sabe, eu acho que esse... **se a gente tem que levar essa ideia de ser combativo eu acho que isso que motivou a gente a se organizar, sabe, a pensar e se organizar em outras Frentes também, sabe, eu acho que é bem isso de ser combativo**. Que não é só pelo quantitativo também, entende? É mais as por uma... por um ideal que a gente tem.

Ao analisar as narrativas dos estudantes, observamos que os jovens apresentam o Colégio Pedro II como um espaço constituído por contrastes. De um lado o sofrimento, o racismo, o alisamento dos cabelos, a elitização e a "escola onde entram cada vez mais brancos". De outro o movimento, a conscientização, a organização para a luta, o combate, os ideais e a mobilização. Segundo a Frente Negra, ser estudante negro do Colégio Pedro II é, pois, estar diante da opressão e da mobilização, simultaneamente. E é desta mobilização que a Frente Negra nasce.

Reconhecemos que o período que antecede as pesquisas acadêmicas é constituído, dentre outros fatores, pela elaboração de diversas hipóteses. Neste estudo, o nome escolhido pelos jovens negros para o Coletivo nos levou ao seguinte questionamento: teria sido este nome uma referência à Frente Negra Brasileira (FNB)[99], nascida no início da década de 1930? Trabalhávamos com esta hipótese antes de ir ao

[99] "De acordo com a definição de Joel Rufino dos Santos, o movimento negro "no sentido estrito" teria nascido em 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira" (PEREIRA, 2012, p.112).

campo de pesquisa para a realização das entrevistas. Entretanto, a conjectura fora desconstruída pelos estudantes quando perguntamos de onde o nome Frente Negra surgiu e quando este Coletivo foi formado:

> **Luiz Gama** – Foi formado no início de... 2015. Cê lembra, né? ((Dirigindo-se a Zumbi)). Na primeira reunião que teve de Grêmio, eu acho que a proposta foi sua, não foi, Zumbi?
> **Zumbi** – Uhum.
> **Luiz Gama** - Então... É... em dois mil... em outubro de 2014 a nossa chapa, a chapa *Primavera*, venceu e uma das propostas da chapa era incentivar a formação de Frentes: Frente LGBT, Frente de Mulheres, Frente Negra e... assim: as Frentes, elas encontraram dificuldades... tanto que... hum... é... a Frente LGBT não atuou, as mulheres uma vez ou outra, sabe? E a-a Frente Negra... ela chegou a se reunir no início do ano quando voltaram as aulas, mas ela ficou um bom tempo inativa e a gente voltou recentemente. É... e nessa primeira reunião do ano, foi... não lembro, acho que foi janeiro, foi nas férias mesmo, a gente se reuniu – uma reunião de Grêmio - e no final da reunião de Grêmio, é... enfim, os estudantes negros que estavam na reunião...
> **Michelle** – Aham.
> **Luiz Gama** - ...se juntaram pra fazer uma outra reunião que aí no caso seria a proposta, pra gente formular uma proposta mesmo de calendários iniciais da Frente Negra: como é que a gente atuaria, as primeiras atividades...
> **Michelle** – Então foi dentro do Grêmio?
> **Luiz Gama** – Isso. Foi dentro do Grêmio.

A primeira questão esclarecida pelos estudantes – no que diz respeito ao processo de formação da Frente Negra – está relacionada à seguinte indagação: *Quando este Coletivo foi formado?* De acordo com os estudantes, a Frente Negra foi formada no início de 2015, a partir da proposta de um estudante negro que faz parte do Coletivo e do Grêmio.

No ano anterior, em outubro de 2014, a formação de Frentes já era uma proposta da Chapa Primavera, vencedora da eleição. Sendo assim, avaliamos, a partir dos relatos, que a Frente Negra não se constituiu como única Frente do *Campus* Engenho Novo II. Como já estava em curso uma discussão sobre "opressões", diversas Frentes foram formadas para fomentar este debate:

> **Luiz Gama** – ...o que une a gente é porque todos nós somos estudantes negros, mas boa parte do Grêmio, por exemplo, é LGBT e-e esse debate de opressões é um debate que sempre foi muito presente. Entendeu? E... eu acho que a partir... eu acho que quando você começa a debater a opressão dentro de um grupo, você acaba caminhando inevitavelmente pra outros grupos, sabe? Assim como caminhou pra é... o debate entre-entre as mulheres, porque tem... o número de mulheres dentro do Grêmio é muito grande também, é até maior que o número de homens, inclusive... Bem maior...
> **Michelle** – Mais de cinquenta por cen... mais de sessenta por cento de mulheres?
> **Dandara**, **Luiz Gama** – Mais de oitenta por cento...

> **Luiz Gama** – É... Então assim... é um Grêmio que a todo momento tentou... sabe? É... ir aparando é... essas opressões, sabe? Tentou ao máximo se despir das opressões...

É interessante ressaltar que os jovens destacam uma presença maciça de mulheres compondo o Grêmio. Por outro lado, há uma presença marcante de estudantes LGBTs, bem como de estudantes negros:

> **Luiz Gama** – Eu acho que uma coisa que a gente não acrescentou também é- é que o Campus... é... a quantidade de-de estudantes negros que têm aqui.... tipo é... se for comparar com... Humaitá ou Centro, por exemplo, é muito, muito maior.
> **Zumbi** – Dentro do próprio Grêmio, nós somos cinco.
> **Luiz Gama** – Exatamente, dentro do-do próprio Grêmio.

Percebemos, assim, duas questões fundamentais: não há relação entre a Frente Negra e a FNB. Por outro lado, há estreita ligação entre os estudantes deste Coletivo e o Grêmio do CENII, visto que os jovens da Frente Negra são integrantes do Grêmio, participando efetivamente das atividades propostas. Consideramos, pois, que o Grêmio se configura, para estes jovens, como um espaço de debate, discussão e organização, já que a Frente Negra surgiu no interior do Grêmio do Campus Engenho Novo II.

Consideramos que protagonizar é ser o principal agente em uma situação, em um acontecimento. O protagonismo dos estudantes da Frente Negra se constitui desta forma: na iniciativa dos jovens negros em construir um grupo que atua no interior do Campus Engenho Novo II, realizando eventos, promovendo discussões e denunciando o racismo, construindo, assim, uma "trincheira de resistência".

De acordo com Hauer (2007, s/p), a participação dos alunos do Colégio Pedro II na vida política do país sempre se fez presente, "mas foi na década de 1930 que se intensificou a participação no movimento estudantil, após a fundação do Grêmio Científico e Literário Pedro II, em 1931". Podemos observar a participação dos estudantes do CPII contra o aumento no preço das passagens dos bondes em maio de 1956, a reivindicação do abatimento das passagens dos bondes em agosto de 1961, bem como a luta contra a ditadura militar a partir de 1964 como registros que comprovam esta participação.

Hoje, aos estudantes do Grêmio, interessa – além de outras questões – a luta contra as "opressões" e o debate em torno da Redução da Maioridade Penal:

> **Luiza Mahin** – Eu lembrei uma vez que eu e o Luiz Gama a gente foi numa... numa reunião que era sobre... escolas juntas, unidas sobre o combate à Redução da Maioridade Penal. E... Nossa! Esse dia foi incrível... (Hh).
> **Luiz Gama** – Hh.
> **Luiza Mahin** – Nós, eu e o Gabriel e mais uma amigo nosso que também é do Pedro II só que é lá de Caxias, nós éramos os únicos negros da reunião, que devia ter trinta pessoas. E todos eles eram alunos de escolas particulares da Zona Sul. E nós éramos negros... da Zona Norte. Do... do Colégio Pedro II.

Promovendo debates, discutindo as relações raciais, envolvidos em atividades fora do espaço escolar, como o debate acima, por exemplo, os estudantes demonstraram que a organização do grêmio é um elemento fundamental para a participação política no interior e no exterior da escola. Foi a partir da discussão sobre "opressões" que a Frente Negra surgiu.

Considerações Finais

Finalizar uma dissertação, ao contrário de encerrar uma série de reflexões, significa organizar, de maneira conclusiva, o conhecimento que adquirimos e acumulamos durante um período de estudo e pesquisa. Neste sentido, compreendemos que a própria pesquisa, ao responder às nossas indagações e inquietações, nos levou a formular novas perguntas, fato que não anulou a possibilidade de sistematizarmos as respostas que este trabalho acadêmico nos forneceu.

Analisando as descobertas da pesquisa cuidadosamente, percebemos que o debate sobre o racismo norteou nossas reflexões neste trabalho: foi a partir do racismo que a Frente Negra se constituiu, foi para combater o racismo que a Frente Negra se organizou e foi o racismo que alienou o processo de construção da identidade negra dos jovens estudantes do Coletivo, antes que alguns deles fizessem parte deste grupo. Neste sentido, consideramos fundamental iniciar as nossas reflexões nos debruçando nos elementos que são indispensáveis para compreendermos como esta ideologia se configurou em nosso país. Paralelamente, consideramos imprescindível estabelecer uma ponte entre estes elementos e o processo de formação da Frente Negra, nosso objeto de estudo.

Nas narrativas dos estudantes sobre o processo de construção da identidade negra percebemos de forma explícita os conflitos e os embates que caracterizaram o caminho desta construção. Compreendemos, assim, que estes estudantes "tornaram-se negros" a partir de um processo que envolveu diversos elementos, sendo o principal o encontro coletivo com "iguais" que "vivem a mesma vida" e "que vivem os mesmos dilemas em um colégio de maioria branca". Para alguns jovens, reconhecer-se como "negro" foi uma experiência tardia e conflituosa. Neste sentido, a proximidade entre os amigos da "turma", que se constitui como uma referência na trajetória da juventude, foi fundamental para que os estudantes construíssem a própria identidade, percebendo elementos comuns e diferenças em relação aos outros.

A pesquisa demonstrou que o conceito de identidade recobre uma realidade complexa, envolvendo fatores históricos, linguísticos, culturais, dentre outros. No entanto, sem minimizar a importância destes fatores, a consonância entre os dados da

pesquisa e os estudos de Munanga (2012) nos levou a considerar que a identidade negra mais abrangente diz respeito à identidade política da população que é excluída da participação econômica e política, dentre outras exclusões que o racismo impõe. Neste sentido, a partir do momento que os jovens estudantes negros compreenderam que sofrem uma opressão semelhante no interior da instituição e fora dela, no caso o *racismo*, esta identidade foi se moldando e se construindo.

O processo conflituoso de construção da identidade negra ocorreu, para estes estudantes, por diferentes fatores. Há jovens, por exemplo, que foram incentivadas pela família a manipular os próprios cabelos, alisando-os e modificando-os. Como sabemos que o corpo com suas características visíveis fornece a base em que foi formulada a teoria racialista, compreendemos que a manipulação do cabelo pode demonstrar a tentativa de esconder alguma "marca classificatória" deste corpo. Os estudos de Gomes (2008) foram imprescindíveis neste sentido, por analisar o cabelo como meio de expressão e símbolo de resistência. Observamos que a partir do momento que a identidade negra vai se constituindo para estas jovens, um novo cabelo nasce juntamente com esta identidade: um cabelo crespo, que não "precisa necessariamente nem ter cachos".

A dificuldade dos jovens reconhecerem-se como "negros" ocorreu também por outros fatores: o racismo alimentado pela mídia, que além de apresentar os negros como "inferiores" omitiu a presença de seus corpos nos programas de televisão; a "palavra-proibida" *negro*, que esteve ausente dos discursos dos familiares de alguns estudantes; e o processo de embranquecimento imposto pela sociedade.

Reconhecemos que o ideário de branqueamento, ideologia elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX, se constituiu como um importante elemento de construção da identidade nacional do nosso país. As elites dominantes viram no contingente expressivo de escravos libertos em 1888 e na pluralidade racial nascida no período colonial um problema significativo para a construção de uma nação que se pensava branca. Tentou-se buscar, então, uma identidade única para o país, almejando-se transformar um país marcado pela pluralidade de raças numa única nação com uma raça homogênea. Influenciados pelo determinismo biológico, diversos intelectuais brasileiros formularam teorias que pressupunham a gradual eliminação da população

negra num processo de mestiçagem. Neste sentido, a mestiçagem seria uma passagem, um caminho, uma fase transitória para a construção da nação.

Observamos, pois, que o ideário de branqueamento criou concepções que se baseavam numa hierarquia entre as raças. Ganhando uma "leitura popular", este ideal foi gradualmente assimilado pela população brasileira, desencadeando uma desvalorização da estética da população negra e uma valorização da estética da população branca. Durante a pesquisa, este ideário fez-se presente através das narrativas dos estudantes, que relataram vivenciar situações nas quais lhes impuseram a anulação e a recusa ao próprio corpo, através da imposição de uma negação da própria identidade negra.

Sob outra perspectiva, consideramos que o mito da democracia racial se constituiu como um dos pilares da construção da nação brasileira no que diz respeito às relações raciais. Uma parcela expressiva da sociedade acreditava ter construído uma nação democrática em oportunidades para as diferentes raças e sem conflitos raciais abertos. Esta crença teve elaboração acadêmica e sistematização através da obra Casa-Grande e Senzala, obra que molda a imagem de um Brasil miscigenado, apresentando um "otimismo" e uma "zona de confraternização" entre senhores e escravas, o que desencadeou a mistura entre as raças e consequentemente, a miscigenação. Para muitos, a ideia da "mistura" entre as raças branca, negra e indígena, gerou "um povo sem barreira" e "sem preconceito".

Tanto o ideário de branqueamento quanto o mito da democracia racial trouxeram consequências práticas: no primeiro caso, a valorização da estética branca e a desvalorização da estética negra e, no segundo, a crença de que não existem raças no Brasil. Percebemos que estes elementos influenciaram o processo de construção da identidade dos estudantes da Frente Negra. Por um lado, alguns jovens eram incentivados a tornarem-se "menos negros", apagando as marcas classificatórias (como o cabelo) em seu próprio corpo. Por outro, não eram considerados negros, por serem frutos da "mistura democrática" de um país cuja tônica das relações raciais baseia-se em uma democracia racial. No entanto, apesar da imposição de uma "fuga da raça", esta mesma raça sempre se apresenta presente: no momento em que os professores fazem piadas que ofendem os estudantes da Frente Negra, no momento em que outros estudantes referem-se aos colegas negros com termos racistas, no momento em que os

estudantes não se veem representados pela mídia e em diferentes espaços da sociedade etc. É neste momento, ao olharem para si mesmos e olharem para os outros observando semelhanças e diferenças que os estudantes reconhecem sua identidade negra e reafirmam a sua raça como uma forma de resistência.

É neste sentido que propusemos a reconstrução do conceito "raça" nesta pesquisa. Conscientes de que os avanços do geneticismo confirmaram que as raças humanas não existem no sentido biológico e seguros de que somente a partir da reconstrução do conceito de raça existe a possibilidade de combater o racismo, apontamos nesta pesquisa para uma reconstrução sociológica desta categoria. Consideramos que enquanto as desigualdades tiverem estreita relação com a raça e o racismo persistir em excluir a população negra dos mais variados espaços e de diferentes formas, este conceito se fará necessário.

O racismo, por sua vez, se configura como uma ideologia essencialista que postula uma hierarquização entre as raças. Através de associações entre o físico e o moral, o físico e o intelectual, o físico e o psicológico, por exemplo, o racismo se configura, postulando que uma raça é mais capaz, mais inteligente, mais bonita que a outra. No Brasil, este racismo se apresenta a partir de características específicas: é estrutural e institucionalizado. Neste sentido, as estruturas políticas e sociais, além das instituições e práticas administrativas podem agir de maneira excludente.

Diante do racismo que os estudantes negros sofrem dentro da instituição, a Frente Negra surgiu como uma resposta a esta opressão. Os relatos dos jovens apontaram que o racismo é manifestado de diferentes formas no interior do Colégio Pedro II: por vezes de uma forma menos direta e mais "velada", principalmente no que diz respeito ao comportamento dos professores, e por vezes de uma forma mais direta e mais explícita, no que diz respeito ao comportamento de outros estudantes. Tentar compreender esta instituição aproximando-se de sua realidade foi uma opção nesta pesquisa. Neste sentido, os estudos de Cardoso (2014), Chamarelli (2011), Galvão (2003) e Hauer (2007), dentre outras pesquisas, se constituíram como elementos fundamentais para que compreendêssemos este espaço, em suas singularidades e peculiaridades.

O Colégio Pedro II, espaço de formação deste Coletivo, é uma tradicional instituição de ensino localizada no Rio de Janeiro. Fundado no período imperial, a

instituição tem uma longa trajetória, tendo sua história cruzada com a história do próprio país. Até a década de 1930, sobretudo, era uma das poucas instituições de ensino oficial secundário do Brasil. Neste sentido, comprometeu-se inicialmente com um ensino elitista, que visava à formação de uma elite intelectual. Com o passar dos anos, a instituição, que inicialmente recebia os filhos das elites, foi se modificando no que diz respeito ao ingresso dos estudantes. Uma importante marca desta mudança foi o ingresso dos estudantes através do sorteio público de vagas para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Antes desta mudança, o ingresso se dava através de processo seletivo, ou de "acordos" com a rede municipal que não excluíam uma seleção dos estudantes.

Sobre este aspecto, os estudos de Galvão (2003) nos mostraram que o ingresso dos estudantes através do sorteio não se constituiu como uma garantia de permanência na instituição. A jubilação foi a responsável pela exclusão de um número considerável dos alunos sorteados, bem como o alto índice de repetência. Embora este estudo não realize um "recorte racial", consideramos relevante ressaltar que os estudantes da Frente Negra apontaram a jubilação como um importante fator de exclusão destes estudantes. Ao recordarem-se do próprio ingresso na instituição, que se deu para quatro estudantes através de sorteio, e do quantitativo de alunos negros que ingressaram com eles, os jovens estudantes avaliaram que a jubilação excluiu estudantes negros do Colégio Pedro II.

Outra questão central na qual nos debruçamos foi a relação entre os estudantes da Frente Negra e a instituição. Reconhecendo que os jovens, além de jovens são alunos, percebemos que por vezes esta associação gera tensões, a partir do momento em que são vistos pela instituição apenas como estudantes. O conflituoso contato com a direção do Campus e a dificuldade em transitar por diferentes Campi se constituiu para estes estudantes como um "problema", visto que eles são membros de uma Frente que poderia se articular com outras Frentes se este trânsito fosse permitido. Por outro lado, a Frente Negra estabeleceu parcerias no interior do Campus, como as que ocorreram com o NUTH e com o Fórum de Relações-Raciais, importantes espaços de discussão. Nesta análise, os estudos de Dayrell (2007) foram imprescindíveis, pois o estudo da relação entre escola e juventude norteou nossas reflexões que comprovaram que a escola é de fato um espaço que articula diferentes dimensões.

Através da mobilização do grêmio estudantil do Campus Engenho Novo II estes estudantes conseguiram, de uma maneira organizada, criar uma trincheira de resistência e construir uma nova identidade. Os estudos de Castells (1999) foram imprescindíveis por demonstrarem que a identidade de resistência "dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão". Observamos assim, que a Frente Negra, através da organização no interior do grêmio estudantil, se constitui um grupo muito importante no interior (e no exterior) do Colégio Pedro II. Combater o racismo não significa apenas combater uma opressão ou uma ofensa individual. Não nos esqueçamos que o racismo exclui do os negros do mercado de trabalho, que o racismo limita o acesso dos negros a determinados espaços, que o racismo interfere no processo de construção da identidade dos negros e que, muitas vezes, o racismo mata. Neste sentido, a presença desses corpos negros no interior do Colégio Pedro II é importante, assim como a atuação de jovens que, como eles mesmos disseram, têm um ideal.

Compilando, de forma conclusiva, os resultados desta pesquisa, retomamos a ideia inicial que abriu as nossas "considerações finais". Reconhecemos que finalizar uma dissertação não significa encerrar uma série de reflexões, mas sim "organizar" o conhecimento que adquirimos. No final da primeira entrevista com os estudantes da Frente Negra, houve um momento em que não havia mais perguntas, pois eu já havia encerrado as indagações que deveriam ser feitas. Tomo, então, a liberdade de transcrever as palavras da jovem Dandara, que resumem de forma real o que eu penso ao concluir esta dissertação:

> **Michelle** – Mais alguém quer falar alguma coisa?
> **Dandara** – Tem sempre mais alguma coisa a ser dita... mas acho que... por hoje é só (Hh).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, p. 25-36, mai.- dez. 1997.

_____. H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24(2), 247-273, 2002.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO; Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Um olhar sobre o jovem no Brasil. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

CARDOSO, Tatyana. Narrativas de "Choque" e "fascinação" no Colégio Pedro II. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15(1), 2014.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*: A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2. 8ª Ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra LTDA, 1996.

CAVALCANTI, Miriam S. (Org.). *Ao Pedro II, tudo ou nada?* Memórias do cotidiano no CPII, anos 50, 60... .Rio de Janeiro: Unigraf, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. In: *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6 – jul./dez. 2008.

CHAMARELLI, Marta A. *E ao Pedrinho: tudo ou nada? : construindo uma memória possível*. Dissertação de M. Sc./ Programa de Pós-Graduação em Memória Social, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011.

COLÉGIO PEDRO II. *O Colégio Pedro II*: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

COSTA, JURANDIR. *Prefácio* in SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos feministas 1, p.171-189, 2002.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP, vol. 28, pp. 1105-1128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. n.24. UFMG. Faculdade de Educação. 2003 p. 40-52

DORIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio Pedro II:* 1837-1937. 2ªed. Brasília, DF: INEP, 1997.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2.ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Márcia. *Iniciação Científica no Ensino Médio: reflexões a partir do campo do currículo*. In: FERREIRA, Cristina Araripe (org.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil* (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FREYRE, Gilberto (1998[1933]). Casa-grande e Senzala. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record. 34 ed.

FRIAS, M. V. *E aí, presidente, esse cafezinho vai sair?*: entrevista na mídia analisada como performance". In: BASTOS, L. C. e SANTOS, W. *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* Dissertação de M. Sc./ Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

_____. *Nós somos a história da educação*: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: [http://migre.me/827xj]. Acesso em: 14/02/2016.

_____. *Quem são os alunos que vencem o Percurso Escolar numa Escola Pública de Prestígio?* O Caso do Colégio Pedro II. GT: Sociologia da Educação/n.14. ANPED, 2007.

_____. *A jubilação no Colégio Pedro II*, que exclusão é essa? In: Boletim SOCED. nº 2. Rio de Janeiro: 2005.

GARCEZ, P. M., BULLA, G. S. e LODER, L. L. *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. D.E.L.T.A., 30.2., 2014 (254-288).

GATES JR., Henry L. "Editor's Introduction: Writing "Race" and the Difference in Makes". In: GATES JR., Henry L. (org). "Race", *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA Fábio; PAIVA, Maria Vitória. A não representação do negro nas telenovelas brasileiras: o caso "Gabriela". *Educare*. Vol. 10. Número 20. jul./dez. 2015. p. 573-583.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. *Preconceito e Discriminação*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

_____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GOFFMAN, Ervin. *Footing* In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia* - Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2003,12(24), 149-161.

HAUER, Licia Maciel. *Colégio Pedro II no período da Ditadura Militar: Subordinação e Resistência*. Dissertação de M. Sc., UFF/ Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, RJ, Brasil, 2007.

_____. O Colégio Pedro II durante a ditadura militar: o silêncio como estratégia de subordinação. In: Revista Contemporânea de Educação. Faculdade de Educação. UFRJ v. 3, p. 259-282, 2008. http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea-numeros-n6.html

_____. O movimento estudantil do Colégio Pedro II na revista Símbolo: uma voz dos secundaristas. (Pôster). In: Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. 2014. https://anpedsudeste2014.wordpress.com/eixo-6-posteres

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=67&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios-

LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. *Tempo em Curso*. Vitimização por homicídios no Brasil: o que dizem os dados do SIM sobre a população preta & parda? Ano VI; Vol. 6; nº 7, Julho, 2014.

LIMA, M. *Fazendo soar os tambores*: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Cadernos PENESB/UFF nº 5, 2005, PP.159-173.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Um passeio histórico pela cidade do Rio de Janeiro*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

MARTINS, Carlos Henrique. *Memória de jovens*: diálogos intergeracionais na cultura do charme. Rio de Janeiro: Ar Ed., 2015.

MASSUNAGA, Magda R. Pantoja. *O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro:(1930-1961)*. Rio de Janeiro: 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRJ,1989.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Cotas, raça, classe e universalismo*. Revista Outubro. Edição 16. Artigo 6, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC. Secad, 2008.

_____. In: GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/>; Acesso em: 20/02/2016, p: 1 a 10

_____. *Negritude*: usos e sentidos. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Antropólogo derruba a ideia de que no Brasil há democracia racial: Entrevista. [30 de janeiro, 2016]. Pragmatismo Político. Entrevista concedida à Boa Vontade TV. Disponível em <http://pragmatismopolitico.com.br/2016/01/racismo-brasil-democracia-racia.html> Acesso em 12 de março de 2016.

NAVA, P. da S. *Balão cativo*. Cotia: Ateliê Editorial/São Paulo: Giordano, 2000. 390p.

NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca* – as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1955/1998.

NUNES, Sátiro. *Colégio de Pedro II*: A gênese de uma escola excelente. 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

PAIXÃO, Marcelo. 500 anos de solidão: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

_____. A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PAIS, José Machado. *A construção sociológica da juventude - alguns contributos.* Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1°, 2°), p. 139-165.
_____. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, Angelina. *O jovem como modelo cultural*. Revista Brasileira de Educação. USP. Faculdade de Educação. n. 5-6, mai./dez. 1997.

POLON, Thelma Lucia P. *Políticas públicas para o ensino médio nos anos 90: Trajetória do Colégio Pedro II*. Dissertação de M. Sc., PUC/ Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

SACRAMENTO, Mônica. Cadernos Penesb: Reflexões sobre os "modos de vida" e a socialização dos jovens negros. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 11: Apresentação, 2009/2010.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Direitos Humanos e as Práticas de Racismo. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

SANTOS, Renato Emerson dos. (Org.). Questões urbanas e racismo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012.

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

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

_____. *As barbas do imperador*: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Racismo no Brasil*. 2ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

SILVA, Natalino. Cadernos Penesb: Reflexões sobre os "modos de vida" e a socialização dos jovens negros. *Cadernos Penesb*, Niterói, n.11: Juventude Negra e Escola: uma abordagem da diversidade cultural a partir dos sujeitos, 2009/2010.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco*: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Luiz. *Quem tem medo da palavra negro?* Revista Matriz: Grupo Caixa Preta, Porto Alegre, RS, 2010.

SOARES, Sergei; FONTOURA, Natália e PINHEIRO, Luana. *Tendências recentes da escolaridade e no rendimento de negros e de brancos*. In: BARROS, Ricardo Paes de; FOGUEL, Miguel & ULYSSEA, Gabriel (orgs.). Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente. Brasília: IPEA, V.2, 2007.

SOUZA, Maria Elena V. (Org.). *Relações Raciais no Cotidiano Escolar*: Diálogos com a Lei 10.639/2003. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

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

TRINDADE, Azoilda L. da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena V. (Org.). *Relações Raciais no Cotidiano Escolar*: Diálogos com a Lei 10.639/2003. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Complexa*. 8ª Ed. Rio deJaneiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

ANEXO A – CARTAZ DO FESTIVAL AFRONTAMENTO



ANEXO B – TCLE PARA MENORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr. (a)_____, CPF_____, responsável pelo (a) aluno (a)_____, seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar, **como voluntário (a)**, da pesquisa intitulada "Jovens Negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na formação de Coletivos de Resistência", conduzida pela pesquisadora Michelle Botelho Silveira Lima, docente do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, matrícula 1852167 e orientada pelo professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra, do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Este estudo tem por objetivo compreender o processo de formação do Coletivo **Frente Negra**, no *Campus* Engenho Novo II, identificando *como*, *quando*, *por que* e *para que* a **Frente Negra** surgiu.

Seu (sua) filho (a) foi selecionado (a) por ser um (a) integrante do Coletivo **Frente Negra**. A participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa é **voluntária**, isto é, o (a) respectivo (a) responsável do (a) aluno (a) e o (a) próprio (a) aluno (a) deverão se sentir livres para participar ou desistir desta a qualquer momento. A pesquisa **não** será remunera e **não** implicará em gastos para os participantes.

A participação do (a) seu (sua) filho (a) nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será realizada em grupo; este grupo também será composto por outros integrantes da **Frente Negra**. A entrevista será realizada nas dependências do Colégio Pedro II, em sala determinada pela direção do *Campus* Engenho Novo II, fora do horário de aulas do (a) aluno (a) e terá duração de aproximadamente 1 (uma) hora e meia. A entrevista será realizada pela pesquisadora Michelle Botelho Silveira Lima e terá em seu conteúdo perguntas que levem a pesquisadora a compreender *como*, *quando*, *por que* e *para que* a **Frente Negra** surgiu. A entrevista será registrada em áudio.

O item V da Resolução nº 466/2012 do Conselho nacional de Saúde aponta que "toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". No caso da entrevista que será realizada nesta pesquisa, os riscos são mínimos. Desta forma, a pesquisadora orienta que, caso os (as) estudantes não se sintam à vontade para responder quaisquer perguntas, que estes sinalizam e/ou se recusem a responder, visto que **não** são obrigados a responder algo que lhes cause qualquer tipo de desconforto e/ou constrangimento. Nenhuma pergunta realizada na entrevista oferecerá riscos à dignidade do (a) estudante e o **benefício** relacionado à sua participação será o aumento do conhecimento científico para a área das Ciências Humanas e especificamente para a área de Relações Étnico-Raciais.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação de seu (sua) filho (a). Para tanto, **utilizaremos nomes fictícios** que serão utilizados pelos (as) próprios (as) estudantes.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada **sem qualquer identificação dos indivíduos**.

Caso você concorde que seu (sua) filho (a) possa participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu (sua) filho (a) nele, agora ou a qualquer momento.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu_____, responsável pelo (a) aluno (a)_____, completamente orientada pela mestranda Michelle Botelho Silveira Lima, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para a participação do (a) aluno (a) pelo (a) qual eu sou responsável na pesquisa "Jovens Negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na formação de Coletivos de Resistência". A pesquisa consistirá em uma entrevista em grupo que será realizada no Colégio Pedro II, em sala determinada pela direção do Campus Engenho Novo II e terá duração de aproximadamente 1 (uma) hora e meia. A identidade do (a) aluno (a) pela qual sou responsável jamais será publicada. A participação do (a) aluno (a) será **voluntária**. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa junto ao (à) aluno (a) pelo qual sou responsável e a divulgação dos dados obtidos na pesquisa.

Rio de Janeiro, / /

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a):_____

Assinatura da pesquisadora: _____

Rubrica do (a) responsável pelo (a) aluno (a):_____ Rubrica da pesquisadora_____

Contatos da Pesquisadora Responsável:

Nome: Michelle Botelho Silveira Lima

Cargo: Professora do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II

Endereço Eletrônico: millybotelho@yahoo.com.br

Telefone Celular: (21) 997079366

ANEXO C – TCLE PARA MAIORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidado (a) a participar, como **voluntário (a)** da pesquisa intitulada "Jovens Negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na formação de Coletivos de Resistência". A pesquisa será conduzida pela pesquisadora Michelle Botelho Silveira Lima, docente do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, matrícula 1852167 e orientada pelo professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra, do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca (CEFER – RJ). Este estudo tem por objetivo compreender o processo de formação do Coletivo **Frente Negra**, identificando *como*, *quando*, *por que* e *para que* a **Frente Negra** surgiu.

Você foi selecionado por ser um integrante do Coletivo **Frente Negra**, instituído no *Campus* Engenho Novo II. A sua participação nesta pesquisa é **voluntária**, isto é, você deverá se sentir livre para participar ou desistir a qualquer momento. A pesquisa **não** será remunerada e **não** implicará em gastos para os participantes.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será realizada em grupo; este grupo será composto por outros integrantes da **Frente Negra**. A entrevista será realizada nas dependências do Colégio Pedro II, em sala determinada pela direção do *Campus* Engenho Novo II, fora do horário de aulas e terá duração de aproximadamente 1 (uma) hora e meia. A entrevista será realizada pela pesquisadora Michelle Botelho Silveira Lima e terá em seu conteúdo perguntas que levem a pesquisadora a compreender como, quando, por que e para que a **Frente Negra** surgiu. A entrevista será registrada em áudio.

O item V da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde aponta que "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados". No caso da entrevista que será realizada nesta pesquisa, **os riscos são mínimos**. Desta forma, a pesquisadora orienta que caso você não se sinta à vontade para responder quaisquer perguntas, que sinalize e se recuse a responder, visto que **não** é obrigado a responder algo que lhe cause qualquer tipo de desconforto e/ou constrangimento. Nenhuma pergunta realizada na entrevista oferecerá riscos a sua dignidade e o benefício relacionado à sua participação será o aumento do conhecimento científico para a área das Ciências Humanas e especificamente a área de Relações Étnico-Raciais.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da sua participação. Para tanto, você escolherá um nome fictício.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada **sem qualquer identificação de indivíduos**.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável, onde você poderá retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rio de Janeiro, / /

Assinatura do Aluno:_____CPF:_____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Rubrica do Aluno:_____Rubrica da Pesquisadora: _____

Contatos da Pesquisadora Responsável:

Nome: Michelle Botelho Silveira Lima

Cargo: Professora do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II

Endereço Eletrônico: millybotelho@yahoo.com.br

Telefone Pessoal: (21) 997079366

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, brasileiro (a), de _____ anos, aluno do Colégio Pedro II da turma_____do turno da_____, estou sendo convidado (a) a participar, como **voluntário (a)** da pesquisa intitulada "Jovens Negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na formação de Coletivos de Resistência". A pesquisa será conduzida pela pesquisadora Michelle Botelho Silveira Lima, docente do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, matrícula 1852167 e orientada pelo professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra, do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca (CEFER – RJ). Este estudo tem por objetivo compreender o processo de formação do Coletivo **Frente Negra**, identificando *como*, *quando*, *por que* e *para que* a **Frente Negra** surgiu.

Você foi selecionado por ser um integrante do Coletivo **Frente Negra**, instituído no *Campus* Engenho Novo II. A sua participação nesta pesquisa é **voluntária**, isto é, você deverá se sentir livre para participar ou desistir a qualquer momento. A pesquisa **não** será remunerada e **não** implicará em gastos para os participantes.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será realizada em grupo; este grupo será composto por outros integrantes da **Frente Negra**. A entrevista será realizada nas dependências do Colégio Pedro II, em sala determinada pela direção do Campus Engenho Novo II, fora do horário de aulas e terá duração de aproximadamente 1 (uma) hora e meia. A entrevista será realizada pela pesquisadora Michelle Botelho Silveira Lima e terá em seu conteúdo perguntas que levem a pesquisadora a compreender como, quando, por que e para que a **Frente Negra** surgiu. A entrevista será registrada em áudio.

O item V da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde aponta que "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados". No caso da entrevista que será realizada nesta pesquisa, **os riscos são mínimos**. Desta forma, a pesquisadora orienta que caso você não se sinta à vontade para responder quaisquer perguntas, que sinalize e se recuse a responder, visto que **não** é obrigado a responder algo que lhe cause qualquer tipo de desconforto e/ou constrangimento. Nenhuma pergunta realizada na entrevista oferecerá riscos a sua dignidade e o benefício relacionado à sua participação será o aumento do conhecimento científico para a área das Ciências Humanas e especificamente a área de Relações Étnico-Raciais.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da sua participação. Para tanto, você escolherá um nome fictício.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada **sem qualquer identificação de indivíduos**.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável, onde você poderá retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rio de Janeiro, / /

Assinatura do Aluno: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Rubrica do Aluno:_____ Rubrica da Pesquisadora: _____

Contatos da Pesquisadora Responsável:

Nome: Michelle Botelho Silveira Lima

Cargo: Professora do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II

Endereço Eletrônico: millybotelho@yahoo.com.br

Telefone Pessoal: (21) 997079366

ANEXO E – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
( )	fala não compreendida
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schifrin (1987) e Tannen (1989).

ANEXO F – CARTAZ DA II JORNADA DA DIVERSIDADE



PROGRAMAÇÃO – 13 DE OUTUBRO

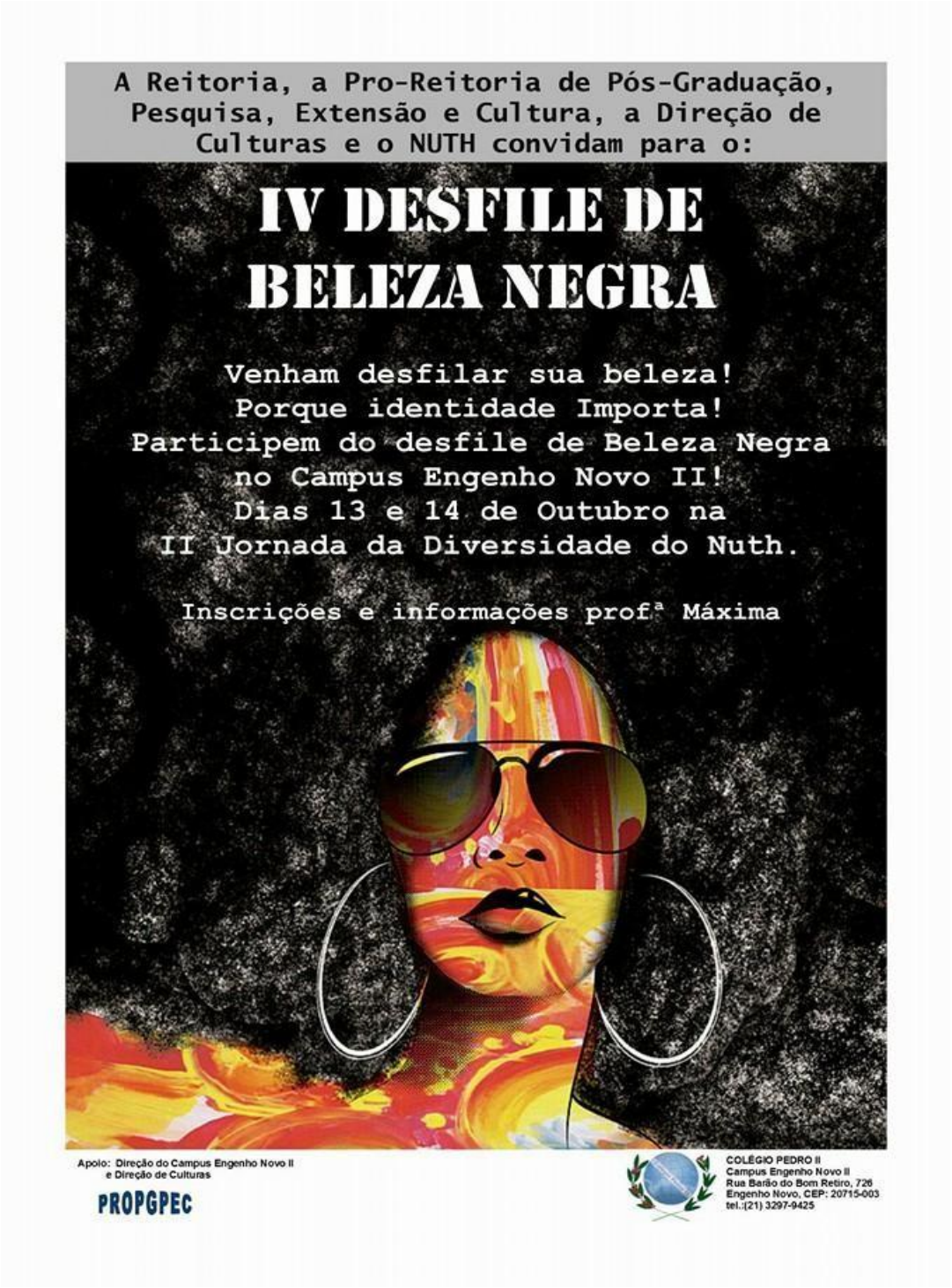
Horário	Atividade	Local
7h – 8h30	CineDiversidade: *Questão de Discriminação*	Sala 09
7h – 8h30	CineDiversidade: Vídeo sobre diversidade religiosa no Brasil Documentário: Encantarias	Sala de Aula
8h30 – 10h	CineDiversidade: *Questão de Discriminação*	Sala 09
8h30 – 10h	Oficina: Desnaturalizando preconceitos	Sala de Aula
8h30 – 10h	Palestra com o ator Breno Viola do filme “Colegas” e o grupo Movimento Down /Mediação NAPNE	Biblioteca
10h – 10h30min	Desfile de Moda Kahlo Femina	Pátio
10h30 – 12h	Oficina: Desnaturalizando preconceitos	Sala de Aula
10h30 – 12h	Oficina “Paternidade responsável”	Sala de Aula
10h30 – 12h	Palestra: Gordofobia e empoderamento Babu Carreira - Mediador: Aline	Auditório
10h30 – 12h	Cine debate: Anikulapo Fela Kuti Com o diretor Pedro Rajão (Leão Etíope do Méier)	Biblioteca
12h	Desfile de Beleza Negra Ensino Fundamental	Pátio
13h – 14h30	Oficina de Práticas Cinematográficas	Sala de aula
13h – 14h30	CineDiversidade: *Questão de Discriminação*	Sala 09
14h30 – 16h	CineDiversidade: *Questão de Discriminação*	Sala 09
14h30 – 16h	Oficina de Práticas Cinematográficas	Sala de Aula
14h30 – 16h	Conversa com integrantes do site "Os entendidos" do portal Fórum	Biblioteca

	sobre movimentos LGBT e o cyber espaço Mediador: Carolina	
16h30 – 18h	Mesa-redonda: Religiosidades de matrizes africanas Alfeu Garcia, Marcelo Alonso e Carolina Rocha Mediador: Carolina	Auditório
16h30 – 18h	Clube Novo Ser de Power Soccer – Esporte e Superação Mediação Márcia e NAPNE	Biblioteca
16h30 – 18h	CineDiversidade: *Questão de Discriminação*	Sala 9
16h30 – 18h	Oficina de Práticas Cinematográficas	Sala de aula
19h – 21h	Exibição do documentário "Cores e Botas" Palestra da professora Mônica Sacramento Palestra da professora Bárbara	Auditório

Dia 14 DE OUTUBRO

Horário	Atividade	Local
8h30 – 10h	Palestra paratleta judoca Willians Silva Mediador: NAPNE	Biblioteca
10h – 10h30min	Recreio Musical Espetáculo do Grupo Sambaleou	Pátio
10h30 – 12h	Mesa-redonda: Religiosidade e Sexualidade Murilo Araújo (Diversidade Católica) e Lucas Bilate Mediador: Carolina	Auditório
10h30 – 12h	Mesa-redonda: Cultura das Periferias Leonardo Castro (Campus Caxias) e GasPa	Biblioteca
12h	Desfile de Beleza Negra	Pátio
13h – 14h30	Oficina "pensando a paternidade responsável"	Sala de aula
13h – 14h30	Mesa-redonda: Transgeneridades Guilherme Almeida e Marcela Mediador: Carolina	Auditório
13h – 14h30	Relatos sobre transgeneridades	Biblioteca
14h30 – 16h	Violência contra mulher (CAMTRA)	Sala de aula
16h30 – 18h	Violência contra mulher (CAMTRA)	Sala de aula

ANEXO G – CARTAZ DE EVENTO DO NUTH (13/05/2015)



ANEXO H – Roteiro da Entrevista Realizada no dia 13 de outubro de 2015

1 - SOBRE O COLETIVO

- Quando o Coletivo foi formado?
- Houve um episódio específico que motivou a formação, ou ela foi resultado de um processo de discussão prolongado?
- Quais os critérios de participação?
- Qual a periodicidade de suas reuniões?

2 - SOBRE AS RELAÇÕES INTERNAS DO COLETIVO

- Quantos membros participam regularmente das reuniões?
- Quantos alunos mantém um relacionamento menos regular com o coletivo?
- Quantos membros (regulares ou não) são do primeiro e do segundo segmento?
- Há uma direção ou colegiado permanente?
- É possível identificar a participação de bolsistas e não-bolsistas?

3 - SOBRE AS RELAÇÕES EXTERNAS DO COLETIVO

- Qual a intensidade das relações do Coletivo com o Grêmio e a UBES (ou outra entidade)?
- O Coletivo mantém relações com movimentos LGBT, feministas, culturais ou de outra natureza?
- Membros do Coletivo militam em partidos ou movimentos políticos? É possível identificá-los?
- O Coletivo já manteve contato, formalmente, com docentes, com a direção ou a direção pedagógica? Qual o objetivo dessas reuniões?
- O Coletivo já tomou iniciativas de reunião ou unificação com outros Coletivos existentes em campi do PII ou de outras instituições de ensino?

4 - SOBRE OS REFERENCIAIS DO COLETIVO

- O Coletivo se utiliza, em suas discussões, de algum referencial teórico ou reflexão acerca do movimento negro ou da luta antirracista?

- O Coletivo já produziu textos, panfletos ou materiais de discussão/reflexão acerca da questão da luta antirracista?

- O Coletivo, ou parte dele, tem referencial no marxismo?

6 – SOBRE OS ESTUDANTES DA FRENTE NEGRA

- Como ocorreu o processo de construção da identidade negra dos membros do Coletivo?

ANEXO I – Roteiro da Entrevista Realizada no dia 03 de dezembro de 2015

1 – O que é ser jovem (aluno) negro no Colégio Pedro II?

2 – Na entrevista anterior, os relatos sobre racismo centraram-se nos docentes da instituição. O racismo é praticado por outros membros da comunidade escolar, como estudantes, por exemplo?

3 – Solicitação de uma apresentação de cada estudante englobando os seguintes aspectos: família, amigos e como se vê no mundo nesta etapa de vida.

ANEXO J – Portaria que instituiu o fim do jubilamento

Ministério da Educação
Colégio Pedro II

FACTADO
EM 24 ABR 2015
Nº378

PORTARIA N.º 1343, DE 24 DE ABRIL DE 2015.

Extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado mais de uma vez em uma mesma série, ex-vi do Instituto do Jubilamento, no âmbito do Colégio Pedro II e revoga o art. 37, da Portaria n.º 323, de 22 de fevereiro de 2007.

O REITOR DO COLÉGIO PEDRO II, nomeado por Decreto Presidencial de 3 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial da União, Seção 2, página 1, de 4 de outubro de 2013, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando os preceitos do inciso IV do art.3.º e do art. 205 e segs. da Constituição Federal;

Considerando o previsto nos artigos 53 e 54 do Estatuto da Criança e Adolescente, Lei n.º 8.069/90;

Considerando os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei n.º 9.394/96;

Considerando o previsto nos artigos 6.º, 7.º, 13 e segs. da Lei n.º 11.892/2008, que lista as finalidades e características dos Institutos Federais;

Considerando que no plano político, a criação desse instituto de jubilamento ocorreu durante determinado regime de governo como um forte instrumento de combate aos "estudantes profissionais";

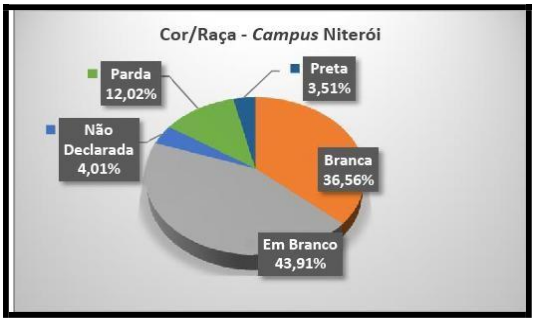
Considerando que a ocupação de vaga, adquirida mediante processo seletivo próprio, não interfere no número de vagas disponibilizadas para os próximos processos seletivos, isto é, não abre um número maior de vagas na série inicial pelo simples fato de se jubilar aluno de séries seguintes;

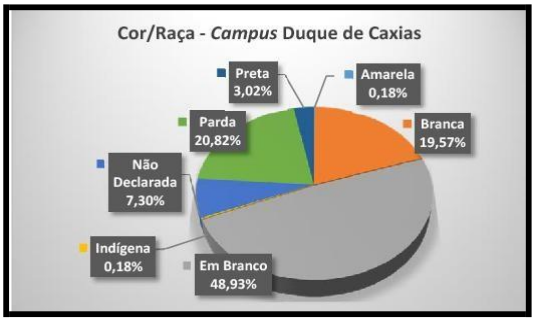
Considerando que há desperdício dos recursos públicos quando ocorre o jubilamento, pois o dinheiro público, já investido, perde-se com o desligamento compulsório;

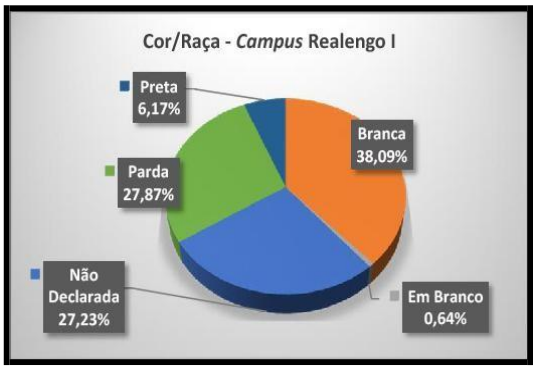
Considerando que o ideal, em termos de aproveitamento, inclusão e acesso à educação, dentro dos princípios sociais e democráticos, seria a instituição de política de igualdade, tolerância e empenho na recuperação de alunos de menor rendimento escolar.

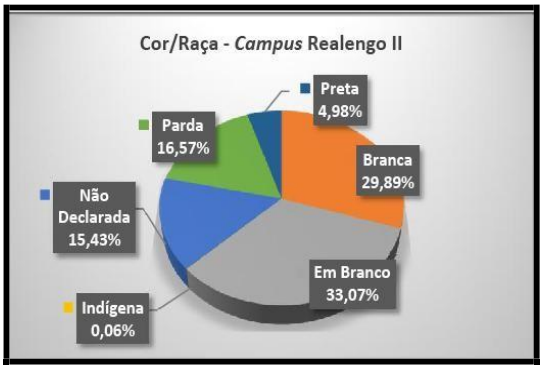
ANEXO K – Perfil discente dos Campi Niterói, Duque de Caxias e Realengo I e II

Cor/ Raça









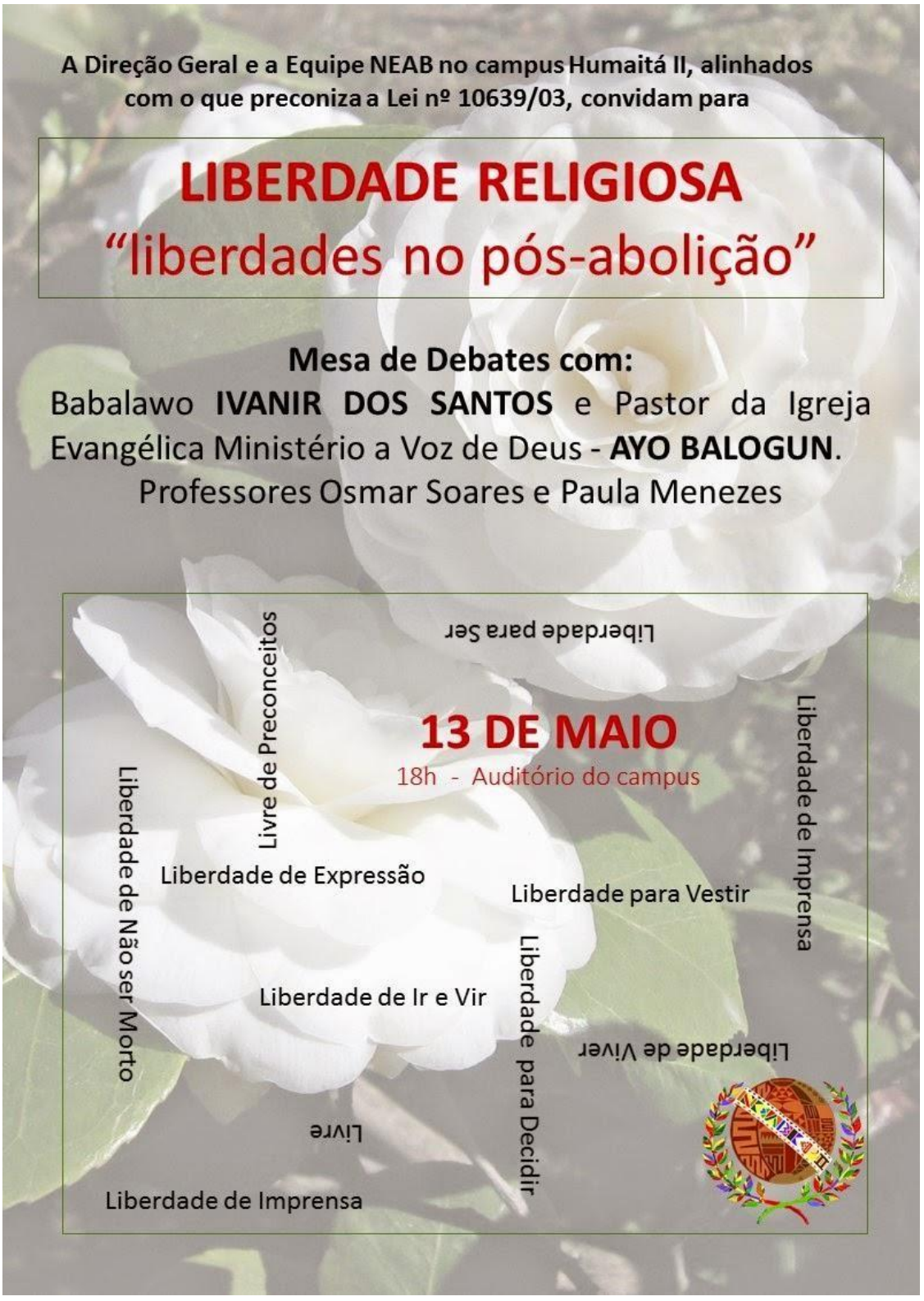
ANEXO L - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO II CURSO DE MITOLOGIA YORUBÁ



ANEXO M - Cartaz de Divulgação do I Curso de Cultura e Mitologia Yorubá do Colégio Pedro II



ANEXO N - Evento sobre Liberdade Religiosa



ANEXO O - Cartaz de Divulgação do I Circuito do NEAB – CPII



ANEXO P - Cartaz do Primeiro Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II



ANEXO Q – Cartaz de Divulgação do Ato contra o racismo no Campus Humaitá II



ANEXO R – Autorização para a pesquisa no Colégio Pedro II

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23041.004456/2015-62

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa "Jovens Negros do Colégio Pedro II: O protagonismo na formação de coletivos de resistência" a ser elaborada por Michelle Botelho Silveira Lima, do Programa de Mestrado em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, sob a orientação do Professor Doutor Álvaro Senra, conta com a aprovação desta Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto aos estudantes que fazem parte da Frente Negra e da Comissão de Negros do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II e Humaitá II, com aquiescência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura dessa Instituição, onde o pesquisador realizará um levantamento do perfil dos estudantes dos Coletivos Negros através de entrevistas junto aos referidos grupos. O pesquisador se compromete a solicitar aos responsáveis a autorização para uso de informações obtidas dos participantes, preservar a identidade dos mesmos e da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Conforme Termo de Compromisso assinado no requerimento deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, como também fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referente à pesquisa realizada em nossa Instituição.

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2015.

JOSÉ [illegible] DE ARAÚJO
Diretoria Pessoas
Matrícula [illegible]
Colégio Pedro II

Fundado em 2 de dezembro de 1837