

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Cláudio Júnio Patrício

**COMBINARAM DE NOS MATAR, MAS NÓS COMBINAMOS DE ESTUDAR:
trajetória de vida de homens negros em ascensão educacional rumo a “ser alguém na
vida”**

Belo Horizonte

2025

Cláudio Júnio Patrício

**“COMBINARAM DE NOS MATAR, MAS NÓS COMBINAMOS DE ESTUDAR”:
Trajetória de vida de homens negros em ascensão educacional rumo a “ser alguém na
vida”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Yumi Garcia dos Santos

Belo Horizonte

2025

301	Patrício, Cláudio Júnio.
P314c	Combinaram de nos matar, mas nós combinamos de estudar [recurso eletrônico] : trajetória de vida de homens negros em ascensão educacional rumo a “ser alguém na vida”
2025	/ Cláudio Júnio Patrício. - 2025.
	1 recurso online (249 f. : il.): pdf.
	Orientadora: Yumi Garcia dos Santos.
	Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
	Inclui bibliografia.
	1. Sociologia – Teses. 2. Negros – Teses. 3. Ensino superior - Teses. 4. Masculinidade - Teses. I. Santos, Yumi Garcia dos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAFICH - COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - SECRETARIA

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos 07 (sete) dias do mês de julho de 2025 (dois mil e vinte e cinco), reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Tese de Doutorado do discente **Cláudio Junio Patrício**, intitulada: COMBINARAM DE NOS MATAR, MAS NÓS COMBINAMOS DE ESTUDAR: Trajetória de vida de homens negros em ascensão educacional rumo a "ser alguém na vida." A banca foi composta pelos(as) professores(as) doutores(as): **Yumi Garcia dos Santos** - Orientadora (DSO/UFMG), **Andréa Maria Silveira** (DSO/UFMG), **Maria Amalia de Almeida Cunha** (UFMG), **Henrique Restier da Costa Souza** (LEANI/ CEFET-RJ) e **Natalino Neves da Silva** (UFMG). Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

Aprovação da Defesa (X)

Reprovação da Defesa ()

Belo Horizonte, 07 de julho de 2025.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Restier da Costa Souza, Usuário Externo**, em 07/07/2025, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yumi Garcia dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 07/07/2025, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Amalia de Almeida Cunha, Professora do Magistério Superior**, em 07/07/2025, às 20:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maria Silveira, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2025, às 11:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 09/07/2025, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4350919** e o código CRC **386099C3**.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não caminhamos sozinhos. É saber que cada passo dado carrega o eco dos sonhos, do afeto e do trabalho de muitas mãos, de muitas histórias que se entrelaçam à nossa.

Primeiro, agradeço aos quinze interlocutores que generosamente compartilharam comigo suas memórias, lutas e conquistas. Obrigado por compartilharem suas vidas e confiarem em mim. Vocês não imaginam o quanto me transformei ao ouvi-los. Em cada relato, me emocionei com as dores, mas sorri com as vitórias. Foi um privilégio caminhar ao lado de vocês.

Agradeço à minha mãe, que, mesmo enfrentando todas as adversidades que a vida lhe impôs, me ofereceu a melhor educação possível: aquela feita de amor, força e exemplo. Se hoje sou quem sou, devo muito a ela.

Agradeço à Maria José Lúcio por me dar meus primeiros livros e, com eles, acender em mim o amor pela leitura. Foi com aquelas páginas que aprendi a imaginar outros mundos — e a construir o meu. Estendo também minha gratidão a todos os professores e professoras que estiveram presentes na minha trajetória educacional. Cada um deixou uma marca, uma palavra, um gesto que me fez chegar até aqui.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Yumi Garcia dos Santos, minha profunda gratidão pelas trocas sempre sensíveis, éticas e afetuosas. Obrigado por me acolher nos momentos mais difíceis e por me oferecer serenidade e firmeza quando eu mais precisava. Sua orientação foi bússola e abrigo.

Douglas Rodrigues, obrigado pelo amor em forma de companheirismo, pelos sorrisos e pela leveza dos dias. Sua presença me nutriu. E obrigado por sempre me lembrar que o samba é cura e resistência.

Ao Eugênio Martins, minha gratidão por cuidar da minha saúde mental, por me lembrar — tantas vezes — das minhas potências, mesmo quando eu teimava em esquecê-las. Seu olhar generoso sobre quem sou me sustentou em silêncio e em palavras.

Joyce Arruda, obrigado por me emprestar os materiais que me permitiram estudar e, assim, ser aprovado na segunda etapa do vestibular da UFMG. São gestos como o seu que transformam vidas.

Victor de Jesus, obrigado por compartilhar comigo o olhar sociológico e me ajudar a enxergar mais longe, mais fundo, mais nítido. Nossas conversas ampliaram horizontes e inquietações.

À Nayana Shimaru, agradeço a parceria, a cumplicidade e o afeto canceriano, capaz de aquecer um coração capricorniano.

Flávio de Moura, Pedro Henrique Gonçalves e Rafael Martins, obrigado pelas provocações críticas, pelas discussões potentes sobre raça, masculinidades e tantas outras camadas do mundo. Vocês foram fundamentais para que eu mantivesse os pés no chão e o pensamento em movimento.

Caio Romano, Flávio Soares e Walter Miez, com vocês pude compartilhar as angústias acadêmicas. Entre frustrações e cansaço, nós sobrevivemos, meninos!

Aos meus amigos e amigas, obrigado pelos brunches demorados, pelos almoços e jantares partilhados, pelas inúmeras garrafas de cerveja, de vinho e latas de Xequê Mate consumidas ao longo do caminho. Vocês talvez não saibam, mas esses momentos de pausa e riso foram bálsamos. Amo todos vocês.

Por fim, meu agradecimento aos muitos homens negros que escutei ao longo da minha prática profissional. Suas histórias me atravessaram, me ensinaram, me moveram. Se hoje concluo mais uma etapa da vida acadêmica, é também porque vocês me deram razões para continuar.

Obrigado. De coração.

Eu sou porque nós somos! Ubuntu

RESUMO

Esta tese investiga as trajetórias de vida de homens negros que ingressaram no ensino superior na Região Metropolitana de Belo Horizonte entre 2004 e 2024. Com base em entrevistas biográficas realizadas com 15 interlocutores, busca-se compreender como fatores sociais, econômicos, territoriais e subjetivos influenciam seus percursos de formação e mobilidade. A análise das narrativas revela que o acesso à universidade resulta de uma combinação entre políticas públicas, redes de apoio familiar e comunitária, experiências escolares marcantes e construções identitárias que atravessam raça, classe, gênero e sexualidade. Embora a escolarização se apresente como um importante instrumento de transformação e reconhecimento, ela não elimina as barreiras impostas pelo racismo estrutural e pelas desigualdades de origem. As vivências dos entrevistados mostram que a educação pode funcionar como uma forma de proteção e afirmação, especialmente para aqueles que enfrentam múltiplas formas de subalternização. Ao articular diferentes dimensões das experiências negras masculinas, a tese oferece uma contribuição original ao campo das desigualdades educacionais, conferindo centralidade às vozes dos próprios sujeitos e destacando a educação como espaço de disputa simbólica e possibilidade de reconfiguração social.

Palavras-chave: Homens Negros; Ensino Superior; Trajetórias de Vida; Desigualdades Raciais; Masculinidades Negras.

ABSTRACT

This thesis investigates the life trajectories of Black men who entered higher education in the Metropolitan Region of Belo Horizonte between 2004 and 2024. Based on biographical interviews conducted with 15 participants, the study seeks to understand how social, economic, territorial, and subjective factors influence their educational and mobility paths. The analysis of the narratives reveals that access to university results from a combination of public policies, family and community support networks, impactful school experiences, and identity constructions shaped by race, class, gender, and sexuality. Although schooling appears as an important instrument of transformation and recognition, it does not eliminate the barriers imposed by structural racism and inherited inequalities. The interviewees' experiences show that education can serve as a form of protection and affirmation, especially for those facing multiple forms of subalternization. By articulating different dimensions of Black male experiences, the thesis offers an original contribution to the field of educational inequalities, placing the voices of the subjects at the center and highlighting education as a space of symbolic dispute and potential social reconfiguration.

Keywords: Black Men; Higher Education; Life Trajectories; Racial Inequalities; Black Masculinities

RESUMEN

Esta tesis investiga las trayectorias de vida de hombres negros que accedieron a la educación superior en la Región Metropolitana de Belo Horizonte entre 2004 y 2024. A partir de entrevistas biográficas realizadas con 15 interlocutores, se busca comprender cómo los factores sociales, económicos, territoriales y subjetivos influyen en sus recorridos formativos y de movilidad. El análisis de las narrativas revela que el acceso a la universidad es resultado de una combinación entre políticas públicas, redes de apoyo familiar y comunitario, experiencias escolares significativas y construcciones identitarias atravesadas por la raza, la clase, el género y la sexualidad. Aunque la escolarización se presenta como un importante instrumento de transformación y reconocimiento, no elimina las barreras impuestas por el racismo estructural y las desigualdades de origen. Las vivencias de los entrevistados muestran que la educación puede funcionar como una forma de protección y afirmación, especialmente para quienes enfrentan múltiples formas de subalternización. Al articular distintas dimensiones de las experiencias masculinas negras, la tesis ofrece una contribución original al campo de las desigualdades educativas, otorgando centralidad a las voces de los propios sujetos y destacando la educación como un espacio de disputa simbólica y posibilidad de reconfiguración social.

Palabras Clave: Hombres Negros; Educación Superior; Trayectorias de Vida; Desigualdades Raciales; Masculinidades Negras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Região Metropolitana de Belo Horizonte.....	99
Figura 2 - Foto de Belo Horizonte.....	100
Figura 3: Em Vai na Fé, personagens se deparam com caso de racismo na faculdade.....	194
Figura 4: Em Vai na Fé, muro da faculdade pichado com ofensas racistas.....	194
Figura 5: Foto de divulgação de Um Maluco no Pedaco.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Os cinco cursos de graduação com os maiores percentuais de participação feminina em 2023.....	77
Tabela 2. Os cinco cursos de graduação com os maiores percentuais de participação masculina em 2023.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de seleção e exclusão dos participantes.....	86
Quadro 2: Nome utilizado para os interlocutores.....	92
Quadro 3 - Classificação geral dos interlocutores.....	93
Quadro 4 - Composição familiar.....	102
Quadro 5 - Ocupação dos genitores.....	104
Quadro 6 - Escolaridade dos genitores.....	105
Quadro 7- Perfil Acadêmico.....	108
Quadro 8 - Ocupação dos interlocutores.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BEE - Black Economic Empowerment

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

COLTEC – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

CRAS - Centro de Referência em Assistência Social

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DEI – Diversidade, Equidade e Inclusão

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FACEMG – Faculdade de Ensino de Minas Gerais

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTQIAPN + - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-Binária

MEC - Ministério da Educação

PENSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PEPC - Programa de Educação Profissional Continuada

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte

PT – Partido dos Trabalhadores

SUMÁRIO

2 INTRODUÇÃO.....	20
2.1 Contextualização do tema.....	22
2.2 Considerações sobre o uso de inteligência artificial.....	26
2.3 Limitações da pesquisa.....	26
3 GÊNERO: PENSANDO ALÉM DO FEMININO.....	29
3.1 Feminismo negro e as experiências de homens negros.....	32
3.2 Desafios e contradições nas experiências masculinas.....	38
4 O LUGAR SÓCIO-HISTÓRICO DOS HOMENS NEGROS NO BRASIL.....	43
4.2 Racismo e as experiências de homens negros.....	53
4.2.1 O impacto do racismo na vida e subjetividade dos homens negros.....	57
5 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS, PRIVILÉGIO DE ALGUNS.....	64
5.1 As raízes das desigualdades educacionais.....	66
5.2 Ensino superior e racialização: entre oportunidades e barreiras.....	71
5.3 A cor dos cursos: prestígio, racialização e escolhas acadêmicas.....	75
5.4 Sub-representação negra em cargos de liderança e políticas de diversidade.....	79
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	83
6.1 Início das atividades de campo.....	83
6.2. Trajetórias de vida e métodos biográficos: fundamentos da análise.....	83
6.3 Perfil dos entrevistados.....	93
6.4 Relatos de vida: experiências e narrativas.....	111
7 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS TRAJETÓRIAS DE HOMENS NEGROS..	146
7.1 Educação, trabalho e mobilidade social.....	146
7.1.1 Contexto socioeconômico e trajetória educacional.....	146
7.1.2 Escolha do curso de graduação.....	154
7.1.3 Vivências acadêmicas.....	155
7.1.4 Experiência laboral e mercado de trabalho.....	161
7.2. Bullying e violências simbólicas.....	164
7.3. Família, relações afetivas e território.....	171
7.3.1 A influência do território de origem nas trajetórias.....	171
7.3.2 Relacionamento familiar.....	172
7.3.3 Relações afetivas-sexuais.....	178
7.4. Saúde mental e racismo.....	180
7.4.1 Adultificação precoce e os impactos na saúde mental.....	187
7.4.2 Dificuldades de acesso a tratamentos de saúde mental.....	189
7.5. Influências culturais.....	190
7.6. A construção racial dos homens negros.....	196
7.6.1 Tornar-se homem negro.....	197
7.6.2 Racialidade na infância e na adolescência.....	200
7.6.3 Importância da internet nas discussões raciais.....	201
7.6.4 Estratégias de enfrentamento ao racismo.....	202
7.6.5 Cabelo e as pressões estética.....	205

7.6.6 Consciência racial e relacionamentos inter-raciais.....	209
7.7. Gênero, masculinidade e sexualidade.....	210
7.7.1 Construção da masculinidade e expectativas de gênero.....	210
7.7.2 Objetificação e o desejo de ser desejado.....	211
7.7.3 Desafios de homens negros gays e bissexuais.....	213
7.7.4 Influência dos esportes na socialização.....	215
7.7.5 Figuras masculinas de identificação.....	217
7.8. Religião e espiritualidade.....	217
7.8.1 Religião e sexualidade.....	218
7.8.2 Processos de rupturas com a religião.....	219
7.8.3 Religião e território.....	220
7.9. Síntese dos perfis e trajetórias dos interlocutores.....	221
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS.....	232
ANEXO A.....	247
ANEXO B.....	249

1 APRESENTAÇÃO

Por que me aventurar no doutorado?

Muitos falam que fazer doutorado no Brasil é, antes de tudo, uma grande aventura. Aventura pelos gastos emocionais e financeiros que temos. Aventura pela incerteza de saber se aquele investimento terá algum retorno. Aventura por entrar no seleto grupo dos 0,2% da população¹ e não saber se será aceito. Diante disso, compartilho uma carta que escrevi a mim mesmo no dia 17/07/2018 e que foi determinante para iniciar o meu processo de doutoramento e que tem como produto a presente tese.

Por que me aventurar fazendo doutorado? O que pretendo ao ser doutor? Parece uma pergunta fácil de se responder, mas a cada pensamento mais complexo fica. Quero fazer porque posso fazer. Sem dúvida, essa é a minha principal motivação. O Brasil precisa, cada vez mais, de intelectuais negros para poder olhar fatos da realidade com um olhar racial. O nosso desenvolvimento societário depende dessa mudança de paradigma. O país precisa se racializar. E é aí que eu entro. Sou um sujeito de privilégios e não posso me furtar deles. Tive o privilégio de poder me dedicar, sempre que quis, aos estudos. E isso, num país como o nosso, é praticamente ganhar na loteria. E diante de tal dádiva, não posso me esquivar das minhas responsabilidades. Muitos gostariam de estar na minha posição e, por circunstâncias outras, não puderam. Tenho um pensamento crítico e amplo, que precisa ser colocado na produção de conhecimento do meu país. OK, esse primeiro motivo é mais do que válido, mas não é suficiente para tomar uma decisão tão séria.

Entrar no doutorado me credencia na arte de compartilhar o conhecimento com um público que estará ávido por aquilo que tenho para falar. Esse é o ponto. Aí reside a angústia e a indecisão. Quero ocupar esse lugar? Ou tenho medo de ocupar esse lugar? Fato, tenho medo do(a) falo(a). Por muito tempo acreditei que o que falava não era importante. Sempre soube da minha inteligência, da minha competência, mas sempre duvidei que elas fossem o suficiente para ser um bom professor. Como poucos, acredito

¹ Fonte: Segundo o relatório Education at a Glance da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2019), o Brasil tem a quarta menor taxa de pessoas entre 25 e 64 anos que possuem doutorado. Com uma taxa de 0,2%, o país apresenta uma taxa seis vezes menor do que os outros países que compõem a organização, que têm, em média, 1,1% de doutores na mesma faixa etária.

na educação e na sua capacidade de transformação. E acredito que tenho muito o que contribuir nesta área. Mas tenho medo. Medo do julgamento, da insegurança, dos “brancos”, de não ser bom o suficiente. Ser bom o suficiente! Significante que carrego e muitos iguais a mim também carregam. O que é ser bom o suficiente? E se eu não for, o que pode acontecer? O que está em jogo nesse “bom o suficiente” é muito mais do que eu conseguia imaginar antigamente. Sim, o que está em jogo é a posição do negro na sociedade. É a minha posição diante disso tudo. Por isso o medo do falo como poder. Poder é algo que não fui preparado para exercer, é algo que nunca pensei que poderia me pertencer. Entretanto, nunca me contentei em ocupar o lugar que era preestabelecido para mim. Sempre fui além do que o esperado. E, por ir além, os sentimentos de culpa foram inevitáveis. Afinal, eu estava fazendo “algo de errado”. Estava indo longe demais. E, por ir longe, resolvi parar. E parado estou, mas parado não posso, e não quero, ficar. Preciso me movimentar. Me reinventar. Preciso voltar para o caminho que, desde o começo, é minha responsabilidade trilhar.

Falei, minha indecisão é fruto de toda uma reflexão da vida que quero a partir de agora. É preciso deixar a segurança! É preciso abrir as portas da educação. É isso. Meu mal-estar que há 03 anos me assola é fruto disso. Minha segurança sempre foi a educação e aqui, onde estou, a minha segurança não existe, e quando existe, é completamente ignorada. De todos os lugares, esse é o meu principal não-lugar. Mas, por algum motivo, tive que vivenciar tudo o que aqui vivi. Afinal, qual foi o meu crime para eu precisar me punir de tal forma? Meu crime foi ter ido longe demais. Foi não ter aceitado o lugar socialmente delimitado para mim. De alguma forma, eu precisava vivenciar tudo aquilo que os meus iguais vivenciam. Precisa ter acesso aos sofrimentos deles. Precisava saber da realidade deles. Sempre vivi numa bolha, que foi importante para me proteger, mas que me distanciou da realidade. E que, por fim, fui ao encontro dessa realidade a partir do meu trabalho. Parece louco, mas é apenas neurótico e, justamente por isso, faz todo o sentido. Inconscientemente, precisava viver entre aqueles que eu considerava iguais. No fundo, sentia-me diferente, diferenciado, privilegiado, e acreditava que era esse o motivo de eu não me sentir pertencente a nenhum grupo específico. E o meio que encontrei para não me sentir mais assim, foi trabalhando com que trabalho.

Putz, explodi a minha mente agora. Acho que localizei o meu ponto de embaraço. Fiz o que tinha que fazer, vivenciei o que tinha que vivenciar. E descobrir, ou

confirmei, que sim, eu posso ser e fazer o que quiser. Que o lugar que vou ocupar é aquele que eu quiser. Que posso ter poder, que não preciso ter medo dele, pois sei o que fazer com ele. Posso falar, e posso falhar. Não serei menos por causa disso. Em 2002, votei pela primeira vez. Em 1 de janeiro de 2003, chorei ao ver o presidente que escolhi me representar chegar ao palácio do Planalto. A esperança nascida ali não era apenas do Brasil, mas era a minha também. Eu vislumbrava um país melhor e uma vida melhor. Nesses 15 anos, muita coisa mudou, mas a esperança continua a mesma. Eu fui além, assim como o país também. Forças contrárias tendem a nos impedir de voltar a caminhar, tendem a nos obrigar a ficar onde estamos, tentam nos dizer que o nosso lugar é esse e pronto, que só nos resta aceitar. Só que somos grandes, muito grandes, somos gigantes e valentes e jamais nos contentaremos com o mínimo. A vida me fez narcisista, não de uma forma negativa, mas me fez. Por mais que muitas vezes me subestime, sei do que sou e do que posso. Talvez não seja tanto quanto penso, mas sou bastante.

2 INTRODUÇÃO

“Escolhi cursar medicina para me sentir branco.”² A frase, dita por um homem negro residente em medicina, causa impacto à primeira leitura. No entanto, expressa com nitidez o papel que a educação ocupa para muitas pessoas negras no Brasil: um passaporte simbólico para a humanidade e para o acesso a direitos básicos historicamente negados. Além disso, revela como determinadas profissões, especialmente aquelas de maior prestígio social, estão associadas à branquitude e a um ideal de reconhecimento e valorização. Em uma sociedade estruturada pelo racismo, a ilusão da branquitude se torna, para muitos negros e negras, uma meta subjetiva a ser alcançada – e a educação se apresenta como um dos principais meios para tanto.

A trajetória de homens negros no Brasil tem sido marcada por desafios estruturais que refletem desigualdades raciais, sociais, econômicas e de gênero profundamente enraizadas na história do país. Tais desigualdades se manifestam desde o acesso à educação básica de qualidade até as possibilidades de permanência e conclusão no ensino superior. Apesar dessas adversidades, alguns indivíduos conseguem acessar e concluir a universidade, reconfigurando suas vidas e desafiando padrões persistentes de exclusão. Suas histórias revelam aspectos centrais da mobilidade social e dos sentidos atribuídos à escolarização em contextos de vulnerabilidade.

Compreender como esses sujeitos constroem suas trajetórias, que estratégias utilizam e de que maneira ressignificam suas experiências é essencial para aprofundar a análise das dinâmicas de mobilidade educacional e social no Brasil contemporâneo. Nesse processo, torna-se imprescindível considerar como as vivências de masculinidade negra atravessam essas experiências, influenciando tanto os desafios enfrentados quanto os sentidos atribuídos à educação e ao reconhecimento social. Este estudo propõe, portanto, uma escuta atenta a essas narrativas, apostando no potencial analítico das trajetórias de vida como ferramenta para interpretar processos sociais mais amplos. A abordagem escolhida fundamenta-se na etnossociologia de Daniel Bertaux(2005), cuja proposta metodológica permite articular experiências individuais, redes de interdependência e estruturas históricas.

² A frase foi dita por um cliente do pesquisador durante um atendimento psicoterápico.

Esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: quais são os fatores sociais, econômicos e subjetivos que influenciam a trajetória de vida de homens negros que acessaram o ensino superior na Região Metropolitana de Belo Horizonte? Para responder a essa questão, foram realizadas 15 entrevistas biográficas com homens negros, no período de janeiro a julho de 2024. A análise dessas entrevistas indica que tais trajetórias são moldadas por uma combinação de condições estruturais e experiências subjetivas. Argumenta-se que o ingresso e a permanência desses sujeitos no ensino superior resultam da articulação entre: (1) fatores sociais, como o apoio de redes familiares, comunitárias e escolares; (2) condições econômicas, muitas vezes marcadas pela precariedade, mas parcialmente compensadas por políticas públicas como o sistema de cotas e programas de assistência estudantil; e (3) dinâmicas subjetivas, que envolvem a construção de projetos de vida, enfrentamentos ao racismo e ao *bullying* escolar, além da ressignificação de suas identidades de gênero e raça.

Para alcançar esse objetivo geral, a pesquisa definiu os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as trajetórias de vida dos entrevistados, identificando marcos importantes relacionados à educação, à família, ao trabalho e a outras dimensões sociais;
- Examinar os desafios e barreiras enfrentados por homens negros no acesso e permanência no ensino superior, considerando os fatores socioeconômicos, raciais, de gênero e institucionais;
- Investigar as estratégias e redes de apoio utilizadas pelos entrevistados para ingressar, permanecer e concluir a formação universitária;
- Analisar como a experiência no ensino superior impactou a trajetória profissional e social dos participantes, incluindo oportunidades de mobilidade social e desafios persistentes no mercado de trabalho;
- Explorar as percepções e os significados atribuídos pelos entrevistados às suas experiências educacionais e de vida, considerando suas identidades raciais, de classe e de gênero;
- Investigar como os entrevistados constroem, reproduzem ou ressignificam formas de masculinidade negra ao longo de suas trajetórias educacionais e sociais;

- Relacionar as trajetórias individuais ao contexto social e histórico mais amplo, buscando compreender como as estruturas sociais influenciam e, ao mesmo tempo, são ressignificadas pelos sujeitos em suas vivências.

2.1 Contextualização do tema

Vivemos um contexto social marcado por ataques sistemáticos à educação, impulsionados por discursos de setores da extrema-direita. Cresce o número de pessoas, incluindo crianças e adolescentes, que desacreditam na capacidade da educação de proporcionar conhecimento e mobilidade social. Muitos, seduzidos pelos ganhos aparentemente rápidos prometidos pelos algoritmos das redes sociais, optam por carreiras como influenciadores digitais ou traders. Se antes profissões como a medicina simbolizavam posição e ascensão social, hoje o ideal de sucesso é frequentemente medido pela quantidade de seguidores em plataformas como Instagram e TikTok.

Esse cenário não é aleatório. O estímulo ao empreendedorismo como única via de superação individual, especialmente direcionado às camadas mais pobres — e majoritariamente negras — da população, parece funcionar como uma estratégia para desmobilizar o avanço educacional e político dos grupos historicamente marginalizados.

Desde a implementação das ações afirmativas na primeira década dos anos 2000, o acesso da população negra ao ensino superior tem crescido progressivamente (Fernandes, 2021). Com maior escolaridade, esse grupo passou a reivindicar espaços antes reservados majoritariamente a homens brancos, provocando reações de setores conservadores. Como analisa Fraser (2018), tais reações fazem parte de uma crise de hegemonia, na qual os grupos dominantes resistem às transformações impulsionadas por demandas de igualdade e reconhecimento.

A valorização do empreendedorismo em detrimento do investimento educacional serve, assim, para reafirmar que o lugar social da população negra deve continuar atrelado ao trabalho e à precarização, e não ao poder e à decisão. Essa lógica reforça desigualdades estruturais ao responsabilizar os sujeitos por seu sucesso econômico, ignorando os obstáculos históricos que impedem o pleno acesso de pessoas negras à educação e aos espaços de prestígio social. Como demonstra Waiselfisz (2016), a escolarização tem impacto direto na redução da vulnerabilidade à violência letal, sobretudo entre jovens negros. Em seu estudo, o autor identificou uma relação inversa

entre escolaridade e risco de homicídio — fenômeno que ele denomina “blindagem educacional”. Essa proteção atinge seu auge entre os 20 e 24 anos, justamente o período com maior índice de assassinatos entre homens negros.

Contudo, os efeitos protetivos da educação não são absolutos. O racismo segue operando como barreira simbólica e material, restringindo os efeitos positivos da escolarização. Ainda assim, ela permanece como ferramenta essencial na ruptura de ciclos de exclusão, precariedade e violência. Como reforçam Fernandes, Salata e Carvalhaes (2017), o acesso à educação é um dos pilares para a redução da desigualdade social, além de fornecer instrumentos simbólicos e cognitivos para que sujeitos historicamente desumanizados e invisibilizados enfrentem essas condições.

Embora os estudos sobre masculinidades venham se consolidando nas últimas décadas, seu avanço é lento — sobretudo no que diz respeito às experiências de homens negros. Como observam Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade não é uma categoria homogênea, mas construída relacionalmente. No entanto, a produção científica brasileira retrata frequentemente o homem negro de forma estereotipada — como criminoso, sexualizado ou indolente (Souza, 2014). A academia, assim, não escapa de reproduzir esses marcadores sociais da diferença.

Conrado e Ribeiro (2017) defendem a urgência de se desenvolver pesquisas que deem voz aos homens negros, possibilitando que relatem suas experiências em um mundo racializado e generificado. Já Ribeiro e Faustino (2017) apontam a escassez de produções em língua portuguesa sobre masculinidades negras, reivindicando a construção de análises que reconheçam a multiplicidade, contradições e paradoxos desses sujeitos.

A exclusão do homem negro tem raízes históricas profundas. Desde o pós-abolição, esse grupo foi sistematicamente apagado dos projetos de nação. Como analisam Fanon (2008) e Abdias do Nascimento (2016), em diversas sociedades, o negro tem sido levado a assimilar a branquitude como estratégia de sobrevivência. Políticas de branqueamento, apagamento cultural e miscigenação constituem estratégias sofisticadas de extermínio simbólico. Esse processo ganha contornos contemporâneos no encarceramento em massa e no genocídio da juventude negra, como demonstram Borges (2018) e os dados do Atlas da Violência (Cerqueira *et al.*, 2024).

Esse genocídio, como denuncia o movimento negro, não se resume à eliminação física, mas inclui o assassinato das subjetividades, dos projetos de vida e da dignidade da população negra. Sueli Carneiro (1995) aponta que, mesmo com mobilidade social, homens negros continuam a enfrentar o racismo estrutural, que nega reconhecimento pleno mesmo àqueles que rompem com as barreiras socioeconômicas. O valor social, portanto, não se define apenas pela posição ocupacional ou renda, mas pela forma como os sujeitos são racialmente percebidos e socialmente posicionados.

Ao conceder voz aos homens negros, esta pesquisa busca materializar a proposta fundamental de Lélia Gonzalez (2020): a necessidade histórica de que pessoas negras possam falar por si mesmas, rompendo com a tradição colonial de serem “objetos falados” por outros. Como destaca a autora, é imperativo superar a infantilização do sujeito negro - essa condição de ser tratado na terceira pessoa, como alguém destituído de autonomia discursiva (Gonzalez, 2020).

Ancorado em uma perspectiva decolonial, este movimento possui um duplo objetivo: contestar as estruturas epistemológicas impostas pelas classes dominantes e fomentar um projeto contra-hegemônico de produção de conhecimento, conforme analisado por Fraser (2018).

É importante destacar que esta pesquisa se concentrou em homens negros que lograram concluir, ou estão em vias de concluir, o ensino superior³, o que configura um recorte intencional e, ao mesmo tempo, limitador. Tal escolha, embora permita visibilizar estratégias de enfrentamento e resistência bem-sucedidas frente às desigualdades estruturais, também implica um viés positivo na constituição da amostra, deixando de abarcar trajetórias marcadas pela evasão, interrupção ou exclusão do sistema educacional. A ausência dessas experiências restringe o alcance interpretativo da análise, sobretudo no que diz respeito à compreensão mais ampla dos mecanismos de exclusão e das barreiras intransponíveis enfrentadas por muitos homens negros. Reconhecer essa delimitação não significa invalidar os dados coletados, mas situá-los criticamente em um espectro mais amplo de vivências possíveis — e, sobretudo, apontar para a necessidade de pesquisas futuras que contemplem também as histórias

³Como será discutido ao longo do texto, esses homens pertencem a uma geração de estudantes negros que, na maioria das vezes, foram os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, beneficiando-se de políticas públicas de ações afirmativas implementadas no período histórico analisado.

silenciadas ou interrompidas, compondo um quadro mais complexo e abrangente das desigualdades educacionais no Brasil.

Esta tese está organizada em cinco capítulos, além do prólogo de apresentação, desta introdução, das considerações finais e dos anexos. A estrutura foi concebida de modo a permitir uma compreensão gradual e aprofundada das experiências de homens negros no ensino superior, com foco nas intersecções entre raça, masculinidade e desigualdade educacional.

O primeiro capítulo, intitulado *Gênero: Pensando Além do Feminino*, propõe uma problematização da própria noção de gênero, discutindo a necessidade de incluir o masculino como categoria analítica nas reflexões de gênero. Argumento que, embora o debate sobre gênero tenha sido historicamente impulsionado pelas experiências das mulheres, é fundamental que o masculino também seja investigado de modo crítico, especialmente em suas formas hegemônicas e racializadas. O capítulo dialoga com as contribuições do feminismo negro — como bell hooks e Sueli Carneiro — e dos estudos decoloniais, notadamente María Lugones, para evidenciar como a masculinidade hegemônica branca marginaliza outras expressões de gênero, particularmente as masculinidades negras.

O segundo capítulo, *O Lugar Sócio-Histórico dos Homens Negros no Brasil*, examina a formação histórica das desigualdades raciais no país, desde o pós-abolição até o cenário contemporâneo de encarceramento em massa e violência policial. Recorro a autores como Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Silvio de Almeida e Achille Mbembe para analisar como o racismo estrutural e a necropolítica delimitam os espaços de existência e mobilidade social dos homens negros.

O terceiro capítulo, intitulado *Educação: Direito de Todos, Privilégio de Alguns*, discute o acesso desigual ao ensino superior no Brasil, destacando tanto os avanços proporcionados pelas políticas de ações afirmativas — como a Lei de Cotas — quanto os obstáculos à permanência de estudantes negros nas universidades. Com base em dados do IBGE e em estudos recentes (como os de Fernandes, 2021; e Carvalhaes, 2019), analiso como raça e classe continuam a produzir hierarquias no interior das instituições educacionais.

O quarto capítulo, *Percurso Metodológico*, apresenta os fundamentos e os caminhos metodológicos da pesquisa. Adoto uma abordagem qualitativa, inspirada na etnossociologia de Daniel Bertaux, com ênfase no método das trajetórias de vida. Explico os critérios de seleção dos 15 entrevistados, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os desafios éticos envolvidos. As entrevistas revelam, além das barreiras enfrentadas, as redes de apoio e as estratégias de resistência que permitiram a esses homens negros "ousar sonhar" com o ensino superior.

Por fim, o quinto capítulo *A construção social das trajetórias de homens negros* apresenta a leitura interpretativa das trajetórias dos entrevistados, com base em fichas biográficas organizadas em categorias temáticas construídas a partir da leitura sistemática dos relatos. São discutidos aspectos como o impacto do racismo e do *bullying* escolar, o papel das famílias, os sentidos atribuídos ao acesso ao ensino superior, os conflitos identitários relacionados à masculinidade e a importância das redes de apoio. A análise busca compreender como esses homens negociam suas identidades e produzem sentidos sobre sua presença no espaço universitário.

2.2 Considerações sobre o uso de inteligência artificial

Ao longo da redação desta tese, recorri ao uso de ferramentas de inteligência artificial, especialmente o ChatGPT, como suporte complementar no processo de escrita. Essa ferramenta foi utilizada, sob minha supervisão crítica, para auxiliar na organização de ideias, na construção de parágrafos e na revisão de aspectos formais do texto, como coesão, clareza e estilo acadêmico. Ressalto que seu uso não substituiu o trabalho autoral e interpretativo, especialmente no tratamento empírico das entrevistas e na análise fundamentada na abordagem etnossociológica proposta por Daniel Bertaux. Trata-se, portanto, de uma estratégia instrumental e ética, que contribuiu para a sistematização e fluidez do texto final, sem comprometer a originalidade e o rigor analítico da pesquisa.

2.3 Limitações da pesquisa

Esta pesquisa, ao se debruçar sobre a trajetória de vida de homens negros que concluíram o ensino superior na região metropolitana de Belo Horizonte, apresenta algumas limitações que merecem ser explicitadas. Em primeiro lugar, a própria natureza qualitativa da investigação, centrada em entrevistas em profundidade e na reconstrução

biográfica de experiências individuais, não permite generalizações estatísticas dos achados. O objetivo, aqui, foi compreender sentidos, dinâmicas e processos, e não propor uma representação universal das experiências de homens negros.

Em segundo lugar, o recorte territorial pode ser considerado uma limitação. A escolha da região metropolitana de Belo Horizonte, embora justificada pela relevância do contexto urbano e pela viabilidade empírica do trabalho de campo, restringe o alcance da análise a uma realidade específica, que pode diferir significativamente de outras regiões do Brasil — especialmente em termos de oportunidades educacionais, redes de apoio, políticas públicas e relações raciais.

Além disso, é importante reconhecer que o recorte de gênero e raça, embora central, não foi articulado de forma exaustiva com outras categorias relevantes, como classe social, orientação sexual ou deficiência. Ainda que algumas dessas dimensões tenham emergido pontualmente nas narrativas dos entrevistados, elas não foram objeto de análise sistemática, o que pode ter limitado a compreensão mais complexa das intersecções que atravessam as trajetórias estudadas.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao perfil dos participantes. Todos os entrevistados são homens cisgênero, o que implica uma ausência de experiências de homens trans na pesquisa. Essa delimitação, ainda que não intencional, restringe o escopo da análise e impede uma abordagem mais ampla e interseccional das masculinidades negras no ensino superior. A ausência de sujeitos transmasculinos pode ter limitado a diversidade de experiências quanto ao enfrentamento de barreiras institucionais, discriminações e processos de afirmação de identidade.

Adicionalmente, como os entrevistados são, em sua maioria, homens que conseguiram concluir, ou estão próximos de concluir, o ensino superior, existe um viés positivo nas trajetórias analisadas, que tende a invisibilizar experiências de evasão, interrupção ou não ingresso na universidade. Dessa forma, a pesquisa se debruça sobre casos de relativo sucesso educacional, o que pode limitar a compreensão dos obstáculos enfrentados por aqueles que não alcançaram o mesmo nível de escolarização.

Cabe ainda mencionar uma limitação de ordem metodológica e epistêmica relacionada ao posicionamento do próprio pesquisador. Sendo também um homem negro, o pesquisador compartilha marcadores sociais com os sujeitos da pesquisa, o que contribuiu para estabelecer um ambiente de escuta empática e confiança durante as

entrevistas. No entanto, essa proximidade também exige uma postura reflexiva contínua. Compartilhar experiências pode criar afinidades ou entendimentos implícitos que acabam naturalizando certos relatos ou diminuindo o olhar crítico sobre eles. Por isso, foi necessário manter uma vigilância constante sobre projeções, expectativas e afetos mobilizados no processo investigativo, adotando uma postura crítica e autorreflexiva quanto ao lugar de fala e às implicações dessa posição no tratamento dos dados.

Por fim, é preciso considerar que toda narrativa biográfica é, em alguma medida, uma construção situada e retrospectiva (Bourdieu, 2006). As memórias e interpretações dos sujeitos estão atravessadas por esquemas de significação atuais e pelas condições de produção da entrevista, o que pode influenciar como os eventos são lembrados, organizados e comunicados.

3 GÊNERO: PENSANDO ALÉM DO FEMININO

Mas afinal, homem tem gênero ou isso é “coisa de mulher”? No centro das principais discussões das últimas décadas, o gênero por muitas vezes foi (e ainda é) considerado como um termo relacionado com as mulheres e com o feminino (Scott, 1995). Entretanto, como aponta a mesma autora, o gênero teria na sua gênese a noção de desigualdade e hierarquia entre os sexos. Dessa forma, o masculino também precisa estar incluído nas discussões sobre gênero e nos debates feministas.

Surgido nos estudos das ciências sociais e apropriado pelos estudos feministas, o termo gênero talvez tenha sido a categoria de análise mais problematizada no final do século XX. No centro de diversas polêmicas, seja de cunho religioso, biológico ou político, o gênero tornou-se, juntamente com raça e classe, uma das principais categorias para compreender o indivíduo e as suas relações com o mundo no qual está inserido. Com diferentes definições, passando da linguística à psicanálise, o termo teve no artigo *Gênero: uma categoria útil de uma análise histórica* (Scott, 1995) uma das principais contribuições do que hoje se compreende por gênero.

Ao pensar o gênero como um termo relacional utilizado para falar sobre os sistemas de relações sociais ou sexuais, Scott (1995) reafirma a importância de se pensar a mulher e o homem nas relações de gênero. Diferente do que o senso comum compreende, o termo gênero não é apenas um substituto do termo mulher nos estudos acadêmicos, é também a criação de um conceito que demonstra que qualquer informação sobre as mulheres também implicará em informações sobre os homens, pois a definição de um está diretamente ligada a definição do outro. A noção sociocultural do que é uma mulher, por exemplo, ampara-se no contraponto do que seja um homem, assim, o gênero serviria para explicar as relações sociais entre os sexos (Scott, 1995). Dessa forma, “gênero seria uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1995, p. 75).

Sabendo-se que as relações sociais entre os sexos são estabelecidas a partir de um contexto patriarcal no qual há uma hierarquia de poder entre os sexos, Scott (1995) afirma que o gênero é um campo primário no qual o poder é articulado. Assim, a autora faz duas proposições para embasar a sua definição de gênero: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott,

1995, p. 76). Complementando essa definição, gênero também pode ser compreendido como um artefato político capaz de propiciar reconhecimento e identidade, mas também significativas injustiças e danos àqueles que ousam desafiar suas normas preestabelecidas (Connell e Pearse, 2015).

Ampliando o entendimento da emblemática frase de Simone de Beauvoir de que não se nasce mulher, tornar-se, Connell e Pearse (2015) afirmam que o ser homem ou ser mulher é uma condição que está em constante transformação, e não um estado predeterminado ou biologicamente determinado. Para as pesquisadoras australianas, cada pessoa seria capaz de construir a si mesma como masculina ou feminina a partir do lugar que lhe for atribuído socialmente. É a partir dessa visão que podemos pensar em mulheres masculinas e homens femininos (Connell e Pearse, 2015, p. 39), por exemplo.

O gênero também pode ser definido como: “estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (Connell e Pearse, 2015, p. 48–49), isto é, são as formas como as sociedades lidam com os corpos humanos e as consequências dessas maneiras de lidar (Connell e Pearse, 2015, p. 49). As autoras afirmam que o gênero pode ser compreendido como uma estrutura social, conforme a teoria social, por manter padrões difundidos nas relações sociais. Uma das consequências diretas da compreensão do gênero como uma estrutura social é interpretá-lo como sendo multidimensional.

Assim, ele não estaria apenas relacionado à identidade, às relações de trabalho ou à sexualidade, por exemplo, mas a tudo isso ao mesmo tempo. A noção de ser homem ou ser mulher pode alterar-se significativamente dependendo do contexto cultural no qual o indivíduo está inserido. E mesmo num mesmo contexto, as características de cada gênero estão em constantes transformações. Dessa forma, como o gênero teve um começo, ele também pode ter um fim (Connell e Pearse, 2015, p. 49).

O filósofo feminista Paul B. Preciado, em seu ensaio "Tecnogênero" (2018), traz contribuições fundamentais para a compreensão da construção social dos gêneros. Sua análise revela como o feminismo tradicional - particularmente o feminismo branco - negligenciou as dimensões médicas e biotecnológicas envolvidas na produção do gênero. Para Preciado (2018), o gênero se configura como um “artefato industrial

biotécnico”, ou seja, as noções de masculino e feminino não possuem conteúdo empírico, além das tecnologias que as produzem. Nessa perspectiva, “ser homem” está intrinsecamente vinculado aos aparatos industriais que moldam esse indivíduo enquanto consumidor. Essa produção tecnológica da masculinidade manifesta-se claramente em diversos âmbitos, como no marketing de empresas esportivas, na estética promovida por influenciadores digitais e na pornografia massificada na internet.

Esses mecanismos definem padrões de masculinidade socialmente aceitáveis, independentemente de outros marcadores identitários como raça ou orientação sexual. Como afirma Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2010), nossa cultura opera como uma verdadeira “máquina de fabricar machos” - corpos e subjetividades padronizados segundo um ideal branco, viril e heterossexual, resultando em indivíduos destituídos de vida própria e singularidade.

Júnior (2020) aprofunda essa análise ao demonstrar como os corpos masculinos são, antes de tudo, matérias-primas culturalmente trabalhadas. Tanto o corpo masculino quanto o feminino são conceitos aprendidos por meio de determinantes culturais e econômicos (Preciado, 2018; Júnior, 2020):

Não nascemos com corpos, mas aprendemos a ser corpo, aprendemos a transformar carnes em corpos. [...] Cada ser humano possui o corpo que sua cultura permite, que sua ordem social prescreve e possibilita. Possuir um corpo depende de um aprendizado, de processos educativos, de pedagogias que atuam no cotidiano e nos vários âmbitos da vida social" (Júnior, 2020, p. 261).

O corpo, enquanto elemento central das discussões de gênero, pode ser intencionalmente moldado como veículo de mensagens políticas e bandeiras sociais - como demonstram os movimentos LGBTQIAPN+, negro, indígena e feminista (Júnior, 2020). Contudo, embora os corpos masculinos, em geral, se beneficiem das desigualdades de gênero, essa vantagem não se distribui uniformemente entre todos os homens (Connell e Pearse, 2015).

Connell (2016) enfatiza que aqueles que não performam a masculinidade hegemônica - branca, heterossexual e de classe média - tornam-se alvos preferenciais de diversos tipos de violência, desde a física até a simbólica. Além disso, os privilégios patriarcais são profundamente mediados por questões raciais e de classe social, criando hierarquias complexas dentro do próprio grupo masculino.

Nessa análise, homens negros e das camadas populares não acessam os mesmos benefícios que seus pares brancos das classes dominantes. Como aponta Connell (2016), os grupos masculinos que mais se beneficiam do sistema patriarcal são raramente os mesmos que arcam com seus custos mais severos. Essa dinâmica revela como as hierarquias de gênero se interseccionam com outros marcadores sociais, produzindo experiências radicalmente diferentes de masculinidade.

Os estudos feministas, ao desenvolverem essa compreensão mais complexa das relações de gênero, demonstraram que essas assimetrias também se manifestam nas relações entre mulheres de diferentes grupos sociais. As experiências de mulheres brancas e negras variam significativamente em suas interações tanto com homens brancos quanto com homens negros, evidenciando a natureza interseccional das opressões.

Foi justamente para abordar essas especificidades da vivência das mulheres negras que emergiu o feminismo negro como vertente teórica e política distinta. Esta corrente surge como ferramenta analítica capaz de articular as múltiplas opressões que configuram a experiência social das mulheres negras, superando as limitações das abordagens feministas tradicionais.

3.1 Feminismo negro e as experiências de homens negros

Como destaca Patrícia Hill Collins (2019), o feminismo negro expressa fundamentalmente os interesses e perspectivas das mulheres negras que o desenvolveram. Essa aparente simplicidade encerra um profundo caráter político, ressaltando a necessidade de honestidade intelectual por parte de quem se propõe a trabalhar com essa teoria. Aqui reside o cerne do que compreendemos como epistemologia feminista negra - entendida por Collins - como o processo que define: quais questões merecem investigação, quais referenciais interpretativos devem ser empregados na análise, e quais fins devem servir os conhecimentos produzidos (Collins, 2019, p. 256).

Essa abordagem epistemológica, que valoriza a experiência vivida como base para a teorização - conforme enfatiza Collins (2019) -, levou muitas feministas negras a refletirem criticamente sobre os homens negros. bell hooks emerge como uma das principais expoentes dessa tradição. Em sua obra “A gente é da hora: homens negros e

masculinidade”, a autora estabelece uma posição fundamental: “As mulheres negras não podem falar pelos homens negros. Nós podemos falar com eles. Ao fazê-lo, incorporamos a prática da solidariedade, em que o diálogo é a base do amor verdadeiro”(hooks, 2022, p. 39).

A perspectiva de hooks representa um avanço significativo nas discussões sobre relações de gênero por três razões principais: primeiro, por superar a dicotomia reducionista que vê o homem negro apenas como vítima ou vilão; segundo, por reconhecer a agência e complexidade dos homens negros em suas próprias narrativas; e terceiro, por expor as contradições presentes nas interpretações que as próprias mulheres negras elaboram sobre os homens negros. Essa abordagem dialógica e autocrítica enriquece tanto o movimento feminista quanto as discussões sobre masculinidades negras.

Questionar o modo de vida dos homens significa confrontar os privilégios que desfrutam no sistema patriarcal. No entanto, como alerta bell hooks (2018), esses benefícios têm um custo elevado - que muitos homens já não estão dispostos a pagar. Nem todos os homens compactuam com a lógica de opressão e dominação sobre mulheres e outros homens, embora frequentemente desconheçam como superar essas imposições estruturais. Nesse contexto de transformação social, onde os lugares tradicionais de gênero são cada vez mais questionados, muitos homens têm buscado justamente nos grupos que historicamente oprimiram - especialmente no movimento feminista - a orientação para se libertarem das amarras do patriarcado (hooks, 2018).

O feminismo negro, em suas reflexões teóricas e políticas, compreendeu que a emancipação das mulheres negras está intrinsecamente ligada à transformação do pensamento e comportamento dos homens - particularmente dos homens negros. As relações entre homens e mulheres negras têm sido objeto de intensa investigação crítica. Sueli Carneiro (1995), destacada teórica do feminismo negro brasileiro, identificou um padrão preocupante: homens negros heterossexuais frequentemente preferem relacionar-se com mulheres brancas em detrimento de mulheres negras.

Esse comportamento possui profundas consequências sociais, contribuindo para o fenômeno conhecido como “solidão da mulher negra”. A dupla rejeição - tanto por homens negros, quanto por homens brancos, colocam as mulheres negras em uma

situação de vulnerabilidade afetiva e social. Como analisa Carneiro (1995), essa dinâmica revela como o racismo e o sexismo se entrelaçam, criando padrões relacionais que reproduzem hierarquias raciais e de gênero.

Em seu artigo “Gênero, raça e ascensão social” (1995), Sueli Carneiro apresenta uma análise contundente sobre os limites da ascensão social dos homens negros. A autora argumenta que, mesmo quando alcançam fama, visibilidade ou mobilidade social através do trabalho, os homens negros nunca detêm poder real. Isso ocorre porque permanecem excluídos da propriedade dos meios de produção, da representação política efetiva e do reconhecimento intelectual pleno. Como explica Carneiro (1995), o poder exercido pelo homem negro é sempre uma “permissão” concedida pelo grupo branco dominante - e, como tal, pode ser revogada a qualquer momento. A teórica ainda destaca que os espaços onde homens negros conseguem algum poder são justamente aqueles considerados secundários pela elite branca.

A inclusão das vivências masculinas nas discussões feministas sempre foi um tema controverso, levando a interpretações equivocadas de que o movimento seria “anti-homem” (hooks, 2018). No entanto, como bell hooks esclarece em “O feminismo é para todo mundo”, o verdadeiro objetivo do feminismo é combater o sexismo, a exploração sexista e todas as formas de opressão de gênero. Ao rejeitar a caricatura de movimento “anti-homem” e definir claramente suas metas (hooks, 2018), o feminismo ampliou significativamente seu potencial transformador. Essa abertura permitiu incluir no diálogo justamente os principais agentes do sexismo: os homens e suas masculinidades - frequentemente marcadas por padrões hoje reconhecidos como tóxicos.

Vigoya (2018) identifica três riscos fundamentais ao se estudar homens e masculinidades a partir de uma perspectiva feminista. O primeiro é a chamada “ilusão de simetria”, que surge quando se analisam relações de gênero como se fossem equivalentes para homens e mulheres. Como a autora explica, o gênero é essencialmente relacional e hierárquico, sempre inserido em estruturas de poder (Vigoya, 2018, p. 15). Portanto, os homens devem ser compreendidos criticamente, considerando as relações desiguais que os posicionam socialmente, e não por meio de um suposto binômio simétrico.

O segundo risco consiste em abordar de forma subjetiva excessivamente os sofrimentos masculinos decorrentes das expectativas sociais sobre masculinidade. Vigoya adverte que essas análises não podem se limitar às narrativas individuais dos homens, mas devem contextualizá-las dentro das complexas relações de gênero - tanto entre homens e mulheres quanto entre os próprios homens (Vigoya, 2018, p. 16).

Finalmente, o terceiro e mais sutil risco é a concepção ingênua de que o sexismo resulta apenas da ignorância e poderia ser superado através da educação. Como argumenta Vigoya (2018), essa visão negligencia dois aspectos cruciais: a cumplicidade estrutural que os homens compartilham no modelo hegemônico de masculinidade, e os benefícios materiais e simbólicos que obtêm ao sustentá-lo - mesmo quando adotam comportamentos aparentemente distantes desse ideal.

Ainda sobre a importância dos feminismos para os diálogos das masculinidades, Albuquerque Júnior afirmou:

Politizar o corpo masculino significa tomá-lo como um problema a ser discutido, tomá-lo como uma realidade que precisa ser modificada, propor que sejam modificadas as formas de pensar que o definem e o constituem, assim como as práticas que o instituem. Para isso, os homens devem passar a ser uma preocupação central dos feminismos, não apenas as mulheres. Se os estudos de gênero afirmaram o caráter relacional das definições de gênero, dos modelos de gênero, as mensagens e práticas feministas não devem estar voltadas apenas para um lado da relação, mas devem se dirigir aos dois agentes das relações de gênero (Júnior, 2010, p. 27).

A ampliação do escopo de pesquisa dos estudos feministas para as questões dos homens e das masculinidades precisa, de acordo com Vigoya (2018), de, pelo menos, duas transformações significativas. A primeira é o reconhecimento das masculinidades como um campo legítimo enquanto elemento constituinte da estrutura de gênero. E uma segunda é o reconhecimento daqueles que desfrutam das vantagens patriarcais das suas responsabilidades no atual ordenamento de gênero (Vigoya, 2018, p. 18). Esses são alguns dos chamados que as mulheres negras têm realizado aos homens negros, por exemplo.

As discussões do feminismo negro têm demonstrado como a sexualização dos corpos negros acontece a todos os corpos, independentemente de como ele é lido socialmente. Entretanto, ainda é pouco problematizado como os homens negros lidam com esse processo, já que na estrutura patriarcal uma das formas de exercício do poder é a partir das vivências e das práticas da sexualidade. Será que os homens negros

usufruem de algum privilégio por terem seus corpos objetificados e desejados sexualmente? E as mulheres negras, qual será a participação delas nessa construção hipersexualizada dos homens negros?

A educação e socialização dos homens têm sido baseadas na ideia de que a virilidade deve ser exercida por meio da dominação e violência (hooks, 2022; Jensen, 1997). Essa concepção de virilidade tem sido amplamente criticada pelos estudos feministas e de masculinidades, que apontam para o caráter violento, subjugador e objetificador dessa forma de exercício da sexualidade.

Essas características contribuem significativamente para a desumanização dos corpos femininos, mas também dos corpos masculinos, resultando em graves violências. Além disso, essa concepção de virilidade também tem consequências graves para os homens, que muitas vezes se sentem pressionados a se encaixar em um ideal de masculinidade que é inatingível e prejudicial à sua saúde mental e física.

Os estudos feministas e de masculinidades têm sido fundamentais para desconstruir essa concepção de virilidade e para promover uma compreensão mais saudável e equilibrada da vivência da sexualidade, especialmente dos homens negros (hooks, 2022; Júnior, 2010). Eles têm apontado para a importância do respeito mútuo, do consentimento e do diálogo aberto como elementos fundamentais para uma sexualidade saudável e prazerosa para todas as pessoas envolvidas.

Uma das principais críticas daqueles que não conhecem a teoria feminista de forma aprofundada é de que ela coloca os homens como os principais inimigos das mulheres. Tal percepção, compartilhada pelo senso comum, tem efeitos extremamente negativos para a própria luta feminista (Júnior, 2010), pois faz com que os homens continuem com uma postura defensiva e agressiva sempre que são confrontados com a temática. Ao não possibilitar que os homens acessem as discussões nas quais eles são acusados de serem os principais causadores das mazelas femininas, faz com que esses mesmos homens não reflitam sobre suas ações e não modifiquem suas práticas. Diante disso, Júnior (2010) faz alguns questionamentos:

É possível modificar as relações de gênero modificando apenas as mulheres? Isso não exacerbaria uma tendência já presente em nossa cultura, a da segregação de espaços e de relações entre homens e mulheres? Não aprofundaria os desentendimentos entre homens e mulheres, já tão profundos, motivados, exatamente, pelo fato de que, em nossa sociedade e culturas

mulheres e homens são educados de maneiras completamente diferentes e nessas diferenças está implícita uma valoração distinta de cada gênero, que termina por afirmar e gerar desigualdades entre eles? Não estaríamos fabricando uma sociedade de seres solitários, individualistas, com medo do outro (Júnior, 2010, p. 28).

Se as feministas brancas sexualizaram os homens, isto é, começaram a tratá-los como seres sexuados e não como referências universais (Vigoya, 2018), as feministas negras racializaram esses mesmos homens, mostrando que o marcador racial é fundamental para compreender as relações entre gêneros.

Foi a partir desse entendimento de que não há modificação das relações de gênero sem a participação dos homens, que as mulheres negras têm ampliado o diálogo com os homens negros. Muito mais do que simplesmente apontar falhas, o feminismo negro quer convocar os homens negros para assumirem suas responsabilidades, para que eles passem por um processo de autoconhecimento e, principalmente, para que eles possam se autodefinirem ao invés de serem definidos pelos outros (hooks, 2022). Como sinalizou Júnior (2010), as mulheres podem contribuir significativamente para a alteração da percepção do que é homem e de como essa vivência pode acontecer de forma saudável e menos destrutiva tanto para os corpos masculinos quanto para os femininos.

Os estudos do feminismo negro têm possibilitado a conscientização das mulheres negras de que as suas experiências e a dos homens negros estão interligadas por laços de solidariedades objetivas e subjetivas, o que não quer dizer que elas precisam tolerar mais violências dos homens negros do que dos demais (Vigoya, 2018).

Algumas teóricas feministas, como María Lugones (2014), têm expandido o feminismo para além das questões de gênero e raça, adotando um enfoque decolonial. Em seu artigo “*Rumo a um feminismo descolonial*”, Lugones propõe uma crítica contundente ao colonialismo e ao patriarcado, argumentando que a opressão colonial impôs uma visão eurocêntrica e binária sobre o gênero, criando hierarquias sexuais e raciais inexistentes nas sociedades indígenas pré-coloniais.

Lugones entende o gênero como uma construção colonial imposta, que organiza o mundo em categorias dicotômicas e hierárquicas, como homem/mulher e humano/não humano. Essa estrutura é fundamental para a modernidade capitalista colonial, justificando a desumanização e opressão dos povos colonizados. Nesse sentido, o

gênero não é apenas uma questão de identidade sexual, mas está profundamente interligado com raça, classe, sexualidade e poder.

O feminismo descolonial, conforme defendido por Lugones (2014), vai além da crítica à opressão de gênero. Ele reconhece que essa opressão está enraizada na história colonial e racial das Américas, e propõe que as feministas repensem sua luta incorporando as perspectivas e experiências de mulheres não brancas, especialmente aquelas historicamente marginalizadas pelas narrativas dominantes do feminismo ocidental.

No campo dos estudos sobre masculinidades negras, o pensamento descolonial de Lugones oferece duas contribuições centrais: a crítica à colonialidade do poder e do gênero, e a desconstrução da masculinidade hegemônica.

Lugones (2014) argumenta que o colonialismo não apenas racializou e explorou as populações não-brancas, mas também impôs uma estrutura de gênero específica. Para os homens negros colonizados, isso significou que suas masculinidades foram — e continuam sendo — moldadas por uma lógica colonial que os desumaniza, marginaliza e, ao mesmo tempo, os criminaliza. O feminismo descolonial, portanto, rejeita a ideia de uma masculinidade única e hegemônica, geralmente baseada em padrões ocidentais, brancos e heteronormativos. Em vez disso, propõe a existência de múltiplas masculinidades, reconhecendo que homens negros vivem suas identidades de maneiras diversas, atravessados por múltiplas formas de opressão.

As contribuições e críticas dos feminismos negros e descolonial às vivências das masculinidades negras têm propiciado com que eles assumem o protagonismo das suas próprias histórias, estimulando os debates que têm ocorrido entre os estudiosos das masculinidades negras.

3.2 Desafios e contradições nas experiências masculinas

Os estudos sobre masculinidades, como campo de pesquisa acadêmica, emergiram como uma resposta crítica aos estudos feministas. Enquanto o feminismo se dedicava a analisar as desigualdades de gênero e a desconstruir os papéis sociais atribuídos às mulheres (Miskolci, 2021), os estudos sobre masculinidades surgiram visando investigar as construções sociais da masculinidade e seus impactos na vida dos homens (Restier e Souza, 2019; Camilo e Junior, 2022).

Inicialmente, esses estudos foram influenciados pela segunda onda do feminismo, que questionava as normas de gênero e as relações de poder entre homens e mulheres. A partir da década de 1970, pesquisadores e pesquisadoras começaram a explorar a ideia de que a masculinidade, assim como a feminilidade, é uma construção social e histórica, variando de acordo com diferentes culturas e contextos (Bola, 2020; hooks, 2022).

Ao desnaturalizar a masculinidade, esses estudos revelaram a existência de diversas formas de masculinidade, desafiando a noção de uma masculinidade única e universal. Essa nova perspectiva permitiu analisar como as normas de gênero influenciam as relações interpessoais, as práticas profissionais, a saúde mental e a expressão emocional dos homens.

Uma das contribuições dos estudos sobre masculinidades foi a de generificar o masculino, isto é, enfatizar a importância de incluir o masculino como uma das vertentes fundamentais dos estudos de gênero (Souza, 2022). Essa abordagem permite uma análise mais abrangente das normas, expectativas e desafios enfrentados pelos homens, ao mesmo tempo que revela como essas dinâmicas influenciam as relações de poder e afetam todos os gêneros.

Os estudos de masculinidades também reforçam essa importância ao demonstrar que os homens não são todos iguais e que suas interações são permeadas por diversas variáveis. Como apontado por Connell e Pearse (2015, p. 38), “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se homem”. Assim como os corpos femininos foram politizados e problematizados, os corpos masculinos também precisam passar pelo mesmo processo (Júnior, 2010). E é a partir dessa premissa que se assentam as reflexões sobre masculinidades, em especial, a negra.

Ao apontar que o homem negro não é um homem, mas um homem negro, Fanon (2008) evidenciou aquilo que tem sido central nas discussões feministas: para se compreender a performance de um gênero é fundamental articulá-lo com outras variáveis, principalmente raça. Não é possível tentar compreender o masculino sem levar em consideração os estigmas que os homens negros carregam e que fazem, muitas vezes, com que eles não sejam considerados homens quando comparados aos homens brancos, por exemplo. Por isso, é importante nos questionarmos qual tem sido o lugar

dos homens negros nas discussões de gênero atuais e quais têm sido suas colaborações para tais discussões?

Será que aquele que oprime, mas que também é oprimido, seria autorizado a produzir conhecimento sobre si? É nesse lugar de ambiguidade que os homens negros estão inseridos. Ao mesmo tempo, em que são homens e, conseqüentemente, detêm alguns privilégios do patriarcado, eles não podem ser considerados sujeitos universais, pois a cor das suas peles lhes impõe um lugar de sujeição diante dos homens brancos.

Os estudos de masculinidade mostram que os “poderes e privilégios” advindos do patriarcado não se distribuem de forma igual entre todos os homens (Connell; Messerschmidt, 2013). Estudiosos das masculinidades negras afirmam que os homens negros não possuem o mesmo reconhecimento social que os homens brancos, sendo o racismo o principal instrumento de demarcação entre esses dois grupos (Custódio, 2019; Faustino, 2014; Pinho, 2004). Utilizando-se da noção de interseccionalidade, é preciso correlacionar variáveis (raça, gênero, sexualidade...) para se compreender as particularidades de cada subgrupo.

Desta maneira, para se tentar compreender o significado do que significa “ser um homem negro” é preciso especificar de qual homem estamos falando. Do cisgênero ou do transgênero? Qual a expressão social da sua sexualidade? Qual a sua classe social? Como ele vivencia a sua espiritualidade? Ele apresenta alguma deficiência física? Fazer análises de forma interseccional tem sido um dos grandes desafios dos estudos sobre masculinidades negras, pois a riqueza está em não mais fazer debates “monocategoriais” (Conrado; Ribeiro, 2017), mas sim pensar a categoria gênero, por exemplo, articulada com outras variáveis.

Michael S. Kimmel (1998) afirma que as masculinidades são construídas a partir da interação de dois campos de relações de poder: nas relações dos homens com as mulheres (dando origem a desigualdade de gênero) e nas relações dos homens com os outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnia, sexualidade, idade...). Assim, pode-se concluir que os elementos constitutivos na construção social das masculinidades são o sexismo, a homofobia e o racismo (Kimmel, 1998).

Não é possível pensar em uma essência universal e constante da masculinidade. Ela é um conjunto de significados que variam conforme a cultura, o período histórico e até mesmo o curso de vida de cada homem. Deste modo, a masculinidade pode ser

compreendida como um conjunto de significados e comportamentos, os quais são fluidos e estão em constante mudança. Por isso, deve-se pensar em masculinidades, no plural, para evidenciar que o conceito tem significados diferentes segundo o grupo de homens que está sendo observado e o contexto no qual está inserido (Kimmel, 1998).

Apesar da pluralidade das expressões sociais do masculino, certas características foram elencadas socialmente para definir um “padrão social” de masculinidade ocidental. Erving Goffman (1988, p. 104) resume bem qual seria esse padrão:

Há apenas um homem completo e sem rubores na América do Norte: um jovem, casado, branco, urbano, do Norte, heterossexual, protestante, pai, com educação superior, bem-empregado, bem-apessoado, de bom peso e boa estatura, e com algum recorde esportivo recente... Qualquer homem que não se qualifica em alguma dessas categorias provavelmente irá ter uma imagem de si — pelo menos durante alguns momentos — como sem valor, incompleto e inferior.

Esse “padrão social da masculinidade” é que os pesquisadores chamam de masculinidade hegemônica. A masculinidade tida como hegemônica não se assumiu normal estatisticamente falando (Connell; Messerschmidt, 2013), pois, como apontou Goffman (1980), apenas uma minoria dos homens consegue alcançá-la. Mas ela tornou-se normativa ao incorporar a forma mais honrada de ser reconhecida como homem socialmente. Simbolicamente, ela carrega a posição de poder e superioridade, sendo assim, almejada por todos os homens que não a detém. Contudo, cada vez mais se verifica que a masculinidade hegemônica não resulta em uma experiência de vida satisfatória para os homens, pelo contrário (Connell; Messerschmidt, 2013).

A masculinidade enquanto experiência, expressão de um gênero, é extremamente volúvel, incerta, apesar do desejo masculino de torná-la rígida. Por causa disso, ela é questionada e precisa ser provada e reafirmada constantemente (Kimmel, 1998), produzindo um movimento de eterno começo e recomeço para os homens. Se a masculinidade exige uma demonstração constante, como seria demonstrada a aquisição bem realizada de uma masculinidade (Kimmel, 1998, p. 111)?

Para Kimmel (1998), a principal forma que os homens utilizam para tentar demonstrar uma aquisição bem-sucedida de uma masculinidade é através da desvalorização de outras vivências de masculinidade, posicionando o hegemônico por oposição ao subalterno, criando, assim, outro passível de ser combatido. O conceito de masculinidade hegemônica pressupõe uma relação de subordinação de masculinidades tidas como não-hegemônicas (Connell; Messerschmidt, 2013).

A masculinidade hegemônica é mais visível àqueles que são mais afetados pela sua violência (Kimmel, 1998), como, por exemplo, as masculinidades negras. Tida como subordinada, a masculinidade do homem negro enfrenta questões complexas para se estabelecer. Dessa forma, quais os caminhos precisam ser percorridos para um menino tornar-se em um homem negro?

4 O LUGAR SÓCIO-HISTÓRICO DOS HOMENS NEGROS NO BRASIL

Por que falar sobre os homens? Por que falar sobre o homem negro no atual contexto sócio-histórico? Qual é o seu lugar no contexto social brasileiro? Essas questões têm sido levantadas por pesquisadores/as de diversos campos do saber, especialmente à medida que cresce a compreensão de que as categorias de análise de raça e gênero são profundamente interseccionais e mutuamente constitutivas. Como aponta Souza (2022), os homens passaram a ser vistos como sujeitos "generificados", ou seja, como indivíduos cujas experiências são marcadas pelo gênero, rompendo com a ideia de que o masculino é a norma universal e neutra.

No entanto, quando se trata de estudos sobre as relações raciais, o homem negro aparece frequentemente de forma diluída em categorias mais amplas, como "negros" ou "pessoas negras" (Souza, 2022, p. 106). Essa abordagem, embora importante para denunciar as desigualdades estruturais, tende a obscurecer as especificidades das experiências masculinas negras. Isso inclui tanto os impactos específicos do racismo e do sexismo quanto os modos pelos quais o homem negro é construído, percebido e posicionado na sociedade brasileira. Os impactos do racismo, assim como as pressões de gênero, posicionam os homens negros em contexto social singular.

A invisibilidade das experiências de homens negros, enquanto grupo social específico, implica uma lacuna epistemológica que limita a compreensão das interseções entre raça e gênero. Os homens negros vivenciam uma condição paradoxal: são alvos de um racismo que os hipervisibiliza como corpos perigosos, agressivos ou hipersexualizados, ao mesmo tempo, em que são desumanizados e marginalizados em espaços de poder e representação social. Essa contradição os coloca em uma posição única no campo das relações sociais e raciais, que exige uma análise mais detalhada e contextualizada. Como denuncia Souza (2022), os homens negros vivem um grande limbo. A visibilidade e as interações sociais não são suficientes para compreender a complexidade desses indivíduos, especialmente quando se consideram marcadores sociais como raça e gênero.

Clóvis Moura (2019) argumenta que o negro urbano brasileiro, especialmente aquele residente nas regiões sudeste e sul, enfrenta um percurso marcado por

mecanismos históricos de exclusão racial. Esses mecanismos operam como estratégias de bloqueio que restringem seu acesso a posições sociais privilegiadas ou compensatórias, assegurando que os grupos brancos – seja do ponto de vista étnico ou social – mantenham o domínio sobre esses espaços.

Essas barreiras começam no próprio ambiente familiar e se estendem ao longo da trajetória educacional, desde o ensino fundamental até a universidade. No mercado de trabalho, manifesta-se na limitação de oportunidades, na segregação profissional, na desigualdade salarial e na discriminação, explícita ou velada, em determinadas áreas. Além disso, a exclusão se revela nas relações interpessoais, dificultando casamentos interracialis e impondo restrições cotidianas que acompanham a vida do negro ao longo dos anos.

O legado da escravidão e as dinâmicas atuais de exclusão racial criam para o homem negro um lugar social marcado por vulnerabilidades específicas, como a violência policial, o encarceramento em massa e as barreiras ao acesso à educação e ao mercado de trabalho formal. Paralelamente, esses homens também desempenham papéis centrais em suas comunidades e famílias, muitas vezes desafiando os estereótipos e produzindo novas formas de resistência e de participação social.

Após a abolição da escravidão, sem saber como lidar com os libertos, o Estado brasileiro instituiu um dispositivo legal que consolidou a criminalização dos homens negros, transformando-os em delinquentes por excelência. Foi nesse contexto que surgiu a chamada Lei da Vadiagem (Carneiro, 2023, p. 78). Com base no artigo “Vadiagem”, de Lúcio Ronaldo Pereira Ribeiro, Sueli Carneiro argumenta que essa lei deu origem à expressão popular: “negro parado é suspeito, correndo é ladrão”. Essa frase cristalizou um estigma que marcou e continua a marcar os homens negros até hoje.

O período pós-abolição representou um limbo para a população negra, resultando em uma massa de excluídos sociais. Fernando Henrique Cardoso, citado por Sueli Carneiro (2023), destacou que, com o fim da escravidão, os negros perderam qualquer posição na escala social brasileira. Enquanto escravos, ocupavam um lugar terrível, mas ainda assim tinham um lugar. Já os libertos foram relegados à inexistência social. Sem acesso à cidadania, os ex-escravos e seus descendentes compuseram uma

população marginalizada, privada do direito de se integrar plenamente à sociedade como cidadãos.

Florestan Fernandes (2008), em sua análise clássica sobre a integração do negro na sociedade de classes, argumenta que a abolição da escravidão no Brasil não foi acompanhada de um processo efetivo de inclusão social e econômica. Pelo contrário, os homens negros foram relegados às margens do sistema capitalista emergente, condenados a uma posição subalterna que se perpetuou ao longo das décadas. No caso dos homens negros, essa subalternidade é agravada por dinâmicas de gênero que os posicionam simultaneamente como provedores esperados, mas desprovidos de recursos estruturais para cumprir esse papel. Para Florestan (2008), o racismo brasileiro, revestido de uma ideologia de "democracia racial", é estrutural e opera por meio de mecanismos que perpetuam a exclusão.

No caso dos homens negros, essa exclusão é marcada pela desumanização associada ao legado da escravidão. Eles foram historicamente construídos como corpos perigosos e, nas palavras de Fanon (2008), reduzidos ao corpo, ao gesto, à fisicalidade em um processo de objetificação racial. Essa construção, ainda presente, é reforçada por instituições contemporâneas, como o sistema de justiça criminal. A violência policial e o encarceramento em massa, por exemplo, não são apenas manifestações de racismo, mas também de um sexismo que considera esses homens como as principais ameaças à ordem social.

Infelizmente, um dos lugares sociais ocupados pelos homens negros no Brasil é o de “deixados para morrer”, como revelam pesquisas que indicam que 79% das vítimas de homicídio no país são homens negros (Cerqueira *et al.*, 2024; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024). Sueli Carneiro (2023) argumenta que essa dinâmica de “deixar morrer” se manifesta no abandono dos jovens negros à guerra do tráfico de drogas, onde, atuando como soldados, são condenados tanto a matar quanto a morrer. Segundo a ONU, os dados do Brasil refletem um cenário comparável ao de uma guerra civil, em que as principais vítimas são homens, jovens, negros e pobres, frequentemente assassinados por outros homens com o mesmo perfil: jovens, pobres e, em sua maioria, negros (Carneiro, 2023, p. 83). Achille Mbembe (2018) denominou de necropolítica essa lógica que submete alguns corpos à morte.

A ideia de necropolítica, como elaborada por Achille Mbembe (2018), articula-se a partir do entendimento de que o poder soberano não se resume apenas a governar e administrar a vida, mas também a decidir quem deve viver e quem deve morrer. Nesse contexto, a necropolítica refere-se às estratégias e políticas que tornam certos grupos sociais vulneráveis à morte, seja por violência direta, negligência ou abandono.

No caso brasileiro, essa lógica se manifesta de forma mais evidente na sistemática eliminação dos corpos negros, especialmente os masculinos. O homem negro é constantemente situado no imaginário social como uma ameaça, um “inimigo interno” que deve ser contido, combatido e, muitas vezes, eliminado. Esse processo é sustentado por diversas esferas institucionais, incluindo o aparato policial e o sistema jurídico, que perpetuam práticas violentas legitimadas sob o discurso de combate ao crime.

A população carcerária brasileira apresenta uma marcante disparidade racial, com homens negros representando 67% do total de encarcerados, segundo dados do INFOPEN apresentados pelo Observatório Brasileiro das Desigualdades (2023). Essa sobrerrepresentação não se deve a uma maior incidência delitiva, mas reflete processos históricos e estruturais de criminalização seletiva, que recaem predominantemente sobre a população negra. Os dados indicam que homens negros, especialmente jovens e de baixa renda, são submetidos a padrões diferenciados de vigilância e repressão, enfrentando policiamento ostensivo, prisões arbitrárias mais frequentes e condenações mais severas em comparação com indivíduos brancos em situações jurídicas similares.

No âmbito da violência letal, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024) evidencia um perfil específico das vítimas: 82,7% dos mortos em ações policiais são negros, majoritariamente homens jovens. Essa realidade está diretamente ligada à implementação de políticas de segurança pública militarizadas, que operam de forma seletiva em territórios periféricos, onde a população negra é predominante. A banalização dessas mortes, frequentemente justificadas como “danos colaterais” em operações policiais, revela a baixa prioridade atribuída à proteção dessas vidas no contexto das políticas de segurança pública.

Essa lógica de extermínio não se restringe apenas à população negra civil, mas também atinge os próprios agentes da segurança pública. Em 2023, 70% dos policiais mortos em serviço eram negros (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024), evidenciando como o genocídio da população negra se manifesta em diversas esferas, inclusive dentro das instituições que deveriam garantir a segurança da sociedade.

Paradoxalmente, embora sejam os principais alvos do sistema penal, homens negros enfrentam significativas barreiras no acesso à justiça. A escassez de defensores públicos negros é um dos obstáculos à representação jurídica adequada. Além disso, são recorrentes os relatos de discriminação racial nos tribunais, que vão desde a utilização de estereótipos raciais nos processos até a imposição de sentenças mais rigorosas para réus negros em comparação com brancos em casos análogos (Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2023). A insuficiência de defensores públicos em regiões periféricas, onde a população negra está mais concentrada, agrava ainda mais essa desigualdade.

A elevada taxa de mortalidade por causas evitáveis entre homens negros no Brasil aponta para um grave problema de saúde pública: 41,6% dos óbitos nessa população poderiam ser prevenidos com intervenções adequadas, como acesso oportuno a serviços de saúde, diagnóstico precoce e políticas de promoção à saúde. Essa estatística equivale a 23 mortes evitáveis por hora, decorrentes principalmente de doenças infecciosas, violência urbana, complicações de condições crônicas, como hipertensão e diabetes, e outros fatores associados às iniquidades sociais (Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2023). A persistência desses óbitos evidencia falhas estruturais no sistema de saúde e a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a redução dessas disparidades.

A desigualdade racial no mercado de trabalho brasileiro também se manifesta de forma contundente na disparidade salarial entre homens negros e não negros. Dados recentes mostram que homens negros recebem, em média, apenas 69,2% da remuneração de homens não negros, evidenciando uma marcante assimetria na valorização da mão de obra conforme o recorte racial. Essa diferença se intensifica em regiões metropolitanas como Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro, onde as discrepâncias são ainda mais acentuadas (Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2023).

A análise da participação de homens negros nos espaços de poder político no Brasil revela um cenário de profunda desigualdade. No âmbito legislativo, esse grupo

ocupa menos de 25% das cadeiras na Câmara dos Deputados e uma proporção ainda menor no Senado Federal, configurando uma expressiva sub-representação em relação à sua participação na composição demográfica do país (Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2023). Essa disparidade reflete a persistência de barreiras estruturais que limitam o acesso pleno desses indivíduos às instâncias decisórias nacionais, comprometendo sua capacidade de influenciar a formulação de políticas públicas voltadas para questões raciais.

No poder executivo municipal, a situação é igualmente crítica: homens negros correspondem a apenas 24% do total de prefeitos, percentual significativamente inferior à sua representação populacional. Esse quadro evidencia não apenas a exclusão desse grupo dos espaços políticos, mas também a perpetuação de um modelo de governança que historicamente marginaliza suas demandas e perspectivas (Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2023).

O debate público é um dos espaços onde as contradições em torno dos homens negros mais se manifestam. Por um lado, eles são os responsáveis pela maioria das mazelas da população negra: violência, insensibilidade, preterimento da mulher negra, abandono parental, dentre outros (Souza, 2022, p. 106). Ao mesmo tempo, eles são apontados como detentores dos privilégios do patriarcado, entretanto, poucos conseguem definir quais os reais privilégios que eles conseguem usufruir (Souza, 2022). Essa contradição também é exemplificada com a adesão de parte desses homens ao discurso da extrema-direita, que, por definição, é racista, elitista e excludente a todas as minorias (Souza, 2024). E que, portanto, não contemplaria os homens negros nos seus preceitos.

Ao refletirmos sobre o lugar do homem negro na sociedade brasileira, é crucial reconhecermos que pretos e pardos, embora partilhem experiências de racialização, podem ocupar posições sociais distintas. Lugar esse muitas vezes caracterizado por angústias e sentimento de não pertencimento.

Abdias do Nascimento (2016) refletiu sobre o lugar ocupado pelo pardo (ou mulato, como era a terminologia na época) na sociedade brasileira. Segundo ele, essa figura histórica posicionava-se entre a casa-grande e a senzala, desempenhando um papel estratégico para a classe dominante. Durante a escravidão, o mulato era designado para funções como capitão-do-mato, feitor e outras tarefas que exigiam a confiança dos

senhores. Mais recentemente, ele foi elevado à posição de símbolo da suposta “democracia racial” brasileira, concentrando as esperanças de neutralizar a “ameaça racial” representada pela população de origem africana (Nascimento, 2016, p. 83). Entretanto, Abdias do Nascimento afirma que essa posição intermediária do pardo não lhe trouxe qualquer vantagem em termos de posição social. Pelo contrário, ele também seria alvo de desprezo e discriminação, assim como o restante da população negra.

Como apontado por Alessandra Devulsky (2021), a categoria “negro”, como utilizada pelo IBGE, é consequência de um elo racial e político entre pretos e pardos em oposição à categoria “branco”. Pardos são indivíduos que possuem algum grau de mestiçagem racial, mas que não são identificados como brancos devido à ausência de características físicas que remetem predominantemente à ascendência europeia (Devulsky, 2021, p. 11). Portanto, no pêndulo social, os pardos se aproximam mais das vivências pretas do que das brancas.

O “lugar” do homem pardo, muitas vezes, é vivenciado justamente como um não-lugar, como exemplificado pelo interlocutor da pesquisa, Olumide Togbui⁴:

Eu estava muito no não-lugar ali dentro da infância, né? Eu não me entendia como um menino negro, mas eu também não me entendia como um menino branco, né? Me chamavam de moreno, me chamavam de mulato, é, e eu só aceitava isso, né? Não questionava muito essa questão, mas era um não lugar para mim, porque muitas vezes eu não sabia. Eu queria me parecer mais com uma coisa, menos com outra. Mas era muito difícil construir uma referência, né? Construir uma referência de como se vê no mundo, como se identificar.

A terminologia também tem sido amplamente debatida, a partir das discussões sobre colorismo (Devulsky, 2021). Para a autora, o colorismo surge da forma como entendemos a condição negra, historicamente inferiorizada e subordinada à branquitude. Ao mesmo tempo, em que há um processo de ressignificação dessa mesma condição negra a partir de um olhar não colonizado e racista. O participante Olumide Togbui demonstrou a importância dessa discussão e de como ela tem propiciado a ampliação do debate sobre o lugar do pardo na sociedade brasileira. A seguir, ele demonstra o seu incômodo com o uso da palavra pardo, por exemplo:

Eu me classifico como negro, como negro não retinto. Eu não gosto de usar o termo pardo. Eu não acho que é legal para caracterizar cor de pessoa, sabe?

⁴ Olumide Togbui se autot classificou como negro não retinto. Conforme será detalhado na seção *Percurso Metodológico*, a fim de preservar o anonimato dos participantes e, simultaneamente, homenagear sua ancestralidade, foram atribuídos a cada interlocutor nomes fictícios de origem africana.

Na reflexão de Olumide Togbui sobre o seu processo de autoidentificação racial, percebemos que a aquisição de conhecimento é determinante no processo de apaziguamento da angústia do não-lugar vivenciado por algumas pessoas pardas. É a partir do letramento racial que se modifica a percepção de si e do outro.

(...) quando eu fui tendo contato com esses debates sobre negritude, eu comecei a perceber que a classificação abarcava tanto pessoas pardas quanto pessoas pretas, né? E aí eu entendi que, de alguma maneira, pela classificação do IBGE, tudo mais, eu me enquadrava nisso, mas eu não me sentia totalmente sendo... Me colocando nesse lugar primeiramente e muitas pessoas também não conseguiam me ver nesse lugar, não era negro o suficiente, né? No sentido da cor ser bem escura e tudo bem marcante.

No relato acima, há um dado importante na discussão do lugar do pardo nas discussões étnico-raciais: o fato de muitos deles não serem considerados negros o suficiente por não terem a pele retinta. Afinal, quais características são necessárias ter para ser considerado “negro o suficiente”? Olumide Togbui oferece essa problematização para as discussões do movimento negro e para as discussões sobre colorismo:

Elas vão sempre associar o negro apenas à pessoa retinta e não vão entender que existe uma diversidade de tom de pele, de fenótipos, de cores, de características quando a gente está falando de negritude, né? Um espectro diverso assim. Então existe um pouco dessa dificuldade mesmo de ampliação desse espectro para algumas mentalidades, seja por falta de conhecimento, ou seja, também alguns casos por situações de pessoas que já sofreram com racismo tão violento, eu acredito, ou situações tão adversas assim que para elas, também difícil conceber pessoas que têm uma pele mais clara, que não vivenciaram situações de racismo no nível delas, também estarem neste lugar de conhecimento, de se empoderarem, sabe, dentro dessa identidade, porque é muito ambivalente, né!

A questão sobre quem é “negro o suficiente” evidencia as tensões e contradições presentes nas classificações raciais no Brasil. Embora os critérios fenotípicos sejam frequentemente utilizados para definir a negritude, a experiência social do racismo e a autodeclaração também desempenham papéis fundamentais. Nesse sentido, o pertencimento racial não pode ser reduzido a um único fator, mas deve ser compreendido em um contexto histórico e político que considere tanto a vivência individual quanto às estruturas sociais que moldam as relações raciais no país.

Nesse contexto, Kabengele Munanga (1999, p. 88) destaca que, no Brasil, como se percebe, a cor da pele e outros traços associados à negritude ocorrem de maneira relacional e contextualizada. Tal percepção depende, em grande medida, da consciência do observador e do ambiente em que o indivíduo está inserido, sendo influenciada por

fatores extrarraciais — como aspectos sociais, culturais, psicológicos e econômicos. Elementos como modos de se comportar, escolarização, formação profissional, estilo e padrão de vida também interferem nessa percepção, estando todos esses fatores estreitamente ligados à posição de classe, ao poder econômico e aos processos de socialização envolvidos.

Essa complexidade é ainda mais acentuada quando se considera a construção social de estigmas que recaem, de forma específica, sobre o homem negro na sociedade brasileira. Uma das características centrais dos estereótipos é justamente a sua capacidade de simplificar a realidade com base em um número reduzido de elementos observáveis (Vigoya, 2018), os quais são frequentemente supervalorizados para manter privilégios e sustentar preconceitos. Como aponta Vigoya (2018, p. 104): “Com base nos estereótipos, presumimos que já sabemos tudo o que precisamos saber de uma pessoa ou grupo, definindo cada unidade que o compõe por seus elementos”.

Como aponta Goffman (1988), o estigma é uma linguagem de relações e não de atributos. No instante em que uma categoria de pessoas é estigmatizada, está se criando uma relação hierárquica que, em última instância, está contribuindo para que relações de poder e dominação se estabeleçam. Ao ser rotulado como “bandido” o homem negro está sofrendo, dentre outras coisas, de uma violência simbólica com impacto em todas as esferas da sua vida.

Goffman (2010) afirma que os comportamentos são moldados a partir das regras de conduta definidas pelo grupo e pelo cenário no qual o indivíduo está inserido. Por ser rotulado como bandido, o homem negro precisa estar atento ao seu comportamento em todas as situações para não ser repreendido devido ao estigma que carrega. Dessa maneira, pedir o comprovante de pagamento após realizar uma compra, por exemplo, torna-se uma questão de segurança pessoal na hipótese de ele ser acusado de ter roubado algo. Outra estratégia utilizada por eles é evitar utilizar certos estilos de roupa que possam demarcar uma origem social e, assim, evitar olhares e julgamentos. Esses exemplos mostram como o estigma de que homens negros são criminosos pode afetar diretamente a relação entre a identidade pessoal e a identidade social dos indivíduos (Goffman, 1988). Muitos desses homens precisam negar quem são e o que gostam em função de uma maior adaptabilidade ao convívio social.

Outra consequência imediata dos estereótipos e estigmas cunhados aos homens negros é o aprisionamento que eles podem ocasionar nesses homens. Assim, muitos tendem a acreditar que só alcançarão reconhecimento público se reproduzirem exatamente aquilo que lhes é esperado socialmente. Dessa forma, supervalorizam seus atributos físicos e sexuais, adotam comportamentos agressivos e se envolvem em práticas criminais. Serão aquilo que esperam que eles sejam e, inevitavelmente, sofrerão todas as consequências disso. Assim, os homens negros tendem a ficar restritos a duas possibilidades de existência. Na primeira, ele é visto como uma mercadoria para ser consumida sexualmente e na outra como aquele que precisa ser temido por ser perigoso (Navasconi, 2022). Em ambas as possibilidades, o seu caráter humano é negligenciado e esvaziado.

Com o avanço das discussões raciais, parte-se frequentemente do pressuposto de que os homens negros possuem uma consciência racial consolidada, ou ao menos em processo de formação. No entanto, numa sociedade de padrões normativos brancos, como a brasileira, essa tomada de consciência é tudo menos natural ou automática: trata-se de um processo árduo, conflituoso e muitas vezes solitário. A subjetividade negra, especialmente a masculina, é tensionada entre a necessidade de se afirmar como sujeito digno de reconhecimento e o imperativo social de negar sua origem e características étnico-raciais, vistas como inferiores ou indesejáveis.

Munanga (2019) problematiza justamente essa dificuldade, ao perguntar se é possível construir uma identidade negra a partir da morfologia dos corpos, num contexto em que tudo o que remete à negritude é historicamente desvalorizado. O corpo negro, longe de ser apenas suporte biológico, torna-se alvo de múltiplas violências simbólicas e materiais. As práticas de embranquecimento — seja por meio de discursos meritocráticos, da estetização da branquitude ou da negação da cultura afrodescendente — operam como formas de silenciamento e apagamento da diferença racial.

Dessa forma, o que deveria ser uma afirmação identitária — “tornar-se negro”, no sentido político proposto por Fanon (2008) e Neuza Santos (2021) — transforma-se, paradoxalmente, em mais uma das violências a serem enfrentadas por esses sujeitos. Assumir-se negro, em um ambiente que continuamente associa a negritude ao negativo, exige atravessar o desconforto, o autoquestionamento e a dor. Em muitos casos, esse processo ocorre apenas quando o racismo se torna incontornável — por meio de

experiências de discriminação explícita, exclusão ou humilhação. Portanto, longe de ser dado, o pertencimento racial é uma construção social que exige enfrentamento cotidiano, reelaboração subjetiva e resistência. Trata-se de um tornar-se que é, ao mesmo tempo, possibilidade de empoderamento e marca da exclusão social.

4.2 Racismo e as experiências de homens negros

Uma das contribuições da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica é que ela demonstra que pertencer a diferentes grupos pode expor as pessoas a diversas formas de preconceito e violências. No entanto, como pertencemos simultaneamente a vários grupos, nossas identidades complexas influenciam as formas específicas como vivenciamos essas discriminações. Por exemplo, homens e mulheres podem experimentar o racismo de maneiras distintas. A interseccionalidade nos ajuda a compreender essas nuances da experiência individual que muitas vezes podem passar despercebidas (Collins e Bilge, 2020, p. 30).

Embora o impacto do racismo atinja toda a comunidade, a primeira experiência com ele é vivida de maneira profundamente individual e subjetiva, muitas vezes sem ser compartilhada. Sua violência é tão insidiosa e penetrante que a vítima frequentemente se encontra incapaz de reagir diante de atos de preconceito ou discriminação, tamanha a intensidade do choque e da internalização desse sofrimento.

O racismo, para se manter eficiente no seu poder de dominação e subordinação de outras raças, precisa criar e recriar uma construção no imaginário social de que determinadas características biológicas ou culturais estão relacionadas à raça (Almeida, 2018). Outro ponto importante para a permanência do racismo, é a construção social de que as desigualdades sociais estão relacionadas à identidade racial dos indivíduos, construção essa que permite a indiferença, por parte da sociedade, dos privilégios vivenciados por determinados grupos raciais (Almeida, 2018). Na lógica racista, há no imaginário social lugares estabelecidos para negros e brancos, lugares esses que são reproduzidos e reforçados pelos meios de comunicação e pela indústria cultural, em geral (Borsa e Perussatto, 2020).

Antes de nos aprofundarmos no racismo e suas consequências, é preciso compreender a noção de raça. Neuza Santos Souza (2021) compreende raça como uma noção ideológica utilizada como critério social para distribuição de posição na estrutura

de classes. A raça é compreendida como uma construção ideológica, utilizada como critério social para a distribuição de posições dentro da estrutura de classes. Embora tenha como base certas características biológicas, especialmente a cor da pele, no Brasil, a raça sempre foi definida como um atributo coletivo de um grupo social específico, associado a uma mesma posição social, nível de prestígio e conjunto de valores culturais.

Silvio de Almeida (2018, p. 19) aponta que o conceito de raça não é fixo nem imutável. Seu significado está sempre vinculado ao contexto histórico em que é empregado. A raça é permeada por elementos de contingência, conflito, poder e decisão, o que a torna um conceito relacional e historicamente construído. Dessa forma, a trajetória da raça ou das diferentes raças está diretamente ligada à configuração política e econômica das sociedades contemporâneas.

Para analisar as consequências do racismo na constituição subjetiva e na vida dos homens negros, partimos do pressuposto de que o racismo é estrutural, conforme argumenta Almeida (2018). Segundo o autor, o racismo não é um fenômeno patológico ou uma anomalia, mas sim um componente fundamental da organização econômica e política da sociedade. Sua presença se manifesta tanto nas relações interpessoais quanto na dinâmica das instituições, enraizando-se nas estruturas mais profundas da vida social (Almeida, 2018, p. 16).

Nesse sentido, o racismo pode ser compreendido como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, resultando em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25).

As concepções de racismo desenvolvidas por Almeida (2018) podem ser classificadas em três categorias: racismo individual, institucional e estrutural. Na perspectiva individualista, o racismo é compreendido como uma patologia, um fenômeno ético ou psicológico, de natureza individual ou coletiva (Almeida, 2018, p. 28). Por essa abordagem, ele é visto como uma “irracionalidade” que deve ser combatida no âmbito jurídico, por meio de sanções civis ou penais. No entanto, essa concepção se revela limitada, pois ao atribuir a responsabilidade exclusivamente ao indivíduo, ignora o contexto social que legitima e sustenta essas práticas.

O conceito de racismo institucional representa um avanço, pois desloca a análise do comportamento individual para o funcionamento das instituições, que, mesmo de forma indireta, promovem desigualdades raciais ao conceder privilégios ou impor desvantagens com base na raça (Almeida, 2018, p. 29). Os defensores dessa abordagem argumentam que os conflitos sociais são inerentes às instituições e que:

(...) a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas devido à ação isolada de grupos ou indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2018, p. 30).

Outro avanço da concepção institucional em relação à individualista é a centralidade do poder nas relações raciais. Nessa perspectiva, o racismo é entendido, antes de tudo, como uma relação de dominação de uma raça sobre outra (Almeida, 2018). Enquanto no racismo individual a discriminação se manifesta na ação direta de um indivíduo branco contra um indivíduo negro, no racismo institucional, trata-se de uma dinâmica mais ampla, em que uma comunidade branca impõe desvantagens a uma comunidade negra.

Por fim, a concepção de racismo estrutural surge como um desdobramento da perspectiva institucional. Se as instituições impõem e reproduzem padrões racistas para preservar a ordem social, isso ocorre porque “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2018, p. 36). Assim, o racismo não é uma criação institucional, mas sim um elemento constitutivo da própria organização social, sendo apenas reforçado e perpetuado pelas instituições. Essa concepção amplia a compreensão sobre o processo de dominação racial, evidenciando sua eficácia e resistência ao combate. Sua sofisticação é tal que o racismo foi implantado nas raízes das sociedades, tornando-se parte integrante de sua estrutura. Portanto:

(...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o *racismo individual e institucionalmente*, torna-se imperativo refletir sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas* (Almeida, 2018, p. 39).

Além das definições cunhadas por Silvio de Almeida (2018), outros autores também pensaram o racismo a partir de outras perspectivas. Em "*Racismo em Três Dimensões*", Luiz Augusto Campos (2017) propõe uma abordagem realista-crítica para compreender o racismo, argumentando que ele deve ser analisado integrando três dimensões: ideológica, prática e estrutural. O autor revisa as principais teorias que explicam o racismo contemporâneo, destacando a dimensão ideológica (focada nas crenças e ideias racistas), a prática (ações e atitudes discriminatórias) e a estrutural (papel de instituições e estruturas sociais na reprodução do racismo).

Campos (2017) defende que essas três perspectivas não são mutuamente exclusivas, mas complementares. Ele sugere uma visão tridimensional que permite uma análise mais completa, utilizando o realismo crítico como base teórica, inspirado em pensadores como Roy Bhaskar. Essa abordagem considera o racismo como um fenômeno social complexo e destaca a importância de tratar os fenômenos sociais como reais para compreender e modificar suas determinações negativas. O autor ainda reconhece os desafios de mensuração e análise prática das dinâmicas racistas em diferentes contextos.

Muniz Sodré, em *O Fascismo da Cor: Uma Radiografia do Racismo Nacional* (2023), questiona o conceito de "racismo estrutural", argumentando que ele carece de base científica e não explica adequadamente os fenômenos sociais. Segundo o autor, diferentemente de países como os Estados Unidos e a África do Sul, onde existiram sistemas legais de segregação racial, o racismo no Brasil opera de maneira mais velada, embora igualmente perniciosa. Para Sodré, o racismo brasileiro é institucional, pois se manifesta por meio de instituições como escolas, famílias, religiões e o Estado.

Em vez de adotar a noção de "racismo estrutural", Sodré propõe compreendê-lo como uma "forma social escravista", destacando as expressões "racismo institucional e subjetivo" como alternativas mais precisas. Ele utiliza esse conceito para explicar como, após a abolição da escravidão, o racismo se reconfigurou, substituindo formas explícitas de segregação por mecanismos baseados em posição e brancura. Essa abordagem enfatiza a necessidade de um combate concreto ao racismo, focado na transformação das instituições, em vez de uma luta contra uma "estrutura abstrata" (Sodré, 2023).

Um dos efeitos, e da eficiência, do racismo, especialmente no Brasil, foi a racialização apenas do negro. Racialização essa que iniciou no período escravagista, ao transformar o africano escravizado em negro e demarcando o seu lugar e como ele deveria ser tratado (Souza, 2021). O branco, enquanto sujeito, até então, tido como universal, nunca precisou questionar a sua posição racial. Como já citado, o silenciamento quase sempre é uma ótima estratégia para a manutenção de uma determinada situação. Quando não se fala sobre a branquitude, não se precisa questioná-la, nem pensar quais são os seus efeitos na manutenção do racismo estrutural. Ela é tão naturalizada que os brancos nunca precisaram se questionar o que é ser branco na nossa sociedade (Bento, 2022). Entretanto, tal discussão tem se mostrado cada vez mais importante diante do cenário de transformações sociais que temos vivenciado.

4.2.1 O impacto do racismo na vida e subjetividade dos homens negros

Reconhecer que não possuíam uma masculinidade hegemônica, nos termos de Connell e Messerschmidt (2013), mas sim uma masculinidade subalterna, levou os homens negros a repensar o significado de ser homem e a refletir sobre os impactos diretos do racismo nessa identificação. A vivência de uma masculinidade pautada em princípios hegemônicos — patriarcais, brancos e associados à riqueza — é percebida por eles como algo deslocado ou "fora do lugar" (Custódio, 2019). Esse sentimento de não pertencimento gera contradições e impõe desafios significativos às suas experiências e expressões de masculinidade.

Frequentemente considerada subalterna, a masculinidade dos homens negros apresenta desafios ainda mais complexos em comparação à dos homens brancos. Faustino (2014) observa que o homem negro é constantemente pressionado a ser "macho ao quadrado" em todas as situações, como forma de conquistar reconhecimento social. Essa lógica racista, combinada aos ideais de masculinidade hegemônica, aprisiona os homens negros em estereótipos restritivos, atrelando sua identidade a aspectos físicos e à sexualidade.

Essa realidade reflete como as desigualdades estruturais, inclusive as raciais, influenciam a construção das masculinidades. Durante muito tempo, o entendimento da masculinidade negra esteve limitado a narrativas que reforçavam características corporais e sexuais como centrais. Contudo, esforços recentes têm buscado ampliar essa

visão, reconhecendo a complexidade e multiplicidade das experiências dos homens negros.

A afirmação de Frantz Fanon (2008, p. 26), "O homem negro não é um homem, é um homem negro", convida a uma reflexão profunda sobre o lugar do homem negro em diversos campos do saber, como os estudos de gênero, de masculinidades e étnico-raciais. Essa perspectiva ressalta a especificidade da experiência masculina negra, marcada pela objetificação e desumanização do corpo, o que torna a aquisição e manutenção da masculinidade um desafio complexo, com consequências psíquicas e sociais significativas.

Teóricas do feminismo negro, como bell hooks (2022), e teóricos dos estudos de masculinidades (Faustino, 2014; Pinho, 2014; Souza, 2014, 2017; Custódio, 2019) têm se dedicado a analisar essas consequências, evidenciando como a masculinidade negra é construída e vivenciada em um contexto de opressão racial e de gênero. Ao reconhecer a especificidade da experiência do homem negro, esses estudos contribuem para uma compreensão mais detalhada e interseccional das dinâmicas de poder e das desigualdades sociais.

Ampliando a noção de masculinidade definida por Connell e Messerschmidt (2013), Túlio Augusto Custódio (2019) afirma que:

Masculinidades são processos de configurações de prática que não devem ser vistos como equivalentes de homens, pois masculinidades são processos e não grupos de pessoas. São, portanto, lugares de privilégios que fazem com que a maioria dos homens receba dividendos patriarcais com base em uma dita subordinação geral das mulheres ao feminino (p.146).

Essa visão que reduz o homem negro ao seu órgão sexual, além dos problemas citados, também acaba por invisibilizar outras possibilidades de vivências da masculinidade, como, por exemplo, as transmasculinidades negras. Os homens trans negros vivem um duplo processo de invisibilidade, aquela determinada pela cisgeneridade e a provocada pelo racismo (Santana, 2019). Essa invisibilidade pode acarretar uma completa marginalização se esse sujeito não expressar sua afetividade conforme a norma heterossexual, por exemplo.

Além dessa desumanização sexualizada, o homem negro enfrenta múltiplas formas de opressão. Pinho (2014), dialogando com diversos autores e autoras,

argumentam que ele está constantemente submetido a uma tensão racial, que opera como uma ferramenta de emasculação por meio do racismo.

Ao mesmo tempo, em que o corpo do homem negro é objetificado e hipersexualizado, sua sexualidade é frequentemente percebida como uma ameaça direta à masculinidade branca hegemônica. Souza (2013) destaca que, nos Estados Unidos, a criação da Ku Klux Klan teve, entre outros objetivos, o propósito de impedir qualquer relação que desafiasse as normas raciais e de gênero da época, sobretudo aquelas entre homens negros e mulheres brancas. Durante suas incursões noturnas, os membros da Klan tinham como uma de suas principais metas identificar e eliminar casais inter-raciais, perpetuando a segregação racial e reafirmando a hierarquia de poder que sustentava a supremacia branca.

Nesse contexto, os homens negros eram retratados não apenas como perigosos, mas também como rivais no projeto de manutenção da masculinidade branca. Assim, eram sistematicamente alijados da esfera social, ora pela submissão imposta pela violência simbólica e estrutural, ora pelo extermínio direto e brutal (Souza, 2013). A sexualidade do homem negro era, portanto, duplamente instrumentalizada: como objeto de controle e como justificativa para a perpetração de atos violentos em nome de uma suposta ordem racial.

No Brasil, embora o racismo tenha assumido características particulares em função da história do país, os paralelos com a experiência norte-americana são notáveis. A sociedade brasileira, ainda que marcada pelo mito da democracia racial (Fernandes, 2008; Freyre, 2003), reproduz temores e estigmas que sustentam a exclusão e a marginalização dos homens negros.

Retratado como um potencial estuprador, o homem negro passou a ser percebido como uma ameaça não apenas às mulheres brancas, mas à sociedade na totalidade. Essa construção social resultou em um pacto tácito de controle racial e sexual, segundo o qual, caso o homem negro desafiasse a norma socialmente imposta que o proibia de se relacionar sexualmente com mulheres brancas, ele estaria sujeito a severas penalidades. Essas sanções variavam desde punições jurídicas e condenações morais até violências físicas extremas, incluindo o assassinato, frequentemente legitimado por discursos de proteção à ordem social e racial (Elias; Scotson, John L., 2000).

Pode-se dizer que tanto no contexto americano quanto no brasileiro criou-se um pânico moral e sexual (Miskolci, 2021) em torno da figura do homem negro. Por pânico compreende-se como: “um medo desproporcional em relação a um tema e promove também uma reação exagerada a ele” (Miskolci, 2021, p. 25). A partir desse medo desproporcional, um grupo de interesse, no caso, homens brancos, tende a agir empreendendo uma campanha de difamação e destruição que pode adquirir características de uma cruzada.

Essa cruzada, que na contemporaneidade tem nas redes sociais seu principal meio de atuação, pôde ser acompanhada em 2024, tendo como um de seus alvos um dos autores de referência deste trabalho e um dos intelectuais negros mais respeitados do Brasil: o advogado e ex-ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio de Almeida. Silvio de Almeida foi acusado de assédio sexual e moral e, antes das investigações policiais e do julgamento pela Justiça, foi sentenciado como culpado pela opinião pública. Se, após as investigações, as práticas forem comprovadas, que ele seja responsabilizado conforme determina a lei. Mas, e se for provada sua inocência? Como reparar a reputação perdida?

Homens negros, antes de serem negros, são homens e, portanto, passíveis de cometer crimes, inclusive sexuais. Um exemplo recente é o caso do ex-jogador Robinho, condenado a nove anos de prisão por estupro coletivo ocorrido na Itália.⁵ No entanto, acreditar que homens negros são predadores sexuais em potencial significa interditar uma discussão que precisa ser aprofundada por toda a sociedade: a criação de meninos em contextos de supervalorização do sexo e desempenho sexual. Meninos negros, assim como os brancos, aprendem desde cedo que o sexo pode ser uma forma de exercício de poder e de afirmação da masculinidade (Queiroz, 2021). Os casos de Robinho e de Silvio de Almeida, se for comprovado, demonstram que o acesso à fama, ao dinheiro e ao reconhecimento intelectual não impede a manifestação do poder por meio do sexo.

O mito construído em torno do homem negro — especialmente no que diz respeito ao tamanho de seu pênis e ao seu desempenho sexual — intensifica as tensões entre os grupos raciais. Esse imaginário social, ao mesmo tempo, em que hipersexualiza

⁵ Fonte: <https://veja.abril.com.br/esporte/stj-homologa-condenacao-e-robinho-cumprira-pena-no-brasil> . Acesso em 19 de março de 2025 às 12:49.

e objetifica o homem negro, reforça estereótipos que perpetuam relações desiguais de poder. A masculinidade branca, hegemônica no Ocidente, responde a essa tensão por meio de mecanismos institucionais e simbólicos que garantem a manutenção de sua posição dominante.

Esses mecanismos incluem o uso da violência, a exploração econômica e a marginalização de masculinidades que não se alinham aos padrões heteronormativos e racialmente privilegiados (hooks, 2022; Souza, 2013). Um dos principais dispositivos de subjugação da masculinidade negra é a sujeição criminal, que opera por meio da associação sistemática entre negritude e criminalidade, resultando na super-representação de homens negros no sistema penal (Misse, 2010).

A sujeição criminal é definida como o processo de criminalização de determinados sujeitos, construído por meio de estigmas e narrativas que os associam intrinsecamente à criminalidade (Misse, 2010). Nesse contexto, alguns indivíduos passam a ser vistos como portadores de uma “essência criminosa”, como se a capacidade de cometer crimes estivesse inscrita em sua própria natureza. Esses sujeitos são descritos como perigosos, irrecuperáveis e, por isso, considerados descartáveis. Sua morte, longe de provocar comoção social, é muitas vezes legitimada ou até mesmo desejada (Misse, 2010).

Entretanto, a sujeição criminal não é um dado natural ou inato. Trata-se de um processo histórico e socialmente construído, intimamente relacionado às dinâmicas de classe e raça. No Brasil, esse processo conferiu ao homem negro o estigma da violência, da agressividade e da criminalidade. Ele é representado como uma ameaça constante, alguém a ser evitado e controlado. Essa construção não ocorre de maneira isolada, mas em um contexto de relações de poder que perpetuam hierarquias raciais e econômicas.

A associação do homem negro ao perigo e à criminalidade é parte de uma disputa mais ampla por poder e prestígio entre brancos e negros, como argumenta Souza (2013). Essa dinâmica reflete tentativas de desumanizar o homem negro, retirando dele sua subjetividade e agência, ao mesmo tempo, em que reforça a hegemonia branca. A sujeição criminal, nesse sentido, não apenas sustenta a exclusão social e racial, mas também legitima formas de violência institucional, como o encarceramento em massa e a brutalidade policial, que continuam a moldar as desigualdades contemporâneas.

A impossibilidade de o homem negro se encaixar nos estereótipos de masculinidade que lhe são impostos gera um sofrimento psíquico profundo. Essa angústia reside na dupla exclusão: ele não é reconhecido como homem pela sociedade em geral e, dentro da própria comunidade negra, não se enquadra nos padrões idealizados de masculinidade negra. Essa dupla negação é ainda mais acentuada quando o homem negro não se identifica com a heterossexualidade ou com o estereótipo do "supermasculino", sendo, então, marginalizado até mesmo dentro de seu próprio grupo social (Faustino, 2014).

A representação social da masculinidade negra, frequentemente associada a atributos violentos e brutais, limita as possibilidades de expressão e identidade dos homens negros. Essa representação impõe ao homem negro a necessidade de reafirmar ou desconsiderar esse lugar, gerando um dilema identitário (Souza, 2017). A dicotomia entre a reafirmação e a desconsideração desses estereótipos revela a complexidade do processo de construção identitária a que os homens negros estão submetidos desde a tenra idade.

Romper com o imaginário social que correlaciona os homens negros aos estereótipos racistas que historicamente lhes foram imputados é um desafio que se impõe tanto aos movimentos sociais quanto aos sistemas educacionais. Os estereótipos que associam os homens negros à violência, à subserviência ou à marginalidade não são apenas narrativas culturais, mas instrumentos de desumanização que justificaram e perpetuam a exclusão social, econômica e política. O presente trabalho pretende justamente ampliar essa visão estereotipada à qual os homens negros são submetidos e mostrar outras facetas das suas vivências, que muitas vezes são negligenciadas pela sociedade, em geral.

Ao longo do tempo, as universidades, como espaços de produção e reprodução de conhecimento, também contribuíram para essa desumanização ao silenciar as trajetórias, as vozes e as experiências dos homens negros. Por muitos anos, esses espaços de saber mantiveram a hierarquia racial, ora negando acesso aos negros, ora os relegando a lugares subalternos dentro das próprias estruturas acadêmicas. Contudo, é também por meio da educação, especialmente em suas dimensões críticas, que podemos vislumbrar possibilidades concretas de superação dessas desigualdades.

Os movimentos de democratização do acesso ao ensino superior, impulsionados por políticas de ação afirmativa, vêm desempenhando um papel crucial nesse processo. A presença crescente de homens negros nas universidades não apenas desafia os estereótipos, mas também ressignifica os espaços acadêmicos, que passam a incorporar suas vivências, saberes e perspectivas. Essa transformação, no entanto, está longe de ser concluída, pois é atravessada por resistências institucionais, culturais e políticas que tentam evitar que mudanças aconteçam. Como aponta Miskolci (2021), a universidade não pode se tornar instrumento de interesse das elites.

Portanto, compreender o papel da educação não apenas como reprodutora de desigualdades, mas também como uma potente ferramenta de emancipação, é essencial para pensar as trajetórias dos homens negros no Brasil contemporâneo. É nesse contexto que se insere o próximo capítulo, que examinará os desafios e as conquistas no acesso à educação superior, explorando como esse processo se conecta às dinâmicas de resistência, afirmação e reconstrução de identidades. A análise parte do princípio de que a educação não é apenas um meio de ascensão social, mas um espaço privilegiado de transformação cultural e política, especialmente para aqueles que, durante séculos, foram negados a esse direito.

5 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS, PRIVILÉGIO DE ALGUNS

Quero estudar, me formar

Ter um lar para viver

E apagar essa má impressão

Que em mim você ver

(Menor Abandonado - Zeca Pagodinho)

O acesso à educação pública pela população negra no Brasil foi marcado, historicamente, por interdições legais e práticas excludentes que reforçam desigualdades estruturais. Desde a Constituição de 1824 até os esforços contemporâneos de inclusão, o panorama educacional revela como as dinâmicas de raça e poder moldaram e ainda moldam o acesso ao conhecimento no país (Oliveira, 2024).

Mesmo após a abolição, barreiras explícitas e implícitas continuaram a restringir o acesso à educação formal, especialmente para as pessoas negras. Além disso, as escolas para meninas, quando existiam, reforçavam papéis de gênero tradicionais, restringindo a formação acadêmica a conteúdos ligados à economia doméstica, perpetuando desigualdades estruturais baseadas em raça e gênero (Oliveira, 2024).

Apesar dessas interdições, a resistência da população negra revelou-se por meio de estratégias criativas e potentes. Exemplos notáveis incluem iniciativas como a de Cosme Bento das Chagas, que fundou uma escola em um quilombo, e de Maria Firmina Reis, que estabeleceu a primeira escola mista no Maranhão, além de publicar o primeiro romance abolicionista em língua portuguesa (Oliveira, 2024). Esses esforços, somados a práticas como o ensino domiciliar e ações de lideranças comunitárias, demonstram a resiliência e a luta da população negra em sua busca por educação, mesmo diante de adversidades extremas.

Muito mais do que propiciar acesso ao conhecimento e a uma formação humana e cidadã, o acesso ao ensino superior tem efeitos práticos àqueles que dela desfrutam. Em praticamente todas as sociedades modernas, a educação superior é determinante no processo de mobilidade social e estratificação. Ter um diploma é aumentar as chances de conseguir melhores empregos, com melhores salários, em comparação aos que não acessaram o ensino superior (Carvalhaes; Ribeiro, 2019).

Ainda segundo Carvalhaes e Ribeiro (2019), em 2010, ter um diploma universitário significava ganhar, em média, 60% a mais do que uma pessoa que possuía apenas o ensino médio completo. Os aspectos positivos de finalizar um ensino superior são transmitidos para as gerações seguintes, com os filhos usufruindo dos privilégios alcançados pelos pais. Em um estudo realizado em 2010, a renda de um profissional o qual pelo menos um dos pais tinha ensino superior era, em média, R\$ 3.313,14 para um profissional branco e de R\$ 2.058,10 para um profissional negro (Silva; Prates, 2015), valores acima em relação aos profissionais os quais os pais não possuíam graduação completa.

Dados mais recentes do IBGE (2022), referentes a 2022, indicam que pessoas brancas têm rendimento mensal médio quase duas vezes superior ao de pessoas negras. Em média, o rendimento mensal foi de R\$ 3.099 para pessoas brancas, enquanto foi de R\$ 1.764 para pretas e R\$ 1.810 para pardas. Além disso, o DIEESE divulgou, em 2024, que mesmo entre trabalhadores com ensino superior, os negros recebem até 32% a menos do que os demais com o mesmo nível de escolaridade — uma diferença que pouco se alterou com a implementação da Lei de Cotas (Dieese, 2024).

No contexto brasileiro, o acesso ao ensino superior configura-se como um dos principais vetores de reprodução das desigualdades sociais (Salata, 2018). Entretanto, conforme será detalhado ao longo do trabalho, a primeira década dos anos 2000 é frequentemente destacada por pesquisadores/as como um período de avanços significativos na redução das disparidades educacionais entre brancos e negros (Fernandes, 2021).

Entretanto, apesar dos avanços, persistem desigualdades significativas ao longo da trajetória educacional. Estudantes brancos continuam a ter maior acesso a escolas com melhores condições de infraestrutura, maior presença de professores efetivos e com ensino superior completo. Esses fatores contribuem para um desempenho acadêmico mais consistente, na idade adequada e para taxas mais baixas de analfabetismo. Além disso, tais condições favorecem a permanência desses estudantes na educação básica. Em contrapartida, pretos, pardos e indígenas enfrentam maiores dificuldades nesse percurso: estão mais expostos à evasão escolar e, conseqüentemente, têm menos acesso ao ensino superior (Elacqua *et al.*, 2024, p. 7).

5.1 As raízes das desigualdades educacionais

A desigualdade no Brasil tem raízes históricas remontadas ao período colonial e à escravização da população negra. Como apontam alguns estudiosos, a “desigualdade social é quase sinônimo de Brasil” (Fernandes, Salata e Carvalhaes, 2017, p. 89). A abolição tardia da escravatura, apenas em 1888, não foi acompanhada por políticas efetivas de integração dos ex-escravizados na sociedade. A falta de uma reforma agrária significativa e a manutenção de estruturas de poder oligárquicas contribuíram para a concentração de terras e recursos nas mãos de poucos, estabelecendo uma base para as desigualdades contemporâneas.

Houve um crescimento das cidades e da industrialização nacional sem que grande parte da população fosse incorporada ao sistema educacional. O desenvolvimento econômico brasileiro se estabeleceu tendo como alicerce o setor de serviços aliado a um trabalho informal, sendo grande parte da mão-de-obra oriunda do êxodo rural (Fernandes, Salata e Carvalhaes, 2017, p. 90). Tal modelo de desenvolvimento econômico inseriu muitos analfabetos e semianalfabetos no mercado de trabalho, inflando os serviços urbanos e reduzindo ao máximo a mão de obra rural (Fernandes, Salata e Carvalhaes, 2017).

Como o desenvolvimento econômico brasileiro na sua origem não incorporou a massa de trabalhadores no sistema educacional, muitos desses trabalhadores precisaram ser treinados no próprio contexto de trabalho para conseguirem operar as máquinas das fábricas (Fernandes, Salata e Carvalhaes, 2017). Por outro lado, alguns poucos trabalhadores altamente qualificados que receberam educação formal nas escolas recebiam salários muito elevados, como foi o caso dos operários imigrantes italianos (Fernandes, 2008), estabelecendo, assim, uma das raízes da desigualdade social e educacional brasileira.

Por desigualdade social compreendemos como a distribuição desigual de recursos, oportunidades e privilégios numa sociedade. Essa distribuição desigual pode basear-se em diversos fatores, como renda, riqueza, educação, saúde, habitação, emprego, poder político e posição social. A desigualdade social não é apenas uma questão de acesso diferenciado a bens materiais, mas também se refere a diferenças no acesso a oportunidades que permitem o desenvolvimento pleno dos indivíduos, como

acesso à educação de qualidade, serviços de saúde adequados e oportunidades de emprego estável e bem remunerado (Fernandes, Salata e Carvalhaes, 2017).

Além disso, a desigualdade social pode ser observada nas relações de poder e na capacidade de determinados grupos influenciarem decisões políticas e econômicas que afetam toda a sociedade. Grupos mais privilegiados muitas vezes têm maior acesso aos mecanismos de tomada de decisão e conseguem proteger e perpetuar seus interesses, enquanto grupos menos favorecidos enfrentam barreiras significativas para fazer ouvir suas demandas e necessidades. Tais privilégios são adquiridos não apenas a partir dos recursos financeiros e de classe, mas também dos recursos imateriais advindos dos privilégios raciais que esses grupos possuem. A partir da hierarquia desses grupos na sociedade é que compreendemos a estratificação social.

A estratificação social pode ser compreendida como o processo pelo qual a desigualdade se estrutura e se mantém ao longo do tempo. Ela implica na divisão da sociedade em diferentes camadas ou estratos, baseados em critérios como classe econômica, raça, gênero, etnia, idade, entre outros. Esses estratos são hierarquizados, com algumas camadas tendo acesso a mais recursos e privilégios do que outras. Esse processo é dinâmico e pode variar conforme o contexto histórico, cultural e econômico de cada sociedade (Fernandes, Salata e Carvalhaes, 2017).

No Brasil, essas dimensões se manifestam agudamente. A desigualdade econômica é evidente na concentração de renda e na disparidade entre ricos e pobres. A dimensão educacional revela disparidades significativas no acesso e na qualidade da educação entre diferentes regiões e grupos sociais. A desigualdade ocupacional reflete nas diferenças de reconhecimento e condições de trabalho. Finalmente, a desigualdade racial é uma característica persistente, com negros e pardos enfrentando maiores obstáculos em termos de mobilidade social e acesso a oportunidades (Silva e Prates, 2015; Ferreira, 2020).

Kingsley Davis e Wilbert E. Moore em *Some Principles of Stratification* (2008), propuseram uma teoria funcionalista da estratificação social, argumentando que a desigualdade social desempenha um papel necessário e benéfico na sociedade. Os autores enxergam a sociedade como um sistema de partes independentes, na qual cada parte desempenha um papel vital para a estabilidade e o funcionamento geral do

sistema. A estratificação social, portanto, é um mecanismo que contribui para a eficiência e a coesão social.

A estratificação seria, então, um mecanismo funcional para a sociedade, ao garantir que as posições mais importantes sejam preenchidas pelos indivíduos mais qualificados (Davis e Moore, 2008). A desigualdade de recompensa e os prestígios seriam os motivadores para que as pessoas se esforcem e se qualifiquem para ocupar os principais postos sociais. No entendimento de Davis e Moore, as posições mais importantes em uma sociedade são aquelas que exigem habilidades especiais e treinamento extensivo, já as menos importantes são aquelas que requerem menos habilidades e, portanto, podem ser preenchidas por um número maior de pessoas (Davis e Moore, 2008). Essa interpretação da sociedade está em consonância com os discursos meritocráticos presentes na ideologia liberal e neoliberal.

As posições de maior importância ou reconhecimento social, tais como médicos, operadores do direito, líderes políticos, são as que recebem as maiores recompensas econômicas, prestígio social e poder para exercer suas vontades. Essas posições importantes exigem das pessoas que as ocupam um processo de preparação que envolve sacrifícios significativos, investimentos financeiros e de tempo. Por causa disso, para compensar os sacrifícios e os investimentos na formação, os ocupantes dessas posições precisam receber recompensas proporcionais aos sacrifícios vivenciados por eles (Davis e Moore, 2008).

A afirmação de Davis e Moore (2008), de que as posições de maior prestígio exigem grandes sacrifícios e, por isso, merecem maiores recompensas, apresenta uma visão meritocrática que, quando aplicada a um contexto marcado por profundas desigualdades raciais como o brasileiro, revela-se problemática. Afinal, como podemos garantir que os “sacrifícios” e “investimentos” são igualmente acessíveis a todos? No Brasil, a história de escravidão e racismo estrutural criou barreiras sistêmicas que impedem que pessoas negras tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação de qualidade, redes de apoio e capital social que pessoas brancas. Assim, a ideia de que as posições de maior prestígio são ocupadas por aqueles que mais se esforçaram, ignora as desigualdades históricas e contemporâneas que limitam o potencial de muitos.

É preciso questionar se a meritocracia é, de fato, um princípio justo em uma sociedade onde o ponto de partida da corrida é tão desigual. Além disso, a visão de Davis e Moore (2008) parece naturalizar as desigualdades sociais, sugerindo que a hierarquia social é uma consequência inevitável da distribuição desigual de talentos e esforços. No entanto, as discussões atuais das ciências humanas nos mostram que as estruturas sociais são construídas e podem ser transformadas.

A distribuição das recompensas, segundo Davis e Moore (2008), é compreendida como uma forma de atrair os indivíduos mais talentosos e treinados para as posições mais importantes. A sociedade oferece incentivos, como salários altos e posições elevadas, para garantir que essas funções, consideradas essenciais, sejam sempre preenchidas. Essa perspectiva, ao priorizar o mérito individual e os incentivos financeiros, ignora as raízes históricas e sociais que influenciam o acesso a oportunidades e recursos.

No Brasil, onde a desigualdade racial e social é marcante, essa teoria acaba por justificar a manutenção do *status quo*, perpetuando a concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos. Afinal, se o sucesso é atribuído exclusivamente ao mérito individual, os descendentes daqueles que historicamente tiveram acesso à educação de qualidade, redes de apoio e capital social tendem a ocupar as posições de maior prestígio.

Em contraponto à teoria de Davis e Moore (2008), Tumim (2008) argumenta que Davis e Moore falharam em comprovar que a estratificação social é necessária para o funcionamento eficiente da sociedade. Para o autor, a estratificação pode, inclusive, ser disfuncional e prejudicial para as sociedades. Outra crítica de Tumim é em relação à distribuição de talentos e oportunidades. Ele aponta que as desigualdades de oportunidades significam que muitos talentos podem ser desperdiçados porque as pessoas não têm acesso aos recursos necessários para desenvolver suas habilidades (Tumin, 2008). Sobre o sistema de recompensas, Turim afirma que outras formas de motivação podem ser igualmente eficazes, como a realização pessoal e a responsabilidade social.

Tumin (2008) também critica a noção de que os sacrifícios envolvidos no treinamento para posições importantes justificam as recompensas desproporcionais.

Para o autor, a sociedade poderia encontrar maneiras de reduzir os sacrifícios necessários ou recompensar de forma mais justa aqueles que fazem esses sacrifícios. A noção de meritocracia também é criticada por ele. Para ele, a estratificação muitas vezes reflete privilégios herdados e vantagens injustas, em vez de mérito individual. Por fim, Tumin (2008) afirma que a estratificação pode minar a coesão social, criando tensões e conflitos entre diferentes grupos sociais. Como alternativa, ele sugere que as sociedades devem buscar formas de organizar e motivar seus membros sem recorrer à desigualdade estrutural.

Outra teoria importante no campo da estratificação social é a da mobilidade social, que se dedica a estudar como os indivíduos se deslocam entre diferentes posições na hierarquia social. Esse deslocamento pode ocorrer de forma vertical — quando há ascensão ou queda na posição social — ou horizontal, quando há uma mudança de posição sem alteração significativa do reconhecimento (Ribeiro, 2020).

No caso brasileiro, o estudo da mobilidade social adquire contornos particulares. Como apontam Ribeiro e Scalón (2001), o Brasil é um contexto especialmente interessante para análises comparativas da mobilidade de classes, justamente porque a transformação de uma estrutura social predominantemente agrária e rural para outra marcadamente industrial e urbana ocorreu de forma relativamente recente.

A partir dessa perspectiva, Ribeiro (2006) observa que, no Brasil, há uma grande mobilidade dentro das classes da elite e entre as classes mais baixas. No entanto, essa mobilidade tende a ser restrita quando se trata da passagem das classes baixas para as altas — e vice-versa. Assim, pode-se concluir que a maioria da mobilidade social observada no país ocorre entre classes muito próximas, configurando o que Fernandes, Salata e Carvalhaes (2017) denominam como mobilidade de pequeno alcance.

A teoria da reprodução social explora como as desigualdades sociais são transmitidas de geração em geração, perpetuando-se por instituições como a família, a educação e o mercado de trabalho (Bourdieu, 2007). De acordo com essa teoria, as estruturas sociais e as práticas culturais contribuem para a manutenção das hierarquias sociais, reforçando a posição de grupos privilegiados e a exclusão de outros. No contexto brasileiro, ela nos ajuda a compreender como a elite do país mantém a sua posição ao longo do tempo através do acesso privilegiado à educação, rede de contatos e

outras formas de capital cultural e social (Guimarães, Paugam e Prates, 2020). Essa teoria também nos ajuda a entender como normas culturais e sociais reproduzem desigualdades de gênero e raça, com homens negros enfrentando barreiras no mercado de trabalho e na esfera pública, assim como as mulheres, no geral (Guimarães, 2002).

As principais dimensões da estratificação que nos ajudam a compreender os processos de desigualdade são: econômica, através da distribuição de renda e riqueza; educacional, relacionado com o acesso à educação e os níveis de escolaridade alcançados pelos indivíduos; ocupacional que correlaciona prestígio e remuneração associados a diferentes ocupações; racial/étnica, que mensura o acesso desigual a oportunidades relacionado ao fator racial; e gênero, que está correlacionado com as disparidades entre homens e mulheres em diversos aspectos da vida social e econômica.

Carlos Hasenbalg foi um dos pioneiros, ainda nos anos de 1980, nas discussões sobre desigualdades por cor/raça na população brasileira. Ele e Lélia Gonzales, em *O lugar do negro* (Hasenbalg; Gonzales, 1982), começaram a refletir que as desigualdades educacionais verificadas entre brancos e negros não se restringiam apenas às questões socioeconômicas, que era preciso levar em consideração a dimensão racial nas discussões das estruturas de classe ou estratificação social. E essa visão que tem orientado os estudos relacionados à temática, desde então.

5.2 Ensino superior e racialização: entre oportunidades e barreiras

O ambiente escolar não é apenas um espaço de transmissão e aprendizado de saberes formais, mas também um lugar onde se aprendem e reproduzem formas de exercício do poder e relações com ele. Ela reflete e molda desigualdades, hierarquias e formas de dominação, sendo um microcosmo das dinâmicas sociais mais amplas. Sob essa perspectiva, a educação não pode ser entendida como um processo neutro ou desinteressado (Lahire, 1997, p. 59). Os saberes ensinados, os valores promovidos e as normas institucionais estão imersos em relações de poder que influenciam quem tem acesso ao conhecimento, quais conhecimentos são legitimados e como são transmitidos. Pierre Bourdieu (2014), por exemplo, destacou o conceito de “violência simbólica” para demonstrar como a escola perpetua desigualdades sociais sob a ótica do mérito individual.

Além disso, a escola é também um espaço onde as relações de poder são ensinadas, experimentadas e contestadas. As interações entre professores e estudantes, as normas disciplinares e as expectativas de conduta expressam como o poder se manifesta no cotidiano escolar. Esses processos contribuem para a formação de identidades, consolidando ou questionando lugares na estrutura social. Compreender a educação, portanto, exige reconhecer que ela é um campo de disputas e resistências, no qual os sujeitos podem tanto reproduzir quanto transformar as dinâmicas de poder que estruturam suas vidas. Nesse sentido, torna-se crucial examinar como essas dinâmicas se manifestam em diferentes níveis de ensino, especialmente no acesso ao ensino superior, onde as desigualdades de oportunidades são ainda mais evidentes.

O acesso ao ensino superior ainda não é igualitário entre brancos e negros na sociedade brasileira, mesmo o número de estudantes pardos e pretos tendo superado pela primeira vez, em 2018, o de estudantes brancos nas instituições públicas. Conforme o informativo *Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil* (IBGE, 2019), em 2018 o número de estudantes negros (pretos e pardos) correspondia a 50,3% dos discentes das universidades. Quando comparado com a rede privada, esse número se reduz para 46,6%. Esses números são significativos, pois, como aponta Guimarães (2002), a educação é a principal barreira para um tratamento mais igualitário aos negros e negras na sociedade brasileira.

Uma análise relevante a partir dos dados do informativo *Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil* (IBGE, 2024) refere-se ao aumento do número de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, correspondendo, respectivamente, a 9,1% e 47,0% da população. Esse crescimento pode ser explicado, entre outros fatores, pelos debates sobre as questões raciais intensificados no período da adoção das cotas raciais no país, na primeira década dos anos 2000.

Durante muito tempo, sob a ideologia da "democracia racial", autodeclarar-se preto ou pardo era motivo de receio para muitos. No entanto, a simples possibilidade de acessar o ensino superior público levou diversos indivíduos a repensarem sua identidade racial. O que antes era um tabu passou a ser tema recorrente nos mais diversos espaços sociais. Como sintetiza Soares, “pode-se dizer que o que está acontecendo não é que o Brasil esteja tornando-se uma nação de negros, mas, sim, que está se assumindo como tal” (Soares, 2008, p. 116).

Nas últimas décadas, as transformações no ensino superior brasileiro foram impulsionadas por diversas iniciativas governamentais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as políticas de ações afirmativas, a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) (Silva, 2020; Fernandes, 2021). Esses projetos não apenas promoveram a expansão do ensino superior, mas também ampliaram o acesso de grupos historicamente excluídos.

As ações afirmativas educacionais, implementadas pela Lei de Cotas (Lei n.º 4.723/23), desempenharam um papel crucial no aumento da presença da população negra no ensino superior brasileiro (Fernandes, 2021). No entanto, sua eficácia e legitimidade seguem sendo objeto de controvérsias, sobretudo por setores que defendem o livre mercado e a meritocracia como princípios norteadores das políticas públicas.

Embora ainda não tenham sido aprovadas legislações que restrinjam diretamente o alcance das cotas, a lógica que fundamenta essas políticas contrasta com os valores predominantes entre os parlamentares que compõem o Congresso Nacional e o Senado Federal brasileiro. A predominância de homens brancos, alinhados à direita e à extrema-direita, representantes da elite econômica, reflete um cenário político pouco favorável à manutenção e à ampliação de políticas redistributivas voltadas às populações vulneráveis.

Desde a sanção da Lei de Cotas, em 2012, seus efeitos puderam ser observados de forma mais precisa após uma década de vigência (Rinaldi; Silva, 2024; Silame; Martins Júnior; Fonseca, 2020). A legislação prevê a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (Marques, 2018). Contudo, como observa Fernandes (2021), o aumento do acesso da população negra ao ensino superior também se deve a programas como o ProUni, que teve papel significativo na inclusão educacional em instituições privadas, majoritárias no sistema de ensino superior brasileiro.

No entanto, a ampliação das vagas e das oportunidades de ingresso não foi acompanhada, na mesma proporção, por políticas voltadas à permanência desses estudantes. A ausência de medidas eficazes para garantir sua continuidade nos cursos superiores evidencia um desafio estrutural ainda não superado pelo sistema educacional brasileiro.

Entre 2002 e 2017, o número de universidades federais no Brasil aumentou em 40% (Silva, 2020). Em 2019, o país contava com 302 universidades públicas e 2306 instituições privadas de ensino superior (Fernandes, 2021, p. 101). Esse processo de expansão institucional esteve acompanhado de avanços no acesso de estudantes negros ao ensino superior público. Dados indicam que a participação de estudantes negros nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) cresceu de 34,2% em 2003 para 51,2% em 2018 (Silva, 2020). Ainda em 2018, pela primeira vez, o número de estudantes pretos e pardos nas universidades federais superou o de estudantes brancos (IBGE, 2019; Silva, 2020).

Mais recentemente, em 2023, a distribuição percentual de ingressantes na graduação, considerando o conjunto do ensino superior público e privado, foi a seguinte: 42,3% de brancos, 27,8% de pardos, 6,9% de pretos, 1,2% de amarelos e 0,4% de indígenas. Além disso, 21,5% dos ingressantes optaram por não declarar cor/raça (Brasil, 2024).

Destaca-se também a interseccionalidade entre raça e gênero no ensino superior, evidenciando que as desigualdades não se limitam apenas ao fator racial. Segundo Silva (2020), em 2017, as mulheres negras representavam 28,8% dos estudantes universitários, praticamente equiparando-se às mulheres brancas (28,9%). Por outro lado, os homens negros constituíam apenas 19,3% dos estudantes, evidenciando um padrão de exclusão que atinge com mais intensidade esse grupo.

A sub-representação de homens negros nas universidades está relacionada a um processo estrutural de exclusão que se inicia na educação básica. O Relatório sobre Desigualdades e Trajetórias Educacionais no Brasil (2023) revela que 35,7% dos homens negros entre 15 e 17 anos estavam fora da escola, frente a 28,7% da média nacional. A situação é agravada em estados como Acre, Pará, Bahia e Pernambuco, onde aproximadamente metade da juventude negra masculina encontra-se excluída do sistema educacional. Em contraste, a taxa de exclusão entre mulheres não negras era de apenas 21,2% no mesmo nível de ensino (Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2023).

Em 2018, o analfabetismo funcional atingia 32,8% dos homens negros, comparado a 21,1% das mulheres não negras, evidenciando um padrão de desvantagem educacional que se acumula ao longo da trajetória escolar (Observatório Brasileiro das

Desigualdades, 2023). Esses dados sustentam a tese de que a baixa representatividade de homens negros no ensino superior resulta de múltiplas barreiras interligadas: desigualdades regionais, interseccionalidade entre raça e gênero, deficiências na aprendizagem e evasão escolar.

Em 2019, entre os jovens de 18 a 29 anos, os homens negros apresentavam o menor percentual de frequência ao ensino superior, com apenas 19,6%. Em comparação, 29,4% das mulheres brancas, 26,3% das mulheres negras e 23,7% dos homens brancos estavam matriculados nessa etapa de ensino. Assim, desconsiderando a população indígena e amarela, os homens negros constituem o grupo social com a menor representação no ensino superior. Esse padrão de sub-representação também se observa na pós-graduação: no mesmo ano, os homens negros correspondiam a apenas 16,2% do total de matriculados, enquanto as mulheres brancas formavam o maior grupo, com 33,5%. As mulheres negras representavam 21,3% e os homens brancos, 26,9% (Fernandes, 2021).

Essa sub-representação dos homens negros nas etapas mais elevadas do sistema educacional é resultado direto das desigualdades estruturais acumuladas ao longo de suas trajetórias escolares. Como demonstram Artes e Unbehaum (2021), a exclusão precoce desse grupo se dá ainda no ensino básico, onde se articulam dinâmicas de racialização, controle disciplinar e fracasso escolar que afetam especialmente os meninos negros. A escola, longe de funcionar como espaço neutro de aprendizagem, reforça desigualdades ao associar negativamente raça, classe e masculinidade. Essa heteroclassificação racial, como apontam as autoras, vincula o pertencimento racial negro a problemas disciplinares e a um suposto déficit cognitivo, o que contribui para trajetórias escolares mais curtas, fragmentadas e marcadas por interrupções

5.3 A cor dos cursos: prestígio, racialização e escolhas acadêmicas

Embora o acesso ao ensino superior tenha se ampliado nos últimos anos, estudantes negros ainda se concentram majoritariamente em cursos de menor prestígio social e com menores retornos financeiros. De acordo com Carvalhaes e Ribeiro (2019), entre os ingressantes no ensino superior entre 2007 e 2009, havia uma sobrerrepresentação de negros em cursos como Arquivologia/Biblioteconomia, Serviço Social e licenciaturas. Já entre a população branca, predominavam cursos como Direito, Psicologia, Comunicação Social, Odontologia e Medicina.

Os mesmos autores destacam que cursos como Medicina, Engenharia, Direito, Odontologia e Arquitetura estão entre os que oferecem os maiores rendimentos para seus diplomados. Em contrapartida, os cursos voltados para o magistério — como Pedagogia, História, Filosofia, Letras, Geografia, Matemática e Biologia — apresentam as menores rendas médias entre as formações superiores (Carvalhaes e Ribeiro, 2019).

Além disso, mesmo entre aqueles que cursam as graduações mais prestigiadas, persistem disparidades salariais entre negros e brancos, ainda que possuam o mesmo diploma e estejam inseridos no mesmo grupo ocupacional (Silva; Prates, 2015). Esses dados evidenciam que a dimensão racial continua sendo um fator estruturante das desigualdades sociais no Brasil. Trabalhadores negros com ensino superior recebem, em média, 32% a menos do que os demais trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade (Dieese, 2024).

A tendência observada por Carvalhaes e Ribeiro (2019) quanto à presença de estudantes negros em cursos de menor prestígio foi confirmada por outros pesquisadores. Elacqua *et al.* (2024) constataram que, entre os candidatos que prestaram o Enem entre 2010 e 2019, aqueles que se autodeclaravam pretos e pardos estavam mais concentrados entre os que obtiveram as notas mais baixas, independentemente da rede de ensino frequentada. Diante desse desempenho, esses estudantes tendem a ingressar em carreiras com menor prestígio social e remuneração no mercado de trabalho, com destaque para as áreas da Educação e os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social.

O Censo da Educação Superior de 2020, realizado pelo INEP, confirmou essa tendência. Entre os cursos presenciais, Pedagogia e Enfermagem apresentavam as maiores proporções de estudantes negros, com 47,8% e 43,7%, respectivamente. Em contrapartida, em Medicina, apenas 25% dos matriculados eram negros (IBGE, 2022, p. 10), evidenciando que o acesso a cursos com maior retorno financeiro ainda representa um obstáculo significativo para pretos e pardos. Fernandes (2021) constatou a mesma dinâmica: nos cursos mais tradicionais das universidades públicas, como Engenharia e Medicina — que possuem maior prestígio social e são altamente concorridos —, a presença de estudantes brancos continua muito superior, mesmo após a adoção da Lei de Cotas. A mesma disparidade é observada nas áreas de Humanidades e Artes.

A questão do gênero parece ser um dos fatores que influencia no prestígio de determinado curso/profissão. Como verificado acima, cursos com maior presença de mulheres tendem a ter profissões mal remuneradas, marcadas por uma maior precarização do trabalho. Em contrapartida, os cursos tidos como masculinos apresentam geralmente os melhores salários e carreiras mais estruturadas (Artes; Ricoldi, 2015).

Tabela 1 - Os cinco cursos de graduação com os maiores percentuais de participação feminina em 2023.

Curso	Número de Matrículas	Feminino	Masculino
1.Pedagogia	852.476	92,2	7,8
2.Serviço social	127.185	89,8	10,2
3.Biomedicina	181.147	87,0	13,0
4.Enfermagem	472.561	83,7	16,3
5.Gestão de pessoas	223.868	81,6	18,4

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2024 (2024, p. 27)

Tabela 2. Os cinco cursos de graduação com os maiores percentuais de participação masculina em 2023.

Curso	Número de matrículas	Masculino	Feminino
1. Sistemas de informação	378.610	80,8	19,2

2. Engenharia civil	172.913	71,4	28,6
3. Logística	140.216	69,5	30,5
4. Agronomia	139.325	67,8	32,2
5. Educação física	283.958	63,2	36,8

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2024 (2024, p. 27)

A divisão sexual do trabalho é um dos mecanismos estruturantes das desigualdades de gênero, influenciando diretamente no prestígio e na remuneração associados a diferentes cursos e profissões. Historicamente, profissões com maior presença feminina, como enfermagem, pedagogia e serviço social (conforme Tabela 1), têm sido desvalorizadas, tanto em termos de reconhecimento social quanto de remuneração. Esses campos, frequentemente associados ao cuidado e à reprodução social, são vistos como extensões "naturais" do papel feminino, o que contribui para a sua precarização e menor valorização no mercado de trabalho (Artes e Ricoldi, 2015; Carvalhaes e Ribeiro, 2019). As exceções, conforme demonstrou o Censo do Ensino Superior de 2024 (Brasil, 2024), são os cursos de medicina e direito, que apresentam, respectivamente, 61,8% e 57,2% de presença feminina.

Por outro lado, profissões tradicionalmente dominadas por homens, como engenharia, tecnologia da informação e finanças, tendem a oferecer melhores condições de trabalho, salários mais altos e maior prestígio social (como demonstrado na Tabela 2). Essa valorização não está relacionada apenas à natureza técnica ou científica dessas áreas, mas também à associação histórica entre masculinidade e produtividade, que coloca o trabalho masculino como o padrão de excelência (Artes e Ricoldi, 2015).

Retornando sobre a sub-representação da população negra nos cursos de maiores prestígios sociais, quais seriam os fatores que explicam esse fenômeno? Estudos demonstram que estudantes dos mais altos níveis socioeconômicos tendem a escolher os cursos com maiores retornos financeiros (Artes e Ricoldi, 2015; Silva e Prates, 2015; Carvalhaes e Ribeiro, 2019). A oferta de uma educação básica de qualidade desde a tenra idade e o acesso a um capital cultural mostram-se determinantes na hora da escolha de qual graduação cursar.

A população negra, mesmo que apresente o desejo de cursar determinado curso, muitas vezes tende a abandonar o desejo por não acreditar que conseguirá ser aprovada ou se manter no curso. A diminuição dos recursos para auxiliar os estudantes no decorrer da graduação também pode ser um impeditivo para a escolha de determinados cursos, visto que alguns acontecem em turno integral e exigem materiais de estudos caros, tais como medicina, odontologia e veterinária.

Para Salata (2018), a aspiração, ou não, das classes mais baixas em relação a cursar o ensino superior ou a escolher os cursos de maiores prestígios não estaria relacionada com uma menor valorização da educação por esses grupos, mas sim a um cálculo de custos que eles precisam fazer. Muitas vezes esses indivíduos precisam escolher entre continuar estudando ou abandonar a escola para se dedicar exclusivamente ao mercado de trabalho. Por isso, aumentar o acesso ao ensino superior não configura, necessariamente, um aumento proporcional de diplomados, principalmente na ausência de políticas públicas que auxiliem na permanência desses estudantes, em especial os que estão em cursos que exigem maior investimento financeiro e dedicação integral.

Apesar de nunca ter existido nenhuma lei que impedisse a população negra de cursar determinado curso, essa percepção de que determinados cursos seriam exclusivos para brancos, é, na maioria, em decorrência do racismo estrutural no qual a nossa sociedade foi construída e ainda se mantém (Almeida, 2018). Para Barbosa (2002), o racismo brasileiro é tão brutal que a população negra sabe que o seu salário e o seu padrão de vida serão inferiores aos de um indivíduo branco.

5.4 Sub-representação negra em cargos de liderança e políticas de diversidade

A sub-representação de homens negros em cargos de liderança no mercado de trabalho brasileiro é um indicador contundente das barreiras estruturais que limitam seu acesso a posições de prestígio e poder. Dados recentes mostram que apenas um em cada 48 homens negros ocupados ocupa um cargo de liderança, enquanto entre os não negros essa proporção é de um para cada 18 trabalhadores (Dieese, 2024). Essa discrepância revela não apenas o impacto persistente do racismo estrutural nas trajetórias profissionais, mas também os limites da mobilidade social via escolarização, uma vez que, mesmo com qualificação, os homens negros continuam enfrentando obstáculos à ascensão em hierarquias organizacionais.

Diferentemente de países como os Estados Unidos e a África do Sul, onde negros e negras apresentam maior representação em funções de comando e cargos de confiança (Steinberg e McDowell, 2024), no Brasil, indivíduos negros/as ainda são minoria nesses espaços, o que reduz seu poder de influência na formulação de decisões estratégicas que poderiam promover transformações significativas nas condições de vida da população negra. A desigualdade no acesso a cargos de decisão, portanto, não apenas reflete a exclusão histórica, mas também perpetua a falta de representatividade e limita o alcance de políticas mais equitativas.

Na África do Sul, a maior presença de negros em cargos de liderança reflete a adoção de políticas de ação afirmativa, como a Black Economic Empowerment (BEE), implementadas para corrigir as desigualdades históricas geradas pelo apartheid. Essas medidas incentivam a inclusão de negros na gestão de empresas, no setor público e em espaços de tomada de decisão por meio de cotas, incentivos fiscais e requisitos de participação acionária. No entanto, apesar dos avanços, desafios como a desigualdade persistente, o nepotismo e a concentração de benefícios em uma elite restrita demonstram que a transformação estrutural ainda enfrenta barreiras significativas (Steinberg e McDowell, 2024).

No Brasil, é recente a percepção das empresas privadas sobre discrepância racial nos cargos de liderança das suas corporações e mais recente ainda a iniciativa de realizar processos de trainee exclusivos para a população negra. Mesmo alvo de inúmeros ataques, inclusive com representação judicial para embargar o processo seletivo, a empresa pioneira nesse tipo de programa de trainee baseou sua argumentação favorável ao processo nas ações afirmativas que as empresas precisam utilizar para diversificar o seu quadro de funcionários.⁶

Após as polêmicas iniciais, outras empresas, percebendo a relevância da temática racial, principalmente após o assassinato do estadunidense George Floyd em 2020⁷,

⁶ A empresa Magazine Luiza foi pioneira ao lançar, em 2020, um programa de trainee exclusivo para pessoas negras. A iniciativa tinha como objetivo aumentar a diversidade racial nos cargos de liderança da empresa e refletir melhor a composição racial do Brasil. O programa gerou grande repercussão e inspirou outras empresas a adotarem medidas semelhantes. Fonte: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/21/programa-de-trainee-para-negros-do-magazine-luiza-cumpre-papel-constitucional-dizem-advogados.ghtml>. Acessado em 30 de abril de 2025 às 14:52.

⁷ George Floyd, um homem negro, foi assassinado por um policial branco na cidade de Mineápolis, nos EUA, em 25 de maio de 2020. Após a divulgação dos vídeos do assassinato, ocorreram protestos em todo o mundo.

decidiram adotar medidas para diversificar o seu quadro racial nos postos gerenciais. Não se pode deixar de considerar que a mudança de postura das empresas brasileiras em relação aos aspectos raciais não é resultado apenas da pressão dos movimentos negros por mais representatividade, mas sim está relacionado com a própria dinâmica capitalista que precisa conquistar outros públicos capazes de consumir os seus produtos. O mesmo movimento aconteceu há algumas décadas com o público LGBTQIAPN + e tem acontecido atualmente com a população indígena.

Em 2025, a política de diversidade nas empresas estadunidenses foi amplamente criticada como uma estratégia de marketing, especialmente após a orientação do governo de Donald Trump para acabar com os programas de inclusão. Trump, que retornou à presidência, emitiu um decreto para eliminar as iniciativas de diversidade, equidade e inclusão (DEI) no governo federal e no setor privado, alegando que tais esforços discriminavam outros norte-americanos, como homens e pessoas brancas, e enfraqueciam a importância do mérito na contratação ou promoção de empregos⁸.

Grandes empresas de tecnologia, como Meta e Alphabet, abandonaram esses programas após a orientação de Trump. A decisão de encerrar as políticas de DEI foi vista como um retrocesso significativo, considerando especialmente os avanços feitos desde 2020, quando muitas empresas intensificaram seus esforços de diversidade em resposta ao movimento Black Lives Matter.

Essas ações evidenciam como as políticas de diversidade podem ser instrumentalizadas como estratégias de marketing corporativo, tornando-se vulneráveis a conjunturas políticas e econômicas. A decisão de algumas empresas de retroceder nessas políticas em momentos de crise sugere que seu compromisso com a inclusão muitas vezes não é estrutural, mas contingente, pautado pela lógica do mercado e pela necessidade de preservar sua imagem pública.

No contexto político, figuras como Donald Trump e setores da extrema-direita transformaram a pauta da diversidade em um alvo privilegiado de sua retórica, associando-a, de forma ideológica e muitas vezes infundada, a um suposto declínio do Ocidente. Esse discurso, ao mobilizar um ressentimento identitário e uma visão

⁸ Fonte: [Trump pede que Apple elimine políticas de diversidade e inclusão após acionistas votarem a favor de iniciativas | Tecnologia | G1](#), acessado em 09 de março de 2025.

conservadora da sociedade, busca deslegitimar iniciativas de inclusão ao retratá-las como ameaças aos valores tradicionais e ao progresso econômico (Fraser, 2018).

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Início das atividades de campo

O trabalho de campo iniciou-se em setembro de 2023, com a realização de entrevistas-piloto. O objetivo foi testar o roteiro previamente elaborado e realizar as adequações necessárias antes da fase definitiva de coleta de dados.

As entrevistas-piloto permitiram identificar limitações relevantes no roteiro inicial, sobretudo a presença excessiva de perguntas fechadas, que restringiam a elaboração dos entrevistados e comprometiam a fluidez da narrativa. Observou-se que os relatos mais significativos emergiram de interações informais ocorridas após o término das gravações. Diante disso, o roteiro foi reformulado (Apêndice A), e definiu-se a entrevista biográfica como técnica principal de coleta de dados, conforme propõe Lalande (1998), por permitir o acesso ao universo subjetivo dos participantes e às representações e significados atribuídos às suas experiências de vida.

Além das entrevistas, foi utilizado um diário de campo, iniciado em outubro de 2023, para registrar reflexões, impressões e observações do pesquisador ao longo do processo de investigação (Bertaux, 2005). Embora a observação participante não tenha sido adotada de forma sistemática, a presença em espaços de convivência, como rodas de samba, duelo de Mc, frequentadas por homens negros, forneceu subsídios contextuais relevantes para a análise.

Outras fontes também foram mobilizadas ao longo da pesquisa, tais como músicas, filmes, séries, novelas e podcasts que abordam a temática racial sob a perspectiva masculina. As vivências do próprio pesquisador, por sua vez, constituíram uma importante fonte complementar de análise. Conforme aponta Bertaux (1989), a confrontação entre diferentes fontes de dados é uma estratégia fundamental para a validação e o aprofundamento interpretativo dos resultados.

6.2. Trajetórias de vida e métodos biográficos: fundamentos da análise

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na técnica da entrevista biográfica, com base na perspectiva etnossociológica proposta por Daniel Bertaux (1989, 2005). A entrevista biográfica é uma ferramenta potente para investigar

a trajetória de vida dos sujeitos, permitindo acessar não somente o conteúdo narrado, mas também os sentidos e significados atribuídos às experiências. Conforme aponta Fontes (2019), essa técnica possibilita a compreensão do contexto social dos sujeitos, revelando como componentes externos interferem em vivências. Mattos (2015) complementa ao afirmar que a subjetividade é uma construção coletiva, sendo, portanto, essencial contextualizar sócio-historicamente os relatos obtidos.

Ao contrário da história de vida tradicional, a entrevista biográfica prioriza o fenômeno investigado em sua articulação com a trajetória social vivida e aquela que se projeta no futuro (Mattos, 2015). Nesse processo, o entrevistado assume o protagonismo da narrativa, nomeando os fenômenos de sua própria história (Becker, 1993), enquanto o pesquisador ocupa a posição de escuta atenta e interpretativa. Fontes (2019, p. 95) destaca que “o protagonismo é do entrevistado e não do entrevistador, e o ponto de vista a ser vivenciado é do entrevistado”.

A técnica adotada é coerente com os objetivos desta investigação, que busca compreender de que maneira práticas racistas, imposições patriarcais e outras variáveis estruturais interferem nas trajetórias de homens negros que chegaram ao ensino superior. A entrevista biográfica, por sua natureza subjetiva, requer um posicionamento crítico por parte do pesquisador em todas as etapas — da coleta à análise. Um dos principais desafios, conforme alerta Bertaux (2005), é discernir o que pertence ao domínio do vivido e o que é da ordem do real.

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se na etnossociologia de Daniel Bertaux, abordagem que utiliza o relato de vida como ferramenta metodológica para investigar as inter-relações entre experiências individuais e estruturas sociais. Essa perspectiva considera que as trajetórias individuais são moldadas por redes de interdependência — familiares, profissionais e sociais — inseridas em contextos históricos e culturais específicos (Bertaux, 1989, 2005; Costa e Santos, 2020). Ao propor a análise de um conjunto robusto de relatos, Bertaux (2005) destaca a importância de se delimitar um grupo relativamente homogêneo em termos de tempo e espaço para garantir a comparabilidade entre as narrativas.

A hipótese central da etnossociologia parte do princípio de que as lógicas que regem o conjunto de um mundo social — ou mesocosmo — também operam em cada um dos microcosmos que o compõem. Dessa forma, ao observar de maneira aprofundada um ou alguns desses microcosmos, ainda que parcialmente, é possível identificar suas lógicas de ação, mecanismos sociais e processos de reprodução e transformação, o que permite compreender aspectos mais amplos do próprio mesocosmo social(Bertaux, 2005).

O objeto de uma pesquisa etnossociológica não é a verificação de hipóteses previamente formuladas, mas a construção progressiva de um corpo de hipóteses plausíveis, baseadas na observação empírica e ancoradas em descrições densas dos mecanismos sociais. Trata-se de uma abordagem interpretativa, que busca mais compreender do que explicar os fenômenos observados(Bertaux, 2005).

O espírito dessa perspectiva está em partir do particular para o geral, estabelecendo relações entre casos singulares a partir de dados factuais organizados em sequência diacrônica, indícios descritivos e interpretações oferecidas pelos próprios sujeitos. A descoberta de recorrências entre trajetórias permite a formulação de conceitos e hipóteses sociológicas sobre os processos sociais investigados.

Nesse sentido, as narrativas de vida tornam-se centrais, por permitirem identificar os caminhos pelos quais os sujeitos chegaram à determinada situação, bem como as estratégias desenvolvidas para administrá-la ou superá-la. Como parte desse processo, destaca-se o conceito de turning point, cunhado por Everett Hughes (1958), que se refere a momentos de inflexão, bifurcação ou ruptura em relação ao percurso biográfico previamente moldado pela socialização primária. Esses momentos críticos reconfiguram a autoimagem do sujeito e suas referências familiares, revelando processos de mudança identitária e social.

Tais transformações, no entanto, não ocorrem isoladamente: elas devem ser compreendidas à luz da noção de interdependência, proposta por Norbert Elias (2008), segundo a qual os indivíduos são constituídos por meio de redes relacionais dinâmicas e mutuamente condicionantes. Assim, cada trajetória individual está entrelaçada a outras trajetórias e inserida em configurações sociais específicas, o que evidencia que os

turning points também expressam deslocamentos nas tramas mais amplas da vida coletiva.

Quadro 1 - Critérios de seleção e exclusão dos participantes.

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Identificação com o gênero masculino, cis ou transgênero	Não se identificar como homem (cis ou transgênero)
Autodeclaração como negro (preto ou pardo)	Não se autodeclarar preto ou pardo
Ter cursado ou estar cursando graduação em instituições de ensino superior de Belo Horizonte–MG (2004–2024)	Não ter cursado ou estar cursando graduação
	Não ter estudado em instituição de ensino superior localizada em Belo Horizonte–MG
	Ter concluído a graduação antes de 2004

A definição desses parâmetros segue a proposta metodológica de Bertaux (2005; Costa e Santos, 2020), ao selecionar sujeitos cujas experiências compartilham um mesmo contexto sócio-histórico, favorecendo a análise comparativa e a identificação de padrões estruturais comuns.

O critério de seleção dos interlocutores não seguiu a lógica da saturação no sentido estatístico, mas sim buscou a diversidade em um recorte específico: homens negros que, apesar das adversidades, conseguiram acessar e permanecer no ensino superior. Essa delimitação, ainda que intencional, produz efeitos interpretativos que merecem ser problematizados.

Em primeiro lugar, o grupo é relativamente homogêneo quanto ao capital escolar e, em certa medida, à origem de classe — ainda que contenha nuances internas. Em segundo lugar, a centralidade dada a trajetórias de “sucesso educacional” (Lahire, 1997) pode reforçar, mesmo que indiretamente, uma narrativa meritocrática da

mobilidade social negra, que ignora as estruturas de privilégio e exclusão que seguem operando mesmo após o ingresso na universidade. Para evitar esse reducionismo, esta pesquisa procura situar as conquistas individuais no interior das tensões de raça, classe e gênero, evidenciando os limites e as contradições da escolarização como via exclusiva de superação das desigualdades. Assim, o objetivo não é oferecer modelos a serem reproduzidos, mas compreender os sentidos produzidos por sujeitos que desafiam expectativas sociais restritivas e cujas experiências evidenciam tanto as possibilidades quanto as fissuras do ideal de ascensão via educação.

Estratégias de recrutamento e procedimentos de coleta dos dados.

Os participantes foram recrutados por meio da divulgação de um convite à pesquisa nas redes sociais do pesquisador (WhatsApp, Instagram e LinkedIn), bem como por meio da técnica de bola de neve, em que os próprios entrevistados indicavam outros possíveis participantes.

No total, foram realizadas 15 entrevistas entre janeiro e julho de 2024. A etapa de coleta foi encerrada em virtude das dificuldades enfrentadas no processo de recrutamento, bem como da necessidade de cumprimento dos prazos estabelecidos pelo cronograma acadêmico. As principais barreiras observadas incluíram: ausência de retorno por parte de potenciais entrevistados, recusa em participar da pesquisa, indisponibilidade de tempo para a realização das entrevistas e o não atendimento aos critérios de inclusão definidos previamente. Com o esgotamento da rede de indicações da amostragem por bola de neve e diante da necessidade de avançar para as etapas subsequentes da pesquisa, optou-se por encerrar o recrutamento após a realização da décima quinta entrevista. Todas as entrevistas conduzidas atenderam integralmente aos critérios de inclusão estabelecidos.

Das 15 entrevistas realizadas, três ocorreram presencialmente, enquanto as demais foram conduzidas por videochamada, utilizando a plataforma Google Meet. Os áudios foram gravados mediante consentimento prévio dos participantes, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas presenciais foram realizadas em locais previamente acordados, que garantissem sigilo, conforto e acessibilidade: um dos campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um parque situado na região central de Belo Horizonte e um café localizado nas

dependências de um teatro. O tempo médio de duração das entrevistas foi de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Cuidados éticos e armazenamento dos dados.

O projeto da presente pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e aprovado conforme o Parecer Consubstanciado n.º 79991824.9.0000.5149, conforme os princípios éticos estabelecidos pela Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e as medidas de proteção à confidencialidade dos dados. Após esses esclarecimentos, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os materiais coletados foram armazenados em plataformas de nuvem (OneDrive e Google Drive), protegidos por senha e com acesso restrito ao pesquisador, assegurando a confidencialidade e a integridade das informações.

Processamento e análise dos dados.

As entrevistas foram transcritas pelo próprio pesquisador, com apoio do recurso de transcrição do Microsoft Word. Durante a transcrição, foi realizada uma pré-análise dos conteúdos, com o registro de trechos considerados relevantes. Essa prática, defendida por autores como Franco (2005) e Bardin (2011), favorece uma imersão inicial nos dados e contribui para a construção das categorias analíticas.

A análise das entrevistas biográficas realizadas neste estudo foi conduzida com base na elaboração de fichas biográficas individuais, conforme o modelo apresentado no Anexo B. Esse modelo foi desenvolvido pela professora Yumi Garcia dos Santos, em colaboração com a professora Isabel Pauline Hildegard Georges (Georges; Santos, 2016), e sua aplicação foi transmitida na disciplina “Entrevistas Biográficas em Sociologia”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG.

As fichas biográficas não se limitaram à função de organizar o material empírico, mas desempenharam um papel central no processo de codificação e interpretação dos dados. Cada ficha foi construída a partir da transcrição integral das

entrevistas, contemplando uma estrutura analítica que inclui: o quadro cronológico dos eventos (individuais, familiares e contextuais), a identificação de turning points, as relações de interdependência, os argumentos subjetivos mobilizados pelos entrevistados, a produção de sentidos atribuída às experiências, bem como a extração de categorias temáticas recorrentes (Santos, 2021, 2019).

A elaboração dessas fichas permitiu descrever e comparar as trajetórias individuais de forma sistemática, respeitando tanto a singularidade das narrativas quanto os elementos estruturais comuns entre elas.

Dessa forma, a ficha biográfica constituiu-se como uma ferramenta de mediação entre o material empírico e a construção da análise sociológica, possibilitando uma leitura relacional das histórias de vida. Ao organizar os dados em diferentes níveis analíticos, a ficha viabilizou o processo de codificação temática e relacional, em diálogo com a teoria, além de favorecer a identificação de padrões, rupturas e continuidades ao longo das trajetórias. Em consonância com os pressupostos da etnossociologia, essa abordagem analítica permitiu articular as experiências individuais às dinâmicas sociais mais amplas, revelando a espessura social das biografias.

Para organizar o material empírico integradamente, foi utilizado o software Atlas.ti, que permitiu concentrar todas as entrevistas em um único ambiente de trabalho. A plataforma foi fundamental não somente para o gerenciamento e recuperação dos dados, mas também para o processo de codificação preliminar, que alimentou diretamente a construção das fichas biográficas. Com o auxílio do Atlas.ti, foi possível mapear segmentos relevantes de cada narrativa, associando-os a códigos e memos analíticos que serviram de base para a identificação das categorias emergentes.

As categorias analíticas que fundamentam a interpretação sociológica dos dados emergiram da análise das fichas biográficas, alimentadas por um processo de codificação realizado com o auxílio de software específico. A análise das entrevistas foi inspirada na técnica de teoria fundamentada proposta por Glaser e Strauss (Cassiani; Caliri; Pelá, 1996; Glaser; Strauss, 1967), adotando um percurso indutivo, no qual se buscou identificar temas recorrentes, tensões e padrões de sentido presentes nas narrativas. Ao invés de partir de categorias pré-estabelecidas, a investigação priorizou a

apreensão das estruturas de significação elaboradas pelos próprios entrevistados, em articulação com os contextos sociais nos quais estão inseridos.

As seguintes categorias analíticas foram consolidadas ao final do processo:

1. Educação, trabalho e mobilidade social;
2. *Bullying* e violências simbólicas;
3. Família, relações interpessoais e território
4. Saúde mental e racismo;
5. Influências culturais;
6. Construção racial dos homens negros;
7. Gênero, masculinidade e sexualidade;
8. Religião e espiritualidade.

Dificuldades encontradas e considerações sobre o campo.

Durante as entrevistas, foi necessário lidar com questões delicadas e intimidades evocadas nas narrativas. A sensibilidade do pesquisador foi fundamental para garantir um ambiente acolhedor. Alguns entrevistados iniciaram seus relatos de forma contida, mas foram ficando mais à vontade à medida que a entrevista progredia. Em várias ocasiões, mesmo após o encerramento da gravação, conversas informais prolongaram-se, oferecendo dados adicionais valiosos.

Um aspecto notável foi a afinidade estabelecida entre entrevistador e entrevistados, todos homens negros, o que criou um ambiente de confiança e identificação mútua. Como apontam Pantent *et al.* (2023), Marina Tavares (2023) e Virgínia Bicudo (2010), pessoas negras tendem a se sentir mais à vontade na presença de outras pessoas negras, o que pode ter facilitado o compartilhamento de experiências sensíveis.

Alguns participantes relataram que o ato de narrar suas histórias funcionou como um exercício de autoconhecimento e ressignificação. As entrevistas, nesse sentido, extrapolaram o papel de instrumento metodológico, tornando-se também um espaço de elaboração subjetiva.

Identificação dos interlocutores.

Os preceitos acadêmicos afirmam que, uma das formas de manter o anonimato dos sujeitos de pesquisa é atribuir um código ou um nome fictício para identificá-los no decorrer do texto. Entretanto, nesse trabalho, eles não são simples interlocutores que contribuíram para a realização da pesquisa. Os quinze homens negros que compartilharam suas trajetórias de vida serão os personagens principais dessa história que venho tecendo nessas páginas. E por isso terão nome e sobrenome como forma de identificação. Faço essa escolha em homenagem aos ancestrais africanos de todos eles que, em razão do processo de escravização, tiveram suas origens, nomes e histórias apagados por uma política estatal que visava desconsiderar a afrodescendência dos escravizados.

Diante disso, inspirado pelo projeto do artista Christus Nóbrega que criou uma ferramenta de inteligência artificial para recuperar nomes perdidos durante o período colonial⁹, utilizei o aplicativo de inteligência artificial ChatGPT para criar quinze nomes e sobrenomes para nomear os interlocutores da pesquisa. Foi solicitado que fossem criados nomes e sobrenomes baseados em diferentes etnias e regiões da África Ocidental e Centro-Ocidental, com seus significados. Essa especificação se deu em decorrência dessa ser a origem da maioria dos escravizados que desembarcaram na região de Minas Gerais (Gomes, 2019), naturalidade de todos os entrevistados. Os nomes foram criados a partir de combinações comuns de prefixos e significados culturais dessas regiões, respeitando suas tradições linguísticas. Também se utilizou o site Behind the name: the etymology and history of first name¹⁰ para verificar e validar os nomes criados pela inteligência artificial.

Os nomes foram escolhidos aleatoriamente, sem qualquer correlação com as características dos interlocutores. Apesar de alguns entrevistados terem autorizado a utilização dos seus nomes verdadeiros, utilizaremos para todos os nomes criados pela inteligência artificial, objetivando uma padronização.

⁹ Disponível em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2024/10/06/efeitos-da-colonizacao-sobrenome-que-voce-ua-pode-nao-ser-o-seu-de-verdade-entenda.ghtml> Acessado em 07 de dezembro de 2024 às 15:50

¹⁰ Disponível em: <https://www.behindthename.com/> Acessado em 19 de dezembro de 2024 às 15:30.

Quadro 2: Nome utilizado para os interlocutores.

Interlocutor	Nome	Significado
1	Kwame Nzinga	Líder nascido no sábado
2	Adebola Kiala	Realeza com proteção ancestral
3	Kofi Mputu	Viajante nascido na sexta-feira
4	Oluwaseun Ngoma	Grato a Deus pela música
5	Mensah Chissano	Terceiro filho que é líder
6	Adewale Bakongo	Realeza das terras do Congo
7	Togbui Ndongala	Ancião protetor
8	Kwesi Maputo	Nascido no domingo em Maputo
9	Bolaji Maluleke	Rico e vencedor
10	Osei Makonde	Líder criativo
11	Femi Adjovi	Amado por Deus, nascido em segunda-feira
12	Kwabena Mbuta	Sábio nascido na terça-feira
13	Adetokunbo Nzinga	Líder que atravessou fronteiras
14	Olumide Togbui	Vida completa com liderança
15	Kwame Ndongala	Protetor nascido no sábado

6.3 Perfil dos entrevistados

Nesta seção, são apresentadas e analisadas as categorias gerais dos interlocutores que participaram do estudo. O objetivo é proporcionar uma visão ampla dos sujeitos da pesquisa e compreender o contexto sociodemográfico em que estavam inseridos no período das entrevistas (janeiro a julho de 2024), construindo, assim, um perfil detalhado dos participantes.

O perfil, entendido como um gênero científico inspirado no gênero literário, apresenta duas exigências fundamentais. Primeiramente, ele se fundamenta em dados concretos e busca analisar criticamente os contextos de sua produção, funcionando como uma representação de um modelo específico da realidade. Em segundo lugar, o perfil deve tornar evidente o modo como é elaborado, destacando o ponto de vista do autor e a perspectiva particular com que observa e interpreta o mundo (Lahire, 1997, p. 15).

Essa abordagem permite que o perfil cumpra tanto seu papel descritivo quanto analítico, articulando os aspectos objetivos dos dados coletados com a subjetividade inerente à interpretação.

Quadro 3 - Classificação geral dos interlocutores

Nome	Autoclassificação racial	Idade	Curso	Local de Nascimento	Orientação Sexual	Religião
Kwame Nzinga	Preto	24	Serviço Social/Filosofia (PUC/FACISA)	Belo Horizonte—MG	homossexual	nenhuma
Adebola Kiala	Negro	26	Engenharia Mecânica (UNI-BH)	Belo Horizonte—MG	homossexual	nenhuma
Kofi Mputu	Negro	24	Direito (UFMG)	Interior/MG *	homossexual	evangélica
Oluwaseun Ngoma	Preto	23	Direito (PUC)	Betim-MG	heterossexual	agnóstico

Mensah Chissano	Preto	31	Psicologia (UNA)	Ribeirão das Neves–MG	bissexual	nenhuma
Adewale Bakongo	Preto	31	Engenharia Elétrica (CEFET-MG)	Nova Lima–MG	bissexual	católica
Togbui Ndongala	Preto	32	Engenharia Ambiental (UNI-BH)	Nova Lima–MG	homossexual	católica
Kwesi Maputo	Preto	33	Engenharia Elétrica (CEFET-MG)	Contagem-M G	heterossexual	nenhuma
Bolaji Maluleke	Preto	37	Psicologia (UFMG)	Itabira–MG	heterossexual	nenhuma
Osei Makonde	Preto	29	Jornalismo (UNA)	Belo Horizonte–M G	homossexual	nenhuma
Femi Adjov	Preto	23	Psicologia (UFMG)	Interior/MG *	heterossexual	nenhuma
Kwabena Mbuta	Preto	25	Psicologia (UNA)	Belo Horizonte–M G	heterossexual	nenhuma
Adetokunbo Nzinga	Preto	37	Educação Física (Estácio de Sá)	Belo Horizonte–M G	homossexual	matriz africana
Olumide Togbui	Negro não retinto	30	Ciências do Estado (UFMG)	Belo Horizonte–M G	homossexual	evangélica
Kwame Ndongala	Preto	31	Psicologia (UNA)	Interior/MG *	bissexual	católica

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados. *Nome da cidade foi omitido para assegurar o anonimato do interlocutor.

Perfil etário

Os interlocutores mais jovens (3) nasceram no ano 2000, enquanto os mais velhos (2) nasceram em 1986. Os demais (10) nasceram ao longo da década de 1990. A

idade média foi de 27,5 anos, com o participante mais jovem tendo 23 anos e o mais velho, 37 anos na época da entrevista.

A análise do perfil etário indica que a maioria dos interlocutores está em uma fase de transição entre a juventude e a vida adulta. Esse período é frequentemente caracterizado pela consolidação da formação educacional, pela inserção no mercado de trabalho e por vivências afetivas mais estáveis.

Os entrevistados pertencem a uma geração que vivenciou a transição de um mundo analógico para um universo cada vez mais digital. Grande parte deles passou pela adolescência durante os anos 2000, época marcada pela inclusão digital decorrente da popularização da internet, dos celulares e, posteriormente, dos smartphones. Esses avanços tecnológicos ampliaram o acesso à informação, mas também intensificaram desigualdades para aqueles sem acesso adequado às novas ferramentas digitais.

Contexto socioeconômico

Os interlocutores cresceram ou nasceram durante a vigência do Plano Real, que estabilizou a inflação e impulsionou o consumo e a ascensão econômica das classes mais baixas, especialmente a partir de 2003, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse período, políticas de redistribuição de renda e programas como o Bolsa Família promoveram significativa mobilidade social, beneficiando sobretudo famílias negras.

Durante a juventude da maioria dos entrevistados, o Brasil experimentou mudanças expressivas no acesso ao ensino superior. A implementação de políticas como a Lei de Cotas (Lei n.º 14.723/23) garantiu reservas para estudantes de escolas públicas, com percentuais específicos para negros, indígenas e pessoas de baixa renda. Essa legislação desempenhou um papel crucial na ampliação do acesso de jovens negros à universidade pública, promovendo maior diversidade social e racial no ensino superior brasileiro.

Iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foram marcos na democratização do ensino superior. Essas ações possibilitaram a oferta de bolsas integrais e financiamentos com condições acessíveis, beneficiando especialmente jovens de baixa renda, que antes estavam excluídos desse nível de educação.

Perfil racial

Pode-se observar no Quadro 3 que nenhum dos interlocutores se autotranscreveu como pardo. O interlocutor Olumide Togbui afirmou não gostar do termo pardo, pois acredita que não é um bom termo para classificar as pessoas; por isso, prefere se autotranscrever como negro não retinto. Também apareceu nos discursos a denominação *light skin* para designar pessoas negras de pele clara. Essa é uma terminologia que tem sido utilizada nas discussões sobre colorismo como uma alternativa ao termo pardo (Devulsky, 2021; Lago, Montibeler e Miguel, 2023; Sotero e Mitchell-Walthour, 2024).

A rejeição do termo “pardo” pode estar relacionada com uma afirmação identitária associada a um maior orgulho racial e uma necessidade de pertencimento a um determinado grupo, já que o pardo é aquele que não é nem branco, nem negro (Moura, 2024), como afirmou um dos interlocutores. Ou então uma forma de um posicionamento ideológico diante do sistema racial brasileiro (Munanga, 1999).

Orientação sexual

No que tange à vivência afetivo-sexual, os interlocutores se distribuíram da seguinte forma, conforme destacado no Quadro 3:

- Heterossexual: n=5
- Homossexual: n=7
- Bissexual: n=3

De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE (2022), entre as pessoas com 18 anos ou mais, 94,8% se declaram heterossexuais, 1,2% homossexuais e 0,7% bissexuais. O número mais elevado de participantes homossexuais (7), em comparação aos heterossexuais (5), pode ser explicado pela estratégia de recrutamento adotada na pesquisa, que se deu inicialmente por meio da rede de contatos do próprio pesquisador e, posteriormente, pelo método de bola de neve. Ainda que se observe um contexto social marcado por uma suposta tolerância à diversidade sexual, alguns interlocutores demonstraram certo desconforto ao abordar suas vivências afetivo-sexuais — especialmente aqueles que se identificam como bissexuais.

Relatos de discriminações e violências em função da orientação sexual estiveram presentes em quase todos os relatos dos interlocutores que se declararam

bissexuais ou homossexuais, demonstrando que a vivência da própria sexualidade é um dos desafios na trajetória de vida desses sujeitos. O interlocutor Kwabena Mbuta, mesmo sendo heterossexual, relatou ter sofrido homofobia por não perfomar uma masculinidade condizente com uma suposta heterossexualidade. Como apontou Kimmel (2016), a homofobia é um dos princípios organizadores das definições culturais de masculinidade no contexto estadunidense, mas que também está fortemente presente no contexto brasileiro.

Religião

Apesar de todos os interlocutores terem afirmado que cresceram sob a influência de alguma religião, apenas seis relataram professar uma fé religiosa no momento da entrevista. Entre esses, três se declararam católicos, dois evangélicos e um seguidor de religiões de matriz africana. Um dos entrevistados se identificou como agnóstico. Já a maioria (8) afirmou não seguir nenhuma religião à época da entrevista.

Esse distanciamento em relação às religiões, especialmente aquelas de tradição cristã, pode refletir experiências de violência simbólica, discriminação ou exclusão sentidas por esses indivíduos ao longo de suas trajetórias. A falta de acolhimento às diversidades presentes em suas vivências, sejam elas relacionadas a questões identitárias, raciais, de gênero ou socioeconômicas, pode ter contribuído para esse afastamento. Assim, a não adesão a uma religião não se limita a uma escolha individual, mas está profundamente vinculada ao contexto social e cultural que os molda.

Local de nascimento e de moradia atual

Todos os entrevistados são naturais de Minas Gerais, sendo a maioria (11) da região metropolitana de Belo Horizonte e o restante (4) de cidades do interior do estado. O interlocutor natural da cidade mais distante, utilizando como referência Belo Horizonte–MG, foi um que nasceu em uma cidade localizada a 319 km.

Em relação ao local onde morava quando a entrevista foi realizada, onze moravam em Belo Horizonte–MG; dois na cidade de Contagem–MG; um em Nova Lima–MG e um nos Estados Unidos da América.

A região metropolitana de Belo Horizonte é composta por 34 municípios, incluindo Contagem e Nova Lima, residências de dois dos interlocutores analisados.

Segundo o Censo de 2022¹¹, Belo Horizonte possui uma população de 2.315.560 habitantes, dos quais 53,59% são mulheres e 46,41% são homens. A cidade é a terceira capital brasileira com maior proporção de população negra, sendo 56% dos habitantes declarados pardos (42,6%) ou pretos (13,5%)¹².

No âmbito econômico, a média salarial mensal dos trabalhadores em Belo Horizonte é de 3,4 salários-mínimos, o que corresponde a R\$ 5.159,32 em valores de 2025. Em 2021, a renda per capita do município foi de R\$ 41.818,32. Esses indicadores colocam Belo Horizonte em uma posição intermediária no contexto nacional, refletindo tanto a presença de setores dinâmicos da economia quanto desigualdades estruturais que ainda precisam ser enfrentadas.

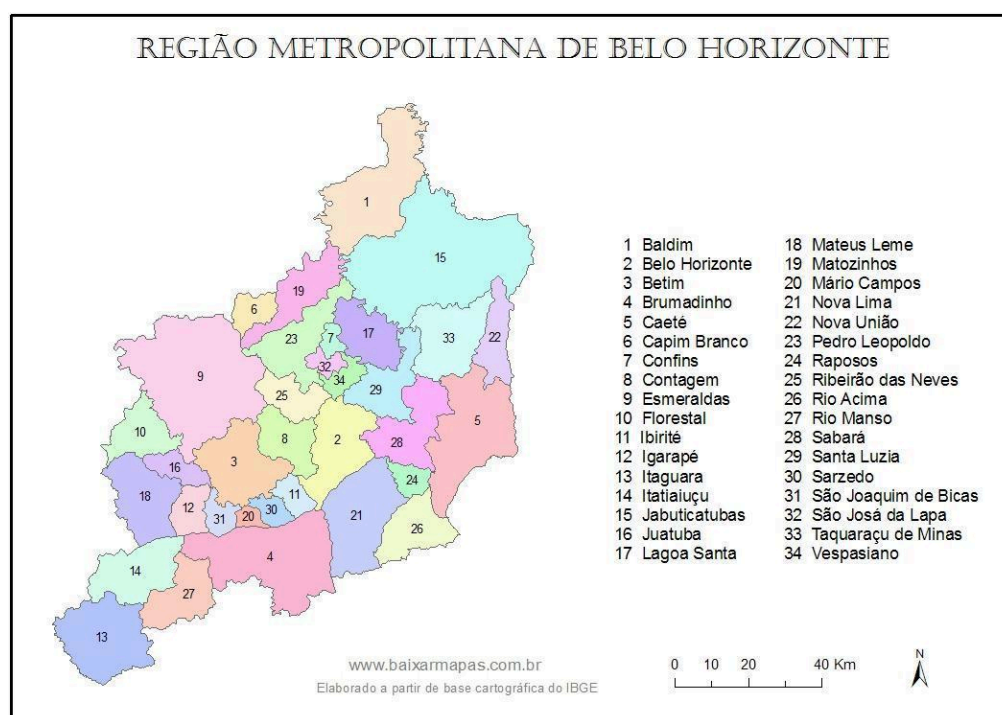
Quanto à infraestrutura, o município apresenta indicadores relevantes: 96,2% dos domicílios possuem esgotamento sanitário adequado, um dado que reflete avanços na cobertura de saneamento. Além disso, 82,7% dos domicílios urbanos estão localizados em vias públicas com arborização, demonstrando preocupação com a qualidade ambiental. Contudo, apenas 44,2% dos domicílios urbanos encontram-se em vias públicas com urbanização adequada, indicando desafios na garantia de infraestrutura básica, como calçadas, pavimentação, bueiros e meios-fios.

Belo Horizonte desempenha um papel central no contexto socioeconômico de Minas Gerais e do Brasil. A cidade é um polo importante para a indústria, o comércio e os serviços, abrigando sedes de grandes empresas e sendo um dos principais centros financeiros do país. Contudo, sua dinâmica é marcada por contrastes socioeconômicos significativos. Embora a renda per capita e a média salarial sejam superiores à média nacional, a concentração de renda e a presença de favelas apontam para desigualdades sociais significativas. A baixa taxa de urbanização adequada das vias públicas é um reflexo das disparidades na infraestrutura urbana, impactando mais severamente os moradores de regiões periféricas.

¹¹ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acessado em 08 de janeiro de 2025 às 14:22.

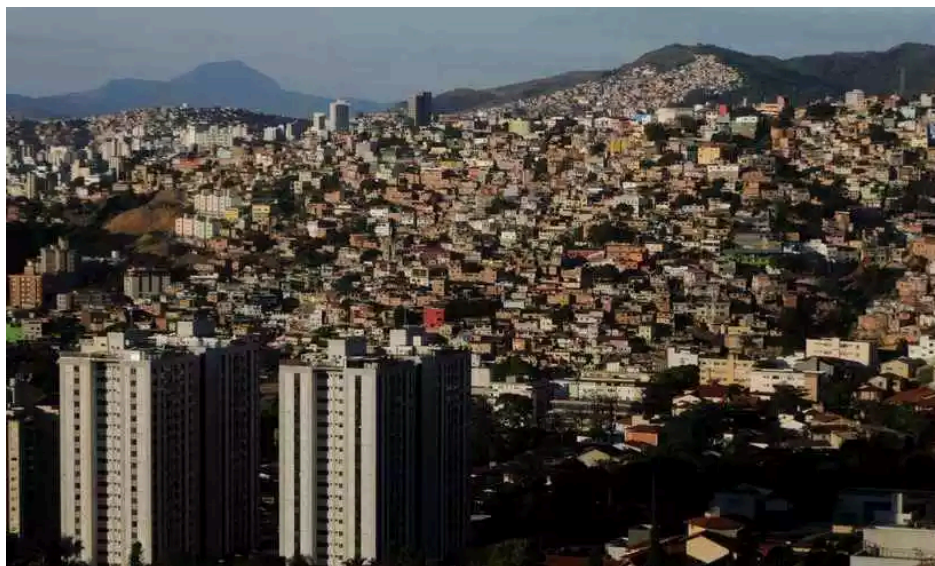
¹² Dados disponíveis em: <https://guianegro.com.br/qual-o-percentual-de-pessoas-negras-em-cada-capital-brasileira/>. Acessado em 08 de janeiro de 2025 às 14:35.

Figura 1 - Região Metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-regiao-metropolitana-de-belo-horizonte-rmbh/>

Figura 2 - Foto de Belo Horizonte



Disponível: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/06/04/interna_gerais.1273629/mapa-da-desigualdade-mostra-enorme-diferenca-de-renda-entre-moradores-de-bh.shtml Foto: Tulio Santos/EM - DA Press-Belo Horizonte/MG

Composição familiar

Em relação à composição da família nuclear, três interlocutores relataram que o pai biológico já faleceu. Apenas uma minoria das famílias (5) permanece com os pais casados ou morando juntos, indicando uma predominância de configurações familiares distintas da estrutura tradicional.

A média de filhos por família entre os entrevistados foi de 1,7, apontando para núcleos familiares relativamente pequenos. No que diz respeito à posição de nascimento, a maioria dos interlocutores (5) ocupa o lugar de primogênito, o que pode influenciar suas responsabilidades e dinâmicas familiares, especialmente em contextos culturais que valorizam o papel do filho mais velho.

Um dado especialmente relevante identificado nas entrevistas foi a ênfase, por parte de dois entrevistados – Oluwaseun Ngoma e Osei Makonde –, em se definirem como filhos únicos de suas mães, mesmo tendo irmãos paternos. Essa autodefinição reflete não apenas as dinâmicas familiares complexas, mas também evidencia como

experiências subjetivas e relações interpessoais impactam como os indivíduos constroem suas identidades familiares.

Esse posicionamento parece estar profundamente ligado à relação conflituosa e distante que ambos mantêm com seus pais e, conseqüentemente, com as novas famílias formadas por eles. A recusa explícita em reconhecer os irmãos paternos como integrantes legítimos de sua dinâmica familiar sugere um esforço deliberado de delimitação de fronteiras identitárias, onde a figura materna assume um papel central. Ao enfatizarem que são “filhos únicos por parte de mãe”(sic), os entrevistados não apenas reafirmam a importância afetiva e simbólica de suas mães em suas vidas, mas também expressam uma estratégia de resistência e proteção emocional diante de vínculos que percebem como fragmentados ou frágeis.

Esse comportamento revela dois aspectos interligados: primeiro, o lugar central que as mães ocupam como pilares emocionais e referenciais afetivos principais em suas trajetórias. Segundo, a rejeição de vínculos com os irmãos paternos pode ser interpretada como uma forma de rejeitar a autoridade ou as escolhas dos pais, especialmente no que diz respeito à formação de novas famílias. Essa postura ressalta, ainda, como rupturas familiares impactam não apenas a organização prática da vida, mas também a percepção de pertencimento e o sentido atribuído às relações.

Quadro 4 - Composição familiar.

	Genitores	Irmãos/as	Posição entre os irmãos
Kwame Nzinga	Pai falecido	5	Penúltimo
Adebola Kiala	Pais casados	2	Meio
Kofi Mputu	Pais separados	3	Penúltimo
Oluwaseun Ngoma	Pais separados	3 (paternos)	Filho único (mãe)
Mensah Chissano	Pais separados	2	Primogênito
Adewale Bakongo	Pais casados	1	Primogênito
Togbui Ndongala	Pais separados	1	Primogênito
Kwesi Maputo	Pais separados	1	Primogênito
Bolaji Maluleke	Pais casados	2	Caçula
Osei Makonde	Pais separados	3 (paternos)	Filho único (mãe)
Femi Adjovi	Pais casados	1	Primogênito
Kwabena Mbuta	Pai falecido	0	Filho único
Adetokunbo Nzinga	Pais separados	2 (um falecido)	Meio

Olumide Togbui	Pais casados	1	Caçula
Kwame Ndongala	Pai falecido	1	Gêmeo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados.

A maioria dos entrevistados (7) reside com os pais ou apenas com a mãe, evidenciando uma prevalência desse tipo de arranjo familiar. Outros quatro entrevistados relataram morar sozinhos. Dois entrevistados vivem com irmãos, reforçando vínculos familiares próximos, ainda que em arranjos distintos da convivência com os pais.

Além disso, um entrevistado compartilha a residência com um amigo, enquanto outro mora com o companheiro, sinalizando formas alternativas de organização residencial e escolhas baseadas em vínculos de amizade ou relacionamento afetivo. Esses dados revelam a diversidade de arranjos familiares e de convivência entre os entrevistados.

Ocupação dos genitores

Analisando a partir do gênero e da divisão sexual do trabalho, podemos perceber no quadro abaixo que a maioria dos genitores realiza atividades manuais e técnicas (e.g., eletricitista, pedreiro), enquanto grande parte das genitoras estão associadas a atividades de limpeza (e.g., serviços gerais, doméstica).

Como argumenta Bourdieu (2007), a maioria dos genitores ocupa posições sociais baixas que os afastam do acesso e da familiaridade com a cultura legitimada como “nobre” ou “erudita”. Essa cultura, que inclui práticas como o hábito da leitura de obras literárias canônicas, a frequência a peças de teatro, concertos de música clássica e visitas a museus, está profundamente associada ao capital cultural acumulado e transmitido pelas classes dominantes. Para Bourdieu, o acesso a essas práticas culturais não é apenas uma questão de escolha individual, mas está enraizado em condições objetivas de existência. A partir disso, podemos pensar as possíveis consequências para os entrevistados.

Para Bourdieu (2007), aqueles que não são socializados em contextos em que as práticas culturais são valorizadas e acessíveis têm menor probabilidade de

desenvolvê-las de maneira espontânea ou confortável. Além disso, a valorização dessas formas de cultura enquanto legítimas opera como um mecanismo de distinção social, perpetuando hierarquias simbólicas.

Quadro 5 - Ocupação dos genitores.

	Genitor	Genitora
Kwame Nzinga	Catador de recicláveis	Serviços Gerais
Adebola Kiala	Motorista	Serviços Gerais
Kofi Mputu	Boia-fria	Boia-fria
Oluwaseun Ngoma	Microempresário	Administrativo financeiro
Mensah Chissano	Churrasqueiro	Faxineira
Adewale Bakongo	Técnico em eletroeletrônico	Contadora
Togbui Ndongala	Farmacêutico	Cabeleireira
Kwesi Maputo	Eletricista	Técnica em enfermagem
Bolaji Maluleke	Motorista de aplicativo	Doméstica/Do lar
Osei Makonde	Microempresário	Costureira/Serviços Gerais
Femi Adjovi	Eletricista	Caixa de supermercado
Kwabena Mbuta	Pedreiro	Serviços Gerais
Adetokunbo	Comerciante	Servidora Pública

Nzinga	autônomo	
Olumide Togbui	Mecânico/eletricista	Doméstica
Kwame Ndongala	Policial Militar	Do lar

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados.

Escolaridade dos genitores

Ao examinarmos a escolaridade dos genitores dos entrevistados, observa-se que a maioria das genitoras não concluiu o ensino fundamental. Por outro lado, os genitores, em sua maioria, alcançaram o nível médio. Em relação ao ensino superior, apenas um genitor concluiu essa etapa, enquanto duas genitoras atingiram esse nível, sendo que uma delas avançou até a pós-graduação. Esse dado destaca uma inversão parcial de padrões de escolarização tradicionalmente observados entre homens e mulheres no contexto familiar.

Outro aspecto relevante é a presença exclusiva de genitores entre os que tiveram acesso à formação técnica, evidenciando um marcador de gênero que associa os homens às especializações técnicas, principalmente na geração anterior à dos entrevistados.

Quadro 6 - Escolaridade dos genitores.

	Genitor	Genitora
Kwame Nzinga	Ensino médio	Ensino Fundamental Incompleto (4ª série)
Adebola Kiala	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Completo
Kofi Mputu	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto (6ª)

	(3ª série)	série)
Oluwaseun Ngoma	Ensino médio completo (técnico)	Ensino médio completo
Mensah Chissano	Ensino Fundamental Incompleto (5ª série)	Ensino Fundamental Incompleto (6ª série)
Adewale Bakongo	Ensino médio completo (técnico)	Ensino Superior
Togbui Ndongala	Ensino Superior	Ensino médio completo
Kwesi Maputo	Ensino médio completo (técnico)	Ensino médio completo
Bolaji Maluleke	Ensino médio completo	Ensino fundamental incompleto (4ª série)
Osei Makonde	Ensino médio incompleto (1º ano)	Ensino fundamental
Femi Adjovi	Ensino médio completo (técnico)	Ensino médio completo
Kwabena Mbuta	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental completo
Adetokunbo Nzinga	Ensino fundamental incompleto (4ª série)	Pós-graduação
Olumide Togbui	Ensino médio	Ensino fundamental

	completo	incompleto
Kwame Ndongala	Ensino médio incompleto	Ensino fundamental

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados.

Curso de graduação e instituição de ensino

Entre as graduações cursadas pelos interlocutores, observa-se um predomínio das Ciências Humanas (10), seguidas pelos cursos da área de Exatas (4) e um único curso na área da Saúde (1). Quanto à natureza das instituições de ensino superior frequentadas, nove entrevistados estudaram ou estudam em instituições privadas, enquanto seis frequentaram instituições públicas.

Em relação ao turno de estudo, há uma predominância do turno noturno em comparação ao diurno, o que pode estar associado às demandas de trabalho ou outras responsabilidades dos entrevistados.

Dos 15 entrevistados, nove ainda estavam cursando a graduação na época da entrevista, enquanto seis já haviam concluído seus cursos. Apenas um interlocutor alcançou o nível de pós-graduação stricto sensu (doutorado), evidenciando que o acesso à formação acadêmica avançada ainda é uma exceção entre os participantes.

A modalidade de ingresso mais comum entre os alunos de instituições privadas foi o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹³, utilizado por sete dos entrevistados. Esse dado reforça a importância das políticas públicas de inclusão educacional na democratização do acesso ao ensino superior que marcou o período dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), ou, como define André Singer (2009), período lulista.

¹³ Trata-se de um programa instituído pelo Ministério da Educação e lançado pelo governo federal em 2004. Ele concede bolsas de estudo, tanto integrais quanto parciais (50%), para estudantes brasileiros que ainda não possuem diploma de ensino superior. As bolsas são destinadas a cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. Para concorrer à bolsa integral, é necessário ter renda familiar bruta mensal de até um salário-mínimo e meio por pessoa. Para a bolsa parcial (50%), a renda deve ser de até três salários-mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve atender a pelo menos um dos seguintes critérios: ter estudado o ensino médio em escola pública ou em escola privada como bolsista (integral ou parcial), ser pessoa com deficiência ou atuar como professor da rede pública em cursos de licenciatura e pedagogia, sem exigência de renda. Fonte: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas> Acessado em 04 de fevereiro de 2025 às 10:42.

Quadro 7 - Perfil Acadêmico.

	Curso	Faculdade	Público/ Privada	Período	Situação Acadêmica
Kwame Nzinga	Serviço Social/Filosofi a	PUC-MG e Facisa	Privada	diurno/not urno	em curso
Adebola Kiala	Engenharia Mecânica	Uni-BH	Privada	noturno	em curso
Kofi Mputu	Direito	UFMG	Pública	noturno	em curso
Oluwaseun Ngoma	Direito	PUC-MG	Privada	noturno	em curso
Mensah Chissano	Psicologia	Una	Privada	noturno	em curso
Adewale Bakongo	Engenharia Elétrica	Cefet-MG	Pública	diurno	graduado
Togbui Ndongala	Engenharia Ambiental	Uni-BH	Privada	noturno	graduado
Kwesi Maputo	Engenharia Elétrica	Cefet-MG	Pública	diurno	graduado
Bolaji Maluleke	Psicologia	UFMG	Público	diurno	graduado
Osei Makonde	Jornalismo	Una	Privada	manhã	graduado
Femi Adjovi	Psicologia	UFMG	Público	diurno	em curso
Kwabena Mbuta	Psicologia	Una	Privado	noturno	em curso
Adetokunbo Nzinga	Educação Física	Estácio de Sá	Privado	noturno	em curso
Olumide Togbui	Ciências do Estado	UFMG	Público	noturno	em curso
Kwame Ndongala	Psicologia	Una	Privado	noturno	em curso

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados.

Fonte de renda

Além de estudar, a maioria dos entrevistados que continua cursando a graduação exerce alguma atividade geradora de renda, sendo o estágio a principal ocupação escolhida. Entre aqueles que já concluíram a graduação, todos atuam na área de formação ou optaram por continuar seus estudos na mesma área, demonstrando uma coerência entre formação acadêmica e trajetória profissional.

A inserção em estágios ou empregos, especialmente entre os que continuam na graduação, reflete não apenas a busca por experiência profissional, mas também a necessidade de contribuir para o complemento do capital econômico familiar. Essa condição revela uma fragilidade econômica que limita a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos, impondo a conciliação entre atividades acadêmicas e laborais.

Além disso, essa realidade pode impactar diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar dos entrevistados, ao demandar um alto nível de organização e esforço para equilibrar responsabilidades. Por outro lado, a experiência no mercado de trabalho, ainda que motivada por questões financeiras, pode fortalecer competências práticas e ampliar a rede de contato profissional, elementos que podem favorecer a inserção no mercado de trabalho após a graduação.

Quadro 8 - Ocupação dos interlocutores.

	Ocupação
Kwame Nzinga	estágio
Adebola Kiala	estágio
Kofi Mputu	projeto de extensão

Oluwaseun Ngoma	estágio e aula particular
Mensah Chissano	estágio e freelance
Adewale Bakongo	trabalho CLT
Togbui Ndongala	bolsa de doutorado
Kwesi Maputo	trabalho CLT
Bolaji Maluleke	microempresário
Osei Makonde	trabalho CLT
Femi Adjovi	-
Kwabena Mbuta	motorista de aplicativo
Adetokunbo Nzinga	professor autônomo de Yoga
Olumide Togbui	ecumênico
Kwame Ndongala	profissional liberal

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados.

6.4 Relatos de vida: experiências e narrativas

Nessa seção serão apresentados os relatos de vidas dos interlocutores da pesquisa. Como as entrevistas aconteceram de janeiro a julho de 2024, os relatos têm esse demarcador temporal. Após as entrevistas, alguns interlocutores relataram alguns fatos importantes que aconteceram com eles, como, por exemplo, a conclusão do curso de graduação/doutorado ou o início em um novo emprego.

1. Kwame Nzinga

Kwame Nzinga, nascido em Belo Horizonte em 1999, cresceu em um bairro da zona norte da capital, onde reside até hoje. Ele é o penúltimo de seis irmãos e vive atualmente com a mãe, após o falecimento do pai em 2019, vítima de homicídio. Sua infância foi marcada por desafios significativos, incluindo dificuldades financeiras e conflitos familiares decorrentes da dependência química do pai. Apesar disso, sua mãe desempenhou um papel fundamental na sustentação da família, garantindo o essencial para os filhos, ainda que em condições adversas. Ela trabalhava como funcionária doméstica, enquanto o pai, entre outras atividades, fazia coleta de recicláveis.

Durante a infância, Kwame enfrentou isolamento social, motivado, entre outros fatores, pelo preconceito relacionado à situação vivida por seu pai, que fazia uso abusivo de álcool e outras drogas. Familiares e vizinhos evitavam que seus filhos tivessem contato com ele e seus irmãos. Por ser um tema sensível, não ficou claro se o homicídio do pai foi decorrente de envolvimento no tráfico de drogas ou se ele era apenas usuário. Percebe-se que a avó materna e a mãe protegeram Kwame, evitando que informações detalhadas sobre o pai chegassem até ele. Kwame tinha uma boa relação com o pai, que era sua figura de referência e alguém em quem ele se espelhava e almejava ser. No entanto, essa relação mudou após o início do uso abusivo de álcool pelo pai, cujo comportamento começou a se alterar. Nesse momento, Kwame afirmou que não queria mais se espelhar nele, ficando sem uma referência masculina. Esse afastamento foi sentido profundamente por ele, que relata ter ficado sem alguém para conversar sobre certos assuntos e sem o conforto paterno.

Além da situação do pai, a condição socioeconômica também contribuiu para o isolamento vivenciado por Kwame. A mãe precisou criar sozinha os seis filhos, e, por isso, muitas vezes havia dinheiro apenas para alimentação. Programas assistenciais,

como o Bolsa Família, tiveram grande importância no enfrentamento da vulnerabilidade social.

Sua experiência escolar, sempre em instituições públicas, foi marcada por desafios de convivência e dificuldades de aprendizagem. Ele relata que, nos primeiros anos na escola, passava a maioria do tempo sozinho, sem participar das atividades comuns às outras crianças. Não brincava, não saía para passear e nem dormia na casa dos colegas. Costumava passar o recreio e o horário da aula de educação física na biblioteca. Aliado à sua personalidade introspectiva e aos desafios do contexto social, Kwame encontrou na leitura e na criação de histórias o refúgio necessário para lidar com as dificuldades da infância e da adolescência. Suas leituras favoritas eram gibis, romances e ficção científica. Muitas vezes, pegava emprestado mais de um gibi para emprestar à mãe, que também gostava de ler.

Kwame aponta a adolescência como o período mais difícil de sua vida, principalmente porque não pôde contar com o suporte da mãe e do pai nessa fase. A mãe não tinha tempo, pois precisava trabalhar, e o pai estava envolvido com a dependência química. Além das transformações físicas e emocionais comuns da adolescência, Kwame precisou lidar com as descobertas da sexualidade, a percepção de episódios de racismo e o *bullying*. Um dos episódios mais marcantes ocorreu quando ele estava na sexta série e uma colega de sala lhe jogou uma cadeira após uma discussão envolvendo bolinhas de papel.

Sobre as motivações do *bullying*, Kwame apenas recentemente percebeu que sua raça era um dos motivos das zombarias. Zoavam sua aparência em geral, mas, principalmente, seu cabelo, que era grande, pois ele não tinha dinheiro para cortá-lo com regularidade. Ele notou que a maioria das vítimas de *bullying* era negra, enquanto os agressores eram brancos. Além dos aspectos raciais, sua sexualidade também era motivo de zombaria. Por se identificar como homossexual e expressar trejeitos considerados femininos, ele era alvo de chacotas e ridicularizações.

Ainda no contexto escolar, Kwame afirmou que sempre teve uma boa relação com os professores, mas não se sentia à vontade para conversar com nenhum deles sobre o que estava vivenciando. Além disso, os professores não percebiam as violências físicas e psicológicas que ele sofria. No ensino médio, mesmo continuando a sofrer *bullying*, ele conseguiu fazer amizades, principalmente com meninas que passavam por situações semelhantes. Dessa forma, estabeleceu uma rede de apoio emocional que o ajudou a enfrentar esse período.

Sua identificação como negro ocorreu quando percebeu que tinha a mesma cor dos outros alunos que mais sofriam zombarias e humilhações na escola. “Foi nesse momento que comecei a perceber que ser preto ia ser complicado pra mim”, afirmou ele.

Após concluir o ensino médio, Kwame não sabia qual direção dar à sua vida. No contexto familiar, a situação socioeconômica havia melhorado, com a mãe trabalhando com carteira assinada e dois de seus irmãos não morando mais com eles, o que permitiu que ele tivesse, pela primeira vez, um quarto só para si. Em comparação à infância, a situação financeira melhorou significativamente, a ponto de Kwame se considerar um adolescente de classe média. Isso permitiu que ele continuasse a estudar sem precisar trabalhar imediatamente.

No colégio, os professores falavam muito sobre o Enem, mas Kwame percebia que, por ser uma escola pública, não havia uma preparação específica para que os alunos fossem aprovados. Os professores não explicavam quais conteúdos eram cobrados na prova, deixando a cargo de cada aluno buscar informações. Após obter uma nota baixa no primeiro exame que prestou, em 2018, Kwame decidiu fazer um curso preparatório em uma escola perto de sua residência. O curso era noturno e cobrava apenas 20 reais para custear as apostilas.

No final de 2019, ele conseguiu seu primeiro emprego em um clube esportivo em um bairro rico de Belo Horizonte. Sua mãe trabalhava na casa de um dos associados do clube, que o indicou para a vaga. Lá, ele trabalhou como ajudante de setor e depois como recepcionista, das 14h às 22h, seis dias por semana. Nesse emprego, vivenciou situações de humilhação e discriminação por parte dos clientes do clube, todos de classe média alta. A jornada de trabalho o obrigou a abandonar o curso preparatório para o Enem, e ele passou a estudar apenas nos horários vagos. Além de prejudicar seus estudos, o trabalho também afetou suas relações sociais, pois ele não tinha tempo para mais nada. Trabalhava até as 22h todos os dias, incluindo finais de semana e feriados. Foi dispensado no final de 2022, após três anos de trabalho.

Após prestar o Enem algumas vezes sem sucesso, em 2020 Kwame obteve nota suficiente para ingressar no curso de Serviço Social em uma faculdade particular de Belo Horizonte, com uma bolsa de 85%. A escolha do curso foi influenciada por um curso online de agente de projetos sociais que ele realizou durante a pandemia de Covid-19, além de aspectos de sua trajetória de vida que o fizeram se identificar com a

área. O fato de as aulas ocorrerem pela manhã também influenciou sua decisão, pois permitiu que ele conciliasse trabalho e estudos.

À época da entrevista, Kwame estagiava em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), onde tem conseguido colocar em prática os ensinamentos do curso. Após se formar, ele pretende atuar em presídios ou hospitais.

Mesmo já estando na faculdade, Kwame continuou a fazer o Enem e, com a nota obtida em 2021, percebeu que poderia conseguir uma bolsa de 100% para estudar Filosofia em outra instituição de Belo Horizonte. Assim, decidiu cursar Serviço Social e Filosofia simultaneamente. Como o curso de Filosofia era matutino, ele transferiu o de Serviço Social para o período noturno, conciliando os estudos com o estágio.

Ao escolher uma segunda graduação em Filosofia, Kwame reconhece que o objetivo não era financeiro, mas sim a busca por conhecimento, que complementaria seus estudos em Serviço Social. Ele também admite que o fato de ser negro e de sempre precisar ser o melhor influenciou sua decisão de fazer mais de uma faculdade. Nas faculdades, Kwame sente a pressão de tirar boas notas como uma forma de justificar sua presença naquele espaço por mérito, e não apenas por ser bolsista.

Sua mãe, por não ter a oportunidade de concluir os estudos, sempre incentivou todos os filhos a estudarem. Dessa forma, um irmão de Kwame é enfermeiro, outro é formado em Administração, e os demais concluíram o ensino médio.

2. Adebola Kiala

Adebola Kiala nasceu em dezembro de 1997 em uma comunidade na região oeste de Belo Horizonte. Filho do meio em uma família humilde, cresceu ao lado do pai, motorista de ônibus, da mãe, auxiliar de serviços gerais, e de um irmão e uma irmã. Com uma mãe negra e um pai branco, Adebola brinca com a situação: “minha mãe palmitou¹⁴”. Ele foi o primeiro da família a concluir o ensino médio e ingressar na universidade, um feito que reconhece como importante, sobretudo por inspirar sua irmã mais nova.

Morando com os pais e a irmã, Adebola mantém uma boa relação com eles. No entanto, nunca foi próximo do irmão mais velho, principalmente devido a brincadeiras e piadas homofóbicas que ele fazia. Essas atitudes criaram um distanciamento entre os dois, impedindo que construíssem uma relação de amizade.

¹⁴ Na linguagem coloquial da população negra, a expressão *palmitar* refere-se ao estabelecimento de relações afetivo-sexuais entre indivíduos negros e indivíduos brancos.

Desde pequeno, enfrentou desafios econômicos e sociais, morando em uma região periférica e contando com auxílios como o Bolsa Família. Apesar das dificuldades, sua infância foi marcada pelo amor e esforço dos pais, que lutavam para garantir o mínimo de estabilidade financeira e emocional. Durante a educação infantil, frequentou por um curto período uma escola particular, graças ao sacrifício financeiro da mãe. O pai, inicialmente, foi contrário à decisão, pois não havia condições de manter os dois filhos no ensino privado. Em sua visão, ou ambos estudavam em escola particular, ou nenhum estudaria. No entanto, a mãe insistiu para que Adebola tivesse essa oportunidade, mesmo em detrimento do filho mais velho. Essa experiência o expôs, ainda criança, a um ambiente de maior privilégio social, contrastando com sua realidade e marcando sua percepção sobre desigualdade.

A mudança para uma escola pública em um bairro periférico foi um divisor de águas. O perfil dos alunos era muito diferente do da escola anterior: havia mais estudantes negros, como ele, mas, ao mesmo tempo, percebeu um menor interesse pelos estudos e um desrespeito maior aos professores. Comportamentos como matar aula, que eram raros em sua antiga escola, eram naturalizados nesse novo ambiente. Até compreender a dinâmica das relações, Adebola passou por momentos difíceis, enfrentando ameaças e intimidações. Durante um período, chegava a ligar chorando para os pais, pedindo que fossem buscá-lo todos os dias.

Na adolescência, enfrentou preconceitos e exclusões, tanto na escola quanto no convívio social. Chamado de “viado” por colegas e até mesmo pelo irmão, precisou lidar com os estereótipos impostos por não corresponder às expectativas de masculinidade. Essas vivências o afastaram de certos grupos, aproximando-o das amizades femininas, onde encontrou acolhimento e apoio.

Por influência familiar, frequentou a igreja evangélica durante um período, mas, na adolescência, viveu conflitos entre sua sexualidade e os ensinamentos religiosos. Isso o levou a se afastar da igreja e a desenvolver uma aversão aos discursos religiosos.

Seu reconhecimento da identidade racial veio mais tarde, em 2018, durante um cursinho preparatório para o vestibular. Foi nesse momento que os debates sobre racismo começaram a fazer sentido para ele. Compreendeu o peso das barreiras enfrentadas por homens negros em uma sociedade desigual, como a necessidade de se

preocupar com a aparência ou evitar comportamentos que pudessem gerar suspeitas injustas.

Durante o ensino médio, uma fala do pai marcou sua trajetória: “Ô, fi, você vai ter que arrumar um serviço. O pai não vai ter dinheiro para te ajudar todo dia para você poder ir para a escola.” Diante das dificuldades financeiras da família, Adebola decidiu começar a trabalhar para contribuir com as despesas e custear seus próprios estudos. Essa rotina intensa, dividida entre empregos como aprendiz de padeiro e repositor de supermercado, além dos estudos, ajudou a moldar sua visão de mundo e incentivou a busca por melhores oportunidades. Com o dinheiro do trabalho, conseguiu pagar um curso técnico em informática e um pré-vestibular.

Uma conversa com o coordenador pedagógico do colégio foi decisiva para sua escolha pelo ensino superior. Apesar de sempre ter sido um aluno exemplar, ainda não tinha certeza se conseguiria ingressar na universidade nem qual curso gostaria de fazer. As palavras do coordenador o ajudaram a consolidar essa decisão, pois lhe mostraram a importância que um curso superior poderia ter na sua vida.

Após algumas tentativas no Enem sem alcançar a nota necessária para o curso desejado, em 2019 foi aprovado no processo seletivo da FUMEC e conquistou uma bolsa para cursar Engenharia Mecânica. No ano seguinte, foi aprovado também para Matemática na UFMG. Durante um tempo, conseguiu conciliar os dois cursos – engenharia pela manhã e matemática à noite – além do trabalho, sobretudo porque as aulas eram virtuais devido à pandemia de Covid-19. No entanto, após dois períodos, decidiu abandonar a Matemática e se dedicar totalmente à Engenharia Mecânica.

Na faculdade, vivenciou a experiência de ser um dos poucos alunos negros e um dos poucos que precisavam trabalhar. As diferenças entre sua trajetória e a dos colegas chamaram sua atenção. Essas percepções o motivaram a estudar cada vez mais para estar no mesmo patamar que eles. Adebola Kiala almeja ser reconhecido pela excelência de seu trabalho como engenheiro e, em algum momento, pretende também se dedicar à educação, tornando-se professor. Atualmente, faz estágio em uma multinacional.

3. Kofi Mputu

Kofi Mputu nasceu em uma pequena cidade no interior de Minas Gerais, em 2000. Filho do segundo relacionamento de sua mãe, é o único homem entre quatro irmãos. Seus pais trabalhavam como boias-frias, e a situação socioeconômica da família sempre foi precária.

Sua trajetória de vida foi marcada pelo aprisionamento do pai, envolvido com o tráfico de drogas. A primeira vez que ele foi preso, Kofi tinha 3 anos; na segunda, entre 7 e 8 anos. Essa segunda prisão teve um impacto maior, pois, àquela altura, ele já compreendia melhor a situação. Sempre muito apegado à família, especialmente ao pai, Kofi apresentou um retrocesso no desenvolvimento emocional durante esse período — voltou a urinar na roupa e não conseguia cuidar da própria higiene. Além disso, sofreu preconceito da sociedade por ser filho de um homem encarcerado. O fato de ter o mesmo nome que o pai fez com que ele fosse constantemente associado a ele.

O pai de Kofi começou a trabalhar aos 7 anos, após ser expulso de casa pelo padrasto. Mesmo antes de ser preso, trabalhava em atividades braçais nas fazendas da região onde moravam. Na segunda prisão, permaneceu encarcerado por quatro anos. Durante esse período, a mãe de Kofi, já separada dele, tentou desencorajar o contato do filho com o pai, pois percebeu o sofrimento que as visitas à prisão lhe causavam. Kofi chegou a desenvolver febre emocional devido à situação.

Após essa segunda prisão, o pai de Kofi iniciou um novo relacionamento e se mudou para uma cidade maior, em outro estado, onde encontrou melhores oportunidades de trabalho. Atualmente, a relação entre pai e filho é boa, e Kofi o visita com frequência. Com o tempo, conseguiu compreender a trajetória paterna e afirma não guardar rancor pelo ocorrido.

Kofi acredita que não teve o suporte necessário para lidar com a prisão do pai, especialmente no ambiente escolar. Sendo uma criança negra e pobre, ele percebe que os professores não lhe deram a atenção necessária, relatando até certa negligência em relação ao seu sofrimento emocional. Sempre foi uma criança introspectiva, preferindo ficar em casa assistindo televisão ou brincando sozinho e com as irmãs.

No ambiente escolar, destacava-se como bom aluno, gostava de aprender e apreciava a rotina da escola. No entanto, tinha dificuldade para interagir com os colegas e, por isso, costumava ficar isolado. Na época, não via isso como um problema, pois se sentia confortável dessa forma. Posteriormente, esse traço de sua personalidade foi compreendido à luz do diagnóstico de transtorno do espectro autista. Kofi acredita que seu pai também possa ter o transtorno, embora nunca tenha sido diagnosticado.

O racismo recreativo era uma prática recorrente em sua vida escolar, principalmente por meio de ofensas estéticas. Kofi lembra que as crianças faziam comentários sobre seu cabelo e nariz, comparavam sua pele a fezes e o chamavam de “lixo” e “macaco”. Essas experiências afetaram profundamente sua autoestima, fazendo com que se sentisse inferior aos colegas e tivesse dificuldade em reconhecer sua própria beleza.

Na adolescência, ao despertar para sua sexualidade, Kofi decidiu se afastar dos esportes, pois percebia que esses ambientes eram heteronormativos e não acolheriam sua homossexualidade. Nessa fase, conseguiu desenvolver mais amizades, especialmente com meninas, mas seus principais laços afetivos continuaram sendo com sua mãe e irmãs. A situação financeira da família também melhorou: sua mãe conseguiu um emprego com carteira assinada e, durante a prisão do pai, a família recebeu o auxílio-reclusão. Além disso, a avó materna de suas irmãs cedeu-lhes uma casa para morar, o que tornou a adolescência de Kofi mais estável do que sua infância.

Incentivado por professores que reconheciam seu potencial e acreditavam que ele poderia acessar o ensino superior, concluiu o ensino médio e começou a se preparar para o Enem. Estudou por conta própria, utilizando videoaulas no YouTube e materiais disponíveis na internet. Com uma boa nota, ingressou, em 2019, no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV) por meio do sistema de cotas raciais. No entanto, a necessidade de morar em outra cidade, longe da família, somada às dificuldades financeiras, aos problemas emocionais e à sensação de não se enxergar naquele ambiente universitário, levaram-no a desistir do curso.

Nesse período, Kofi sentiu a ausência de referências de pessoas próximas que tivessem acessado o ensino superior. Sem ninguém em quem se espelhar, questionava-se

se realmente pertencia àquele espaço. Seus pais, apesar de incentivarem os estudos, não tinham a dimensão do que era estudar em uma universidade pública.

Em 2020, decidiu prestar novamente o Enem e optou pelo curso de Direito na UFMG. A escolha se deu porque queria permanecer na área de humanas, mas sem seguir a licenciatura. Ao pesquisar sobre o curso, sentiu um choque ao perceber que o perfil dos alunos era completamente diferente do seu. A maioria era branca e possuía um capital social muito maior — filhos de juízes e desembargadores, por exemplo. Apesar da insegurança diante dessa nova realidade, decidiu arriscar e, em 2021, durante a pandemia de Covid-19, iniciou o curso de forma remota.

O primeiro contato com os colegas, feito por meio das redes sociais, confirmou sua percepção sobre a elitização do curso. Sentia que teria dificuldades em criar laços com os colegas devido às diferenças socioeconômicas. Enquanto muitos alunos tinham o hábito de viajar para o exterior, sua única viagem fora de Minas Gerais havia sido para visitar o pai no Espírito Santo. A disparidade social era tão grande que, para Kofi, seus colegas eram pessoas para as quais sua mãe poderia trabalhar como empregada doméstica. Seu sentimento de acolhimento veio ao conhecer outros cotistas, que compartilhavam experiências semelhantes às suas.

Apesar de nunca ter sofrido discriminação direta por ser cotista, Kofi percebe um tratamento diferenciado por parte dos alunos não cotistas. Para ele, esses estudantes veem os cotistas como menos preparados e duvidam de sua capacidade acadêmica.

Em 2022, com o retorno das aulas presenciais, Kofi mudou-se para Belo Horizonte. A adaptação à capital trouxe desafios, como as diferenças no tratamento entre as pessoas, a frieza nas relações interpessoais e o receio em relação à violência urbana.

Embora ainda se sinta inseguro tanto em relação ao curso quanto à vida na capital, Kofi reconhece que está mais maduro do que na época em que morou em Viçosa e pretende concluir a graduação. Dentre as áreas do Direito, tem se interessado especialmente pelo Direito Penal.

4. Oluwaseun Ngoma

Oluwaseun Ngoma nasceu em 2000, em Betim, mas sempre viveu em Belo Horizonte, em um bairro de classe média alta da região noroeste da capital. Filho único por parte de mãe, como gosta de enfatizar, cresceu em um lar composto por ela e sua avó, até o falecimento desta última, em 2017. Seu pai tinha três filhos antes do relacionamento com sua mãe. Os dois se relacionaram durante alguns anos e se separaram antes do seu nascimento.

A relação com o pai e os irmãos paternos nunca foi muito próxima. Oluwaseun Ngoma afirma que essa aproximação não foi estimulada na infância, principalmente porque era muito apegado à mãe e não gostava de ficar longe dela. Apesar de não serem tão próximos, ele relata ter uma boa convivência com o pai e afirma que nunca brigaram. O pai tenta estreitar os laços entre eles, mas Oluwaseun reconhece que o afastamento também se deve a ele próprio, por ser tímido e muito ligado à mãe.

A forte relação entre Oluwaseun Ngoma e sua mãe esteve presente em vários momentos da entrevista. Sempre foram muito próximos, e ela é a pessoa em quem ele confia para compartilhar tudo o que acontece em sua vida. Após o falecimento da avó materna, em 2017, passaram a morar apenas os dois. Sua mãe sempre priorizou sua educação, garantindo que estudasse em bons colégios. Aos três anos, ele já frequentava uma escola infantil no bairro, e, aos seis, ingressou em um colégio particular bastante conceituado. No entanto, pagar as mensalidades sempre foi um desafio para sua mãe. Por diversas vezes, ela precisou renegociar dívidas, atrasar pagamentos, pedir dinheiro emprestado a familiares ou até utilizar uma quantia deixada por sua tia-avó para quitar os custos escolares. Oluwaseun Ngoma chegou a prestar prova para ingressar no colégio militar, mas não foi aprovado.

Sua infância foi marcada por partidas de futebol com amigos do condomínio e do colégio. Nesses espaços, quase sempre era a única criança negra. Frequentemente, ouvia piadas sobre sua cor, o que o fazia sentir-se menos importante e sem o mesmo valor que seus amigos brancos. Certa vez, disse à mãe que gostaria de ter o cabelo liso como o de um colega de turma, pois acreditava que assim talvez a menina loira de quem gostava também se interessasse por ele.

Embora seja oriundo de uma família de pessoas negras, Oluwaseun Ngoma relata que as questões raciais nunca foram discutidas em casa, especialmente por sua mãe, o que contribuiu para sua baixa autoestima. Ele cresceu sem se sentir bonito ou desejado e acredita que essa percepção decorre, em grande parte, da falta de valorização da negritude desde a infância. Essa sensação também foi reforçada pelo fato de sempre ter vivido em espaços majoritariamente brancos e ter tido pouco contato com outras pessoas negras.

A baixa autoestima levou Oluwaseun a estabelecer relacionamentos tóxicos, como um amigo branco da infância que constantemente o humilhava. Mesmo com os pedidos da mãe para se afastar, ele não conseguia se desvencilhar dessa amizade, que envolvia uma relação de subalternização disfarçada de piadas racistas. Outra consequência da sua insegurança foi acreditar que nenhuma menina se interessaria por ele. Na adolescência, chegou a terminar um namoro por não acreditar que a garota realmente gostava dele.

Oluwaseun Ngoma também reflete sobre as expectativas impostas aos homens negros, especialmente no que se refere ao desempenho sexual, e acredita que isso contribuiu para sua insegurança e para o fato de ter tido poucos contatos afetivo-sexuais ao longo da vida. Além disso, sente que, por ser negro, não tem a prerrogativa de errar. Para lidar com experiências dolorosas, parece ter adotado a estratégia do esquecimento, pois, por diversas vezes, afirmou não se lembrar de certos episódios, principalmente aqueles relacionados ao racismo e à discriminação.

A troca de colégio no oitavo ano foi um marco em sua vida. Apesar de se sentir mais acolhido na nova escola, esse também foi um período em que começou a questionar suas capacidades intelectuais, pois, pela primeira vez, repetiu de ano. Além do ensino ser mais rigoroso, a mudança coincidiu com o falecimento de sua avó materna. Outro motivo para a transferência foi a preocupação de sua mãe com alguns de seus amigos do antigo colégio, que haviam começado a usar drogas e a cometer atos infracionais, como furtos em supermercados. Com receio de que ele seguisse o mesmo caminho, ela optou por mudar sua escola.

Em 2020, Oluwaseun Ngoma prestou o ENEM pensando em cursar Economia ou Psicologia, mas não obteve nota suficiente para ser aprovado nesses cursos. Optou

então por Gestão de Saúde na UFMG, com a intenção de solicitar transferência posteriormente. No entanto, percebeu que essa mudança seria inviável devido às especificidades do curso. Como as aulas estavam sendo realizadas online devido à pandemia de Covid-19, sua desmotivação aumentou.

Decidido a mudar de área, considerou cursar Relações Internacionais, pois desejava ser diplomata. Entretanto, após conversar com uma professora, foi aconselhado a optar por Direito, que lhe daria uma base mais sólida. Por não se adaptar ao formato da prova do ENEM, tentou o exame sete vezes sem obter uma nota satisfatória. Assim, decidiu prestar o vestibular da PUC-MG, onde foi aprovado na primeira tentativa.

A aprovação em Direito não apenas lhe proporcionou um direcionamento acadêmico, mas também aliviou sua sensação de desvantagem em relação aos amigos, que já haviam ingressado em algum curso. Atualmente, realiza estágio e dá aulas particulares para se manter financeiramente durante a graduação.

Oluwaseun Ngoma vive um relacionamento escondido, pois os pais de sua namorada não aceitam o namoro pelo fato de ele ser negro e ela, branca. Como a namorada cursa Medicina e mora em outra cidade, eles só conseguem se encontrar algumas vezes por mês. Apesar de gostar dela, ele já pensou várias vezes em terminar o relacionamento, mas não o faz por medo de não encontrar alguém que goste dele novamente.

5. Mensah Chissano

Mensah Chissano nasceu em 1992, em Belo Horizonte, mas morou boa parte da vida em Ribeirão das Neves, na região metropolitana. Oriundo de uma família majoritariamente negra e de origem humilde, viu seus pais se separarem quando tinha por volta de oito anos. Desde então, experimentou a distância emocional e física do pai. Sua mãe, que trabalhou como faxineira, foi a principal responsável por sua criação e sempre o incentivou a buscar uma vida melhor por meio da educação. Ele tem duas irmãs mais novas, sendo que uma delas reside nos Estados Unidos.

Sua infância foi marcada por violência doméstica e dificuldades no relacionamento com o pai, que tinha momentos de fúria nos quais agredia os familiares por motivos fúteis, intercalados com episódios de afetividade. A separação dos pais foi

traumática, especialmente por ocorrer em decorrência de uma traição paterna. A relação entre Mensah Chissano e o pai é marcada pelo distanciamento e pelo pouco diálogo até hoje, sendo o contato maior quando trabalham juntos como garçom e churrasqueiro, respectivamente.

Um dos principais desafios de sua trajetória foi a dificuldade financeira familiar, chegando a enfrentar insegurança alimentar em vários momentos. Quando criança, catava latinhas e ferro-velho na rua para revender e conseguir algum dinheiro. Sua mãe, muitas vezes, precisava dormir no trabalho, e, por ser o filho mais velho, ele teve que cuidar das irmãs e da casa. Desde muito jovem, assumiu responsabilidades incompatíveis com sua idade, o que contribuiu para o sentimento de que nunca consegue dar conta de tudo o que precisa fazer, estando sempre preocupado e se autocobrando com frequência.

Sua família, especialmente a mãe e a avó materna, sempre acreditou que a educação poderia lhe proporcionar uma vida melhor e uma profissão de nível superior, garantindo um salário melhor do que o delas. Assim, aos seis anos, sua avó pagou para ele fazer a pré-escola em uma escola particular na cidade de Santa Luzia. Posteriormente, iniciou o ensino fundamental em uma escola municipal. Após a separação dos pais, a mãe se mudou para Ribeirão das Neves, e ele precisou trocar de escola. Entretanto, ficou um ano sem estudar, pois não conseguiam encontrar uma vaga. Apaixonado pelos estudos, ele ia até as escolas para verificar a disponibilidade de vagas, já que sua mãe, devido ao trabalho, muitas vezes não conseguia ir.

Sua experiência escolar foi marcada por discriminação e piadas sobre seu jeito e sua condição socioeconômica. Por ter gestos considerados femininos, era repreendido por professoras, que diziam que aquele comportamento “não era coisa de menino”. Criticavam sua forma de sentar-se, de gesticular e de falar. Além disso, era cobrado pelos outros meninos por não gostar de jogar futebol. Essas cobranças externas, somadas às suas próprias inquietações, fizeram com que se sentisse inadequado e constantemente errado.

No ambiente escolar, também comparava sua realidade com a dos colegas. Sentia-se mal por não ter um pai presente, por não ter uma família estruturada, por não poder levar lanche por falta de dinheiro e por estar sempre com roupas velhas e

rasgadas. Também não podia participar de eventos como a festa junina, pois seu pai, evangélico, não permitia. Como forma de compensar essas limitações, desenvolveu um perfil competitivo, esforçando-se para obter as melhores notas da turma.

Esse período também foi marcado por episódios de fúria e agressividade, como quando chutou a porta da escola ao ser impedido de assistir à aula por chegar atrasado. Apesar da atitude, não foi responsabilizado, possivelmente por ser um bom aluno.

Suas descobertas sexuais, especialmente as que envolviam outros meninos, eram acompanhadas de um intenso sentimento de culpa, decorrente da educação evangélica que recebeu. Apesar de não frequentar mais igrejas, acredita que ainda tem muitos valores cristãos interiorizados, o que influencia negativamente algumas áreas da sua vida, especialmente a vivência da sexualidade.

Durante a infância e a adolescência, Mensah Chissano não se sentia bonito, tampouco acreditava que os outros o consideravam atraente. Por ser negro e não ter dinheiro para cuidar da aparência, sentia-se fora dos padrões de beleza. Sua timidez e baixa autoestima também o impediram de tentar se relacionar com meninas nesse período.

Nos anos 2000, quando entrou na adolescência, as discussões sobre questões raciais ainda eram pouco frequentes, tanto nas escolas quanto na mídia. Como ele pontua, as novelas não apresentavam negros como padrão de beleza, influenciando a percepção da sociedade toda.

Sua adolescência foi marcada por timidez, acessos de raiva e privações. Devido às dificuldades financeiras, precisou trabalhar desde cedo, o que o impediu de vivenciar experiências esperadas para essa fase da vida. Muitas dessas experiências foram impossibilitadas pela falta de dinheiro. Apesar de nunca ter sido diagnosticado, acredita ter sofrido de transtorno de ansiedade e depressão desde essa época.

Ao longo da vida, teve diversos trabalhos, incluindo trabalhar em um açougue, vender mercadorias como camelô e trabalhar com telemarketing. O aspecto financeiro e a relação com o dinheiro continuam sendo desafios significativos para ele.

Apesar de sempre estudar, Mensah Chissano enfrentava dificuldades para obter boas notas no Enem, pois não conseguia se organizar adequadamente para estudar. Aos

19 anos, conseguiu uma bolsa para cursar Administração, mas não se identificou com o curso. Seu verdadeiro interesse era Psicologia, mas temia não conseguir um bom salário na área. Anos depois, com o suporte da terapia, confirmou seu desejo de seguir na Psicologia e, aos 26 anos, iniciou a graduação em uma faculdade particular, graças a uma bolsa do ProUni.

Começar uma graduação aos 26 anos é um ponto de incômodo para ele, pois sente que está atrasado em relação aos colegas de turma.

6. Adewale Bakongo

Adewale Bakongo nasceu em Nova Lima, Minas Gerais, 1992, onde vive até hoje. Filho mais velho, cresceu em um ambiente familiar composto por sua mãe, pai e uma irmã nove anos mais nova. Seus pais são casados há 31 anos. Sua mãe graduou-se em contabilidade aos 50 anos, seu pai é eletricitista e sua irmã, atualmente, está fazendo intercâmbio na França.

Desde a infância, Adewale Bakongo demonstrou interesse por atividades extracurriculares, como música e artes, participando de corais e aulas de violino na escola de música de sua cidade. No entanto, enfrentou episódios de racismo, principalmente na igreja católica, onde participava do coral. Foi vítima de comentários preconceituosos e comportamentos excludentes, frequentemente vindos de mulheres brancas que compunham a maioria do grupo. Essas experiências moldaram sua percepção das dinâmicas raciais e de gênero, levando-o a desenvolver uma crítica contundente ao papel que mulheres brancas, muitas vezes, desempenham na perpetuação do racismo. Ele destacou como essas violências nem sempre são reconhecidas, mas causam impactos significativos, especialmente em espaços que deveriam ser acolhedores. Tais comportamentos o afastaram do ambiente religioso e o incentivaram a buscar formação musical em espaços mais inclusivos.

Adewale Bakongo cursou o ensino fundamental em escolas próximas ao seu bairro e, posteriormente, no ensino médio, ingressou no Cefet/MG onde cursou o técnico em eletrotécnica. Sua escolha foi influenciada pela busca por uma educação de qualidade e pelas referências familiares em áreas técnicas. Nessa escola, enfrentou o desafio de ser um dos poucos alunos negros em um ambiente majoritariamente branco e

elitizado. Mesmo assim, destacou-se academicamente, lidando com preconceitos e estereótipos que tentavam desqualificar suas conquistas.

Ao concluir o ensino médio, optou por seguir na área de engenharia elétrica, cursando a graduação no CEFET-MG. Durante a faculdade, enfrentou dificuldades financeiras, precisando tocar em casamentos e eventos para complementar sua renda. Ainda assim, participou de intercâmbios acadêmicos na França e nos Estados Unidos, através do programa Ciências sem Fronteiras. Experiências que ampliaram sua formação e sua visão crítica sobre as relações raciais e de poder em diferentes contextos.

Após a conclusão da graduação, começou a trabalhar em uma consultoria de projetos de infraestrutura e busca ocupar cargos de liderança que lhe permitam combater as desigualdades que enfrentou ao longo de sua vida.

7. Togbui Ndongala

Togbui Ndongala nasceu em 1992, em Nova Lima, na região metropolitana de Belo Horizonte, em uma família humilde. Seus pais se separaram quando ele ainda era criança, e ele foi criado principalmente pela mãe, cabeleireira, e pela avó materna. Tem um irmão de 18 anos, fruto de outro relacionamento da mãe. Devido à ausência paterna, seu contato sempre foi mais próximo com a família materna. A mãe de Togbui é casada com um tio do interlocutor Adewale Bakongo, tornando-os primos de consideração.

Sua infância foi marcada por dificuldades financeiras, especialmente devido à ausência paterna, o que obrigou sua mãe a trabalhar mais para garantir o básico para a família. No entanto, também foi um período de muito carinho e afeto por parte dos familiares maternos. Até a adolescência, Togbui manteve um contato mínimo com o pai, mas eventualmente perderam a conexão sem um motivo específico. Seu pai, farmacêutico, formou uma nova família.

Na escola, Togbui sempre se destacou pelo bom desempenho acadêmico e pelo comportamento exemplar. Sua facilidade em socializar, aliada ao carisma, fez com que tivesse boas relações tanto com professores quanto com colegas. No entanto, ele relata ter sido alvo de piadas e comentários racistas e homofóbicos, frequentemente vindos de

meninos brancos, que enfatizavam sua cor e seu comportamento. Como estratégia de enfrentamento, passou a rebater e constranger aqueles que tentavam intimidá-lo.

A mãe sempre fez esforços para que ele estudasse em boas escolas. No ensino fundamental, conseguiu uma vaga em uma das melhores escolas públicas de Nova Lima. No ensino médio, desejava uma formação de qualidade para ser aprovado no vestibular e tentou ingressar em escolas técnicas federais, como CEFET e COLTEC, mas sem sucesso. Acabou sendo aprovado no processo seletivo do Sebrae para cursar Técnico em Administração com bolsa de estudo. Por ser um colégio particular, enfrentou desafios com a rigidez acadêmica e com a diferença social entre os alunos. Assim, aproximou-se principalmente dos colegas bolsistas, com quem se identificava mais. Apesar das dificuldades, especialmente financeiras, Togbui considera esse um dos melhores períodos de sua vida, repleto de boas recordações e amizades que perduram até hoje.

Após concluir o ensino médio, começou a trabalhar como monitor de inglês e levou três anos para decidir qual caminho acadêmico seguir. Embora seu sonho inicial fosse cursar Ciências Biológicas, optou por Engenharia Ambiental por considerar uma área mais promissora. Em 2012, aos 20 anos, iniciou a graduação com uma bolsa integral do ProUni. Durante a faculdade, precisou equilibrar os estudos com o trabalho como professor de inglês para se sustentar. Com o tempo, encontrou espaço para se desenvolver acadêmica e pessoalmente, direcionando sua carreira para a microbiologia e o tratamento de resíduos.

Durante a graduação, participou do programa Ciência Sem Fronteiras, realizando um intercâmbio nos Estados Unidos. Essa experiência ampliou suas perspectivas e consolidou sua paixão pela pesquisa. Após concluir a graduação, passou a trabalhar na área da educação, mas desejava voltar à sua formação original. Em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência, decidiu procurar oportunidades de pós-graduação no exterior, devido aos ataques do governo à educação e aos cortes de recursos para pesquisa. Percebeu que, para seguir a carreira acadêmica como pesquisador, precisaria estudar fora do Brasil.

Após tentativas frustradas de ingressar em programas de mestrado em outros países, foi aceito para cursar o doutorado nos Estados Unidos, país que já conhecia pelo

intercâmbio. Em 2020, mudou-se de país e começou a pesquisar a recuperação energética de resíduos de esgoto, unindo seu interesse por sustentabilidade e inovação. Na época da entrevista, estava finalizando sua tese, com previsão de defesa até o meio de 2024. Apesar de sentir saudades do Brasil e da família, pretende continuar morando nos Estados Unidos ou migrar para outro país.

8. Kwesi Maputo

Kwesi Maputo nasceu em 1991, em Belo Horizonte, mas cresceu e viveu em Contagem, Minas Gerais. Teve uma infância marcada pela estabilidade econômica proporcionada pelos pais, que alcançaram mobilidade social por meio de cursos técnicos e concursos públicos. Seu pai, técnico na Cemig, e sua mãe, enfermeira da Polícia Militar, “romperam a linha da pobreza”, garantindo a ele e à sua irmã uma vida confortável, “algo incomum entre famílias negras no Brasil”, conforme constatou Kwesi. Após 17 anos de casamento, seus pais se separaram e formaram novos relacionamentos. Seu pai mudou-se para Portugal, e os dois mantêm contato por meio das redes sociais.

Kwesi Maputo teve a oportunidade de conviver tanto com os avós maternos quanto com os paternos e conhecer suas origens. Considera-se privilegiado, visto que muitas pessoas negras não têm acesso à história de seus antepassados nem à convivência com seus avós. Também se vê como privilegiado por crescer em uma família “estruturada” e com uma condição econômica favorável.

Desde cedo, foi incentivado a valorizar a educação, tanto que, desde criança, já sabia que faria faculdade. Seus pais cursaram até o ensino médio; seu avô paterno era eletricista, e seu avô materno chegou a cursar Enfermagem na UFMG, mas não concluiu o curso. Assim, Kwesi vem de uma família que conseguiu se desenvolver por meio dos estudos e do trabalho. Frequentou escolas públicas na infância e, em 2002, ingressou no Colégio Tiradentes, onde teve contato com um ambiente racialmente mais diverso, mas ainda permeado por desigualdades. No colégio, notou diferenças no tratamento entre alunos negros e brancos, principalmente em relação ao padrão de beleza e às interações sociais, embora ele próprio não tenha enfrentado situações explícitas de racismo nessa fase inicial.

Para Kwesi Maputo, a maior presença de alunos negros no colégio militar se deve ao fato de muitos policiais também serem negros. Mesmo reconhecendo que muitos policiais negros se relacionam com outras pessoas negras, ele reflete e critica aqueles que ascendem socialmente e passam a se relacionar exclusivamente com pessoas brancas.

A adolescência trouxe reflexões mais profundas sobre identidade racial e as pressões impostas pela sociedade. Kwesi cresceu em uma família que discutia abertamente questões raciais, um diferencial que o preparou para enfrentar desafios e compreender o impacto do racismo em sua trajetória. Também passou a questionar suas escolhas afetivas ao perceber como o racismo influencia a valorização de relações inter-raciais e a construção de padrões de beleza. Essas reflexões o levaram a repensar sua preferência por mulheres brancas em relacionamentos anteriores e a se reposicionar em suas escolhas futuras. Quer constituir família e ter filhos e, se possível, com uma mulher negra. Seu argumento é que não faz sentido ele ter uma condição financeira estável e transmitir sua riqueza para um filho branco ou mestiço.

No campo educacional, cursou Técnico em Eletrotécnica no Colégio Polimig e, em 2010, ingressou em Engenharia Elétrica na PUC/Minas. A escolha pelo curso pode ter sido influenciada por seu avô paterno, eletricista, que incentivou os filhos a seguirem a mesma carreira. Durante a graduação, enfrentou dificuldades comuns aos estudantes de engenharia, como a alta carga de estudos e a frustração com o mercado de trabalho no período de sua formação, em 2018, em meio à crise econômica iniciada em 2015.

Apesar das adversidades, Kwesi Maputo persistiu e, pouco antes de desistir da carreira e se mudar para Portugal, conseguiu ingressar como trainee em uma empresa do setor. Atualmente, atua como engenheiro e está planejando adquirir seu primeiro imóvel. Entre seus planos, estão fazer uma pós-graduação nos Estados Unidos e ser reconhecido e valorizado profissionalmente.

9. Bolaji Maluleke

Bolaji Maluleke, natural de Itabira, Minas Gerais, nasceu em 1986 em uma família que sempre valorizou a educação. Caçula de três irmãos, cresceu em um ambiente onde o estudo era incentivado, especialmente por seu pai, que, após se aposentar, decidiu mudar a família para Belo Horizonte em busca de melhores

oportunidades educacionais, já que, na época, Itabira não possuía universidades. Essa mudança impactou significativamente a dinâmica familiar, especialmente a de Bolaji.

Sua infância em Itabira foi marcada por um ambiente tranquilo, onde brincava na rua e cultivava laços com primos e amigos. No entanto, a mudança para Belo Horizonte trouxe desafios, como a adaptação a uma cidade maior e mais movimentada. Ele percebeu a diferença na liberdade de brincar e na socialização, sentindo-se mais isolado até conseguir se enturmar na escola.

Em Belo Horizonte, Bolaji ingressou em uma escola pública e notou uma grande diferença em relação ao ensino que recebia na escola particular anterior. A transição foi desafiadora, mas, com o tempo, ele conseguiu se adaptar e se destacar academicamente. Nos últimos anos do ensino fundamental, conheceu o CEFET-MG por meio de um amigo, e essa descoberta se revelou um marco em sua trajetória. Com o incentivo do pai, matriculou-se em um cursinho preparatório e conseguiu ingressar na instituição, onde cursou Técnico em Química. Essa experiência foi um divisor de águas, proporcionando uma formação de qualidade que o preparou para a universidade.

No Cefet/MG, no início dos anos 2000, Bolaji percebeu que o perfil socioeconômico e racial da maioria dos alunos era diferente do seu. Na época, ele ainda não tinha tido contato com discussões sobre raça, tanto que só se deu conta de que era um dos poucos alunos negros da turma quando um colega, também negro, fez essa observação durante uma brincadeira. Apenas anos depois, conseguiu compreender o significado de ser um dos únicos negros em um contexto majoritariamente branco. “Quando eu paro para pensar, o CEFET não é um lugar de gente preta”, afirmou.

Em sua família, não há discussões sobre questões raciais, o que leva Bolaji a acreditar que eles não possuem uma consciência racial desenvolvida. Embora tenha sido vítima de episódios de racismo desde a adolescência — como quando foi mal atendido em uma loja de roupas —, ele afirma que só recentemente começou a se aprofundar na temática racial, influenciado por sua atual namorada, militante e integrante do movimento negro. Além disso, tem buscado ampliar seu conhecimento por meio de leituras sobre o tema e do contato com outras pessoas negras, pois percebeu que, durante grande parte de sua vida, esteve em ambientes majoritariamente brancos.

Após concluir o ensino médio, Bolaji foi aprovado, em 2005, para cursar Psicologia na UFMG. Ele descreve sua experiência na graduação como positiva, destacando a flexibilidade do curso e a riqueza das discussões acadêmicas. No entanto, também sentiu as diferenças socioeconômicas e culturais entre seus colegas, especialmente ao perceber que muitos deles tinham experiências de vida e viagens que ele não teve. Foi durante a graduação, por meio das discussões em sala de aula, que tomou consciência de sua identidade racial. A partir desse momento, começou a ressignificar várias de suas experiências e a compreender que muitas situações vividas estavam diretamente ligadas à sua raça e condição social.

Após se formar, Bolaji teve uma experiência frustrante no mercado de trabalho formal e concluiu que gostaria de empreender. Em parceria com uma amiga, decidiu abrir sua própria clínica de psicologia, onde atua até hoje. Paralelamente, com o suporte do pai, especializou-se em neuropsicologia. Durante a especialização, foi convidado a integrar um grupo de pesquisa na área, onde percebeu que a neuropsicologia era um campo majoritariamente branco e que sua presença gerava certo desconforto. “Na medicina isso fica muito mais evidente, você percebe que realmente é um território que não é seu”, refletiu. Essa percepção fez com que, em diversas ocasiões, ele se sentisse isolado.

Atualmente, Bolaji reconhece que tem uma situação financeira satisfatória, que lhe permite manter um bom padrão de vida e ajudar seus familiares. No entanto, mesmo sendo um profissional altamente qualificado, sente dificuldade em precificar seus serviços e cobrar um valor justo, algo que, segundo ele, não parece ser um problema para seus colegas brancos. Além disso, seu poder aquisitivo lhe dá acesso a espaços onde, muitas vezes, é a única pessoa negra presente, o que lhe causa desconforto e indignação.

10. Osei Makonde

Osei Makonde nasceu em 1995, em Belo Horizonte, na região da Lagoinha, e atualmente reside no centro da cidade. Criado em uma família de origem humilde, enfrentou desafios relacionados à ausência paterna, à questão racial e à descoberta de sua sexualidade em um ambiente muitas vezes hostil. Filho único por parte de mãe e

“filho bastardo” do pai, como gosta de enfatizar, vem de uma família marcada por separações e dificuldades financeiras.

Desde a infância, lidou com a ausência paterna, mantendo contato com o pai até o momento em que se assumiu gay — episódio que marcou sua rejeição e exclusão da vida paterna. Em contraste, a relação com sua mãe foi sempre permeada por afeto e pelo esforço dela em criá-lo sozinha, conciliando múltiplos empregos. Seu padrasto, presente desde seus quatro anos, ofereceu apoio, mas nunca ocupou o espaço deixado pelo pai biológico.

Na infância, sua mãe trabalhava o dia todo e, por isso, dependia da ajuda de familiares para cuidar dele. Durante um período, ficava com suas tias, mas essa dinâmica mudou quando uma delas faleceu e a outra deixou de poder cuidar dele por dificuldades financeiras da mãe. Aos sete anos, sua mãe comprou um micro-ondas, permitindo que ele ficasse sozinho em casa, pois já conseguia esquentar sua própria comida sem perigo.

O esporte teve um papel marcante em sua infância e adolescência, especialmente a natação. Aos oito anos, começou a nadar incentivado pelo pai, que via no esporte uma oportunidade de disciplina e desenvolvimento, além de desejar que algum de seus filhos alcançasse o sucesso que ele próprio não teve nos esportes. Para sua mãe, a natação também era uma forma de mantê-lo ocupado e seguro enquanto trabalhava. Durante dez anos, Osei treinou regularmente, participou de competições e conquistou diversas medalhas. No entanto, essa experiência também escancarou as desigualdades sociais e raciais que enfrentava: frequentemente, era o único menino negro entre os competidores e, enquanto os outros atletas eram acompanhados por seus pais, ele nadava sozinho, com o pai aparecendo apenas em competições maiores.

Com o tempo, a natação perdeu espaço em sua vida, e Osei decidiu abandoná-la ao perceber que não era algo que o realizava. Ainda assim, reconhece a importância do esporte em sua formação pessoal, tanto pelos aprendizados adquiridos quanto pelos desafios enfrentados.

A televisão esteve presente em sua vida desde a infância, muitas vezes como companhia na ausência dos adultos. Essa relação influenciou diretamente suas escolhas profissionais. Aos dez anos, ganhou seu primeiro computador, ferramenta que ampliou

suas possibilidades, mas que também foi, segundo ele, uma estratégia de sua mãe para mantê-lo em casa e afastá-lo de influências externas.

“Cria da escola pública”, como gosta de enfatizar, encontrou professores que reconheceram seu potencial e o incentivaram a buscar novas oportunidades por meio de bolsas em cursos e programas educacionais. Em 2012, durante o governo Dilma, foi aprovado no processo seletivo do Programa de Educação Profissional Continuada (PEPC) e conquistou uma bolsa para estudar Rádio e Televisão na Faculdade Newton Paiva, em Belo Horizonte. Osei enfatiza o quanto os programas governamentais foram fundamentais para sua educação, inclusive após graduado, com a realização de uma pós-graduação em uma instituição federal.

O ambiente escolar, no entanto, também foi palco de episódios de homofobia, com comentários e atitudes que o isolavam dos colegas. Ainda assim, destacou-se academicamente e, na adolescência, realizou diversos cursos extracurriculares, como informática e matemática. Para Osei, seus pais tentavam mantê-lo ocupado ao máximo, muitas vezes como forma de evitar a necessidade de convívio próximo. Em 2014, ingressou no curso de Jornalismo na Uni-BH, por meio de uma bolsa do ProUni.

A escolha pelo jornalismo surgiu cedo, impulsionada pelo desejo de transformar a realidade por meio da informação e dar visibilidade a histórias silenciadas. Desde os 18 anos, Osei se dedicou à profissão, construindo uma carreira sólida e desafiando as expectativas que limitam muitas vezes homens negros no mercado de trabalho. Apesar das conquistas, sente constantemente a necessidade de provar sua competência em um setor ainda marcado pelo racismo e pela exclusão. Seu orgulho pela trajetória fica evidente em seu próprio relato: “Minha mãe é costureira, mas hoje trabalha como auxiliar de serviços gerais. Meu pai é microempresário desde sempre. Meu padrasto é porteiro, e eu sou jornalista (risos).”

Aos 23 anos, decidiu sair da casa da mãe e morar com amigos. Conseguir se manter financeiramente sozinho foi um marco importante em sua vida, vivido como uma grande vitória pessoal. Em 2022, casou-se com seu parceiro, com quem vive até hoje.

Osei também enfrentou episódios explícitos de racismo em espaços como shoppings e restaurantes de Belo Horizonte, experiências que moldaram sua percepção

sobre a cidade. Em sua visão, na hierarquia dos preconceitos, o fato de ser negro se sobrepõe ao fato de ser homossexual.

Em 2024, realizou o sonho de fazer sua primeira viagem internacional, visitando a França e a Itália. A conquista foi amplamente celebrada e motivo de orgulho para toda a família.

11. Femi Adjovi

Femi Adjovi nasceu em 2000, em uma cidade do interior de Minas Gerais. Cresceu em um ambiente familiar de apoio, composto por seu pai, eletricista em uma multinacional; sua mãe, funcionária de um varejão; e uma irmã mais nova, que cursa Medicina Veterinária. Sua infância foi marcada por vivências típicas de cidades interioranas, como brincadeiras na rua.

Desde pequeno, Femi gostava de ir à escola, apesar dos desafios impostos pela rigidez disciplinar do ensino fundamental, marcado por normas religiosas e uma abordagem autoritária. Foi apenas no ensino médio, em uma escola estadual mais flexível, que passou a experimentar maior liberdade e conseguiu se destacar academicamente, embora, inicialmente, sua relação com os estudos fosse marcada por desmotivação e falta de perspectivas. Durante um período, acreditou que seguiria os passos do pai, trabalhando como pedreiro ou eletricista.

Embora sempre tenha garantido suporte financeiro, principalmente após o divórcio, quando Femi tinha 12 anos, seu pai nunca demonstrou grande afeto, possivelmente devido à educação rígida que recebeu. A relação entre os dois, apesar de marcada por essa distância emocional, se mantém por meio de conversas sobre os estudos e futebol, os principais temas que compartilham.

A virada em sua trajetória ocorreu após o término do ensino médio, quando, incentivado pelo pai, ingressou em um cursinho preparatório para o Enem. Nesse ambiente, desenvolveu gosto pelo conhecimento, especialmente nas áreas de humanas. Foi também nesse período que começou a questionar sua relação com a religião. Criado em um contexto católico, passou a refletir criticamente sobre alguns dogmas da igreja e a considerar certas posturas como hipócritas. Após um período de muitas reflexões,

decidiu não mais frequentar a igreja católica. Embora se considere receptivo a outras religiões, no momento não segue nenhuma.

Durante a adolescência, em seu processo de autoconhecimento e amadurecimento, Femi começou a refletir sobre sua identidade racial. A primeira vez que se viu confrontado com essa questão foi ao preencher a inscrição para o Enem. Inicialmente, identificava-se como pardo, mas, ao longo do tempo, observando a dinâmica familiar, reconheceu-se como negro e compreendeu o impacto do racismo em sua vida e nas oportunidades que lhe foram apresentadas.

A aquisição do hábito da leitura, mesmo que tardiamente, na adolescência, foi um dos eventos marcantes de sua trajetória. Além de influenciar sua decisão de cursar o ensino superior, determinou sua escolha pela Psicologia. Em 2020, após quatro tentativas no Enem, ingressou no curso de Psicologia na UFMG, enfrentando os desafios do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, como a ausência de um computador próprio para estudar. Com o fim das aulas remotas, precisou se mudar para Belo Horizonte em 2022.

A mudança de cidade representou um marco significativo em sua vida. Sair da cidade natal para morar em Belo Horizonte trouxe desafios e oportunidades. No início, enfrentou sentimento de insegurança e inadequação, comuns a quem deixa o ambiente familiar para viver em um espaço novo e maior. A transição coincidiu com o fim do ensino remoto, intensificando seu processo de adaptação. Na UFMG, inicialmente se sentiu deslocado, especialmente ao perceber a predominância de estudantes brancos e de classes sociais mais altas em determinados cursos. No entanto, encontrou na empresa júnior da universidade um espaço de pertencimento e desenvolvimento pessoal. Atualmente, ocupa uma posição de liderança nessa mesma organização.

12. Kwabena Mbuta

Kwabena Mbuta nasceu em 1999, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e vive em um bairro periférico da cidade. Filho único, foi criado por sua mãe, uma faxineira terceirizada, e por sua avó materna, que desempenhou um papel fundamental em sua formação devido à ausência do pai. Essa ausência marcou sua infância, especialmente após o falecimento do pai, vítima de um ataque cardíaco, quando Kwabena Mbuta tinha apenas 10 anos.

Atualmente, está em um relacionamento com uma mulher que ele identifica racialmente como *light skin*, ou seja, uma negra de pele clara. Embora reconheça que os sentimentos não podem ser controlados, ele prefere não se relacionar com mulheres brancas, especialmente se forem de uma classe social diferente da sua. Ele acredita que não conseguiria lidar com os desafios e preconceitos que um relacionamento interracial pode gerar.

Seus pais se separaram antes de seu nascimento, dentre outros motivos, devido ao uso abusivo de álcool do genitor. A mãe não queria que o filho convivesse com a dependência do pai. Mesmo com a separação, o pai se fazia presente sempre que possível. Kwabena Mbuta lembra que, antes de seu falecimento, ele estava tentando parar de beber.

A relação de Kwabena Mbuta com sua mãe sempre foi marcada por uma dualidade: apesar do carinho, ele sentia falta de confidencialidade, o que dificultava a construção de uma relação de maior proximidade. Em contrapartida, sua avó foi sua principal figura de apoio emocional, sendo a responsável por levá-lo à escola e acompanhá-lo no dia a dia. O falecimento dela, em 2017, representou um marco em sua vida, levando Kwabena Mbuta a amadurecer rapidamente para apoiar sua mãe em um momento de luto.

Na infância e adolescência, Kwabena Mbuta frequentou escolas públicas no bairro onde mora, sempre demonstrando interesse por matérias de ciências humanas, como História e Filosofia. Apesar de ser sociável e bem relacionado, enfrentou episódios de *bullying* e racismo, que, segundo ele, eram práticas comuns naquela época (2012/13).

O território onde mora é marcado por disputas entre grupos pelo controle do tráfico de drogas. Em períodos de “guerra”, muitas vezes Kwabena Mbuta não pôde ir à aula pelo fato de a escola estar localizada no território do grupo rival ao de onde ele morava. Kwabena Mbuta nunca se envolveu na dinâmica criminal, mas vários conhecidos e amigos se envolveram e acabaram sendo presos ou assassinados. Um dos motivos que ele acredita ter evitado sua entrada na criminalidade foi o fato de ter amadurecido ainda criança e por possuir “sede de conhecimento”. Esse amadurecimento precoce se deu por ter que lidar com os falecimentos do pai e, principalmente, da avó.

Um momento transformador em sua trajetória foi quando, na adolescência, começou a explorar sua identidade racial. Ele se identificou como negro e refletiu sobre as pressões sociais e estéticas impostas a homens negros. Inspirado por referências culturais, como o personagem de Will Smith em *Um Maluco no Pedalo*, Kwabena Mbuta passou a questionar padrões de masculinidade e adotou elementos que representavam sua autoafirmação, como deixar o cabelo crescer e pintar as unhas. Essas escolhas desafiavam as expectativas em relação às vivências de um homem homossexual e geravam estranhamento, inclusive em sua família, mas também o fortaleciam em sua construção identitária.

Kwabena Mbuta ingressou no curso de Psicologia em 2019, incentivado por sua mãe, que utilizou os recursos da pensão do pai para apoiá-lo. Com a nota do Enem, conseguiu uma bolsa parcial para estudar na faculdade FACESM. Ao longo da graduação, enfrentou mudanças institucionais, como a transferência de faculdade devido ao fechamento do curso em sua instituição original, e conciliou os estudos com o trabalho como motorista de aplicativo para custear as despesas. Apesar de ajudar a pagar os gastos da faculdade, Kwabena Mbuta pretende deixar de trabalhar como motorista de aplicativo, pois está cada vez mais perigoso e o retorno financeiro não compensa mais.

Embora inicialmente relutante, ele se apaixonou pela área da Psicologia, que lhe permitiu aprofundar seu interesse pela mente humana e pela pluralidade de perspectivas. Kwabena Mbuta está no nono período de Psicologia e sonha em atuar tanto na área clínica quanto no campo político, onde busca contribuir para mudanças que beneficiem a população negra e periférica. Após formado, pretende fazer outra graduação, em História ou Filosofia. Nos seus planos também está ingressar na carreira política e, para isso, tem se capacitado realizando cursos na área.

Kwabena Mbuta é um crítico ferrenho do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Para ele, o modelo de financiamento aprisiona o estudante por mais de 10 anos. Por isso, ele preferiu utilizar a pensão do pai para custear parte dos seus estudos.

Ser um homem preto de origem periférica o impediu de fazer várias coisas: ele foi ao cinema pela primeira vez aos 17 anos, nunca foi a um shopping grande, nunca esteve em um rodízio de churrasco e nunca foi à praia.

13. Adetokunbo Nzinga

Adetokunbo Nzinga nasceu em 1986, em Belo Horizonte, mas cresceu em Contagem, Minas Gerais. Filho do meio, teve uma infância marcada pela separação dos pais aos 13 anos. Sua mãe, graduada em Direito, trabalha no funcionalismo público, enquanto seu pai, um homem negro retinto, estudou até o quarto ano e atua como comerciante e capoeirista, professando religiões de matriz africana. Sempre incentivou os filhos a praticar esportes, sem impor uma modalidade específica, o que influenciou diretamente a relação de Adetokunbo com o esporte.

Muito próximo dos irmãos, especialmente da caçula, suas vivências foram profundamente marcadas pela presença e ausência familiar. Em 2013, enfrentou um dos momentos mais difíceis de sua vida com a perda do irmão mais velho, vítima de uma infecção no aparelho digestivo e renal. Essa perda teve um impacto profundo sobre ele e seus familiares.

Desde cedo, questionou a valorização desproporcional de sua família em relação à ascendência italiana, em detrimento da origem indígena. Sua identidade racial foi um tema constante em sua formação. Apesar de se identificar como homem negro, era frequentemente chamado de "moreno", o que reforçava um sentimento de apagamento racial. No ensino fundamental, uma professora negra de História introduziu discussões sobre identidade racial, ajudando-o a fortalecer seu senso de pertencimento.

Na escola, sofreu *bullying*, sobretudo verbal. Seu pai, respeitado no bairro, possivelmente impediu agressões físicas contra ele e os irmãos. As provocações estavam ligadas a suas preferências: gostava de jogar peteca e queimada com as meninas, o que lhe rendeu apelidos pejorativos.

O vôlei surgiu na adolescência como uma paixão que moldou sua trajetória. Incentivado por um professor de Educação Física, destacou-se rapidamente no esporte, participando de equipes escolares e clubes locais. Embora tivesse experimentado outras modalidades, identificou-se mais com o vôlei, que se tornou um refúgio diante dos conflitos familiares e das pressões sociais. Treinadores e colegas negros foram referências positivas em sua trajetória.

Durante a adolescência, abdicou de muitas diversões para se dedicar aos treinos. No entanto, sua altura (1,85m) o impediu de ingressar no vôlei profissional. Em 2005, ao concluir o ensino médio, buscou oportunidades internacionais como estudante-atleta. Com um curso de inglês finalizado, tentou vagas em universidades estadunidenses sem sucesso. Em 2008, conseguiu um contrato para jogar na Itália, mas uma torção no pé antes da viagem fez com que o contrato fosse desfeito. Enquanto treinava e trabalhava, iniciou um curso de Relações Internacionais, que acabou trancando após a morte do irmão.

Em 2014, aos 28 anos, conseguiu uma oportunidade para estudar e jogar vôlei no Canadá. No exterior, enfrentou desafios como lesões frequentes e as dificuldades de ser um atleta estrangeiro, mas também vivenciou momentos de superação e aprendizado. Estudou e competiu em diferentes universidades, lidando com barreiras linguísticas e culturais. Trabalhou em diversas ocupações e estabeleceu laços com pessoas de diferentes origens, o que expandiu sua compreensão sobre si e sobre seu país. No entanto, as lesões e a redução de bolsas esportivas o desmotivaram, levando-o a encerrar a carreira e retornar ao Brasil em 2018.

De volta ao país, decidiu investir na vida acadêmica e atualmente está nos últimos semestres da Licenciatura em Educação Física. A escolha reflete sua paixão pelo esporte e o impacto que o vôlei teve em sua vida. Vê na formação uma forma de transformar sua experiência como atleta em atuação pedagógica, inspirando e capacitando jovens. Atua profissionalmente como professor de Yoga, prática que conheceu no Canadá e pela qual se encantou. No futuro, pretende seguir carreira como técnico de vôlei.

Outra paixão de Adetokunbo é a escrita e as artes. A escrita, em particular, tornou-se um meio de expressão e elaboração de suas vivências e emoções. Atualmente, trabalha em uma trilogia de livros, motivado pelo desejo de criar histórias e personagens que gostaria de ter lido na juventude.

14. Olumide Togbui

Olumide Togbui nasceu em 1995, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e foi criado em um bairro periférico da região de Venda Nova. Filho de um mecânico eletricista e de

uma trabalhadora doméstica e cozinheira, tem um irmão mais velho e ainda mora com os pais.

Desde a infância, sentiu-se em um "não lugar" racial. "Eu estava muito no não-lugar ali dentro da infância, né? Eu não me entendia como um menino negro, mas também não me entendia como um menino branco, né? Me chamavam de moreno, me chamavam de mulato, e eu só aceitava isso, né?", reflete. Apenas na juventude, ao entrar em contato com debates raciais e movimentos políticos, começou a compreender sua identidade como homem negro. Esse processo teve um ponto de virada em 2015, quando, em uma conversa de bar, foi confrontado com questionamentos que o levaram a se aprofundar no tema. Sua autopercepção foi fortalecida por figuras de liderança que validaram sua identidade e o incentivaram a explorar suas raízes históricas e culturais.

A religiosidade sempre esteve presente em sua vida. Seu pai foi seminarista antes de se converter ao protestantismo com a esposa. A relação com a fé, porém, sempre foi marcada por questionamentos e incômodos. Na adolescência, ao descobrir sua sexualidade, começou a se distanciar da igreja. Durante a pandemia de Covid-19, redescobriu a importância da espiritualidade, mas passou a ter uma visão mais crítica da doutrina protestante que aprendeu na infância. Compreendeu que sua fé não interfere em suas vivências sexuais nem em seu posicionamento político. Atualmente, faz um curso de extensão em teologia e não descarta a possibilidade de atuar no campo religioso.

Na escola pública, destacava-se como um aluno dedicado, mas sofreu *bullying* devido ao cabelo crespo e de sua sensibilidade. Sempre teve mais afinidade com amizades femininas, com quem compartilhava interesses e conversas, evitando as brincadeiras masculinas mais agressivas. Essa desconexão com os padrões tradicionais de masculinidade rendeu críticas e piadas, mas também provocou reflexões sobre o que significa ser homem.

A adolescência foi um período de descobertas e conflitos, especialmente em relação à sua sexualidade. Aos 12 anos, revelou sua orientação sexual à família, enfrentando repressão e traumas que marcaram sua juventude. Foi nesse período que se aproximou dos movimentos sociais e políticos, buscando apoio e aprofundamento nas discussões sobre sexualidade e gênero. As redes sociais, especialmente o Orkut, foram

importantes para encontrar pessoas com interesses semelhantes e construir um espaço de pertencimento.

Após o ensino médio, decidiu se dedicar às artes e, em 2013, ano das Jornadas de Junho, ingressou no projeto social Valores de Minas, do governo estadual, onde teve contato com música, canto e outras expressões culturais. Durante esse período, imaginou uma carreira na área musical e chegou a criar uma persona artística para explorar essa possibilidade. Contudo, com o tempo, percebeu que a música era mais um passatempo do que um caminho profissional. Paralelamente, começou a se envolver mais com a militância política e a se interessar por áreas como Ciências Sociais, Ciência Política e Antropologia, sentindo-se mais motivado a estudá-las e atuar profissionalmente nesse campo.

Em 2018, ano da eleição de Jair Bolsonaro à presidência, ingressou no curso de Ciências Sociais na PUC-Minas com bolsa integral do ProUni. No entanto, a possibilidade de perder a bolsa devido a variações na renda o levou a buscar uma alternativa. Após conversar com um amigo que estudava Ciências Sociais na UFMG, decidiu tentar uma transferência e foi aprovado para o curso de Ciências do Estado.

Na graduação, envolveu-se em projetos de extensão e concorreu às eleições para o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e para o centro acadêmico, sem sucesso. O curso ampliou sua compreensão sobre o Estado moderno e as questões sociais, mas também evidenciou lacunas epistemológicas, com forte predominância de perspectivas eurocêntricas e elitistas no currículo.

Olumide Togbui reflete sobre os desafios de ser um homem negro de pele clara em uma sociedade que, muitas vezes, nega ou invisibiliza sua identidade racial. Para ele, é essencial ampliar as discussões sobre negritude para abarcar a diversidade de tons de pele e vivências.

Inspirado por sua relação com a espiritualidade, começou a trabalhar, em 2024, como ecumênico em um cemitério de Belo Horizonte, conduzindo cerimônias religiosas e acolhendo famílias em momentos de luto. Profissionalmente, planeja prestar concursos públicos, visando estabilidade financeira, e seguir ativo na militância política, visando construir um coletivo de juventude eco-socialista. Também pretende cursar uma

nova graduação, possivelmente em Filosofia ou Teologia, ou até mesmo ingressar em um mestrado.

15. Kwame Ndongala

Kwame Ndongala nasceu em 1993, em uma pequena cidade na região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais. Segundo o Censo de 2022, a cidade tinha quase 3 mil habitantes. Filho de um sargento da Polícia Militar, já falecido, e de uma dona de casa, cresceu em um ambiente familiar que, embora humilde, oferecia estrutura e acesso a oportunidades que o destacaram no contexto local. Tem um irmão bivitelino, com quem mora atualmente e que o influenciou em vários momentos da sua vida.

Filho de um pai negro e de uma mãe branca (loira), Kwame cresceu em um contexto socioeconômico estável devido à ocupação do pai. Durante a infância, teve acesso a bens materiais e a espaços que poucos frequentavam em sua cidade natal, mas não se considerava rico. Sua mãe trabalhava como cozinheira em uma escola até que seu pai pediu para que ela deixasse o emprego para se dedicar exclusivamente à casa e aos filhos.

Tanto a família materna quanto a paterna são reconhecidas na cidade por suas ações sociais e atuações políticas. Como é característico das cidades do interior mineiro, a religião tem um papel central na dinâmica social. Kwame ressalta: “No interior, política e religião são caminhos para ascensão.” Seus familiares tinham influência em ambas as esferas, com parentes ocupando cargos públicos e realizando trabalhos de caridade na igreja católica. Sua família fazia parte de uma ação de caridade chamada São Vicente de Paulo, que promovia diversas atividades assistenciais, como fornecer alimentos, auxiliar na busca por emprego e reformar casas.

Seus pais faziam questão de que ele e o irmão tivessem acesso às mesmas oportunidades que primos e amigos. “Você vai ter o que todo mundo pode ter”, afirmavam. Um exemplo disso foi quando, na infância, ele e o irmão desejaram um videogame PlayStation. Mesmo tendo condições de comprar, o pai optou por um modelo mais barato para que pudesse presentear também os primos. Kwame reconhece que essa atitude refletia o esforço do pai em ensiná-los a não se deslumbrar com bens materiais e a compreender o contexto de desigualdade social em que viviam, desenvolvendo uma visão mais coletiva em vez de individualista.

Sua avó materna saiu da extrema miséria e conseguiu garantir o mínimo para os filhos. Até hoje, ela se dedica a ações de caridade. Seu avô materno foi vereador, impulsionado pela popularidade da avó entre os moradores da cidade.

Embora ainda se identifique com a religião católica, Kwame afirma que, após mudar-se para Belo Horizonte, permitiu-se conhecer outras religiões, especialmente as de matriz africana, onde encontrou bons amigos.

A relação entre Kwame e seu pai era excelente, considerando-o um exemplo para qualquer militar. Mesmo reconhecendo alguns comportamentos machistas do pai, como o pedido para que sua mãe deixasse o trabalho, Kwame entende que essas atitudes eram reflexos do contexto em que ele foi criado. Ele destaca o pai como uma das pessoas mais humanas que conheceu, afirmando que aprendeu sobre direitos humanos com ele antes mesmo de estudar o tema na faculdade. Ele se inspira na relação do pai com as pessoas para nortear sua atuação profissional.

A influência familiar no serviço público também impactou sua trajetória profissional. Após concluir a graduação, foi convidado a assumir a gestão da saúde em sua cidade natal. Durante sua atuação, procurou se distanciar da influência familiar, pois, segundo ele, seus familiares ocuparam cargos públicos por influência política, enquanto ele chegou à posição por mérito. Na sua gestão, enfatizou a necessidade de separar a administração pública dos interesses partidários, defendendo que ela deve ser voltada para toda a população.

Seu pai faleceu quando Kwame tinha 12 anos, vítima de um infarto. Na época, a cidade onde moravam não dispunha de uma boa estrutura de saúde, e, em emergências, era necessário recorrer à cidade vizinha, que possuía mais recursos. Apesar de ter convênio particular, seu pai passou mal durante a madrugada e não foi possível socorrê-lo a tempo. A admiração de Kwame pelo pai fica evidente em sua afirmação: “(...) Eu sou psicólogo humanista, mas eu brinco que o que eu mais gosto no humanismo nem é o Rogers, é meu pai (sic)!”

Após a morte do pai, Kwame enfrentou dificuldades, sendo a principal delas a perda de sua maior referência e alicerce emocional. As adversidades foram superadas graças ao empenho da mãe, que, segundo ele, aprendeu a ser forte com a avó.

Viver em uma cidade de 3 mil habitantes funcionou como um escudo contra algumas opressões. Ser filho de uma família influente fez com que Kwame não sofresse episódios explícitos de racismo. No entanto, ele observa que sua família paterna, majoritariamente negra, não se reconhece como tal por não terem pele retinta. Ele é mais próximo da família materna devido à afinidade religiosa, pois, assim como ele, muitos familiares fazem parte da banda da igreja, onde cantou durante anos. Seu pai também foi presidente da banda.

Oriundo de uma família com muitas professoras, Kwame sempre estudou em escolas públicas. De acordo com ele, apesar de não verbalizado, havia um valor familiar que incentivava a escolha pelo ensino público como uma forma de reafirmar sua qualidade. Durante sua trajetória escolar, que coincidiu com a do irmão gêmeo, sempre foram bem tratados pelas professoras. No entanto, ele se questiona se esse tratamento se devia ao seu bom desempenho acadêmico ou à influência de sua família na cidade. Desde cedo, demonstrava inquietação por adquirir mais conhecimento e foi educado a não aceitar determinismos sociais. Seus pais lhe ensinaram a suportar desafios e superá-los. Sempre gostou de escrever, especialmente crônicas, e participou do jornal da escola.

A ausência de discussões sobre questões raciais, principalmente no ensino fundamental, é uma das principais lembranças do período escolar. Ele e o irmão sentiam que algo faltava, mas só com o tempo perceberam que era a ausência de identificação racial e do reconhecimento deles como alunos negros, com todas as suas particularidades. Duas professoras negras que ele teve, sendo uma delas sua tia, assumiram cargos de diretoria escolar e sofreram boicotes, que, atualmente, Kwame acredita terem sido motivados por racismo.

Seus pais sempre reforçaram a importância da educação superior como meio de ascensão social. Desde criança, seus familiares perguntavam o que ele e o irmão queriam ser no futuro. A família desejava que ele fosse médico, considerando a profissão um caminho para a verdadeira ascensão social. No entanto, essa não era sua vocação, assim como a música, que apreciava apenas como passatempo. Pensou em ser professor, mas a possibilidade de enfrentar dificuldades financeiras o fez desistir. Optou, então, por Psicologia, um desejo antigo. Ao fazer essa escolha, enfrentou conflitos

familiares, pois, para eles, era inconcebível que alguém criado para ser médico escolhesse outra profissão.

Inicialmente, tentou ingressar em um curso no interior de Minas Gerais, mas foi desclassificado no processo seletivo. Como seu irmão foi aprovado para cursar Engenharia Civil em Belo Horizonte, sua mãe decidiu que eles deveriam permanecer juntos, e ele optou por cursar Psicologia na cidade. Assim, em 2012, mudou-se para Belo Horizonte para iniciar a graduação.

Kwame reconhece que essa mudança foi uma das melhores experiências de sua vida. Destaca a qualidade do ensino da faculdade particular que escolheu, considerada, na época, o melhor centro universitário do país.

A mudança representou a perda do escudo protetor de sua cidade natal. Precisou lidar com novas formas de relacionamento, com o fato de ser desconhecido e com a menor cordialidade no primeiro contato. Com o tempo, adaptou-se e passou a gostar da cidade.

Foi em Belo Horizonte que começou a perceber olhares e atitudes que classificou como racismo, como ser seguido por seguranças em lojas ou barrado por porteiros em prédios. Embora já tivesse uma percepção racial, foi só após a mudança que compreendeu plenamente sua identidade negra.

Após concluir a graduação, fez uma pós-graduação em Cidadania, Direitos Humanos e Políticas Públicas e começou a atuar como terapeuta em consultório particular.

7 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS TRAJETÓRIAS DE HOMENS NEGROS

A etnossociologia, tal como proposta por Daniel Bertaux(2005), parte do princípio de que as trajetórias de vida não se desenrolam de forma linear ou coerente, mas são atravessadas por contradições, ambiguidades e conflitos que expressam a complexidade das experiências sociais. Nesse sentido, não se propõe a construir perfis idealizados de homens negros que acessaram o ensino superior, mas a escutar e interpretar os dilemas, ambivalências e rupturas presentes em suas narrativas.

Muitos interlocutores, por exemplo, revelaram tensões entre o orgulho pela conquista universitária e o sentimento de inadequação diante do ambiente acadêmico; entre a valorização da escolarização e a crítica à sua função excludente; ou ainda entre o desejo de ascensão e a culpa por se distanciar de suas origens comunitárias. Essas contradições são analisadas aqui não como falhas, mas como expressões legítimas das disputas simbólicas que atravessam o processo de mobilidade social negra no Brasil contemporâneo. É justamente por meio dessas fissuras que se torna possível compreender o modo como os sujeitos reelaboram suas identidades, enfrentam normas e reconfiguram sentidos em contextos de desigualdade.

7.1 Educação, trabalho e mobilidade social.

7.1.1 Contexto socioeconômico e trajetória educacional

As trajetórias dos interlocutores mostram que o acesso à educação foi, para muitos, um processo permeado por dificuldades econômicas, discriminação racial e limitações estruturais das escolas públicas. Desde os primeiros anos escolares, alguns interlocutores enfrentaram desafios que afetaram seu aprendizado e adaptação ao ambiente escolar.

Kwame Nzinga: Ao mesmo tempo, foi tranquilo, foi um pouco difícil também por conta dos estudos e tudo porque minha mãe não tinha tempo de me ensinar as coisas, de ensinar para casa e tudo.

As dificuldades econômicas ao longo da vida foram uma constante na maioria das trajetórias analisadas; no entanto, para alguns entrevistados, essas dificuldades foram ainda mais acentuadas. Três deles relataram que, em algum momento de suas vidas, suas famílias receberam o auxílio do Bolsa Família.

Criado em 2003, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Bolsa Família é considerado o maior programa de transferência de renda do Brasil. Além de combater a fome, o programa pretende “promover o desenvolvimento e a proteção social das famílias, especialmente das crianças, dos adolescentes e jovens em situação de pobreza” (Brasil, 2024, p. 6).

Atualmente, para ser beneficiária do programa, a família deve ter renda per capita de até R\$ 280,00 e cumprir algumas condicionalidades, entre elas a exigência de frequência escolar para crianças e adolescentes. Crianças de 4 e 5 anos devem ter uma frequência mínima de 60%, enquanto beneficiários de 6 a 18 anos incompletos precisam atingir pelo menos 75% de frequência escolar (Brasil, 2024, p. 15).

Portanto, é possível observar que um dos públicos-alvo do Bolsa Família são crianças e adolescentes que cumprem a frequência escolar mínima exigida (Pires, Romão e Varollo, 2019). Embora essa questão não tenha surgido nos relatos, é plausível que as famílias dos interlocutores tenham incentivado seus filhos a estudar também como forma de garantir a continuidade do benefício.

Como apontam Pires, Romão e Varollo (2019), a trajetória educacional dos beneficiários do Bolsa Família tende a ser mais desafiadora em comparação à de outros alunos igualmente pobres, mas que não precisam recorrer ao programa. Aqueles que conseguem chegar ao ensino superior podem ser considerados “a minoria dos melhores”(Elias e Scotson, John L., 2000; Pires, Romão e Varollo, 2019).

Em *Os Estabelecidos e os Outsiders*, Norbert Elias e John L. Scotson (2000) demonstram que certos grupos, mesmo sendo numericamente minoritários, conseguem alcançar reconhecimento social com base em critérios socialmente construídos, como o esforço, a respeitabilidade e o autocontrole. A partir dessa perspectiva, Pires, Romão e Varollo (2019) argumentam que o ingresso de estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados no ensino superior não representa apenas uma conquista individual, mas uma ruptura significativa na lógica de reprodução das desigualdades. Esses estudantes não constituem apenas uma minoria estatística, mas também uma minoria qualificada, dada a sua capacidade de superar barreiras estruturais — socioeconômicas, raciais e culturais. São, portanto, reconhecidos como “os melhores”

entre seus pares, não apenas por mérito individual, mas por alcançarem êxito onde a maioria encontra limites quase intransponíveis.

O contexto socioeconômico foi, em diversos momentos, apontado como um dos principais obstáculos à ascensão dos entrevistados. As condições materiais e familiares em que cresceram moldaram expectativas limitadas quanto ao futuro, restringindo possibilidades de projeção social. Osei Makonde expressa essa vivência em seu relato:

Mas eu fui desenhado para ser o cara operacional que não ia dar certo. (...) Eu não tinha muita perspectiva. Porque, pensa bem, meu pai estava do outro lado. Minha mãe não tinha estudo, estava correndo atrás, trabalhando. Meu padrasto também era porteiro — não desmerecendo a função de nenhum dos dois, muito pelo contrário. (...) Ele não tinha perspectiva de sair daquele lugar. Até porque eu nasci numa periferia de Belo Horizonte, e uma periferia de Belo Horizonte não deixa de ser periferia.

O relato acima evidencia como os marcadores sociais de origem — classe, território, estrutura familiar — interagem na produção de expectativas sociais reduzidas, em especial para jovens negros de periferia. Ao afirmar que foi “desenhado para ser o cara operacional”, Makonde revela como o imaginário social e as trajetórias disponíveis para sujeitos como ele já vêm, de certo modo, pré-formatadas por condições estruturais.

As trajetórias dos interlocutores oriundos da classe média, como Oluwaseun Ngoma, Kwesi Maputo e Adetokunbo Nzinga, evidenciam um conjunto de condições objetivas e simbólicas que os diferenciam significativamente daqueles provenientes de contextos de maior vulnerabilidade social. Como afirma Kwame Ndongala, embora sua família não fosse rica, ele “tinha acessos a lugares que poucos tinham”, pois a estabilidade oferecida pela profissão do pai — policial militar — e o reconhecimento social da família em sua cidade proporcionaram condições estruturadas de vida. Esses interlocutores estudaram em escolas de melhor qualidade, aprenderam línguas estrangeiras e realizaram viagens internacionais, o que reforça o argumento de que, para eles, o ingresso no ensino superior não era um sonho remoto, mas parte de uma trajetória esperada.

Em contraste, interlocutores como Kwabena Mbuta enfrentaram uma realidade bastante distinta, marcada por privações materiais e poucas oportunidades de circulação social. Ele relatou, por exemplo, que nunca havia ido à praia, o que evidencia as limitações que atravessaram sua vida e restringiram seu acesso a experiências comuns entre os colegas de classe média. Situação semelhante foi vivida por Mensah Chissano,

que contou que, ainda na infância, precisava catar latinhas e ferro-velho para ajudar nas despesas de casa. Essas experiências revelam o peso das desigualdades econômicas e sociais sobre as trajetórias individuais. Enquanto para alguns o ensino superior é uma etapa previsível de um percurso apoiado por estruturas familiares e escolares sólidas, para outros representa uma conquista árdua, permeada por incertezas, trabalho precoce e esforços constantes para superar barreiras impostas desde a infância.

As figuras familiares, principalmente a genitora, apareceram como personagens centrais nas trajetórias educacionais dos interlocutores. O papel central das mães na definição dos rumos educacionais dos filhos pode ser observado na trajetória de Adebola Kiala, quando ela insistiu que o filho estudasse em uma escola infantil particular ou quando a genitora de Adewale Bakongo batalhou para conseguir uma vaga na melhor escola pública de Nova Lima.

Ser mãe de um menino negro é também carregar a preocupação constante com o contexto de violência e criminalidade em que seu filho está inserido. Nas trajetórias analisadas, observou-se que, ao definir se uma escola era "boa" ou não, as mães consideravam não apenas a qualidade do ensino, mas também o nível de segurança do ambiente, buscando instituições com baixo índice de criminalidade para minimizar o risco de que seus filhos fossem expostos à dinâmica do crime. Esse comportamento reforça a ideia de que a educação pode atuar como uma forma de proteção diante dos riscos sociais que incidem sobre a juventude negra (Waiselfisz, 2016).

O uso da educação como forma de blindagem frente às adversidades sociais é evidente na trajetória de diversos interlocutores da pesquisa. No caso de Oluwaseun Ngoma, sua mãe, ao perceber que algumas amigas de seu filho estavam envolvidas em atos infracionais, decidiu transferi-lo para outra escola, com o intuito de afastá-lo de influências negativas. Essa decisão configurou-se como um dos principais *turning points* em sua trajetória, marcando um momento decisivo que redefiniu seus caminhos e ampliou suas oportunidades.

Narrativas como a de Osei Makonde também reforçam essa perspectiva. Segundo ele, “minha mãe tinha um medo, eu mexer com drogas, ser um dependente químico”. Apesar das limitações econômicas e de escolaridade, a mãe de Osei buscava ativamente alternativas para garantir sua proteção: “Por mais que a minha mãe não tinha

muito conhecimento, ela sempre buscava me colocar nas escolas públicas que eram reconhecidas como boas, como exemplares. Era a forma que ela encontrava de reparar isso, sabe?”. A escolha da escola, portanto, não era apenas uma questão de acesso à instrução formal, mas uma estratégia concreta de cuidado e prevenção frente às ameaças do entorno.

A concepção da educação como instrumento de proteção também se manifesta nas experiências de Adebola Kiala, Kwabena Mbuta e Mensah Chissano, cujas trajetórias se desenvolveram em contextos de alta vulnerabilidade social, marcados por elevados índices de criminalidade e violência. Nessas histórias, a escolarização surge como estratégia não apenas de ascensão social, mas de afastamento de trajetórias associadas ao risco e à marginalização. Em todos esses casos, a escola se torna um espaço de contenção simbólica e material, operando como uma barreira contra as múltiplas formas de subalternização que atravessam os sujeitos (Waiselfisz, 2016).

Apesar de a figura materna ser central na maioria das escolhas educacionais, em algumas trajetórias a presença paterna teve um papel mais destacado. Um exemplo disso é a história de Bolaji Maluleke, cujo pai tomou a decisão de mudar a família para Belo Horizonte para que os filhos tivessem melhores oportunidades educacionais, impactando diretamente sua trajetória pessoal e acadêmica. Da mesma forma, o empenho do pai de Femi Adjovi em custear um curso preparatório para o Enem foi determinante para sua aprovação na UFMG.

Bolaji Maluleke: Meu pai é um entusiasta da educação, então ele apoia qualquer coisa que seja educação

Além disso, mesmo quando os pais não participaram diretamente das decisões educacionais, sua influência pôde ser observada na escolha profissional dos filhos. Esse é o caso de Adewale Bakongo, cujo pai é técnico eletroeletrônico e que, seguindo uma trajetória similar, tornou-se engenheiro elétrico. Esses exemplos evidenciam que, embora a participação paterna nem sempre seja explícita nas escolhas educacionais, sua presença e decisões podem impactar significativamente o percurso acadêmico e profissional de seus filhos.

A relação com os professores também teve um papel importante na experiência escolar dos entrevistados, tanto de forma positiva quanto negativa. Alguns relataram

que encontraram professores que os incentivaram a continuar estudando e ampliaram suas perspectivas sobre a educação.

Kwame Ndongala: A gente queria mostrar para os jovens negros, assim como a gente, que era possível ascender socialmente. Então, a gente trabalhou muito isso com uma professora, que obviamente era negra, só uma pessoa negra deixaria fazer isso, né?

Osei Makonde: Eu sempre tive professores na escola, que sempre olhavam para mim. Isso é fato. Assim, enxergavam potencial. Eles não só enxergavam, como chamavam a minha mãe e falava assim: fulana, você precisa tirar o Osei Makonde daqui. E ofertar para ele uma educação melhor.

Em contrapartida, outros interlocutores relataram que a falta de engajamento dos professores e a ausência de expectativas sobre o futuro acadêmico dos alunos negros impactaram diretamente sua motivação para os estudos. A percepção de que não havia um interesse genuíno em seu sucesso acadêmico foi uma constante nas narrativas:

Kofi Mputu: Os professores não acreditavam que eu poderia passar no vestibular, sabe? Parecia que eles viam a gente como alunos que estavam ali só para cumprir tabela, sem futuro acadêmico.

Mensah Chissano: Teve um professor que uma vez me disse que eu nunca ia passar na faculdade porque eu não tinha disciplina. Aquilo me marcou muito, porque eu sabia que não falavam isso para os outros alunos brancos.

A falta de professores negros também foi destacada como um problema, pois a ausência de referências acadêmicas que compartilhassem experiências semelhantes contribuiu para a sensação de isolamento dentro do ambiente escolar.

Kwame Nzinga: Eu nunca tive um professor negro na escola, nem na faculdade. Isso faz muita diferença, porque a gente cresce achando que não pertence a esse espaço.

Apesar dessas dificuldades, os entrevistados que conseguiram estabelecer relações positivas com alguns professores destacam a importância desse apoio para que se mantivessem motivados e acreditassem em seu próprio potencial acadêmico. Professores que reconheceram suas dificuldades e ofereceram suporte foram lembrados como figuras fundamentais em suas trajetórias escolares.

Como apontado por bell hooks (2013), professoras e professores podem utilizar a pedagogia como uma estratégia de conscientização crítica acerca da realidade social em que os alunos estão inseridos. Inspirando-se na teoria libertadora de Paulo Freire (1967, 1987, 1989), hooks enfatiza a importância de que os educadores abordem o

contexto sócio-histórico e político das populações historicamente marginalizadas. Para ela, a sala de aula pode ser um espaço de transgressão e emancipação, desde que o processo pedagógico esteja comprometido com a justiça social e com a escuta das experiências diversas dos sujeitos.

Muitos dos interlocutores relataram que a temática étnico-racial não era discutida na escola e, quando era mencionada, isso ocorria de maneira superficial e descontextualizada. Essa ausência de debate consistente atua como uma forma de violência simbólica e, por conseguinte, de invisibilização dos sujeitos racializados. Ao negligenciar a discussão sobre raça, a escola contribui para a reprodução das desigualdades estruturais, deixando de cumprir seu papel formativo no enfrentamento do racismo e na valorização das identidades negras. Como destaca Freire (1967) e Bourdieu (2007), a educação que ignora a realidade concreta dos educandos perde sua potência transformadora e torna-se instrumento de opressão.

Durante a infância e adolescência dos interlocutores, a qualidade da educação recebida esteve diretamente ligada ao acesso desigual a recursos e oportunidades. Aqueles que apresentavam uma melhor condição socioeconômica puderam estudar, desde a tenra idade, em escolas consideradas “boas”, isto é, que tinham um ensino de qualidade. Foram consideradas “boas escolas” as particulares, as públicas localizadas em regiões de classe média, as escolas técnicas federais e as escolas militares. Para Pires, Romão e Varollo (2019), o movimento de sair de uma escola de má qualidade em busca de uma escola que ofereça um melhor ensino é uma característica dos estudantes pobres que chegaram ao ensino superior.

Ao almejar que seus filhos estudem em escolas “boas”, muitas famílias das classes populares e negras têm o intuito de que eles sejam “alguém na vida”. Por trás desse desejo, além de buscar uma educação de qualidade, essas famílias também esperam que seus filhos adquiram os códigos culturais e morais da elite dominante, vistos como indispensáveis para a ascensão social. Nesse contexto, o diploma assume um valor simbólico ainda maior para aqueles oriundos de famílias desprovidas de capital econômico e social (Bourdieu, 2007, p. 331), funcionando como uma chancela necessária para a inserção no mercado de trabalho e no tecido social mais amplo.

Estudar em uma escola “boa” também é uma tentativa das famílias humildes de que seus filhos tenham acesso ao capital cultural socialmente valorizado na nossa sociedade. Bourdieu (2007) define o capital cultural como o conjunto de conhecimentos, habilidades e práticas que são valorizados socialmente e que conferem vantagens aos indivíduos que os possuem. Contudo, esses elementos, como o consumo de cinema, museus e concertos, refletem uma cultura europeia, distante da realidade de grande parte da população brasileira.

No contexto de Belo Horizonte, as escolas públicas consideradas de qualidade são, em geral, os institutos federais — como o CEFET e o COLTEC — e as instituições militares, como o Colégio Militar e o Colégio Tiradentes. Entretanto, o acesso a essas instituições é limitado para grande parte das famílias negras, uma vez que os processos seletivos são altamente competitivos e demandam uma preparação prévia que nem sempre essas famílias têm condições financeiras ou estruturais de oferecer aos seus filhos.

O descrédito com a qualidade do ensino público tem várias raízes, dentre elas um descolamento com a realidade dos estudantes. A estrutura curricular, frequentemente formulada por indivíduos de classes altas e brancas, ignora ou marginaliza experiências e saberes que poderiam ressignificar a trajetória educacional de alunos negros e periféricos. Exemplos claros dessa exclusão incluem a ausência de conteúdos que valorizem a história e a cultura africanas e afro-brasileiras; a falta de reconhecimento de práticas culturais, como o samba e a capoeira, enquanto formas legítimas de conhecimento; e a desconsideração de saberes comunitários, como as tradições de oralidade e os valores de solidariedade presentes em muitas comunidades periféricas. Tais lacunas contrariam as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar. Como apontado por Bourdieu (2007), essa é uma das estratégias para a reprodução e perpetuação da lógica da cultura dominante, o que acaba por criar barreiras para uma educação verdadeiramente inclusiva.

No Brasil, a cultura legitimada pelo sistema educacional tem sido historicamente alinhada aos valores da classe burguesa, desconsiderando expressões culturais periféricas, como o samba, as artes de ruas, dentre outros, que representam a vivência de muitas famílias negras e de classes populares. Integrar essas expressões culturais ao

currículo escolar não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também contribui para a valorização das identidades periféricas, proporcionando uma educação mais próxima e condizente com a realidade dos alunos.

O sistema educacional brasileiro, especialmente em escolas públicas, enfrenta o desafio de adequar-se ao contexto social em que está inserido. Apesar de avanços pontuais, ainda predomina a reprodução do ideal de cultura burguesa e, conseqüentemente, branca. Como aponta Bourdieu (2007, p. 306), “o sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes [...] quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante”.

Essa transmissão cultural exclui estudantes que não compartilham desses valores, promovendo o que pode ser interpretado como um mecanismo de “autoeliminação”, em que os próprios alunos das classes mais baixas acabam desmotivados ou excluídos do processo educacional (Souza, 2022). Isso se manifesta de diversas maneiras nas práticas escolares, como pela desvalorização das vivências culturais dos estudantes periféricos, a imposição de um currículo desvinculado de suas realidades e a falta de representatividade tanto no corpo docente quanto no conteúdo ensinado. Tais fatores contribuem para a percepção de que a escola não é um espaço onde eles podem se reconhecer, o que impacta diretamente sua motivação e permanência.

O ensino na infância e adolescência, portanto, representou tanto um espaço de desigualdades quanto um ponto de virada para a construção da identidade acadêmica dos entrevistados. O suporte familiar, a resiliência individual e a presença de figuras de apoio foram determinantes para que pudessem continuar seus estudos e projetar um futuro dentro do ensino superior.

7.1.2 Escolha do curso de graduação

Algumas escolhas dos cursos de graduação feitas pelos interlocutores desta pesquisa revelam-se profundamente imbricadas com experiências pessoais, familiares e sociais, configurando o que Renata Mourão Macedo denomina como “negociações de escolhas possíveis” (Macedo, 2021). Longe de refletirem um ideal de autonomia plena, essas decisões são construídas a partir de contextos afetivos e históricos específicos, nos

quais trajetórias de vida, responsabilidades familiares, exposições à violência, sofrimentos psíquicos e referências simbólicas orientam os projetos formativos.

Kwame Nzinga, por exemplo, cuja infância foi marcada por intensa vulnerabilidade social, escolheu o curso de Serviço Social com o intuito de atuar junto a pessoas em situação semelhante à que vivenciou. Kofi Mputu, ao lembrar-se da apreensão de seu pai durante a infância, optou-se pelo curso de Direito, com interesse na atuação na esfera criminal. Mensah Chissano, por sua vez, motivado pelas dificuldades de saúde mental enfrentadas por sua mãe, optou por cursar Psicologia. Em outra lógica, Adewale Bakongo seguiu a tradição dos homens da família, escolhendo a área de elétrica. Já Osei Makonde, influenciado pelas imagens e discursos da televisão — elemento marcante de sua infância —, optou pelo curso de Comunicação Social.

Essas trajetórias dialogam com as reflexões de Macedo (2021), que propõe uma visão crítica sobre a ideia de escolha no campo educacional. Embora o discurso da livre escolha seja comum, especialmente em materiais de orientação vocacional, ele ignora os limites impostos por fatores como classe social, raça e gênero. Nesse sentido, a análise de Pierre Bourdieu (1998) ajuda a entender que escolhas educacionais muitas vezes parecem ser fruto de gostos ou talentos pessoais, mas, na verdade, refletem a influência das estruturas sociais. Para o autor, as decisões que parecem individuais são, muitas vezes, formas internalizadas das condições sociais que cercam os sujeitos desde cedo.

Ainda assim, como destaca Macedo (2021), é importante reconhecer que esses jovens não apenas reproduzem essas condições — eles também fazem escolhas dentro dos limites que têm, negociando entre sonhos, experiências e possibilidades reais. Assim, escolher um curso superior, para muitos, não é apenas seguir um desejo, mas encontrar uma saída viável em meio às desigualdades (Caregnato; Miorando, 2023).

7.1.3 Vivências acadêmicas

Nas narrativas analisadas, o espaço acadêmico foi o que mais proporcionou dificuldade de identificação e de sensação de pertencimento, como podemos observar na reflexão de Kofi Mputu sobre o contexto do curso de Direito da UFMG:

No primeiro momento, eu estava sentindo que eu tinha entrado em uma furada. Assim, em relação ao convívio, eu sentia que eu não ia conseguir me desenvolver com outras pessoas, sentia que estava todo mundo no contexto social muito diferente do meu, que nesse primeiro semestre, que era a

pandemia, as pessoas estavam muito se conhecendo a partir de redes sociais, principalmente página do Instagram. Aí eu entrava no Instagram assim, aquele monte de gente que viajou o mundo todo, que fala outras línguas. É gente que vi assim que, pelo contexto social que é que eu estou inserido desde a minha infância, seriam pessoas para quem minha mãe trabalharia assim, sabe? Então parecia que não fazia muito sentido eu estudar com alguém que a minha mãe poderia estar trabalhando assim no dia a dia.

Se tomarmos o ingresso no ensino superior como um indicador de sucesso educacional, as narrativas corroboram a tese de Lahire (1997), segundo a qual a trajetória bem-sucedida de estudantes oriundos de famílias com recursos econômicos, culturais e educacionais limitados está frequentemente associada à formação de uma “moral da perseverança” (Pires, Romão e Varollo, 2019). Essa moral envolve a transmissão de atitudes e comportamentos específicos, como a aceitação da autoridade escolar, a disciplina e, principalmente, o desenvolvimento da autonomia.

Uma das consequências de serem a primeira geração da família a acessar o ensino superior é a de se tornar exemplo e referência para os outros familiares (Caregnato; Miorando, 2023).

Adebola Kiala: Eu acho que assim a gente vai ser referência, né? Já sou! A minha mãe já fala com a minha irmã mais nova: “você precisa ser igual ao Adebola Kiala assim, ó, focada nos estudos, né? Estuda, se esforça, faz seu curso superior. Ah, a gente vira referência.

Osei Makonde: Eu não quero ser referência para ninguém. Vem toda uma carga de expectativa, sabe? Assim. E por mais que a gente se trate, que eu me trato. Terapia em dia, expectativa é a expectativa e deixa a gente doida.

A entrada na universidade despertou um sentimento ambíguo nos interlocutores. Por um lado, há um reconhecimento da conquista e do esforço necessário para alcançar esse espaço. Por outro lado, surge um estranhamento em relação ao perfil predominante dos estudantes e professores, majoritariamente brancos e de classes sociais mais altas. Essa diferença impacta diretamente a percepção de pertencimento dos estudantes negros, que frequentemente se veem como exceção dentro do ambiente acadêmico (Tineu, 2019).

Kofi Mputu: Eu não tinha noção, até então, do contexto. Só quando eu comecei a pesquisar sobre a UFMG e o curso de direito, me deu um baque. Porque eu percebi que o contexto das pessoas que estudavam direito na UFMG era muito diferente do meu e muito diferente das pessoas que faziam ciências sociais na UFV. Então, o curso de Direito da UFMG é um curso em que a maior parte das pessoas são brancas. A maior parte das pessoas tem condições financeiras melhores, são pessoas que têm capital social muito forte, que o pai, mãe, é juiz, ou algum advogado que se desenvolveu bem na carreira. Enquanto eu não tinha esse contato. Acho que me causou muita insegurança também, que eu pensei: onde eu fui me meter?

Kwame Ndongala: A minha sala me assustava muito. Foi quando comecei a perceber assim, que estranho, cadê o povo preto?

Bolaji Maluleke: Na UFMG a diferença que eu sentia era uma diferença cultural, sabe? Assim, essas pessoas têm outras culturas, elas têm outros patamares de cultura, era isso que eu entendia na época. Onde que elas conseguiram isso? Assim. E aí só depois de muito tempo é que fui entendendo que isso é porque essas pessoas, sei lá, viajavam com seus pais desde os 15 anos, ou antes, e aí iam acumulando conhecimento e acumulando vivências e tal. Não precisava entender tudo. Mas só o fato da pessoa ter tido a oportunidade de conhecer uma cidade diferente, era muita coisa.

Bolaji Maluleke: Eu acho que a minha sensação, por exemplo, no grupo de medicina e tudo mais, é muito sozinha. Então eu acho que nesses lugares majoritariamente brancos, eu me sinto muito sozinho nesse aspecto.

Para além das relações acadêmicas, a adaptação ao ambiente universitário também envolve lidar com desigualdades materiais. A disparidade no acesso a recursos de estudo, como livros e tecnologia, impõe dificuldades adicionais para os alunos negros de origem popular.

Kwame Nzinga: Meus colegas de sala, entende? Eles têm outra vivência. Eu não tenho tempo de estudar como eles, não tenho os mesmos recursos.

Para os interlocutores da pesquisa, o acesso à universidade não é apenas uma conquista individual, mas também uma forma de questionar e subverter as normas impostas por uma sociedade que valoriza a cultura dominante em detrimento de outras expressões culturais. No instante em que esses homens adentram espaços de poder questionando ideais de branquitudes (Fanon, 2008; Bento, 2022), e de masculinidades (hooks, 2022), eles acabam por criar estratégias para lidar com toda a estrutura de opressão a que eles estão submetidos e que faz com que a maioria dos homens negros não consiga avançar no processo educacional.

As dificuldades de adaptação e as desigualdades na universidade fazem com que muitos alunos negros criem redes de apoio entre si. Para alguns, essa conexão se dá por meio da militância e dos coletivos negros; para outros, a simples proximidade com colegas de trajetória semelhante já representa um alívio diante da exclusão (Caregnato; Miorando, 2023; Tineu, 2019).

Kofi Mputu: Eu consegui mais me aproximar das pessoas que de alguma forma estavam no mesmo barco que eu, que vieram do interior e que não acessam a cidade em questões de espaço cultural de forma tão fielmente.

Adebola Kiala: Fico muito feliz de conhecer outras pessoas que, assim como eu, ocupam posições de estudantes universitários em curso que são muito

prestigiados socialmente. Tenho amigos negros na medicina, tenho amigos negros no direito, na engenharia.

O ingresso no ensino superior, na maioria das vezes por meio de políticas de ação afirmativa (ProUni, Cotas Raciais), foi um turning point na vida dos entrevistados, mas não eliminou as barreiras impostas pelo racismo, pelas diferenças socioeconômicas e pela necessidade de adaptação a um ambiente que ainda se mostrava excludente e diferente de suas realidades. A universidade, ao mesmo tempo que representava um espaço de ascensão social e ampliação de repertórios, também impôs desafios de pertencimento, permanência e projeção para o futuro (Caregnato; Miorando, 2023; Macedo, 2021).

Apesar das críticas sobre o seu alinhamento com o setor privado (Chaves e Amaral, 2016; Miranda e Azevedo, 2020), programas como o FIES e, especialmente, o ProUni foram determinantes para possibilitar o acesso dos interlocutores ao ensino superior, sendo o principal meio de ingresso na faculdade. O ProUni oferece bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior, sejam elas com ou sem fins lucrativos. As bolsas integrais são destinadas a alunos cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse um salário-mínimo e meio. As bolsas parciais são para aqueles cuja renda familiar mensal per capita não exceda três salários-mínimos (Brasil, 2005).

Para receber qualquer tipo de bolsa, o aluno deve ter concluído o ensino médio em escola pública ou em instituição privada como bolsista integral. A bolsa é renovada periodicamente e o estudante precisa obter, no mínimo, 75% de aprovação nas disciplinas cursadas em cada período letivo (Brasil, 2005). A burocracia para a concessão e manutenção da bolsa foi apontada como um dos problemas do programa:

Olumide Togbui: Porque na época em que eu estava fazendo ciências sociais na PUC começou a ter um processo de corte de bolsas bem tenso assim. Muitas pessoas estavam perdendo a bolsa por diferenças até irrisórias na renda, sabe? Nos valores que tinham sido acordados para conseguir manter as bolsas. Eu fiquei com receio de, por exemplo, começar a trabalhar, ter uma diferença na minha renda que pudesse ser uma diferença, ainda que pequena, mas que para eles fosse o suficiente para cortar uma bolsa parcial, uma bolsa integral, que para mim, sendo parcial, eu já não teria atenção de cobrir. Então eu um pouco nessa preocupação, num curso de graduação de 4 anos, em que eu tenho que comprovar a minha documentação todo semestre, como eu ia fazer para me formar?

A fala de Olumide Togbui evidencia uma das principais diferenças entre instituições privadas e públicas de ensino superior no Brasil: a instabilidade da

permanência estudantil nas primeiras, especialmente para estudantes de baixa renda que dependem de programas como o ProUni. Ele relata o temor constante de perder a bolsa por pequenas alterações na renda familiar — alterações que, mesmo sendo mínimas, poderiam resultar na suspensão do benefício. Esse cenário gerava uma insegurança que o obrigava a semestre após semestre, comprovar sua vulnerabilidade socioeconômica, vivendo sob a ameaça da descontinuidade de seus estudos por fatores alheios ao seu desempenho acadêmico.

Diante desse cenário, a transferência para a UFMG, posteriormente, representou não apenas uma decisão estratégica, mas uma forma de garantir a continuidade de sua formação com mais estabilidade. Olumide destaca que, ao ingressar em uma instituição pública, livrou-se da pressão burocrática que ameaçava sua permanência. Apesar dos desafios presentes também no espaço público, ele valoriza o ambiente acadêmico da UFMG como um lugar propício para quem deseja se dedicar à pesquisa e ao conhecimento, ressaltando o alívio e a liberdade proporcionados por um sistema em que a permanência não depende de comprovações constantes de renda.

As vivências universitárias possibilitam que esses homens negros tivessem acesso a um capital cultural muitas vezes distinto do que eles estavam habituados. O capital cultural pode se manifestar em três formas: incorporado, como hábitos, disposições e competências adquiridas por meio da socialização; objetivado, em bens materiais, como livros, obras de arte e instrumentos; e institucionalizado, como diplomas e certificações acadêmicas que conferem legitimidade social a um indivíduo (Bourdieu, 2007). Essas formas interagem com o capital econômico e político, mas não se reduzem a eles, pois se referem a processos de aquisição e reprodução simbólica que têm sua própria lógica.

Por exemplo, o capital econômico pode facilitar o acesso a bens culturais ou a instituições de ensino de prestígio, mas a internalização das disposições culturais exige tempo e engajamento, aspectos que não podem ser diretamente comprados. Assim, o capital cultural incorporado depende, também, de uma dimensão temporal e intergeracional que não se encontra necessariamente no acúmulo material de riqueza (Bourdieu, 2007). As experiências internacionais que alguns interlocutores tiveram durante a graduação evidenciam a aquisição de um capital cultural e de algum capital econômico.

A oportunidade de estudar fora do Brasil - geralmente, a partir do programa Ciências Sem Fronteiras¹⁵ - ampliou suas perspectivas acadêmicas e profissionais, além de proporcionar um contato mais direto com outras realidades raciais e culturais. No entanto, essas experiências evidenciaram desafios, como o choque cultural e as dificuldades financeiras.

Adewale Bakongo descreve a transformação que viveu ao estudar nos Estados Unidos:

Foi uma experiência incrível, porque lá eu vi que ser negro não era um fator limitante. Eu via professores negros, juizes negros, pessoas negras ocupando cargos que aqui a gente raramente vê.

Por outro lado, para alguns entrevistados, a experiência internacional revelou novos desafios. A adaptação ao ambiente acadêmico e as diferenças na estrutura universitária foram aspectos que exigiram um esforço adicional. Togbui Ndongala menciona as dificuldades financeiras e o impacto emocional de estar longe da família:

A bolsa não cobria tudo, então tive que arrumar um trabalho lá. Foi uma experiência enriquecedora, mas também muito solitária.

A vivência universitária, para os interlocutores, configura-se como um percurso de profunda transformação que transcende os limites da formação acadêmica, impactando diretamente sua autoestima, a construção da identidade e as projeções de futuro. Ao ingressarem no espaço universitário, muitos se deparam, pela primeira vez, com referências positivas e ambientes que valorizam a negritude — como os coletivos de estudantes negros —, o que contribui significativamente para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o empoderamento pessoal. Apesar dos desafios, esse contexto possibilita uma nova leitura de suas trajetórias, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica diante das questões raciais e sociais (Tineu, 2019). Com isso, o desejo de mobilidade social e reconhecimento passa a ser ressignificado, incentivando-os a vislumbrar caminhos profissionais e posições de destaque anteriormente consideradas inalcançáveis.

¹⁵ O Ciência sem Fronteiras é um programa federal que visa à internacionalização da ciência, tecnologia e inovação brasileiras por meio do intercâmbio acadêmico. O programa não está mais em vigor para a modalidade de intercâmbio de graduação, tendo encerrado em 2014. Entretanto, o programa continua a funcionar para a pós-graduação (mestrado, doutorado, pós-doutorado e atração de jovens cientistas). Fonte: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>

Além disso, a experiência universitária amplia frequentemente as expectativas e os planos desses estudantes. O desejo de ascensão social, muitas vezes motivado pela superação de barreiras históricas e estruturais, ganha novos contornos. A educação superior passa a ser vista não apenas como um meio de garantir melhores condições materiais, mas também como uma ferramenta para conquistar reconhecimento e influência em suas comunidades e na sociedade. Muitos interlocutores passaram a almejar carreiras que lhes permitam não apenas prosperar individualmente, mas também contribuir para a transformação das realidades de suas famílias e comunidade.

Mensah Chissano: Eu só quero ter uma vida estável, conseguir ter um salário que dê para viajar pelo menos uma vez ao ano, que dê para pagar as questões de saúde minha e da minha mãe.

Adebola Kiala: Quero ser um profissional de referência. Quero ser uma pessoa que o pessoal vai estar disposto a pagar muito para ter uma consultoria minha.

7.1.4 Experiência laboral e mercado de trabalho

A insegurança sobre as oportunidades futuras também é uma constante. Muitos reconhecem que suas chances no mercado de trabalho dependerão não apenas de suas competências, mas também das redes de contatos e do prestígio social do curso.

Oluwaseun Ngoma, por exemplo, avalia que sua carreira no Direito será fortemente influenciada pelo meio em que conseguir se inserir:

Vai depender de quem eu conhecer, de onde eu estagiar, um monte de coisa, não só por competência, e dessas portas não se fecharem para mim por questões de raça.

O estigma e o lugar social historicamente atribuído aos homens negros influenciam diretamente suas trajetórias e escolhas profissionais, muitas vezes restringindo suas possibilidades de inserção em determinadas áreas. Como aponta Kofi Mputu: “Então, eu sinto que as pessoas também olhem de maneira muito cruel, assim, associando sempre à criminalidade, à violência. Eu sinto que esse olhar que as pessoas têm sobre os homens negros afasta eles de profissões ligadas às questões intelectuais, legitima a violência também.” Seu relato evidencia como os estereótipos raciais não apenas limitam o reconhecimento da capacidade intelectual dos homens negros, mas também operam como mecanismos de exclusão simbólica, dificultando o acesso a espaços valorizados socialmente e, ao mesmo tempo, naturalizando a violência que incide sobre seus corpos.

Como sinalizado por Osei Makonde e Femi Adjovi, muitos homens negros são socialmente “desenhados” para ocupar funções operacionais — pedreiros, eletricitas, encanadores, trabalhadores de base. Esse padrão evidencia um processo de racialização das ocupações, no qual os corpos negros são majoritariamente associados ao trabalho braçal, enquanto os cargos de chefia e posições estratégicas permanecem, em sua maioria, ocupados por pessoas brancas. A divisão racial do trabalho, ao estruturar o cotidiano, transmite de forma persistente e naturalizada uma mensagem sobre os lugares sociais destinados a cada grupo racial. Essa mensagem é introjetada desde a infância e passa a compor o imaginário coletivo, orientando expectativas, decisões e possibilidades de futuro.

A maioria dos entrevistados relatou ter iniciado alguma atividade laboral ainda na adolescência, visando gerar renda. Essas experiências variaram desde a participação em programas como o Jovem Aprendiz até trabalhos informais, como dar aulas particulares de inglês, cantar em festas nos finais de semana ou trabalhar como garçom. Ainda que, em muitos casos, essas atividades ocorressem apenas aos finais de semana, elas desempenharam papel importante tanto no orçamento familiar quanto na manutenção da trajetória educacional dos entrevistados.

Adebola Kiala exemplifica bem essa relação entre trabalho e permanência na escola: segundo ele, se não tivesse ingressado no Programa Jovem Aprendiz, não teria conseguido concluir o ensino médio, pois seus pais não tinham condições de arcar com os custos básicos, como transporte e alimentação.

Adebola Kiala: E o meu pai falava assim: “oh, fi, você vai ter que arrumar um serviço. O pai não vai ter dinheiro para te ajudar todo dia, não, para você poder ir para a escola.” E foi aí que a minha ficha caiu: sou pobre. Eu preciso trabalhar.

Mensah Chissano, por sua vez, descreve um histórico de trabalho ainda mais precoce, iniciando atividades informais desde a infância. Uma de suas primeiras fontes de renda foi a coleta e venda de latinhas em ferros-velhos. Ele relatou ter vivenciado, em diversas ocasiões, situações de insegurança alimentar, com acesso apenas ao mínimo necessário para se alimentar. Entre os interlocutores, foi aquele que demonstrou maior preocupação com as questões financeiras. Sua trajetória marcada por privações durante a infância e adolescência o levou a enxergar a educação como o único caminho viável para evitar o retorno à condição de extrema pobreza.

Durante a graduação, praticamente todos os entrevistados precisaram conciliar trabalho e estudo, o que resultava em cansaço extremo, dificuldades de concentração nas aulas e pouco tempo disponível para o convívio social e afetivo. Essa jornada dupla foi vivenciada como um desafio constante, mas também como uma exigência inegociável para a manutenção dos estudos (Macedo, 2021).

Observa-se que a valorização do diploma de ensino superior está profundamente relacionada à origem socioeconômica dos sujeitos. No caso, por exemplo, de Kwesi Maputo, a faculdade foi percebida como um percurso esperado, cuja principal função era a preservação de um padrão de vida já consolidado. Em contrapartida, para Osei Makonde, o ensino superior configurou-se como um mecanismo de mobilidade social ascendente, evidenciado simbolicamente pelo fato de a entrevista ter sido realizada logo após sua primeira viagem internacional — marco que sinaliza os novos horizontes possibilitados pela escolarização.

No período posterior à conclusão da graduação, os relatos evidenciam as dificuldades enfrentadas na inserção no mercado de trabalho. Bolaji Maluleke, por exemplo, descreve uma experiência insatisfatória sob o regime de contratação formal (CLT), que o motivou a investir no empreendedorismo como alternativa profissional.

Mesmo inseridos no mercado de trabalho, esses homens têm suas competências profissionais frequentemente questionadas. Bolaji Maluleke relatou que, durante muito tempo, não recebeu encaminhamentos de pacientes no grupo de neurociências do qual participava, pois não acreditavam em sua capacidade. Anos mais tarde, ele concluiu que essa exclusão estava relacionada à sua raça.

Então, acho que durante muito tempo eles não me encaminharam por isso.
“Ah, esse cara aí não tem condições de receber um paciente meu, sabe?”

Bolaji Maluleke também refletiu sobre como sua inserção em uma área majoritariamente branca gerou incômodo e estranhamento. Essa reação evidencia como determinadas áreas do conhecimento ainda não refletem a diversidade racial presente na sociedade brasileira, reproduzindo, em vez disso, padrões hegemônicos oriundos dos contextos norte-americano e europeu.

Acho que a minha entrada na neuropsicologia causou muito desconforto. E eu digo isso porque a neuropsicologia, eu vou repetir, ela é profundamente branca. E a neuropsicologia, sendo profundamente branca, ela é muito complicada assim, sabe? Assim, isso tem repercussões. É do tipo de análise

que é feito, o tipo de esforço que é feito. Tipo assim: ah, vamos pegar amostras que sejam mais representativas. Tem toda uma discussão sobre isso nos Estados Unidos, por exemplo, que a gente no Brasil nem sonha em fazer, sabe? Não tem nem liberdade para fazer isso.

A presença de pessoas negras, especialmente aquelas que articulam reflexões críticas sobre as relações raciais, em contextos profissionais majoritariamente brancos e elitizados — como as engenharias e as neurociências — tende a gerar desconforto. Como relatou Bolaji Maluleke, esse incômodo não decorre apenas da quebra de uma expectativa racial implícita, mas do fato de que a sua presença racializa os sujeitos brancos, ou seja, desestabiliza a posição de neutralidade e universalidade que historicamente lhes foi atribuída.

Bolaji Maluleke: Eu acho que entra a questão de que os brancos não são racializados. Então, eles vivem como se o mundo deles fosse um lugar-comum. E aí, toda vez que você racializa alguém, você tira essa pessoa desse lugar-comum, né?

O estigma e o lugar social que os homens negros ocupam acabam influenciando nas suas escolhas profissionais:

Kofi Mputu: Então, eu sinto que as pessoas também olhem de maneira muito cruel, assim, associando sempre à criminalidade, à violência, eu sinto que esse olhar que as pessoas têm sobre os homens negros, afastam eles de profissão ligados às questões intelectuais, legitimam violência também.

De maneira geral, os entrevistados que já finalizaram a formação superior relatam encontrar um mercado caracterizado por elevada competitividade e escassez de oportunidades que ofereçam remuneração condizente com sua qualificação. Esse cenário contribui para a construção de uma percepção compartilhada de que é necessário se sobressair em suas respectivas áreas de atuação, como estratégia para conquistar reconhecimento profissional e garantir certa estabilidade financeira.

7.2. *Bullying* e violências simbólicas.

O professor dizia:

Relaxa, é só brincadeira.

Todo mundo é amigo, então não se estressa.

Se todo mundo é amigo, igual se diz

Por que que eles me tratam como algo que não presta?¹⁶ (Mc Sid)

¹⁶Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-sid/carta-no-1/> acessado em 18 de novembro de 2024 às 09:54.

O contexto escolar talvez seja um dos primeiros espaços em que os homens negros são expostos às violências que lhes acompanharão durante toda a sua trajetória de vida. Como apontado pelos interlocutores da pesquisa, foi na escola que as diferenças individuais se transformaram em “brincadeiras”, chacotas e humilhações, que foi nomeada por muitos deles como sendo uma das facetas daquilo que denominamos de *bullying*.

Originário da palavra inglesa "*bully*" (valentão, briguento), o *bullying* não possui uma tradução exata para o português, mas seu uso se consolidou globalmente, incluindo no Brasil. O conceito começou a ganhar relevância em estudos noruegueses na década de 1970 e, desde então, vem sendo amplamente adotado e estudado em diversos países (Antunes e Zuin, 2008), incluindo o Brasil (Patrício, 2013; Pinto *et al.*, 2016; Silva, Vilela e Oliveira, 2024).

Segundo Olweus (1997), o *bullying* é uma subcategoria de comportamento agressivo, caracterizado por sua repetitividade e pela assimetria de poder entre os envolvidos. Trata-se de uma conduta persistente e intencionalmente agressiva, visando causar danos físicos ou morais a um, ou mais estudantes que se encontram em posição de vulnerabilidade e incapacidade de se defender. As provocações são reiteradas, possuem um caráter degradante e ofensivo, e não são provocadas pela vítima.

É considerada uma forma de abuso, manifestando-se tanto de forma física quanto psicológica, se manifestando por meio de intimidações, humilhações, agressões físicas e verbais, xingamentos e exclusões. Tais atitudes são promovidas por um ou mais agressores contra uma vítima, gerando dor, sofrimento emocional, exclusão social e, muitas vezes, impactos duradouros na saúde mental do indivíduo afetado (Malta *et al.*, 2010).

Os impactos do *bullying* são significativos e podem resultar em problemas emocionais e psicológicos graves para a vítima, incluindo baixa autoestima, ansiedade, depressão e, em casos extremos, comportamento suicida. Sendo um problema social, mas também de saúde pública, com impactos duradouros.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde, é o principal estudo no Brasil que acompanha a ocorrência de *bullying* entre estudantes. Desde sua primeira edição em 2009, a pesquisa

tem mostrado um aumento constante no índice de estudantes vítimas de *bullying*, que saltou de 5,4% em 2009 para 23% em 2019 (Silva, Vilela e Oliveira, 2024). Pesquisas realizadas em Minas Gerais demonstraram que 16% dos estudantes da rede estadual relataram sofrer alguma modalidade de *bullying* (Silva, 2014) e que a forma mais comum de intimidação é colocar apelidos e/ou expor ao ridículo (Patricio, 2013).

Pesquisas recentes, como o estudo de Silva *et al.* (2024), caracterizam o *bullying* como um fenômeno mais frequente entre meninos do que entre meninas. Esse estudo identificou que os meninos têm maior probabilidade de envolvimento, seja como vítimas, agressores ou em papéis mistos (vítima-agressor), em comparação com as meninas. Assim como outras violências, o *bullying* tende a ser uma ação de meninos contra outros meninos, portanto, uma disputa de masculinidades. Essa disputa é resultado da interação agressiva na qual os meninos são estimulados a ter com os seus pares, assim como a necessidade de obter poder e liderança diante dos seus iguais (Olweus, 1997).

Anteriormente, acreditava-se que as vítimas eram escolhidas aleatoriamente (Shariff, 2016), entretanto, com os avanços das pesquisas, percebeu-se que o contexto escolar reproduz as exclusões existentes extramuros, como, por exemplo, o racismo que pode se manifestar de forma camuflada de *bullying* (Carapello, 2020).

As vítimas de *bullying* geralmente são indivíduos que, de algum modo, se destaca ou se desvia do que é socialmente percebido como "normal" ou "padrão", tornando-se alvo de discriminação. Com frequência, essas vítimas apresentam características físicas ou comportamentais que, dentro de certos grupos, são vistas como fora do comum ou estigmatizadas. Entre os motivos comuns para a vitimização estão aspectos como peso corporal – podendo ser tanto acima quanto abaixo do que é considerado ideal –, altura extrema, traços faciais que se diferenciam dos padrões convencionais (como nariz ou orelhas mais proeminentes), e características raciais ou étnicas, sendo comum que pessoas negras, indígenas, orientais ou de outras sejam vítimas de *bullying* (Patricio, 2013; Shariff, 2016). Por isso, o gênero pode influenciar, mas não é determinante para a ocorrência do *bullying*. Ela é uma violência que tende a se intensificar quando há associação dos marcadores sociais.

Além de fatores físicos, comportamentos e preferências individuais, como expressões de gênero e orientação sexual, ou ainda características como introversão, timidez e desempenho acadêmico – seja ele alto ou baixo –, podem também levar uma pessoa a ser estigmatizada. Fatores sociais e econômicos, como a forma de vestir-se, a posse ou não de itens considerados “de status” (como roupas e eletrônicos de determinadas marcas), e até diferenças religiosas, também podem servir como motivadores para o *bullying*, variando conforme o contexto cultural e social.

Como apontado por Patrício (2013), o *bullying* pode ser compreendido como uma violência em defesa de uma suposta normalidade e como um exercício de poder. Dessa forma, os agressores utilizariam das agressões e humilhações frequentes como estratégias para demonstrar à vítima que ela não é pertencente a determinado grupo e, portanto, deveria se retirar dele. Ao tratar o fenômeno do *bullying* como violência e não como uma brincadeira entre pares, conseguimos compreender a sua prática como um reflexo do nosso tempo.

Os interlocutores da pesquisa relataram como as vivências do *bullying* tiveram um impacto negativo na trajetória educacional e pessoal deles.

Kwame Nzinga: Então, o *bullying* pra mim, principalmente o *bullying*, foi uma das piores coisas que vivi na escola. Eu não vivi isso quando era criança, graças a Deus, né? Uma criança ia ficar mais traumatizada ainda, mas vivi no ensino fundamental, final do fundamental, ensino médio.

Kwame Nzinga: Tinha uma época em que o *bullying* estava tão em alta que parecia roupa. O pessoal fazia *bullying* como se fosse nada.

Mensah Chissano: Na escola, já aconteceu de me desenharem no quadro, de me colocar (risos), numa lista lá do menino mais bonito da sala, só que esse menino mais bonito da sala era ao contrário (risos). Era tipo assim, o menino mais bonito, mais bonito da sala e começava risadinha essas piadinhas. Ele é o mais bonito da sala, tipo assim, sabe? (risos) Era assim aí.

Togbui Ndongala: Mas naquela época, né! Tinha a questão do *bullying*. A gente não chamava de *bullying*, a gente não sabia o que era. Eu sempre era um pouco diferente dos outros meninos, né? Então, eles sempre tentavam. Às vezes tentavam, né, fazer *bullying* comigo.

Kwesi Maputo: Crianças sempre diferenciou, né? “O pretinho, o branquinho,” sempre teve isso. Na época era *bullying*, né? Não era racismo, mas sempre teve essas coisas.

Em um dos seus relatos, Kwame Nzinga evidencia como a violência perpetrada por aqueles que praticam o *bullying* está respaldada por marcadores de desigualdade.

Mesmo estudando em uma escola pública da periferia de Belo Horizonte, o fato de ele ser negro, pobre, eram motivos para ele ser alvo de chacotas e humilhações.

Kwame Nzinga: Naquela época, questões raciais também não estavam tão em alta na minha mente. Não era por conta disso, mas agora, depois, agora mais velho, né? Agora que eu estou mais velho, um homem, eu paro para pensar. Era justamente por conta disso que, porque todas as pessoas que faziam *bullying* comigo eram as pessoas, eram mais, era branca como água (risos), então. E muito do *bullying* também era relacionado ao meu cabelo, que na época era muito alto, justamente pela questão financeira que minha mãe não tinha tempo de sair cortando, não tinha dinheiro de sair cortando o cabelo de todo mundo porque eram 6 crianças, então a gente, naquela época, qualquer dinheiro era usado para alimentação aqui na minha família. E por conta disso também *bullying* relacionado à minha aparência, ao meu cabelo, tanto que eu cresci achando que eu era uma pessoa extremamente feia, eu não era, sou muito bonito.

Kwame Nzinga: Basicamente, as crianças pretas que sofriam mais *bullying* pelo que eu via, né? Pela sua forma, pelas suas roupas, pelo seu cabelo, por tudo.

Podemos perceber no relato acima que o acesso às discussões raciais possibilitou que o interlocutor ressignificasse sua experiência e conseguisse perceber que o que ele vivenciou na infância não eram apenas brincadeiras, mas sim discriminação racial. Como será melhor explorado adiante, homens negros, assim como as mulheres, vivenciam o racismo pela primeira vez a partir da relação com os seus cabelos. O cabelo talvez seja a principal demarcação da identidade negra e, conseqüentemente, a característica mais atacada e ridicularizada (Tavares, 2023).

Grada Kilomba (2020) afirma que muitas das vítimas do racismo e de outras violências não conseguem traduzir em palavras o que vivenciaram. A experiência é tão traumática, que se fica “emudecida, sem palavras” (Kilomba, 2020, p. 121). Assim, podemos compreender que o entendimento apenas a posteriori do interlocutor Kwame Nzinga sobre a sua experiência na infância e adolescência se deve aos traumas causados pelas violências. Foi a partir do acesso às discussões raciais e de gênero que ele conseguiu nomear o que vivenciou foi racismo e homofobia.

Os relatos de Kwame Nzinga demonstram como o *bullying* ganha outros contornos quando a vítima apresenta mais de um marcador que não é socialmente normalizado pelos pares.

Kwame Nzinga: Agora eu me identifico como um homem preto, né? Que faço parte da comunidade LGBT, eu era, eu sou... Eu sou gay. Então, eu sempre tive esse jeito um pouco mais afeminado, sabe né? Então acaba que por isso também eu sofria muito mais. Eu sofria muito mais *bullying* do que

os outros. Por conta disso também. Além de eu ter que me esconder por eu ser preto, não tinha como esconder, né, que era meio visível, tinha que me esconder por eu ser gay também. Naquela época, eu nem sabia o que era ser gay. Eu nem sabia, porque as pessoas zoavam tanto o meu jeito de andar, tanto a minha mão.

Kwame Nzinga: Eu sofria muito mais *bullying* do que os outros!

Ao evidenciar que “sofria muito mais *bullying* do que os outros” o interlocutor reforça o quanto seu corpo era atravessado por múltiplas violências e ataques. Ele era ridicularizado por ser negro; por ser pobre e não ter roupas adequadas; por ter trejeitos considerados femininos; por não ter dinheiro para cortar o cabelo. Essas violências simbólicas e psicológicas produzem e deixam marcas, tais como as violências físicas. Os traumas produzidos pelo racismo, homofobia, sexismo, transvestidos de “brincadeira”, impactarão a subjetividade e a trajetória acadêmica de todos os que delas foram vítimas.

Ser um adolescente preto e gay é ter que conviver com as discriminações raciais e com a homofobia no ambiente escolar. Kwame relata o quanto desejava ser invisível para não ter que lidar com todas as situações. E esse desejo de invisibilidade fazia com que ele não fizesse perguntas nas aulas para não chamar atenção. Ele preferia ficar com dúvida a arriscar ser ridicularizado.

Kwame Nzinga: Eu ficava com medo de ir para a escola. E quando eu ia, eu era... Eu tentava ser tão invisível, eu tentava ser invisível, isso. E se eu tentava ser invisível, acabava que eu nem estudava direito. Eu não fazia perguntas, então é por isso que falei que eu queria voltar na época da escola para poder estudar tudo de novo. Porque eu acho que hoje, coisa que eu não entendo hoje, eu sei que eu deveria ter aprendido na época da escola, mas não aprendi porque eu estava tentando ser invisível para aqueles adolescentes lá, para eles poderem não me ver e que eles não me viam, eu não sofria *bullying*. Mas não adiantou de muito não.

Como apontado por Ralph Ellison (2020), algumas vezes pode ser vantajoso não ser visto, entretanto, na maioria das vezes, é extremamente desgastante emocionalmente. A invisibilidade defendida pelo autor é aquela em que as pessoas simplesmente se recusam a enxergar a outra. “Quando se aproximam de mim, só enxergam o que me circunda, a si próprios ou o que imaginam ver - na verdade, tudo, menos eu (Ellison, 2020, p. 32).” Kwame Nzinga era invisibilizado e se deixava invisibilizar devido à sua pele negra, seu cabelo crespo e sem corte, pelo seu corpo masculino, mas com trejeitos femininos, pelas suas roupas marcadas pelo tempo.

A intimidação no contexto escolar, muitas vezes, é vivenciada de forma solitária. As vítimas preferem não relatar o que está acontecendo como uma estratégia defensiva e autoproteção. Entretanto, esse silêncio é utilizado como catalisador para que a prática continue acontecendo. Os adultos responsáveis pelos alunos, em especial, professoras e professores, são aqueles que deveriam protegê-los da violência, entretanto, isso nem sempre acontece.

Kwame Nzinga: (...) pelo menos nunca vi nenhum professor conversando com minha mãe sobre isso, porque é nítido quando a gente sofre um *bullying* na escola.

Uma das estratégias utilizadas por Kwame para lidar com a prática do *bullying* foi o isolamento, sendo a biblioteca um dos seus principais refúgios.

Kwame Nzinga: Lá no primeiro, segundo terceira série, eu passava muito mais tempo sozinho do que com os colegas, passava muito mais tempo na biblioteca do que com os colegas.

Kwame Nzinga: Eu nunca fui em festinha de nenhum colega meu na escola, nunca fui de sair para brincar, nem para dormir na casa de nenhum colega meu.

Kilomba (2020) afirma que o isolamento de pessoas negras é em decorrência de uma ansiedade introjetada devido ao medo de serem atacadas pela estrutura de dominação da raça branca que ordena a nossa sociedade. O isolamento também pode ser compreendido como uma estratégia de sobrevivência social e psíquica. Ao não ter que conviver com os seus algozes, as vítimas de violências criam bolhas de segurança nas quais conseguem sobreviver e desenvolver minimamente suas habilidades. Por exemplo, Kwame Nzinga adquiriu o hábito de leitura nos períodos em que se escondia na biblioteca.

Kwame Nzinga: Eu tinha um trem de inventar historinha na minha cabeça que eu pegava uns personagens e, tipo assim, ficava brincando com eles. Cada dia era um capítulo diferente. Eu também lia bastante na época. Eu sempre peguei livro emprestado na escola, na biblioteca da escola. Então, eu sempre li bastante, então eu era muito aprofundado mesmo no meu mundo.

Como podemos perceber, o *bullying* é uma manifestação de violência estruturada por dinâmicas de poder que transcendem as relações interpessoais, conectando-se a sistemas mais amplos de opressão, como o racismo, a homofobia e o sexismo. Através dos relatos de Kwame Nzinga, foi possível evidenciar como as interseções entre raça, sexualidade e gênero amplificam a vulnerabilidade às agressões escolares, tornando esse grupo um dos mais afetados pelo *bullying*.

As escolas, enquanto espaços que frequentemente reproduzem normas sociais dominantes, tornam-se arenas onde padrões hegemônicos de masculinidade são reforçados. Nesse contexto, os principais alvos do *bullying* são aqueles que desafiam essas expectativas, enquanto os agressores, em sua maioria homens, utilizam a violência como forma de afirmar seu lugar em uma hierarquia de poder. Para meninos negros gays, essa dinâmica é particularmente severa, pois eles enfrentam o racismo que desumaniza seus corpos, a homofobia que estigmatiza suas sexualidades e as exigências de masculinidade que os excluem de modelos aceitos de comportamento masculino.

Assim, o *bullying* não se limita a preconceitos individuais; ele representa uma manifestação concreta de sistemas estruturais de opressão que permeiam e organizam a sociedade¹⁷. Além disso, é crucial nomear adequadamente essas violências, já que muitas situações classificadas como *bullying* são, na verdade, expressões de outras formas de opressão, como racismo, homofobia e preconceito de classe.

7.3. Família, relações afetivas e território

7.3.1 A influência do território de origem nas trajetórias

Para compreender plenamente as dinâmicas que atravessam as trajetórias de homens negros, é fundamental considerar o território como um marcador social que interage com outros eixos de desigualdade, como raça, classe e gênero. O lugar onde se nasce, cresce e circula não apenas condiciona o acesso a direitos e oportunidades, como também molda formas de pertencimento, reconhecimento e construção identitária. A interseccionalidade, nesse sentido, permite evidenciar como o espaço — urbano ou rural, centro ou periferia, capital ou interior — influencia as experiências vividas e os modos de ser e existir (Collins; Bilge, 2020). É nesse contexto que as narrativas dos interlocutores revelam como o território não é um cenário neutro, mas um elemento ativo na conformação das desigualdades sociais e raciais.

¹⁷ Casos de *bullying* contra alunos negros em colégios particulares têm ganhado maior repercussão na mídia e nas redes sociais. Um exemplo recente ocorreu em 8 de maio de 2025, quando uma adolescente negra de 15 anos atentou contra a própria vida após sofrer diversas perseguições em um colégio tradicional da capital paulista. A estudante, que era bolsista, vinha sendo alvo de ataques racistas e bullying há mais de um ano, segundo relato de seus familiares. Ela era frequentemente chamada de “cigarro queimado” e “lésbica preta”, o que evidencia o teor discriminatório das agressões. Ainda em 2024, a família da jovem notificou a escola sobre os episódios e solicitou acompanhamento psicológico para a estudante. No entanto, o pedido não foi atendido sob a justificativa de falta de vagas. Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/05/08/bolsista-e-internada-apos-sofrer-ataques-racistas-em-escola-de-sp.htm> Acessado em 09 de maio de 2025 às 14h12.

As experiências narradas por Kwame Ndongala revelam como o território funciona como um marcador interseccional que influencia profundamente as trajetórias sociais, identitárias e afetivas dos sujeitos. Crescer em uma cidade do interior, segundo ele, implica estar inserido em uma lógica de pertencimento rígida associada ao sobrenome e às relações familiares: “No interior, política, religião, são caminhos de ascensão. Porque no interior você não é você, você é filho de alguém”. Essa afirmação evidencia como, em contextos locais mais fechados, a identidade pessoal tende a ser subsumida à herança simbólica da família, independentemente das escolhas ou ações individuais.

Ao se mudar para a capital, Kwame experimenta uma ruptura com essa lógica e afirma: “Em BH sou eu, em BH sou eu com as minhas escolhas, sou eu com a minha vida, sou eu com a minha construção pessoal”. A metrópole, nesse sentido, aparece como um território que permite maior autonomia e agência na construção da própria identidade. Ao sair da “sombra” familiar, ele passa a construir “seu próprio carinho a partir deles”, mas agora com base em suas vivências e decisões.

Mesmo quando inseridos em territórios geograficamente semelhantes, como cidades pequenas do interior de Minas Gerais, os sujeitos podem vivenciar realidades bastante distintas a depender de seus contextos sociais. É o que se observa nas trajetórias de Kwame Ndongala e Kofi Mputu. Embora ambos tenham crescido em municípios do interior, suas experiências foram marcadas por desigualdades de classe social. A família de Kwame possui um histórico de protagonismo político local — seu avô materno foi vereador e seu pai atuava como sargento da Polícia Militar —, o que lhe conferiu certo prestígio e capital simbólico. Já Kofi vivenciou um cenário mais adverso: seus familiares trabalhavam como boias-frias, enfrentando condições socioeconômicas precárias, e seu pai chegou a ser preso por envolvimento com o tráfico de drogas. Esses contrastes revelam como as desigualdades de classe atravessam e complexificam a experiência territorial, demonstrando que o pertencimento ao mesmo espaço não garante condições semelhantes de desenvolvimento (Collins; Bilge, 2020).

7.3.2 Relacionamento familiar

A análise das trajetórias de vida dos interlocutores revela padrões distintos de relacionamento familiar, marcados por afetividade, ausências e dinâmicas de conflito.

As figuras de referência variam conforme o contexto familiar e social, influenciando como os entrevistados percebem suas relações e lidam com desafios emocionais ao longo da vida.

Nos relatos, a mãe aparece como a figura de referência mais marcante na vida dos entrevistados. Geralmente, ela é descrita como a principal responsável pelo sustento e educação dos filhos, muitas vezes enfrentando dificuldades financeiras e estruturais para garantir o bem-estar familiar. Dinâmica já identificada em outras trajetórias de pessoas negras (Tavares, 2023).

Kwame Nzinga: Se eu sou o que sou, é por conta dela.

A mãe aparece como uma figura central de sustentação emocional e financeira, sendo responsável direta pela criação dos filhos, muitas vezes sem apoio do pai. Sua presença foi essencial para garantir estabilidade e orientação, mesmo em meio a dificuldades. Contudo, o peso das responsabilidades também fez com que algumas questões emocionais dos filhos fossem deixadas em segundo plano, resultando em dificuldades de comunicação.

A imagem da figura materna que precisa ser sempre forte para ser a base financeira e emocional da família é problematizada por bell hooks. Para a autora, essa romantização das mulheres negras, vistas socialmente como fortes e resilientes, é frequentemente utilizada para justificativa para negar-lhes apoio emocional e material (hooks, 2022). hooks argumenta que, dentro da sociedade racista e patriarcal, as mães negras enfrentam um dilema ao criar seus filhos: por um lado, buscam protegê-los do mundo hostil, mas, por outro, precisam prepará-los para enfrentar esse mesmo mundo. Isso pode resultar em uma educação marcada tanto pelo afeto quanto pela disciplina rígida.

A trajetória de Kwame Ndongala evidencia distinções significativas de classe social quando comparada à de outros interlocutores da pesquisa, sobretudo no que se refere à divisão do trabalho e à posição ocupada pelas mães nas estruturas familiares. Enquanto a maioria das mães dos demais entrevistados acumulava a dupla jornada de trabalho e cuidado com os filhos — sendo, em muitos casos, as únicas provedoras da casa —, a mãe de Kwame vivenciou uma realidade distinta. Inicialmente, ela trabalhava como cantineira em uma escola, mas, após o casamento, seu marido “optou por ela não

trabalhar mais”. Segundo o próprio Kwame, essa decisão ilustra um tipo de “machismo disfarçado”: “não precisa trabalhar, eu te dou tudo”.

Esse arranjo doméstico revela não apenas um padrão de gênero tradicional, em que o homem assume o papel de provedor exclusivo, mas também uma condição econômica relativamente estável que permitiu à mãe permanecer em casa. Tal possibilidade, longe de ser universal, contrasta com as histórias de mães que, mesmo em contextos de vulnerabilidade, foram obrigadas a garantir sozinhas a sobrevivência familiar. Nesse sentido, a experiência de Kwame denota um privilégio material e simbólico, ainda que atravessado por relações patriarcais, reforçando as desigualdades de classe que coexistem entre os próprios sujeitos negros e que impactam diretamente suas vivências familiares, afetivas e educacionais.

Na ausência da figura materna, principalmente em decorrência das atividades laborais, outras figuras femininas (avós, tias) assumiram o protagonismo no cuidado dos interlocutores.

A relação com o pai é, em sua maioria, marcada por distanciamento, seja por abandono, separação ou falecimento precoce. Muitos relataram dificuldades em estabelecer um vínculo afetivo profundo, ainda que houvesse momentos de proximidade.

Kwame Nzinga: Por incrível que pareça ele tinha uma boa relação comigo e com todos os meus irmãos, mas ele nunca quis ser pai de verdade.

Osei Makonde: Porque a relação era ótima para nós dois, quando eu era muito espelho, quando eu deixei de ser esse espelho, eu deixei de ser o filho legal.

A ausência paterna é um fator recorrente em muitas trajetórias, frequentemente marcada por abandono ou por relações instáveis. Segundo bell hooks (2022), essa ausência não é exclusiva de meninos negros. Para a autora, independentemente da raça, muitos homens enfrentam dificuldades em assumir a função paterna. Ser pai exige tempo, dedicação e trabalho emocional intenso — algo que nem todos estão dispostos a investir. Muitos homens veem a paternidade apenas como uma prova de masculinidade, sem reconhecer seu papel essencial no bem-estar da criança (hooks, 2022, p. 187).

Bageston e Araújo (2023) reforçam essa perspectiva ao apontar que nem todos os pais conseguem exercer a paternidade de forma efetiva e afetiva, seja por limitações de tempo, seja por carências socioemocionais. Muitos desses homens não tiveram, em suas próprias infâncias, figuras paternas presentes que servissem de referência. Assim, como poderiam reproduzir aquilo que nunca vivenciaram?

A situação se torna ainda mais complexa no caso dos homens negros, cuja experiência com a paternidade está atravessada por um legado histórico de ruptura familiar. Como lembram Bageston e Araújo (2023), os homens negros atuais são descendentes de homens escravizados, que, ao chegarem ao Brasil, eram frequentemente separados de seus familiares e impedidos de exercer qualquer função paterna. Essa condição sócio-histórica contribuiu para a consolidação de um padrão no qual o homem negro foi, historicamente, desvinculado dos laços familiares. Isso resultou, muitas vezes, em arranjos familiares em que as mulheres negras se tornaram as principais — quando não únicas — responsáveis pela criação e educação dos filhos.

Embora a abolição da escravidão tenha trazido novas possibilidades de vivência para a população negra, persistem lógicas sociais que remetem ao período escravocrata. É possível que a dificuldade de muitos homens negros em exercer a paternidade decorra desses resquícios históricos. Além da ausência de modelos afetivos, há a pressão da lógica patriarcal que exige que o homem seja o provedor da casa — ainda que muitos ocupem postos de trabalho mal remunerados (Bageston e Araújo, 2023).

Sócrates Nolasco (1993) aponta que vivemos um momento de transição, em que uma nova forma de ser pai começa a emergir. Esse “novo pai” surge como resposta a gerações de homens constituídos pela ausência e pelo silêncio, que não cultivavam vínculos afetivos com os filhos. Para o autor, a paternidade é uma das formas pelas quais o homem se insere socialmente, sendo decisiva na construção de sua identidade. Ser homem, masculino e pai são atributos que moldam os modos de inserção cultural e os padrões de comportamento esperados.

No entanto, a ausência paterna contradiz a própria lógica patriarcal que associa masculinidade e paternidade à autoridade e ao poder. Como destaca

Nolasco (1993, p. 151), “o masculino e a paternidade formam um par de reforço mútuo, garantindo e consolidando o modelo de autoridade e de poder a ser desempenhado pelos homens”. Assim, quando homens renunciam à paternidade, pode-se supor que o façam não por renúncia pura, mas por outras formas de ganho ou compensação dentro das estruturas sociais que habitam.

A falta de uma figura paterna consistente impactou como os interlocutores construíram suas identidades e buscaram outras referências masculinas.

Kwame Nzinga: Eu sentia falta disso, sentia falta de um conforto paterno, sentia falta de ter conversas com ele que eu não poderia ter com a minha mãe.

Em duas das trajetórias analisadas, exemplificam-se alguns dos principais motivos para a ausência paterna negra no Brasil: a ausência decorrente de homicídio (Kwame Nzinga) e a ausência devido ao aprisionamento (Kofi Mputu). Conforme demonstrado pelo *Atlas da Violência* de 2024 (Cerqueira *et al.*, 2024), 76,5% dos homicídios registrados no país em 2022 vitimaram pessoas negras, enquanto 70% da população carcerária brasileira é composta por homens negros (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

A ausência da figura paterna pode ter impactos significativos na vida dos filhos, tanto no desenvolvimento emocional quanto nas oportunidades sociais. Estudos indicam que a figura paterna desempenha um papel crucial na construção da autoestima, na socialização e no desempenho acadêmico dos filhos (Eizirik e Bergmann, 2004; Benczik, 2011).

Além disso, a literatura aponta que a ausência paterna pode influenciar a construção das masculinidades, especialmente entre meninos negros, que frequentemente buscam outras referências masculinas no contexto social, seja na família extensa, na comunidade ou, em alguns casos, em grupos marginalizados (Connell, 2020).

Contra-argumentando a teoria de que a ausência da figura paterna é sempre prejudicial para crianças e adolescentes negros, bell hooks (2022) afirma que a simples presença de um pai não garante harmonia e funcionalidade à dinâmica familiar. Para a autora, o importante é que crianças negras vivam em

lares amorosos, pois, mesmo lares onde pais e mães estão presentes, mas que são abusivos, são tão prejudiciais quanto os lares monoparentais disfuncionais (hooks, 2022, p. 185).

O uso abusivo de álcool e outras drogas também apareceu como um dificultador na relação com a figura paterna, devido à mudança de comportamento e dos episódios de violência.

Mensah Chissano: (...) Antes da separação, ele era... É... às vezes agressivo, ele batia na gente por motivos fúteis. Às vezes ele era super... Como eu posso dizer? Afetuoso, então, era uma mistura de afetuoso com agressivo.

Mesmo para os pais que são presentes, há uma tendência de dificuldade de diálogo, de ter assunto em comum, demonstrando que as diferenças de valores geracionais podem ser um dos dificultadores de estreitamento de vínculos entre pais e filhos negros.

Em contrapartida, Kwame Ndongala evidenciou o quanto o pai foi importante na sua constituição enquanto sujeito, na transmissão de valores e até nas escolhas profissionais:

Kwame Ndongala: Eu acho que, para mim, ele sempre foi a maior inspiração. Eu brinco, eu sou psicólogo humanista, mas eu brinco que o que eu mais gosto no humanismo não é nem o Roger, é meu pai.

As relações entre irmãos também são um ponto relevante. Embora exista um forte laço de solidariedade, há também um distanciamento quando são irmãos unilaterais. Dois dos entrevistados (Oluwaseun Ngoma e Osei Makonde) enfatizaram que eram filhos únicos de suas mães, demonstrando um certo desconforto com as novas, ou antigas, configurações familiares paternas.

Os interlocutores relataram padrões diversos de interação social e afetiva, sendo que a infância e adolescência foram períodos marcados por isolamento ou dificuldade em estabelecer laços.

Kwame Nzinga: Era muito difícil de fazer amizade mesmo. Isso foi complicado para mim, sabe? Porque eu passava bastante tempo na escola sozinho, ficava sozinho em casa, ficava sozinho na escola.

Com o passar do tempo, as interações sociais se tornaram mais fluidas, e os entrevistados passaram a buscar laços de amizade e companheirismo, muitas vezes em espaços externos à família.

7.3.3 Relações afetivas-sexuais

No campo das relações amorosas, alguns interlocutores relataram desafios relacionados à aceitação da própria identidade e às expectativas sociais impostas sobre seus relacionamentos. A vivência de relações inter-raciais emergiu como um ponto de conflito, especialmente à luz do aprofundamento das discussões contemporâneas sobre relações étnico-raciais. As reflexões propostas pelo movimento negro, sobretudo sobre a solidão da mulher negra, e a crítica à prática conhecida como “palmitagem” — termo discutido por Mizael, Barrozo e Hunziker (2021) — também reverberam na experiência subjetiva dos homens negros.

Palmitagem, em outros termos, é o relacionamento interracial entre negros e brancos que está na origem da formação do povo brasileiro (Ribeiro, 1995; Munanga, 1999; Freyre, 2003). No entanto, na contemporaneidade, o termo tem sido utilizado de forma pejorativa, associando a pessoa branca a um “palmito”. Durante as entrevistas, em diversos momentos, os interlocutores refletiram sobre os motivos e as consequências dos relacionamentos inter-raciais.

Adebola Kiala, por exemplo, relatou que todos os seus tios paternos, brancos, casaram-se com mulheres negras — inclusive seu próprio pai. Embora não tenha aprofundado a análise dessas relações familiares, ele levanta a hipótese de que a ausência de uma educação crítica possa explicar esses vínculos inter-raciais.

A história de Oluwaseun Ngoma ilustra como, em determinados contextos de classe, os relacionamentos inter-raciais ainda são marcados por rejeição e preconceito. Atualmente, ele namora uma estudante de medicina, branca, cujo relacionamento é rejeitado pelos pais da jovem. Por essa razão, os encontros entre o casal precisam ocorrer de forma escondida. Mesmo desconfortável com a situação, Oluwaseun Ngoma a tolera, entre outros motivos, por receio de não encontrar outra pessoa que deseje se relacionar com ele.

Talvez em razão do contexto de classe média em que foi criado e do pouco contato com pessoas negras ao longo da vida, a maioria dos relacionamentos afetivos de Oluwaseun Ngoma foi com mulheres brancas. Tais relacionamentos, contudo, sempre estiveram atravessados por inseguranças, autocobranças e sentimentos de insuficiência. Ele narrou que, no sétimo ano escolar, terminou um relacionamento com uma garota branca porque outros meninos brancos estavam interessados nela, e ele acreditava não ser bom o suficiente para mantê-la interessada.

Kwesi Maputo também exemplifica os conflitos internos gerados por relacionamentos interracialis. Apesar de relatar a possibilidade de manter relações casuais com mulheres brancas, hoje ele afirma ter tomado a decisão consciente de constituir uma família com uma mulher negra:

Eu namorei, né, três mulheres brancas. Hoje em dia, não, eu não me vejo nisso mais, acho impossível.

Ele reforça essa decisão a partir da observação de dinâmicas sociais em seu contexto profissional, alinhando-se ao argumento de Sueli Carneiro (1995), segundo o qual homens negros que ascendem socialmente tendem a escolher parceiras brancas:

Eu vejo isto na polícia. Um monte de policial, o cara que ascendeu, né? Por causa da polícia, casado com mulher branca. Aí essa filha, ou filho, casa, os netos, tudo branco. Aí o que tem um cara lá, negão, às vezes, retinto, com netinho loiro.

Talvez influenciado por essas vivências e mobilizado por uma consciência crítica das dinâmicas raciais, Kwesi Maputo expressa a intenção de se casar com uma mulher negra. Seu principal argumento reside na recusa de transferir seu capital econômico a descendentes brancos. Essa perspectiva dialoga com a análise de Kabengele Munanga (1999), segundo a qual o casamento de homens negros bem-sucedidos com mulheres brancas pode, ao longo de até quatro gerações, promover a completa assimilação dos descendentes ao grupo branco, uma vez que “o processo de branqueamento ocorre justamente por meio dos sucessivos casamentos inter-raciais conjugados ao acúmulo de capital socioeconômico” (Munanga, 1999, p. 88).

7.4. Saúde mental e racismo.

“O que fiz para ser tão negro e triste?”¹⁸

(Louis Armstrong)

Os dados sobre suicídio entre jovens brasileiros evidenciam um cenário alarmante de desigualdades marcadas por raça e gênero. Segundo o Ministério da Saúde, em 2016, de cada dez suicídios registrados entre jovens de 10 a 29 anos, seis ocorreram entre jovens negros (Brasil, 2018, p. 26). Esse panorama se agrava quando se incorpora o recorte de gênero: o risco de suicídio foi 50% maior entre adolescentes e jovens negros do sexo masculino, em comparação com seus pares brancos (Brasil, 2018, p. 32). Entre a população negra, para cada suicídio cometido por uma mulher, ocorreram, em média, seis entre homens, no período de 2012 a 2016 (Brasil, 2018, p. 44). Esses dados revelam que meninos e homens negros figuram entre os grupos mais afetados por esse fenômeno, muitas vezes de maneira silenciosa e invisibilizada — o que demanda atenção específica por parte das políticas públicas e das discussões sobre saúde mental no contexto das desigualdades estruturais brasileiras.

Diversos fatores contribuem para tornar essa população particularmente vulnerável ao sofrimento psíquico e à ideação suicida. A mesma pesquisa do Ministério da Saúde (Brasil, 2018, p. 17) identifica como causas recorrentes associadas ao suicídio entre pessoas negras: o não-lugar social; a ausência de sentimento de pertencimento; sentimentos de inferioridade, rejeição e inadequação; negligência; maus-tratos; violências sistemáticas; solidão; sensação de incapacidade; e a não aceitação de identidades racial, sexual-afetiva, de gênero e de classe social. Tais experiências se articulam em um quadro de vulnerabilidade psicossocial que compromete o bem-estar subjetivo e o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Ainda que o suicídio não tenha sido um tema abordado diretamente nesta pesquisa, os relatos dos interlocutores revelam diversos indícios de como a saúde mental foi impactada, ao longo de suas trajetórias, pela discriminação racial e pelas

¹⁸ Verso da música: What Did I Do To Be So Black And Blue?

<https://www.letras.mus.br/louis-armstrong/406252/traducao.html> Acessado em 13 de abril de 2025 às 19:12.

violências simbólicas, institucionais e interpessoais vivenciadas. As marcas deixadas por essas experiências podem ser percebidas em sentimentos de esgotamento, inadequação, autocensura e angústia existencial — elementos que, embora nem sempre verbalizados em termos clínicos, compõem o pano de fundo de sofrimento psíquico relevante.

Quando o racismo é interiorizado, juntamente com ele instala-se uma autopercepção de inferioridade que compromete dimensões fundamentais da subjetividade. Uma das consequências mais imediatas desse processo é a diminuição da capacidade de sentir, vincular-se e amar (Fernandes, 2008; Benedito; Fernandes, 2021; hooks, 2022; Santos; Costa, 2023). A violência simbólica imposta aos sujeitos negros atua de forma silenciosa, porém devastadora, corroendo a autoestima e restringindo as possibilidades de estabelecer vínculos afetivos significativos.

Essa dinâmica não se reduz à dimensão racial: o componente de gênero também exerce influência importante. Como aponta Nolasco (1993, p. 152), “o homem padece do isolamento de quem deseja amar e ser amado e não sabe como fazê-lo”. A masculinidade hegemônica, atravessada pelo racismo e pela negação de afetividade, contribui para o empobrecimento emocional e o distanciamento dos próprios sentimentos. Perde-se, assim, não apenas a capacidade de amar o outro, mas também de amar a si — sobretudo quando não há uma representação social positiva que dialogue com esses sujeitos e legitime sua existência.

Fanon (2008) analisou com profundidade esse processo ao demonstrar como o racismo internalizado conduz à alienação, à fragmentação psíquica e à sensação de inexistência. A célebre metáfora do “olhar branco”, que atravessa o sujeito negro e o transforma em objeto, ilustra como o racismo compromete a constituição do eu e desestrutura o imaginário. Não se trata apenas de uma opressão externa, mas de uma violência que atua no íntimo do sujeito, distorcendo sua percepção de si e limitando sua capacidade de desejar, imaginar e amar em liberdade.

Todos os corpos de sucesso promovidos no contexto neoliberal branco em que vivemos não se parecem com os corpos que os sujeitos negros veem refletidos em seus espelhos. Como amar um corpo que não é visto — e, menos ainda, reconhecido? Como amar um corpo que é ridicularizado, estigmatizado e animalizado de todas as formas

possíveis? Enquanto meninos brancos são educados, dentro da lógica cis-heteronormativa, para ocupar posições de liderança, meninos negros são ensinados a sobreviver — a não morrer antes dos 21 anos.

Para bell hooks (2010) e Santos e Costa (2023), a dificuldade coletiva da população negra da diáspora com a arte de amar tem raízes no contexto escravocrata, em que seus ancestrais foram submetidos às mais diversas formas de violência. Arrancados de suas terras natais, os povos africanos escravizados experienciaram, entre outros sofrimentos, o banzo — sentimento descrito por Haag (2010, p. 42) como “um estado de depressão psicológica que tomava conta dos africanos escravizados assim que desembarcavam no Brasil e seria uma enfermidade crônica: a nostalgia profunda que levava os negros à morte”. Homens e mulheres negras morriam não apenas de saudade de sua terra-mãe, mas também se faziam morrer como forma de escapar da crueldade imposta pelo sistema escravista. Atualmente, o banzo talvez não exista mais, entretanto, as dores do racismo podem provocar uma intensa melancolia capaz de fazer negros atentarem contra a própria vida.¹⁹

No período pós-abolição, era esperado que a população negra vivenciasse todos os afetos e sentimentos que lhe foram historicamente negados nas senzalas. Entretanto, como vivenciar algo que não foi ensinado? Como amar, se durante quase quatro séculos só lhe foi oferecido ódio, desumanização e violência? bell hooks (2010) argumenta que esse pode ser um dos fatores que levaram muitos negros a estabelecerem modelos familiares baseados na lógica violenta herdada do período escravocrata. Associada à estrutura patriarcal, essa configuração frequentemente reproduziu práticas de violência contra mulheres e crianças. O homem negro, excluído dos espaços de poder social e político, assumiu o papel de "senhor" no único espaço onde lhe era permitido exercer alguma autoridade: o ambiente doméstico — e, infelizmente, muitas vezes reproduziu os métodos de dominação dos antigos senhores de engenho para ser "respeitado".

Essa análise, embora referida ao contexto dos Estados Unidos, encontra ressonância no Brasil, onde o racismo estrutural também moldou profundamente as

¹⁹ Neusa Santos Souza, autora de *Tornar-se Negro*, cometeu suicídio aos 60 anos, em 2009. A autora não externalizou nenhum indício do seu sofrimento. Em entrevistas, a escritora relatava as dificuldades de reconhecimento do seu trabalho, principalmente da grande mídia. Sua morte, por exemplo, praticamente só foi noticiada na Fundação Palmares. Fonte: <https://www.geledes.org.br/racismo-por-que-se-matou-psicanalista-negra-que-fazia-sucesso-no-rio/>. Acessado em 10 de maio de 2025 às 17h45.

relações afetivas da população negra. Sueli Carneiro (2003) chama a atenção para o modo como o racismo compromete a construção de uma subjetividade negra positiva, minando o desenvolvimento de vínculos afetivos baseados no cuidado e no reconhecimento mútuo. Para a autora, o racismo não apenas exclui socialmente, mas também desorganiza emocionalmente, produzindo marcas subjetivas profundas que atravessam gerações. Nesse sentido, o que hooks (2010) aponta como barreiras emocionais defensivas pode ser lido, no Brasil, como uma estratégia de sobrevivência diante da contínua negação da humanidade negra.

Lélia Gonzalez (1984), por sua vez, argumenta que a colonialidade do poder impregnou a cultura brasileira com formas de racismo e sexismo que se entrelaçam nas relações familiares e afetivas. A mulher negra, muitas vezes reduzida a funções de serviço e erotizada pelo imaginário branco, também foi silenciada em suas demandas por afeto e respeito, tornando-se alvo tanto do racismo institucional quanto do machismo reproduzido no interior do próprio grupo racial. A violência simbólica herdada da escravidão, portanto, não apenas se perpetua nas estruturas sociais, mas se infiltra nas dinâmicas íntimas, atravessando o amor, a educação dos filhos e as formas de convivência cotidiana.

Complementando essa perspectiva, Abdias do Nascimento (1978) denuncia como a desumanização da população negra se perpetua no imaginário social e nas instituições brasileiras, impedindo o pleno desenvolvimento da subjetividade negra positiva. Para ele, o genocídio da população negra não se dá apenas de forma física, mas também simbólica, corroendo as possibilidades de construção de modelos afetivos libertadores. A negação do afeto, da sensibilidade e da emoção — tão enfatizada por hooks — também é, no contexto brasileiro, uma consequência de séculos de opressão, que levaram muitos homens negros a se protegerem por meio da rigidez emocional, da autoridade imposta e do distanciamento afetivo.

Ainda retornando os efeitos da escravidão na subjetividade da população negra, em especial a do homem negro, a repressão dos sentimentos pode ser apontada como uma das consequências desse período. O escravo que não era capaz de reprimir suas emoções talvez estivesse fadado a morrer precocemente (hooks, 2010). Nesse contexto de escravização, a dominação não era só do corpo, mas também da alma e da mente. Sendo o silenciamento uma das estratégias de controle desses indivíduos. Aqueles que

porventura ousavam burlar esse ordenamento eram punidos com castigos e até mesmo com a morte.

A repressão dos sentimentos acabou se tornando uma característica dos homens negros mesmo após a escravidão (hooks, 2010). Embora a autora se refira ao contexto dos Estados Unidos, sua análise pode ser estendida ao Brasil, onde a herança da escravidão e do racismo estrutural também impôs barreiras à expressão emocional entre homens negros. A autora afirma que, como nem o racismo, nem a supremacia branca acabaram, os negros tiveram que manter algumas barreiras emocionais como estratégia defensiva, e muitos acabaram por considerar tal modo de agir como algo positivo.

Demonstrar emoções era considerado bobagem e sinal de fraqueza (hooks, 2010) e, com o decorrer dos anos, também foi associado com a homossexualidade, o que criou mais argumento para que os homens negros relutassem, ao máximo, a vivenciar e exteriorizar seus sentimentos. Tal percepção da expressão das emoções tem sido transmitida de geração em geração como uma estratégia de sobrevivência. Muitos acreditam que o amor e os afetos impediriam a capacidade de desenvolvimento de uma personalidade mais sólida (hooks, 2010).

Kofi Mputu: Eu sinto que a gente não tem muito incentivo para se amar. Então, acho que enquanto a gente não ama a si mesmo a gente não é capaz de se proteger, de não se vincular a coisas positivas. (...) Acho que quando uma pessoa negra é violentada, as pessoas são menos calorosas em defender.

Dessa forma, os padrões afetivos marcados pela contenção emocional, pelo autoritarismo e pela dificuldade de expressar sentimentos não devem ser lidos como traços essencializados dos homens negros, mas como respostas históricas, sociais e subjetivas à violência da escravidão, do racismo e da marginalização.

Entre os interlocutores da pesquisa, percebe-se o desejo de uma maior afetividade nas relações com os pais. No entanto, nem sempre isso é possível. Como apontou Femi Adjov, muitos pais não sabem demonstrar afeto e carinho porque, por sua vez, também não receberam tais demonstrações de seus próprios pais. Trata-se de um ciclo que dificilmente é interrompido.

Esse distanciamento afetivo por parte dos pais está atrelado aos papéis sociais rigidamente estruturados que muitos homens ainda desempenham. Em grande medida, eles reproduzem o estereótipo de que o homem deve ser o provedor da casa, o responsável por garantir segurança material e estabilidade à família. À mulher, por outro

lado, é atribuída a função de cuidar — tanto do lar quanto dos demais membros da família —, sendo socialmente considerada a principal (ou mesmo única) responsável pela demonstração de afeto e carinho (Nolasco, 1993). Como destaca Femi Adjov:

É muito daquela época que o homem deve ser o provedor da família, que deve ser o que dá segurança para a família. Enquanto a mulher, aquela mulher cuidadosa, aquela emotiva, aquela que cuida. Minha mãe é muito isso, e o meu pai, ao contrário, segue muito esse perfil, esses papéis sociais. Então ele foi ensinado a isso, sabe? Ele não teve um pai que ensinasse a ele que está tudo bem mostrar sentimentos.

Essas concepções fazem parte do que Connell (2020) chama de masculinidade hegemônica — um modelo que valoriza a virilidade, a contenção emocional e a autoridade paterna como atributos centrais da identidade masculina. Já Bourdieu (2014) sustenta que essas disposições, internalizadas ao longo da socialização, compõem habitus de gênero profundamente enraizados, que naturalizam a divisão sexual das emoções e dos afetos no espaço doméstico.

Femi Adjov: Assim, ele é uma pessoa muito fria, sabe? Não demonstra sentimentos. Isso complicou um pouco a nossa relação. Então, a gente conversa muito pouco, pouquíssimo mesmo. Os únicos assuntos com que a gente conversa são sobre futebol, tipo, jogos. (...) Eu não culpo ele de forma alguma, sabe? Pela forma como ele é. Porque eu conheci o meu avô, e imagino que meu pai nunca deve ter tido a chance de ser uma pessoa carinhosa. Ele não foi ensinado a ser carinhoso.

Os altos índices de adoecimento mental de homens negros demonstram que a negação dos sentimentos que, como vimos anteriormente, surgiu como uma estratégia de sobrevivência, na verdade, tem servido apenas para mascarar sofrimentos e destruir a capacidade de estabelecer relações saudáveis consigo mesmos e com os outros (Navasconi, 2022). “Homens negros muitas vezes vivem em uma prisão mental, incapaz de encontrar uma saída” (hooks, 2022, p. 32). A “saída” muitas vezes está no uso abusivo de álcool e outras drogas, nos comportamentos de risco ou qualquer outra prática que impeça eles de pensar quem são e como estão vivendo. Eles têm morrido silenciosamente e quase ninguém tem percebido os pedidos de ajuda. Segundo Navasconi (2022, p. 111), a privação da humanidade dos homens negros resulta em sua morte por carência de afeto, pertencimento e, sobretudo, reconhecimento.

Desde cedo, os entrevistados perceberam que sua presença em determinados espaços era vista como inadequada ou inferior, o que afetou sua autoimagem e gerou sentimento de insegurança. A internalização dessas experiências muitas vezes resultou em um processo de auto-ódio e baixa autoestima.

Mensah Chissano descreve como absorveu discursos negativos sobre si:

Ah, porque eu internalizava, né? Tipo... Sei lá. Eu concordava com tudo (risos), tudo que falavam sobre mim, eu concordava. Tipo, e alimentava um ódio sobre mim mesmo assim.

A desvalorização da identidade, frequentemente vinculada a padrões estéticos, também aparece em outros relatos. Kwame Nzinga menciona como, ao longo da vida, teve dificuldade em se perceber como bonito:

Tanto que cresci achando que eu era uma pessoa extremamente feia, eu não era. Sou muito bonito!

Bolaji Maluleke, por sua vez, reflete sobre a dificuldade de reconhecer beleza e valor em si, um sentimento que ele identifica como resultado de uma construção social que desqualifica pessoas negras:

Ou de reconhecer beleza, sabe? Algo como belo. Acho que isso, nossa, acho que isso é muito difícil. Eu acho que isso é algo que, muito recentemente, comecei a ter consciência.

Não se encaixar nos padrões de beleza valorizados socialmente foi um fator determinante para a percepção negativa dos entrevistados sobre si, levando a um sentimento de inferioridade. Muitos relataram que, na infância, não eram considerados bonitos e, na adolescência, sentiam-se preteridos afetivo-sexualmente. Kwame Ndongala sintetiza esse sentimento: "O menino preto nunca é bonito."

Kwesi Maputo destaca como uma criação que reforça a autoestima dos meninos negros é determinante para uma percepção positiva de si:

Minha mãe nunca falou que eu era feio, né! (...) Pelo contrário, eu sempre fui criado como bonito. Então, se alguém fala que eu sou feio na rua, eu vou falar assim: cê tá doido? Cê é cego? (risos).

Por outro lado, Olumide Togbui acredita que se tornou uma criança insegura por não ouvir de seus familiares que era bonito:

Eu tinha essa dificuldade de me sentir bonito, porque não era uma coisa que eu ouvia no meu dia a dia. (...) Não era costume de ouvir: ah, você está muito bonito e tudo. Então, eu não tinha essa segurança, sabe? Eu era uma criança insegura mesmo.

A hipervigilância emocional e a necessidade de provar constantemente seu valor são aspectos recorrentes nos relatos, demonstrando como o racismo opera como um fator de desgaste psicológico contínuo.

Muitos dos interlocutores cresceram em ambientes marcados por violência doméstica, dependência química na família ou perda precoce de figuras paternas. Essas experiências afetaram profundamente seu desenvolvimento emocional e suas relações interpessoais.

Kofi Mputu, por exemplo, descreve como a prisão do pai impactou sua infância e gerou sofrimento psíquico perceptível até fisicamente:

Eu tinha muita febre emocional, então eu começava a passar mal e ia no hospital. Eles até deixavam eu ver o meu pai.

A violência escolar também foi determinante para o sofrimento mental. Kwame Nzinga relata um episódio de agressão física que o fez querer abandonar os estudos:

Aí essa menina simplesmente levantou e tacou uma cadeira em mim. Gente do céu, até uns 2 uns 4 anos atrás, isso era um trauma para mim. E olha que isso aconteceu e eu estava na sexta série, estava com 13 anos.

Gente, isso marcou tanto que no outro dia eu pensei, nunca mais eu volto nessa escola, não volto aqui nunca mais e até hoje nunca contei isso para minha mãe.

7.4.1 Adultificação precoce e os impactos na saúde mental

Ao revisitar sua trajetória de vida, Mensah Chissano revisitou os impactos da sobrecarga precoce de responsabilidades na saúde mental de jovens negros. Após a entrevista, ele compartilhou uma reflexão marcante: “Minha entrevista com você ontem me fez pensar numa coisa em que eu nunca tinha pensado: meu cansaço tem uma história.”

Essa formulação revela um movimento importante de elaboração subjetiva, no qual o entrevistado começa a atribuir sentido às experiências acumuladas ao longo da vida. Em seguida, ele retoma a origem desse cansaço: “Tanta responsabilidade na infância e na adolescência. Ou seja, responsabilidades numa época em que eu não deveria ter tantas.”

A fala aponta para um processo de adultificação precoce — fenômeno em que crianças, especialmente negras, são vistas e tratadas como mais maduras e autônomas do que realmente são. Essa experiência, frequentemente naturalizada em contextos familiares marcados pela precariedade material, resulta na internalização de exigências emocionais e práticas desproporcionais à idade, afetando o desenvolvimento subjetivo e

a saúde mental desses sujeitos (Watts, 2023). O reconhecimento de que “o cansaço tem uma história” sinaliza não apenas a exaustão acumulada, mas também a ausência de espaços de cuidado ao longo da vida, nos quais o sofrimento psíquico pudesse ser nomeado e acolhido.

O relato de Mensah Chissano dialoga com constatações já apontadas por estudos internacionais, como os de Goff *et al.* (2014) e Davis e Marsh (2020), que evidenciam como crianças negras são sistematicamente percebidas como mais velhas e menos inocentes do que crianças brancas. Essa distorção perceptiva, conhecida como adultificação racial impacta diretamente como meninos negros são tratados por instituições e agentes sociais.²⁰

No estudo de Goff *et al.* (2014), conduzido no contexto estadunidense — mas cujas conclusões também se aplicam ao cenário brasileiro —, foi verificado que meninos negros são frequentemente vistos como mais velhos do que realmente são, e, por isso, são considerados menos infantis, menos vulneráveis e mais responsáveis por suas ações. Essa percepção equivocada contribui para a antecipação de exigências comportamentais e disciplinares, gerando punições mais severas e menor tolerância social em relação a erros ou comportamentos típicos da infância.

Complementando essa análise, Davis e Marsh (2020) apontam que, ao serem vistos como mais maduros e menos suscetíveis a riscos, meninos negros acabam não recebendo a proteção adequada por parte dos serviços sociais, da escola e do sistema de justiça. Isso os torna mais expostos à negligência institucional e a diferentes formas de violência. A adultificação racial, portanto, não é apenas uma questão de percepção social, mas uma estrutura que colabora para a reprodução de desigualdades, inclusive no campo da saúde mental, ao desconsiderar a necessidade de cuidado, acolhimento e escuta desses sujeitos desde a infância.

A adultificação racial, quando imposta de forma recorrente e precoce às crianças e adolescentes negros, pode ter consequências graves para a saúde mental desses sujeitos. Estudos indicam que experiências frequentes de adultificação, hipersexualização e criminalização aumentam significativamente o risco de

²⁰ A adultificação racial pode ser entendida como a atribuição de características e responsabilidades adultas a crianças negras, especialmente meninos, fazendo com que sejam percebidos como mais resistentes, perigosos ou autônomos do que realmente são (Davis e Marsh, 2020).

desenvolvimento de quadros de depressão, ansiedade, automutilação e até mesmo suicídio entre jovens negros. A sobrecarga subjetiva gerada por esse tipo de violência simbólica e institucional produz marcas psíquicas profundas, muitas vezes não reconhecidas ou tratadas (Durham, 2023). Essas três categorias (adultificação, hipersexualização e criminalização) atravessam as trajetórias de jovens negros e negras, sendo marcadores de distinção em relação aos jovens brancos.

Além disso, crianças negras que sofreram abuso sexual apresentam maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), dificuldades nos relacionamentos interpessoais, sentimentos crônicos de medo, baixa autoestima, distúrbios do sono e comportamentos relacionados ao uso abusivo de substâncias. Esses impactos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas como parte de um conjunto de violações sustentadas pelo racismo estrutural (Durham, 2023).

7.4.2 Dificuldades de acesso a tratamentos de saúde mental

O acesso a cuidados psicológicos ainda é um desafio para muitos homens negros, especialmente na infância, quando o desconhecimento sobre serviços de saúde mental é comum. A falta de recursos financeiros e de informação impede que indivíduos busquem apoio profissional desde cedo, como relatam Kwame Nzinga e Oluwaseun Ngoma, que só iniciaram acompanhamento psicológico após anos de sofrimento. Além disso, a dificuldade de identificação com os profissionais pode comprometer a continuidade do tratamento, como na experiência de Mensah Chissano, que abandonou a terapia após sentir que sua dor não era validada.

Essas barreiras evidenciam a necessidade de uma abordagem interseccional na saúde mental, considerando as especificidades das vivências negras (Pantent *et al.*, 2023). Para aqueles que conseguiram estabelecer um vínculo terapêutico positivo, a experiência foi transformadora, como no caso de Kwame Ndongala, que, ao ter acesso à terapia desde a infância, não apenas compreendeu sua importância, mas também desenvolveu uma paixão pela profissão.

Muitos dos interlocutores expressaram interesse em realizar acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico; no entanto, os altos custos frequentemente se apresentavam como um obstáculo. Kofi Mputu relatou que apenas recentemente conseguiu acessar profissionais dessas áreas para investigar a hipótese de estar dentro

do espectro autista. Ele também suspeita que seu pai possa ter o mesmo diagnóstico, embora nunca tenha sido avaliado. Entre os indícios que sustentam essa hipótese, Kofi destaca o fato de o pai ser extremamente sugestível — característica que, segundo ele, pode ter contribuído para o envolvimento deste em dinâmicas criminais.

“Não se diagnostica tanto pessoas negras como autistas”, denunciou Kofi Mputu. Seu relato evidencia como a saúde mental é frequentemente negligenciada, especialmente em cidades menores, como aquelas onde vivem Kofi Mputu e Kwame Ndongala, nas quais o acesso a serviços especializados é ainda mais limitado.

A ausência de um cuidado adequado com a saúde mental tende a impactar negativamente a vida dos sujeitos, obrigando-os a conviver com sofrimentos que poderiam ser amenizados. Além do sofrimento psíquico, a falta de diagnóstico e de acompanhamento adequado pode comprometer diretamente a trajetória educacional dos indivíduos. Dificuldades de concentração, ansiedade, baixa autoestima e sensação de inadequação, muitas vezes associadas a transtornos não diagnosticados, podem afetar o rendimento escolar e levar à evasão, atrasos ou rupturas no percurso educacional (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020; Guerra e Brandão, 2024). Em contextos marcados por desigualdades raciais e socioeconômicas, como os vividos por muitos dos entrevistados, esses impactos se tornam ainda mais graves, aprofundando as barreiras para a permanência e o sucesso na educação formal.

7.5. Influências culturais

A arte desempenha um papel crucial ao estimular reflexões sobre a realidade da população negra, configurando-se como um dos instrumentos mais eficazes para denunciar as vivências e desigualdades enfrentadas por essa comunidade. O interlocutor Kwesi Maputo evidencia a relevância da música como ferramenta de compreensão e expressão de seu contexto racial no seguinte trecho:

Kwesi Maputo: Eu lembro uma vez que estava voltando de churrasco na casa de uma tia minha e aí estava passando na rádio Jorge Aragão tocando aquela música Identidade. Eu tinha 5/6 anos, meu pai me explicou aquela música, aí eu falei assim, então a gente não podia pegar elevador porque a gente é negro?

O interlocutor faz referência ao seguinte trecho: “Elevador é quase um templo/Exemplo pra minar teu sono/Sai desse compromisso/Não vai no de serviço/Se o

social tem dono, não vai”²¹. Nessas linhas, Jorge Aragão critica a obrigatoriedade imposta aos funcionários de condomínios de utilizarem apenas o elevador de serviço. Considerando que a maioria desses trabalhadores é composta por pessoas negras, essa prática tornou-se um símbolo emblemático da segregação racial no Brasil. Ao descrever o elevador como “um templo”, Jorge Aragão denuncia como esse meio de locomoção foi elevado a um símbolo de reconhecimento social, transformando-se em um espaço quase sagrado, mas restrito.

A separação entre elevadores “social” e “de serviço” é uma prática que historicamente reflete e reforça as hierarquias de classe e raça presentes na sociedade brasileira, funcionando como uma forma velada — porém eficaz — de segregação socioespacial. Apesar de essa distinção ter sido proibida em algumas unidades da federação, como no Rio de Janeiro (Lei n.º 7.957/2023), no Distrito Federal (Lei n.º 7.645/2024) e no Espírito Santo (Lei n.º 11.876/2023), ainda não existe uma legislação federal que proíba expressamente esse tipo de discriminação em todo o território nacional. A persistência dessa separação evidencia a naturalização das desigualdades e a resistência em romper com estruturas simbólicas de exclusão que remontam ao período escravocrata e à lógica da casa grande e senzala.

Como apontado por Lélia Gonzalez (2020), independentemente de sua educação ou vestimenta, pessoas negras, muitas vezes, são obrigadas a utilizar o elevador de serviço nos edifícios. Gonzalez destaca que, na percepção de muitos, a presença de uma mulher negra em um prédio é automaticamente associada ao trabalho doméstico, enquanto homens negros são frequentemente vinculados a funções como porteiros ou prestadores de serviços.

Nesse mesmo texto, Lélia Gonzalez (2020) aponta uma característica perversa da estrutura de poder do racismo: a utilização de pessoas negras para a reprodução de discriminações. São os porteiros dos edifícios, na maioria das vezes negros, que obrigam outras pessoas negras a utilizarem os elevadores de serviço. Como aponta Gonzalez (2020, p. 83), os porteiros apenas obedecem às instruções dos síndicos brancos.

²¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jorge-aragao/77012/> Acessado em 01 de janeiro de 2025 às 16:10.

Antes da popularização da internet, a televisão era a principal fonte de informação e entretenimento para a grande maioria da população brasileira. Canais como Record, Band, SBT e, em especial, a TV Globo moldaram significativamente a cultura popular do país, difundindo valores, costumes e padrões estéticos.

O interlocutor Osei Makonde exemplifica o lugar central que a televisão ocupou (e ainda ocupa) na dinâmica de muitas famílias brasileiras, principalmente as de menor poder aquisitivo.

E aí, por eu ficar muito sozinho, eu cresci muito vendo televisão, né! Novela, Vídeo Show, a Globo o dia todo, praticamente. A televisão foi minha companheira por muito tempo assim, né?

No relato acima, podemos perceber como a televisão funcionou como aquela que fazia companhia na infância do interlocutor, na ausência dos adultos que precisavam sair para trabalhar. Além de entreter, os programas televisivos ajudaram a moldar os interesses de Osei Makonde, que escolheu estudar jornalismo.

Pesquisador: Tinha algum ator, atriz, jornalista famoso que você se identificava na televisão?

Osei Makonde: Menino, eu sou apaixonado, desde sempre, pela Sandra Annenberg. Eu acho que a gente tem uma energia parecida. A gente é confusa, caótica, bagunceira, fala alto, ri em altos decibéis, sabe assim, tem cabelo curtinho (risos). Com a perspicaz inteligência. Eu adorava ver o Jornal Hoje com ela e Carlos Nascimento, depois com ela e com Donnie, enfim, eu acompanhava muito jornal.

As novelas, em particular, detinham o posto de programas mais assistidos e influentes da televisão brasileira, e a questão da representatividade da população negra nesses conteúdos sempre foi um tema central de debates e discussões.

A ausência ou a representação estereotipada de negros nas novelas brasileiras, por exemplo, contribuiu para a perpetuação de preconceitos e desigualdades raciais. A falta de personagens negros complexos, com histórias e trajetórias próprias, limitava as possibilidades de identificação e de construção de uma identidade negra positiva para o público.

Com o passar dos anos, a pressão social e a crescente conscientização sobre a importância da diversidade levaram as emissoras a buscarem uma maior representatividade racial em suas produções. O interlocutor Adebola Kiala informou

que foi a partir de uma novela que seus pais começaram a discutir e refletir sobre preconceito, desigualdade e identidade negra.

Pesquisador: Esse assunto sobre raça acontecia ou acontece na sua casa? Na sua família?

Adebola Kiala: Ó, eu achei muito legal que ela aconteceu algumas vezes. Mas assim, com uma abordagem da novela, né! Igual Vai na Fé. Que achei legal é que no horário das 7, geralmente o horário em que a família está sentada no sofá assistindo televisão, abordava de uma forma muito pedagógica, de uma forma bem entendível, um monte de questões. Eu achava legal, até minha mãe falando assim: “Ah, o Téo tá vendo? Mas ele acha que ele pode tudo, porque ele é o homem branco, rico, então ele acha que ele pode tudo, né?”

A novela Vai na Fé também aparece no relato do interlocutor Kwame Nzinga:

Recentemente, teve a novela lá da Globo, né? Vai na fé com um monte de gente negra. Aquilo foi o auge, graças a Deus, foi um sucesso, foi hit total, mas quando que vai ter outra novela daquela?

Vai na Fé foi uma novela exibida pela TV Globo entre 16 de janeiro e 11 de agosto de 2023. Criada e escrita por Rosane Svartman, a telenovela teve 21 dos 46 personagens fixos interpretados por atores e atrizes negros (Silva, 2024). Escrita por uma mulher branca, a novela abordou de forma leve e didática assuntos complexos, como religião, câncer, abuso psicológico e sexual, aborto e racismo.

Com dois protagonistas negros, a atriz Sheron Menezes e o ator Samuel Assis, Vai na Fé refletiu a pressão social e do mercado comercial por mais representatividade negra nas produções artísticas. Como apontou Silva (2024), ter mais negros e negras nas produções tornou-se rentável para as emissoras de televisão. Em 2023, pela primeira vez, todas as novelas da TV Globo tinham protagonistas negros²² e interpretando papéis diversos. Como apontou Silva (2024, p. 12): “(...) notamos que o negro na dramaturgia brasileira está saindo da cozinha para o palco, da garagem para a faculdade e do jardim para a advocacia.”

A representatividade negra nas empresas de comunicação, ainda que impulsionada por interesses comerciais, é um marco significativo. Ao permitir que a maioria da população se identifique com as narrativas que consome, essa conquista

²² Disponível em:

<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/eduardo-carvalho/2023/05/11/pela-1-vez-na-historia-todas-as-novelas-da-globo-tem-protagonistas-negros.htm> . Acessado em 03 de janeiro de 2025 às 11:38.

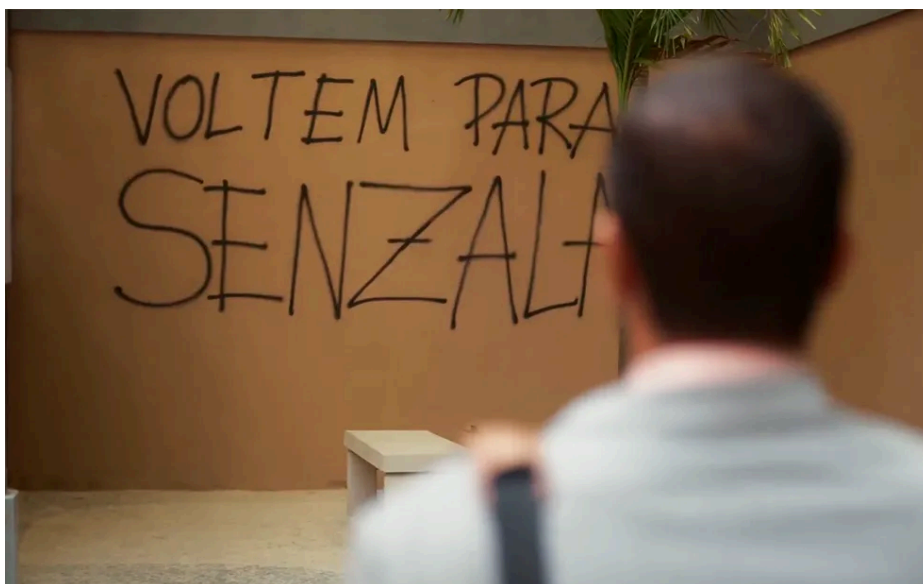
contribui para que pessoas negras e de outras minorias se sintam valorizadas e pertencentes, contribuindo para um bem-estar tanto individual quanto coletivo.

Figura 3: Em Vai na Fé, personagens se deparam com caso de racismo na faculdade.



Fonte: Gshow²³

Figura 4: Em Vai na Fé, muro da faculdade pichado com ofensas racistas.



Fonte: Gshow²⁴

²³ Disponível em:

<https://gshow.globo.com/novelas/vai-na-fe/noticia/atores-negros-de-vai-na-fe-refletem-sobre-questoes-raciais-da-novela-e-da-vida-real.ghtml> . Acessado em 04 de janeiro de 2025 às 15:38.

²⁴ Disponível em:

<https://gshow.globo.com/novelas/vai-na-fe/noticia/atores-negros-de-vai-na-fe-refletem-sobre-questoes-raciais-da-novela-e-da-vida-real.ghtml> . Acessado em 04 de janeiro de 2025 às 15:44.

Além das novelas, as séries também foram apontadas como um dos principais meios de acesso às discussões sobre as pautas raciais negras. O interlocutor Kwabena Mbuta relatou como a série estadunidense *Um Maluco no Pedaco* influenciou positivamente na sua percepção enquanto homem negro.

Pesquisador: E quando você percebeu que era preto?

Kwabena Mbuta: Se eu te falar, se pá, você nem vai acreditar. Mas foi com o Will Smith em *Um Maluco no Pedaco*, reassistindo pela quinconésima vez, sei lá, já estava no auge dos meus 16/17 anos. Penúltimo para o último ano do ensino médio. Estava assistindo, peguei pra ver, na verdade, toda a série *Um Maluco no Pedaco* e estava vendo naquele cara alto lá de flat top, todo empoderado, as brincadeiras dele, pow. E pensei, pow, por que é que passei 16/17 anos da minha vida cortando o cabelo baixo?

A relação com a estética, especialmente com o cabelo, foi uma das principais dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa e será melhor abordada em outra seção. No relato de Kwabena Mbuta, podemos perceber que apenas após assistir ao seriado que ele se sentiu encorajado e autorizado a utilizar o seu cabelo de uma forma diferente do que era comumente utilizado pelos homens negros à época.

Um Maluco no Pedaco (*The Fresh Prince of Bel-Air*), série de comédia estrelada por Will Smith e exibida entre 1990 e 1996, narra a história de um jovem que se muda para um bairro de classe alta em Los Angeles. A série, que se tornou um marco na televisão norte-americana, foi transmitida com grande sucesso no Brasil pelo SBT (Costa, 2022). Em 2022, a série ganhou um *reboot*²⁵ chamado *Bel-Air*.

A partir de situações engraçadas da vida do personagem de Will Smith, a série discute questões políticas, sociais e raciais relevantes para a população negra estadunidense da década de 1990. Na série, que se passa na Filadélfia/EUA, a mãe de Will, preocupada com a segurança do filho após ele se envolver em uma briga e com receio do seu envolvimento na criminalidade, decide enviá-lo para Los Angeles para viver com os seus tios ricos. Ao chegar à mansão, o jovem, que não se enquadra nos padrões da classe média, já causa uma má impressão inicial aos seus tios devido ao seu comportamento, suas vestimentas, seu modo de falar e até suas preferências musicais (Costa, 2022).

²⁵ Reboot designa uma nova versão de uma obra de ficção.

Figura 5: Foto de divulgação de Um Maluco no Pedaco.



Fonte:

<https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/30-anos-depois-veja-o-que-aconteceu-com-o-elenco-de-o-maluco-no-pedaco.phtml> . Acessado em 04 de janeiro de 2025 às 16:58.

A experiência artística dos interlocutores Adewale Bakongo e Olumide Togbui demonstra a relevância da arte como um espaço de autoconhecimento e de resistência cultural, no qual homens negros encontram recursos para a construção de suas subjetividades e para a descolonização de suas narrativas.

Olumide Togbui: (...)em 2013 eu ingressei no Valores de Minas, que é um projeto social do governo do estado para formar jovens, adolescentes e jovens da grande BH numa perspectiva cidadã, através da arte. (...) E através dali eu tive tanto esse contato, né, mais artístico, um pouco, cultural, mas tive também um contato muito com a memória, que trazia um pouco das raízes da formação do povo mineiro. As raízes indígenas, as raízes quilombolas e as raízes europeias. E aí, através disso eu comecei também a ter um pouco mais de... Sensibilidade com esses temas, sabe? De me abrir para alguns preconceitos que eu tinha na época também.

7.6. A construção racial dos homens negros.

Como apontado por Freud, em *O Mal-Estar na Civilização* (2010), a cultura tem um papel fundamental na formação do sujeito. Nesse sentido, compreender a trajetória de um indivíduo negro exige uma análise dos alicerces sobre os quais sua biografia foi construída (Bertaux, 2005), bem como das influências que determinaram se ele foi acolhido ou não em seu processo de desenvolvimento (Silva, 2017).

O interlocutor mais velho da pesquisa nasceu apenas 98 anos após o fim da escravidão no Brasil, portanto, possivelmente seus avós eram escravizados, ou filhos de

escravizados. É essencial considerar o nosso passado escravocrata, uma vez que os povos escravizados e seus descendentes não tiveram acesso aos mesmos privilégios e benefícios que outros grupos (Patricio, 2021). O fato da maioria dos pesquisados ser o primeiro a cursar uma graduação evidencia que apenas as gerações atuais estão tendo a oportunidade de vislumbrar melhores condições de vida através dos estudos.

7.6.1 Tornar-se homem negro

O “tornar-se negro”, como cunhado por Neuza Santos Souza (2021), é um processo, muitas vezes, marcado por violências e discriminações. Podemos perceber nas trajetórias que os interlocutores se perceberam negros - e o que isso significava - em diferentes momentos da vida. Poucos foram os que perceberam ainda na infância - como Kwesi Maputo, que ao escutar a música Identidade de Jorge Aragão, escutou de seu pai que a letra era sobre o impedimento de pessoas negras utilizarem elevadores sociais.

Eu lembro uma vez, estava voltando de churrasco na casa de uma tia minha e aí tava passando na rádio Jorge Aragão tocando aquela música Identidade. Eu tinha 5/6 anos, meu pai me explicou aquela música, aí eu falei assim: “então a gente não podia pegar elevador porque a gente é negro?”

Adetokunbo Nzinga: Lá na infância, eu lembro que eu lia, me lia como uma criança preta, como uma criança negra. Aí sempre vinha um adulto e falava: ah, mas você é moreno.

Kwame Ndongala: Eu entendia muito que era preto pelas surpresas. “Nossa, você fala bem, nossa, você escreve bem, comunica bem.” Espera aí, cara, por que não fala isso com outros? Isso não é elogio, não. (...) Foi nesses pequenos gestos que fui percebendo isso. Mas eu percebi muito mais por causa do meu irmão também, que algumas vezes ele foi barrado no prédio onde a gente morava.

Bolaji Maluleke: (...), mas foi no Cefet a primeira vez que fui objetivamente racializado, entende?

Adewale Bakongo: (...) eu percebi quando entrei no ensino médio do Cefet, eu acho que para mim ficou muito mais latente isso.

Kwabena Mbuta: Se eu te falar, se pá, você nem vai até acreditar. Mas foi com o Will Smith em Um Maluco no Pedaco, reassistindo pela quinconésima vez, no auge dos meus 16/17 anos.

Como evidenciado nos relatos acima, a maioria dos interlocutores passou a se reconhecer como pessoas negras na adolescência, geralmente em contextos de discriminação. A partir de experiências de violência, foram levados a refletir sobre os

motivos dessas ocorrências e perceberam que suas características físicas determinavam como seriam tratados e situados socialmente.

Podemos compreender o processo de *tornar-se negro*, conforme descrito por Neuza Santos Souza (2021), como uma forma de tomada de consciência crítica, nos termos propostos por Paulo Freire. Para Freire (1967, 1987), a conscientização é um processo de aquisição de consciência crítica sobre a realidade social, política e histórica. Nesse percurso, o indivíduo, em processo de subjetivação, desenvolve a capacidade de refletir sobre as condições de opressão e injustiça, agindo para transformá-las.

Não é coincidência que a maioria dos interlocutores tenha desenvolvido uma percepção racial a partir do contato com a educação. Para Freire (1967), a educação deveria ser justamente um ato de libertação, no qual os indivíduos se tornam sujeitos ativos na construção de sua própria história. Para muitos entrevistados, a educação funcionou como uma “carta de alforria” simbólica diante da cegueira imposta pelo mito da democracia racial e pelo discurso de que negros e brancos são iguais.

Freire enfatiza que a conscientização não é apenas um processo intelectual, mas também um processo de ação. Por isso, o tornar-se negro perde sentido se não estiver acompanhado de estratégias concretas para lidar com esse conhecimento. Freire (1989) defendia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, entender o contexto social e histórico é fundamental para a conscientização e, consequentemente, para a emancipação e a transformação social.

Negros de pele clara frequentemente enfrentam desafios específicos no processo de autoconhecimento racial, marcados por experiências ambíguas de pertencimento e reconhecimento, como evidenciaram, principalmente, Olumide Togbui e Adetokunbo Nzinga. Por um lado, podem se beneficiar de certos privilégios associados a uma tonalidade de pele mais clara, como menor exposição a violências raciais explícitas e maior aceitação em determinados espaços sociais (Moura, 2019). Por outro lado, essa posição intermediária dentro da hierarquia racial pode gerar inseguranças e conflitos identitários, pois muitas vezes são questionados tanto por negros quanto por brancos sobre sua identidade racial (Bicudo, 2010; Moura, 2024).

Essa ambiguidade pode resultar em um processo mais tardio e complexo de identificação como negros, especialmente quando não apresentam traços fenotípicos

considerados marcadores raciais incontestáveis, como cabelo crespo ou nariz largo. Além disso, a necessidade de reafirmar constantemente sua negritude pode ser exaustiva, uma vez que a sociedade tende a validar identidades raciais com base em critérios visuais rígidos, ignorando aspectos como ancestralidade, cultura e vivências individuais. Tornar-se negro para uma pessoa não retinta é, antes de qualquer coisa, um ato político (Andrade, 2024).

Femi Adjovi: Na primeira vez que fiz o Enem, na primeira inscrição, coloquei pardo. Aí minha mãe falou assim: “Ah, não, você não é preto, você é pardo. Aí eu coloquei pardo. Aí eu comecei a pensar nisso. Depois que imaginei, falei: não, você não é pardo, você é preto. E era muito numa questão do tipo, o pardo está mais próximo do branco. Aí, eu falei: não, não, reconheça que você é preto.

Adetokunbo Nzinga: Lá na infância, eu lembro que eu lia, me lia como uma criança preta, como uma criança negra. Aí sempre vinha um adulto e falava: ah, mas você é moreno. Aí, gente, traz isso para o nosso coração, né, criança. Ah, não, sou moreno, mas aí depois, quando a gente tem o choque de realidade, às vezes você vai prestar um concurso, você vai preencher um papel em que você tem que declarar sua etnia. Então, nunca vai entrar na mão essa opção moreno. Às vezes, nem pardo tem para poder escolher. Então, é branco, negro, asiático, indígena.

Olumide Togbui: Eu me classifico como negro, como negro não retinto. Eu não gosto de usar o termo pardo. Eu não acho que é legal para caracterizar cor de pessoa, sabe? Eu geralmente me coloco dessa maneira. Assim, ou negro de pele clara alguma coisa nesse sentido.

Os relatos do acima revelam os dilemas vividos por pessoas negras de pele clara, que frequentemente experimentam um sentimento de *não lugar* racial, uma espécie de suspensão identitária entre o não reconhecimento como pessoas brancas e a rejeição ou questionamento de sua negritude. Eles descrevem como, na infância, eram nomeados por categorias ambíguas como “moreno” ou “mulato” — classificações que não afirmam plenamente uma identidade racial, mas, ao contrário, a diluem. Essa ausência de letramento racial — ou seja, de referências e discursos que possibilitem compreender e nomear o pertencimento racial — contribuiu para a dificuldade de construção de uma autoimagem e de uma posição segura no mundo.

A interseccionalidade, tal como formulada por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), permite compreender esse processo como fruto da articulação entre raça, fenótipo, pertencimento e acesso a discursos legitimadores. O pertencimento racial não é apenas uma questão biológica ou fenotípica, mas profundamente relacional e histórica, sendo constantemente tensionado pelas formas sociais de reconhecimento e exclusão. A interseccionalidade é útil aqui ao destacar que o racismo se manifesta de maneira

diferenciada conforme os marcadores como tom de pele, gênero, classe, trajetória social e local de origem se combinam, produzindo desigualdades internas mesmo entre pessoas que, do ponto de vista racial, pertencem ao mesmo grupo.

7.6.2 Racialidade na infância e na adolescência

Mesmo sendo vítimas de brincadeiras e ofensas na infância, muitos dos interlocutores relataram que apenas a posteriori perceberam que essas brincadeiras eram racistas e tinham como objetivo demarcar um lugar de inferioridade das pessoas negras. É importante salientar que, apesar de relatos de ofensas proferidas por adultos, a grande maioria dos episódios de racismo vivenciados na infância ocorreu por parte de outras crianças. Crianças essas que possivelmente reproduziam o que vivenciavam e escutavam de seus familiares.

Kwame Ndongala: Depois que se entende, que se conhece como negro, se torna negro, né, de verdade, a gente consegue dar sentido e entender o que acontecia antigamente.

Pesquisador: Quando você percebeu que era uma criança negra?

Togbui Ndongala: Desde a outra escola, da primeira à quarta série, né? Eu percebi. Porque ali também já tinha algumas brincadeirinhas, mas acho que ali éramos muito crianças. Então, né, sei lá, a gente não entendia muito bem.

O fato de os interlocutores terem sido crianças nos anos 1990 e adolescentes nos anos 2000 é fundamental para entender como perceberam e ressignificaram suas experiências com o racismo. Durante a infância, vivida em um período em que o mito da democracia racial ainda era amplamente aceito, muitos não tinham repertório para identificar como racistas as brincadeiras e ofensas que sofriam. A temática racial não era assunto recorrente nas famílias, muito menos no espaço escolar. Esse contexto ajudava a naturalizar a discriminação, fazendo com que episódios de racismo praticados por outras crianças fossem vistos como algo corriqueiro e sem maiores consequências.

Já na adolescência, nos anos 2000, com o fortalecimento do movimento negro, a ampliação das pesquisas acadêmicas sobre desigualdade racial e o início da implementação de políticas afirmativas, como as cotas raciais, começou a haver um maior acesso ao debate sobre racismo no Brasil. Esse processo contribuiu para que muitos, apenas posteriormente, passassem a reconhecer que as ofensas da infância não eram meras brincadeiras, mas sim formas de demarcar um lugar de inferioridade das pessoas negras na sociedade.

Adetokunbo Nzinga: Esse contexto de leitura racial na nossa infância, ele não era tão marcante, né? Nas crianças, mais ou menos. Aí, digamos da década de 80/90, isso não era muito contextualizado nas escolas, né?

Olumide Togbui: E aí quando eu entrei para a militância lá para 2015. Até um pouco antes mesmo, entre 2014 e 2015. Foi quando eu realmente comecei a me aproximar. Eu fui tendo contato com o movimento negro, da militância política em si, de esquerda e tudo mais organizado. E lá o debate já estava um pouco mais qualificado assim. E aí eu comecei a perceber que as pessoas me tratavam assim [como uma pessoa negra].

7.6.3 Importância da internet nas discussões raciais

Outra transformação social fundamental para a ampliação das discussões raciais em diferentes contextos foi a popularização da internet e das redes sociais, especialmente com o advento do Orkut, que, no início dos anos 2000, tornou-se extremamente popular entre os brasileiros.

A internet proporcionou um espaço inédito para o compartilhamento de experiências e a formação de redes de apoio, permitindo que pessoas de diferentes regiões e realidades se conectassem e se organizassem em torno de interesses comuns. As comunidades do Orkut, por exemplo, desempenharam um papel crucial nesse processo, funcionando como espaços de troca de vivências e de construção de uma consciência coletiva sobre questões raciais.

Mesmo diante da ausência de computadores em muitos lares, as lan houses tiveram um papel fundamental na democratização do acesso à internet, possibilitando que pessoas de diferentes camadas sociais pudessem acessar conteúdos online e participar dessas discussões.

Além disso, a internet facilitou a articulação de movimentos sociais e a mobilização para reivindicações políticas, impulsionando campanhas contra o racismo, denúncias de discriminação e o debate sobre políticas de ação afirmativa. Esse processo se intensificou com a ascensão de outras redes sociais, como Facebook, Twitter e Instagram, que ampliaram ainda mais o alcance dessas pautas e consolidaram a internet como um espaço central nas disputas simbólicas e políticas em torno das questões raciais no Brasil.

Pesquisador: E você falou sobre consciência racial, quando essa discussão começou a aparecer para você?

Adebola Kiala: Olha, eu acho que a partir de 2018. É recente, 2018 para 2024 são 6 anos, né? Eu comecei a conhecer algumas pessoas e elas

começaram a me passar umas visões. Eu ficava assim: “Nossa, realmente isso é uma coisa que faz sentido para mim.

7.6.4 Estratégias de enfrentamento ao racismo

Oluwaseun Ngoma relatou que sua mãe cresceu em um contexto marcado por diversos episódios de racismo e que, muitas vezes, sua reação era simplesmente ignorá-los e seguir em frente. Outra forma de enfrentamento adotada por ela foi investir no trabalho e buscar reconhecimento por meio do desempenho profissional. Essa estratégia, por sua vez, foi transmitida a Oluwaseun Ngoma como um modelo para lidar com a discriminação. No entanto, embora reconheça a validade dessa abordagem, ele acredita que a ausência de uma conscientização racial impactou negativamente sua trajetória, influenciando diretamente sua autoestima, pois, apesar de saber que era negro, não lhe foi explicado o que isso significava.

A valorização do esforço e da excelência profissional como estratégia de enfrentamento do racismo - como vivenciada pela mãe de Oluwaseun Ngoma - parece ser uma constante entre a população negra. A necessidade de sempre se destacar em suas áreas e de ser o melhor surge como um mecanismo para enfrentar a invisibilização e a inferiorização imposta pela lógica racista da nossa sociedade. Mensah Chissano, por exemplo, descreve a intensa competitividade que desenvolveu como forma de se provar academicamente:

Eu era muito competitivo e, tipo assim, se eu tirasse 9,9 na prova, eu tinha que pedir para o professor me dar 0,1 ponto porque eu tinha que tirar 10 (risos).

Kwame Nzinga, por sua vez, destaca o impacto do isolamento racial no ambiente acadêmico e como isso o levou a internalizar uma pressão descomunal para se destacar:

Na minha turma, mesmo quando eu entrei, só tinha eu (aluno negro), e aquilo me incomodava tanto, mas tanto, tanto, que eu tinha na minha cabeça que eu tinha que ser melhor do que todo mundo. Na minha cabeça, eu tinha isso tão forte que, uma hora, eu não aguentava nem estudar mais, de tanto que eu tinha que ser melhor do que todo mundo.

Essa busca incessante pela excelência não se restringe ao espaço acadêmico, mas também se reflete no ambiente profissional. Adebola Kiala expressa essa mentalidade de maneira enfática ao descrever suas aspirações profissionais:

Desculpe a expressão, mas eu quero ser um profissional da porra de bom, sabe? Aquela pessoa que fala assim: manda para o Adebola Kiala que o Adebola Kiala é cabuloso, o Adebola Kiala resolve. O Adebola Kiala é espetacular, o Adebola Kiala é bom mesmo.

Esses relatos evidenciam um padrão recorrente: a excelência como ferramenta de sobrevivência e reconhecimento. No entanto, esse modelo também impõe um fardo emocional significativo. A necessidade de provar constantemente sua competência pode levar a altos níveis de exaustão e a um desgaste psicológico intenso. Além disso, essa lógica acaba reforçando a ideia de que o reconhecimento da população negra depende exclusivamente de um desempenho excepcional, enquanto indivíduos brancos, na sua maioria homens, frequentemente têm sua competência presumida sem a necessidade de demonstração contínua.

Assim, embora a busca pela excelência seja uma estratégia de enfrentamento do racismo e de ascensão social, ela também revela os desafios e as pressões desproporcionais impostas aos negros em espaços predominantemente brancos. A questão central que emerge desses relatos não é apenas a resiliência individual, mas a necessidade de uma transformação estrutural que elimine as barreiras impostas pelo racismo, permitindo que negros e negras tenham o direito ao erro, ao descanso e ao reconhecimento para além da excepcionalidade. Como aponta Clóvis Moura (2019), o racismo é um dos elementos constitutivos do capitalismo e o desenvolvimento das forças produtivas acaba por retroalimentar as práticas racistas, ao invés de superá-las.

Podemos compreender a necessidade — ou até mesmo a obrigação — de ser sempre o melhor como uma forma de compensação pelo que alguns autores denominam “defeito da cor” (Gonçalves, 2009). Essa exigência esteve presente em todas as entrevistas, configurando-se como um traço recorrente na experiência de homens negros e, de modo mais amplo, da população negra (Souza, 2021). No entanto, como apontam Souza (2021) e Sueli Carneiro (1995), o esforço para se destacar nem sempre garante que esses indivíduos alcancem o êxito almejado.

Por outro lado, também podemos pensar essa necessidade da população em se destacar no ambiente de trabalho como uma forma de manter o mínimo para a sua sobrevivência, pois, como aponta Clóvis Moura (2019, p. 28), “o negro é o último a ser admitido e o primeiro a ser demitido”.

A educação foi o caminho encontrado pelos interlocutores para ascender socialmente, e, para alcançar esse objetivo, ser o melhor naquilo que fazem tornou-se uma necessidade. No entanto, ainda que sem intenção, essa busca pela excelência acaba por reforçar a noção de meritocracia disseminada pelo neoliberalismo. Em um contexto de intensa competitividade, onde nem todos conseguem se destacar, muitos podem interpretar o sucesso desses homens negros como resultado exclusivo de seu mérito individual, ignorando as desigualdades estruturais que moldam as oportunidades.

Essa lógica, contudo, é falha, pois desconsidera a rede de apoio — tanto afetiva quanto material — que foi fundamental para que esses homens atingissem seus objetivos. O ingresso no ensino superior não foi uma conquista puramente individual, mas fruto do investimento e dos esforços da geração anterior, que, devido ao contexto sócio-histórico em que viveu, não teve acesso à mesma oportunidade de cursar uma graduação. Dessa forma, a ascensão desses homens deve ser compreendida não como uma simples comprovação da meritocracia, mas como parte de um processo coletivo que reflete as lutas e os avanços das gerações precedentes.

Neuza Santos Souza (2021) argumenta que, em uma sociedade estruturada pelo racismo, muitos negros internalizam um ideal branco como modelo de referência. Esse ideal branco não se limita apenas a características físicas, mas engloba valores culturais, reconhecimento social e formas de comportamento associadas à branquitude. Segundo a autora, os negros são frequentemente levados a desejar a branquitude como sinônimo de sucesso, beleza e aceitação social, o que pode gerar conflitos identitários e sentimentos de inferioridade.

Entretanto, com os avanços das discussões, precisamos questionar qual é esse ideal de branquitude. Quais aspectos, além das características físicas, podem ser considerados parte de um “ideal branco”? Seria o acesso ao ensino superior, a conquista de um bom salário e de uma qualidade de vida confortável? Ou ainda, a possibilidade de usufruir dos bens materiais proporcionados pelo capitalismo?

Durante séculos, e em grande medida ainda hoje, esses privilégios foram historicamente associados à população branca, uma vez que o racismo impôs barreiras significativas à ascensão social da população negra. No entanto, isso não significa que

tais conquistas fossem exclusivas dos brancos por natureza, mas sim pelo modo como a sociedade distribuiu poder e oportunidades.

Dessa forma, o desejo de alcançar determinados símbolos de reconhecimento e bem-estar não deve ser automaticamente interpretado como uma aspiração à branquitude. A busca por educação, estabilidade financeira e acesso a bens materiais expressa, sobretudo, uma luta por cidadania plena e equidade, e não a negação da identidade negra. O cerne da questão está no fato de que, historicamente, a branquitude foi construída como referência universal de sucesso e progresso, o que contribuiu para a naturalização da exclusão da população negra desses espaços. Como observa Munanga (1999), brancos e negros compartilham, cada vez mais, modelos comuns de comportamento e concepções de mundo; segundo o autor, os brancos tornaram-se mais africanizados, enquanto os negros, mais ocidentalizados.

Assim, é fundamental problematizar os significados atribuídos ao “ideal branco” e reconhecer que o desejo por melhores condições de vida não deve ser confundido com a vontade de embranquecimento, mas sim compreendido como expressão de uma busca legítima por direitos historicamente negados à população negra.

7.6.5 Cabelo e as pressões estética

A presente pesquisa avança em relação ao estudo realizado por Neuza Santos Souza (2021), especialmente no que diz respeito à apropriação da identidade racial. Uma das categorias que emergiu nas trajetórias foi a relação dos interlocutores com o cabelo. Embora frequentemente associado à vivência feminina, o cabelo emergiu como um marcador racial em praticamente todas as trajetórias analisadas. Dois interlocutores, Adetokunbo Nzinga e Kwesi Maputo, por exemplo, chegaram atrasados às entrevistas agendadas, justificando o atraso pelo fato de estarem cuidando de seus cabelos.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2002), o cabelo tem sido historicamente utilizado, desde a escravidão, como um elemento central na definição da posição social dos indivíduos dentro do sistema de classificação racial no Brasil. Além disso, está diretamente relacionado à identidade racial. De maneiras distintas, a experiência dos homens negros se aproxima da das mulheres negras no que diz respeito à relação com o cabelo. Para ambos, o formato do cabelo é problematizado desde a infância. Se, para as meninas negras, as tranças são as primeiras técnicas utilizadas para “domar o cabelo”

(Gomes, 2002; Tavares, 2023); para os meninos, a estratégia era cortá-lo com máquina, deixando-o o mais baixo possível ou até raspado. Como apontou Osei Makonde: “Por muito tempo eu cortava careca, na 1, fazia pezinho, um clássico.”

Nilma Gomes (2002) aponta a escola como uma das instituições que impõe um padrão estético às crianças negras. É a partir da entrada na escola que as famílias das crianças negras começam a se preocupar em adequar seus filhos aos padrões socialmente exigidos e essa adequação, na maioria das vezes, acontece modificando as características crespas do cabelo. Entretanto, muitas vezes, as condições financeiras não permitem que os cabelos sejam cuidados adequadamente, o que acaba por ocasionar discriminações disfarçadas de brincadeiras, como exemplifica Kwame Nzinga:

E muito do *bullying* também era relacionado ao meu cabelo, que na época era muito alto, justamente pela questão financeira que minha mãe não tinha tempo de sair cortando, não tinha dinheiro de sair cortando o cabelo de todo mundo porque eram 6 crianças. Então, a gente, naquela época, qualquer dinheiro era usado para alimentação aqui na minha família. E por conta disso também *bullying* relacionado à minha aparência, ao meu cabelo, tanto que cresci achando que eu era uma pessoa extremamente feia, eu não era, sou muito bonito.

As experiências vividas na escola frequentemente marcam profundamente a trajetória de pessoas negras, especialmente no que diz respeito à estética e à racialidade. Kwesi Maputo, por exemplo, relatou ter ouvido na escola que seu cabelo era “ruim” e “duro”. Comentários como esse não são isolados, mas fazem parte de um padrão recorrente de rejeição ao corpo negro, representando, muitas vezes, as primeiras experiências públicas de discriminação vividas na infância e adolescência.

Olumide Togbui: Eu tinha muita dificuldade em lidar com o meu cabelo. Não aceitava o meu cabelo crespo. Então, eu sempre passava muito gel para deixar ele o mais longo possível. É, ficava muito curto. Então, às vezes eu fazia uns penteados, né? Deixava tudo pra trás. Boi lambido. Isso era motivo de chacota na certa.

O relato de Olumide Togbui demonstra que, como o manuseio do cabelo crespo pelos sujeitos, está diretamente associado às estratégias individuais para a construção da identidade negra (Gomes, 2002). Olumide reconhece que todas as alterações que fazia no cabelo eram em decorrência da negação da sua própria identidade racial.

Quando, no contexto familiar, não há espaço para discussões críticas sobre os padrões de beleza socialmente construídos, corre-se o risco de que esses padrões — marcadamente eurocêntricos — sejam reproduzidos de forma acrítica dentro da própria

casa. Isso pode levar à imposição de modelos estéticos que desvalorizam ou rejeitam características físicas próprias dos corpos negros, como o cabelo crespo, a textura da pele ou os traços faciais.

Esse processo aparece de forma contundente no relato de Osei Makonde, ao lembrar de um episódio vivido com seu pai:

Meu cabelo foi julgado dentro de casa. Meu pai: ‘Você não vai cortar esse cabelo? Essa juba está horrorosa.

Essa experiência mostra como o racismo estrutural atravessa as relações familiares, gerando tensões entre identidade e pertencimento. A fala do pai, ao desqualificar o cabelo do filho, revela não apenas uma preferência pessoal, mas a internalização de um padrão estético que nega a beleza e a legitimidade dos atributos negros.

O mesmo cabelo que, em muitos contextos, é alvo de violências simbólicas — como o silenciamento, a ridicularização ou a tentativa de enquadramento a padrões estéticos eurocentrados — também pode se tornar fonte de admiração, resistência e identificação coletiva. Kwame Ndongala relatou que, ao retornar à escola onde estudou na infância e adolescência, ouviu de vários alunos que passaram a deixar o cabelo crescer inspirados por ele. Esse episódio evidencia como os cabelos crespos e afros, historicamente marginalizados, podem adquirir um significado simbólico central na construção do orgulho racial e na afirmação da identidade negra, sobretudo entre os mais jovens.

A escola, enquanto espaço de socialização mais amplo, coloca a criança negra em contato com um ambiente muito diferente daquele encontrado na família, na vizinhança ou entre amigos próximos (Lahire, 1997). Se dentro da comunidade negra há um senso de pertencimento, estar entre brancos pode significar uma exposição maior a olhares e discursos que reforçam hierarquias raciais. Nesse contexto, o cabelo torna-se um dos principais marcadores visíveis da racialidade, sendo historicamente utilizado para definir a posição social dos indivíduos no sistema de classificação racial brasileiro (Gomes, 2002).

As críticas sobre o cabelo e a estética, de modo geral, têm um impacto profundo na infância, um período essencial para a construção da identidade e da noção de si.

Ouvir comentários pejorativos sobre a aparência física pode deixar marcas emocionais duradouras, transformando-se em um trauma que esses homens carregam ao longo da vida. A autoestima, nesse sentido, está diretamente relacionada à aceitação da negritude e, conseqüentemente, dos traços estéticos racializados.

Oluwaseun Ngoma: Eu sentia que, muitas vezes, de fato, eram os meninos que faziam sucesso, os meninos que tinham o cabelo lisinho e tal, aquela franja e não sei quê, e não tinha muito espaço para mim nesse sentido.

Olumide Togbui: E ter o cabelo crespo já era uma coisa meio assim... Que fazia você estar num lugar, o cabelo bombril e tudo, o cabelo esponja.

“Assumir os cabelos” quase sempre se associa a um sentimento de autovalorização e empoderamento. Além disso, a preocupação com a estética, o cuidado com o cabelo e a escolha de se vestir bem podem surgir a partir da consciência racial, funcionando como uma estratégia para evitar julgamentos e discriminações. Dessa forma, a aparência torna-se um elemento central nas dinâmicas de aceitação e pertencimento social, refletindo a luta constante contra os estigmas historicamente impostos ao corpo negro.

Oluwaseun Ngoma: Eu acho que é isso. Passei a me valorizar mais, mais ainda como negro. Depois de velho, apesar de eu sempre saber que era negro, que eu era preto, eu não trazia aquele valor. Eu sempre tinha o cabelo bem cortadinho e tal. Deixei crescer na pandemia e não quero mais cortar. Apesar de me dar muito trabalho, às vezes eu quero cortar por isso, porque é muito chato desembaraçar o cabelo e tal. Fica quente. Ser careca era bom. Eu acho que passei a me valorizar.

Kwabena Mbuta: E pensei, pô, por que é que passei 16/17 anos da minha vida cortando o cabelo baixo? Porque é o que mais acontece. “Vai lá, corta o cabelo baixinho, não sei o quê, quadradinho. Penteia”. É isso que a gente é ensinado a ter.

A experiência de ser negro é permeada por grandes desafios para aqueles que absorveram representações negativas sobre si e sobre a própria negritude. Esses indivíduos enfrentam cotidianamente a desvalorização de suas características físicas, como o cabelo, muitas vezes rotulado como “exótico”, inadequado ou descrito com termos pejorativos (Patricio, 2021). Nesse contexto, surge uma questão central: como desenvolver amor e cuidado por um corpo que constantemente se torna alvo de olhares de reprovação, insultos, ridicularizações e diferentes formas de violência (Silva, 2017)? A resposta para essa indagação talvez esteja na consciência racial.

Quando uma pessoa negra passa a valorizar suas origens, compreender o significado de ser negro e aceitar seu corpo, sua autoestima tende a se fortalecer, pois

seu referencial de identidade deixa de ser o padrão branco e passa a se basear na própria população negra. No entanto, essa construção também pode ser atravessada por desafios, já que os padrões de beleza negros divulgados na mídia, representados por figuras como a cantora Iza e o ator estadunidense Michael B. Jordan, podem ser idealizados e, muitas vezes, inalcançáveis. Isso demonstra como a valorização estética dentro da negritude também pode gerar pressões e expectativas que nem sempre são acessíveis a todos.

7.6.6 Consciência racial e relacionamentos inter-raciais

Ao adquirir consciência racial, há uma pressão interna e externa para reproduzir comportamentos “socialmente aceitos” mesmo que isso vá contra os próprios desejos.

Kwesi Maputo: Hoje em dia, eu sinto uma pressão maior por causa da minha consciência do que antes. Porque antes, velho, é até uma coisa. Não é vergonha, óbvio, mas assim, eu dava rolê com a mina branca tranquilo. Hoje em dia, vamos supor, isto não aconteceu, né? Que acabou que, depois de ficar solteiro, no Carnaval, tem que beijei mesmo umas meninas brancas, mas assim. Eu, desde janeiro, eu não tive nada sério. Tive uns rolos aí e as minas são pretas. Mesmo assim, eu problematizo. Por exemplo, são pretas, mas são de pele clara, né? Light skin, as padrãozinhas, as marronzinho, né!

Kwesi Maputo expressa um conflito interno ao reconhecer as discussões sobre a solidão afetiva da mulher negra e, ao mesmo tempo, perceber que sua atração recai predominantemente sobre mulheres brancas ou negras de pele mais clara. Esse dilema reflete tensões mais amplas dentro do movimento negro, especialmente no que diz respeito às dinâmicas raciais nos relacionamentos afetivos.

A solidão da mulher negra é um fenômeno amplamente discutido nos estudos sobre relações raciais, apontando como elas são frequentemente preteridas no mercado afetivo devido aos padrões de beleza eurocêntricos e ao racismo (Carneiro, 1995; Mizael, Barrozo e Hunziker, 2021; Tavares, 2023). Assim, quando um homem negro, sobretudo se for retinto, escolhe se relacionar com mulheres brancas ou de pele mais clara. Essa escolha pode ser interpretada como uma reafirmação das hierarquias raciais que historicamente desvalorizam a mulher negra de pele escura.

Nesse sentido, os relacionamentos interracializados são, muitas vezes, vistos como uma espécie de “traição” ao movimento negro, pois podem reforçar a ideia de que a ascensão social e o pertencimento ocorrem através da proximidade com a branquitude. No entanto, essa leitura também gera dilemas individuais, já que a escolha amorosa é

atravessada por fatores subjetivos e sociais complexos, tornando essa questão carregada de tensões e contradições.

7.7. Gênero, masculinidade e sexualidade

7.7.1 Construção da masculinidade e expectativas de gênero

A construção da masculinidade entre os homens negros entrevistados é atravessada por uma série de expectativas sociais, estereótipos raciais e exigências de performatividade de gênero. Desde a infância, eles são confrontados com padrões que definem o que significa "ser homem", muitas vezes atrelados às ideias de força, virilidade e resistência. Essas noções impactam diretamente suas relações interpessoais, suas vivências escolares e familiares, bem como vivenciam suas sexualidades.

Os entrevistados relatam que, desde a infância, foram cobrados a adotar comportamentos considerados masculinos, muitas vezes em oposição ao que era permitido às meninas. Essa diferenciação ficava evidente tanto no ambiente escolar quanto nas interações familiares.

Kofi Mputu, por exemplo, descreve como havia uma expectativa de que ele desenvolvesse uma postura de "homem da casa":

As pessoas esperam que homens sejam mais incisivos também. Que imponham sua opinião sobre as outras pessoas. De certa maneira, mesmo na adolescência, as pessoas esperam que, por exemplo, igual eu, que era o único filho homem da minha mãe, a expectativa era que, ao me desenvolver, eu me tornasse meio que o homem da família.

A sociedade frequentemente projeta sobre os homens negros uma identidade hiper-masculinizada, associada à virilidade, ao trabalho braçal e à resistência física (Ribeiro, 2013; Souza, 2014, 2017; hooks, 2022). Oluwaseun Ngoma relata como essas expectativas geram pressões excessivas, que acabam por provocar inseguranças, inclusive sexuais:

A sociedade vê o homem negro como aquele que aguenta tudo. Ah, ele vai aguentar tudo calado, vai aguentar tudo quieto porque ele precisa. Ele necessita. Mas não é assim.

7.7.2 Objetificação e o desejo de ser desejado

“E se eu quiser ser objetificado?” Durante uma conversa informal, Mensah Chissano fez esse questionamento, que também apareceu de forma indireta no discurso de Kwabena Mbuta. A objetificação sexual foi tema recorrente na maioria das entrevistas e é um dos assuntos principais nas discussões das masculinidades negras (Restier e Souza, 2019).

Oluwaseun Ngoma: A sexualização do homem preto está em alta ainda. Nossa, você é muito bonito para ser preto. Você é um pretinho bonito, nossa, seu cabelo é lindo, seu corpo musculoso. A gente escuta cada coisa que homem branco não escuta.

A objetificação do corpo negro masculino tem raízes no colonialismo e na escravidão, onde corpos negros foram reduzidos a mercadorias. Como Frantz Fanon discute em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), a experiência do homem negro na sociedade colonial e pós-colonial é marcada por um olhar branco que o fixa como objeto, frequentemente associado à força física e à virilidade.

Na perspectiva psicanalítica, o corpo negro assume frequentemente a posição de objeto fetichizado, oscilando entre a encarnação do desejo e da ameaça no imaginário branco. Essa dinâmica pode ser compreendida através do conceito lacaniano de objeto a. Para Lacan (1985), o desejo do Outro estrutura a identidade, e nesse contexto, o corpo negro é frequentemente alocado no lugar desse objeto a, ou seja, aquilo que representa a falta e serve como tela de projeção para as fantasias do desejo branco. Ao ocupar essa posição, o corpo negro deixa de ser apreendido em sua subjetividade, tornando-se um significante das carências e anseios do olhar branco, conforme a análise de Fanon (2008) sobre a simultânea atração e repulsa que o homem negro suscita.

Já bel hooks (2022) aponta que a cultura midiática e o imaginário social associam frequentemente o corpo negro masculino a uma hipermasculinidade, reforçando estereótipos de força bruta, agressividade e potência sexual. Esses estereótipos reduzem o homem negro a um corpo disponível para o consumo, seja no âmbito do trabalho físico, seja no da sexualidade.

Como demonstrado nas narrativas, os homens negros são preteridos desde a infância, mas é na adolescência que não ser o objeto de desejo do outro fica evidente. Quase sempre inseguros e com baixa autoestima, os interlocutores não acreditavam que

poderiam amar e serem amados. Quando não iniciada de forma precoce na infância ou na pré-adolescência, muitos dos entrevistados afirmaram que iniciaram sua vida sexual tardiamente, quando comparado aos seus amigos. E mesmo na vida adulta, há uma insegurança relacionada ao desempenho sexual, uma pressão para confirmar o estereótipo em torno do desempenho sexual dos homens negros.

A hipersexualização dos corpos negros é uma das formas mais insidiosas de desumanização, afetando tanto homens quanto mulheres. No caso dos homens cis negros, essa redução de sua humanidade ocorre, entre outros aspectos, por meio da racialização de seus corpos e da hipervalorização do seu pênis:

Osei Makonde: O que acontece é de ter uma fetichização sobre o meu corpo. O negro magro é pirocudo, sabe? Ele é roludo. Tem isso sim.

Kwabena Mbuta: A gente é visto mais como objeto sexual do que ser humano. Muito mais!

O elogio ao pênis e/ou ao desempenho sexual dos homens negros funciona como uma estratégia social para negar sua humanidade em outras esferas da vida, conforme apontado por Faustino (2014). Embora tenha um caráter desumanizador, esse tipo de elogio ainda representa uma forma de reconhecimento. Em um contexto de baixa autoestima e invisibilidade, muitos homens negros podem, sim, desejar esse tipo de validação.

Como aponta bell hooks (2022) e Florestan Fernandes (2008), o sexo é uma das únicas áreas em que o homem negro ainda obtém algum tipo de reconhecimento. Embora, muitos dos interlocutores reconhecem os malefícios da objetificação:

Kwame Ndongala: Nós não somos uma máquina de sexo, nós não somos só um objeto de alguém, nós não somos um estereótipo. Nós somos só homens, pessoas humanas (...) em construção, que sentem, que vivem, que querem apenas ser mais uma pessoa.

Outros homens preferem ser desejados a partir da objetificação do que não ser desejado, como apontou Oluwaseun Ngoma: “A objetificação é um problema. (...) Pelo menos ela vem com um desejo.”

Para muitos homens, especialmente aqueles que cresceram sem serem reconhecidos como atraentes, a objetificação pode se tornar uma forma de validação, ainda que ambígua. Ser desejado, mesmo sob a ótica da fetichização, significa a

possibilidade de experimentar a sexualidade, nutrir aspirações afetivas e, sobretudo, sentir-se bonito – um sentimento que lhes foi negado na maioria da vida. Na escola, eram frequentemente deixados à margem dos padrões de beleza predominantes, raramente figurando entre os considerados mais atraentes da turma. Assim, a aceitação da objetificação pode ser, paradoxalmente, um meio de acesso ao desejo e ao pertencimento em um cenário social onde a valorização estética ainda estrutura as possibilidades de afeto e reconhecimento.

Oluwaseun Ngoma: Eu sentia que, muitas vezes, eram os meninos de cabelo liso, com aquela franja, que faziam sucesso. Não sei, parecia que não havia muito espaço para mim nesse sentido.

7.7.3 Desafios de homens negros gays e bissexuais

As trajetórias dos interlocutores revelam que a vivência da sexualidade não pode ser dissociada das dimensões da raça, da classe e do território. Os sujeitos que se identificam como LGBTQIAPN+ enfrentam desafios que não foram experienciados da mesma forma pelos interlocutores heterossexuais. A interseccionalidade entre raça, sexualidade e gênero impõe barreiras específicas a esses homens negros, intensificando os dilemas identitários e afetivos. Como observa Veiga (2018), homens negros LGBTQIAPN+ se veem diante de um impasse: ou negam a própria sexualidade para aderir a uma masculinidade heteronormativa — o que lhes oferece alguma proteção simbólica —, ou afirmam sua orientação afetivo-sexual e se expõem à rejeição familiar e ao isolamento social. Em ambos os casos, há sofrimento, pois qualquer escolha envolve uma forma de renúncia.

Esse dilema revela que o pertencimento à comunidade negra, por si só, não assegura acolhimento pleno, sobretudo quando há dissidências em relação à norma heterossexual. A expectativa de reprodução de uma masculinidade hegemonicamente viril, forte e heterossexual — associada historicamente ao corpo negro masculino — impõe aos homens negros LGBTQIAPN+ o desafio de confrontar, simultaneamente, o racismo e a LGBTfobia. Assim, enquanto alguns interlocutores heterossexuais concentravam suas estratégias de mobilidade na educação e no trabalho, os sujeitos LGBTQIAPN+ lidavam ainda com o esforço adicional de legitimar suas identidades num espaço social em que a sexualidade dissidente pode ser vista como um obstáculo à aceitação e ao sucesso.

Adebola Kiala descreve como os padrões de masculinidade o fizeram reprimir sua identidade por medo da rejeição e de como a religião influenciou negativamente nesse processo:

Tinha a influência da igreja, né? Ficava assim: 'Não, não sou gay, não. Se não, vou para o inferno.' Eu lembro que me forçava, me masturbava pensando em mulher para poder ficar: 'Não, sou hétero, sou hétero. Eu gosto de mulher, porque senão vou para o inferno'.

Já Kofi Mputu relata como a heteronormatividade o afastou de espaços de socialização masculina, gerando isolamento:

Eu sinto que nesses espaços a não heterossexualidade é vista como algo passível de risadas, ridicularização. Então, para fugir de eventuais casos que acontecessem comigo, eu já fui me afastando.

Observa-se que mesmo entre os interlocutores que se identificam como heterossexuais, há uma vivência não estereotipada dos padrões da heterossexualidade. Bolaji Maluleke, por exemplo, afirma que nunca gostou das temáticas do universo masculino.

Eu não gosto de futebol, não gosto dessas temáticas que são do universo masculino, estereotipado. Nunca me pertenceram, então acho que eu nunca tive dificuldade com isso, assim.

Já Kwabena Mbuta, que se identifica como heterossexual, relata gostar de pintar as unhas, característica ainda relacionada ao universo feminino.

O impacto do *bullying* também foi um fator determinante na formação da identidade dos entrevistados. Muitos relataram como sofreram agressões verbais e físicas devido ao seu comportamento. Adebola Kiala menciona a constante vigilância sobre sua maneira de falar e agir:

Os caras falavam assim: 'Fala grosso, só' (imitando tom grave). Porque eu tinha a voz muito fina quando era criança. A culpa não é minha, gente, é assim.

A construção social que associa os homens negros à virilidade e à força, também acaba por associá-los a uma heterossexualidade compulsória (Veiga, 2018). Kwabena Mbuta, apesar de ser um homem heterossexual, em diversos momentos teve a sua orientação sexual questionada por não perfomar uma masculinidade violenta. Por se classificar como um homem sensível, que gosta de pintar as unhas, várias vezes já foi questionado se era homossexual e, inclusive, já foi vítima de homofobia.

Segundo Kimmel (2016), a homofobia é um princípio organizador central das definições culturais de masculinidade ocidentais. Ela vai além do medo irracional de homens gays ou da preocupação de ser percebido como tal. Trata-se, sobretudo, do receio de ser desmascarado por outros homens, de ter sua masculinidade questionada e de ver revelada, para si e para o mundo, a incapacidade de corresponder às normas impostas sobre o que significa ser um “homem de verdade”, ou, como no exemplo de Kwabena Mbuta, ser um “homem negro de verdade”.

7.7.4 Influência dos esportes na socialização

Um dos marcadores de masculinidade, ou heterossexualidade, localizado pelos interlocutores, foi gostar ou não de jogar futebol:

Mensah Chissano: Eu me sentia muito diferente dos outros meninos. Porque eu não jogava bola mesmo. E eles ainda ficavam falando sobre isso, essas coisas que eram marcadores, né? De masculinidade pra mim naquela época.

Femi Adjovi: Os únicos assuntos que a gente conversa é sobre futebol (falando sobre o pai).

O ambiente esportivo mostrou-se como um dos mais hostis para os interlocutores LGBTQIA+ ou que não performavam uma heterossexualidade “padrão”. Educação física foi a disciplina de que menos os entrevistados gostavam durante o ensino fundamental e médio.

Togbui Ndongala: (...) Chamavam de viado, chamavam de mulherzinha, não sei o quê. Porque realmente eu detestava fazer educação física, odiava fazer educação física, odiava fazer esporte. E aí aquela coisa da criança, da criança viada (risos). Você não quer fazer educação física, então você tinha que ficar com as meninas e o professor não deixava. Naquela época, você tinha que ficar com os meninos, tinha aquela separação toda. Então isso me chateava muito. Porque não eu gostava, não me sentia vontade, não gostava de jogar futebol, não gostava de fazer esportes com os meninos.

Nas aulas de educação física, corpos que não correspondem ao modelo hegemônico de masculinidade são rejeitados e estigmatizados, de modo a serem identificados pelo grupo como "inadequados". As provocações, piadas e brincadeiras que buscam inferiorizar o "outro", revelam como certas dinâmicas presentes nessas aulas contribuem para a construção de uma representação marginalizada do sujeito homossexual ou daqueles cuja masculinidade se distancia do padrão considerado aceitável (Prado e Ribeiro, 2016).

Ainda segundo Prado e Ribeiro (2016), em um contexto esportivo amplamente associado ao universo masculino, como o futebol, a presença de um indivíduo que não reproduza a masculinidade dominante ativa mecanismos de diferenciação social que tendem a excluí-lo e reforçar seu não pertencimento ao grupo. Esse sujeito, ao ser construído como "diferente", passa a ser alvo de vigilância constante e, muitas vezes, é impedido de acessar os mesmos espaços compartilhados pelos demais.

Os esportes, além de estarem historicamente associados às masculinidades, também apresentam uma vinculação direta com os homens negros, especialmente os jovens das periferias urbanas. Para esses jovens, tornar-se um jogador de futebol, por exemplo, não é apenas um sonho amplamente difundido no imaginário coletivo, mas uma das poucas possibilidades concretas de ascensão social que conseguem vislumbrar em um contexto de oportunidades limitadas.

Esse sonho de mobilidade social mediado pelo esporte está presente na trajetória de Osei Makonde. Em sua narrativa, ele menciona:

Houve um projeto de me tornar o Tiago Pereira ou César Cielo, tanto é que nadei 10 anos e isso custeado com os fundos do meu pai.

Nesse relato, Osei evidencia que o investimento na sua formação como nadador partiu de um projeto pessoal de seu pai, que apostava no esporte como via de reconhecimento e sucesso. Esse projeto, em parte, estava relacionado a um sonho frustrado do próprio pai, que desejava ter sido jogador de futebol e, por isso, insistiu para que o filho se dedicasse a alguma modalidade esportiva. No entanto, tal projeto não refletia o desejo do próprio Osei. Ele afirma:

O estudo não foi colocado para mim, mas o esporte foi colocado para mim.

Eu sabia que aquilo não era para mim, estava fazendo porque eu estava obrigado, estava pagando para mim. Eu tinha que fazer alguma coisa porque eu não gostava de futebol.

Esse trecho revela uma dimensão importante da experiência de jovens negros periféricos: a educação formal, muitas vezes, é colocada em segundo plano frente a outras estratégias consideradas mais viáveis para a superação das barreiras sociais e raciais. No caso de Osei Makonde, a priorização do esporte em detrimento dos estudos ilustra como, em certas trajetórias, o investimento simbólico e material da família se direciona para aquilo que parece oferecer resultados mais rápidos ou visíveis — mesmo que isso signifique renunciar a outras formas de capital, como o educacional.

Por não performar uma masculinidade viril e agressiva, Kwabena Mbuta relatou que já teve sua orientação sexual questionada em diversas ocasiões, assim como Bolaji Maluleke, por não gostar de futebol e ter muitas amigas.

7.7.5 Figuras masculinas de identificação

A construção da masculinidade negra aparece como um fator crucial na experiência de saúde mental dos entrevistados. Muitos relataram ter crescido com a ideia de que demonstrar vulnerabilidade não era uma opção, o que dificultou o desenvolvimento de um repertório emocional mais amplo. Togbui Ndongala descreve como desenvolveu um mecanismo de defesa para lidar com as violências que sofria na escola:

Mexeu comigo, vou mexer de novo, entendeu? Então, isso, graças a Deus, esse meu lado, né, mais topetudo assim (risos), eu acho que me ajudou bastante, que me ajuda até hoje, né! (...) Eu acho que desenvolvi isso, né? Eu acho que foi uma característica minha que desenvolvi. Acho que foi um mecanismo para eu me defender.

Na ausência ou dificuldade de relacionamento com a figura paterna, os interlocutores elegeram outras figuras masculinas para se identificar e se inspirar. Ocuparam esse lugar tios, avôs, padrastos e, principalmente, professores. Como pontua bell hooks (2022), meninos negros precisam ser amados por homens, não necessariamente pelos seus pais biológicos. Para a autora, é importante que os meninos negros tenham homens que sirvam de modelo, que lhes ensinem a negociar o patriarcado, a contornar o sistema e a criar autoconceitos alternativos saudáveis (hooks, 2022, p. 187).

7.8. Religião e espiritualidade.

Minas Gerais é conhecida por suas igrejas históricas e pela religiosidade de seu povo. Mesmo com o avanço do protestantismo, a religião católica continua sendo um dos pilares da sociedade mineira, especialmente nas cidades do interior. Essa característica está presente na narrativa de Kwame Ndongala, que evidencia a intersecção entre religião e política, além de apontar a dimensão religiosa como um dos caminhos de ascensão social em contextos de escassez de oportunidades de emprego e estudo.

Kwame Ndongala destaca como a religiosidade ainda exerce um papel estruturante na dinâmica social do interior mineiro, funcionando tanto como espaço de pertencimento quanto de possibilidade de mobilidade social.

Mas a minha família paterna, ela é muito conhecida. A materna também, seja por ações sociais, seja por atuações políticas. Mas eu costumo dizer, pelo mais forte do interior, que ainda é a religião. Parece uma coisa muito distante, mas não é. No interior, política, religião, são caminhos de ascensão.

Além de oferecer um espaço para experiências espirituais, as instituições religiosas desempenham um papel significativo na introdução de crianças negras a atividades artísticas, especialmente musicais. Adewale Bakongo, Olumide Togbui e Kwame Ndongala relataram que, em algum momento de suas trajetórias, participaram de atividades artísticas nas igrejas que frequentavam. Dentre eles, Adewale Bakongo foi o que mais se dedicou, participando ativamente do coral e da banda de música.

Adewale Bakongo: "A minha infância foi muito voltada a essas atividades, um pouco mais culturais. Eu fazia aulas de trabalhos manuais, aulas de dança, participava do coro da igreja quando tinha 8 anos. Foi quando comecei as minhas atividades de música, fiz um teste para o coral, uma coisa religiosa."

Contudo, esses mesmos espaços também reproduzem dinâmicas de discriminação racial. Segundo Adewale Bakongo, as oportunidades nos grupos artísticos nem sempre eram distribuídas de forma equitativa. Crianças e adolescentes brancos ocupavam, com frequência, os postos de destaque, mesmo quando o desempenho de uma criança negra era superior.

Adewale Bakongo: E aí a regente do coral me chamou para cantar no coral da igreja. Então, dos 8 aos 10, eu cantei nesse coral da igreja e saí por questões de violências, assédio moral, questões raciais. As pessoas eram muito preconceituosas, faziam comentários muito maldosos.

O impacto dessas experiências foi profundo, levando Adewale a abandonar os grupos musicais religiosos devido ao racismo e ao assédio moral que vivenciou.

A motivação de eu nunca mais ter participado desses grupos religiosos como músico foi por causa desses assédios morais e do racismo que ocorre dentro da igreja católica. Esse foi o motivo principal de eu ter saído nessa tenra idade, mesmo sem o entendimento, né? Porque, uma criança, ela não tem esse entendimento das questões raciais.

7.8.1 Religião e sexualidade

Para os interlocutores que performam uma sexualidade não-heterossexual, a religião, especialmente a protestante, aparece como um dos principais elementos de

sofrimento e de conflito na aceitação da própria identidade. Os dogmas religiosos foram frequentemente mencionados como fatores determinantes no afastamento das igrejas.

Adebola Kiala: É uma relação aversível, tem aversão ao cristianismo, não gosto, não quero perto de mim, não é bom, é bom para quem?

Discursos de rejeição da homossexualidade também impactaram Olumide Togbui, levando-o a se afastar de sua religião por um período. No entanto, a necessidade de suporte espiritual, especialmente durante o confinamento imposto pela pandemia de COVID-19, o levou a reconsiderar essa relação. A partir de uma leitura crítica da Bíblia, ele encontrou formas de vivenciar sua fé sem abdicar de sua singularidade.

Então, eu fiquei muito afastado por conta de questionamentos. Eu fui criado e formado em uma linha muito dura, muito violenta e opressora, sobretudo com dissidências. E aí, quando descobri que havia outras possibilidades de visão teológica, percebi que poderia ter seguido outro caminho, inclusive quando ainda estava na religião. Mas eu não sabia, não tinha noção. Para mim, era uma coisa só.

7.8.2 Processos de rupturas com a religião

A ruptura com a religião cristã apareceu como um marco importante na trajetória de vários interlocutores da pesquisa, sendo muitas vezes atravessada por experiências de repressão, opressão moral e conflitos com identidades dissidentes. O relato de Olumide Togbui exemplifica esse processo ao narrar seu afastamento de uma doutrina que, apesar de ter sido a base de sua formação, revelou-se limitadora e violenta: “era uma linha muito dura, sabe? Uma linha muito violenta, opressora mesmo, sobretudo com dissidências ali”. Nesse sentido, a fé que antes oferecia um sentido de pertencimento passou a ser questionada diante de outras perspectivas éticas e teológicas. O interlocutor afirma que “algumas outras esferas éticas que estavam fora do cristianismo passaram a me fazer perceber que o que eu estava vivendo no cristianismo não condizia mais com o que eu via por fora e que eu achava que era certo”, revelando o papel das novas experiências e referências na construção de um olhar crítico.

A vivência de Olumide também explicita a desorientação subjetiva provocada por essa ruptura: “Eu fiquei numa fase muito sem entender mesmo para onde eu ia caminhar, sem entender o que ia acontecer, se eu estava com uma fé ou não, se eu tinha virado uma pessoa agnóstica”. Esse sentimento de incerteza e suspensão espiritual marca o processo de desconstrução e reconstrução de sentidos que, muitas vezes, acompanha a entrada no ensino superior e o contato com espaços mais diversos. Ao descobrir outras possibilidades de interpretação religiosa, ele conclui: “Eu percebi que

eu poderia, sim, ter outro caminho, inclusive para ter traçado quando eu ainda estava na religião, não é? Mas que eu não sabia, não, não tinha noção. Para mim era uma coisa só”. Isso evidencia como, para além do abandono da religião, há também um movimento de ampliação de horizontes e de resignificação da espiritualidade. A ruptura, portanto, não se dá apenas por rebeldia, mas como uma reação crítica a estruturas morais opressoras e como tentativa de manter uma ética alinhada com a experiência vivida.

Apesar de apenas um dos interlocutores declarar professar uma religião de matriz africana, outros manifestaram interesse em conhecê-las, percebendo-as como uma alternativa às religiões católica e evangélica. Tais religiões são frequentemente descritas como mais acolhedoras para a população negra.

Kwesi Maputo: Eu tenho curiosidade de ir, sabe? No candomblé, na umbanda.

Kwame Ndongala: Gosto muito da minha fé católica, mas em BH me abri muito a conhecer religiões de matriz africana, como a umbanda. Meus grandes amigos são de lá.

As práticas religiosas estão entre as principais contribuições dos africanos escravizados à cultura brasileira. Atualmente, ela se manifesta através do candomblé na Bahia, no xangô em Pernambuco, no tambor mina no Maranhão e na umbanda no Rio de Janeiro (Gomes, 2021, p. 271).

7.8.3 Religião e território

A naturalidade dos entrevistados também influenciou suas vivências religiosas. Entre os interlocutores, aqueles que nasceram e cresceram no interior do estado relataram mais experiências ligadas à religião, enquanto os que nasceram na capital mencionaram a fé como um aspecto menos central em suas trajetórias. No interior, a religiosidade tende a ser mais presente na vida cotidiana, exercendo forte influência nos laços comunitários, nas oportunidades sociais e até nas expectativas de comportamento. Já em Belo Horizonte, a diversidade religiosa e a maior oferta de espaços laicos permitiram um trânsito maior entre crenças e uma menor dependência da igreja para inserção social e acesso a atividades culturais.

A religião, como fenômeno social e cultural, desempenha um papel complexo e multifacetado na vida das pessoas e nas estruturas das sociedades. Para além de sua dimensão espiritual, que oferece um sentido de transcendência, conexão com o divino e

propósito existencial, a religião está intrinsecamente ligada a dinâmicas de poder, identidade e hierarquia. Essas dinâmicas são frequentemente moldadas por questões raciais, sociais e de gênero, que influenciam tanto as práticas religiosas quanto as estruturas institucionais das religiões.

7.9. Síntese dos perfis e trajetórias dos interlocutores.

O perfil médio dos entrevistados revela jovens adultos²⁶ negros, nascidos em Minas Gerais na década de 1990, com idade média de 27,5 anos. Eles cresceram em um contexto histórico marcado pela estabilização econômica do Plano Real e pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), período que impulsionou a mobilidade social e ampliou o acesso à educação para famílias negras. Esse cenário possibilitou melhorias nas condições básicas de vida, como alimentação, moradia e consumo, influenciando diretamente suas trajetórias educacionais e profissionais, apesar de suas origens em contextos populares.

Em termos familiares, a média é de 1,7 filhos por família, número ligeiramente superior à média nacional (1,57)²⁷. A convivência predominante com os pais aponta para laços familiares sólidos, que se mostram relevantes tanto no apoio emocional quanto material ao longo da trajetória educacional. Os pais, em sua maioria, exercem profissões manuais e técnicas, enquanto as mães atuam predominantemente no setor de serviços de limpeza, apresentando, em geral, níveis educacionais mais baixos. Esses dados reforçam o pertencimento a grupos sociais historicamente marginalizados, nos quais o investimento na educação dos filhos desponta como uma estratégia central para a melhoria das condições de vida. Tal investimento só pôde ser vislumbrado em um contexto político mais favorável, especialmente durante os governos do Partido dos Trabalhadores, que implementaram políticas públicas voltadas à redução das desigualdades históricas entre brancos e negros por meio do acesso ampliado à educação.

A análise intergeracional revela diferenças importantes entre os entrevistados oriundos de contextos populares e aqueles de origem de classe média. A maioria dos

²⁶ O Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n.º 12.852/2013, define como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

²⁷ Fonte:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/familias-e-filhos-no-brasil.pdf>. Acessado em 14 de abril de 2025 às 15:14.

interlocutores é a primeira geração da família a ingressar no ensino superior, não herdando, portanto, um capital cultural significativo em termos de práticas e hábitos alinhados às exigências do campo acadêmico. Para esses sujeitos, o acesso ao ensino superior representa uma ruptura intergeracional sendo percebido como principal via de mobilidade social, demandando grande esforço para enfrentar os desafios de um espaço culturalmente distante de suas origens.

Já para os interlocutores oriundos da classe média, o ingresso na universidade não é necessariamente associado à ascensão social. Isso porque, mesmo com um maior acúmulo de capital cultural, esses sujeitos expressam incertezas quanto à possibilidade de superarem as condições de vida dos pais. Dessa forma, a universidade, para eles, é percebida mais como uma continuidade esperada do percurso educacional do que como um marco de transformação estrutural de suas vidas.

No campo educacional, observa-se uma predominância de cursos nas Ciências Humanas, sendo frequente o ingresso em instituições privadas por meio de políticas de ação afirmativa, como o ProUni. A maioria dos entrevistados iniciou a graduação logo após o ensino médio, não há indícios significativos de entrada tardia no ensino superior.

A conciliação entre estudos e atividades laborais — como estágios ou empregos — reflete tanto a busca por experiência prática quanto a necessidade de complementar a renda familiar para garantir a permanência na universidade. Aqueles que concluíram seus estudos atuam majoritariamente na área de formação, evidenciando um alinhamento entre trajetória acadêmica e inserção profissional.

Por não terem referências familiares ou comunitárias anteriores, muitos dos entrevistados questionaram se pertenciam, de fato, ao espaço universitário — majoritariamente branco e elitizado. Uma das estratégias para lidar com essa sensação de não pertencimento foi a aproximação com estudantes de trajetórias semelhantes, estabelecendo redes de apoio afetivo e político. Entre os cotistas das universidades públicas, foi comum o relato de sentir maior pressão para apresentar bons resultados acadêmicos, para legitimar sua presença naquele espaço e refutar os discursos que desqualificam as políticas de cotas.

Grande parte dos interlocutores iniciou a graduação durante a pandemia de Covid-19, o que representou um desafio adicional. O ensino remoto emergencial impôs obstáculos materiais — como a ausência de computadores ou conexão de internet de

qualidade — e simbólicos, como a intensificação do sentimento de solidão e distanciamento em relação à vida universitária. A falta de contato físico com colegas e professores dificultou a formação de vínculos e afetou a adaptação a esse novo ambiente.

Estudar foi a principal estratégia utilizada pelos entrevistados para romper com o ciclo de pobreza familiar e evitar a repetição do destino social de seus pais, caracterizado por ocupações desvalorizadas e salários baixos. A educação é percebida como instrumento de reconhecimento social, como forma de “ser alguém na vida”. A ascensão social é observável naqueles que concluíram a graduação e ingressaram no mercado de trabalho, muitos dos quais recebem salários superiores aos de seus pais e conseguiram adquirir bens materiais — como automóveis e imóveis — ou acessar experiências antes inacessíveis, como viagens internacionais.

No que diz respeito à identidade racial, todos os entrevistados se autodeclararam pretos ou negros, rejeitando a categoria “pardo” como forma de autodefinição. Embora não participem diretamente de movimentos sociais negros, demonstram alinhamento com a temática racial, especialmente a partir de vivências pessoais e trocas com outras pessoas negras. O processo de racialização ocorre principalmente por meio de experiências de discriminação — especialmente no ambiente escolar — e do contato com produções culturais e debates sobre raça em filmes, livros, séries, novelas, grupos reflexivos e conversas cotidianas.

A ausência de diálogo familiar sobre questões raciais foi apontada como um desafio. Muitos relataram não saber como lidar com o racismo na infância e adolescência. As marcas deixadas pelo racismo incluem baixa autoestima, insegurança e a constante exigência de desempenho acima da média. O cabelo foi citado como um dos principais alvos de violência simbólica. O *bullying* também apareceu como experiência recorrente, frequentemente com conotações racistas, homofóbicas e classistas.

As expectativas sociais impostas aos entrevistados enquanto homens negros incluem a demonstração constante de força, virilidade e desempenho sexual elevado. Tais exigências produzem sentimentos de insegurança e medo de não corresponder ao ideal hegemônico de masculinidade. Embora muitos estejam refletindo criticamente sobre suas masculinidades, ainda reproduzem, em certa medida, discursos machistas.

Nos aspectos relacionados à saúde mental, observa-se que ela é diretamente impactada por episódios de racismo vivenciados desde a infância, incluindo violências físicas e simbólicas. A adultificação precoce, a hipersexualização e a criminalização dos corpos negros influenciam profundamente como esses homens se percebem e como experienciam suas emoções e afetos. Entre os entrevistados, foram identificados quadros de baixa autoestima, ansiedade, depressão, insegurança sexual, além de negligências no diagnóstico e no tratamento em saúde mental.

No campo afetivo-sexual, há o receio de não serem desejados. Apesar de se considerarem bonitos, os entrevistados temem ser preteridos em função de sua cor por pessoas brancas — receio sustentado por vivências negativas, especialmente durante a adolescência.

Embora a maioria tenha crescido em contextos religiosos, sobretudo católicos e evangélicos, observa-se um afastamento institucional, motivado pela não aceitação da orientação sexual de parte dos entrevistados e pela dificuldade em encontrar acolhimento. As religiões de matriz africana foram mencionadas como espaços mais abertos e receptivos.

Em síntese, a pesquisa revela como a trajetória de vida desses jovens negros é atravessada por tensões de classe, raça e gênero e sexualidade evidenciando tanto os avanços quanto os limites das políticas de democratização do ensino superior. O ingresso na universidade, embora represente uma conquista significativa, não elimina os efeitos duradouros das desigualdades estruturais — que se manifestam nas formas de pertencimento, reconhecimento e vivência cotidiana dos sujeitos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a trajetória de homens negros que acessaram o ensino superior na Região Metropolitana de Belo Horizonte entre 2004 e 2024, esta pesquisa buscou compreender os sentidos atribuídos às experiências educacionais a partir da articulação entre a estrutura social e os percursos biográficos. Ancorado na perspectiva etnossociológica de Daniel Bertaux e na análise interseccional das desigualdades, o estudo revelou que o acesso ao ensino superior, embora fortemente condicionado por marcadores estruturais como gênero, raça, classe e território, também foi permeado por relações de interdependência e processos subjetivos que conferiram sentido e direção às trajetórias.

Ao revisitar o percurso desta pesquisa, percebe-se que ela se iniciou com reflexões sobre o sistema prisional — como narrado na apresentação — e se encerra com discussões sobre educação. Essa transição não é aleatória. Não é coincidência que o ponto de partida tenha sido as prisões e o ponto de chegada, a escola. Enquanto uma aprisiona, a outra tende a ser libertadora, como defendeu Paulo Freire (1967). Por isso, estudos como esse se fazem necessários para demonstrar a importância que a educação pode ter na trajetória das pessoas e na transformação de contextos sociais.

Ser negro, no Brasil, ainda é desbravar caminhos, ser o primeiro em diversos espaços e carregar, muitas vezes, sozinho, o peso dessa novidade. Em nenhuma reportagem se lê “o primeiro homem branco a...”, revelando o quanto a presença negra em certos lugares ainda é percebida como exceção. Este trabalho é, também, parte do processo de reivindicação do direito de ocupar plenamente os espaços sociais e acadêmicos.

As trajetórias dos interlocutores desta pesquisa, embora marcadas por mobilidades em ascensão, infelizmente representam exceções em um cenário de persistente desigualdade racial. Eles integram a minoria que a lógica racista, intrinsecamente ligada à manutenção de privilégios institucionais, permitiu ascender. Seus casos ilustram a estatística de somente 19,6% dos homens negros (Fernandes, 2021) que conseguiram superar as adversidades e expectativas sociais impostas, alcançando reconhecimento social por meio de profissões que exigem ensino superior.

Como demonstrado ao longo do texto, os homens negros não compartilham de muitos dos privilégios associados ao patriarcado — pelo contrário. Em diversos contextos, são vítimas de múltiplas formas de exclusão e lideram os piores indicadores sociais. O fato de constituírem o grupo social que mais morre por homicídio e que apresenta a maior taxa de encarceramento (Borges, 2018; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024), somado às baixas taxas de escolarização e permanência na educação formal (Souza, 2022) reforça a urgência de políticas públicas específicas voltadas a esse segmento, assim como já ocorre, em certa medida, com as mulheres negras.

A análise das entrevistas revelou que fatores estruturais, como a estabilidade econômica proporcionada pelo Plano Real e as políticas públicas de expansão educacional e de ação afirmativa implementadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, criaram condições inéditas de acesso ao ensino superior para uma geração historicamente excluída desse espaço. Tais medidas possibilitaram a ampliação das oportunidades educacionais e foram decisivas para a reconfiguração parcial das desigualdades raciais no campo universitário, promovendo trajetórias ascensionais antes improváveis.

Contudo, os avanços sociais e educacionais conquistados entre 2003 e 2014 sofreram fortes impactos diante de acontecimentos históricos posteriores, que reconfiguraram o cenário político, econômico e social do país. As manifestações de junho de 2013, o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2018 e a pandemia da COVID-19 em 2020 marcaram um ciclo de instabilidade, retrocessos institucionais e retração de políticas sociais que afetaram profundamente as populações mais vulneráveis, em especial a população negra (Schwarcz; Starling, 2018; Silva; Vaz, 2020).

Esses eventos não somente interromperam a continuidade de políticas redistributivas, mas também geraram um ambiente de crescente deslegitimação das ações afirmativas e de desmonte das estruturas de proteção social. Como apontam Schwarcz e Starling (2018), esse processo se articula a uma disputa em torno da memória, da narrativa histórica e dos sentidos atribuídos à democracia brasileira. Já Silva e Vaz (2020) destacam como a pandemia acentuou desigualdades preexistentes,

comprometendo a permanência e o desempenho educacional de estudantes oriundos das camadas populares e racialmente subalternizadas.

No que se refere à trajetória educacional, a pesquisa evidenciou a importância das políticas públicas — em especial o ProUni e as cotas raciais — para a inserção de homens negros no ensino superior. Embora as cotas raciais tenham contribuído significativamente para o aumento da presença da população negra nas universidades federais, essa não é a política mais efetiva para ampliar o acesso dos negros ao ensino superior na totalidade (Fernandes, 2021). Tal constatação se deve a diversos fatores, dentre eles, a desproporção na quantidade entre instituições públicas e privadas.

Esse estudo partiu da compreensão de que a educação, especialmente o ensino superior, se consolida como uma das principais estratégias de ruptura intergeracional para jovens de famílias trabalhadoras. Diferente da percepção mais naturalizada da universidade entre os jovens de classe média, os entrevistados atribuem à graduação um valor transformador: trata-se de uma aposta no futuro, um caminho possível para “ser alguém”, romper com ciclos de pobreza e conquistar autonomia.

No entanto, o acesso à universidade não elimina as desigualdades vividas. Os jovens negros enfrentam, em seu percurso, múltiplas barreiras simbólicas e materiais. A experiência universitária, marcada por um ambiente majoritariamente branco e elitizado, frequentemente gera sentimentos de inadequação e não pertencimento. Esses desafios não são somente individuais: estão profundamente atravessados pelas experiências de racialização, pelas marcas da classe e pelas contradições da ascensão social. O racismo, explícito ou sutil, aparece como uma constante, afetando a autoestima, as relações interpessoais e o modo como esses sujeitos se percebem no espaço universitário.

Diante dessas tensões, os entrevistados desenvolvem estratégias de enfrentamento que envolvem, por exemplo, o fortalecimento de vínculos com outros estudantes negros, a valorização de sua trajetória e o engajamento em coletivos e espaços políticos. Essas práticas revelam formas de resistência e de construção de sentido diante dos obstáculos impostos pelas estruturas raciais e de classe.

A presença de professoras/es que atuam como referências e fontes de inspiração pode ser decisiva na trajetória de vida de um homem negro. Em muitos casos, o

afastamento dos estudos não decorre da falta de capacidade ou de interesse, mas da ausência de motivação e de um sentido que justifique o investimento na educação formal. Quando o estudo é reconhecido como possibilidade concreta de transformação da vida, ele passa a fazer sentido. A formação de professores sensíveis às dimensões raciais da experiência escolar é, portanto, um ponto central. São muitas vezes esses profissionais que, ao reconhecer as potências de seus alunos negros, conseguem indicar outras possibilidades de futuro, até então impensadas.

O papel da família destaca-se como um fator fundamental na sustentação das trajetórias estudadas. Em muitos casos, mesmo que os pais não tenham alcançado altos níveis de escolarização, seu apoio — material, emocional ou simbólico — constitui um pilar importante para a continuidade dos estudos. As mães, quase sempre, aparecem como a principal figura de incentivo educacional dos filhos. Entretanto, também se observa a participação paterna, especialmente em decisões que influenciaram diretamente a trajetória educacional dos filhos. A mobilidade social desses jovens, portanto, não pode ser compreendida somente em termos individuais, mas como um processo coletivo e relacional, que envolve redes de apoio e afetos.

Para muitos homens negros, cursar o ensino superior representa também uma forma de diferenciação familiar, uma maneira de não repetir trajetórias marcadas pela exclusão educacional. Nesses casos, o ingresso e a permanência na universidade são também um gesto simbólico: a construção de uma identidade própria que rompe com o destino social previamente traçado. Ao mesmo tempo, trata-se de um movimento que pode abrir caminhos para outros familiares, funcionando como exemplo e sinalização concreta de que outro futuro é possível. Assim, o reconhecimento da importância dos estudos pode ser lido como uma resposta histórica — um contraponto ao silêncio social que, por tanto tempo, negou às crianças negras a ideia de que seus sonhos e capacidades também importam.

As expectativas sociais impostas aos entrevistados, enquanto homens negros, envolvem a exigência constante de demonstração de força, virilidade e desempenho sexual elevado. Esses imperativos normativos produzem sentimentos de insegurança e medo de não corresponder ao ideal hegemônico de masculinidade. Embora muitos dos participantes estejam em processo de reflexão crítica sobre suas masculinidades, ainda

reproduzem, em alguma medida, discursos machistas, internalizados ao longo de suas trajetórias.

A interseccionalidade mostrou-se uma ferramenta teórica importante para compreender as trajetórias educacionais e sociais dos homens negros entrevistados. Conforme propõem Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), categorias como raça, classe, gênero e sexualidade não operam isoladamente, mas se entrelaçam na produção e na vivência das desigualdades.

As histórias de vida revelaram que essas dimensões se manifestam de maneiras diversas, gerando percursos marcadamente desiguais. Interlocutores com mais recursos financeiros, estudaram em escolas consideradas boas, aprenderam línguas estrangeiras e realizaram viagens internacionais. Por outro lado, outros interlocutores nunca viajaram para fora do estado ou então, precisou trabalhar na infância para contribuir com o sustento familiar. Esses contrastes demonstram que, embora todos compartilhem a experiência racializada, as oportunidades e os sentidos atribuídos à escolarização são profundamente influenciados por condições socioeconômicas e contextos territoriais distintos.

No caso dos interlocutores que pertencem a grupos sexuais minoritários, como homossexuais ou bissexuais, os desafios se tornam ainda mais complexos. Trata-se de experiências que não afetam da mesma forma os participantes heterossexuais, evidenciando um conjunto adicional de tensões subjetivas e sociais. Como sugere Veiga (2018), homens negros LGBTQIAPN+ enfrentam um impasse: negar a própria sexualidade para assegurar proteção ou afirmá-la, arriscando o rompimento com vínculos afetivos e sociais. Essa dimensão, quando articulada à raça e à classe, revela estratégias multifacetadas de mobilidade, afirmação e sobrevivência.

A escolarização, nesses contextos, assume um papel duplo: atua, por um lado, como instrumento de ascensão social e, por outro, como via de reconhecimento e proteção subjetiva. O investimento na educação, portanto, emerge como uma estratégia para acessar espaços socialmente legitimados e menos vulneráveis à estigmatização — um percurso onde se (re)configuram identidades e se constroem formas possíveis de existência, apesar das interdições impostas.

As trajetórias analisadas evidenciam que o território de origem influencia as formas de socialização, os acessos a oportunidades e os sentidos atribuídos à mobilidade social. Crescer em cidades pequenas, onde as redes sociais são mais fechadas e o pertencimento costuma ser mediado por vínculos familiares, pode gerar tanto proteção quanto estigmatização, dependendo da posição social ocupada pela família. Nessas localidades, a visibilidade dos sujeitos está frequentemente atrelada ao sobrenome, à reputação comunitária e às trajetórias anteriores dos familiares.

Por outro lado, nas grandes cidades, o anonimato relativo oferece certa liberdade para a construção de identidades mais autônomas, embora essa autonomia venha acompanhada de maiores desafios em termos de inserção social e afirmação de pertencimento. A mobilidade depende, em muitos casos, da capacidade de navegar por instituições marcadas por desigualdades estruturais, onde o capital simbólico e material da família tem menos peso do que no interior, mas ainda assim exerce influência. A síntese dessas vivências mostra que o território não é apenas um pano de fundo geográfico, mas um marcador social que interage com raça, classe e gênero na produção de desigualdades e possibilidades.

Diferentemente do que apontou Sueli Carneiro (1995), ao analisar o processo de branqueamento simbólico por meio das escolhas afetivo-sexuais de indivíduos negros em ascensão, os homens entrevistados demonstraram uma consciência racial que não se dilui com a mobilidade social, mas se fortalece com ela. A escolha de se relacionarem afetivamente com outras pessoas negras revela não apenas um gesto de resistência ao ideal normativo da branquitude, mas também a afirmação de orgulho da sua identidade racial.

A consciência racial, inclusive, permite que esses homens vivenciem suas relações afetivo-sexuais conscientemente — no sentido psicanalítico da palavra. Quando se relacionam com pessoas brancas, isso ocorre não como tentativa de acesso simbólico à branquitude ou de ascensão social indireta, mas a partir de um interesse genuíno, ancorado no desejo e no afeto. Ao desenvolverem autoestima e aprenderem a reconhecer e valorizar a beleza de sua própria raça, esses homens se libertam, ao menos em parte, das injunções históricas que associavam o amor-próprio negro à inferioridade, podendo, assim, construir vínculos afetivos mais autênticos e menos atravessados por expectativas de aceitação social branca.

Nesse sentido, tais escolhas afetivas assumem uma dimensão política e estratégica: ao fortalecer os laços comunitários e a valorização das próprias origens, esses homens contribuem para a formação de núcleos familiares negros nos quais o capital simbólico, cultural e financeiro acumulado possa ser transmitido às gerações futuras. Trata-se, portanto, de uma possibilidade concreta de construção de uma herança que não seja apenas cultural, mas também econômica, contribuindo para a ruptura do ciclo histórico de exclusão e subalternização da população negra no Brasil.

Talvez estejamos diante da primeira geração de negros no Brasil que consegue alcançar mobilidade social sem que, para isso, precise renunciar à sua identidade racial ou adotar, de forma submissa, valores historicamente associados à branquitude como condição de pertencimento e sucesso. Ao contrário do que ocorria em períodos anteriores — marcados por estratégias de embranquecimento simbólico e pela negação de traços culturais negros como mecanismo de aceitação social —, observa-se, hoje, o fortalecimento de trajetórias que articulam ascensão social com afirmação identitária, orgulho racial e engajamento político

Embora o diploma universitário represente uma conquista significativa, ele não garante plenamente a superação das desigualdades. A inserção no mercado de trabalho revela novas formas de discriminação e desafios na consolidação de uma identidade profissional reconhecida. Ainda assim, o ensino superior ocupa um lugar central na produção de novas possibilidades de vida e na reconstrução das expectativas de futuro.

Por fim, conclui-se que a educação funciona como uma blindagem parcial diante das desigualdades sociais e das múltiplas violências que atravessam as trajetórias de vida dos homens negros. Ela se apresenta como uma ferramenta potente de transformação, embora seus efeitos estejam profundamente condicionados pelas estruturas históricas, políticas e familiares que moldam as possibilidades de cada sujeito. Em um país que naturaliza a morte simbólica e física da juventude negra, os estudos não apenas abriram caminhos, mas impediram que muitos fossem interrompidos. Combinaram de matá-los, mas os estudos não deixaram.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, É. Relato de um pardo implodido. **Revista Cult: Dossiê A questão do pardo no Brasil**, n. 307, p. 33-36, jun. 2024.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 33-41, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRLPBXK/?format=html>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- ARTES, A. C. A. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, dez. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742015000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 jul. 2024.
- ARTES, A.; UNBEHAUM, S. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e228355, 2 jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gdzt7NqL7ncDdBfGH9KLWZD/>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BAGESTON, Á. A. S.; ARAÚJO, J. S. Reflexões sobre a paternidade negra: masculinidades e suas construções do homem como pai. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 10, n. 2, p. 62-74, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/14080>. Acesso em: 10 maio 2025.
- BARBOSA, W. do N. O negro enquanto sujeito do outro. In: SEMINÁRIO O NEGRO NO ENSINO SUPERIOR, 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2002. p. 150-166.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENCZIK, E. B. P. A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 67-75, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862011000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 mar. 2025.
- BENEDITO, M. de S.; FERNANDES, M. I. A. Psicologia e Racismo: as Heranças da Clínica Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e229997, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/6qtXvXGFnYmBfNwzhGSwjRM>. Acesso em: 10 maio 2025.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTAUX, D. **Los Relatos de Vida**: perspectiva etnossociológica. Barcelona: Bellaterra, 2005.

BERTAUX, D. Los relatos de vida en el análisis social. **História y fuente oral**, v. 1, p. 87-96, 1989.

BICUDO, V. L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BOLA, J. J. **Seja homem**: a masculinidade desmascarada. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J.; PORTELLI, A. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183–191.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Cartilha de Orientações do Programa Bolsa Família. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2024. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Bolsa_Familia/Cartilha/Cartilha_Bolsa_Familia_2024.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos — ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros: 2012 a 2016**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Editora MS, 2002.

CAMILO, V.; JUNIOR, P. M. da S. (Org.). **Masculinidades negras**: novos debates ganhando formas. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2022.

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, p. 329-507, 7 ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S. Elementos de reflexividade na socialização acadêmica de estudantes de primeira geração na educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100405&lang=pt. Acesso em: 22 maio 2025.

CARAPELLO, R. O racismo camuflado pelo *bullying*. **Revista Educação - UNG-Ser**, v. 15, n. 1, p. 171, 21 mar. 2020. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4018>. Acesso em: 4 nov. 2024.

CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472>. Acesso em: 29 jan. 2024.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 17 abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/download/135035/152075>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CASSIANI, S. H. De B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 4, p. 75-88, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4kYVcFy88CSrfBWYBPmRcYD/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CECCARELLI, P. R.; PATRÍCIO, C. J. *Bullying* e pós-modernidade: uma relação intrínseca (?). **POLÊMICA**, v. 12, n. 3, p. 415-431, 28 out. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/8009>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CERQUEIRA, D. R. de C. (Coord.) et al. **Atlas da violência 2024**. Brasília: IPEA, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 4 dez. 2024.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, p. 49-72, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jZMkgMgTyb7rmjtqTVczXBj/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

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

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020. Acesso em: 2 out. 2024.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 2020.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 1 abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>. Acesso em: 26 maio 2024.

CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 73-97, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vsHz8PqZKCNyFcV8CNQ7Cfv/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

COSTA, L. C. N. **O figurino de Will Smith em “Um maluco no pedaço”**: um estudo sobre raça e classe. 2022. 52 f. Monografia (Graduação em Moda) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

COSTA, L. R.; SANTOS, Y. G. dos. O “relato de vida” como método das ciências sociais: entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, v. 32, p. 319-346, 11 maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/hSS85TBcR5b44xfZHxDw6fz/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CUSTÓDIO, T. A. Per-vertido homem negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir da categoria de sujeição. In: RESTIER, H.; SOUZA, R. M. (Org.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 131-161.

DA SILVA JUNIOR, P. M. Masculinidades negras em disputa: um olhar sob masculinidades, raça e classe social no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 5, n. 16, p. 43-69, 2022.

DAVIS, J.; MARSH, N. Boys to men: the cost of ‘adultification’ in safeguarding responses to Black boys. **Critical Social Work**, v. 8, n. 2, p. 255-273, 1 ago. 2020. Disponível em: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/crsw/8/2/article-p255.xml>. Acesso em: 9 maio 2025.

DAVIS, K.; MOORE, W. E. Some principles of stratification. In: GRUSKY, D. B. (Org.). **Social Stratification, Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2008. p. 55-63.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Feminismos Plurais).

DIEESE. **Boletim Especial - Apesar dos avanços, desigualdade racial de rendimentos persiste**. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/conscienciaNegra.html>. Acesso em: 16 maio 2025.

DURHAM, A. What you should know about adultification bias. **Center for Health Journalism**, 2023. Disponível em: <https://centerforhealthjournalism.org/our-work/reporting/what-you-should-know-about-adultification-bias>. Acesso em: 9 maio 2025.

EIZIRIK, M.; BERGMANN, D. S. Ausência paterna e sua repercussão no desenvolvimento da criança e do adolescente: um relato de caso. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 26, p. 330-336, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/VL5NfS6HGGr99Z9td3374FM/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ELACQUA, G. *et al.* **O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil**. Brasília: Banco Interamericano de Desenvolvimento; Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/nota-tecnica-o-circulo-vicioso-da-desigualdade-racial-na-educacao-do-brasil.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa- Portugal: Edições 70, 2008.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELLISON, R. **Homem invisível**. Tradução Alexandre Barbosa de Souza. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

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

FAUSTINO, D. M. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 75-104.

FERNANDES, C. M. **Desigualdades raciais e de gênero na educação superior no Brasil**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, N. T. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 36, p. e227734, 27 nov. 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edur/a/cKtfPwXVvs4VvBgTw3FvWTL/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 2 maio 2025.

FONTES, B. C. A entrevista biográfica na sociologia. **Revista Sociais & Humanas**, v. 32, n. 3, p. 83-97, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRASER, N. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política & Sociedade**, v. 17, n. 40, p. 43-64, 29 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n40p43>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, v. 18).

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

GEORGES, I.; SANTOS, Y. G. dos. **As “novas” políticas sociais brasileiras na saúde e na assistência**: produção local no serviço e relações de gênero. 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The Discovery of Grounded Theory**: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

GOFF, P. A. *et al.* The essence of innocence: Consequences of dehumanizing Black children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 106, n. 4, p. 526-545, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0035663>. Acesso em: 9 maio 2025.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução Maria Célia Santos Raposo. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, L. **Escravidão**: Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de Dom João ao Brasil. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021. v. 2.

GOMES, L. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQObwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, p. 40-51, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, F.; LIMA, M. (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 375-390.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUERRA, C. L. V.; BRANDÃO, G. V. A falta da educação inclusiva e as consequentes dificuldades de uma jovem com TEA/TDAH/TAB na educação básica: relato de experiência. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 3, p. 1199-1210, 6 dez. 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/618>. Acesso em: 9 maio 2025.

GUIMARÃES, N. A. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cadernos Pagu**, p. 237-266, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tqZmFkCDRBrJn6mkbPnrJvC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2025.

HASENBALG, C.; GONZALES, L. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

hooks, b. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. Tradução Vinicius da Silva. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Maria Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HUGHES, E. **Men and their work**. Toronto: The Free Press, 1958.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica).

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde**: orientação sexual autoidentificada da população adulta. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/dc3c7903468565be702f076f9795980a.pdf. Acesso em: 8 dez. 2024.

JENSEN, R. Patriarchal sex. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 17, n. 1/2, p. 91-115, 1997.

JÚNIOR, D. M. de A. (Mais) culinos: outras possibilidades de corpos e gêneros para as carnes sexuadas pela presença de um pênis. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 17, n. 29, p. 260-281, 2020.

JÚNIOR, D. M. de A. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: **Gênero e práticas culturais**: desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 21-34.

JUNIOR, P. M. da S.; MELGAÇO, M. P. “Bigodin finin, cabelin na régua”: o corte de cabelo “na régua” na construção das subjetividades dos jovens negros. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 31 mar. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5339>. Acesso em: 30 mar. 2025.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831998000200103&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 fev. 2024.

KIMMEL, M. S. Masculinidade como homofobia: medo, vergonha e silêncio na construção de identidade de gênero. **Revista Equatorial**, v. 3, n. 4, p. 97-124, 2016. Tradução Sandra Mina Takakura.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 11**: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAGO, M. C. de S.; MONTIBELER, D. P. da S.; MIGUEL, R. de B. P. Pardismo, colorismo e a “mulher brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, p. e83015, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/n3bvrJ5QDBdX4pwghWjcMyP/?lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2025.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v. 33, n. 148, p. 871-883, 1998. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/38755/26752> . Acesso em: 16 maio 2025.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnb/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2024.

MACEDO, R. M. Escolhas possíveis: narrativas de estudantes universitários. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e105800, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105800>. Acesso em: 22 maio 2025.

MALTA, D. C. *et al.* *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 3065-3076, 2010.

MATTOS, V. B. Entrevista biográfica: uma possibilidade de análise qualitativa de trajetórias educacionais e profissionais de jovens egressos do Ensino Superior. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, p. 550-554, 2015.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, p. e1421, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MISKOLCI, R. **Batalhas morais**: política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MISSE, M. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 15-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/sv7ZDmyGK9RymzJ47rD5jCx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MIZAEL, T. M.; BARROZO, S. C. V.; HUNZIKER, M. H. L. Solidão da mulher negra: uma revisão da literatura. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, p. 212-239, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1270>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MOURA, C. **A sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, M. Entre o preto e o branco: as parditudes como ode à mestiçagem. **Revista Cult: Dossiê A questão do pardo no Brasil**, n. 307, p. 29-33, jul. 2024.

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

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOLASCO, S. A. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DAS DESIGUALDADES. **Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades 2023**. São Paulo: Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades, 2023. Disponível em: <https://combateasdesigualdades.org/wp-content/uploads/2023/08/RELATORIO-FINAL-.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

OECD. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris: OECD, 2019. (Education at a Glance). Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en. Acesso em: 7 dez. 2024.

OLIVEIRA, J. P. de. Educação da população negra no Brasil: interdições, resistências e ações afirmativas. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, p. e20249519, 27 dez. 2024. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/9519. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF03172807>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PANTENT, A. *et al.* (Org.). **Terapia Racial**: Diálogos sobre psicoterapia para a população negra. São Paulo: Terapia Racial Educação, 2023.

PATRICIO, C. **A violência por trás da brincadeira**: um estudo quantitativo sobre o *bullying* entre estudantes de Belo Horizonte. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PATRICIO, C. Quando o homem negro decide falar, o que a psicanálise consegue escutar? In: ANDRADE, E. L.; CECCARELLI, P. R.; FREITAS, V. C. de (Org.). **A Psicanálise na vida cotidiana 3**. Bom Despacho: Literatura em Cena, 2021. p. 69-88.

PINHO, O. Qual é a identidade do homem negro. **Democracia Viva**, v. 22, p. 64-69, 2004.

PINHO, O. Um enigma masculino: interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil. **Universitas humanística**, n. 77, p. 227-250, 2014.

PINTO, L. M. N. *et al.* Brincadeira ou violência? Análise da prática do *bullying* entre estudantes de Belo Horizonte. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 26, Supl. 8, p. 83-87, 2016.

PIRES, A.; ROMÃO, P. C. R.; VAROLLO, V. M. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240020, 27 jun. 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YLHf6rGQFbkrL5Hy3mxSjvz/?lang=pt&format=h
tml](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YLHf6rGQFbkrL5Hy3mxSjvz/?lang=pt&format=h
tml). Acesso em: 13 mar. 2025.

PRADO, V. M. do; RIBEIRO, A. I. M. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 97-114, abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-99492016000100097&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2025.

PRECIADO, P. B. Tecnogênero. In: **Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 Edições, 2018. p. 109-137.

QUEIROZ, N. **Os meninos são a cura do machismo**: como educar crianças para que vivam uma masculinidade da qual nos orgulhamos. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

RESTIER, H.; SOUZA, R. M. (Org.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

RIBEIRO, A. A. M. Blackness: identidades, racismo e masculinidades em bell hooks. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013.

RIBEIRO, A. A. M. Como matar lentamente a si mesmo e continuar vivendo? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 30, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/788>. Acesso em: 10 maio 2024.

RIBEIRO, A. A. M. Homens Negros, Negro Homem: sob a perspectiva do feminismo negro. **REIA-Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, v. 2, n. 2, p. 52-75, 2015.

RIBEIRO, A. A. M.; FAUSTINO, D. M. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. **Revista TransVersos**, n. 10, p. 163-182, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/29392>. Acesso em: 6 jan. 2025.

RIBEIRO, C. A. C. Mudanças nas famílias dos jovens e tendências da mobilidade social de brancos e negros no Brasil. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 257-279, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/tXVzshJSLXSr9Hv3kFb8CQs/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RINALDI, Luana Hirs de Oliveira; SILVA, Marcos Fernandes Gonçalves Da. Uma revisão sobre o impacto das políticas de cotas no acesso de pessoas negras no ensino superior. **FGV RIC Revista de Iniciação Científica**, v. 5, n. 1, 2 dez. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/ric/article/view/89237>>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 28 jul. 2018. Acesso em: 19 ago. 2021.

SALATA, A. R. Quem é Classe Média no Brasil? Um Estudo sobre Identidades de Classe. **Dados**, v. 58, p. 111-149, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/XvqqBDMHVQ9DvfsLmzcqkLR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SANTANA, B. Pensando as transmasculinidades negras. In: RESTIER, H.; SOUZA, R. M. (Org.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 95-104.

SANTOS, D. dos. Problemas de gênero dos homens negros: masculinidades negras através das perspectivas do pensamento feminista negro e decolonial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 30, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/773>. Acesso em: 10 maio 2024.

SANTOS, J. E. dos; COSTA, I. I. da. Vida contada, vida vivida: racismo e sofrimento psíquico. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, p. e6628328, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vW5wZgF8rRcs6zxQP79VZCD/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, Y. G. dos. A trajetória de uma artesã do sertão mineiro: uma análise biográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Belém-PA: 2021.

SANTOS, Y. G. dos. Uma mobilidade social localizada - A carreira biográfica de uma artesã do sertão mineiro. **Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar**, v. 9, n. 3, p. 771-801, 2019. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2316-1329.113>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SCALON, C.; SALATA, A. Uma nova classe média no Brasil da última década?: o debate a partir da perspectiva sociológica. **Sociedade e Estado**, v. 27, p. 387-407, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/GJhk7Rj5Gx6q4Pjc3PTT6Vt/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia - Pós-escrito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Tradução Guacira Lopes Louro.

SHARIFF, S. **Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILAME, Thiago Rodrigues; MARTINS JÚNIOR, Hernani; FONSECA, Agnaldo Henrique Silva. O efeito das cotas: desempenho acadêmico dos estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 33, p. e193375, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522020000300209&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, C. S. **A opressão entre os muros da escola: o bullying** entre estudantes da rede estadual de ensino básico de Minas Gerais. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, C. S. e; VILELA, E. M.; OLIVEIRA, V. C. de. *Bullying* nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e264614, 2024.

SILVA, E. R. A. da; VAZ, F. M. **Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SILVA, E. S. da. (Re)pensando as masculinidades negras: reflexões a partir de bell hooks. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, v. 12, n. 1, 23 dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/49358>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SILVA, F. E. A. da. Protagonismo negro e telenovelas brasileiras: uma análise dos protagonistas e do elenco negro de *Vai na Fé*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 47., 2024, Balneário Camboriú. **Anais...** Balneário Camboriú: Intercom, 2024.

SILVA, M. L. da. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. In: KON, N. M.; SILVA, M. L. da; ABUD, C. C. (Org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a Psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 304.

SILVA, M. R. de L.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 163-189.

SILVA, T. D. **Ação afirmativa e população negra na educação superior**: acesso e perfil discente. Texto para Discussão, n. 2569, 2020. Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/240764>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos estudos CEBRAP**, p. 83-102, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/gLqzRSkjs3C8gFgwCQDNWjK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOARES, S. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890-2007. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. p. 97-118.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOTERO, E.; MITCHELL-WALTHOUR, G. Colorismo: da origem ao debate contemporâneo nos Estados Unidos e no Brasil. **Revista Cult: Dossiê A questão do pardo no Brasil**, n. 307, p. 25-28, jun. 2024.

SOUZA, H. R. da C. A trajetória educacional da juventude negra masculina: do fundamental à pós-graduação. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 37, n. 2, 28 dez. 2022.

Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/2140>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SOUZA, H. R. da C. Lá vem o negão: discursos e estereótipos sexuais sobre os homens negros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017.

SOUZA, J. **O pobre de direita: a vingança dos bastardos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Schwarcz - Companhia das Letras, 2021.

SOUZA, P. F. de; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Desigualdade de oportunidades no Brasil: considerações sobre classe, educação e raça. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, p. 77-100, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KbRBM6Fhcf5mzMFDBZjDFBz/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SOUZA, R. M. de. Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 34, p. 35-52, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41516>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SOUZA, R. R. de. As representações do homem negro e suas consequências. **Revista Fórum Identidades**, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/5500>. Acesso em: 26 fev. 2024.

STEINBERG, D. A.; MCDOWELL, D. Race, Representation, and the Legitimacy of International Organizations. **International Organization**, v. 78, n. 3, p. 575-599, mar. 2024. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/international-organization/article/race-representation-and-the-legitimacy-of-international-organizations/D20F977AA83BAA64300250D5C32865A0#>. Acesso em: 9 mar. 2025.

TAVARES, M. M. **Trajetória de vida de mulheres negras: Mobilidade social e significados do corpo negro e do cabelo crespo**. 2023. 198 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

TINEU, R. **Os jovens negros e universitários moradores da periferia da cidade de São Paulo: expectativas, conflitos e contradições**. 2019. 247 f. Tese – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VEIGA, L. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, n. 1, p. 77-88, 19 jul. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5176>. Acesso em: 16 mar. 2025.

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

WASELFISZ, J. J. **Educação**: Blindagem contra violência homicida? Caderno Temático nº1 Mapa da Violência. Recife: Flacso Brasil, 2016. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2016/07/educ_blindagem2.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

WATTS, C. What is Adultification? | Guidance on Child Protection. **The Hub | High Speed Training**, 12 maio 2023. Disponível em: <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/what-is-adultification/>. Acesso em: 9 maio 2025.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 30 nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/>. Acesso em: 9 maio 2025.

ANEXO A

Roteiro de entrevista

Dados de Classificação:

- Data de nascimento
- Naturalidade
- Raça/cor
- Gênero
- Religião
- Escolaridade
- Estado civil
- Tem filhos?
- Área disciplinar
- Bairro

1. Origem Familiar

- Ano e local de nascimento
- Ano e local de nascimento do pai e da mãe; história de como se conheceram; profissão e escolaridade; a mãe trabalhou fora?; entender a participação das avós (avôs) na criação;
- Classe;
- Tem irmãos? Ordem dos nascimentos; escolaridade e profissão dos irmãos;
- Raça dos pais

2. Primeira infância: primeiros anos ~ ensino fundamental

- O que foi ensinado pela família? – entender a educação familiar
- Religião
- Hábitos literários/ atividades de lazer
- Brincadeiras

3. Formação: educação básica

- O que gostava de estudar?
- Relação com a escola/colegas/professores
- Escola pública ou privada?
- Teve bolsas/programas?
- Motivação para os estudos? Os pais eram exigentes com as notas?
- Formação extracurricular (esportes, grupos religiosos ou políticos)
- Trabalhou durante a formação?

4. Adolescência

- Principais dificuldades
- Relacionamentos afetivos

5. Ensino superior

- Como foi a transição entre o ciclo básico e superior
 - Circunstâncias da escolha do curso (desejos, influência, incentivos)
- Escolha pelo ensino superior, pelo curso e escolha da universidade
- Seleção e ingresso na faculdade

6. Vida privada

- Família
- paternidade
- Cuidado familiar
- Relações afetivas significativas
- Amizades
- Saúde mental
- Violências sofridas
- Pensar em figuras de referências
- Quais as pressões que você sofre por ser um homem negro?

ANEXO B.
FICHA BIOGRÁFICA

Entrevistado:

Entrevistador:

Data da entrevista:

1. Sequência (sequência cronológica, tempo individual e tempo histórico)

Produção da ficha biográfica

Ano	Idade	Evento biográfico (individual)	Evento biográfico (familiar)	Evento conjuntural médio/macro (local/nacional)

*identificar os *turning points* (bifurcações, crises, rupturas, mudanças)

2. Atores (*actants*, pessoas que agiram na trajetória, relações pessoais, de interdependência)

3. Argumentos (proposições argumentativas), subjetividades (para se chegar na análise interpretativa), produção/identificação de sentido.

4. Extração de categorias a partir das entrevistas