

# *No coração dessa tragédia se encontra a raça: relações de gênero, masculinidades negras e as narrativas sobre o preconceito e discriminação na escola*

Beatriz Guigliani<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado de abordagem antropológica crítico-interpretativa para compreender o fenômeno da defasagem escolar dos rapazes em relação às moças na etapa do ensino médio em uma escola pública do Recôncavo Baiano. A investigação recorreu à produção de estratégias e métodos preponderantemente qualitativos na intenção de identificar e analisar os processos que têm levado esses sujeitos deixarem para trás a escola, interromperem seus estudos por meio da evasão ou do abandono, bem como as formas cotidianas de resistência dos que frequentam, e através delas, perceber a maneira como negociam e interpretam sua posição de sujeito frente a esse desafio escolar. A análise particular desse artigo parte das próprias singularidades e complexidades cotidianas desses rapazes frente aos valores da masculinidade hegemônica, das suas próprias reflexões e discussões sobre a construção das masculinidades racializadas e das relações de gênero estabelecidas no sistema escolar. Em contexto estruturado socialmente como a escola, as práticas de gênero têm um aspecto determinante posto que lidamos com as diferenças de maneira hierarquizada e desigual. Em verdade, desde a colônia até hoje, o sistema de classificação social está baseado em uma hierarquia racial e sexual, e na formação e distribuição de identidades sociais de superior a inferior, com o branco masculino no topo da pirâmide e os indígenas e negros na sua base. Ao contrário do discurso segundo o qual a escola é a base para a transformação social, na verdade, ela é o núcleo por excelência de manutenção do *status quo* dominante na sociedade. Em geral, os processos pedagógicos permitem/provocam um apagamento da subjetividade do estudante, uma acomodação dele como ser político atuante e potencial transformador da realidade. Os sujeitos dessa investigação ocupam propriamente uma posição única e incomunicável, posto que a escravidão póstuma faz com que convivam com a violência gratuita e estrutural perpetuamente, posto que estão situados fora da trama da sociedade civil e da Humanidade; posto que a violência não depende de sua própria transgressão, mas por causa de quem são.

**Palavras-chave:** Racismo. Ensino Médio. Relações de Gênero. Desigualdade Escolar. Masculinidades Negras.

---

<sup>1</sup> Antropóloga Social. Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia /POSAFRO (2019), Mestre em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2013). Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979). Membro colaboradora/pesquisadora do Grupo de Pesquisa Territorialidade, Patrimônio e Violência no Recôncavo da Bahia da Universidade do Recôncavo da Bahia, coordenado pelo Prof. Dr. Osmundo Pinho. Principais atuações na área da Antropologia das Populações Afro-brasileiras, com ênfase nos temas: educação das relações étnico-raciais, desempenho escolar, relações de gênero e raça, desigualdade escolar, desigualdade racial e desigualdade de gênero. [bjguigliani@yahoo.com.br](mailto:bjguigliani@yahoo.com.br) ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3032-675X>

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

*En el centro de esta tragedia está la raza: las relaciones de género, las masculinidades negras y las narrativas sobre el prejuicio y la discriminación en la escuela*

### Resumen

Este artículo es un extracto de una investigación doctoral con enfoque antropológico crítico-interpretativo para comprender el fenómeno del retraso escolar entre chicos y chicas en la etapa de secundaria en una escuela pública del Recôncavo Baiano. La investigación recurrió a la producción de estrategias y métodos predominantemente cualitativos con el fin de identificar y analizar los procesos que han llevado a estos sujetos a dejar la escuela, interrumpir sus estudios mediante la deserción o el abandono, así como las formas cotidianas de resistencia de quienes asisten, y a través de ellas, percibir la forma en que negocian e interpretan su posición como sujeto frente a este desafío escolar. Este artículo específicamente parte de las singularidades y complejidades cotidianas de estos chicos frente a los valores de la masculinidad hegemónica, a partir de sus propias reflexiones y discusiones sobre la construcción de las masculinidades racializadas y las relaciones de género instauradas en el sistema escolar. En un contexto socialmente estructurado como es la escuela, las prácticas de género tienen un aspecto determinante ya que tratamos las diferencias de forma jerárquica y desigual. De hecho, desde la colonia hasta hoy, el sistema de clasificación social se basa en una jerarquía racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior, con el varón blanco en la cúspide de la pirámide y el indígena y negros en la base. Contrariamente al discurso según el cual la escuela es la base de la transformación social, de hecho, es el núcleo por excelencia del mantenimiento del statu quo dominante en la sociedad. En general, los procesos pedagógicos permiten/provocan un borrado de la subjetividad del estudiante, una acomodación de él como ser político activo y potencial para transformar la realidad. Los sujetos de esta investigación ocupan una posición única e incommunicable, ya que la esclavitud póstuma los hace vivir con violencia gratuita y estructural a perpetuidad, ya que están situados fuera del tejido de la sociedad civil y de la humanidad; ya que la violencia no depende de su propia transgresión, sino por lo que son.

**Palabras-clave:** Racismo. Escuela secundaria. Relaciones de Género. Desigualdad escolar. Masculinidades negras.

*At the heart of this tragedy is race: gender relations, black masculinities and narratives about prejudice and discrimination at school*

### Abstract

The present article is a section of a doctoral research of critical-interpretative anthropological approach to understand the phenomenon of the school gap of boys in relation to girls in the stage of secondary education in a public school in the Recôncavo Baiano. The research resorted to the production of strategies and methods preponderantly qualitative in the intention of identifying and analysing the processes that have led these subjects to leave school behind, interrupt their

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

studies by means of dropping out or abandonment, as well as the daily forms of resistance of those who attend, and through them, perceive the way they negotiate and interpret their position as subjects in face of this school challenge. The particular analysis of this article starts from the very singularities and daily complexities of these boys against the values of hegemonic masculinity, from their own reflections and discussions about the construction of racialized masculinities and gender relations established in the school system. In a socially structured context like the school, gender practices have a determining aspect since we deal with the differences in a hierarchical and unequal way. In fact, since the colony until today, the social classification system is based on a racial and sexual hierarchy, and on the formation and distribution of social identities from superior to inferior, with the white male at the top of the pyramid and the indigenous and black at its base. Contrary to the discourse according to which the school is the basis for social transformation, in fact, it is the nucleus par excellence for the maintenance of the dominant status quo in society. In general, the pedagogical processes allow/provoke an erasure of the subjectivity of the student, an accommodation of him as an active political being and potential transformer of reality. The subjects of this investigation occupy a unique and incommunicable position, since posthumous slavery makes them live with gratuitous and structural violence in perpetuity, since they are situated outside the fabric of civil society and humanity; since violence does not depend on their own transgression, but because of who they are.

**Keywords:** Racism. High school. Gender Relations. School Inequality. Black Masculinities.

### Introdução

O título desse artigo – “No coração dessa tragédia se encontra a raça” –, frase de Achille Mbembe retirada da subseção “O espelho enigmático” do livro “Crítica da razão negra” (2018, p. 197), além de criar conexão com as discussões pretendidas, tem a intenção de nos levar ao próprio lócus da investigação da qual foi extraído o presente texto, ou seja, o quanto a raça e o racismo colonial perpetuam-se na fabricação de sujeitos raciais no “coração” do Recôncavo Baiano, em uma escola pública de ensino médio na cidade de São Félix entre os anos de 2015 e 2017.

A referida investigação foi trabalho de tese de doutorado que teve como objeto de pesquisa o abandono dos jovens homens negros do ensino médio na cidade de São Félix. Pretendeu-se analisar em perspectiva antropológica crítico-interpretativa, não só os processos cotidianos que levam os rapazes – jovens negros – a abandonarem a escola nessa etapa de ensino, mas também as maneiras como estes estudantes interpretam e negociam sua posição de sujeito frente ao desafio escolar a partir de diálogos possíveis com sujeitos da interação, nessa interlocução intersubjetiva no sentido social e político da antropologia feita com aqueles que estudamos. Os diálogos abordaram questões sobre “quem são nossos sujeitos”, o que dizem sobre suas trajetórias escolares, seus modos de vida e seus projetos de vida, o significado da escola para eles, quais são seus medos, anseios e interesses, com base em que parâmetros constroem suas masculinidades no cotidiano escolar e fora dele, considerando aqueles estudantes que frequentam a escola, os que já concluíram e os que interromperam os estudos.

Esse artigo pretende analisar alguns aspectos da investigação como a exclusão e a discriminação racial dos sujeitos investigados e também a desigualdade de gênero imposta historicamente pelas relações de poder a partir de suas próprias experiências sociais, culturais e políticas constituídas e produzidas em contexto escolar – mas não somente –, no interior da Bahia. Dito de outra forma, discriminação e desigualdade de gênero e de raça são questões associadas com a maioria da população. “Raça e racismos, não pertencem, portanto, somente ao passado. Têm também um futuro [...]” (Mbembe, 2018, p. 49), e esse futuro está aqui mesmo, no

coração do Recôncavo Baiano, região que “[...] concentrou traços gerais do processo de colonização do território brasileiro pelos portugueses iniciado no século XVI e erguido em torno do trabalho escravo e da cultura da cana de açúcar” (PINHO, 2014, p. 2). Por óbvio, e porque o aspecto colonial ou racializante das estruturas de dominação – no Brasil, em particular, e na América Latina, em geral – tem sido descrito como determinada colonialidade de poder. Em outras palavras, os efeitos estruturais e ideológicos do colonialismo não foram interrompidos com as emancipações nacionais do século XIX, mas substituídos por outro modo de subalternização “incorporadas na mística das raças, nas hierarquias sexuais, no patriarcado colonial” (PINHO, 2021, p. 82).

Nesse sentido, refletir sobre a juventude e seus modos de vida tem constituído uma maneira auspiciosa de perceber as relações raciais, de gênero, de poder e as transformações que se operam em um mundo globalizado. Ora, que relação os estudantes veem entre o trabalho que fazem em sala de aula e as vidas que levam fora dela em uma sociedade, levando em conta uma sociedade como a brasileira, cujas classes sociais têm cores de pele (URREA-GIRALDO; SAA, 2001, p. 1)<sup>2</sup>? Por isso, ainda foi preciso interrogar qual o significado da escola no entendimento desses jovens rapazes, qual a sua relação com ela, que lugar é esse no entendimento deles no interior da Bahia.

No Brasil, a década de 1980 foi um tempo de abertura política e redemocratização da sociedade. Assistimos, nesse período, a uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros. Novos movimentos sociais passaram a operar ativamente, particularmente os de caráter identitário, oferecendo outro conjunto de problematizações e novas formas de atuação e reivindicação política. O Movimento Negro, nesse momento, requer ao Estado que a questão racial deva ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social (GOMES, 2011, p. 111).

De acordo com a autora, a população negra se encontra, na sua grande maioria, representada de maneira precária e subalterna nos escalões do poder. A partir dos anos de 1980, a trajetória

---

<sup>2</sup> Para ver mais, sugiro a leitura do artigo de Fernando Urréa-Giraldo e Teodora Hurtado Saa (2001), intitulado “La Construcción de las Etnicidades en la Sociedad Colombiana Contemporánea: un caso ejemplar para una discusión sobre etnicidad y grupos raciales”.

política do Movimento Negro mergulhada nas múltiplas “[...] mudanças vividas pela sociedade brasileira [...], se dá de forma articulada com as transformações na ordem internacional, o acirramento da globalização capitalista e a construção das lutas contra hegemônicas” (GOMES, 2011, p. 112).

Apesar dessa trajetória de luta incessante do Movimento Negro e da sociedade organizada, as iniciativas públicas ainda são tímidas. As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra nos processos de escolarização têm sido denunciadas como, por exemplo, o *fenômeno do abandono escolar mais acentuado entre rapazes negros*, objeto desta pesquisa.

### Relações de gênero em contexto escolar

A investigação, em sua concepção geral, além de enfrentar o desafio de entender os processos cotidianos que têm levado os jovens negros, a abandonarem os estudos no ensino médio em escola pública, buscou aprofundar o modo como a construção social da(s) masculinidade(s) condiciona suas trajetórias escolares, seus processos de subjetivação e experiências de vida, bem como reconhecer o padrão dominante de masculinidade que a própria escola constrói e desempenha. Ainda que no Brasil, meninos e meninas, tenham igual acesso à educação básica em termos de matrícula e conclusão, as meninas estão melhores que os meninos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009). Para mais, a diferença a favor das meninas é ainda mais importante quando se compara taxas de distorção idade-série.

Enquanto 22% dos meninos entre 10 a 14 anos não estão matriculados na série correta, apenas 15% das meninas estão na mesma situação (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009). No Nordeste rural, a área mais pobre do país, juntamente com o Norte rural<sup>3</sup>, Harbison e Hanushek (1992, p. 70) descobriram que as meninas são mais propensas do que os meninos a permanecerem na escola e serem aprovadas. Henriques (2002) também mostra que, para todos os grupos raciais, as meninas

---

<sup>3</sup> Entre 2004 e 2013, os índices de pobreza caíram de 20% para 9% da população e de 7% para 4% no caso da pobreza extrema. No entanto, os principais aspectos ou perfis da pobreza continuam os mesmos: ela está mais presente no meio rural e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil – conclusão de estudo divulgado em abril de 2016 pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), vinculado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (NAÇÕES UNIDAS, 2016).

tendem a se matricular em maiores proporções e alcançar níveis mais altos de escolaridade que os meninos. Essa vantagem das meninas, reafirmada principalmente nos últimos 20 anos, faz com que alguns pesquisadores a concebam mais como um reflexo dos problemas específicos enfrentados pelos meninos no processo de escolarização, do que o fato de as mulheres estarem conquistando seu lugar na sociedade por meio da educação (ROSEMBERG, 2001; CARVALHO, 2004).

Na grande maioria dos casos, a sala de aula está dividida por sexo – moças de um lado da sala, rapazes de outro –, o que tende a sugerir um contexto espacial que organizaria minuciosamente os movimentos e os gestos, tornando a escola um território onde circulam relações de poder (COUTO, 2011, p. 117). Nessa lógica, como é possível inferir através da leitura dos textos de Guacira Louro (2004; 2003) e da nossa experiência de campo no Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG), a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A interação das professoras ou dos professores é notadamente diferenciada segundo o sexo do estudante. Ou seja, na sala de aula, o rapaz, quando abordado pelo(a) professor(a) é para ficar em silêncio, terminar com a conversa. Já com as meninas, a abordagem é outra, requerem dela atenção para permanecer conectada com as tarefas.

Para Auad (2006, p. 144), isso acontece como se as meninas tivessem de ser “boas alunas” e coubesse aos meninos apenas não atrapalhar o bom desenvolvimento dos trabalhos. Como iremos ver a seguir no relato dos nossos interlocutores sobre o desempenho das meninas, e que “[...] apesar das demandas por disciplina diferenciadas para meninas e meninos e dos modos, por vezes distintos, de meninas e meninos se expressarem” (AUAD, 2006, p. 144), as meninas não são, de modo geral, um grupo mais acanhado, introvertido.

Tanto no que se refere às rotinas do cotidiano, quanto ao lazer ou à própria sexualidade, rapazes e moças parecem habitar mundos coexistentes, mas divididos, como aponta Pinho no artigo “A vida que vivemos: raça gênero e modernidade em São Gonçalo” (2006). Para o autor, “[...] o sistema dos gêneros determina com consistência os distintos universos de sentido para garotas e garotos” (PINHO, 2006, p. 189), e que poderia representar, muitas vezes, uma “guerra dos sexos”, porque mesmo que elas e eles, de

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

alguma maneira, estejam expostos a padrões socioculturais comuns, lidando com expectativas afins em relação ao trabalho ou ao consumo, por exemplo, as chances desses sonhos ou desejos parecem ser muito diferentes, afirma Pinho (2006, p. 189–190).

Portanto, não se pode reconhecer essas diferenças entre meninas e meninos como naturais, e sim, como efeitos do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo. Além disso, a escola que a sociedade ocidental moderna herdou, separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas, como os estudantes aqui nos informam quando falam das meninas em Rodas de Conversa e entrevistas. Entretanto, Louro sublinha que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. “Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61).

Herdamos, e agora, de muitas maneiras, mantemos uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de preferir. (AUAD, 2006, p. 147).

Em Grupo Focal com os rapazes do 2º ano do ensino Médio sobre desempenho escolar (abril/2016), os interlocutores dizem que mesmo quando a aula está “chata”, as meninas permanecem na sala de aula. Os rapazes, ao contrário, saem, ficam nos corredores. Menina tem mais paciência.

Ora, ser *corajoso* e sair da sala quando a aula está “muito chata”, tomar a iniciativa, infringir as normas da escola, corresponde a uma representação corrente do masculino, e de certa forma essa representação permanece em conformidade com os meandros de gênero culturalmente vigentes em nossa sociedade. “Ela tem mais paciência”, “o menino não”.

Ao final da atividade do Grupo Focal, Sérgio e Odair<sup>4</sup>, contudo, relatam que as meninas têm *um outro lado*, são elas que

---

<sup>4</sup> Nomes fictícios foram usados para identificar os sujeitos da pesquisa.



atrapalham a aula, que abusam<sup>5</sup>, até podem ser piores do que os meninos, “em vez dos meninos brigarem, eram elas que brigavam”. Em pesquisa realizada com crianças das classes populares em escola pública sobre a construção da subjetividade, Nara Bernardes (1992) comprova que as meninas não participam tão prontamente da bagunça porque sabem que isto não é considerado apropriado para elas, mas muito reservadamente o fazem sem chamar a atenção da professora. Embora seu repertório se mostre diferente do repertório de bagunças masculinas, as meninas também são bagunceiras, porém, de forma menos ostensiva e visível (BERNARDES, 1992). No caso da pesquisa em tela, o “canto tenebroso” onde as meninas “dão tudo de todo mundo”<sup>6</sup>, como descrito pelos rapazes, é feito, na maioria das vezes, de maneira reservada e dissimulada, sem conhecimento dos professores, a ponto de os rapazes salientarem isso com muita ênfase.

Já Marília Pinto de Carvalho (2009), aponta que a exigência feita para com os meninos, não costuma ser a disciplina em si, haja vista que as representações de masculinidades das professoras as incentivem a aceitar alguma dose de insubordinação como traço masculino. Na verdade, ao mesmo tempo que os meninos e meninas – rapazes e moças – se apropriam de princípios tradicionais de masculino e de feminino, por outro lado, também atravessam os padrões habituais em suas brincadeiras, jogos e atitudes, e exercitam novos modos de ser.

Conforme Auad (2006, p. 144), “é possível afirmar que, de diferentes maneiras, a escola parece utilizar, no caso das meninas, as habilidades produzidas pela educação fora da escola, como na família, de modo a facilitar o rendimento na sala de aula”. O papel de “boa aluna que ajuda os colegas” também é uma dessas demandas, com a qual as meninas angariam algum poder ao assumir diante das professoras e dos meninos, maior responsabilidade sobre o bom funcionamento da classe. No CERG, é comum observar os rapazes solicitarem os cadernos das meninas para atualizar, copiar conteúdo. Esse tipo de fenômeno pode ser percebido como reforço à tradicional socialização feminina e é um

---

<sup>5</sup> Abusar: Significa perturbar, encher o saco, ficar no pé. Muito utilizado entre os jovens baianos.

<sup>6</sup> “Dar tudo de todo mundo”: Significa contar pormenores da vida alheia, no caso, contar pormenores dos outros.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

modo de perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho, como revela Claude Zaidman (1994, p. 91).

A despeito dos futuros adultos que esse tipo de conceito prepara, é imprescindível pensar nos efeitos desiguais causados por tais práticas aos alunos e alunas enquanto ainda são crianças. Afinal, o problema das práticas desiguais não reside apenas nos seus malefícios futuros, mas nas distinções e hierarquias que implementam no presente vivenciado pelas crianças (AUAD, 2006, p. 145).

Ora, como sabemos, o gênero surge como categoria de análise e se apoia na relação entre duas proposições: “[...] gênero tanto é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma maneira primária de significar relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 34). A primeira ideia está conectada ao processo de construção das relações de gênero e sublinha a importância dos procedimentos de diferenciação pelos quais, em cada contexto histórico, são formuladas e reformuladas, em termos dicotômicos, os conteúdos aparentemente fixos e coerentes do masculino e do feminino. A segunda está relacionada à pertinência do gênero como categoria de compreensão histórica de outras relações de poder. Por isso, Joan Scott reforça uma utilidade analítica para o conceito de gênero para além de um simples instrumento descritivo, e chama a atenção para a necessidade de se pensar na linguagem, nos símbolos, nas instituições, desvencilhando-se do pensamento dual que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino (SCOTT, 1995). A autora desenhou, assim, uma nova maneira de se pensar gênero, a partir de uma crítica a outras concepções, inclusive a do sexo/gênero, defendida por Gayle Rubin (1975) que, em sua opinião, eram incapazes de historicizar a categoria sexo e o corpo.

Para os estudos de gênero “[...] não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e mulheres, apesar das inúmeras regras sociais calcadas em uma suposta determinação biológica diferencial dos sexos” (GROSSI, 1998, p. 4).

Com o exposto, podemos arguir que, desestabilizando a ideia normativa, e admitindo o questionamento de sistemas, instituições e práticas, é possível avançar, desse modo, para a compreensão de como o gênero é produzido e nomeado. O desafio, quem sabe,

seja considerar que não há posição imutável, que nenhuma é natural que não possa se mover e que ao mesmo tempo não está afastado de relações de poder, historicamente implicados neste processo.

Não existe, assim, uma forma de “ser homem” ou uma forma de “ser mulher”, como nos informam também nossos interlocutores: “elas brigam”, e muitas vezes são “piores que os meninos”, parece ficar demonstrado por parte dos rapazes, uma outra compreensão/aprendizado apoiada na pluralidade e na variabilidade dos significados produzidos nessa interação. Como pontua Pinho: “[...] a relação entre as práticas de gênero e o exercício da sexualidade parece clara e indica uma correlação entre os modos adequados de ser homem ou mulher, essencialmente vinculados aos lugares estruturais de gênero” (PINHO, 2006, p. 188). Nesse mesmo sentido, devemos imperiosamente evidenciar também o modo hierárquico e a clareza na expressão das diferenças irreduzíveis de gênero que nos remetem a um “[...] modo não precisamente moderno, ou mais precisamente individualista de relações de gênero” (PINHO, 2006, p. 190). E interrogaríamos junto com o autor:

Em que medida esse aspecto seria devido à determinada ‘demora cultural’ que faria com que grupos populares apresentassem esse enigmático déficit de modernidade? Tenderíamos a explicar essa diferença, que aparece como diferença cultural irreduzível, como o modo concreto de atuação de práticas de gênero em contextos estruturados socialmente, nos quais as condições materiais de existência têm aspecto determinante. (PINHO, 2006, p. 190).

Em suma, a diferença entre homens e mulheres é um fato anatômico que não teria nenhuma significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. O fato de reconhecer a diferença – e hierarquizá-la, transformando-a em desigualdade – é um ato social. A seguir, a percepção de um interlocutor sobre as relações de gênero nas práticas escolares.

*Às vezes tem meninas que se adaptam mais rápido, mas só que às vezes é o interesse. Elas têm um interesse assim, mais desenvolvido que o menino. Os meninos se preocupam mais com outras coisas, ou*

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

*parou de estudar. Hoje o menino vai até o [...] cada dia mais tá diminuindo, e as meninas tão crescendo já muito mais, conquistando espaço. Porque elas tão tendo interesse e a gente não. O homem foca numa coisa ali e esquece das outras, e a mulher não, ela é útil, ela faz muitas coisas. (Informação verbal)<sup>7</sup>.*

Quanto à questão do interesse, e para refletir um pouco sobre esse ponto trazido pelo Álvaro, nosso interlocutor do 3º ano, me parece pertinente citar pesquisas importantes nessa área das relações de gênero e desempenho (SILVA; HALPERN; BARROS; SILVA, 1999; BERNARDES, 1992; ROSEMBERG, 1990; ANYON, 1990; REZENDE; CARVALHO, 2012; CARVALHO, 2009) que reforçam a estreita relação de gênero e saber, na qual a vantagem do *interesse* delas está anexada com base nos princípios tradicionais de masculino e feminino.

Na fala, o interlocutor se refere, exatamente, a esses princípios tradicionais de masculino e feminino como esse, de os rapazes não encararem com muita facilidade dar conta de múltiplas tarefas (“o homem foca em uma coisa ali e esquece das outras”); as meninas, ao contrário, “ela faz muitas coisas”, “se adaptam mais rápido”.

Isso aponta para Connell (2000) no momento que ajusta suas críticas à teoria dos papéis sexuais. Apesar de partir do pressuposto de que aprendemos esses papéis, e de que eles são consequência de construções sociais, essa teoria se baseia em uma visão predeterminada do que vem a ser o papel masculino e o papel feminino. Além disso, a teoria dos papéis sexuais dificulta a percepção de diferenças do grupo de homens e do grupo de mulheres, porque trabalha com essas duas únicas possibilidades – o masculino e o feminino –, em tese, expressas em termos de “estereótipos sexuais”. Essa teoria não dá conta das relações de poder entre os sexos dentro dos grupos de cada sexo, isso porque trabalha com ideias de diferença e complementariedade, e não de desigualdade e subordinação, e, por fim, não fornece ferramentas para compreender as mudanças e a história das relações de gênero.

Como informa Cármen Silva, Fernando Barros, Silvia Halpern e Luciana Duarte da Silva (1999), a partir de estudo analítico e

---

<sup>7</sup> Texto extraído da transcrição do GF “Fui pra recuperação, mainha”, realizado na manhã do dia 7 de abril de 2016, no CEREG, pela autora. Horário: 9h00min – 10h05min.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

interpretativo de dados estatísticos colhidos em quatro escolas da rede municipal de Pelotas (RS), meninos e meninas recebem educação muito diferente, apesar de estarem sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, vivenciando as mesmas experiências, ouvindo o mesmo professor. A pesquisa entrevistou os professores das escolas buscando investigar especificamente as representações sobre desempenho escolar através de seus discursos. Assim, o trabalho pôde indicar que o baixo rendimento estaria concentrado entre os estudantes negros do sexo masculino. Para os autores, as escolas atuariam como agências reprodutoras de uma sociedade que reserva às meninas o universo da obediência irrestrita, da passividade, da atenção e da aplicação – mas menos inteligentes que os meninos (SILVA; BARROS; HALPERN; SILVA, 1999). Esses últimos, por sua vez, tenderiam, portanto, a serem vistos como mais inteligentes, mas indisciplinados, malandros, sem hábitos de estudo, sem tempo para estudar em casa.

### Masculinidades negras em contexto escolar

Buscando ouvir os interlocutores sobre identidade negra, realizamos um Grupo Focal em abril de 2016. O objetivo foi desenvolver um diálogo sobre o “homem negro” *versus* [ou não] “negão”, identidades negras, masculinidades negras. A certa altura, indagamos os rapazes sobre a existência ou não de grupos diferenciados no colégio. Prontamente um rapaz responde:

*Na verdade, o caso nem é isso, porque... não vem da gente... vem das pessoas, né, que... tipo, já estão mais avançadas que a gente. Tipo, mais velhos vem mais deles do que vem da gente. Tem gente que aprende com eles a... discriminar. 'Ah... aquele menino ali ó, andando daquele jeito ali, com aquele cabelo assim, é vagabundo'. Outra pessoa vê e diz, 'é vagabundo'. Aí começa. (Informação verbal)<sup>8</sup>*

Em seguida, o colega Igor revela que tem uma *aparência comum*, ou seja, não teria nenhuma alteração no corpo como tatuagem, não *cria cabelo*<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

<sup>9</sup> Igor usa o cabelo cortado com máquina, rente à cabeça.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

*Por exemplo, ele usa o cabelo de acordo com o estilo dele, que usa o cabelo 'de molinha'. E ele gosta do cabelo dele. É um direito dele que ele tem. Eu uso o meu assim porque eu quero [Igor tem o cabelo 'corte rente', quer dizer, quase raspado]. Cada um tem o direito de usar o cabelo como quer. (Informação verbal) <sup>10</sup>*

Luiz, por sua vez, nos informa que “pelo fato de ele (Igor) não ter um cabelo, ou seja, não criar cabelo, ele seria um *menino exemplar* (Informação verbal)<sup>11</sup>.

Aqui, o homem negro – o jovem estudante negro –, estaria sendo representado, ou “[...] produzido racialmente com o concurso agressivo dessas representações como estruturas de sustentação para práticas concretas de exclusão, marginalização e violência” (PINHO, 2004, p. 66). Excluído por não seguir exatamente as normas que o contexto impõe subliminarmente, os jovens nos informam uma outra categoria, a de menino exemplar. Então, o que seria para eles (exatamente) um menino exemplar?

*Um menino exemplar é aquele menino que é uma pessoa que não dá lugar a ninguém falar. Porque, mesmo você não dando lugar a ninguém, sempre falam. Aquele menino que sempre cumpre suas obrigações. Quer dizer, aqui o fato é esse. Pelo fato de você criar cabelo, você é discriminado, pelo fato de você fazer um corte na sobancelha, você é discriminado. (Informação verbal)<sup>12</sup>.*

O fato de ser uma pessoa que não dá lugar a ninguém falar – criticar, discriminar –, torna essa pessoa exemplar, nesse caso, um “menino exemplar”. O menino “não exemplar” também se mostra bem definido relacionado com o estilo de se vestir, que tem tatuagem, usa um cabelo de molinha. Sobre isso, Cássio declara:

*Acho que todo mundo tem que respeitar. É um estilo. Eu acho normal, mas tem gente que olha com outros olhares diferentes, entendeu? Já discriminando. Tipo assim, se eu não fizesse nada de errado que tivesse que levar uma suspensão, já era tipo como 90% de*

<sup>10</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

<sup>11</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

<sup>12</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

*possibilidade de ser suspenso, já ele [aponta para o colega com a cabeça raspada] têm 10%. (Informação verbal)<sup>13</sup>*

E Márcio ainda complementa:

*O preconceito sempre vai existir! Em todas as partes. Na minha visão, mesmo a gente cuidando todos aqueles motivos pra não ser malvisto, sempre vai ter aquele que vai olhar você com... Independente de tudo aquilo que a gente tentar fazer pra melhorar... (Informação verbal)<sup>14</sup>.*

“Mesmo a gente cuidando todos aqueles motivos pra não ser malvisto, sempre vai ter aquele que vai olhar você com diferença, independente de tudo aquilo que a gente tentar fazer para melhorar”, fatalmente – como disse outra interlocutora em outro GF, “não tem o que fazer”. Declarações que falam que a “diferença” inscrita em seus corpos, suas “marcas no corpo” – tipos de cabelo [molinhas ou corte rente] e, implicitamente, pela cor da pele, modos de andar, “[...] converte-se em marcadores importantes para construção de subjetividades de homens negros e adoção de novos estilos corporais como signos políticos, da moda e da beleza” (SOUZA, 2010, p. 134).

Quando o nosso interlocutor Cássio fala da distinção, da “diferença”, da discriminação, dos que tem “marcas no corpo”, dos que não são meninos exemplares, isso tudo “não vem da gente... vem das pessoas, né, que... Tipo, [aquelas pessoas que] já estão mais avançadas que a gente”. Ora, a cultura constitui um sistema de significações hierarquizadas, tornando-se um processo de lutas entre grupos sociais cujo objetivo é manter distanciamentos distintivos entre classes sociais. Para Bourdieu (2005; 1983), a dominação cultural se expressa na fórmula segundo a qual a cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica (elitista, média, de massa), caracterizadas de modo respectivo pela distinção, pela pretensão e pela privação.

---

<sup>13</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

<sup>14</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

Por outro lado, ao encararmos o problema racial que atravessa nossas relações, no Brasil, de uma maneira explícita, percebemos que o racismo cria uma tela que estrutura historicamente um modelo de Estado que confere permissibilidade a mortes física e simbólica de sujeitos subalternizados. Nessa perspectiva, Sueli Carneiro (2005), ao apropriar-se do conceito de dispositivo difundido por Foucault, para examinar o tema racial em sua tese – “A construção do outro com não-ser como fundamento do ser” –, produz o conceito de dispositivo de racialidade. Sumariamente, tal dispositivo somado ao biopoder atua por meio de tecnologias de poder como o epistemicídio, interrogando o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes e subjetividades atravessadas justamente pelo viés desse dispositivo. Na tese, a autora propõe que

[...] as sociedades multirraciais resultantes da colonização engendraram o dispositivo de racialidade como instrumento disciplinar das relações raciais. É nosso entendimento que esse dispositivo disciplinará as relações raciais nas sociedades pós-coloniais e as relações de soberania entre as nações racialmente inferiorizadas. (CARNEIRO, 2005, p. 75).

Podemos tomar como dispositivo de racialidade e biopoder, as próprias categorias produzidas por nossos interlocutores (menino exemplar, não exemplar, corpos adequados, inadequados), ao entender que meninos não exemplares, na maioria das vezes, são levados à Direção da Escola para serem listados na “ata escolar”, sem motivo aparente segundo os relatos colhidos dos próprios estudantes, corpos inadequados, indesejados ao contexto. Algo que se revela propriamente da articulação desses dois dispositivos, o da racialidade e o do biopoder, uma espécie de

[...] mecanismo específico que compartilha da natureza dessas duas tecnologias de poder: o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e “cídiós” que o dispositivo de racialidade/biopoder produz. (CARNEIRO, 2005, p. 2).

Ou diríamos com as palavras de Foucault (1995, p. 3) que “[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção



e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas”. E isso não significa dizer que se trata de uma questão teórica, ao contrário, se trata de uma parte de nossa experiência. Os mecanismos utilizados e difundidos – que compartilham da natureza dessas tecnologias de poder – estão exatamente presentes na maioria das sociedades, como afirma o autor (FOUCAULT, 1995, p. 4).

Ainda é necessário sublinhar duas questões fundamentais, isto é, que o poder opera de maneira difusa, capilar, e que se amplia por uma rede social abrangendo várias instituições como a família, a escola, o hospital, a clínica. E que, além disso, constitui uma soma de relações de força multilaterais (FOUCAULT, 1999). Assim, ele se irradia de modo microfísico, sem possuir um centro permanente, compondo-se de arranjos transitórios, no qual suas relações de força são suscetíveis de se transformarem. Para o autor, o poder atuaria mais pelo modo a produzir e incitar comportamento do que pela ideia consagrada segundo a qual o poder agiria através ou por meio da repressão (FOUCAULT, 1999).

No centro dessas reflexões estão lançadas as análises de Foucault (1995; 1999; 2002; 2008; 2010) sobre o biopoder, conceito pelo qual ele conceberá as práticas, surgidas no ocidente moderno, voltadas à gestão e regulação dos processos vitais humanos. O poder sobre a vida instala-se como modo de administrar populações, levando em conta sua realidade biológica fundamental, quer dizer, “hacer morir o dejar vivir” constitui os próprios limites da soberania, suas substâncias características. “La soberania consiste en ejercer un control sobre la mortalidade y definir la vida como el despliegue y la manifestación del poder” (MBEMBE, 2011, p. 20).

Narrativas sobre desse poder a partir do controle da mortalidade e da vida são frequentemente descritos pelos interlocutores da investigação como o próprio abuso policial na intermediação tanto entre a ação formal do Estado e as relações pessoais, quanto “o arbítrio individual do agente do Estado”, como segue no relato de Luiz:

*O que é racismo pra mim? Assim, quando tá discriminando aquela pessoa, chamando ela de negra, negra não, de preto, pobre, fudido. Isso pra mim é racismo. Assim, quando os policiais vão fazer assim, tipo dar um baculejo... Teve uma vez mesmo que eu tava ali no porto*

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

*sentado, tava eu, o único escurinho que tinha era eu, o resto tudo era branquinho. Com os branquinhos ele não falou nada, só ficou... Só cismou com minha cara. Me xingou de tudo. Fiquei bem quieto pra ele não me levar. Me deu muita raiva. (Informação verbal)<sup>15</sup>.*

É imprescindível não esquecer que estamos “no coração do chamado Recôncavo Baiano, a região circundante da Baía de Todos os Santos e território da primeira ocupação colonial” (PINHO, 2016, p. 126). São Félix e Cachoeira, cidades-irmãs que só se separam pela ponte Dom Pedro II, com ampla maioria da população negra, são cidades históricas conhecidas por processos significativos de resistência da população negra incluindo a conservação e valorização de tradições e ancestralidades. Entretanto, “nada disso parece impedir que a percepção da polícia como instituição racista seja referida” (PINHO, 2016, p. 126).

### Considerações finais

Os interlocutores com quem conversamos, ao compartilharem suas opiniões e experiências sobre a questão racial no contexto escolar e fora dele, ou de que maneira a escola e a sociedade veem e classificam suas escolhas – seus estilos assumidos, enfim, as suas singularidades, subjetividades e intersubjetividades, denunciam a violência simbólica e a arbitrariedade do poder, a presença institucional sobre seus corpos. Sabem, igualmente, que algumas “singularidades” são mais aceitas que outras, que existe um menino exemplar, “aquela pessoa que não dá lugar a ninguém falar”, “aquele menino que sempre cumpre suas obrigações”. E que não acontece só dentro da escola, mas – como eles mesmos enfatizam: [a discriminação, olhares ‘diferentes’] não é só no cotidiano escolar”; “no geral”. Vejamos o exemplo descrito por Márcio:

*Um exemplo vivo: tem uma vaga de emprego, uma vaga. Vai ele [aponta o colega com tatuagem e cabelo molinha] sendo concorrente, e ele [aponta o colega com corte rente] sendo o concorrente dele. Às vezes o comportamento dele [aponta para o rapaz com cabelo de molinha] é melhor que o dele, é mais condizente que o dele [aponta para o rapaz com corte rente]. Mas*

---

<sup>15</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

*pelo fato da aparência dele ser malvista, o outro ganha a vaga de emprego. (Informação verbal)<sup>16</sup>.*

No caso, quando a própria escola identifica os rapazes com um padrão negativo de “menino negro”, está contribuindo para que eles definam “essas formas de masculinidades como a única via para controlar algum poder e autonomia, elementos indispensáveis na confirmação de identidades masculinas”, uma vez que a masculinidade, em dimensão macro, está definida em torno do exercício do poder, como revela Marília Pinto de Carvalho (2004, p. 281). Eles estariam convivendo, assim, com as múltiplas incertezas de sua posição desenvolvendo o que é considerado pelos professores e direção da escola como agressividade e violência, continua a autora.

Essa violência, Gilberto Velho (2000) define como uma das mais graves, dando origem ao desrespeito, à negação do outro, à violação dos direitos humanos, sendo que seus efeitos são ainda mais nocivos quando está integrada à miséria, à exclusão, e às desigualdades na sociedade brasileira. Neste sentido, nem sempre a violência acontece como um ato ou como uma relação identificável, muitas vezes ela é naturalizada. As violências escolares incorporam tanto a violência explícita – agressão entre sujeitos –, quanto a violência simbólica, que se manifesta por meio de regras, hábitos culturais e normas de uma sociedade que já é substancialmente desigual (ODALIA, 2004), haja vista a violência policial no Brasil. De outro modo, podemos dizer juntamente com o autor:

Se a constituição brasileira de 1988 garante a todos a liberdade individual e a dignidade da pessoa humana; se o Brasil considera a tortura um crime hediondo, é voz corrente na sociedade, e motivo de denúncia constante, a regularidade com que policiais militares e civis fazem uso excessivo da força, torturam e matam sem chance de defesa milhares de pessoas por ano (SOARES, 2014; VARGAS, 2010). Denúncias do envolvimento de policiais com crimes violentos são constantes, inclusive quando atuam no exercício da função policial. (PINHO, 2016, p. 126).

---

<sup>16</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

Nesse sentido, para compreender a construção da identidade negra no Brasil é indispensável considerar seu sentido político como uma tomada de posição “de um segmento étnico-racial, excluído da participação na sociedade para a qual contribuiu economicamente com trabalho gratuito como escravo” e culturalmente na história do Brasil (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 187). Não que com isso se desprezasse a dimensão subjetiva e simbólica. Sobre essa discriminação e esse racismo, os interlocutores são enfáticos quando falam que “sempre foi assim, desde o tempo da escravidão”. Depois disso indagamos sobre seus prognósticos e as respostas variam pouco: “já era pra ter melhorado”; “duvido que vá”; “pode melhorar sim, porque a esperança é a última que morre” (Informação verbal)<sup>17</sup>.

Para Néstor López (2011), sociólogo argentino, as práticas de discriminação atuam no dia a dia e nas áreas mais diversas da vida social. O jovem que acaba perdendo uma oportunidade no trabalho, por exemplo, por ter tatuagens – marcas no corpo (alterações no corpo) –, que é impedido de frequentar certos ambientes sociais pela cor da pele, que são vistos com desconfiança, “[...] são todos vítimas de situações discriminatórias que se desprendem da valorização negativa que adquirem – em certos vínculos ou contextos – alguns atributos específicos de suas identidades” (LÓPEZ, 2011, p. 17).

Nilma Gomes (2005, p. 46) ainda indaga: “Por que a escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país”? De algum modo, a questão levantada pela autora, reverbera no processo histórico analisado por Quijano (2006) que expusemos acima, na introdução do capítulo, e que volto a destacar, que desde a colônia até hoje, o sistema de classificação social está baseado em uma hierarquia racial e sexual, e na formação e distribuição de identidades sociais de superior a inferior, com o branco masculino no topo da pirâmide e os indígenas e negros na sua base.

As raças são, na verdade, construções sociais, políticas e culturais elaboradas nas relações de poder e nas relações sociais ao longo

---

<sup>17</sup> Texto extraído da transcrição do GF: “Identidade: Ser homem, ser negão”, realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

do processo histórico. É no campo “da cultura que aprendemos a enxergar as raças” (GOMES, 2005, p. 49). Se observarmos bem nas próprias narrativas/falas ou relatos dos interlocutores acima – ao longo mesmo de todo o texto –, veremos claramente que aprendemos a ser e ver negros e brancos como diferentes na maneira como são educados e socializados a ponto dessas “ditas” diferenças serem completamente internalizadas em nossa maneira de ser e ver o outro, enfim, “aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar” (GOMES, 2005, p. 49). Entretanto, se as coisas permanecessem só nesse âmbito, não teríamos tantos agravantes, adverte a autora (GOMES, 2005). Mas tendemos a hierarquizar as classificações raciais, como chamamos atenção no início desse capítulo na voz de Mbembe (2011; 2018) –, e também as classificações de gênero e sociais, quando passamos a lidar com as diferenças de modo desigual.

Não obstante, não se trata tão somente de internalizações na maneira de ver e ser, isto é, “o processo de tornar-se sujeito, é um processo de submeter-se a um poder”, como afirma Butler, seguindo Foucault (PINHO, 2016, p. 136). O processo de formação é base relevante para a compreensão da própria política. Isso porque, em primeiro lugar, os sujeitos são atravessados por forças assimétricas, disputas e agenciamentos de bases diversas ao longo de sua formação; e em segundo lugar, porque a própria reconfiguração processual dos sujeitos constitui a manifestação política do processo posto que as sociedades se transformam em meio a seus conflitos e disputas. Seria mais apropriado pensar os sujeitos como meio de manifestação concreto e corpóreo da prática da política, política aqui compreendida como prática comunicacional e conflitiva de constituição e redefinição constante de sujeitos, suas ações e formas de agenciamento.

“Formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte – a necropolítica” (MBEMBE, 2011, p. 146) –, confirmam o controle e a distribuição das oportunidades educacionais – as igualdades de oportunidades para negros e brancos, já que “[...] a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas” (CARNEIRO, 2005, p. 113).

Ao contrário do discurso segundo o qual a escola é a base para a transformação social, na verdade, ela é o núcleo por excelência de manutenção do *status quo* dominante na sociedade. Em geral, os processos pedagógicos permitem/provocam um apagamento da subjetividade do estudante, uma acomodação dele como ser político atuante e potencial transformador da realidade. Os sujeitos dessa investigação, jovens estudantes negros do ensino médio do interior da Bahia, ocupam propriamente uma posição única e incomunicável posto que a escravidão póstuma faz com que convivam com a violência estrutural e gratuita ininterruptamente; posto que estão situados fora do contexto da sociedade civil e da Humanidade; posto que a violência não depende de sua própria transgressão. “Negros vivenciam violência não por causa do que fazem, mas por causa de quem são, ou melhor, de quem não são” (VARGAS, 2017, p. 93).

Quanto às produções epistemológicas, faz sentido dizer, ainda, que descolonizar a escola, nesse caso a partir do periférico (Sul) em relação ao metropolitano (Norte), “[...] exige o reconhecimento de que o colonialismo não é um fato externo, mas um “inimigo íntimo” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 178), e, por isso, algo permanente, relacionado ao campo dos estudos de gênero e à libertação política, uma vez que “[...] é impossível buscar desenvolver uma política de gênero mais elaborada e eficaz sem considerar a crítica das hierarquias e das distinções entre teoria e prática, e a dos lugares de produção do saber, enfim, a relação entre saber e poder” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 178).

Ao descrever alguns desses modos de ser homem em um mesmo território, nesse contexto escolar, pode-se observar que as identidades masculinas se apresentavam vigorosamente articuladas ao contexto social em que se constroem, assim como aos novos cenários econômicos, culturais e políticos que a globalização faz surgir.

Os desafios se acumulam na experiência de sala de aula, como ouvimos na fala dos nossos interlocutores, desde os interditos de onde parte o meu sentimento de crise, até a vontade de recomendar um grande debate sobre epistemologia, saberes periféricos, saberes marginais, dos editados e daqueles reeditados ao longo do acirramento do capitalismo. Temos, aqui, a emergência de um campo de tensões e de relações de saber e

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

poder atravessadas pelas relações de gênero que nos coloca a questionar as representações e estereótipos, e ainda desafiar crenças e pressupostos sobre o povo negro e sua cultura a partir da construção histórica e social de processos de dominação, colonização e escravidão.

## Referências Bibliográficas

ANYON, Jean. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 13–25, maio 1990.

Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjUsqePktLgAhXcK7kGHe4rB4kQFjAAegQICBAB&url=http%3A%2F%2Fpublicacoes.fcc.org.br%2Ffojs%2Findex.php%2Fcp%2Farticle%2Fview%2F1093&usg=AOvVaw32a0MJ6gBES5ZgYizjOjPu>. Acesso em: 11 jan. 2022.

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Proposições**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 137–149, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643610/11130> Acesso em: 10 jan. 2022.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Vida cotidiana e subjetividade de meninas e meninos das camadas populares: meandros de opressão, exclusão e resistência. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 12, n. 3–4, 1992. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931992000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000300005). Acesso em: 05 de fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122–155. (Grandes Cientistas Sociais, n.39).

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 21, p. 77–96, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papyrus, 2009.



## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

CONNELL, Raewyn. Teaching the boys. *In*: CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Bekerley: UC Press, 2000. Cap. 9, p. 148–176.

COUTO, Maria Aparecida Souza. Masculinidades e feminilidades: a construção de si no contexto escolar. **Revista Aurora**, Marília, ano V, n. 7, jan. 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1249>. Acesso em: 02 mai. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso dado no Collège de France (1975–1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: A vontade de saber. 19. ed. São Paulo: Edições Graal, 2010. 1 v.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978–1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 229–239.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109–121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 07 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação Antirracista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005, p. 39–62. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16224](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224). Acesso em: 03 set. 2021.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 24, Florianópolis, 1998.

HARBISON, Ralph; HANUSHEK, Eric. **Educational performance of the poor**: lessons from rural Brazil. Washington, DC: World Bank, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**. Os limites das políticas universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais 2003**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2009.

LÓPEZ, Nestor. El desprecio por ese alumno. *In*: LÓPEZ, Nestor (Coord.) *et al.* **Escuela, Identidad y Disminación**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/18287799/Habitus\\_identidad\\_y\\_pol%C3%ADtica\\_educativa\\_reflexiones\\_para\\_una\\_nueva\\_agenda\\_de\\_reformas](https://www.academia.edu/18287799/Habitus_identidad_y_pol%C3%ADtica_educativa_reflexiones_para_una_nueva_agenda_de_reformas). Acesso em: 29 dez. 2021.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. Paris: Éditions La Découverte, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica seguido de Sobre El Gobierno Privado Indirecto**. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lima. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

PINHO, Osmundo. "**Brincadeira de Negão**": Subjetividade e Identidade entre Jovens Homens Negros na Bahia (Brazil). Austin, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/6327662/\\_Brincadeira\\_de\\_Negao\\_Subjetividade\\_e\\_Identidade\\_entre\\_Jovens\\_Homens\\_Negros\\_na\\_Bahia\\_Brazil\\_](https://www.academia.edu/6327662/_Brincadeira_de_Negao_Subjetividade_e_Identidade_entre_Jovens_Homens_Negros_na_Bahia_Brazil_). Acesso em: 29 nov. 2021.

PINHO, O. **Cativeiro: antinegitude e ancestralidade**. 1. ed. Salvador: Editora Segundo Selo, 2021.

PINHO, Osmundo. "A vida em que vivemos": raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 169–198, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2006000100010>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? **Democracia Viva**, n. 22. jun./jul. 2004. Disponível em:

[https://www.academia.edu/1420907/Qual\\_%C3%A9\\_a\\_identidade\\_do\\_homem\\_negro](https://www.academia.edu/1420907/Qual_%C3%A9_a_identidade_do_homem_negro) Acesso em: 02 out. 2021.

PINHO, Osmundo. "Troteio": Subjetivação e violência no Pagode Baiano. *In*: VARGAS, J.; PINHO, Osmundo. (Orgs.). **Antinegitude: o impossível sujeito negro na formação social brasileira**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte; Fino Traço, 2016. Cap. 5, p. 121–144. (Coleção UNIAFRO, 15).

QUIJANO, Aníbal. Estado–nación y movimientos indígenas em la región andina custiones abiertas, em *Movimientos sociales y gobiernos em la región andina. Resistencias y alternativas, Lo político y lo social*. **Revista del Observatorio Social de la América Latina**, Buenos Aires, v. 8, n. 19, p. 15–24, 2006.

REZENDE, Andréia Botelho de; CARVALHO, Marília Pinto de. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escola. *In*: CARVALHO, Marília Pinto de. (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012. v. 1, p. 39–74.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, p. 515–540, 2º sem. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. *In*: AQUINO, J. G. (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex. *In*: REITER, R. (Ed.). **Toward an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975. Cap. 3, p. 27–42.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVA, Cármen; HALPERN, Sílvia; BARROS, Fernando; SILVA, Luciana. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207–225, jul. 1999. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a09.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

## NO CORAÇÃO DESSA TRAGÉDIA SE ENCONTRA A RAÇA

SOUZA, Raquel. Rapazes negros e socialização de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 107–142, jan./jun. 2010.

URREA-GIRALDO, Fernando; SAA, Teodora Hurtado. La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para la discusión sobre etnicidad y grupos raciales. *In*: CONFERÊNCIA SOBRE INTERCULTURALIDADE E POLÍTICA, 2001, Lima. **Ponencias [...]**. Cali: CIDSE, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cidse-univalle/20121113042342/Art3.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2022.

VARGAS, João H. Costa. Por uma mudança de paradigma: antinegritude e antagonismo estrutural. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 83–105, jul./dez 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19495>. Acesso em: 05 dez. 2021.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. *In*: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. (Eds.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000, p. 11–25.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Tradução de Allyson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

ZAIMAN, Claude. La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique. **Cahiers du GEDISST**, Paris, n° 14, p. 83–94, 1995. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/genre\\_1165-3558\\_1995\\_num\\_14\\_1\\_981](https://www.persee.fr/doc/genre_1165-3558_1995_num_14_1_981). Acesso em: 08 abr. 2022.