

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social

Leandro Soares Assunção Rafael

**ENCONTROS, DESENCONTROS E RESISTÊNCIAS: olhares de jovens negras/os
sobre as relações étnico-raciais na escola**

Belo Horizonte

2024

Leandro Soares Assunção Rafael

**ENCONTROS, DESENCONTROS E RESISTÊNCIAS: olhares de jovens negras/os
sobre as relações étnico-raciais na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Batista dos Reis

Belo Horizonte

2024

R136e
T

Rafael, Leandro Soares Assunção, 1997-
Encontros, desencontros e resistências [manuscrito] : Encontros, desencontros e resistências: olhares de jovens negras--os sobre as relações étnico-raciais na escola / Leandro Soares Assunção Rafael. -- Belo Horizonte, 2024.
164 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão.

Coorientadora: Juliana Batista dos Reis.

Bibliografia: f. 149-159.

Apêndices: f. 160-164.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Colégio Técnico -- Alunos -- Relações raciais -- Teses. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Colégio Técnico -- Alunos -- Relações étnicas -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação -- Relações raciais -- Teses. 5. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 6. Discriminação na educação -- Teses. 7. Discriminação racial -- Teses. 8. Estudantes negros -- Teses. 9. Educação integral -- Teses. 10. Escolas de tempo integral -- Teses. 11. Jovens negros -- Teses. 12. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Reis, Juliana Batista dos, 1981-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

LEANDRO SOARES ASSUNÇÃO RAFAEL

Realizou-se, no dia 29 de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, na Sala de Defesas Professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1544ª defesa de dissertação, intitulada *Encontros, desencontros e resistências: olhares de jovens negras/os sobre as relações étnico-raciais na escola*, apresentada por LEANDRO SOARES ASSUNÇÃO RAFAEL, número de registro 2022652228, graduado no curso de EDUCACAO FISICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Geraldo Magela Pereira Leão - Orientador (UFMG), Proa. Juliana Batista dos Reis – Coorientador (UFMG), Prof(a). Marie Luce Tavares (IFMG), Prof. Natalino Neves da Silva (UFMG).

A comissão considerou a dissertação aprovada, com destaque para a qualidade da pesquisa, o rigor metodológico e sua relevância e contribuições para os campos de estudos sobre juventude, educação, lazer e relações étnico-raciais. A banca recomenda a divulgação do trabalho na forma de artigos e trabalhos acadêmicos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)

Prof(a). Juliana Batista dos Reis (Doutora)

Prof(a). Marie Luce Tavares (Doutora)

Prof(a). Natalino Neves da Silva (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Batista dos Reis, Professora do Magistério Superior**, em 01/03/2024, às 16:36, 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 01/03/2024, às 19:25, 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 **Geraldo Magela Pereira Leao, Professor do Magistério Superior**, em 02/03/2024, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

22/03/2024, 15:15

SEI/UFMG – 3073349 - Ata



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares, Usuária Externa**, em 07/03/2024, às 22:35, 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 **3073349** e o código CRC **B03C43BE**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais diretos, minhas avós Lídia e Maria de Lourdes, meus avôs Nelson e Vicente, a minha mãe Livia e ao meu pai Vicente, que trilharam um caminho árduo e longo para me proporcionar afeto e conforto para que eu pudesse estudar e chegar até onde cheguei hoje. Sem elas/es não existiria minha trajetória. Assim, dedico essa dissertação a luta delas/es.

Agradeço aos ancestrais negros/os de diferentes movimentos negros que abriram caminho para a minha entrada na graduação e na Pós-graduação e que idealizaram e lutaram pelas ações afirmativas.

Agradeço aos meus orientadores Juliana dos Reis e Geraldo Leão que me guiaram e estiveram junto comigo ao longo de todo o processo de encontros, desencontros, escritas e congressos ao longo do mestrado. Foram parceiros imprescindíveis. Orientadores esses que me permitiram conhecer mais de perto Natana Coelho e Jeane Soares, pessoas incríveis que compartilharam comigo muito dos seus saberes em nossas orientações compartilhadas.

Agradeço à minha noiva Patrícia Ferreira, ao meu amigo Raphael Alves e minha amiga Caroline Oliveira, que de prontidão me ajudaram no processo de escrita, na execução do grupo de discussão e em outras etapas da pesquisa. A parceria delas e dele e de outras pessoas demonstra que essa pesquisa foi feita a muitas mãos, sem essas pessoas, o processo seria mais árduo do que já é. Agradeço novamente aos três pela parceria.

Agradeço ao Colégio Técnico da UFMG por ser uma escola que fez parte da minha formação como pessoa e hoje abre as portas para a minha pesquisa.

Agradeço aos jovens estudantes Iris, Nego, Formiga, Kawame, Samuel, George, Dandara, Luiza, Ely e Jorge por toparem em participar da pesquisa. Aprendi a todo momento com as/os estudantes desta pesquisa. Eles me fizeram fortalecer meu agir cotidiano como educador.

Agradeço ao Observatório da Juventude da UFMG em nome da Symaira Nonato e da Luísa Nonato por construir um espaço acadêmico de afeto, bonitezas, parceria e construção de conhecimento. Espaço esse que colaborou e colabora a todo momento para a minha formação e para a construção de um trabalho COM as Juventudes. Espero poder estar junto com essa equipe por mais quanto tempo for possível.

Agradeço a minha família e meus amigos/as por sempre estarem do meu lado e me apoiarem.

Sorriso
Expressão fácil que libera dopamina
E ganha a mina
Expressão que demonstra a alegria
E contagia
Que mostra receptividade, atratividade e amorosidade
De cria
Sorriso. Eu sorrio, Tu sorris, Ele sorri, Nós sorrimos
Nós sorrimos porque buscamos a felicidade
Em meio a tanta atrocidade
Pegamos nossa malinha e seguimos a vida
Rumo a alteridade
Mas um dia roubaram o meu sorriso.
Me deixaram no liso, sem chão, no mico
Impreciso
Roubaram o meu sorriso com um sorriso
Cínico
Me chamaram de neguinho para reafirmar a superioridade de um branquinho
Ínfimo
Mas apesar da dor recuperei o meu sorriso.
Recobrei minhas forças e atitudes
Negritude
Como diz meu mano, só quem vive o nego drama sabe como é
Mas somos fortes,
Fazemos da coletividade nossa arma para buscar a sagacidade
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno
Aprendiz, intelectual, sorridente e preto
Que se faz cada dia mais imponente
Potente

(Leandro Rafael, 2023. Poesia apresentada no 1º slam do Coltec)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar como as relações étnico-raciais se expressam nas experiências de socialização de jovens negras/os do Colégio Técnico da UFMG (Coltec) durante os tempos de intervalo. Para tanto, utilizou das estratégias investigativas de observação participante e a realização de dois grupos de discussão, com estudantes negras/os. As análises das relações étnico-raciais foram organizadas a partir dos seguintes aspectos, a saber, 1) quem é ou pode ser negra/o no Coltec?; 2) as cotas raciais e a relação com as experiências negras na escola; 3) o impacto da estética negra na escola; 4) as características do humor nos intervalos e os limites entre a brincadeira e o racismo; 5) a especificidade das experiências negras nos intervalos e na escola; e 6) as expressões do pacto da branquitude na escola e nos intervalos. De modo geral, a pesquisa evidenciou que os estudantes têm participação ativa na construção de um *currículo-lazer*, por meio principalmente do grêmio estudantil, na organização de diferentes eventos culturais, artísticos, esportivos e acadêmicos. Tal currículo é construído em meio a uma cultura escolar que possibilita autonomia e liberdade, mas que também é exigente e tem como base um sistema de desempenho por notas em uma carga horária em tempo integral. Neste contexto, as/os estudantes negras/os possuem especificidades na experiência de socialização na escola, que são atravessadas por diferentes expressões do racismo (dentre elas a temática da miscigenação, do racismo recreativo, do racismo institucional, e do racismo simbólico); pela estética negra; pela autoestima negra; e pelos processos de tornar-se negra/o. Contudo, os intervalos também evidenciaram potencialidades da presença de estudantes negras/os em uma instituição escolar elitizada que viabiliza a construção de “Afrotecnologias” de resistência a partir do Movimento Negro do Coltec; o reforço da estética negra que permite um tornar-se negro positivo; a entrada da cultura negra na escola; a formação de estudantes não-negros através da experiência negra; a construção de pequenos coletivos negros de amizade; o protagonismo de negras/os na organização e execução de eventos esportivos; e a luta antirracista de estudantes negras/os nos intervalos. Os resultados revelam que a pesquisa sobre os diferentes tempos e espaços escolares, entre eles os intervalos, podem impulsionar novos olhares que permitam compreender de forma mais ampla as experiências das/os jovens como estudantes, colaborando assim para a construção de propostas educativas antirracistas.

Palavras-chave: Intervalos escolares. Relações étnico-raciais. Juventudes negras. Escola de tempo integral. Tempos escolares.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate how the ethnical-racial relationships express themselves in the experiences of socialization of the black youth at the Technical School of UFMG (Coltec) during the breaks. To do so, it employed the investigative strategies of participative observation and the realization of two discussion groups, with black students. The analysis of the ethnical-racial relations were organized departing from the following aspects, 1) who is or can be black at Coltec?; 2) the racial quotas and the relations with the black experiences at the school; 3) the impact of the black aesthetic at the school; 4) the characteristics of humor during the breaks and the limits between jokes and racism; 5) the specificities of the black experiences during the breaks and at the school; and 6) the expressions of the pact of the white people at the school and during the breaks. In general, the research highlighted that the students have an active role in the development of a *leisure curriculum*, mainly through the student council, in the construction of different cultural, artistic, sportive and academic events. Such curriculum is constructed amid a school whose culture permits autonomy and freedom, but which is also demanding and has as basis a grade system in a full-time shift. In this context, the black students have specificities in their experiences of socialization at the school, which are crossed by different expressions of racism (to mention some, the thematic of miscegenation, the recreative racism, the institutional racism, and the symbolic racism); by black aesthetic; by black self-esteem; and by the processes of becoming black. Although, the breaks also revealed potentialities of the presence of black students in an elite scholar institution that enables the construction of “Afrotechnologies” of resistance departing from the Black Movement of Coltec; the reinforcement of the black aesthetic that enables becoming a positive black; the entrance of the black culture at the school; the formation of non-black students through the black experience; the construction of small black friendship associations; the protagonism of blacks in the organization and execution of sportive events; and the anti-racism struggle of black students during the breaks. The results revealed that the research about different times and spaces at the school, among them the breaks, can boost new perspectives that allow to acknowledge in a broaden way the experiences of the youth as students, contributing, then, to the construction of anti-racists educational programs.

Keywords: School breaks. Ethnical—racial relationships. Black youth. Full-time school. Scholar times.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CP	Centro Pedagógico da UFMG
CEU	Centro Esportivo Universitário
Coltec	Colégio Técnico da UFMG
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EBAP	Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
CADEC	Câmara Deliberativa do Coltec
CEP	Comitê de Ética da UFMG
PIC	Programa de Iniciação Científica
Slop	Seção de Logística e Predial
SEAP	Seção de Acompanhamento Psicossocial
Nuped	Núcleo de Trabalho Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ESCRIVIVÊNCIAS DE UM NEGRO PROFESSOR INTELECTUAL COTISTA ...	14
1.1 Quando tudo começou.....	14
1.2 Do Neguinho exótico ao Negro professor de Educação Física: o que mudou?	19
1.3 Do negro professor intelectual aos caminhos que me fizeram chegar nesta pesquisa	23
2 PERCURSO, PROCESSOS, ENCONTROS E DESENCONTROS METODOLÓGICOS	29
2.1 Colégio Técnico da UFMG: que escola é essa?	30
2.2 A chegada no Coltec e os caminhos para alcance da investigação	39
2.2.1 Observação participante	39
2.2.2 Grupos de discussão e a análise dos dados.....	43
2.2.3 As/Os estudantes negras/os participantes da pesquisa: quem são?	49
2.2.4 Quem é ou pode ser negro/a no Coltec?	53
2.3 O Currículo-lazer do Coltec	69
3 A CULTURA ESCOLAR DO COLTEC NA VISÃO DAS/OS ESTUDANTES NEGRAS/OS	79
3.1 Entre autonomia, liberdade e cerceamento: as juventudes <i>outras</i> na escola de Ensino Médio integrado	80
3.2 As juventudes e as produções de ritmos, lazeres, práticas e relações na escola.....	93
4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO/NOS INTERVALOS	100
4.1 Entre cotas raciais, experiências negras e relações étnico-raciais.....	101
4.2 Jovens negros/as e os estilos.....	122
4.3 O humor na escola: limites entre a brincadeira e o racismo	127
4.4 (Auto)regulação das relações étnico-raciais ou pacto da branquitude?	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS – INTERVALOS ESCOLARES QUE NOS FAZEM REFLETIR SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	144
REFERÊNCIAS:	149

APÊNDICE A – Formulário com termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) e mapeamento de perfil das/os estudantes participantes.....	160
APÊNDICE B – Recorte da organização do tema “intervalos e relações étnico-raciais”.	164

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado se propõe a investigar as experiências de socialização dos momentos de intervalo escolar, incluindo o recreio, de jovens negras/os. Esta pesquisa emerge de estudos provenientes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da minha graduação em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que compreendeu os intervalos como tempo e espaço escolar onde emergem manifestações culturais de lazer e práticas de socialização. A partir dessa pesquisa de TCC e com base em leituras acadêmicas sobre os intervalos e as relações étnico-raciais levantei a hipótese de que neste momento escolar existiam diferentes formas de relações racializadas que tinham como base o racismo. Nessa direção, me questiono: “como as relações étnico-raciais se expressam nos tempos de intervalo escolar? Quais são as especificidades dos intervalos para as juventudes negras no ensino médio integrado?”

Assim, essa dissertação de mestrado tem como objetivo principal investigar como as relações étnico-raciais se expressam nas experiências de socialização de jovens negras/os estudantes do Colégio Técnico da UFMG (Coltec) durante os tempos de intervalo. A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentei uma Escrivência (Evaristo, 2017), que conta sobre meu processo de construção como sujeito negro que se torna um negro que é professor, um *negro professor*. Essa construção subjetiva me guia para chegar no tema da dissertação. Além disso, apresento algumas bases teóricas para compreensão da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Percursos, processos, encontros e desencontros metodológicos” invisto em refletir e descrever as escolhas metodológicas realizadas ao longo da pesquisa, apontando os desafios e possibilidades dessas escolhas. Aqui descrevo o processo de observação participante desenvolvida ao longo de meses na instituição gerando um grande volume de dados nos cadernos de campo. Narro os processos de planejamento, seleção das/os estudantes negras/os e execução dos grupos de discussão. Por fim, apresento a forma como foram realizadas as análises dos dados da pesquisa para construção dessa dissertação. Além disso, no segundo capítulo, apresento a escola, o *currículo-lazer*, e me questiono: “Quem é ou pode ser negra/o no Coltec?”.

O terceiro capítulo é chamado “A cultura escolar do Coltec na visão das/os estudantes negras/os”, nele faço um mergulho sobre a cultura escolar do colégio a partir da percepção das/os estudantes que participaram dos grupos de discussão propostos. Dessa forma, abordo o contexto de liberdade e responsabilidade dessa escola e questões na relação estudantes-

instituição e estudantes-docentes. Além disso, falo sobre os ritmos, lazes e práticas presentes na escola.

Já no quarto capítulo, intitulado “As relações étnico-raciais nos intervalos”, convido o/a leitor/a a se debruçar sobre as relações étnico-raciais que se apresentam na escola. Nessa parte invisto em apresentar de que forma o racismo se expressa nas relações da escola, mas também como as/os estudantes negras/os produzem resistências e combatem as práticas racistas. Aqui vou refletir sobre o impacto das cotas no cenário da escola, as especificidades nas experiências de jovens negras/os, a estética negra, o humor na escola e o pacto da branquitude (Bento, 2022) que se desvela nessas relações nos intervalos. Por fim, apresento minhas considerações finais no capítulo intitulado “Intervalos escolares que nos fazem refletir sobre uma educação antirracista”. Busco, a partir do que foi encontrado na pesquisa, refletir sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação antirracista nos diferentes tempos e espaços escolares e não escolares.

1 ESCRIVIVÊNCIAS DE UM NEGRO PROFESSOR INTELECTUAL COTISTA

Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em Becos da memória é verdade, nada que está narrado em Becos da memória é mentira. Ali busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de Becos está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever Becos foi perseguir uma escrevivência. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha. (Evaristo, 2017, p. 12-13).

É desse lugar de me colocar como narrador da minha própria história e de falar sobre a minha subjetividade negra no meu processo de formação estudantil e acadêmica que eu escrevo essa narrativa. Ela fala de reconhecimento racial, de ações afirmativas, de democratização da educação, de estigmas raciais, de relações familiares, de formação de professoras/es, de afeto, de aquilombamento e de como tudo isso construiu quem sou hoje. Nessa construção do meu eu negro, construo pontes com o que me fez pesquisar as juventudes negras, os intervalos e as relações étnico-raciais.

1.1 Quando tudo começou...

O ano era 2003, quando meu irmão mais velho, Luvison, foi sorteado para ser estudante do colégio de aplicação de educação básica, o Centro Pedagógico da UFMG, também conhecido como CP. Na época, eu tinha por volta de cinco anos e não sabia muito bem o que esse sorteio significava e muito menos que ele estava entrando em uma escola de referência. Contudo, Livia, minha mãe, conta que desde a primeira vez que eu vi a escola sempre falava que também queria estudar lá e que era para ela me inscrever no sorteio do ano seguinte.

Ouvindo essa história, acredito que, naquele tempo, o desejo de estudar no CP era devido ao fato de que desde que nasci, minha mãe, pedagoga da educação infantil e por muitos anos diretora e sócia de uma escola infantil (que eu chamava de escolinha), sempre me levava para o trabalho e, por consequência, eu e meu irmão sempre estudamos no mesmo espaço educacional, acompanhando a trajetória profissional de minha mãe.

Ao final do ano de 2003, como já havia completado meus seis anos, minha mãe me inscreveu no sorteio para a entrada no Centro Pedagógico no ano seguinte. No dia do sorteio, meu pai, Vicente, e minha mãe foram acompanhar o processo presencialmente e eu fiquei na escolinha. Não me lembro ao certo o que eu senti quando descobri que era o dia do sorteio, mas me entendendo hoje como uma pessoa ansiosa, imagino que eu tenha ficado bastante ansioso e agitado para saber o resultado. Passadas algumas horas, meus pais chegaram e recebi a notícia

de que havia sido sorteado e que iria entrar na mesma escola que meu irmão. Me recordo que fiquei bastante feliz e empolgado com a notícia e meus pais também ficaram, porque mal eu sabia que estava entrando em uma escola “modelo” da universidade que garantiria a mim uma educação de qualidade e que, além disso, estava fazendo parte de uma primeira forma histórica de ação afirmativa na universidade.

Antes de o processo seletivo para o CP ser realizado por meio de sorteio, a seleção das/os estudantes era feita por meio de um processo seletivo que avaliava o nível de alfabetização dos estudantes. Como já ouvi de várias pessoas, a escola tinha a fama de ser “a escola dos filhos/as das/os professoras/es da UFMG” e “uma escola para poucos”. Contudo, ao longo dos anos, o CP passou a ter sua entrada por sorteio. Essa mudança democratizou o acesso à escola e consequentemente aumentou a diversidade dos/as estudantes¹.

Voltando à minha trajetória, em 2004, cursei o primeiro ano de ensino fundamental. Estava em uma escola grande, dentro da universidade e tinha muito a aprender pela frente. Naquele espaço escolar fiz amizades, comemorei aniversários (Figura 1), joguei futebol, joguei muito paredão², participei de campeonatos e dos jogos escolares no Centro Esportivo Universitário (CEU), fiz parte do momento de transição do CP para uma escola de tempo integral – quando participei do programa Segundo Tempo³ –, fiz minha primeira aula de dança de salão, e aprendi muito em diferentes aspectos da vida. Desde pequeno, minha mãe sempre exigiu, de mim e do meu irmão, que fôssemos estudantes exemplares. A cobrança era até demais, de uma forma cômica. Assim, fui me formando como uma pessoa sorridente e estudiosa, porém ainda não entendia o que significava ser um menino negro dentro da sociedade e do espaço universitário.

Todavia, os oito anos de CP se encerraram. Eu sou da época em que o ensino fundamental eram somente oito anos, mas também fiz parte do processo de transição das denominadas *séries* escolares para os *anos* escolares. Saindo do Centro Pedagógico, eu tinha o direito de ir estudar, sem realizar prova, no Colégio Técnico da UFMG e, pela segunda vez, tive o benefício de estudar em uma escola pública de qualidade, graças ao sorteio/democratização do acesso ao CP.

¹ Como afirma Silveira (2019), atualmente, o CP apresenta um contexto de diversidade de raça, gênero, classe e perfil socioeconômico que permite ser um ambiente diversificado, refletindo a realidade brasileira.

² Jogo presente no recreio do Centro Pedagógico. Consiste em formar uma fila de estudantes, que devem rebater uma bola de vôlei, fazendo com que ela quique uma vez no chão antes de tocar a parede novamente. Jogo bem similar ao squash.

³ O Segundo Tempo é um programa do governo federal que “tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.” (Programa..., 2023).

Figura 1 – Fotografia da comemoração do meu aniversário de 7 anos no CP



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Me lembro que essa época de admissão no Coltec foi uma tensão, porque era necessário escolher qual curso técnico iria fazer, mas eu só pensava em ser jogador de futebol e não fazia a mínima ideia de qual curso queria. Além de ser uma fase difícil por ter que fazer uma escolha importante, pairava no ar uma ideia de que “estudante do CP não dava conta do Coltec”, que era necessário escolher um curso que “fosse dar conta” e que “Informática?! Nem pensar!”. Minha sorte era a de que meu irmão já estava concluindo o primeiro ano no colégio e, com isso, me passou várias dicas sobre a cultura e o contexto escolar, fazendo com que eu pudesse escolher com um pouco mais de tranquilidade. No fim das contas, fui fazer o curso técnico de Química integrado ao ensino médio.

Mais uma vez, vivi um período escolar muito rico, porém também muito cansativo para a minha vida. Saía de casa 7h e sempre voltava às 15h, 16h, mas foram muitas vivências e aprendizagens. Destaco as experiências de socialização no bar do Cabral, nas resenhas na minha casa, nos campeonatos internos, nas ocasiões de “matar aula” para conversar, descansar, jogar futsal e nos momentos de “Senta e Toca⁴”. Atualmente, olhando para essas experiências de socialização, duas coisas me chamam a atenção: primeiro que, apesar da rotina cansativa, como ex-estudante do CP não tive grandes dificuldades para ser aprovado nas disciplinas do curso técnico e do ensino médio. Isso demonstra que o discurso de que estudante do CP “não dava conta” acabou caindo por terra na minha experiência; segundo, que o Coltec era um lugar muito

⁴ “Senta e Toca” era um evento cultural do Coltec organizado pelo grêmio estudantil em que, na hora do almoço, as pessoas (principalmente estudantes) tocavam e cantavam músicas que gostavam.

diverso. Havia pessoas ricas, pobres, pessoas da comunidade LGBTQIAP+⁵, héteros, negros/as, brancos/as e os tipos mais variados de pessoas que se pode imaginar. Essa diversidade (que não percebia na época, mas hoje percebo) me fez aprender muito sobre as diferenças humanas. Atribuo a esse momento as primeiras experiências que me fizeram me ver como uma pessoa preta, porque foi ali que me apelidaram de “Neguinho” e um professor da Química disse que eu tinha uma “beleza exótica” no meio da aula.

Em 2013, nesse ambiente diverso e de aprendizagem ficou uma marca. Em um dos intervalos do ensino médio, eu me encaminhava para a quadra com outros amigos quando um colega que já estava na quadra virou e disse, “Você é neguinho!” eu logo respondi, “Não, não sou”. Ele reafirmou “É, sim! Você é neguinho e agora vou te chamar assim, de Neguinho”. Falou isso rindo. Esse colega era mais alto, com mais massa corporal e branco. Na minha cabeça eu queria “cair na porrada” com ele, mas sabia que não ia resolver a situação e eu ia acabar apanhando, então desisti e apenas respondi que “Não, eu não quero ser chamado por esse apelido”. Falar não resolveu e ele continuou me chamando pelo apelido. Acabei deixando para lá. Com o tempo, todos na escola, de diferentes anos, me chamavam assim.

Quando aconteceu o fato, eu detestava o apelido. Porém, através da repetição, acabou se tornando um apelido carinhoso, de pessoas amigas e queridas, fazendo com que eu não sentisse mais raiva de ser chamado dessa maneira. Me lembro que na época, eu nem questioneei o porquê da origem do apelido e pensava: se meu amigo, também negro, de cabelo liso, tinha o apelido de “Pajé” e um outro amigo negro tinha o apelido de “Gelado”⁶, por que eu não poderia ser o Neguinho? Apenas aceitei.

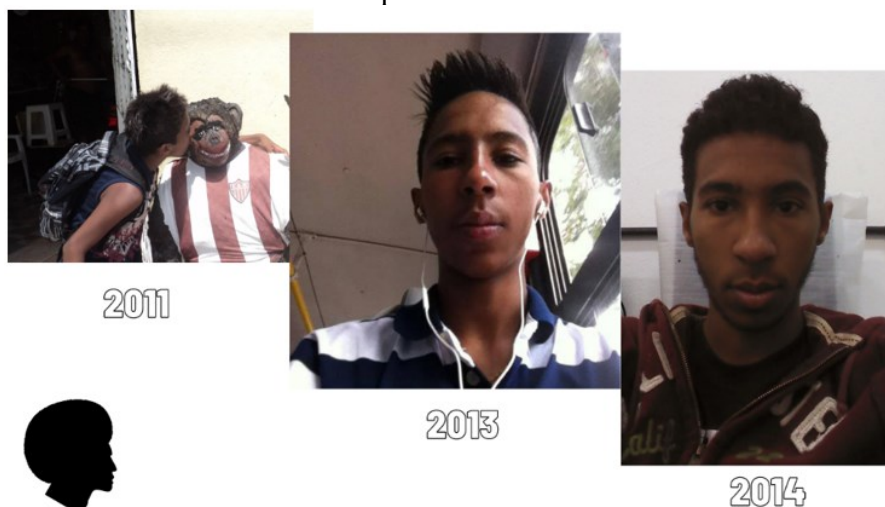
Por falar em raça, minha trajetória no ensino médio foi marcada também por uma transição capilar (Figura 2). Na verdade, meu cabelo sempre foi algo que me marcou. Não sabia definir se ele era crespo, se era liso ou se era cacheado. Só sabia que sempre cortei ele com o “corte social” bem curtinho. Isso mudou quando, um dia, vendo meus primos relaxarem⁷ o cabelo e o utilizarem arrepiado, quis o meu cabelo do mesmo jeito. Então, por volta dos meus 13 para 14 anos comecei a relaxar o cabelo com frequência.

⁵ LGBTQIAP+ é uma sigla que representa pessoas que não se identificam com a heterossexualidade. Assim, as letras da sigla representam, respectivamente, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuados e Pansexuais. O “+” representa outras formas diversas de sexualidade que não estão nessa sigla.

⁶ “Gelado” é um personagem negro do filme de animação de 2004 *Os Incríveis*, produzido em parceria entre os estúdios Disney e Pixar.

⁷ “Relaxar” o cabelo é uma técnica de alisamento usada principalmente em cabelos crespos e cacheados, também é comum ouvir o nome de “relaxamento”.

Figura 2 – Processo de transição capilar de 2011, com 14 anos, até 2014, já com 17 anos, no último ano do Coltec quando deixei de relaxar o cabelo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando eu terminei o procedimento e saí desse salão, me achava muito bonito, sentia que estava “arrasando”. Porém, tinha um problema. Como o modelo do corte foi curto, era necessária uma manutenção periódica de 20 em 20 dias. Entretanto, nesse salão, o corte com relaxamento custava cerca de R\$ 70,00 e eu ainda tinha que me deslocar do bairro Santa Amélia até o bairro Floresta. Ou seja, era o valor do corte mais a passagem e o lanche, porque eram horas fora de casa só para cortar o cabelo. Para ser viável financeiramente, era necessário um espaço maior de tempo entre um corte e outro, o que acabava deixando o cabelo sem corte e muito grande. De vez em quando, com o excesso de sol do dia a dia, meu cabelo ficava até com as pontas loiras.

Durante esse período, arrumar o cabelo para ir à escola era um sacrifício. Eu tinha que lavar, usar secador, passar uma pomada e, mesmo assim, quase sempre, não ficava bom igual o cabelereiro fazia e isso mexia muito com minha autoestima. Me sentir feio era algo frequente. Mas também havia dias de glória, por exemplo, quando eu via um colega de escola com o mesmo cabelo relaxado, eu me sentia representado. A primeira vez em que consegui me identificar fisicamente com uma pessoa famosa e me sentir bonito foi na época em que o Neymar, jogador de futebol, estava em seu início de carreira no Brasil, jogando pelo Santos. Ficava mais feliz ainda quando relacionavam as minhas características físicas e de habilidade no futebol com as do Neymar. Minha autoestima agradecia.

Porém, mesmo me sentindo representado fisicamente pelo jogador, manter o cabelo com relaxamento ainda era muito custoso, trabalhoso e nem sempre gerava o resultado esperado. Assim, em um determinado dia do final do ano de 2013, início de 2014, não me recordo o

porquê, mas me decidi que queria deixar de relaxar o cabelo e que queria descobrir como era o meu cabelo natural. Foi a melhor escolha que fiz, porque essa transição contribuiu para a construção de uma autoestima afirmativa sobre meu corpo e meu cabelo negro, mas hoje percebo que minha estética negra forma meus estudantes e é uma ferramenta de representatividade negra.

1.2 Do Neginho exótico ao Negro professor de Educação Física: o que mudou?

Em 2014, mais uma vez nesse percurso, eu e meu irmão Luvison estávamos vivenciando o mesmo momento, a trajetória de escolha do curso de graduação e trabalhando. Assim, a gente conversava muito e discutia possibilidades. Para além dos diálogos com meu irmão, uma pessoa muito importante na minha escolha foi Patrícia, uma mulher negra que já cursava a graduação em Educação Física. Por estar estudando a área, ela me apresentou o curso como possibilidade. Associada à minha nota no ENEM⁸, a relação muito próxima com o Futsal (fui atleta até os 14 anos), e devido ao gosto pela dança e pelas diversas práticas corporais, vi que a Educação Física era uma alternativa plausível, então decidi tentar o curso na modalidade Licenciatura. A escolha inicial pela Licenciatura foi estratégica pelo mercado de trabalho (sugestão de Patrícia, que já era minha namorada), mas depois disso, percebi que foi a escolha mais assertiva.

Decidida a graduação, chegou a hora de me inscrever no SISU⁹. Quando fui selecionar o tipo de vaga (ampla concorrência ou cotas) me questionei várias vezes se devia ou não entrar na cota de pessoa negra. Eu realmente me indagava: “Será mesmo que sou negro?”. Vi nessa época muitos amigos brancos entrando nas vagas de negros da UFMG (na ocasião ainda não se tinha a banca de heteroidentificação e a entrada se dava apenas por uma autodeclaração) e percebi que se eles, brancos, estavam ocupando essa vaga, eu, que tinha a cor da pele mais escura, também tinha o direito de ocupá-las.

Que loucura, né?! Eu me questionando se era negro e se realmente tinha o direito de entrar nas cotas enquanto pessoas brancas privilegiadas estavam aproveitando das brechas de um sistema de cotas muito recente que ainda estava se estabelecendo nas universidades... “Loucura” não, é um absurdo isso acontecer e as pessoas não terem o mínimo de senso ou sensibilidade para compreender o que são as cotas e quais são os seus objetivos. Por muitos anos, eu mesmo acreditava que as cotas eram um privilégio, mas só mais tarde fui perceber que na verdade as cotas são uma necessidade. Necessidade para pessoas marginalizadas pela

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁹ Sistema de Seleção Unificado.

sociedade e necessidade já que é uma forma de grupos privilegiados compreenderem e vivenciarem a diversidade. A minha crença sobre as cotas mudou, pois percebi que a diversidade de pessoas do Coltec e da graduação me formaram e me ensinaram. Assim, hoje acredito que o acesso de cotistas forma e ensina docentes, discentes e técnicos-administrativos que estão presentes nas universidades através da vivência da diversidade. No fim, escolher entre concorrer a uma das vagas reservadas para pessoas negras de escola pública ou às vagas de ampla concorrência foi o meu segundo cutucão da vida que me fez refletir sobre a minha negritude¹⁰ e meu lugar de pessoa negra na sociedade.

Mas voltando ao SISU, me candidatei então à vaga de Educação Física reservada para pessoas negras e de escola pública. Fui aprovado na primeira chamada para o campus de Montes Claros da UFMG e depois da quinta chamada, para o campus Pampulha, em BH, da UFMG. Foi uma alegria muito grande entrar novamente em uma instituição federal. Mais uma vez, fui uma pessoa contemplada pela democratização do acesso à universidade. Dessa vez, por meio de uma política atual de ação afirmativa para o acesso às universidades federais públicas.

Luvison e eu somos os primeiros familiares que cursaram e concluíram com excelência uma graduação em universidade pública da rede federal. Falo de “concluir com excelência”, pois pairava no imaginário social um discurso de “não dar conta”, presente no pacto da branquitude (Bento, 2022), que duvidava da capacidade de estudantes do CP e estudantes cotistas da graduação. Dessa maneira, mesmo com esse discurso, nós dois concluímos com maestria a formação no Coltec e na universidade.

No segundo semestre de 2016, ingressei na graduação, trabalhando com salão de festa, namorando com Patrícia e com o cabelo maior, cacheado, usando pente garfo e cremes específicos para cabelos de pessoas negras. Desde que entrei na faculdade, havia decidido que queria fazer uma trajetória de formação muito vinculada à experiência profissional, mas não uma experiência qualquer. Eu queria experiências profissionais que fossem significativas e que me preparassem para o mercado de trabalho. Como estudante de graduação, o primeiro local para onde retornei foi o CP. Depois que fiz uma visita técnica à escola na disciplina “Formação e Atuação”, ministrada pelo professor Admir, as memórias afetivas retornaram e eu decidi que queria me aproximar daquele espaço novamente de alguma forma.

Por coincidência, acompanhando as vagas para bolsistas e estagiários no site da escola, me deparei com um processo seletivo em janeiro de 2017 (nas férias da faculdade, eu ficava periodicamente entrando no site e atualizando a página de vagas, queria muito estar ali de novo)

¹⁰ Compreendo negritude a partir de Munanga (2020) em seu livro nomeado *Negritude – Usos e sentidos*.

para uma vaga de bolsista no projeto de extensão “Escola de Esportes do Centro Pedagógico”. Pensei, “Pronto! É essa vaga que eu quero”. Montei meu currículo de estudante do primeiro semestre da faculdade, mas que tinha uma vinculação muito próxima com as danças de salão e com as danças urbanas, e enviei. Fui aprovado e daí por diante me dediquei em viver diversas experiências como professor/estagiário na instituição de 2017 até 2019. Além das experiências de estágio no CP, tive a oportunidade de fazer estágio em redes privadas de educação, no NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) da UFMG, no programa Residência Pedagógica e me integrei ao coletivo de professoras/es *Pensando a Educação Física Escolar* (Pensando).

É importante aqui dar um pequeno enfoque no Coletivo Pensando. Este coletivo foi e é um espaço que me ensinou cotidianamente a trabalhar em coletivo, como as condições docentes são diversas e como é possível construir formas outras de Educação Física. É uma parte tão importante na minha trajetória que foi o lugar que me oportuniza coordenar um projeto de extensão composto majoritariamente por pessoas negras e fazer parte da coordenação compartilhada do coletivo ainda na graduação. Ou seja, é um espaço que vem me (des)construindo desde 2018 até os dias de hoje.

Destaco esse volume de experiências porque foi a partir desse contato com inúmeros contextos, diálogos com diferentes pessoas e leituras diversas das disciplinas que eu fui me identificando como um professor de Educação Física, mas não qualquer professor. Essas experiências me fizeram perceber que eu sou um *negro professor de Educação Física*. Mas por que “negro” antes de “professor”? Souza (1983, p. 18) em seu livro *Tornar-se Negro* indica que

o negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade. Afastando de seus valores originais, representados fundamentalmente por sua herança religiosa, o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de “tornar-se gente”.

Na mesma direção, Woodson (2021, p. 13) afirma que existe no processo de escolarização uma desvalorização da cultura negra¹¹ e da identidade negra em que “a ideia de inferioridade transpassa o Negro em quase todas as aulas de que participa e em quase todos os livros que estuda”, ou seja, a escola deseduca a/o negra/o, pois afasta as/os jovens negras/os dos saberes afro-brasileiros e coloniza o currículo com os saberes brancos europeus.

Sendo essa a realidade brasileira que deslegitima a cultura e as raízes negras, eu percebo que na minha trajetória de vida escolar houve um apagamento das especificidades e do debate do que é ser negro/a no Brasil. Apagamento de quais são as brincadeiras, os jogos, as músicas,

¹¹ “Cultura negra” aqui compreendida a partir de Gomes (2003).

ou seja, a cultura negra que está presente no contexto social. Além disso, faltou o debate para compreender, quando criança e como adolescente, quais são as “bonitezas” de ser uma pessoa negra. Inclusive, para ver essas bonitezas, se faz necessário ter representatividade negra no corpo docente, coisa rara nas escolas de educação básica e de graduação que estudei. Posso contar nos dedos os/as professores/as negros/as que me deram aula.

Observando as políticas públicas educacionais, 2003 foi o ano de promulgação da Lei 10.639. Essa lei “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ [...]” (Brasil, [2003]). Ou seja, entrei na educação básica em um momento de implementação dessa lei. Mesmo assim, em minha experiência não me recordo de práticas educacionais que abordassem a temática de forma significativa.

Em outra perspectiva, como negro professor de Educação Física, para além da representatividade e espelho eu identifico a partir da leitura de Nóbrega (2020) a necessidade de se pensar, planejar, executar e lutar por uma Educação Física que seja antirracista. Assim, como negro professor identifico a necessidade e a luta de se fazer presente na escola o debate sobre racismo e a valorização da cultura negra, inclusive de desmistificar e tratar didaticamente e pedagogicamente sobre as religiões de matriz africana na escola. Apesar dos preconceitos a serem enfrentados pela comunidade escolar – famílias, professoras/es e estudantes – esses saberes são garantidos legalmente a partir da Lei nº 10.639 e da Lei nº 11.645¹². Considero necessário lutar constantemente para que isso aconteça.

Destarte, esse foi meu processo de formação, transformação e identificação de vida e da graduação como um negro professor de Educação Física, mas essa perspectiva ainda continua se construindo e reconstruindo em meu processo pessoal e docente. Olhando hoje para essas experiências do passado, compreendo, que as relações étnico-raciais ocorrem a todo momento nas relações sociais, dentro e fora da escola, apesar de nem sempre refletirmos sobre elas, como será discutido mais profundamente no capítulo 4. Dessa forma, percebo as relações étnico-raciais como as relações entre pessoas negras e não-negras, em que há uma supremacia branca que produz na escola processos de construção de estereótipos e estigmas sobre as/os estudantes negras/os (Jesus, 2018) que são atravessados por discursos racistas que adentram nela (Gomes, 1996).

¹² A Lei nº 11.645 foi promulgada em 2008. Ela modifica a Lei nº 10.639 e estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ou seja, se indica a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, mas acrescenta a obrigatoriedade de se incluir a cultura e história indígena nos currículos da educação básica. (Brasil, [2008]).

Assim, compreendo que as minhas experiências como pessoa negra permitem que eu leia as relações étnico-raciais a partir de um olhar de quem sentiu e viveu na pele os processos de estigmas, estereótipos e discursos racistas presentes na escola. De maneira que essa experiência vivida me torna um negro professor e intelectual que tem um letramento racial que permite ver de uma determinada perspectiva as relações étnico-raciais nas suas diferentes expressões na escola e fora dela. Portanto, como afirma Gomes (2010, p. 496)

ao realizarem suas pesquisas e tematizarem a questão racial nas mais diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas ciências sociais e humanas, esses sujeitos produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do “outro”, do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial. Não mais um olhar distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo e das desigualdades raciais, mas, sim, uma análise e leitura crítica de alguém que os vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva.

Desse modo, o entrecruzamento entre minhas experiências de vida como negro em diálogo com a literatura me faz perceber a importância de se estudar sobre as relações étnico-raciais dentro e fora da escola. É necessário rever os discursos e estigmas que adentram a escola, na direção de ressignificar a práxis docente e as práticas racistas do dia a dia. Assim, entendo que somente quando se desvelam as práticas racistas da/na escola é que se torna possível ressignificar os diferentes tempos e espaços escolares na direção de uma educação antirracista. Então, é na busca por uma educação para as relações étnico-raciais antirracista que eu encontro sentido para a realização dessa pesquisa.

1.3 Do negro professor intelectual aos caminhos que me fizeram chegar nesta pesquisa

Após essa reflexão, retomo a linha da narrativa para o ano de 2019, caminhando para o fim da graduação e com o objetivo de definir meu tema de TCC. A experiência no programa Residência Pedagógica (Figura 3), com a professora Gyna e meus pares residentes foi muito importante para minha formação. Escrevemos trabalhos para congressos, almoçamos juntos/as, estudamos, planejamos aulas, nos desafiamos e fizemos projetos incríveis. Destaco aqui o projeto “É preciso ver?” desenvolvido por Miriam, Gyna e eu, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental que depois se transformou em um artigo intitulado “*É preciso ver?*”: *Práticas de ensino inclusivas na Educação Física escolar*.

Com essas experiências e nossa vontade de fazer as coisas acontecerem na escola e na Educação Física, surgiu meu tema de TCC, que buscou compreender e mapear as práticas de lazer no recreio escolar. Mas por que o recreio? Esse era um tempo/espaço escolar em que

aconteciam várias relações sociais por muitas vezes invisibilizadas pela escola, como as geografias do gênero (Wenetz; Rivero, 2021) e as aprendizagens não intencionais e não oficiais (Wenetz; Stigger, 2007), mas também expressavam a cultura juvenil com os passinhos de funk, as leituras, os grupos religiosos e os jogos digitais (Rafael, 2021).

Assim, eu pensava: como potencializar essas expressões corporais e de lazer do recreio na escola como eu identifiquei nas propostas de Guilherme Silveira (2020) e Andrade (2020)? Então essa foi a minha motivação e o caminho que segui no TCC e me fez chegar no tema de mestrado. Nesse contexto, destaco que compreendo o lazer como “uma necessidade humana e dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais” (Gomes; Elizalde, 2011, p. 82), em um tempo/espaço apropriado e/ou ressignificado por um sujeito ou grupo social (Silveira, 2019).

Figura 3 – Aula no Programa de Residência Pedagógica, no projeto “É preciso ver?”



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essas manifestações culturais que compõem o lazer são compreendidas como “práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura” (Gomes, 2014, p. 14). Assim, considero o jogo, o esporte, as práticas digitais, as conversas, as andanças nos corredores, o truco, a dança, as interações sociais e entre outras práticas, como manifestações culturais de lazer que se apresentam no contexto escolar. Manifestações essas que ressignificam os tempos/espaços escolares.

As experiências docentes na graduação e em minha pesquisa de TCC me fizeram abrir o olhar para os tempos e espaços de intervalo escolar. Aprofundando na temática, compreendo

os intervalos como tempos de pausa institucionalizada, na qual as/os estudantes ressignificam os diferentes espaços através de diferentes manifestações culturais do lazer. Nestas pausas ocorrem diversas interações sociais que entrecruzam valores, crenças, preconceitos e culturas dos diferentes estudantes que se relacionam neste momento escolar. Assim, reconheço a importância de realizar pesquisas no campo das relações étnico-raciais e associo isso à motivação de aprofundar o olhar para as interações nos intervalos, chegando no tema dessa dissertação. A proposta do presente trabalho é investigar as relações entre juventudes, relações étnico-raciais, socialização e intervalos escolares.

Como ponto de partida, fiz uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar as produções sobre o tema e sua relevância. Busquei a palavra-chave “recreio¹³” e foram encontrados 295 resultados. Para restringir a busca e se aproximar com a temática dessa pesquisa, utilizei as palavras-chave “recreio e juventudes”, “recreio e cultura negra” e “recreio e relações étnico-raciais”, com 7, 1 e nenhum resultados pertinentes, respectivamente. Em busca de comparar com outras temáticas de pesquisa que se relacionavam com o recreio, pesquisei as palavras-chave “recreio e gênero” e “recreio e infância”, e encontrei, respectivamente, 12 e 17 produções pertinentes.

A partir desta busca, no primeiro momento, identifiquei que existia maior presença na plataforma BDTD de teses e dissertações tratando do recreio a partir da perspectiva da infância¹⁴. Essa recorrência trazia indícios de que existiam lacunas na comunidade científica sobre a temática das relações entre recreio e as juventudes. Quando se analisam as pesquisas que tratam sobre juventudes¹⁵ essas investem em compreender a cultura juvenil e suas experiências escolares em diálogo com funk, gênero, lazer, identidade, Educação Física e reformas educacionais. Contudo, não se identificam nessas pesquisas o entrecruzamento entre as juventudes negras e as relações étnico-raciais.

De modo similar, os resultados indicam que existem mais estudos que refletem sobre as relações, diferenças e aprendizagens entre estudantes do sexo feminino e masculino, bem como as relações de gênero no recreio¹⁶. Por outro lado, as produções que tematizam o recreio, a cultura negra e as relações étnico-raciais são bastante reduzidas. As únicas produções encontradas que tangenciam essa temática são estudos que investigam as relações raciais em

¹³ O termo “recreio” aqui foi utilizado na busca pois se compreende o recreio como parte integrante do conceito de “intervalo”.

¹⁴ Ver: Silva (2012) e Pretto (2017).

¹⁵ Ver: Linck (2009), Jose (2014), Severo (2014), Malta (2015), Zilberstein (2016), Avila (2016) e Nunes (2019).

¹⁶ Ver: Cruz (2004), Wenzel (2005) e Penna (2011).

espaços educativos e a construção do autoconceito de crianças negras¹⁷ e as relações das crianças negras no cotidiano escolar¹⁸, +

que investiga as relações das crianças negras no cotidiano escolar. Novamente, esses dados evidenciam lacunas nos estudos sobre as interfaces entre o recreio, a cultura negra e as relações étnico-raciais e reforçam a relevância deste tema de pesquisa.

A partir disso, tendo em vista a relevância da presente pesquisa, parti para definir quais referências da literatura me guiaram na compreensão de cada um dos termos mencionados. Começando pela categoria “juventude”, Juarez Dayrell (2005) apresenta que o termo tem diferentes compreensões. Dentre essas, há uma compreensão da juventude como uma fase da vida que preparava o indivíduo para a vida adulta, ou seja, o jovem é considerado um “vir-a-ser”. Contudo, tomando como referência uma sociologia da juventude mais contemporânea, que parte de uma ótica da diversidade, o autor compreende que a juventude é uma condição social “não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (Dayrell, 2003, p. 42) em que a adolescência representa o momento do início da juventude e demarca mudanças físicas, sociais, afetivas e corporais que alteram as referências relacionais e sociais das/os jovens. Desse modo,

a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (Dayrell, 2003, p. 42)

Dayrell (2005) ainda destaca que a condição juvenil no Brasil é demarcada por uma diversidade contextual e sociocultural. Contudo, mesmo com essa diversidade, o autor ressalta que as juventudes acessam (a seu modo e de acordo com seu contexto social) com mais facilidade bens culturais e de consumo graças à ampliação do acesso à informação causado por diferentes mídias. Assim, “por meio de diferentes veículos de mídia, [as juventudes] têm acesso a um conjunto de informações, aos apelos da cultura de consumo, estimulando sonhos e fantasias, além dos mais diferentes modelos e valores de humanidade”. (Dayrell, 2005, p. 25).

¹⁷ Ver: Botega (2006).

¹⁸ Ver: Silva (2009).

Por isso, ao se construir nas interações sociais, a juventude negra possui experiências específicas, pois vive em uma sociedade racista. As experiências raciais no ambiente escolar podem valorizar ou estigmatizar a/o jovem negra/o, pois estes se deparam com “diferentes olhares sobre seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história” (Gomes, 2002a, p. 40).

Desse modo, se ressalta uma especificidade das relações que constroem e/ou destroem a identidade negra de jovens no ambiente escolar, pois identifico, em consonância com Gomes (2002b, p. 47) que a adolescência

é um dos momentos fortes na construção da subjetividade negra. Alguns/mas depoentes, ao falarem sobre a sua relação com o cabelo, lembraram as experiências vividas nesse ciclo da vida e falaram da sensação de “desencontro”, de mal-estar e de desconforto em relação ao seu tipo físico, seu cabelo, sua pele e sua cor, vivida na adolescência.

Por essa especificidade, a identidade negra é compreendida como

uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (Gomes, 2002a, p. 39).

Sendo assim, compreendendo que a juventude negra é construída nas interações. Entendo que as diferentes formas de relações sociais se mostram como fontes para esse processo de (des)construção da identidade negra. Dessa maneira, é na relação com o outro, negro ou não-negro, que se formam as identidades juvenis negras. Isso exige um olhar para os processos de socialização a partir dos quais crianças e jovens se produzem como pertencentes a um determinado grupo étnico-racial.

Aqui, a categoria “socialização” é interpretada como

os processos por meio dos quais os sujeitos se apropriam do social, seus valores, normas e papéis, a partir de uma determinada posição e de uma representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente entre as diversas fontes, agências e mensagens que lhe são disponibilizadas (Dayrell, 2005, p. 182).

Para esse autor, essa apropriação processual do social pode ocorrer por meio das relações sociais em que

[...] o grupo de pares, o estilo ao qual aderem e o consumo dos meios de comunicação de massa vão se constituindo como parâmetros de avaliação e organização das

relações interativas com a realidade externa. Esse jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido em sua ação cotidiana. Assim, interpreta sua posição social, dá um sentido às experiências que vivência, faz escolhas, age em sua realidade [...] (Dayrell, 2005, p. 183).

Essas relações de interpretações de estilos, consumos e trocas entre pares são conceituadas pelo autor como “sociabilidade”. Em suas palavras,

na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação, a pura forma, e é por ela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços têm em si mesmos sua razão de ser. (Dayrell, 2005, p. 184).

Quando Dayrell diz que na sociabilidade se estabelecem laços e que esses laços têm a sua razão de ser neles mesmos, interpreto que a sociabilidade tem como uma de suas bases a experiência. Uma experiência que é significativa para as interações de socialização e sociabilidade entre as/os jovens. Assim, entendo a categoria “experiência” como uma “combinação de várias lógicas de ação” em que “uma sociologia da experiência incita que se olhe cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo” (Setton, 2011, p. 718-719). Assim, a autora indica uma estreita relação entre experiência, sociedade e indivíduo, para a compreensão da socialização, entendida como

um fato social total, isto é, uma ação social vivida por uma dinâmica processual, com base na troca de mensagens simbólicas entre agências e agentes socializados, o que envolve simultaneamente todos os indivíduos, em todas as suas esferas de atuação, com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social (Setton, 2011, p. 719).

Sendo assim, para Setton (2011), a socialização é um fenômeno em que indivíduo e sociedade estão imbricados de forma relacional no qual a experiência se encontra como propulsora da socialização. Entendendo que a experiência juvenil não é única, mas diversa e com diferentes perspectivas, compreendo que as experiências de socialização estão juntas no processo de individualização dos jovens, pois Reis e Dayrell (2020) afirmam que cada vez mais as experiências dos indivíduos são diversas, consonantes e dissonantes com os moldes da sociedade, de modo que “a formação dos sujeitos depende cada vez menos dos moldes impostos pelas instituições e pelos seus papéis, e cada vez mais das experiências individuais” (Reis; Dayrell, 2020, p. 10).

Portanto, entendo as experiências de socialização como os processos que permitem aos jovens se apropriarem, a partir de interesses, necessidades e posicionamentos próprios, de valores e normas expressas por diferentes agentes sociais. Deste modo, as experiências de socialização fazem parte do processo de individualização e da identidade juvenil que se constroem a partir do diálogo com diferentes sujeitos e espaços sociais. Para essa dissertação, cabe ressaltar que as juventudes negras possuem experiências de socialização marcadas pelas diferentes expressões do racismo.

2 PERCURSO, PROCESSOS, ENCONTROS E DESENCONTROS METODOLÓGICOS

*É isso aí você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos*
(A vida..., 2002)

A música do grupo da cultura hip-hop Racionais MC's "A Vida é desafio", lançada em 2002, me faz refletir sobre como o processo de pesquisa está sempre atrelado aos sonhos e à esperança. Atrelado a essas palavras, porque como negro, filho, noivo, homem, professor e mestrando são muitos os desafios, os processos, os encontros e os desencontros que temos que enfrentar no cotidiano da vida e no caminho da realização da pesquisa. Em muitos momentos, desistir assombra o processo. Contudo, o sonho de conquistar o título de mestre e alcançar uma carreira profissional docente com condições melhores de trabalho são maiores que o vulto da desistência que paira sobre mente de um intelectual negro.

Assim, tendo a esperança e o sonho como guias e parafraseando Racionais MC's, sem esperar o tempo ruim vir me abraçar, neste capítulo invisto em apresentar a escola investigada, as escolhas do percurso de pesquisa, as estratégias metodológicas e as/os estudantes negras/os participantes. Além disso, faço uma reflexão sobre a complexidade da autoidentificação e da heteroidentificação racial a partir do questionamento: "Quem é, ou pode ser negro/a no Coltec?" Por fim, apresento as mais diversas organizações nos tempos de intervalo que compõem o *currículo-lazer* deste colégio.

2.1 Colégio Técnico da UFMG: que escola é essa?

O Colégio Técnico da UFMG (Coltec) é uma instituição escolar da rede federal localizada no campus Pampulha da UFMG (Figura 4). Considero importante destacar que

A Rede Federal reúne um conjunto de instituições, são elas: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. (Resende, 2022, p. 76).

De acordo com Resende (2022, p. 76), a partir da criação dos Institutos Federais, o Coltec “optou por se manter vinculado à UFMG”, deixando a oportunidade de se transformar em um campus de Instituto Federal.

Figura 4 – Vista aérea com destaque para a localização do Coltec e do Centro Pedagógico no campus Pampulha da UFMG.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Coltec, o regimento das escolas técnicas vinculadas às universidades é definido na “Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, [e] têm suas diretrizes e metas apontadas e caracterizadas pela Portaria Nº907 do MEC, de 20 de setembro de 2013” (Colégio..., 2017, p. 8). Além disso, o Coltec foi criado no governo militar, através de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Reitoria da UFMG e o Conselho Britânico, que tinha como interesse a “formação de profissionais especializados para a indústria e o fortalecimento do aparato técnico-científico do país” (Resende, 2022, p. 88). Desde 2007, é uma escola que compõe a unidade especial denominada Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (EBAP). Além do Coltec, o Centro Pedagógico da UFMG e o Teatro Universitário também a compõem. Ainda segundo Resende (2022, p. 87) a criação da EBAP conferiu “maior autonomia às escolas, visto que não eram mais vinculadas à Faculdade de Educação.”

Resende (2022, p. 76) apresenta que o Coltec é uma instituição que deve oferecer uma “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, com um percentual mínimo de 50% de suas vagas”. Dessa forma, nesta instituição ofertam-se cursos de ensino médio integrado, proposto em tempo integral, e curso técnico subsequente, no período da noite. Considerando os cursos técnicos integrados ao ensino médio, a instituição oferta os cursos de Análises Clínicas, Automação Industrial, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica e Química.

As/Os coltecanos¹⁹ que optam pelo técnico integrado cursam entre 31 e 34 disciplinas ao longo dos três anos de ensino médio, divididas entre disciplinas de formação geral (da educação básica), disciplinas de formação específica (do curso técnico) e disciplinas “integralizadoras”²⁰. A carga horária de estudos se distribui entre os turnos da manhã e da tarde, com início às 7h e término às 17h10min (com algumas variações de grade horária por curso). Neste tempo na escola organizam-se intervalos institucionais das aulas em três tempos, a saber, das 9h10min às 9h30min; das 11h10min às 13h30min ou das 12h às 13h30min (a depender da grade curricular do curso) e das 15h10min às 15h30min.

Além da excelência acadêmica dos cursos técnicos, é importante destacar o prestígio desta escola a partir da presença de um corpo docente altamente qualificado, onde a maioria

¹⁹ Coltecanos são as/os alunas/os do Coltec.

²⁰ Segundo o PPP do Coltec (Colégio..., 2017, p. 16) as disciplinas integralizadoras “possibilitam ao estudante a complementação da carga horária para a certificação nos cursos técnicos e podem ser obrigatórias, eletivas ou optativas. Estas disciplinas podem variar de um curso para outro em função das especificidades de cada um.”

dos professores são doutores; além da estrutura administrativa ímpar, que conta com profissionais de várias áreas, dentre os quais estão assistentes sociais, enfermeiras, psicólogos, pedagogas e técnicas em assuntos estudantis; e também é válido apontar a infraestrutura física de qualidade, que conta com vários laboratórios. (Resende, 2022, p. 88).

Tal estrutura, em seus pormenores, conta com uma organização administrativa composta por uma Direção, constituída por um diretor e um vice-diretor; uma Câmara Deliberativa do Coltec (CADEC); Coordenadores de Curso; uma Coordenadoria de Pesquisa e Extensão; oito Setores Administrativos, dentre eles, Seção de Ensino, Seção de Integração Escola- Empresa, Seção de Pessoal, Seção de Serviços Gerais, Seção de Apoio Administrativo, Setor de Atenção Escolar, Núcleo de Trabalho Pedagógico; e quinze Setores de Ensino, dentre eles, o de Biologia, de Química, de Física, de Matemática, de Ciências Sociais, de Letras, de Língua Estrangeira, de Educação Física, de Técnicas Gerais de Laboratório, de Informática, de Eletrônica, de Instrumentação, de Automação, e de Patologia Clínica.

De infraestrutura, segundo o PPP (Colégio..., 2017, p. 30) a escola conta com “uma área total de 9.373 m² e uma área construída de 5.185 m²”. O prédio de três andares da escola é distribuído em 21 salas de aulas teóricas e 6 salas ambiente; 30 laboratórios diversos; 1 sala multimeios; 1 auditório com camarim; 1 biblioteca; 2 vestiários; 2 quadras poliesportivas; 1 cantina; 31 gabinetes de professoras/es; 23 seções administrativas; 1 diretoria e 1 sala de reuniões; 1 sala de funcionários; 1 mecanografia/reprografia; 1 sala para arquivo inativo; 1 sede do Grêmio Estudantil; 3 halls (o da entrada, o banho de sol²¹ e um em frente a cantina); e 23 instalações sanitárias.

Apesar dessa grande dimensão estrutural, acadêmica e administrativa, ao longo da pesquisa se identificou uma percepção das/os estudantes de que a escola possui uma infraestrutura precária. Essa percepção das/os estudantes parece ter relação com aspectos da estrutura física como rachaduras e com problemas de manutenção de alguns itens, como descargas e vestiários. Além disso, essa constatação dialoga com Pouzas (2012), ao analisar o Livro de Memória do Coltec de 2004, que apresenta a seguinte reflexão:

Apesar dessa aparente boa estrutura física, pude verificar que certa parte dos antigos estudantes e atuais alunos que responderam às várias pesquisas contidas na obra se queixavam das más qualidades da infraestrutura do colégio, no que se refere ao ensino técnico. A maioria aponta que há um descaso com os laboratórios nos quais são realizadas as aulas práticas do ensino técnico (Pouzas, 2012, p. 42).

²¹ Banho de sol é o nome dado pelos coltecanos para um espaço arborizado da escola que possui alguns bancos, mesas e quiosques. É um espaço utilizado para realização de eventos, como o dia D e a Feirinha do Coltec. Quando não tem eventos é um espaço livre para interações diversas entre as/os estudantes.

Dessa forma, comparado com outras escolas brasileiras, o Coltec apresenta uma estrutura acadêmica, estrutural e administrativa de excelência e qualidade. Contudo, também apresenta sinais de falta de investimento. Esses sinais constroem e constroem a percepção das/os estudantes de que a escola possui uma arquitetura que demanda reparos e falta de inovação de alguns laboratórios. Com relação a esse último aspecto, no primeiro grupo de discussão as/os estudantes relataram a percepção de que a renovação tecnológica dos laboratórios demandava esforço das/os docentes em elaborar projetos para comprar equipamentos novos.

Apesar disso, Pouzas (2012, p. 43) diz que “muitos [estudantes] fazem referência ao ensino, o qual consideram muito bom, e que acaba se tornando um dos grandes chamativos para se estudar na instituição”, apesar dos problemas acusados por alguns estudantes. Esse chamativo da educação de qualidade rememora a história do processo de elaboração da rede federal profissional de ensino. Resende (2022, p. 78) indica que, no Brasil, a “Educação Profissional nasceu muito direcionada aos setores marginalizados e às camadas populares, por meio de cursos profissionais mais elementares”. Neste contexto, a autora apresenta que o diploma dos cursos profissionais não permitia aos estudantes o acesso ao ensino superior. Contudo, a “plena equivalência dos diplomas [entre ensino médio e ensino superior] e a criação dos cursos técnicos integrados aos cursos médios são marcos importantes para que a educação profissional passasse a despertar o interesse de segmentos das camadas médias da população” (Resende, 2022, p. 78).

Dessa maneira, a autora nos mostra um processo de modificação do público que cursa a educação profissional. Inicialmente, se tinha como foco as camadas populares e marginalizadas, mas não se podia utilizar o diploma para ingresso no ensino superior. Com as mudanças políticas e a possibilidade de uso deste para acessar outro patamar de educação, a formação técnica passa a ser alvo de famílias de classe média. Essa mudança me fez levantar a hipótese de que existe no processo histórico da educação profissional uma mudança no perfil étnico-racial de estudantes que ingressam em instituições de ensino médio integrado.

Na direção dessa hipótese, Resende faz a seguinte reflexão:

Em relação às camadas populares, vale lembrar que os cursos técnicos integrados quase sempre requerem a disponibilidade de estudar em período integral, o que dificulta sobremaneira o ingresso e a permanência de estudantes mais vulneráveis, que precisam trabalhar desde muito jovens. Além disso, as vagas para esses cursos são poucas e a concorrência costuma ser elevada (Resende, 2022, p. 79).

Sendo assim, compreendo que, por ser uma escola técnica em tempo integral de excelência e pelo seu caráter seletivo, se torna cada vez mais difícil o acesso e a permanência de jovens de camadas populares na instituição. De modo que, são as implantações das políticas de cotas e as bolsas de assistência estudantil que contribuem “para o ingresso e permanência de estudantes mais desfavorecidos” (Resende, 2022, p. 78).

Importante destacar que as cotas contribuem, mas não garantem o acesso das camadas populares, porque a instituição possui um processo seletivo bastante rigoroso e concorrido de modo que “existe na cidade de Belo Horizonte muitos cursinhos preparatórios para o exame” (Resende, 2022, p. 89). A título de exemplo, dessa concorrência, em 2024, o processo seletivo contou com 3.308 (três mil trezentos e oito) inscritos concorrendo a 180 vagas. Essa quantidade de inscritos apresentou uma relação candidato por vaga que variou entre 12,39 até 27,97, dependendo do curso. A Tabela 1 a seguir mostra essa relação candidato por vaga no processo seletivo de 2024 do Coltec.

Tabela 1 – Relação candidato por vaga distribuída por curso técnico no processo seletivo do Coltec de 2024

Curso	Candidatos	Vagas	Candidatos por vaga
1º ano Téc. em Análises Clínicas	835	36	23,19
1º ano Téc. em Automação Industrial	446	36	12,39
1º ano Téc. em Eletrônica	471	36	13,08
1º ano Téc. em Desenvolvimento de Sistemas	1007	36	27,97
1º ano Téc. em Química	549	36	15,25
Total	3.308		

Fonte: Adaptado de (Universidade..., 2023).

O rigor do processo seletivo previsto no edital para ingresso na escola está nos pontos mínimos que devem ser alcançados para aprovação. Em 2024, o processo foi constituído por uma prova de múltipla escolha de 60 questões. A cada questão foi atribuído 1 ponto, com exceção das questões de Língua Portuguesa e Matemática, a que foram atribuídos 2 pontos (pois teve peso 2 na prova). O valor total da prova foi de 90 pontos, divididos nas seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa (30 pontos), Matemática (30 pontos), Ciências Naturais (18 pontos), Geografia (6 pontos), História Geral e do Brasil (6 pontos). No fim, foram eliminados candidatos com nota final menor ou igual a 40% do somatório total de pontos da prova e foram

eliminados os candidatos com nota menor ou igual a 30% do valor total da prova de Língua Portuguesa e/ou da prova de Matemática.

Sendo assim, mesmo com as vagas reservadas para cotas nos processos seletivos, se as/os estudantes não atingissem a pontuação mínima não seriam classificados. Essa não-classificação acarreta um remanejamento das vagas entre as diferentes cotas existentes até chegar na ampla concorrência. A depender da formação prévia e do tipo de educação acessada pelas camadas populares, passar nesse processo pode se tornar muito difícil. Dessa maneira, se um dos objetivos do Coltec é “garantir a continuidade do processo de democratização do ensino, resguardando a sistemática de ingresso de alunos provenientes dos diferentes estratos sociais” (Colégio..., 2017, p. 11), compreendo que é necessário questionar se a forma como o processo seletivo vem sendo feito está se aproximando ou distanciando desse objetivo em busca de realmente garantir o acesso das camadas populares a esta escola e a outras escolas de ensino médio integrado. O debate sobre as cotas será aprofundado no capítulo 4, especialmente no item 4.1 intitulado “Entre cotas, experiências negras e relações étnico-raciais”.

Por fim, para melhor visualizar a estrutura do colégio, apresento a seguir algumas imagens de alguns espaços da escola (Figuras 5 a 11).

Figura 5 – Faixada e gramado na entrada do Coltec



Fonte: (Inscrições..., 2022).

Figura 6 – Imagem do auditório da escola



Fonte: (Colégio..., 2023).

Figura 7 – Imagem do corredor logo após o hall de entrada da escola, onde ficam os escaninhos das/os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Quadras poliesportivas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 – Espaço do “Banho de Sol”



Fonte: (Borges, 2016 *apud* Resende, 2022, p. 90)

Figura 10 – Corredor do terceiro andar do Coltec



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Biblioteca do Coltec



Fonte: Arquivo pessoal.

2.2 A chegada no Coltec e os caminhos para alcance da investigação

Esta pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 26). Ela foi desenvolvida em duas etapas: a primeira delas através da estratégia de observação participante para refinar o olhar para o cotidiano, os tempos, espaços, sujeitos, territórios, práticas e a organização dos momentos de intervalo. A segunda diz respeito à etapa com grupos de discussão, que teve como objetivo compreender o problema de pesquisa a partir do olhar das/os estudantes negras/os e das reflexões construídas coletivamente pelas/os participantes acerca da instituição escolar e as relações étnico-raciais que ali se expressam.

A escolha desse percurso metodológico dialoga com Maia e Correa (2014) que compreendem que a investigação com as juventudes deve perpassar pelo ver, pelo ouvir e pelo registrar. As autoras vão dizer que essa proposta metodológica se baseia em uma *desnaturalização* sobre a escola e as/os jovens a partir de um *distanciamento disciplinado*. Segundo elas, o *ver* dialoga com uma observação sensível, não-neutra e atenta aos filtros que são guiados por “nossos valores, nosso jeito de encarar o mundo, nosso modo de pensar... Isso se chama refração” (Maia; Correa, 2014, p. 20). Já o *ouvir*, é uma prática que complementa o *ver* e busca “confrontar seu ponto de vista com o dos outros sujeitos e construir uma leitura ou interpretação mais complexa das cenas ou situações observadas” (Maia; Correa, 2014, p. 22). Já o *registrar* é o exercício de continuidade da reflexão do ver e do ouvir a partir da escrita que pode ser um registro.

Com essa perspectiva metodológica, busquei ver e ouvir as/os estudantes ao longo das observações participantes, na sequência investi em aprofundar esse ouvir, através dos grupos de discussão. Tal exercício foi registrado em cadernos de campo para posteriormente construir as minhas análises apresentadas ao longo desta dissertação. A partir dessas duas etapas, a seguir irei apresentar o percurso de encontros, desencontros, análises, desafios, dilemas e escolhas metodológicas desenvolvidas ao longo das etapas de pesquisa.

2.2.1 Observação participante

Com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, entrei em contato com o Coltec para iniciar a pesquisa. Neste primeiro contato para solicitação da anuência da pesquisa, enviei à escola o projeto de pesquisa, o parecer e uma

apresentação minha. Enviados esses documentos e aprovada a pesquisa na instituição, recebi a carta de anuência, que foi anexada junto ao processo para aprovação pelo Comitê de Ética da UFMG (CEP–UFMG). Com a aprovação da pesquisa no CEP–UFMG e no Coltec, iniciei a ida presencial à escola de segunda a sexta-feira predominantemente nos intervalos de almoço (entre 11h10min e 13h30min) e nos horários de intervalo da tarde (entre 15h10min e 15h30min). Quando era possível, devido à minha dinâmica de trabalho na educação básica, a observação era realizada no intervalo da manhã (entre 9h10min e 9h30min).

Compreendo a observação participante a partir de Minayo; Deslandes; Cruz Neto; Gomes (2002), como uma técnica que “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Minayo; Deslandes; Cruz Neto; Gomes, 2002, p. 59). Esta é uma prática que demonstra a sua importância “no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas” (Minayo; Deslandes; Cruz Neto; Gomes, 2002, p. 59-60). Com essa compreensão, em busca de ter um olhar mais amplo nos intervalos e captar uma variedade de práticas, atividades e relações, busquei ao longo dos dias fazer um rodízio entre os espaços a serem observados. Quando aconteciam eventos organizados pela instituição ou pelo grêmio estudantil, eu dava preferência a estes eventos, mas quando não havia um evento planejado, mas havia manifestações culturais de lazer diversas, eu buscava circular por diferentes espaços dentro da escola, como o pátio, o banho de sol, as quadras, a cantina, a biblioteca, os corredores dos diferentes andares, a sala de estudos e espaços fora da escola, como o gramado em frente ao colégio. Como as/os estudantes possuíam livre acesso de entrada e saída no Coltec, eles/as estavam presentes em todos estes espaços.

Outra estratégia da pesquisa foi almoçar, sempre que possível, no mesmo restaurante universitário onde se concentravam mais estudantes, de forma a observar as relações fora da escola no tempo de intervalo. Em uma dessas relações construídas, um dia, fui convidado por duas estudantes negras para almoçar. Conversamos sobre assuntos diversos que se relacionavam com o dia a dia na escola e os intervalos. É importante ressaltar que na observação participante “o pesquisador participa da situação que está estudando, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição dele, que se incorpora ao grupo ou à comunidade pesquisados, de modo natural (quando já é elemento do grupo) ou artificialmente”. (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 62).

Por vários momentos desenvolvendo a pesquisa eu me sentia como um infiltrado que queria colher informações “secretas” das/os jovens. Inclusive, alguns estudantes até me chamaram de “infiltrado”, em determinado momento, e em outro, alguns, que fumavam e

falavam dos esquemas de “cola” nas provas ficaram com receio da minha presença, até que um jovem negro os tranquilizou e disse que eu era ex-estudante da instituição. Para minimizar essa sensação eu me inspirava no conceito de participante observador (Minayo; Deslandes; Cruz Neto; Gomes, 2002) e buscava me aproximar de diferentes pessoas para ter diálogos e criar vínculos ao longo do processo. Por sorte, fui professor de alguns das/os estudantes quando fui extensionista, em 2018, do Centro Pedagógico da UFMG, escola do Ensino Fundamental. Assim, reconheci muitas/os deles e eles me reconheceram. Este vínculo prévio fez com que esses jovens me inserissem em diferentes atividades, diálogos e práticas da escola, possibilitando uma observação mais próxima das relações nos tempos de intervalo.

Quando os jovens com os quais já existia um vínculo construído não estavam presentes na escola, eu buscava estabelecer vínculos com outros/as estudantes participando das práticas de lazer, como o Futmesa²², o vôlei e o truco. Mas nem sempre essa estratégia dava certo. Em vários dias, o trabalho de campo aconteceu de forma solitária, quando eu me assentava em algum espaço específico e observava as relações étnico-raciais que ali se estabeleciam. Eu fazia o esforço de ocupar, inclusive, espaços menos movimentados, como o terceiro andar do colégio e os corredores do curso técnico de Análises Clínicas, para entender como se davam as relações ali. Mas os eventos e as práticas de lazer esportivas me cativavam com mais frequência, talvez pela minha formação em Educação Física e as relações mais explícitas que ali se apresentavam com comentários, brincadeiras, risadas e assuntos diversos. Em locais mais vazios e silenciosos, era possível encontrar mais jovens descansando ou estudando, o que dificultava a aproximação.

Outra forma de interação e criação de vínculo se deu pelo fato de ser um ex-coltecano. Assim, era possível puxar assunto com as/os estudantes para entender a realidade atual do colégio em comparação com a minha formação, entre 2012 e 2014. É incrível como muitas coisas mudaram e outras permanecem as mesmas na instituição. Além disso, por conhecer as/os professores/as de educação física da escola, em alguns dias, sem um compromisso de observação, mas por estar na escola e gostar das suas práticas pedagógicas, eu acompanhei duas de suas aulas. Nessas visitas, o professor sempre me apresentava aos estudantes como seu amigo de área, nunca como pesquisador. Essa presença nas aulas permitiu novas aproximações com outras/os jovens estudantes.

Apesar de todas essas estratégias, com de certos/as jovens eu não consegui me aproximar, enquanto com outras/os estabeleci vínculos que geravam horas de conversa sobre assuntos variados. Interessante é que mais ao final da pesquisa, nos meses de setembro e

²² Prática corporal que tem como objetivo acertar a bola com os pés na mesa. Assim, joga-se em duplas e cada dupla tem o limite de três toques na bola para acertar a mesa.

outubro, com vínculos mais sólidos, as/os próprios estudantes, ao me verem sozinho, me chamavam para participar de alguma atividade. Além disso, as postagens nas redes sociais ou os fatos que aconteciam em dias anteriores, como jogos do campeonato de futsal, se tornavam elementos utilizados por mim para puxar assunto e me aproximar de novos estudantes. Também é importante reforçar que a pesquisa centralizou a investigação nas relações étnico-raciais. Com esse foco, foi necessário ter em mente, como defendem Correa e Jesus (2021), que *todas* as relações são marcadas pela dimensão étnico-racial, mesmo que não paremos para pensar nisso.

Assim, como afirmam Dias e Dayrell (2012) as relações étnico-raciais observadas na escola se expressavam a partir das sutilezas. Essas sutilezas estavam presentes nas conversas entre as/os estudantes, na forma de sorrir, nas ações corporais, nas palavras ditas e não ditas, nas trocas de olhares, nas escolhas de *com quem* e *como* se interagia nos intervalos. Desse modo, investi em tentar captar os “discursos não ditos em público; com o aparentemente não dito que diz alguma coisa; e ainda, com o que é dito sem palavras, mas nas ações e reações” (Dias; Dayrell, 2012, p. 60).

Me atentar para as sutilezas nas relações étnico-raciais foi importante, pois as relações raciais carregam

características político-ideológicas peculiares que parecem operar em nosso imaginário e realidade com enorme finura e engenhosidade. Mesmo entre jovens que em princípio vivenciam um momento de experimentação e questionamento de valores/paradigmas aprendidos no processo de socialização, percebe-se a penetração de tais ideologias, operando no pensamento e raciocínio raciais refinados desses sujeitos (Dias; Dayrell, 2012, p. 61).

Dessa maneira, para ter um olhar crítico para as operações desses “pensamentos e raciocínios étnico-raciais refinados e sutis”, mencionado pelos autores, foi necessário desnaturalizar o olhar para as práticas já conhecidas na instituição, do tempo em que eu era estudante, em busca de questionar as novas formas de interações que aconteciam nos intervalos escolares. Para isso, a literatura sobre as várias formas de expressão das relações étnico-raciais na e da escola foi fundamental para a observação e o cuidado em relação a não extrapolar aquilo que a minha observação permitia concluir.

Ao fim de cada intervalo, as/os estudantes se encaminhavam para as suas respectivas salas de aula e eu me dirigia para a sala de informática do colégio, localizada na biblioteca, para utilizar os computadores da escola e registrar no caderno de campo as observações que me chamaram a atenção e refletir sobre tudo o que foi visto e conversado durante a observação. Dialogando com Maia e Correa (2014, p. 24), nestes momentos eu estava realizando o que as

autoras nomeiam de “registrar ‘estando lá’”. Ou seja, um registro mais bruto com as ideias que vem à mente. A partir disso, os cadernos de campo foram organizados em arquivos virtuais armazenados na nuvem, de modo que era possível acessá-los independentemente do local e do equipamento que estivesse disponível. Criei um documento virtual para cada mês de observação e antes de começar a apresentar as observações do dia, eu colocava o dia, o mês e o ano referente àquela escrita no caderno. Foram no total sete documentos virtuais, que totalizam 48 páginas de registro.

Nos cadernos de campo, nos primeiros meses, eu buscava fazer uma descrição narrativa bem completa de onde e com quem estava, o que aconteceu e qual foi a reação das/os estudantes, pois queria registrar cada detalhe e cada percepção sobre o que acontecia. Eram muitas novidades e observações e não queria perder nada para o esquecimento. Com o passar do tempo, e com a repetição das rotinas e atividades observadas, a partir de setembro, passei a fazer registros narrativos menos detalhados, mas indicando reflexões que me despertavam aquela narrativa. Nestes momentos, quando observava alguma novidade, tentava detalhar o máximo possível para depois refletir sobre a observação. Durante este processo, pude capturar uma diversidade de assuntos que poderiam ser utilizados como temas de aprofundamento na segunda etapa da pesquisa nos grupos de discussão. Destaco que nessa diversidade de temas, a temática da especificidade da mulher negra preta e os relacionamentos amorosos interracializados nos tempos e espaços escolares são questões que podem ser investidos em futuras pesquisas.

2.2.2 Grupos de discussão e a análise dos dados

Na sequência, na segunda etapa da pesquisa, realizei dois grupos de discussão. Weller (2006, p. 245), afirma que o grupo de discussão é uma metodologia que tem como princípio a “exploração de opiniões coletivas e não apenas individuais”. Assim, a autora afirma que a partir das interações coletivas, as opiniões do grupo são atualizadas e refletem as orientações coletivas ou as visões de mundo do qual o entrevistado pertence. Além disso, Weller (2006, p. 246) indica que o grupo de discussão é uma “ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. De modo que representa “um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo.” (Weller, 2006, p. 247).

Sendo o grupo de discussão essa representação coletiva das experiências que um grupo vive, busquei com esse instrumento de pesquisa compreender como as/os jovens negras/os

percebem as relações étnico-raciais nos tempos de intervalo. Ou seja, como coletivamente as/os estudantes negras/os percebem, identificam e vivenciam as relações étnico-raciais na escola e como essas experiências reverberam nos intervalos. Essa elaboração coletiva utilizou o grupo de discussão como ferramenta para acessar o contexto social da escola pesquisada para as relações étnico-raciais.

Dito isso, decidi convidar apenas estudantes negras/os para a participação dos grupos de discussão. A escolha das juventudes negras como interlocutoras se deu devido ao reconhecimento de que a/o estudante negra/o possui uma experiência que perpassa processos de racialização marcados por uma hierarquização da raça e por estereótipos e estigmas. Assim, como negro, professor e intelectual que identifica os processos de racialização da sociedade, eu reconheço um lugar de poder e valorização histórica da experiência da branquitude diante da experiência da negritude em pesquisas acadêmicas. Dessa maneira, a presente pesquisa reconhece o *lugar de fala*, como definido por Ribeiro (2020), e as *experiências*, da maneira explicitada por hooks (2017), das pessoas negras, por isso escolhi ouvir a perspectiva desses e dessas jovens negras/os sobre as relações étnico-raciais.

O primeiro passo para definição das/os jovens que seriam convidados/as para a pesquisa se deu por um processo de heteroidentificação. Ou seja, a partir das minhas experiências racializadas de uma pessoa negra e a partir de cursos para bancas de heteroidentificação, eu realizei um exercício de identificar aquelas/es jovens que se enquadravam nos critérios de seleção da pesquisa.

Heteroidentificado como negra/o, convidei aquelas/es que ao longo da observação participante construíram alguma forma de vínculo comigo e se mostravam abertos para conversar e trocar informações. Fiz essa escolha, pois acreditava que o vínculo incentivaria a participação e o compartilhamento sobre as suas experiências nos intervalos. Além disso, compreendia que para a captação dos discursos e experiências coletivas racializadas era necessário que existisse confiança entre as/os jovens participantes e o pesquisador. Assim, a escolha das/os jovens negras/os teve como base o vínculo, pois acreditei que isso aumentaria a confiança e as possibilidades de um debate mais ampliado. Também, esse vínculo prévio ajudaria no primeiro ponto de condução de um grupo de discussão proposto por Weller (2006, p. 249) que é “estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua”.

Nego foi um estudante que reforçou esse ponto do vínculo e da confiança. Quando fiz o convite para a participação da pesquisa, ele o aceitou. Na sequência disse que normalmente não participa de nenhuma pesquisa do Coltec, mas que por ser eu o pesquisador ele abriria uma

exceção e participaria do grupo de discussão. Ou seja, o estudante reforçou que o vínculo e a confiança o motivou a participar da pesquisa e quebrar um padrão que tem diante de outros convites. Realizada uma lista de possíveis participantes negras/os, obtive inicialmente uma relação com doze nomes. Assim, elaborei uma proposta de divisão desses nomes em dois grupos de discussão, com seis estudantes negras/os em cada seguindo a sugestão de Weller (2006), de que devem ter de três a seis integrantes. Essa divisão também foi orientada pelo equilíbrio de gênero, de estudantes de cada série no ensino médio e de diversidade de estudantes que frequentavam cursos técnicos diferentes.

Feita essa seleção e organização, fiz o convite para as/os jovens do primeiro grupo de discussão. Presencialmente, conversei com cada jovem e os chamei para participarem da pesquisa. Geralmente, eles tinham dúvidas sobre o que era um grupo de discussão e sobre o tema da pesquisa. Assim, foi necessário utilizar um tempo com elas/es para tirar as dúvidas sobre a atividade. Com o aceite em participar, criei um grupo de mensagens instantâneas, intitulado “Pesquisa COLTEC – Relações raciais nos tempos de intervalo”, para cada grupo de discussão e fui inserindo a/o estudante ali. Com todas/os as/os estudantes do grupo de discussão adicionados, naquele espaço debatemos o melhor dia e horário para realização do encontro. Realizamos o preenchimento de um formulário que buscou conhecer melhor o perfil das/os jovens negras/os participantes, através de questões abertas sobre raça, curso, idade e perfil socioeconômico. O formulário detalhado se encontra no Apêndice A. Além disso, nesse formulário, as/os participantes eram esclarecidos sobre a pesquisa e davam seu consentimento para participarem das discussões.

Para a realização dos Grupos de Discussão, contei com o apoio de uma pessoa, também pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), que me auxiliou com o suporte para algumas questões práticas. Inspirado, na minha experiência com o Grupo de Estudos do Observatório das Juventudes (OJ) da UFMG, onde o vínculo, o alimento e a leveza dos encontros são fundamentais para a vida e para o encontro com as juventudes, preparei um lanche especial com suco, biscoito e bolo. A escolha do lanche se deu, primeiro, como uma forma de agradecimento pela participação e, segundo, porque nossos encontros foram agendados no horário do intervalo do almoço e muitos deles acabaram não almoçando para estar no grupo de discussão. Por fim, mais uma vez inspirado no “jeito OJ de ser”, encomendei com Nego (no primeiro grupo de discussão) e George (no segundo grupo) que levassem os doces que vendem nos intervalos para presentear as/os estudantes participantes.

Uma vez definidas essas questões práticas da organização dos Grupos de Discussão, organizei um tópico-guia com possíveis perguntas para o grupo de discussão. Como afirma Weller (2006, p. 249),

o tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente.

Assim, preparei uma pergunta inicial que abriu os dois grupos de discussão: “Como são as experiências de vocês nos tempos de intervalo do Coltec?”. Como *perguntas imanes*, que têm como “objetivo aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre os aspectos discutidos até aquele momento” (Weller, 2006, p. 250), preparei as seguintes questões: “Vocês percebem se existem diferentes grupos de estudantes nos intervalos?”; “Como vocês veem esses grupos?”; “Como vocês veem as relações de amizade e afetivas nos intervalos?”; “Vocês percebem relações étnico-raciais nos intervalos? Como elas ocorrem?”. Além dessas perguntas, deixei registrado alguns pontos que chamaram atenção ao longo da observação participante como possíveis pontos de exploração, dentre eles apelidos; sociabilidades/amizade; comentários sobre estilos; namoros e relações afetivas; comentários sobre professores; eventos no intervalo/tensões com a instituição; uso [da escola] para estudar; uso [da escola] para fazer debates, reuniões, palestras, rodas de conversa, etc.; o corpo negro nas práticas esportivas, culturais e de lazer; e relações de gênero e sexualidade. O objetivo era estar preparado, caso o silêncio prevalecesse em algum grupo de discussão. Por fim, deixei no tópico-guia uma questão final: “Tem algo que não conversamos e que vocês gostariam de compartilhar?”.

Com base em Weller (2006), me preparei para que mantivesse sempre em mente, ao longo do grupo de discussão, os sete pontos importantes para a condução do encontro. Dentre eles, confiança mútua, dirigir a pergunta ao grupo, iniciar com uma pergunta geral e estimulante, permitir que o grupo organize as falas, formular perguntas que gerem narrativa, fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e intervir somente quando solicitado ou se necessária outra pergunta. Dessa forma, iniciei os grupos de discussão. Em um primeiro momento, destaco o desafio de ser pesquisador e trabalhador da educação. No primeiro grupo de discussão, com as demandas da escola que trabalho, não consegui sair mais cedo e acabei chegando 15 minutos atrasado para o encontro. Porém, como a pessoa do apoio deixou tudo organizado, pude chegar, mesmo que atrasado, e manter a tranquilidade para o encontro. Houve problemas logísticos com a reserva da sala e também para liberação da mesa que seria organizado o lanche que foram resolvidos pela equipe de apoio.

Chegando no momento do grupo de discussão cada grupo reagiu de uma forma à proposta. No primeiro grupo, quando cheguei, quase todos/as já estavam na sala. Luiza era a única que faltava, mas estava insegura em participar. Coincidentemente, a encontrei no corredor e conversei com ela antes de subir para a sala. Essa conversa a motivou a participar do encontro. Na sala, com dois gravadores ligados, comecei lembrando o tema da pesquisa, agradecendo e fazendo a pergunta inicial do tópico-guia. Com essa pergunta, o primeiro grupo de discussão ficou metade do tempo do encontro realizando diálogos especialmente sobre as relações com os/as professores/as. Foi somente com a percepção do estudante Samuel de que precisavam voltar para o foco do encontro que uma *pergunta imanente* foi inserida. Já no segundo grupo de discussão, os diálogos foram mais curtos demandando que eu utilizasse mais *perguntas imanes* e tivesse que, inclusive, improvisar novas perguntas para aprofundar e estimular o debate.

Em outro aspecto, o primeiro grupo de discussão extrapolou o tempo que tínhamos para o encontro e durou 124 minutos (2 horas e 4 minutos). Já no segundo grupo, o encontro foi mais curto e durou 51 minutos. Com características distintas, cada grupo me permitiu compreender aspectos diferentes para a pesquisa. Enquanto no primeiro grupo as/os estudantes negras/os me conduziram para as suas experiências e o que mais tocava neles/as a partir da pergunta, no segundo grupo pude perguntar e esclarecer alguns pontos que chamaram a atenção na observação participante e ter a percepção das/os estudantes sobre essas observações. Por fim, no primeiro grupo de discussão as/os seis estudantes convidadas/os estiveram presentes, mas no segundo grupo de discussão apenas quatro dos seis convidados/as estiveram presentes. Com essa conformação, identifico que um grupo com seis tende a suscitar mais discussões e pontos de encontros, desencontros e debates. Por outro lado, o grupo de discussão com quatro estudantes permite aos jovens terem mais oportunidades de fala, mesmo para as pessoas mais tímidas.

Nessa relação, destaco que em alguns momentos no primeiro grupo de discussão, pessoas que gostam mais de falar tomaram mais a fala para si e se expressaram mais do que as pessoas mais tímidas. Do mesmo modo, percebo que os homens tenderam a dominar o debate. Como sugerido por Weller (2006), os alunos auto-organizaram as falas e existiu essa predominância de falas dos meninos diante das meninas. Acredito que essa disputa de poder pela fala entre meninas e meninos não impediu alcançar o objetivo da pesquisa. Ao final dos grupos de discussão fiz a pergunta final, mais uma vez agradei a participação e dei as lembranças.

Convém ressaltar que Weller (2006) indica em seu artigo cinco vantagens para o uso do grupo de discussão. Destas, destaco a quarta e a quinta vantagem dessa metodologia de pesquisa. A autora indica na quarta vantagem que o “grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração” (Weller, 2006, p. 250). Já na quinta vantagem Weller (2006, p. 250) afirma que “o grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas”. Assim, ao fim dos grupos de discussões percebo, e reforço, o caráter formativo para as/os estudantes negras/os participantes. Após a realização de um dos grupos, Luiza enviou uma mensagem instantânea dizendo: “Eu quem agradeço, foi um momento bastante importante e reflexivo para mim”. Assim, a mensagem indica o caráter formativo do grupo de discussão, que permitiu à estudante refletir sobre sua presença na escola e sobre como as relações étnico-raciais se expressam dentro deste cotidiano.

Para a análise dos grupos de discussão, inicialmente transcrevi os áudios para o formato de texto. Para isso contei com a ajuda da ferramenta “escriba”²³, o que demandou algumas revisões tendo em vista que o programa não é própria para registros de entrevistas em grupo. A partir do documento construído pela ferramenta, foi necessário realizar uma extensa correção e organização do arquivo, principalmente porque nem sempre a plataforma reconhecia as falas simultâneas das/os estudantes, de modo que, muitas falas ficavam misturadas na transcrição. Transcritos os grupos de discussão, me inspirei na proposta de *interpretação formulada* apresentada por Weller (2006) e segui os passos listados: 1) inicialmente li as transcrições e separei subtemas que reverberavam das falas das/os estudantes, para tanto, registrava esses subtemas como comentários na plataforma virtual de elaboração de documentos; b) escritos os subtemas no arquivo, na sequência elaborei três grandes temas que se convergiram nos comentários, dentre eles, “os intervalos no geral”; “intervalo e as relações étnico-raciais”; e “cultura escolar Coltecana”.

Para organização destes subtemas dentro os temas, organizei uma planilha onde na primeira coluna estavam os temas, na segunda coluna os subtemas que se relacionavam aos temas e nas demais colunas inseria os comentários feitos por mim para localização dos diálogos das/os estudantes. Um recorte da planilha se encontra no Apêndice B.

²³ Disponível em <https://escriba.app/pt-br/>. Acesso em: out. 2023 e em 18 jan. 2024.

Nessa planilha fiz a primeira coluna com o tema, na segunda coluna com os subtemas relacionados ao tema e nas demais colunas os comentários ali registrados. Além disso, destaco a presença de comentários na cor preta e na cor vermelha. Estas cores indicam em qual grupo de discussão este comentário estava presente, ou seja, preto eram comentários que se encontravam na transcrição do primeiro grupo de discussão e vermelho se encontravam na transcrição do segundo grupo de discussão. Organizados os materiais dos grupos de discussão, organizei um sumário da dissertação para a estruturação final do texto. Com isso fiz o movimento de apresentar os diálogos entre as estudantes sobre determinado tema e dialogar, refletir e relacionar essas falas das/os estudantes com a literatura acadêmica presente.

Os depoimentos das/os estudantes faziam recordar de trechos e momentos registrados no caderno de campo. Assim, quando o subtema rememorava algum registro do caderno de campo, recorria ao caderno e deixava registrado por meio de comentário ou mudando a cor do relato para futura consulta. Quando o subtema não rememorava algum registro do caderno de campo, fazia o movimento de consultar e analisar se existiam pontos de encontros esquecidos e registrados nos cadernos de campo.

Fazendo esses movimentos de organização dos temas, subtemas e comentários, aproximação entre caderno de campo e grupos de discussão e diálogos com a literatura, fui tecendo as análises para a construção da presente dissertação. Este movimento de amarrar ou tecer as transcrições, com os cadernos de campo e a literatura dialoga com Maia e Correa (2014) na proposta metodológica com as juventudes de ver, ouvir e registra. Nesta proposta, as autoras chamam a atenção para a necessidade de produzir um registro final mais elaborado que “carrega toda gama de reflexões, leituras e debates [...] e possibilitará construir uma interpretação ao mesmo tempo ‘pessoal e coletiva’ das cenas e cenários observados” (Maia; Correa, 2014, p. 24).

2.2.3 As/Os estudantes negras/os participantes da pesquisa: quem são?

Em busca de manter o anonimato das/os jovens, foi proposto aos estudantes participantes da pesquisa que escolhessem alguma referência negra que pudesse ser utilizada como seu nome fictício. Assim, todos os nomes apresentados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelas/os jovens participantes. Para os jovens que observei e interagi no cotidiano escolar, mas que não foram participantes dos grupos de discussão, utilizei a primeira letra do nome somada a um ponto final para identificação. Todas/os aquelas/es que participaram do grupo de discussão escolheram um nome fictício. Além da escolha do nome fictício, as/os

participantes responderam ao formulário descrito no item 2.2.2 dessa dissertação. Nele havia questões abertas para caracterizar cada estudante. Sendo assim, cada um respondeu de sua maneira, gerando diferentes apresentações, como se vê abaixo.

Jorge é o nome escolhido por um estudante que se autoidentificou como preto e foi heteroidentificado como negro de pele preta. Escolheu esse nome, pois ele acha “Jorge um nome forte”. Ele justificou sua escolha pois, “além do Seu Jorge e do George Floyd, é o nome de um velho amigo jardineiro negro que era inspiração e alegria!” (Jorge, 2024). Jorge tem 17 anos, fazia o curso técnico de Eletrônica e estava na 2ª série na época da pesquisa. Seu pai é técnico em Finanças e sua mãe é técnica em Análises Clínicas. Sua renda familiar é acima de seis salários mínimos por pessoa da família e é um jovem que estudou o ensino fundamental em escolas particulares. Assim, não entrou no colégio por meio de cotas. É um jovem que nos intervalos do Coltec mostra suas produções poéticas e artísticas.

Nego é um estudante que se autoidentificou como preto e foi heteroidentificado como negro de pele preta. Ele escolheu o seu nome fictício em homenagem ao seu avô. Nego tem 17 anos, fazia o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas e estava na 3ª série na época da pesquisa. Sua mãe é manicure e seu pai mestre de obras. Sua renda familiar está localizada entre 1 e 2 salários mínimos por pessoa da família. É um jovem proveniente de escola pública e ingressou no colégio por cotas. Nos intervalos é um jovem descontraído e considerado “gente fina”, muito popular entre os coltecanos. Nego ajuda na organização das atividades da atlética e vende doces variados.

Ely é uma estudante heteroidentificada como negra de pele parda, mas que se autoidentificou como branca no formulário. Escolheu o nome Ely “em homenagem ao avô do meu namorado que foi uma pessoa muito importante para mim” (Ely, 2024). Ely tem 15 anos, cursava Análises Clínicas e estava na 1ª série na época da pesquisa. É uma jovem proveniente de escola pública e ingressou no colégio por cotas. Em sua família existe uma pessoa formada em curso técnico de Enfermagem. Sua renda familiar é abaixo de 1 salário mínimo por pessoa da família. Nos intervalos quase sempre está com Iris, uma amizade bastante importante, ela se diz uma pessoa tímida, mas em nossos encontros sempre debatemos sobre assuntos diversos durante horas.

Iris é uma estudante que se autoidentificou como parda/negra e foi heteroidentificada como negra de pele preta. Ela não explicou o motivo do meu nome fictício. Iris tem 16 anos, cursava Análises Clínicas e estava na 1ª série no momento da pesquisa. É uma jovem proveniente de escola pública e ingressou no colégio por cotas. Sua mãe é autônoma e possui o ensino fundamental completo. Sua renda familiar está localizada abaixo de 1 salário mínimo

por pessoa da família. É uma estudante que se identifica com a cultura gótica e nos intervalos estava sempre junto de Ely. Ela foi a primeira a me acolher na pesquisa e a compartilhar várias informações interessantes nos intervalos, sobre a vida e a escola.

Luiza é uma estudante que se autoidentificou como preta e foi heteroidentificada negra de pele preta. Ela escolheu seu nome fictício “em homenagem ao meu tio que se chamava Luiz” (Luiza, 2024). Luiza tem 17 anos, cursava Desenvolvimento de Sistemas e estava na 2ª série, na época da pesquisa. É uma jovem proveniente de escola pública e ingressou no colégio por cotas. Devido ao contexto da pandemia e atividades excessivas, foi reprovada na 1ª série do Coltec, mas afirma que foi a melhor coisa que lhe aconteceu. Seus responsáveis são autônomos e possuem o ensino médio completo. Sua renda familiar está localizada entre 3 e 4 salários mínimos por pessoa da família. Nos intervalos se mostrou uma pessoa muito descontraída e bastante crítica para as reflexões sobre as relações étnico-raciais. Sempre que via oportunidade fazia alguns estudantes refletirem sobre falas ou comportamentos racistas.

Dandara é uma estudante que se autoidentificou como parda e foi heteroidentificada como negra de pele parda. Ela escolheu o nome fictício Dandara “remetendo a Dandara dos Palmares. Ela não é tão conhecida quanto seu marido, mas também foi muito importante” (Dandara, 2024). Dandara tem 17 anos, cursava Análises Clínicas e estava na 3ª série. É uma jovem proveniente de escola pública, que ingressou na escola por cotas e estava realizando estágio como monitora no laboratório de Análises Clínicas do Coltec. Sua mãe é professora da educação infantil e seu pai é representante comercial. Sua renda familiar está localizada entre 1 e 2 salários mínimos por pessoa da família. Nos intervalos, para relaxar da rotina estressante e cansativa de estudante, arrumava uma mesa de truco e jogava por horas com seus amigos/as.

George é um estudante que se autoidentificou como pardo e foi heteroidentificado como negro de pele parda. Ele escolheu seu nome fictício por gostar desse nome. Tem 17 anos, cursava Análises Clínicas e estava na 2ª série, na época da pesquisa. É um jovem que estudou em escola pública e também em uma escola particular no ensino fundamental e não ingressou na escola por meio de cotas. Um/a de seus/suas responsáveis legais é psicólogo/a e outro/a gestor/a comercial, que possuem ensino superior completo. Sua renda familiar está localizada abaixo de 1 salário mínimo por pessoa da família. Nos intervalos, era sempre receptivo e vendia brownies muito bons, o aluno, inclusive, recebeu o apelido de “Brownie” no Coltec. Quando havia jogos, estava com o compromisso de apoiar seu time de futsal da escola.

Samuel, é um estudante que se autoidentificou como negro e foi heteroidentificado como negro de pele preta. Ele não falou o motivo da escolha do seu nome fictício. Ele tinha 16 anos, cursava Automação Industrial, estava na 2ª série e participava de um Programa de

Iniciação Científica (PIC) no momento da pesquisa. Coursou o ensino fundamental em escola particular e não ingressou na escola por meio de cotas. Seus responsáveis são professores de Educação Física e ambos possuem pós-graduação. Sua renda familiar está localizada entre 5 e 6 salários mínimos por pessoa da família. Era integrante do grêmio no setor da atlética e está, nos intervalos, sempre liderando a organização dos eventos esportivos da escola.

Formiga é uma estudante que se autoidentificou como negra e é heteroidentificada como negra de pele preta. Ela justifica sua escolha de nome:

“Formiga”, em referência a ela que foi uma grande jogadora da nossa seleção brasileira de futebol feminino e seria um ótimo nome para me representar. Uma mulher negra, forte, com uma linda história de superação e com uma presença marcante nos esportes, que é algo tão importante na minha vida. (Formiga, 2024).

Formiga, no momento da pesquisa tinha 16 anos, cursava Análises Clínicas e estava na 2ª série. Ela realizava PIC na Faculdade de Odontologia da UFMG. Seu pai, mecânico de máquinas pesadas, e sua mãe, professora da educação infantil. Sua mãe é pós-graduada e seu pai possui ensino médio completo. Com essa formação e profissão dos responsáveis, sua renda familiar está localizada entre 3 e 4 salários mínimos por pessoa da família. Era integrante do grêmio e diretora da atlética. Qualquer atividade esportiva de lazer espontânea ou organizada pela atlética tinha o envolvimento de Formiga. Inclusive no dia do grupo de discussão, a procuravam para organizar o amistoso previsto entre as salas.

Kawame é um estudante que se autoidentificou como pardo e foi heteroidentificado como negro de pele parda. Escolheu seu nome fictício, porque “[Kawame] foi uma pessoa muito importante na independência de Gana, declarado primeiro-ministro e acho o nome muito lindo” (Kawame, 2024). Kawame tinha no momento da pesquisa 17 anos, cursava Desenvolvimento de Sistemas e estava na 2ª série. Sua mãe, dona de casa e seu pai pedreiro. Ambos possuem o ensino médio completo. Sua renda familiar está localizada entre 1 e 2 salários mínimos por pessoa da família. Nos intervalos, Kawame era sempre muito divertido e extrovertido, estava na maioria das vezes com seus amigos/as e Luiza nas mesas de cimento próximo a quadra. Ali jogavam truco, tocavam violão e trocavam afetos.

Em resumo, no Quadro 1 abaixo, estes são as/os estudantes negras/os participantes:

Quadro 1 – Estudantes negras/os que participantes na pesquisa

Nome	Idade (anos)	Autoidentificação racial	Heteroidentificação racial	Curso	Série
-------------	-------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	--------------	--------------

Jorge	17	Preto	Negro de pele preta	Eletrônica	2 ^a
Nego	17	Preto	Negro de pele preta	Desenvolvimento de Sistemas	3 ^a
Ely	15	Branca	Negra de pele parda	Análises Clínicas	1 ^a
Iris	16	Parda/Negra	Negra de pele preta	Análises Clínicas	1 ^a
Luiza	17	Preta	Negra de pele preta	Desenvolvimento de Sistemas	2 ^a
Dandara	17	Parda	Negra de pele parda	Análises Clínicas	3 ^a
George	17	Pardo	Negro de pele parda	Análises Clínicas	2 ^a
Samuel	16	Negro	Negro de pele preta	Automação Industrial	2 ^a
Formiga	16	Negra	Negra de pele preta	Análises Clínicas	2 ^a
Kawame	17	Pardo	Negro de pele parda	Desenvolvimento de Sistemas	2 ^a

Fonte: Elaborado pelo autor.

Um aspecto relevante na pesquisa que envolve as identidades e relações raciais tem a ver com a diferença entre a autoidentificação das/os estudantes em comparação com a heteroidentificação do pesquisador. Essa diferença encontrada rememora Jesus (2021), quando ele diz, sobre os procedimentos de bancas de heteroidentificação em processos de ações afirmativas, que “a heteroidentificação é procedimento complementar à autodeclaração e não verificação da autenticidade da autodeclaração” (Jesus, 2021, p. 50).

Com essa compreensão, aqui como pesquisador não tenho como objetivo contestar a autodeclaração das/os estudantes participantes da pesquisa, mas refletir sobre as experiências racializadas das juventudes negras, que perpassam por processos de autoidentificação e heteroidentificação constantes. Esse lugar da auto e da heteroidentificação foi um ponto de reflexão que me acompanhou deste o primeiro momento em que comecei a pesquisa de campo. Assim, a todo momento me questiono: quem é ou pode ser negra/o no Coltec?

2.2.4 Quem é ou pode ser negro/a no Coltec?

Jesus (2021), a partir de suas experiências com as Ações Afirmativas e as cotas raciais, no livro intitulado *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?*, apresenta reflexões sobre os aspectos sociais da autoidentificação racial no contexto brasileiro. Em um primeiro momento,

o autor apresentará a dupla dimensão da identidade racial que perpassará pela autoidentificação e pela heteroidentificação de modo que se

reconhece que a definição de pertencimento racial dos(as) brasileiros(as) não se dá de modo isolado, baseada apenas na definição “autônoma” dos sujeitos. Trata-se na realidade de uma negociação que se dá em diferentes espaços socializadores, e que passa, necessariamente, pela definição que os outros fazem do pertencimento racial de cada um (Jesus, 2021, p. 27)

Desse modo, o reconhecimento racial no Brasil perpassa necessariamente pela identificação fenotípica dos traços que fazem alguém ser reconhecido como negro ou não-negro. Ou seja, “o racismo à brasileira se definiria por um racismo de marca: mais efetivo quanto mais marcadamente negro é no corpo do indivíduo” (Jesus, 2021, p. 28). Com essa compreensão, assim que cheguei à escola para a realização da pesquisa de campo me fiz a seguinte indagação, em março de 2023, no caderno de campo:

Não sei se é uma coisa que atravessa minha trajetória como pessoa preta ex-estudante do Coltec, mas me chamou a atenção [sic] os Blacks, os cortes americanos, os carecas, os degradês, os cacheados, os cabelos curtos, cabelos longos e as tranças. Além dos cabelos, me deparei com a seguinte questão: quem é e não é negro no Coltec? Quais características fenotípicas me fazem definir um jovem negro para observar as relações na pesquisa?

Ao olhar para o contexto e o objetivo da pesquisa de investigar como as relações étnico-raciais se expressam nas experiências de socialização de jovens negras/os do Coltec, a primeira coisa que me chamou atenção foi justamente a definição de quem é ou não negro/a na instituição. Munanga (2004, p. 52) dirá que

os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro.

Diferente da realidade norte-americana²⁴, no Brasil entendo que o que define ser ou não negro são as características fenotípicas (ou seja, a textura do cabelo, a cor de pele, o formato do nariz e da boca). Contudo, a heteroidentificação do pesquisador que observa pode ser diferente da autoidentificação da pessoa observada. Munanga (2004, p. 52) afirma ainda que “há pessoas

²⁴ Nesse caso, “realidade norte-americana” diz respeito à realidade dos Estados Unidos, não de toda a América do Norte.

negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso”. Desse modo, a dúvida em compreender quem era negra/o se mantinha constante e sempre gerava dúvida sobre como compreender as relações étnico-raciais naquele contexto.

Essa dúvida da heteroidentificação está localizada na “ideologia do branqueamento” (Munanga, 2004) que tem como base o processo de miscigenação brasileira que buscou, durante anos, elaborar políticas de branqueamento da sociedade brasileira, através da imigração europeia e relacionamentos interracializados (Jesus, 2021). Desse modo, Munanga (2005-2006, p. 56) diz que

a naturalização da escravidão negra encontra sua fonte de legitimação na lenda muçulmana segundo a qual Ham, filho de Noé, e ancestral dos negros, foi condenado a ser negro por causa do seu pecado. A maldição do “ser negro” foi transmitida a todos os seus descendentes.

Com esses escritos, compreendo que a branquitude utiliza dessa lenda para inferiorizar a história negra e elaborar propostas racistas de marginalização e descredibilização da população negra. Relacionado a esse processo histórico de inferiorização da pessoa negra, se elaboram propostas de branqueamento da população em busca do afastamento do “pecado de ser negro”. Na direção desse afastamento, se produzem no Brasil diferentes estratégias de miscigenação em busca de clarear a população.

Diante disso, se construiu uma complexidade em definir, no Brasil, quem é ou não é negra/o, principalmente para negras/os de pele parda. Essa complexidade faz existir a possibilidade da heteroidentificação ser diferente da autoidentificação da/o estudante. Contudo, como o “racismo à brasileira” se baseia na marca fenotípica, sempre existem aqueles/as jovens que, pela observação, há uma maior segurança em se afirmar seu pertencimento racial por meio da heteroidentificação. Algumas características definidoras da negritude são, por exemplo, a cor da pele mais pigmentada, o cabelo crespo, o cabelo cacheado, a boca mais carnuda e o nariz mais largo. Levei em conta as características fenotípicas que marcam as pessoas como negras e/ou não-negras para observar as relações étnico-raciais.

Quando tinha dúvidas, eu registrava no caderno de campo a situação e qual característica fenotípica me fazia identificar o/a jovem como negro/a ou como não-negro/a, para, em momentos posteriores, a partir da autodeclaração do/a jovem, ou em conversas, confrontar a heteroidentificação e a autoidentificação. A dúvida da identificação de ser ou não negro também era uma questão para as/os estudantes que se apresentavam em diferentes momentos nos

intervalos. Destaco aqui as seguintes observações feitas por mim em julho de 2023 no caderno de campo:

Ao ir novamente na biblioteca, me encontro com Iris que foi me contar sobre como sua semana estava sendo ruim com o falecimento de um amigo. Ao andarmos em direção a quadra, fomos capturados por uma queimada de negros versus brancos. Aparentemente, esse era o segundo dia que ocorria essa queimada em que os jogadores eram separados pela raça. Dessa queimada, a primeira coisa que me chama a atenção é a autoidentificação dos/as estudantes. Enquanto alguns com consciência assumiam seu lugar de negro preto ou negro pardo. Outros, que leio como brancos, se viam no lugar de negros, e pardos se viam no lugar de brancos. Inclusive, houve um estudante que disse não pertencer a nenhum dos lugares, pois era pardo então não era nem negro e nem branco. Ao mesmo tempo, teve um estudante que o time dos brancos falava que ele era branco e o time dos negros falava que ele era negro e disputavam a sua presença no time. [sic]

A “queimada negros *versus* brancos” é uma queimada que se apresenta no intervalo de forma espontânea, ou seja, não existe uma organização institucional representada pelo grêmio ou por setores da escola responsáveis pela realização. Assim, as/os jovens nos corredores faziam comentários do tipo: “hoje vai rolar queimada negros *versus* brancos” e a partir daí compartilhavam em qual intervalo iria acontecer e o local. Como um telefone sem fio, a informação ia se espalhando. Nem sempre, a organização prévia dava certo, como aconteceu uma vez, quando foi agendada, mas não aconteceu.

No dia da observação destacada acima, quando cheguei à quadra, o espaço estava livre para uso e, então, as/os jovens ali presentes conversavam entre si e convidavam a todas/os para a participação na queimada. As/os interessadas/os foram se autoidentificando e heteroidentificando as/os colegas e organizavam os times. Não identifiquei a origem de organização desse jogo, mas observei em Luiza (estudante negra preta) uma liderança muito forte nesse aspecto que sempre comentava sobre a queimada e propunha dias de organização. Neste dia em questão, ao participar da queimada foi possível identificar uma efervescência de falas que representavam as relações entre as/os estudantes, como destaquei no caderno de campo, também em julho de 2023:

Falas preconceituosas ocorriam de forma corriqueira ao longo da queimada. Frases como “É mulher, queima primeiro”, “Queima aquele negro ali”, “Se queimar um negro é racismo”, “Branco quer ter privilégio e roubar até na queimada”, “Você é branco não entra no nosso time”, “Sai branco”, “Gay e branco não deve jogar”. Inclusive era interessante que quando um/a estudante branca/o era queimado, as/os estudante negras/os comemoravam como se fosse uma vitória. Essas/es estudantes brancas/os levavam numa boa. No dia seguinte ocorreria pela terceira vez um jogo de negros x brancos, mas não ocorreu. Luiza, a pessoa que sugeriu a realização desta

queimada no dia 04 estava comentando no dia seguinte que só faltava a Nuped²⁵ vir barrar a queimada de blacks x whites. Mas que a Nuped fechava os olhos para as práticas racistas que ela sofria na escola. [sic]

A partir dessa observação da “queimada negros *versus* brancos”, interpreto que, por um lado, as falas de alguns ao longo do jogo expressavam diferentes formas de preconceitos (raciais, de gênero e de sexualidade) sendo ditos entre as/os estudantes. Ou seja, se caracterizando um preconceito explícito. Por outro lado, também identifico o uso dessas falas pelos estudantes de forma irônica, principalmente entre amigos/as que se declaravam pertencentes à comunidade LGBTQIAP+, com o objetivo de problematizar falas e expressões preconceituosas presentes na sociedade. Porém, essa ironia me fazia questionar se todos/as os/as estudantes estavam compreendendo as falas e fazendo uma análise crítica da situação ou se essas falas reforçavam preconceitos e as/os alunas/os se utilizavam daquele espaço descontraído de jogo para expressá-los. Encontrei evidências de que não eram todas/os as/os estudantes que tinham essa leitura crítica, como descrevo na sequência na dissertação no tópico 4.3, sobre as brincadeiras e “zoações” que ultrapassam o humor e se expressam como racismo.

Outra coisa que chamou a atenção foi a energia das/os estudantes negras/os ao comemorar quando uma/um estudante branca/o era queimada/o. Parecia que estavam extravasando uma tensão das relações étnico-raciais naquele jogo. Tensão essa que é expressa por Luiza quando afirma que a “Nuped fechava os olhos para as práticas racistas que ela sofria na escola”, como colocado acima. Ou seja, Luiza explicitava que vivia relações étnico-raciais tensas na escola e nos intervalos, e que utilizavam da “queimada negros *versus* brancos” para extravasar essa tensão. Para uma garantia de um extravasamento simbólico, percebo que as/os estudantes buscavam garantir uma divisão verdadeira e faziam questão de heteroidentificar cada estudante. Assim, um estudante heteroidentificado pelo grupo como não-negro, era direcionado para o time de não-negras/os, independente da sua autoidentificação. As/os estudantes faziam questão de não haver estudantes não-negras/os dentro do time de estudantes negras/os.

Esse processo de heteroidentificação confrontado com a autoidentificação racial me fez recordar do seguinte diálogo, descrito no caderno de campo, datado de julho de 2023:

Em um almoço no restaurante universitário com Ely e Iris, das várias coisas que conversamos me chamou a atenção que Iris sempre chamava a Ely de branca, que ela não era negona. Iris, sempre que ela falava, ela concordava. Nisso, caímos no assunto de cotas e bancas de heteroidentificação e eu fui comentar que na minha leitura a Ely passaria em uma banca. Nisso, Iris comentou que na banca ela se identificou como

²⁵ Nuped é a sigla para o Núcleo de Trabalho Pedagógico do Coltec, um órgão responsável, dentre outras coisas, pela orientação educacional dos estudantes.

parda, mas que sua mãe a via como preta. Ely disse que não tentou cotas, pois achou que não passaria na banca. E no fim, sempre que passava uma pessoa que não tinham certeza se liam como negras ou brancas, fazíamos um debate.

A “queimada negros *versus* brancos” e o diálogo com Ely e Iris mostram que o tema de quem é ou pode ser negro/a gerava dúvidas e diferentes posicionamentos. Enquanto para alguns, principalmente os/as negros/as de pele mais preta o reconhecimento da negritude é óbvio e vivido socialmente pelo racismo de marca, para outros/as jovens, geralmente as/os de pele mais clara, gerava-se uma certa dúvida sobre estar no espectro referente à negritude ou à branquitude. Em outro aspecto, chama a atenção o lugar do/a pardo/a para esses/as jovens. Talvez, por não compreender que para o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, [2010]), negros/as são a soma das pessoas que se autodeclaram pretas mais as pessoas que se autodeclaram pardas, existiam estudantes que se compreendiam como pardos/as, mas não se viam como negras/os. Por outro lado, havia jovens que se compreendiam como pardos/as e se entendiam como negras/os, como Iris. Isso fica muito evidente quando o aluno negro pardo diz na queimada que é pardo e por isso, não pertence a nenhuma das equipes, podendo participar de ambas. Além disso, ser pardo também não o legitima como branco, pois esse jovem tinha o cabelo crespo e tinha o nariz mais largo, ou seja, não conseguia se ver como uma pessoa branca também. Esse estudante evidencia um não-lugar do pardo, já que os times estavam o considerando como negro *ou* como branco.

Dizer deste não-lugar do pardo não significa dizer que este jovem se entendia fora do lugar de negro ou fora do lugar de branco, mas traz indícios de que este jovem se localizava racialmente em um *entrelugar*. Ou seja, ele se encontrava como pardo com características fenotípicas que o definem como uma pessoa negra de pele parda, mas que não possui características fenotípicas tão marcadas quanto a de um negro de pele preta. O tom da sua pele permite um disfarce em meio ao poder de pessoas brancas.

Jesus (2021) afirmará que esse não-lugar do pardo se localiza na presença de um “ideal idealizado” de branco:

[...] o branco no Brasil não é apenas um grupo racial, igualmente identificado por suas características fenotípicas. O branco persiste como um ideal idealizado; e como tal, a branquitude não pode ser alcançada por todos, o que acaba produzindo a imagem, muito presente no imaginário coletivo, de que uma pessoa sem cabelos lisos e sem olhos claros, ainda que com fenótipo branco, não pode ser considerada branca. (Jesus, 2021, p. 30)

Já quando se olha para a negritude, Souza (1983), afirma que o fato do negro viver em uma sociedade que valoriza a cultura branca faz com que o corpo negro sofra uma violência, na qual a autora constantemente identifica uma aceitação do corpo branco, mas uma recusa do

corpo negro. Desse modo, é “com desprezo, vergonha ou hostilidade que os depoentes se referem ao ‘beijo grosso’ do negro; ‘nariz chato e grosso’ do negro; ‘cabelo ruim’ do negro; ‘bundão’ do negro; ‘primitivismo’ sexual do negro” (Souza, 1983, p. 6). Assim, a identidade do negro e da negra se constroem a partir das relações criadas com o corpo de forma que os discursos fazem parte desse processo de construção identitária.

Aparentemente, o *entrelugar* do corpo pardo tem relação com a compreensão negativa de ser negro/a que atravessa a subjetividade negra e utiliza o termo “pardo” como escape para o fato de ser compreendido como negro que carrega todos os discursos e visões racistas que adentram a escola. Este lugar do escape da negritude dialoga com o que Jesus (2021, p. 33) identifica como *ideologia do embranquecimento*, “que propaga o racismo como instrumento de dominação, fazendo crer através das mídias de massa, que o preto, ou as pessoas de origem africana, devem buscar a identidade, ou a ascendência próxima ao branco”. O entendimento do pardo também dialoga com o *Tornar-se negro* de Souza (1983), que compreende que se reconhecer como negro é um processo doloroso e longo que perpassa pela resignificação dos estereótipos e estigmas da compreensão do que é ser negro/a em busca de reconhecer a sua negritude e suas potencialidades, mas também um processo de construção de conhecimento contínuo sobre a identidade e a ancestralidade negra positiva.

O processo de tornar-se negro e o não-lugar do pardo têm relação com a necessidade de construir o que Jesus (2021) vai nomear de “racialização das identidades”, em que o autor resgata a ação do movimento negro que divulgou o *slogan* “Não deixe sua cor passar em branco – Responda com bom senso”, na campanha do Censo de 1990. Essa frase destaca a importância de construir processos identitários racializados, que percebam as potencialidades da identidade negra em busca de escapar do lugar que o branco colocou o negro, como denegado ou inferior. Sendo assim resta o questionamento: será que a autoidentificação parda realmente está associada a um colorismo da pessoa negra entre as/os estudantes? Ou será que pessoas fenotipicamente brancas se identificam como pardas?

Devulsky (2021) no livro intitulado *Colorismo*, da coletânea “Feminismos Plurais”, coordenada por Djamila Ribeiro, fará uma análise aprofundada e crítica sobre a compreensão do que é o colorismo negro, seus impactos históricos e sociais. Neste livro, a autora descreve que o colorismo é:

Um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades que, no Brasil, é oriundo da implantação do projeto colonial português quando da invasão do território. Um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamentalmente eurocêntrico. Seja em torno do fenótipo, seja com relação à carga cultural expressa

pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco (Devulsky, 2021, p. 16).

De modo que,

colorismo vai além da rejeição aos traços, e toca a constituição da psiquê brasileira, do arquétipo do sujeito médio no Brasil. Da religiosidade africana, passando pelo emprego de termos linguísticos, da estética africana, dos maneirismos ligados ao samba, até a capoeira, cada uma dessas dimensões da cultura negra são mais bem admitidas quando exercidas por brancos em vez de negros (Devulsky, 2021, p. 26-27).

Sendo assim, a autora coloca em evidência que o colorismo parte de uma hierarquização da raça para dizer quem é mais digno socialmente a partir de fenótipos, mas também pela cultura. Ou seja, quanto mais próximo do negro africano mais indigno e sem direitos se é socialmente.

Nessa direção, a autodeclaração como parda/o é o espaço que encontram reservado aqueles indivíduos que não se encontram no ideal de branqueamento (Jesus, 2021) ou no topo (Devulsky, 2021). Além disso, Devulsky (2021) irá apresentar que, dentro do colorismo negro, pessoas negras de pele clara possuem maior aceitação social causada pela mestiçagem e permite uma maior autorização para circular entre a branquitude sem perder o seu passe livre. Contudo,

um negro de pele clara lido como sujeito autorizado a circular na esfera branca de poder, ao portar um turbante, ao usar um *dread* no cabelo, pode perder com muita facilidade seu *laisser-passer*. A sutil linha que divide esses espaços de trânsito social é facilmente rompida, e essa insegurança é apreendida quase que naturalmente na sociedade por negros, especialmente os de pele clara, visto que para aqueles de pele escura a linha separatória é praticamente inamovível. Por isso, roupas, signos ostentatórios de riqueza, estéticas eurocêntricas, todos esses elementos fazem parte do arcabouço de valores que negros usam para aliviar a carga de racismo a qual estão expostos (Devulsky, 2021, p. 27).

Assim, respondendo às questões levantadas, percebo a existência de um não-lugar racial do pardo, de modo que é possível que exista uma parcela de estudantes não-negros/as que não se compreendem com o ideal branco europeu construído e se autoidentifiquem como pardos. É possível que existam também jovens negros/as que se embranquecem fisicamente e culturalmente através dos estilos e estéticas eurocêntricas, mas não se veem no lugar de branco, pois continuam sem os privilégios brancos e sofrem com formas de expressões do racismo no cotidiano, como um estudante negro de pele preta. Assim, esse estudante negro de pele parda utiliza da autoidentificação parda para se embranquecer e se aproximar da ideologia do branqueamento. Indícios dessa ambiguidade do pardo se faz presente no caso da estudante Ely que era uma pessoa negra de pele parda, cabelos cacheados, nariz largo e boca característica de pessoas negras, mas se identificava como uma pessoa branca e que hesitava em reconhecer sua

negritude. Outros jovens negros também tinham a mesma dúvida, como aconteceu com outro estudante negro de pele parda que me perguntou se eu o considerava como negro, quando conversamos sobre bancas de heteroidentificação.

Este não-lugar do pardo faz questionar a população coltecana que se autoidentifica como parda. Em 2022, no curso em tempo integral, o colégio registrou 726 matrículas²⁶ (incluindo concluintes, em curso e evadidos). Desse quantitativo, identifica-se na instituição uma população de 35,4% de estudantes autodeclarados negros (sendo 5,51% autodeclarados pretos e 29,89% autodeclarados pardos) e uma população de 46,14% de estudantes autodeclarados brancos, 0,41% de estudantes autodeclarados amarelos e 18,04% não declarados.

Contudo, apesar dos 35,4% de estudantes autodeclarados negros/os, uma jovem e um jovem estudante, ambos brancos, afirmaram em conversa nos intervalos (após me perguntarem sobre o tema da minha pesquisa) que no Coltec não havia relações étnico-raciais. Compreendi que para esses jovens o contexto escolar é tão embranquecido através de uma presença predominantemente de pessoas, em suas avaliações, heteroidentificadas como brancas, que faz com que não tenha espaço para as relações étnico-raciais devido à baixa quantidade de estudantes negras/os na instituição.

Como observador, encontrei uma realidade escolar com predominância de estudantes heteroidentificados por mim como não-negras/os. Além disso, como será apresentado ao longo da dissertação, independente da autoidentificação de pardo, o racismo de marca reconhece os fenótipos das/os diferentes jovens negras/os no contexto escolar e age sobre esses jovens de diferentes formas nos intervalos, independente se sua pele é mais preta ou parda.

Primeiramente, vale destacar, como afirma Rodrigues (2020, p. 14), que “será necessário resolver qual o lugar dos ‘pardos’ e como podemos traduzir, levando em consideração o contexto brasileiro, o ‘colorismo’ como problema teórico e político nosso”. Quando a autora coloca pardos entre aspas, ela está se referindo às pessoas não-negras que por afroconveniência, como descreve a autora, utilizam do termo “pardo”, sem se identificarem como negras/os. Assim, se faz necessário questionar também o termo “pardo” utilizado na autoidentificação das pessoas em diferentes frentes de coleta de dados. Talvez, em busca de ressignificar este não-lugar do pardo e construir outras formas de percepção da autoidentificação da população seja mais interessante às pesquisas, bases de dados e aos processos seletivos com cotas raciais utilizarem autodeclarações que se baseiem nos termos

²⁶ Dados obtidos por meio da plataforma de dados Nilo Peçanha. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em nov. 2023 e em 23 jan. 2024.

como negra/o de pele preta e negra/o de pele parda, como já comentou a professora Nilma Lino Gomes (2017^a).

Com base nisso, pego como referência a compreensão do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, [2010]) que entende negros como a soma das pessoas que se autodeclaram como pretas e pardas em diálogo com a fala, em palestra, da professora Nilma Gomes, e utilizo nesta pesquisa a nomenclatura negras/os pretas/os ou negras/os de pele preta, quando estou me referindo a estudantes que são heteroidentificados como pessoas negras com uma maior quantidade de pigmentação da pele. Do mesmo modo, utilizo a nomenclatura negras/os pardas/os ou negras/os de pele parda, quando estou me referindo a estudantes que são heteroidentificados como pessoas negras com uma quantidade menor de pigmentação da pele, mas ainda reconhecidas fenotipicamente como negras pardas. Faço essa escolha, pois compreendo que a nomenclatura é política e exercita um exercício de politização da raça a partir da reafirmação que as/os negras/os são tanto as/os pretas/os quanto as/os também pardas/os.

Outra coisa que chama a atenção na Queimada negros *versus* brancos é a heteroidentificação que as/os jovens expressavam ao longo da sua organização. Para muitos/as, somente o tom da pele era definidor para considerar a/o estudante como negro/a ou não-negro/a. Essa observação vai de encontro com a afirmação de Devulsky (2021, p. 31), que diz que “o fator predominante na escala racial discriminatória permanece sendo o da cor”. Sendo a cor a principal forma de discriminação, se observava também que a autoidentificação racial estava diretamente relacionada à heteroidentificação expressa pelos/as jovens ao longo da queimada. Quando uma heteroidentificação expressa pelos estudantes era diferente da autoidentificação, como acontecia na queimada, essa leitura dita verbalmente fazia com que as/os jovens questionassem sua identidade racial. No contexto da pesquisa, existiram casos de jovens que se viam como negros/as, mas que eram heteroidentificados na queimada como brancos. E, de modo o contrário, jovens que se consideravam brancos, mas eram heteroidentificados/os na queimada como negros/as.

De certa forma, essa relação entre a autoidentificação e a heteroidentificação na queimada produziu formas de reflexões entre as/os jovens sobre as identidades raciais, de modo que, ao longo da queimada, ser visto como negro era reforçado como algo positivo e um posicionamento político. Ao mesmo tempo, queimar uma pessoa branca no jogo era motivo de comemoração exacerbada entre as/os estudantes da equipe negra, como se observa no recorte do caderno de campo apresentado anteriormente. Era como se, a cada comemoração de queimar um branco, se reafirmasse a sua negritude, quebrando este lugar de inferior em que a branquitude coloca a pessoa negra.

Interessante que, em conversa com diferentes jovens estudantes e no grupo de discussão, as/os jovens negras/os relatavam os processos angustiantes que passaram quando compareceram nas etapas das bancas de heteroidentificação para ingresso no colégio. Luiza, em conversa nos intervalos, relatou a dúvida que teve ao ir para uma banca de heteroidentificação e Iris comentou que se autoidentificou para a banca de heteroidentificação como parda, mas sua mãe a considerava como preta, como mencionado anteriormente. Essa dúvida relatada reforça o medo, a angústia, a dor, que passaram, com a possibilidade de não serem heteroidentificadas como pessoas negras. As/os estudantes que compartilharam dessa angústia eram pessoas negras de pele preta. Angústia essa que mostra a dificuldade até mesmo de pessoas negras de entenderem quem é ou pode ser negro/a no Brasil.

Além disso, as bancas de heteroidentificação podem ter uma característica educativa, pois ter a negritude afirmada pelas cotas pode permitir ao estudante se reconhecer e assumir uma posição política em termos de relações raciais a partir dessa afirmação. Por outro lado, até a confirmação da compreensão de que é realmente considerado pela banca como pessoa negra, este processo, como afirmaram Nego e Luiza, pode ser angustiante e em alguma medida até doloroso. Do mesmo modo, estudantes não-negras/os, que se autodeclararam como pardos, ao passarem pela banca de heteroidentificação e serem reprovados passam por um processo de reflexão sobre sua identidade racial.

Rodrigues (2020), ao estudar bancas de heteroidentificação da Universidade Federal da Bahia demonstra o caso do estudante “Dias” que se autodeclarava pardo e foi reprovado em uma banca de heteroidentificação. Nesse caso, Rodrigues (2020, p. 10) destaca a seguinte fala do estudante: “Na ligação me falou com muita ansiedade como ser reprovado pela Comissão havia lhe afetado emocionalmente. Ele nos conta que ‘nunca sofreu preconceito’ e que provavelmente isso o teria reprovado.”. Entre outras análises feitas, Rodrigues (2020) demonstra o lado formativo das bancas de heteroidentificação para pessoas não-negras que se autodeclararam pardas.

Essas constatações dialogam com Jesus (2021, p. 44) quando afirma que

alguns(mas) candidatos(as) afirmaram não haver pensado sobre seu pertencimento racial antes de se deparar com a possibilidade de concorrer pela reserva de vagas, e que a opção por assinalar a opção pardo se deu, justamente, na escola, com a ajuda de um(a) ou mais professores(as).

Este destaque de Jesus (2021) demonstra a importância de a escola construir atividades que abordem com as/os estudantes o racismo e as relações étnico-raciais e com isso fazer

desvelar o caráter educativo do jovem que participa da banca de heteroidentificação. É importante destacar que as bancas não têm como objetivo alterar a autoidentificação das/os estudantes ingressantes em políticas de ações afirmativas, mas sim é um processo que permite avaliar se a/o estudante “é sujeito da política de ação afirmativa que reserva vagas para pessoas negras (pretas e pardas) no ensino público superior” (Jesus, 2021, p. 46) e no ensino médio integrado.

Essa complexidade da definição de quem é ou não negro/a se relaciona com o processo de tornar-se negro. Nessa direção, Iris faz a seguinte fala:

Chega numa coisa também, toda pessoa negra ou parda já passou por aquela fase de não se aceitar por conta de todos os *bullying* e os racismos (alguém reagiu *hummm*!). Eu lembro que quando eu estava no segundo ano da minha escola antiga uma menina que era totalmente branca, quase transparente, falou uma coisa comigo de racismo. Eu não lembro o que ela falou, mas eu fiquei bem mal por conta disso. Quando eu fui voltar para casa para contar para minha mãe eu fiz uma pergunta e minha mãe me respondeu na maior ingenuidade, porque ela não entendeu o que eu estava falando. Eu falei assim: mãe, como que faço para não ser preta? Aí ela não entendeu e disse assim: é só você andar na sombra, entendeu? [sic]

Nessa fala, Iris demonstra como o processo de tornar-se negra/o está relacionado com agressões racistas em diferentes contextos, dentre eles na escola e nos intervalos, e apresenta como essas agressões racistas fazem alguns estudantes negros/as preferirem ficar na sombra e inferiorizar suas características negras do que assumir a sua negritude, pois assumir a negritude significa assumir um lugar de inferioridade posta pela sociedade racista.

Assim, Iris irá apresentar a partir da sua experiência racial na escola e o diálogo com sua mãe uma *sombra da racialização*. Em um primeiro momento, entendo que essa sombra tem a ver literalmente com andar na sombra, como sugere sua mãe, para diminuir o contato com a luz solar e não escurecer mais sua pele. Esse movimento, para a mãe, diminui as possibilidades de ser reconhecida como pessoa negra e sofrer opressões pelo racismo. Ou seja, reduzir as marcas da cor da pele e o racismo de marca. Por outro lado, quando Iris diz “Olha isso aqui que eu me perguntei, olha o que eu perguntei pra minha mãe, olha o que eu falei sobre mim, tipo (palma)”, a estudante nos mostra que quando se desenvolve uma consciência racial se percebe as potencialidades da negritude, passando a compreender que ficar na sombra não é mais uma opção. A jovem percebeu que se faz necessário reforçar as potencialidades da negritude e sair dessa sombra da racialização que inferioriza o negro e a negra. Ou seja,

é só a partir do momento em que introjetamos a ideia de que somos percebidos por brancos de maneira diferente, e isso se transforma em um fato, como código da sociedade, que passamos a nos enxergar como negros. (Devulsky, 2021, p. 18)

Em outras palavras, Gomes (2012, p. 731) dirá que ao se compreender a raça como uma categoria construída socialmente “o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais”. Já hooks (2017, p. 122) afirma que a “experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos”. Com essas referências, compreendo que a partir da experiência a pessoa negra constrói consciência do lugar posto para ela/e socialmente, permitindo a elaboração de formas outras de compreensão da negritude, de forma afirmativa e positiva.

Fanon (2020) ressalta a existência da experiência vivida do/a negro/a. Essa experiência é marcada pelo sentimento de inexistência causada pelo mito do negro. Nesse mito, o branco não reconhece a humanidade do negro, compara o negro a um animal e põe o negro no lugar do exótico que é sobredeterminado pela cor da pele e pelo fenótipo. Contudo, o autor afirma que “desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer.” (Fanon, 2020, p. 108). Com essa compreensão do autor, se reforça a necessidade da/o própria/o negra/o ressignificar a negritude, pois a branquitude ainda mantém o mito do negro como *modus operandi* das relações étnico-raciais.

Assim, quando Iris questionava as experiências raciais do passado e identificava os absurdos que o racismo causou à sua identidade como negra, ela estava fazendo um movimento de percepção da hierarquização da raça que investe em questionar essa *sombra da racialização*, de modo que, quando se autoidentifica como parda e se reconhece como negra, está ressignificando e politizando a raça a partir de um fazer-se conhecer da identidade negra afirmativa que questiona as experiências racistas vividas em busca de uma ressignificação da compreensão da sua negritude. Desse modo, a *sombra da racialização* são os efeitos causados socialmente às pessoas negras a partir das diferentes expressões do racismo que fazem a pessoa e a/o estudante negra/o não se reconhecer e não querer se reconhecer como negra/o, fazendo com que não sejam reconhecidas as potencialidades de ser negra/o, mas apenas as mazelas construídas pela branquitude (Souza, 1983; Gomes, 1996; Moreira, 2019; Devulsky, 2021; Jesus, 2021).

Sair dessa sombra é um processo identitário do tornar-se negro/a que é de longo prazo, processual e individual para se alcançar a ressignificação e a politização da raça. Esta tem direta relação com a tonalidade da cor da pele, pois quanto mais escuro o tom da pele mais rápida se

faz a exigência de reconhecer sua negritude. Isso ocorre pois, como afirma Fanon (2020, p. 108), diferente do judeu, o negro não consegue esconder suas características, pois elas são sobredeterminadas.

Essa sombra faz refletir sobre a fala da única professora negra da escola, em uma palestra sobre trajetórias de mulheres e a formação acadêmica, em que a professora afirma que é necessário realizar processos de formação com as/os estudantes, pois muitos/as deles/as não se identificam como negras/os, mas na verdade são. Concordo com a professora sobre essa temática, pois como demonstrado na “queimada negros *versus* brancos”, existia sim uma dificuldade de alguns/mas jovens negros/as de se reconhecerem e definirem quem é ou não negro/a. Essa desinformação faz com que estudantes negros/as se mantenham nessa sombra da racialização e com isso não reconheçam as agressões racistas que sofrem na escola e nos intervalos. Por vezes, até reforçam representações racistas, como demonstra a seguinte passagem, registrada em meu caderno de campo, em maio de 2023:

No intervalo da tarde, em uma roda de conversa de estudantes homens, estes faziam comparações entre jogadores (estudantes) no campeonato do Coltec. Em grande parte do tempo, debateram quem entre um estudante branco ou Latrel (apelido do estudante negro preto) eram melhores. As respostas dividiam opiniões. Analisavam habilidade com as pernas, marcação, movimentação, chute a gol etc. Dessa conversa, em um determinado momento ao analisar a habilidade de C. (um estudante negro preto que saiu do Coltec) um estudante negro pardo comentou que ele em termos de habilidade era como um macaco. G. (jovem negro de pele parda) já reagiu imediatamente balançando os braços para o estudante do tipo, “ou olha o que está falando”, e ele já respondeu que estava se referindo não a cor da pele, mas ao raciocínio de habilidade do estudante C. Ninguém mais reagiu ao comentário e o assunto seguiu. [sic]

Essa passagem reforça o preconceito racial e a falta de reconhecimento desse jovem negro de pele parda de que o fato de relacionar a habilidade de um estudante negro de pele preta a um macaco é uma prática que reflete o racismo da sociedade e reforça os estereótipos e estigmas destinados a jovens negros/as. Além disso, demonstra que, como jovem negro, quando utiliza dessa afirmação está ferindo a própria identidade e a identidade de toda uma população, a negra. Por outro lado, identifico também jovens negros/as que demonstram um letramento racial e reagem a falas racistas como fez G. Sendo assim, o que se identifica é a existência de jovens negros/as que já passaram por essa *sombra da racialização*, possuem experiências que foram atravessadas pelo racismo, se compreendem como negras/os e combatem algumas expressões racistas. Por outro lado, existem jovens negras/os que ainda se encontram nesta *sombra da racialização* e ainda não se reconhecem como pessoas negras e utilizam da cultura branca hegemônica para se camuflar na branquitude.

Porém, entendo a partir da “queimada negro *versus* brancos”, do diálogo com Ely e da roda de conversa de homens, que as experiências de socialização nos intervalos permitem um processo de tornar-se negro/a. Isso se dá pois, como afirma Ely no grupo de discussão: “Voltando esse negócio do racismo tipo assim antes eu não sabia que eu era preta. Até eu entrar no Coltec para mim eu era branca” [sic]. Ou seja, ao passar por diferentes formas de socialização em diferentes tempos e espaços, a estudante passou a refletir e a se reconhecer como negra. Um desses espaços de socialização que permitem a construção da negritude são os intervalos devido as diferentes possibilidades de encontros e trocas entre as/os estudantes.

O que ainda é mais curioso sobre a autodeclaração étnico-racial da jovem Ely é que nesta fala a estudante se reconhece como negra. Porém, quando responde ao questionário para confirmar o seu aceite em participar do grupo de discussão, ela registra que se identifica como uma pessoa branca. Essa ambiguidade na sua autodeclaração demonstra como o racismo fere as identidades negras e constroem processos que deslegitimam ser negro/a. Gomes (1996, p. 77) afirmará que encontrou mulheres negras em suas pesquisas que fragmentavam sua identidade através de recursos da negação/ocultamento da sua raça em que no momento não se identificavam como negras, mas apresentavam diferentes formas de discriminações vividas em suas experiências.

Além disso, essa ambivalência deixa em evidência como o racismo age dentro do colorismo negro que pela mestiçagem favorece mais a negros de pele parda e inferioriza mulheres negras de pele preta. Como afirma Devulsky (2021, p. 92) “a mulher preta precisa sair de um lugar ainda mais invisibilizado que as negras claras para se autoafirmar como produtora de conhecimento, digna de respeito, acolhimento e afeto”. Assim, se 67anda identifica como branca também pode significar uma fragmentação da identidade que busca sair desse lugar de subalternização posto a mulher negra e mais ainda a mulher negra preta.

Essa fuga da subalternização da mulher parda está diretamente relacionada com o trânsito da identidade racial da mulher parda que “naturaliza uma não pertença racial e promove desmobilização coletiva e despolitização da raça, uma vez que esta passa a ser vista como uma denominação externa” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 3). De modo que se coloca a mulher parda em um limbo identitário que a faz silenciar seu posicionamento produzindo um “sujeito que teme se posicionar e politizar a sua negritude” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 6). Ely demonstra essa fragmentação da identidade, ou seja, se reconhece como negra, mas institucionalmente se declara como branca. Vejo que esse movimento reforça uma ocultação da negritude, que se aproxima de um ideal de branqueamento imposto pela mestiçagem no Brasil

e mostra uma forma silenciamento causada pelo processo racializado da mulher parda. Esse processo, não a permite se colocar e se posicionar no lugar de mulher negra de pele parda.

Assim, quando Munanga (2004) reflete sobre o processo doloroso de se entender como negro, o autor está afirmando os processos racistas que construíram a história brasileira que através da escravidão deixou marcas da inferiorização do que é ser negra/o e impede até a atualidade que jovens negras/os se considerem como tal. Nesta fragmentação na construção da identidade negra, Stuart Hall (2006, p. 13) compreende que a identidade se caracteriza como uma ““celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Assim, ao se construir na relação, a identidade negra é construída através de processos de encontros e desencontros com a negritude. Em alguns momentos se encontra com o reconhecimento e a autoafirmação da negritude. Mas em outros momentos se renuncia à autoafirmação e ao reconhecimento. Dessa forma, Ely nos mostra como esse processo de construção da identidade negra parda é complexa e atravessa encontros e desencontros complexos com a negritude.

Além disso, como demonstram os estudos feministas, Ely, como mulher parda, demonstra que a “sua negritude é percebida, porém invisibilizada” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 6). Ou seja, por ter uma pele menos pigmentada a sociedade permite a ela privilégios nas relações étnico-raciais, quando comparado ao negro/a de pele preta, que faz questionar a sua negritude. Contudo, como aconteceu no grupo de discussão, quando ela expressa sua dúvida quanto a identidade negra, rapidamente todas/os presentes reafirmam os traços fenotípicos que a caracterizam como negra. Essa relação da negritude percebida/invisibilizada me faz perceber mais uma vez a complexidade da construção da identidade de pessoas negras pardas.

Nessa direção, reforço que se faz necessário ir ao encontro de novos estudos na escola e em outros espaços sobre o pardo e o pardismo, mas também me fazem refletir sobre: como as escolas estão produzindo práticas pedagógicas para o cumprimento das leis 10.639 e 11.645? Quais são as práticas pedagógicas que caminham na direção da autoidentificação racial negra afirmativa? Como esses estudantes estão compreendendo as cotas raciais?

Essas questões me levam a compreender a necessidade de ressignificar socialmente o conceito de pardo e a nomenclatura utilizada em pesquisas sobre identidade racial no Brasil. Ressignificar, pois Ely e a docente negra do colégio nos trazem reflexões que nos levam a compreender que a autoidentificação como negro/a pardo/a está em conflito com o processo de construção da identidade branca e esse conflito reforça um *não-lugar* do pardo.

Por fim, é importante salientar que a compreensão do Estatuto da Igualdade Racial de que negros são o conjunto de pessoas pretas e pardas é uma compreensão que vem da luta

coletiva do movimento social negro em busca de conquistar direitos sociais, como pelas Ações Afirmativas nas universidades. Essa luta coletiva de conquista travada pelo movimento negro está longe do conhecimento de muitos estudantes, inclusive aqueles são beneficiários dessas política no Coltec. Sendo assim, a tensão política ocasionada pela identificação racial está longe de ser um ponto sem conflito, mas que precisa ser debatido nas escolas.

2.3 O Currículo-lazer do Coltec

Tavares (2020) ao estudar as experiências de lazer de coletivos de jovens estudantes de uma escola técnica e tecnológica de Minas Gerais se depara com o encontro entre o lazer dos coletivos e o currículo da instituição escolar, tecendo assim o conceito *currículo-lazer*. Neste encontro, a autora, em diálogo com Tadeu (2002 apud Tavares, 2020), apresenta que

a tecitura deste currículo-lazer se articula à configuração pedagógica que subtrai o “ensinar” das linhas verticais em que ele presta auxílio à “representação”, ao “reconhecimento” e à “semelhança”, submetendo-o a linhas horizontais do “aprender” por força de surpresas que fazem pensar (Tavares, 2020, p. 178).

A partir do exposto, se compreende que o *currículo-lazer* é uma experiência de formação presente em escolas técnicas e tecnológicas de tempo integral que elabora formas curriculares outras. Diferentes das formas curriculares tradicionais, é um currículo que retira a verticalidade do ensinar/aprender e o constrói, a partir do encontro com o outro, uma horizontalidade do conhecimento. Um encontro que não é apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que “acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afetos” (Tavares, 2020, p. 178). Nesta perspectiva a autora afirma que o *currículo-lazer* se baseia em uma “pedagogia do problema”, que produz formas de resistências que caminham na contramão do *território currículo-desempenho* presente em escolas técnicas e tecnológicas. Desse modo, é um currículo que caminha na direção de

uma outra terra, a um outro território, que a exemplo “da fronteira”, pode ser habitado por conflitos e choques, mas é também habitado pela diferença, pelo encontro e, sobretudo, pela possibilidade de “desfazer o gênero”, desarranjar suas divisões e desautorizar as normas que regulam e hierarquizam. E ao desfazer o gênero, desfazemos outras normatizações que fixam sujeitos em identidade (Tavares, 2020, p. 179).

Dessa forma, compreendo que o Coltec elabora em seu dia a dia um *currículo-lazer* próprio, a partir da organização estudantil do grêmio e de outras formas de organização mais ou menos individuais presentes na instituição. Assim, no presente subcapítulo, invisto em apresentar as propostas que dialogam com o *currículo-lazer* colteciano.

O primeiro evento cultural que chama a atenção é o “Senta e toca”, um evento tradicional na instituição. Em 2011, nas observações de campo do estudo de Pouzas (2012) já foi possível identificar a presença desse evento na escola, mas acredito que sua tradição é ainda mais longa. Nesta pesquisa observei que o “Senta e toca” ocorria mensalmente na última quinta-feira do mês. Era organizado em parceria entre o grêmio estudantil e um projeto de extensão da Faculdade de Música da UFMG (que fornecia equipe técnica, equipamento de som e instrumentos). O evento era montado na cantina, em frente à sala do grêmio e tinha como proposta as apresentações artísticas musicais. Tradicionalmente o foco eram apresentações de música, mas contou também com apresentações de dança e batalhas de rap.

Outro evento tradicional do Coltec é a “calourada”. No estudo de Pouzas (2012) esse evento também já estava presente na instituição. A calourada é um evento de recepção das/os estudantes novatos, ou seja, “calouros”, na escola. Durante a pesquisa, a calourada ocorreu ao longo de duas tardes. Assim, as atividades curriculares acadêmicas no turno foram suspensas e foi realizada uma gincana de competição entre as salas. Houve batalha de rap, disputa de produção de bandeira e grito de guerra, arrecadação de cestas básicas, o jogo paredão, apresentações artísticas, entre outras atividades. A turma com maior pontuação ao longo da calourada ganhava a disputa.

O “Torneio Início”, outro evento tradicional, consistia em um campeonato de futsal. Neste campeonato, apenas masculino, os estudantes se organizavam e montavam times que podiam ter estudantes de todas as séries, inclusive ex-estudantes. Escolhiam os jogadores, definiam o nome do time e geralmente confeccionavam camisas. A vontade de vencer este campeonato estava atrelada ao registro do nome na história do Coltec, pois a equipe vencedora ganhava uma placa com o nome de todos os jogadores do time, que ficava exposta no corredor do Setor de Educação Física. No ano de 2023 os times que participaram foram: Milancólicos; Shakhar dos Lek; Baile de Munique; Só no pelo; Desinformados; RedBurros; Dia de Litrão; e Jumentos. Ambos os nomes usam da alteração criativa do nome de times profissionais como, por exemplo, de “Juventus” para “Jumentos”.

LGBTec era um coletivo que investia em compreender a realidade brasileira das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queers, Assexuais, Intersexo, Pansexuais (LGBTQAIP) e outras, e agia politicamente na escola e fora dela. Anualmente, a cada gestão

do grêmio, definiam um coordenador para o coletivo e organizavam as datas dos encontros, local e qual tipo de atividade realizariam. Ao longo da pesquisa organizaram rodas de conversa, exibição de filmes e realização de palestras. Não se tinha uma periodicidade fixa de encontro, geralmente se encontravam de acordo com as demandas e pautas do coletivo, mas foi um coletivo bastante ativo ao longo da pesquisa, principalmente no início do ano. Para organização possuem um grupo de mensagens instantâneas onde compartilham pautas e debatem datas de encontros. Um exemplo de pauta foi em relação ao nome social de estudantes trans e o uso do banheiro de acordo com sua transgeneridade.

O Movimento Negro do Coltec era um coletivo que pautava as questões raciais na escola e fora dela. Ao longo da pesquisa utilizavam de encontros no formato de roda de conversa, propostas de filme e postagens nas redes sociais para divulgação da pauta racial. É um coletivo que conseguiu mobilizar poucas atividades, como afirmou a coordenadora do coletivo no grupo de mensagens instantâneas, se reunindo apenas uma vez no ano. As demais atividades foram organizadas para todas/os as/os estudantes, a primeira delas um Coltecine e a segunda ação foi uma postagem nas redes sociais acerca do mês da consciência negra. O Coltecine era um evento que as/os estudantes reservavam o auditório da escola para assistir algum filme de interesse. Houve filmes que dialogaram com a pauta do coletivo LGBTec e filmes que dialogaram com a pauta do Movimento Negro do Coltec. Não se tem uma periodicidade fixa, mas ao longo da pesquisa houve quatro Coltecines.

O grêmio estudantil também planejava e executava palestras e rodas de conversa. Para tanto, utilizava do convite de pessoas para falarem sobre determinado tema ou elaborarem temáticas relacionadas ao contexto do Coltec ou da sociedade de maneira geral. Houve uma palestra intitulada “Mulheres no mundo acadêmico” realizada no dia das mulheres; uma roda de conversa intitulada “Trabalhadores invisíveis”; uma palestra sobre “A origem do mês do orgulho LGBTQIAP+”; e uma roda de conversa sobre a luta pela vida da comunidade LGBTQIAP+. Houve também rodas de conversas para que estudantes levassem demandas para o grêmio e outra roda de conversa sobre vestibular com ex-estudantes do Coltec.

O torneio de vôlei foi um campeonato que aconteceu em agosto e seguiu os moldes do Torneio Início, mas para a modalidade voleibol, além de permitirem a participação de mulheres. Assim, as equipes eram formadas com estudantes de todas as séries, que escolhiam o nome e jogavam. Os times eram formados por jovens estudantes, homens e mulheres. Participaram neste ano de 2023 doze times. É interessante destacar que as equipes de arbitragem destes eventos esportivos foram formadas pelas/os próprias/os estudantes, integrantes ou não do grêmio.

Já o Interclasse era outro campeonato de futsal e de vôlei, que teve seu início em outubro, mas dessa vez os times foram organizados por sala. Assim, cada turma selecionava as/os representantes da sala que iriam jogar. Diferente do Torneio Início, o Interclasse é organizado com times mistos, ou seja, jogavam meninas e meninos nos times de vôlei e de futsal.

A Festa Junina também é outro evento tradicional do Coltec. Foi um evento cultural organizado no mês de julho e contou com a tradicional organização de festa caipira com comidas típicas, danças e brincadeiras. As/os estudantes afirmaram que normalmente era um evento que acontecia na própria escola, mas nesse ano não tiveram autorização da direção, devido a normas de regimento da universidade relacionado a festas dentro da UFMG. Dessa forma, o evento aconteceu em outro espaço. Para a montagem das coreografias de dança, as/os estudantes organizaram comissões para pensarem em coreografia, música e roupas. Nesse ano, as/os estudantes da 3ª série foram divididas/os em comissões para organização de questões que envolviam comida, bebida, decoração, brinquedos, venda de ingressos, música e outros detalhes. Essa responsabilidade de organização do evento fica com a 3ª série, através da comissão de formatura em parceria com o grêmio, pois a arrecadação de dinheiro do evento é dividida entre os dois.

Outro evento organizado pelo grêmio foi o Festival de sorvete ou açaí. Este era um evento que acontecia no banho de sol da escola e as/os estudantes do grêmio compravam potes de sorvete ou açaí para serem distribuídos entre as pessoas que compraram ingresso para participação do evento. Neste dia se isolava o espaço do banho de sol e apenas quem tinha ingresso podia entrar e comer sorvete ou açaí à vontade.

A Feirinha Coltecana foi um evento que estudantes organizavam no espaço do banho de sol para que diferentes feirantes (artísticos, de bijuteria, de camisas e de livros) vendessem seus produtos e apresentassem seu trabalho. Qualquer pessoa da UFMG e da comunidade externa podia inscrever sua proposta de estande para a feirinha através de um formulário disponibilizado no *Instagram* do grêmio. Para um maior acesso da comunidade da UFMG, o acesso ao banho de sol se dava através do portão externo, de modo que pessoas que não eram estudantes da escola não precisavam entrar no prédio do Coltec para participar.

O Clássico Solidário foi um evento organizado pelo grêmio que aconteceu no mês de outubro. Foi um evento em que a atlética organizou um time de torcedores do Clube Atlético Mineiro e um time de torcedores do Cruzeiro. Para assistir ao jogo, deveriam doar itens de higiene pessoal (creme dental, papel higiênico e/ou sabonete). Para tanto, o espaço da quadra foi fechado para acesso apenas aos estudantes que doaram os itens de higiene pessoal. As

doações foram enviadas para um projeto que envia cestas básicas para o Vale do Jequitinhonha (MG), projeto esse que é liderado pelo pai de Formiga, diretora do setor da atlética do grêmio e participante da pesquisa.

A assembleia estudantil foi uma reunião anual que é convocada pelo grêmio para avaliação da gestão do grêmio durante o ano e organização das eleições para o ano seguinte. Como existem algumas regras que devem ser seguidas para a troca de gestão, está é uma reunião que tem como objetivo dar transparência ao que foi feito pela gestão anterior e à organização das eleições do ano seguinte.

Além desses eventos e atividades que contam com a participação do grêmio para organização, existem outras práticas do currículo-lazer coltecano que são organizadas por docentes da escola. Destaco, assim, o evento “Toca e dança forró”, que era organizado pelo Setor de Educação Física e acontecia uma vez por semestre, ou seja, duas vezes ao ano. No espaço da cantina, se organizava um equipamento de som e se tocavam músicas do gênero forró para as/os estudantes dançarem. Além do espaço para dança entre estudantes, o momento era uma forma de aproximação e criação de vínculos entre docentes e discentes. Nos eventos foi possível identificar a participação mais próxima apenas de professores de Educação Física.

Existia também o “Clube de leitura”. Essa era uma atividade organizada pelo Setor de História da escola e era um evento quinzenal, que contava com a organização em encontros presenciais, no auditório da escola, e à distância, via plataforma virtual. Assim se intercalava um encontro presencial e outro à distância. Estes momentos tinham como objetivo “tornar maior o contato com as idades antigas e médias através da literatura clássica”. Durante o ano, o clube contou com a leitura e debate de livros como *A divina comédia*, escrita por Dante Alighieri, e *Iliada* e *Odisseia*, ambos escritos por Homero.

O Dia D foi um evento organizado pela comissão de formatura. No dia D que estive presente, as/os estudantes veteranos foram fantasiados de personagens (por exemplo de desenhos, de séries e de animes) ou de representantes da sociedade (por exemplo políticos, influencers e famosos). Houve a organização de um desfile de fantasia, a venda de picolés, muita música e fotos para registrar o momento. A seguir, para melhor observação eu sistematizo todos os eventos e atividades do *currículo-lazer* do Coltec no Quadro 2.

Olhando para o Quadro 2 observa-se que existe uma concentração de eventos organizados no almoço. Isso se deve ao fato de que é o intervalo com maior duração (2h), com mais tempo para fruição e organização das atividades propostas.

Quadro 1 – Compilado das atividades e eventos do currículo-lazer coltecano

(continua)

Nome	Local	Horário	Periodicidade	O que é?	Quem organiza?
Senta e Toca	Cantina, em frente à sala do grêmio	Almoço	Última quinta-feira do mês	Evento cultural e artístico em que as/os jovens compartilham música, dança e batalha de rap.	Grêmio estudantil
Calourada	Cantina, banho de sol e quadra	Turno da tarde, em dois dias	Uma vez ao ano, nos primeiros meses de aula.	Evento de integração que consiste em uma gincana competitiva entre as turmas.	Grêmio estudantil
Torneio Início	Quadra	Almoço	Uma vez ao ano, nos meses de maio a julho.	Evento esportivo competitivo de futsal masculino.	Grêmio estudantil
LGBTec	Salas de aula	Almoço	De acordo com as demandas e pautas do coletivo	Coletivo de debate e ação política sobre a comunidade LGBTQIAP+.	Grêmio estudantil
Movimento Negro do Coltec	Sala de aula	Almoço	De acordo com as demandas e pautas do coletivo	Coletivo de debate e ação política sobre as questões de raça e racismo.	Grêmio estudantil

Quadro 2 – Compilado das atividades e eventos do currículo-lazer colteciano

(continuação)

Nome	Local	Horário	Periodicidade	O que é?	Quem organiza?
Coltecine	Auditório	Almoço	De acordo com demandas do LGBTec, Movimento Negro e propostas do grêmio	Sessão de cinema com temáticas diversas que tem o filme como espaço de lazer formativo.	Grêmio estudantil
Palestras e rodas de conversa	Auditório ou banho de sol	Almoço	De acordo com as propostas do grêmio	Encontros para debate e reflexão sobre temas diversos.	Grêmio estudantil
Torneio de vôlei	Quadras esportivas	Almoço	Uma vez ao ano, nos meses de agosto e setembro	Campeonato de vôlei entre times formados pelos estudantes.	Grêmio estudantil
Interclasse	Quadras esportivas	Almoço	Uma vez ao ano, nos meses de outubro e novembro	Campeonato misto de futsal e vôlei. Times formados pelas turmas da escola.	Grêmio estudantil
Festa Junina	Espaço externo à escola	Horário extraclasse	Uma vez ao ano, no mês de julho	Evento cultural típico, com comida, dança e brincadeiras.	Grêmio estudantil e Comissão de formatura

Quadro 3 – Compilado das atividades e eventos do currículo-lazer coltecano

(continuação)

Nome	Local	Horário	Periodicidade	O que é?	Quem organiza?
Festival de sorvete ou açaí	Banho de sol	Almoço	Uma vez por semestre	Evento de venda de sorvete e açaí.	Grêmio estudantil
Feirinha Coltecana	Banho de sol	Almoço	Uma vez ao ano, em setembro	Feira livre aberta ao público interno e externo para compra e venda de produtos diversos.	Grêmio estudantil
Clássico solidário	Quadras esportivas	Almoço	Uma vez no ano, em outubro	Jogo de futsal entre torcedores do Atlético e do Cruzeiro com arrecadação de doações.	Grêmio estudantil
Assembleia estudantil	Auditório	Almoço	Uma vez ao ano, em setembro	Encontro de avaliação da gestão do grêmio e organização das eleições do ano seguinte.	Grêmio estudantil
Toca e dança forró	Cantina	Almoço	Uma vez por semestre	Encontro para dançar forró.	Setor de Educação Física
Clube de leitura	Auditório ou virtualmente	Almoço	Quinzenalmente	Espaço de leitura de literatura clássica para aproximação do contexto da Idade Média e Antiga.	Setor de História

Quadro 4 – Compilado das atividades e eventos do currículo-lazer coltecano

(conclusão)

Nome	Local	Horário	Periodicidade	O que é?	Quem organiza?
Dia D	Banho de sol	Almoço	De acordo com a demanda da comissão de formatura	Dinâmica onde a turma de formandos se fantasia para arrecadar dinheiro para a formatura.	Comissão de formatura

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaco também a importância do grêmio estudantil, neste ano de 2023 representado pelo grêmio Maria Felipa, para a elaboração, planejamento e execução das atividades deste *currículo-lazer*, mostrando que a ação estudantil é um importante propulsor para a elaboração de espaços que contestam o *território currículo-desempenho* da escola e produz formas curriculares outras, a partir do encontro. Ainda que em menor quantidade, é necessário reforçar a participação de docentes na produção de propostas para esse *currículo-lazer*. Por fim, reitero que esse *currículo-lazer* não se restringe às atividades planejadas, sistematizadas e executadas na instituição. Existiram na escola a manifestação autônoma e, às vezes espontânea, de diferentes lazers. Dentre eles se destaca o lazer físico-esportivo, em que, sem a proposta formalizada de atividades, as/os estudantes organizavam jogos de futsal, vôlei, basquete, Futmesa e queimada. Também existia o lazer religioso, quando um grupo de estudantes se reunia para debater sobre questões da religiosidade em que cantavam, tocavam e faziam lanches coletivos. Além disso, existiam lazers de socialização através dos diferentes encontros com rodas de amizade sobre assuntos diversos.

3 A CULTURA ESCOLAR DO COLTEC NA VISÃO DAS/OS ESTUDANTES NEGRAS/OS

A escola, enquanto instituição social, tem como papel a transmissão do conhecimento. No entanto, não podemos dizer que a vida na escola se reduza a essa tarefa. Cada instituição tem sua história, uma trajetória e identidade própria que constituem a cultura escolar. Tal cultura é construída a partir dos

atores (famílias, professores, gestores e alunos), dos discursos e das linguagens (modos de conversação e comunicação), das instituições (organização escolar e o sistema educativo) e das práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (Silva, 2006, p. 202).

Dessa forma, a cultura escolar é produzida de forma diferente de outros espaços sociais. É uma cultura que é construída a partir de tensões entre os diferentes atores, discursos, instituições e práticas.

A organização do tempo na escola está inserido na cultura escolar. Parente (2010) divide os tempos escolares entre os *tempos de escola* (que se referem a idade de entrada e saída para se formar na escola); os *tempos de escolarização* (que se referem aos modos de organização do ensino por série, ciclo, etc.); e os *tempos na escola*. Dentro dessa divisão, ressaltam-se os *tempos na escola*, que possuem uma lógica “advinda das relações que se estabelecem nela e/ou sobre ela [a escola], da forma como as decisões são tomadas, dos comportamentos, valores e interesses dos diferentes atores que dela fazem parte” (Parente, 2010, p.148).

Destes tempos na escola, a pesquisa teve como enfoque os tempos de intervalo, que são compreendidos como “tempos interstícios existentes dentro dos horários escolares. Tais tempo estão contidos na organização do tempo escolar dentro de um mesmo turno. São considerados tempos de intermitência: tempos entre uma aula e outra, horários vagos/janelas e recreios” (Leal, 2010, n.p.). Com base nisso, o recreio faz parte do tempo de intervalo na escola e é conceituado, segundo Pereira, Neto e Smith (2003) como um tempo de pausa institucionalizada na escola das disciplinas formais, para os professores e estudantes, e como espaço acessível para os estudantes estabelecerem relações de socialização, brincadeiras e práticas de interesse.

Gariglio (2002) compreende os tempos de intervalo como momentos de socialização em que as práticas corporais (e de lazer) mais se manifestam. Ao se manifestarem, entrecruzam valores, crenças, preconceitos e culturas dos diferentes sujeitos que se relacionam neste momento escolar. Nesta mesma direção, Severo (2015) indica que, nos momentos de recreio,

esses grupos de convivência ocupam e ressignificam os espaços escolares a partir de suas práticas de lazer e sociabilidade que compõem a sua identidade. Ainda, Pereira (2016) ao pesquisar em escolas de São Paulo, definirá que a experiência juvenil se refere

às subjetividades juvenis contemporâneas que se estabelecem a partir de diversas relações, além da escolar, a de classe, gênero, sexualidade, raça/etnia, nacionalidade, território, religião, etc. Por isso, a noção de experiência como uma forma importante de aproximação dos diferentes modos de ser jovem em escolas públicas da periferia de São Paulo, que não podem ser reduzidos a uma única perspectiva (Pereira, 2016, p. 218).

Com essa reflexão sobre a cultura escolar, o intervalo e as experiências juvenis, invisto a seguir em apresentar as compreensões das/os jovens estudantes negras/os participantes dos grupos de discussões sobre a cultura escolar do Coltec e a relação com os intervalos.

3.1 Entre autonomia, liberdade e cerceamento: as juventudes *outras* na escola de Ensino Médio integrado

Sendo uma instituição federal em tempo integral, o Coltec é uma escola que apresenta características únicas que compõem a cultura escolar em seus diferentes tempos e espaços. Nos depoimentos sobre o cotidiano da escola, as/os estudantes relatavam as relações entre estudantes e professoras/es, refletiam sobre como a escola os via e sobre as prioridades da escola em termos da formação ofertada. Na percepção dos/as estudantes, o Coltec era uma escola que dava autonomia aos estudantes. Sobre isso, eles/a fizeram o seguinte destaque no grupo de discussão:

Formiga: A gente tem muita autonomia aqui dentro. Não só com questão de grêmio, de querer organizar alguma coisa e tudo mais. A gente tem a autonomia de, por exemplo, não quero ir nessa aula nem fodendo, não vou ponto.

Dandara: Tipo, você tem que aproveitar a autonomia, mas querendo ou não, você é obrigado a ser mais responsável, porque tipo assim se você não fizer, não vai ficar ninguém atrás de você.

Formiga: Ninguém vai te cobrar.

Dandara: Não vai mesmo, então tipo assim é bom a autonomia, mas tipo assim tem que saber regular porque se não desanda tudo e você não faz nada.

Formiga: Nem reunião de pais tem aqui direito.

Dandara: Não tem. É uma no início do ano.

Formiga: É você e você. Se você perder o controle ferrou.

Dandara: O boletim é online tem pais que nem sabem da existência do boletim.

Formiga: Não deve nem saber trimestral, se é trimestre se é bimestre, não sabe

George: É. [sic]

Os/as estudantes relatam que a escola possibilitava uma autonomia nas decisões do que, como e quando fazer dentro da escola em relação aos estudos e os conteúdos disciplinares. Assim, possuíam uma autonomia para decidir quando iam ou não iam a aula, quando iam usar o tempo dos intervalos para estudo ou quando iam utilizá-los para outras atividades de lazer. Diferente de outras instituições escolares que controlam e cerceiam as/os estudantes para não “matarem aula”, nessa escola não encontrei agentes educacionais para cercear as/os estudantes para se encaminharem para as salas, com o fim dos tempos de intervalo e, não identifiquei um sinal sonoro na escola para indicar os tempos escolares. Isso faz com que no

Coltec, as/os alunas/os podem agir de certos modos, geralmente proibidos em outras escolas de ensino médio, o que é divulgado como liberdade. Elas/es podem, por exemplo, namorar, permanecer na escola fora do horário de suas aulas, jogar nas quadras e fumar nas áreas externas. (Sales, 2010, p. 76).

Assim, as/os estudantes se organizavam de acordo com suas disciplinas e decidiam quando se encaminhar para a sala. É evidente que existem horários definidos institucionalmente para cada disciplina e para os intervalos, mas as/os estudantes possuíam uma autonomia de ir e vir. Inclusive de chegar na escola e ir embora quando decidissem.

Compreendo que o que definia como e quando as/os estudantes iriam para a sala de aula, era como a/o professor/a organizava a disciplina e as formas de organização das demandas de cada estudante. Em termos das disciplinas, alguns professores/as eram mais rígidos e faziam chamada no início da aula e não toleravam atraso fazendo com que as/os estudantes não se atrasassem para a aula, pois sabiam seriam considerados ausentes ou não seriam autorizados a entrar em sala. Por outro lado, existiam professoras/es que eram mais flexíveis e faziam chamada no meio ou final da aula, ou mesmo não realizavam chamada, fazendo com que alguns estudantes administrassem sua frequência de maneira mais livre. Dependendo da postura do/a professor/a, as/os estudantes escolhiam usar o tempo da aula para fazer outras atividades ou mesmo sair mais cedo da escola. Disso depreende-se que as demandas e as formas de organização das/os estudantes também seguem seus desejos e suas necessidades. Dandara relatou em um dos grupos de discussão que “às vezes você não vai na aula para estudar. Hoje por exemplo eu tenho prova de Matemática no último horário, não sei se eu vou em Química, mas se eu não for eu vou estudar para Matemática também”.

Sobre esses processos de escolha de frequentar as aulas, Sales (2010, p. 77) identifica que são realizados

vários exercícios de autorreflexão e análise do currículo como: eu preciso dessa aula? Eu preciso dessa disciplina? Eu consigo aprender esse conteúdo sozinho/a? Essa aula vai contribuir em algum aspecto na minha formação? Ela é imprescindível para meu sucesso como Coltecana/o? etc.

Contudo, como disseram Dandara e Formiga no diálogo acima, essa é uma autonomia que possibilita liberdade, mas que obriga o estudante a ter responsabilidade. Como afirmam as estudantes, é muito fácil se perder nessa liberdade e autonomia e no fim dos trimestres ficar com notas abaixo do esperado e ocorrer uma reprovação no fim do ano. Sobre o tema, Formiga tece a seguinte fala em um dos grupos de discussão:

Formiga: Às vezes a maioria dos pais não tem acesso ao boletim dos alunos. Então se você não tem responsabilidade de realmente se controlar, é muito pesado. Igual por exemplo eu vejo às vezes algumas pessoas fazendo. Eu já tive conversa com calouros específicos em relação a isso, por causa que no ano passado às vezes eu mesmo me senti perdendo a mão em relação as coisas que eu estava fazendo por causa de não está acostumada com toda essa liberdade. É muita coisa ao mesmo tempo, tipo é muito tempo fora de casa. Se alguém quiser fazer alguma merda, consegue fazer, então tipo é uma parada que tem que fazer. Eu tive uma conversa com esse calouro específico e ele pesou a mão e está colhendo agora as consequências, provavelmente vai repetir de ano porque pesou a mão em relação a matar a aula, sair para outros lugares, às vezes até o tipo de relação que ele trocou com as outras pessoas. Então assim, tem que tomar muito cuidado, muito cuidado mesmo. [sic]

A fala de Formiga demonstra como, principalmente para calouras/os, essa é uma liberdade e uma autonomia que forçam ao estudante ter responsabilidade para se organizar. Quando a/o estudante “pesa a mão” na liberdade e esquece das responsabilidades, acaba tendo que assumir consequências que em última instância pode gerar reprovação. Sales (2010, p. 75) indica que “o Coltec assume uma avaliação pautada prioritariamente em provas e notas, com regime seriado que prevê a reprovação das/os alunas/os que não alcançam o desempenho mínimo de 60%”. Desse modo, apesar da liberdade e a autonomia estão ligadas a um processo avaliativo exigente. Por isso, é possível entender que

mesmo livres para o estudo individualizado e para não assistir a determinadas aulas, as/os coltecanas/os são controladas/os por meio do sistema de avaliação, o qual exige um elevado desempenho acadêmico, para que se conquiste a aprovação na Instituição e a conclusão dos estudos (Sales, 2010, p. 78).

Assim, a autora reforça os apontamentos de Dandara e Formiga de que é uma liberdade e uma autonomia escolar que está sempre atrelada ao sistema avaliativo rigoroso e punitivo. Dessa maneira, Sales (2010) defenderá a existência de uma articulação entre a liberdade e o sistema avaliativo, de modo que

a liberdade como estratégia geral de regulação e subjetivação opera em conjunto com uma série de táticas por vezes ligadas à restrição, como no caso da avaliação. Ou seja, a liberdade de decisões é evocada como marca distintiva da escola. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que se é livre para tomar diversas decisões quanto ao modo de conduzir a escolarização, tem-se a regulação e restrição dessa mesma liberdade, por meio das avaliações, as quais determinam o destino escolar. (Sales, 2010, p. 78).

Continuando, a autora identifica que no currículo do Coltec “a liberdade é a estratégia que aciona as técnicas da autonomia, responsabilidade e consciência, de maneira conjunta e articulada” (Sales, 2010, p. 79). Dessa maneira, a autora defende que essa autonomia escolar depende diretamente da construção no estudante de uma responsabilidade e uma consciência que acaba produzindo uma/um “*Coltecano/o responsável*”. Assim, este estudante se torna responsável em uma dupla operação: “Primeiro ser responsável implica conduzir a conduta de modo a cumprir todas as obrigações e deveres. Em segundo lugar, ser responsável remete à dimensão do autogoverno, em que cada um/a responde pela condução da própria vida” (Sales, 2010, p. 80).

Na pesquisa de Sales se identificou duas operações do “*Coltecano responsável*”. Identifico a partir dos grupos de discussões a existência de uma terceira operação. Nessa operação identifico a responsabilidade da/o estudante de fazer a ponte entre as demandas escolares e as famílias e responsáveis legais. Nessa responsabilidade e autonomia, relatam das poucas reuniões de pais na instituição e de que a tarefa de falar sobre as notas com as/os responsáveis é das/os estudantes através de um aplicativo disponibilizado pela escola. Além dessa autonomia de organização ou de autogoverno (Sales, 2010) dos tempos, espaços e práticas, as/os estudantes possuem também uma autonomia propositiva. Como relata Formiga no trecho acima, elas/es podem fazer diferentes propostas de atividades para serem promovidas na escola e nos intervalos. Contudo, para ter a aprovação das atividades precisam escrever um projeto, com várias especificidades como: cronograma, justificativa, etc. Precisam pedir algum docente para ler e apresentar um parecer e, por fim, precisam da aprovação da Câmara Deliberativa do Coltec (CADEC), setor responsável, dentre outras atribuições, pela organização da agenda e das atividades administrativas e pedagógicas da instituição.

Assim, as mais diferentes atividades executadas pelo grêmio passavam por esse processo. Isso não quer dizer que todos os projetos propostos por estudantes eram aprovados, inclusive Formiga e Samuel relataram as dificuldades que encontravam para alguns projetos serem aprovados. Nessa direção, Samuel teceu a seguinte fala:

A gente mandou os documentos. A gente tinha até sexta-feira para mandar os documentos. Mandou os documentos quarta-feira e no mesmo dia a gente recebeu um

e-mail assim: os documentos estão muito bem-feitos, mas acho difícil aprovar. Eu pensei: foda-se! Tá ligado?! Eu vou para reunião de qualquer jeito, se não aprovar depois a gente vê. Resumindo, na reunião eles falaram que acharam uma audácia a atlética estar pedindo pra cancelar um dia de aula.

Identifiquei que há uma abertura da escola para as propostas das/os estudantes para que consigam desenvolver diferentes projetos e atividades na escola e nos intervalos, mas que nem sempre é um processo fácil. Existe uma visão docente que em muitos momentos barra os projetos das/os estudantes. Barram porque não consideram as propostas das/os estudantes como possíveis na escola ou porque não querem renunciar, em alguns dias, à grade horária de aula estabelecida. Inclusive, em conversa com uma professora da instituição, encontro o seguinte registro no caderno de campo, de março de 2023:

Destaco a fala da professora que indica que o Coltec é uma instituição que ao mesmo tempo que é muito maleável com as/os estudantes também é uma instituição bem tradicional. Ela fala que a depender de alguns professores a escola se tornaria um espaço bem militarizado. Nesse sentido, a professora salientou a presença marcante e forte do Grêmio nas reuniões do colegiado da escola, opinando e se posicionando, mas que por outro lado os representantes estudantis não possuem voto nas decisões, pois o Grêmio não possui um CNPJ, regras na universidade segundo a professora. Desse lado tradicional, inclusive a professora indicou a restrição de professores/as para a calourada começar 12h30, pois iria atrapalhar as aulas que ocorriam até 12h.

A professora destaca que a proposta educativa da escola e seus desdobramentos em termos de organização dos tempos, espaços e atividades está sempre em disputa na instituição. Existem pessoas que apoiam e entendem os projetos das/os estudantes na escola, enquanto outros são contra e inclusive dificultam ou cerceiam a execução de atividades em determinados horários. Essa restrição de horário aconteceu com a calourada, que não pode acontecer em horário mais cedo e, no Senta e Toca que não pode ter seu tempo estendido devido a uma priorização das atividades acadêmicas frente às práticas de lazer na escola.

Apesar da autonomia e liberdade desse contexto escolar, as/os estudantes relatavam pontos importantes na relação entre elas/es e a infraestrutura escolar. Das mais diversas seções administrativas que se apresentam na instituição, elas/es deram um enfoque para a Slop (Seção de Logística e Predial). Este setor é responsável, de maneira geral, pela manutenção e conservação da infraestrutura do colégio. Por ter essa atribuição, as/os estudantes fizeram destaques diversos sobre as solicitações de melhoria da infraestrutura que não são atendidas. Jorge disse sobre a descarga do banheiro: “A descarga estava disparada constantemente, estava disparada. Eu fui à Slop no início do ano não sei se resolveram” ; e Samuel falou do vestiário: “Até hoje não mexeram. Só que por exemplo, eles não mexem no vestiário que muitas pessoas

usam. E não é mexer no vestiário de ah, Samuel dá para tomar banho sem luz. Ok, eu tomo banho na água gelada, não tem problema, mas agora não tem espelho”. Ambos os relatos foram feitos durante conversas nos grupos de discussão.

Assim, as/os jovens reivindicavam melhores condições estruturais para a permanência na instituição. Dessa infraestrutura fizeram um debate sobre a necessidade do vestiário se manter aberto ao longo do dia. Ao longo da pesquisa, o vestiário ficava aberto somente quando havia aulas de Educação Física ou quando havia eventos aprovados nos intervalos. Mas assim que acabava a aula ou os eventos o vestiário era trancado novamente.

Sendo assim, a instituição possibilita liberdade e autonomia para as/os estudantes se organizarem e fazerem demandas para a escola, mas estas, principalmente as estruturais, demoravam bastante para ser atendidas. Samuel relatava e reconhecia a existência de processos burocráticos de solicitação de orçamento, abertura de licitação e outros pormenores. Nesse contexto de liberdade e autonomia, identifiquei momentos em que os intervalos eram estendidos e as/os jovens preferiam continuar em suas práticas de lazer, ócio, acadêmicas ou de estudos, do que ir para a sala. Em outros momentos, por sua vez, a sala de aula invadia os tempos de intervalo, de modo que as/os estudantes continuavam desenvolvendo atividades propostas em sala por professoras/es nos intervalos e até mesmo foram identificadas aulas que se encerravam após o horário estipulado.

Sobre as aulas que se encerravam após o horário e invadiam os intervalos, as/os estudantes relataram que essa é uma questão de tensão na relação com as/os professores/as e Jorge faz a seguinte fala: “Então, eu acho que tipo tem um problema do professor ser rígido, porque assim nessa questão por exemplo do segurar um tempo às vezes maior, tem uma questão do intervalo eu acho que se o intervalo fosse maior eu acho que a gente relaxaria mais”.

Nessa relação com as/os professoras/es, as/os estudantes fizeram relatos sobre as mais diversas formas de convivência. Existiam aqueles/as docentes que eram mais compreensíveis e entendiam a realidade e o contexto pesado e exigente do ponto de vista do currículo e da avaliação na escola. Enquanto, por outro lado, existiam docentes que eram rígidos e exigentes. No primeiro grupo de discussão, boa parte do tempo de diálogo tematizou as diferenças na postura das/os docentes e os desafios de ser estudante.

Dessa complexidade relacional entre estudantes e docentes, as/os jovens teceram comentários sobre a entrada e a saída de sala de aula, que era permissiva por alguns docentes e restritiva por outros. Foi reforçado que a saída da sala é uma estratégia de relaxamento para o excesso de conteúdo. Eles/as destacaram que existiam docentes que apresentavam comportamentos diferentes em cada turma e que alguns que possuíam turmas preferidas, que

eram privilegiadas na relação docente-estudante. Os/as jovens indicavam a existência de dificuldade relacional com alguns docentes que são muito rígidos e que possuíam conflitos na correção de provas entre o que a/o docente espera como resposta e o que as/os estudantes respondem. Também destacaram o conflito entre ser um estudante com formação no Ensino Fundamental em escola pública e quais foram os conteúdos acessados em comparação com as exigências acima da realidade, de alguns docentes, nas disciplinas da educação básica e do curso técnico.

Nessa direção, Ely fez a seguinte fala no primeiro grupo de discussão: “É por causa que a gente é literalmente mercadoria, a gente está aqui porque eles querem que a gente estude aqui”. Nessa visão de “mercadoria”, as/os estudantes sugerem que perdem a sua humanidade e são vistos como máquinas que precisam adquirir uma carga excessiva de conteúdos, independentemente de sua história e necessidades, para ao sair dessa formação chegar no mercado de trabalho como profissionais de qualidade. Quando Ely traz essa compreensão do estudante como mercadoria ela demonstra como o currículo é um território de disputa, que apresenta tensões entre os desejos das/os estudantes e as intenções das/os docentes para a formação. Enquanto para as/os estudantes existem outras demandas, como o lazer e o ócio, que devem compor o currículo, para as/os docentes o acesso ao conhecimento mais atualizado e de excelência é colocado como prioritário na escola.

Assim, a visão das/os estudantes de que são vistos como máquina dialoga com Arroyo (2014) em seu texto intitulado *Repensar o ensino médio: por quê?*. Neste texto o autor defende que, com as mudanças políticas de acesso ao ensino médio, vão chegando à essa etapa de ensino jovens de “outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias” (Arroyo, 2014, p. 55). Ou seja, as juventudes do ensino médio são *Outras*. Contudo, Arroyo (2014, p. 62) irá dizer que a educação constrói socialmente um *protótipo de aluno*, que elabora sua definição a partir de “conceitos construídos tendo como referente ao *Nós* humanos, cidadãos, racionais, cultos, civilizados. Conceitos não construídos tendo como referente os *Outros* povos, etnias, raças, territórios, gêneros, trabalhadores” (Arroyo, 2014, p. 62, grifos do autor). Desta forma, é possível concluir que esse jovem se percebe representado de maneira absolutamente negativa, já que as expectativas sobre ele não são pautadas nele próprio, mas sim em um padrão, o *Nós*. (Arroyo, 2014).

Por isso, analiso que a percepção das/os estudantes de que a escola os transforma em máquinas significa que a forma escolar tira suas especificidades de jovens *Outros* que acessam o ensino médio técnico e reforça o protótipo de aluno baseado no *Nós* branco, de classe média ou alta, proveniente de escola particular. Isso reforça o processo de inferiorização das

juventudes *Outras* negras e de classes populares, fazendo com que as/os jovens estudantes se tornem mercadoria, pois são considerados máquinas de aquisição de conhecimento desprovidas de experiências e saberes prévios vividos.

Nessa visão, as/os estudantes destacavam na relação adultos e jovens estudantes, as formas de diálogos que são construídas. Fazem o seguinte diálogo no grupo de discussão:

Nego: Uma coisa que falta aqui também que eu vejo
 Iris: Educação
 Nego: É que tem muito professor que por ser professor
 Iris: Abusa né
 Nego: Acha que ele pode chegar no aluno e falar do jeito que ele quer
 Jorge: A professora *nome da professora* (risadas) minha briga com ela no ano passado foi exatamente isso.
 Nego: Só que tipo, eles têm que entender uma coisa. A gente está no Coltec e o Coltec nos dá muita liberdade. Então a gente já amadureceu, em comparação a outras escolas, muito mais cedo. Então quando eles vêm sem educação 90% dos alunos que estão aqui vão bater de frente e não vão deixar passar umas besteiras dessas
 Samuel: Tipo assim, não é porque ele é professor, sabe? Tipo assim....
 Nego: Não é que ele é professor que ele tem que ser cuzão.
 Samuel: É, é o sentimento, exatamente, não é porque eu te odeio porque você é meu professor que você me deu nota baixa. É porque eu te odeio porque você é desrespeitoso.

Desse modo, os/as jovens refletem sobre uma cultura escolar que amadurece e desenvolve responsabilidade nas/os estudantes pelo seu formato mais autônomo e de liberdade, mas que, com isso, precisa repensar as formas de diálogos entre adultos e jovens estudantes. De maneira que, ao invés de uma relação punitiva e agressiva, seja possível construir diálogos mais horizontais e menos violentos.

Nessa reivindicação sobre as formas de diálogos entre docentes-estudantes, as/os estudantes vão chamar atenção para outra reflexão do estudante como mercadoria. Quando o estudante é tratado como mercadoria não existe tensão na relação. A mercadoria é consumida passivamente. Ela não reage. Ela não tem autonomia e vontade. Assim, compreendo que quando Ely quis dizer com o termo mercadoria é que alguns docentes esperam que eles cumpram o papel de estudantes sem resistência e que se interessem pelos temas que eles pesquisam com dedicação do que se espera de um estudante da graduação da UFMG. Porém, o que ocorre na realidade é o contrário, as/os estudantes não se deixam ser considerados como mercadoria passível e que não reage. Elas/es tensionam o currículo escolar e as relações com as/os docentes.

Essa necessidade de construção de diálogos mais horizontais se explicitou em uma situação vivida por mim durante a pesquisa de campo, no processo de organização da festa junina. Em determinado dia, as/os estudantes estavam precisando de uma pessoa para ser o

“chamador” da festa junina. Ao me verem próximo aos ensaios, me fizeram o convite para assumir essa tarefa. Eu aceitei como estratégia de aproximação e construção de vínculo. Nesse processo, me preparando para o grande dia da festa e ensaiando com as/os estudantes aconteceu o seguinte fato registrado no caderno de campo, já em julho de 2023:

Ali narrando a quadrilha passei por uma situação bastante constrangedora. Por estar mais próximo da caixa e do equipamento de som no microfone. Dois adultos brancos (um homem e uma mulher, não sei se servidores ou se professores) vieram em minha direção. Achando que eram pessoas passando continuei a narração. Quando percebi a mulher estava nervosa, com o rosto até vermelho de raiva, gesticulando e indo em direção a mesa de som querendo abaixar o som e falando comigo de forma ríspida para abaixar o volume do microfone porque as pessoas estavam trabalhando e estava insuportável o som da quadrilha.

Esse acontecimento demonstra como a forma de diálogo, em alguns momentos, se mostra ríspida e violenta com as/os estudantes na escola. A servidora tinha seus motivos e o som alto interfere na dinâmica da escola, em especial nas atividades administrativas que exigem concentração. Contudo, as/os estudantes indicam possibilidades de formas mais horizontais de diálogo e de menos imposição, como, por exemplo, a explicitação de quais atividades estariam sofrendo a interferência do evento e qual seria o tempo e volume adequado para a sua realização. Tavares (2020), em sua tese, ao estudar coletivos juvenis no contexto escolar de uma escola técnica e tecnológica de MG defende que “é preciso garantir uma infraestrutura adequada à aprendizagem, dinamizar os tempos e os espaços escolares, valorizar diferentes formas de expressão para a construção do conhecimento e não apenas a cultura escrita e, principalmente, romper com as relações de autoridade e estigma dos adultos para com as/os jovens (Tavares, 2020, p. 77). Tal análise corrobora com as reivindicações das/os estudantes sobre a cultura escolar. Nesse sentido, podemos dizer que, de uma maneira geral, tal tensão parece ser inerente aos processos educativos escolares, se diferenciando em relação à forma como ela é negociada no cotidiano das instituições

Em outra perspectiva, as/os estudantes questionavam alguns projetos institucionais, como uma palestra sobre a reforma do ensino médio²⁷. Na visão das/os estudantes esse é um tema que está descolado das necessidades reais e urgentes das/os estudantes no cotidiano da escola. Para elas/es, mais urgente seria refletir sobre o adoecimento psicológico na instituição

²⁷ Com as reformas curriculares da contrarreforma do Ensino Médio houve pequenas mudanças na organização curricular do Coltec. Uma dessas mudanças se deu na carga horária da disciplina de Sociologia que foi reduzida. Com essa redução, docentes responsáveis organizam a cada fim de trimestre uma tarde de palestra sobre temas diversos. Neste em questão do final do segundo trimestre teve como um dos temas da palestra a reforma do ensino médio.

e o fato de não haver um retorno institucional adequado para essa questão. Durante a discussão realizada, foi relatado o caso de uma tentativa de suicídio que aconteceu na escola:

Nego: Não, eu vi ele lá (estudante tentando pular a janela do segundo andar) e eu tipo, eu e o G. depois que parou a gente travou, mas que que pegou, nunca tipo nunca apresentou nada, mas nunca foi um psicólogo na sala tratar, tipo normalmente ia falar de um aluno porque lá na nossa sala tem um aluno autista. Falava sobre esse aluno não ia conversar com a turma para ver, está todo mundo bem? Só depois desse acontecimento que aconteceu. Então tem hora para a escola eu acho que tem que ter esse baque, tem que acontecer uma merda pra eles enxergarem.

Samuel: Abre aspas: porque que a Nuped não se preocupa tanto em fazer uma palestra de uma coisa que não vai influenciar a gente e esquece de fazer uma roda com psicólogos para saber por que que 40% das pessoas pegaram recuperação. A gente tem 12 matérias. Na minha cabeça é muito mais importante a gente tratar questões de cabeça que influenciaram pessoas a ter notas baixas do que tratar uma questão que não atinge a gente é tipo, é tipo assim não estou falando que o novo ensino médio não é importante, mas é a mesma coisa de te chamarem para fazer uma palestra aqui sobre o Tsunami

Ely: Por causa que para eles não é lucrável.

Pelo relato, o estudante que tentou suicídio passa bem, mas foi um momento de muita tensão para as/os jovens que viram a cena. Além de tensão, o que percebi é que no dia seguinte as/os estudantes evitavam comentar nos intervalos sobre o acontecimento, a pessoa envolvida e como foi a situação. Quando comentavam dava para perceber que foi algo que chocou a todas/os.

Nego reforçou uma relação tensa entre a instituição, que foca na questão acadêmica conteudista dos cursos técnicos integrados ao médio, e as necessidades das/os jovens. Ely relatou no grupo de discussão que já foi ao Setor de Psicologia da escola, mas que o foco do atendimento se deu apenas para falar de suas notas e comportamento na escola, sendo que sua necessidade como estudante negra era outra. Assim, Nego, Samuel e Ely reforçaram a necessidade de mais ações dentro da instituição que observem a condição psicológica das/os estudantes. Segundo os depoimentos, não se tinha uma atenção humanizada para a condição das/os diversos jovens estudantes, o que passa a ideia de que a escola as/os está tratando como mercadorias. Para elas/es a escola poderia utilizar esses momentos para realizar rodas de conversa e debates sobre saúde mental das/os estudantes.

Como escola pública federal, o Coltec apresenta a excelência de contar com a Seção de Acompanhamento Psicossocial (SEAP) que conta com servidoras/es para a realização de ações para o bem-estar biopsicossocial das/os estudantes com acompanhamento psicológico individual e ações coletivas. Contudo, as/os estudantes indicavam que mesmo com toda essa excelência oferecida é possível construir formas outras de diálogo e prevenção de doenças

psicológicas. Nesse contexto, mas em outra perspectiva, as/os estudantes destacaram nos grupos de discussão tensões entre a demanda de estudos nas diversas disciplinas escolares e a formação de estudantes negras/os em escolas públicas, observada no seguinte diálogo:

Iris: Ontem mesmo, aconteceu uma situação, porque assim, nosso grupinho é três eu C.e L. e o que acontece, a gente fez uma prova que literalmente fechou a prova. Os cálculos estavam tudo certinho o único problema que a gente teve foi tipo, não explicar do jeito que ela queria. Ela não, até que você explique que mostre, tem que ser do jeito dela, tem que ser como ela quer.

Nego: Isso daí já me deu problema com a [nome da professora].

Iris: Nossa, isso é horrível, sem contar que assim, você vai perguntar uma coisa para ela que assim gente, vamos lá. Tem gente aqui que veio de escola pública muita gente aqui veio de escola pública, então tipo assim...

Nego: Eu.

Luiza: Eu a vida inteira.

Iris: Gente, não é como vou falar, eu vim de escola pública também as pessoas sabem como que é precária as vezes o ensino, tem coisa que eles não te ensinam tanto então assim você tem que [som de palma]. Me desculpa a palavra, se foder para estudar pra conseguir passar aqui. Aí quando você passa aqui você não vai saber tudo, você vai perguntar algumas coisas bobas pra professora. E os professores vão ficar tipo, como que você não sabe disso? Como que você passou aqui então? Nossa, você está perguntando tipo.

O diálogo traz indícios de uma tensão entre as demandas da escola e das/os professores por uma formação de excelência prévia das/os estudantes e a formação de estudantes negras/os provenientes de escola pública. Isso traz indícios de um racismo institucional que não compreende a condição juvenil negra e prefere ignorá-la. Dessa maneira, o racismo institucional opera através da omissão sobre as questões étnico-raciais que cotidianamente causam violências às/aos jovens negras/os em diferentes instâncias da escola. A omissão deixa a responsabilidade apenas para a/o estudante, acarretando questões de adoecimento em jovens negras/os, como relataram Ely e Iris.

As falas e constatações das/os jovens estudantes sobre a cultura escolar dialogam com o conceito de juventudes *Outras* que adentram o ensino médio (Miguel Arroyo, 2014). Nessa direção, o autor defende que é necessário garantir a

esses *Outros* jovens-adultos o direito a se saber, a valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas; reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar nessas relações sociais, políticas e incorporá-las nos currículos, articulando-as em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. Trata-se de reconhecer os mestres e alunos sujeitos na produção de *Outros* conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico. (Arroyo, 2014, p. 56).

Assim, o que as/os jovens estudantes apresentavam é a necessidade de valorização do processo de se saber na escola. Isso se dá com relações mais horizontais, de modo que não

sejam vistos apenas como transmissores-aprendizes, mas como produtores de conhecimento que questionam e refletem sobre sua condição juvenil. Esta, por sua vez, em determinados momentos é assombrada por questões psicológicas e sociais que interferem no processo do se saber e do aproveitamento escolar, necessários para permanência no Coltec. Por serem produtores de conhecimento, as/os estudantes valorizavam os tempos de intervalo, pois era onde podiam relaxar, extravasar, mas é onde também suas experiências e saberes eram elaborados e constituídos como válidos e importantes. Contudo, as/os estudantes apresentavam a percepção de que os intervalos e as práticas de lazer do intervalo possuem um valor inferior frente ao *currículo-desempenho* (Tavares, 2020). Tecem o seguinte diálogo:

Ely: E eles querem que a gente fique aqui de sete e meia da manhã as cinco horas da tarde sem ter descanso, sem ter um momento de lazer. Eles não dão recurso para a gente ter um momento de lazer. Eles querem que a gente estude igual uns burros pra... entendeu?
 Luiza: É aquele negócio ENEM, estágio, ENEM, estágio
 Samuel: Tempo de lazer, momento de lazer. Qualquer escola no raio que o parta, lá no caralho, tem uma quadra coberta mano
 Jorge: Isso!

Assim, as/os estudantes vão indicar um cerceamento do lazer nos tempos e espaços institucionais, característico do lazer na escola (Guimarães, 2018). Eles indicam que falta investimento para aumentar a diversidade de possibilidades de lazer na escola e a necessidade de infraestrutura mais adequada para as práticas de lazer quando, por exemplo, reivindicam uma quadra esportiva coberta. O lazer cerceado na escola dialoga com as reflexões de Tavares (2020, p. 118) que, a partir de Guimarães e Aranha (2014), afirma que

estariamos, então, diante de algo que é proibido e não é de bom tom explicitar e/ou experimentar nos tempos e espaços medidos e controlados da escola, algo que, uma vez manifestado pelos sujeitos, expressa alto grau de transgressão e de subversão da ordem.

Como transgressora as práticas de lazer na escola, a autora aponta que

a liberdade vivida pelas/os jovens nos tempos e espaços de lazer é vista com certa desconfiança pelos adultos. Estes desconfiam dos usos que a juventude faz do tempo livre de que dispõe, assim, esse tempo é considerado pelos adultos como potencialmente perigoso e se torna alvo de ações e políticas públicas (Tavares, 2020, p. 119).

É desse lugar de lazer como transgressor e que gera desconfiança nos adultos que se encontra o cerceamento do avanço em possibilidades outras de lazer na escola. É necessário

ressignificar esse olhar de que jovens realizam apenas “lazer-impuros”, como argumenta Tavares (2020). Faz-se necessário ver as potencialidades da presença da formação e da aprendizagem pelas manifestações culturais nos tempos livres ou de intervalo da escola.

Encontrei na pesquisa a percepção das/os estudantes de que a necessidade de lazer dialogava diretamente com a compreensão das/os estudantes de que os intervalos são momentos extremamente importantes para o contexto de uma escola técnica em tempo integral. Guimarães (2018) ao estudar a educação, o lazer e o trabalho em escolas profissionais e tecnológicas afirma que o lazer se torna “parte das construções socioculturais do ser humano, resultam de suas ações, sejam elas quais forem, e adquirem significados que ultrapassam o lazer” (Guimarães, 2018, p. 360). Nesse sentido, “esse *lazer* é atravessado [...] pelo encontro com o outro como um momento especial, não só de socialização, mas também, e particularmente, de aprendizado a partir dele”. (Guimarães, 2018, p. 361).

Com essa reflexão sobre o lazer, compreendo que mesmo em uma instituição como o Coltec a forma escolar tende a ter uma predominância na formação curricular conteudista, de modo que as potencialidades dos tempos de sociabilidade e lazer são colocadas em segundo plano. Isso acontece mesmo sendo uma escola onde convivem diferentes trajetórias de formação entre docentes e técnicos administrativos e que está situada em uma instituição diversa e com várias iniciativas inovadoras em termos educacionais.

Nesse lugar de inferiorização/ressignificação/aprendizado identificado para o lazer na escola pesquisada, Samuel afirma, em um dos grupos de discussão, que os intervalos são o “único jeito de você não despirocar no dia, sabe? Porque senão você fica doido”. Ao falar dessa sobrevivência da rotina cansativa com as atividades do intervalo, as/os estudantes do grupo de discussão apresentam a necessidade de ampliação dos tempos de intervalo, como afirmado por Jorge. Por outro lado, existem estudantes que compreendem que os tempos de intervalo são suficientes e tecem o seguinte diálogo:

Formiga: Eu acho que tipo ajuda muito e acho que é um tempo adequado entre as aulas. 20 minutinhos ali tudo mais, para mim é tipo suficiente pra dar uma respirada, pegar o material, alguma coisa do tipo.

George: Sim

Formiga: Se precisar resolver alguma coisa rapidinho geralmente dá tempo. Como os professores são flexíveis em relação ao atraso, se for alguma coisa que, às vezes você está um pouco não a fim de chegar cedo na aula, você ainda tem esse tipo de liberdade. O intervalo do almoço, para mim é muito extenso então para mim é ótimo a gente só tem aula até 12h na sexta. Então tipo a gente fica de 11h10 até 13h30 para poder fazer o que precisar, então tipo, o tempo em si é bem adequado mesmo ao que a gente tem aqui dentro. Realmente se fossem intervalos mais curtos seria muito complicado.

Parece não haver um consenso entre as/os estudantes sobre a necessidade de ampliação dos tempos de intervalos, mas é unânime a opinião de que “realmente se fossem intervalos mais curtos seria muito complicado”. Assim, eles/as tendem a defender a necessidade de rever a quantidade anual de matérias com o corte de conteúdos excessivos, o que contribuiria para relações menos tensas no cotidiano escolar.

Olhando para a matriz curricular dos cursos na 1ª série, se identifica que as/os estudantes possuem entre 11 e 14 disciplinas, com uma carga horária semanal que varia entre 28 e 33 horas/aula. No caso do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas, que tem 33 horas/aula por semana, isso quase que se aproxima de uma carga horária de trabalho de 40 horas/semanais de um trabalhador da camada popular brasileira. Ou seja, é um contexto de enorme exigência acadêmica e grande carga horária disciplinar.

Nesse contexto, as/os estudantes citaram que algumas/uns docentes invadiam os tempos de intervalo com conteúdo de suas disciplinas. Isso interfere no extravasamento e alívio da tensão, reduz o tempo de lanche e impossibilita, por exemplo, o acesso a outras cantinas da universidade devido ao pouco tempo restante. Dandara diz sobre isso na seguinte fala:

Dandara: Ah, bem complicado, né, de tarde eu tive aula de Geografia e depois da professora [nome da professora]. A de geografia acabou era tipo assim 3h18min, sendo que tinha aula 3h30min e a professora [nome da professora] se você chegar atrasada é muito ruim na aula dela. Então fica complicado, né? Em vez de 20, 12 minutos é complicado tem pessoas que ultrapassam. Tipo assim, 2 minutos é até aceitável se eles ultrapassam muito é...atrapalha.

Ainda sobre o modo como as/os jovens e a instituição lidam com os tempos de intervalo, as/os estudantes explicitaram alguns conflitos entre as práticas que interessavam a elas/es e aquelas valorizadas pela instituição. Assim, Nego diz sobre o truco: “igual quando estava dando aquele BO do truco mesmo, igual, beleza que no horário de aula ficar gritando no truco é paia, mas teve uma época que eles estavam enchendo o saco no intervalo” . Por sua vez, Jorge fala do pandeiro:

Eu estava lá tocando o pandeiro na quadra. Só que era de 11h10 até 12h. O pessoal do Senta e Toca estava até organizando e tal, já estava até o som. Só que eu estava tocando pandeiro. Aí o pessoal saiu lá da sala e falou assim: “Ou, está tendo aula ainda, tipo para aí.” Aí eu parei. Numa boa.

3.2 As juventudes e as produções de ritmos, lazeres, práticas e relações na escola

Pereira (2016, p. 220), com base em Lefebvre (2004), afirma que os ritmos “envolvem simultaneamente tempo, espaço e certo gasto de energia”. Com essa concepção, o autor dirá que a escola produz e tenta impor um ritmo próprio para o ambiente escolar. Com isso, a escola gasta energia com o propósito de direcionar os estudantes para onde estar e o que fazer. Nesse sentido, como mostra o autor, os ritmos impostos pela escola sofrem dissonâncias a partir de outros ritmos que adentram a escola e ressignificam a sua organização, ou seja, os “recursos de fechamento ao mundo externo [da escola] não tem conseguido impedir a entrada de ritmos e públicos alheios à escola” (Pereira, 2016, p. 221).

Ainda, Pereira (2016) dirá da existência de uma disputa entre o tempo escolar que se propõe a ser rígido e inflexível e os tempos e espaços informais que são mais flexíveis e permitem um maior protagonismo juvenil. Nessa disputa, o autor afirma que os jovens estabelecem movimentos contrários aos ritmos escolares impostos e “passam a imprimir seus ritmos particulares ao cotidiano escolar, modificando-o e contrariando expectativas com relação ao papel social do aluno disciplinado” (Pereira, 2016, p. 226).

Assim, identifiquei que nos intervalos as/os estudantes constroem outros ritmos para a instituição que ressignificam o contexto escolar. Nesse processo, emergem conflitos com docentes em torno do desenvolvimento das aulas, com os setores administrativos em relação à adequação da infraestrutura e às suas atividades burocráticas. Essas tensões levam a impressão das/os estudantes de que, como trouxe Luiza, em um grupo de discussão,

quando chega no nosso lazer eles privam muito igual os trem do grêmio. Eles enchem o saco direto. Eles enchem o saco, eles implicam com várias coisas, mas dentro da sala de aula a gente tem que aguentar. Tipo assim, professor dá para trocar tal coisa, não? Eles não têm dó.

Essa desvalorização do lazer indicada por Luiza retoma a compreensão de que as/os estudantes são mercadorias que devem apenas estudar e desvaloriza os saberes das *Outras* juventudes (Arroyo, 2014). Além disso, retoma a fala da professora de que a depender de alguns docentes, a escola se torna um espaço militarizado. Ou seja, as possibilidades de ressignificação dos ritmos escolares pelos estudantes nos intervalos incomodam algumas pessoas da escola.

Apesar dessa percepção das/os estudantes de desvalorização e cerceamento do lazer, em comparação com as atividades acadêmicas, Guimarães (2018), ao estudar o Coltec e o Cefet, afirma que,

as atividades e manifestações relacionadas ao lazer são, efetivamente, reconhecidas e incorporadas ao cotidiano escolar, integrando os processos educacionais de formação

dos alunos trabalhadores, e, de maneira direta e/ou indireta, constituem-se com relevância nesses processos, como práticas e atividades pedagógicas no universo de formação dessas escolas, formal ou informalmente (Guimarães, 2018, p. 359).

Como tal, o autor reforça que no Coltec “em determinados momentos, predominam as ações de trabalho e, em outros, as atividades e a experimentação das manifestações relacionadas ao lazer” (Guimarães, 2018, p. 273) em que essas manifestações de lazer se expressam nos intervalos, mas também nas pequenas pausas que ocorrem dentro das salas de aula e dos laboratórios. Assim, como exemplifica o autor, o uso do violão e da música são práticas de lazer que se expressam nestas pequenas pausas de sala de aula no Coltec.

É importante compreender uma diversidade de manifestações de lazer que compõem o *currículo-lazer* (Tavares, 2020) das/os estudantes na escola e que realmente estão reconhecidas e incorporadas ao cotidiano escolar. Dentre essas, destaco os eventos esportivos, eventos culturais, como o Senta e Toca, eventos acadêmicos em formato de palestras, eventos cinematográficos, como o Coltecine, encontros de estudos na conformação de coletivos como LGBTec, Movimento Negro do Coltec e coletivos religiosos, o ócio, os lazeres físico-esportivos e lazeres de socialização.

Contudo, o que as/os estudantes reivindicam é um maior reconhecimento de que esse *currículo-lazer* é tão importante para a formação das/os jovens estudantes enquanto seres humanos quanto o currículo acadêmico disciplinar para a formação técnica, tecnológica e de ensino médio. Nessa valorização, apresentam a necessidade de a escola reconhecer os projetos das/os estudantes com menos burocracia, podem por momentos em que os eventos possam ultrapassar os tempos circunscritos para os intervalos e por formas de diálogo mais horizontalizadas. Porém, como território em/de disputa, o currículo torna-se um instrumento de luta. Nessa luta cotidiana as/os estudantes propõem que o lazer dentro do Coltec seja valorizado em busca de tornar o *currículo-lazer* parte integrante da formação humana e integral das/os estudantes.

Assim, Tavares (2020) nos ajuda a compreender essa reivindicação das/os estudantes pelo reconhecimento dos currículos-lazer e afirma que

a escola é responsável por oferecer alternativas para viabilização de projetos coletivos e sociais, “concebendo o lazer enquanto possibilidade de educação e fator de qualidade de vida, dando ênfase ao lúdico, ao participativo, organizando e estruturando manifestações no âmbito da cultura corporal e esportiva que viabilizem avançar na constatação, compreensão, interpretação e explicação do saber, objetivando a construção do tempo de lazer” (França, 2009, p. 36 apud Tavares, 2020, p. 129).

Neste campo de disputa e enfrentamentos, as/os estudantes enfatizaram a importância da representação estudantil, através do grêmio, para tornar os tempos e espaços dos intervalos mais significativos, com atividades que valorizem os lares. Jorge reconhece, em um dos grupos de discussão, que “o único setor do grêmio que preocupa mesmo com os alunos está sendo a atlética”. Já Formiga e George tecem o seguinte comentário no grupo de discussão:

Formiga: Grêmio é uma parada que é algo que diferencia muito também das outras escolas, porque o fato de ter uma organização focada só para os estudantes.

George: Que ouve os estudantes também.

Formiga: Que é focada realmente para os estudantes, porque, igual, como diretor da atlética, é tipo, tudo que eu penso em fazer é pra o melhor. O pessoal pede mesmo e demanda, é porque existe, tipo, vôlei, ano passado, é uma coisa que ninguém estava liderando. Agora, por exemplo, toda hora tem alguém jogando vôlei. Agora até o futmesa, o pessoal está jogando “vôlei-mesa”.

Nesse destaque as/os estudantes indicaram a relevância de uma organização estudantil dentro da escola. Essa organização permite ampliar as possibilidades nos tempos de intervalo de modo que o setor da atlética se mostra, na perspectiva delas/es, comprometido com o bem-estar das/os estudantes e em suas necessidades e desejos. Assim, em seus depoimentos, as/os estudantes enfatizaram a possibilidade de contar com uma diversidade de campeonatos, amistosos e empréstimo de materiais, fruto da organização estudantil. Inclusive, as/os estudantes se reinventam e, mesmo com pouco estrutura e financiamento constroem outros lares possíveis. A título de exemplo, com a impossibilidade de verba para a compra de uma mesa de Futmesa, Formiga organizou um grupo de vaquinha para a confecção, em parceria com um professor da escola, de uma mesa para a modalidade. Enquanto isso, utilizavam um suporte de ferro e um tampo de mesa como uma alternativa para a prática esportiva.

Percebo que Formiga mantém uma postura que privilegia o bem-estar das/os estudantes nos intervalos. Apesar desse esforço, houve comentários em conversas no intervalo do tipo “será que Formiga vai mesmo usar o dinheiro para a mesa ou vai ficar com ela?”. Esse tipo de comentário mostra uma desconfiança sobre a estudante negra e pode estar revelando uma expressão do preconceito racial presente nas relações entre as/os estudantes. Outras experiências proporcionadas nos intervalos foram destacadas pelas/os estudantes, como a conformação de grupos de amizade que socializam nos tempos de intervalo e a construção de novos vínculos pessoais a partir dos encontros nas diferentes atividades. Devido a uma cultura de divisão das turmas por curso técnico com grades horárias e disciplinas diferentes, os grupos de amizade geralmente se formavam entre aquelas pessoas que estão por mais tempo na sala de

aula. Os encontros nos intervalos permitiam ampliar estes círculos de amizade. Nego, no grupo de discussão, faz um destaque nessa direção:

Nego: Tipo, eu converso com o pessoal do Cefet eu vejo que lá eles por ser muito grande... é tipo...o pessoal de [nome do curso], é o povo de [nome do curso]. O pessoal de eletrônica é o povo de eletrônica. Aqui não, beleza que no dia a dia, ah o horário é diferente, mas sempre está junto pelo fato de o Coltec ser pequeno. Então, eu vejo que o Coltec em si é muito mais família, vamos dizer assim, e todo mundo conversar do que num Cefet que é um campus inteiro.

Assim, Nego reflete sobre a possibilidade de construção de novos vínculos e amizades no colégio, devido a uma estrutura mais reduzida, quando comparado com o Cefet. Com isso, irá trazer uma compreensão de que o Coltec é “mais família”, no sentido de ter mais união entre estudantes de diferentes cursos.

Nessa direção, tecem o seguinte diálogo, no grupo de discussão:

Jorge: Tem muito no Coltec pessoas que discordam de opiniões umas das outras e eu acho que tipo assim, é muito legal porque aqui dentro a gente sempre, sempre não, mas a gente na maioria das vezes as pessoas tentam sempre tratar com respeito. Então, por exemplo, às vezes uma pessoa tem uma fé a outra tem outra. Aí o debate ele é muito saudável ele é muito legal assim. Eu acho que essas relações sempre mostram muito carinho assim pelas pessoas. Eu acho que no Coltec é bem legal isso.

Samuel: Eu acho legal também, porque, tipo, no Coltec ele tem é tudo misturado, então... Olha cara do Nego falando... É uma baderna no primeiro ano, mas continua uma baderna no segundo ano, sabe? Mas eu acho muito legal a possibilidade que a gente tem aqui dentro da UFMG, de, tipo assim, fazer um PIC com uma área que não tem nada a ver na sua e acaba que você convivendo com...

Iris: Cria conexão.

Samuel: Outras pessoas, de outros cursos e aí você faz PIC junto... Alguma coisa, tipo assim...E às vezes seria uma pessoa que você não conversaria tanto assim, mas essa pessoa continua compartilhando momentos. Aqui dentro do Coltec, sabe? E, por exemplo, puxando o tópico mais assim, nesse que eu estou presente também, por exemplo.

Nego: Atlético.

Samuel: Não, pô! Em relação de afeto entre cursos...

Nego: Ahhhh!

Luiza: (Gargalhada)

Samuel: Tem muita gente que namora as pessoas de outros cursos.

Nego: A tal da NTI e Patola²⁸.

Neste diálogo, as/os estudantes dizem sobre os encontros e as conexões construídas nos tempos extraclasse em atividades de lazer e em PICs. Dizem de um clima de hospitalidade entre eles/as que permite um debate saudável sobre assuntos diversos. E por fim, refletem sobre os encontros entre pessoas de diferentes cursos que tem como base o afeto e em alguns momentos

²⁸ NTI é o nome que os alunos dão aos cursos de exatas da escola, já Patola é o nome pelo qual o curso técnico em Análises Clínicas é chamado.

se transforma em afeto amoroso e até mesmo relacionamentos. Sobre os relacionamentos, as/os estudantes fazem o seguinte destaque, no grupo de discussão:

Formiga: Aí, eu não gosto muito de namoros aqui no Coltec, não. Porque os que eu já vi são bem explícitos assim, tipo [risadas] a relação deles. Então alguns são mais reclusos e tudo mais, tem um pouco mais de respeito com o ambiente e com as pessoas, mas tem alguns que se puderem especificamente que chega a ser falta de respeito da forma como a gente se porta no ambiente escolar, porque tipo não é um ambiente para se fazer determinadas coisas e tem gente que vai e se desliga disso.

A fala de Formiga chama a atenção para o ambiente de liberdade que as/os estudantes encontram na escola. Ao longo das observações identifiquei vários casais que se beijavam e dormiam juntos no chão dos corredores da escola com certa liberdade. Assim, no cotidiano escolar, os namoros e os relacionamentos afetivos acontecem de forma mais permissiva.

Formiga relatou que a organização dos grupos é influenciada pelas turmas da 1ª série, sendo possível identificar a ocupação dos espaços por diferentes grupos. Em um dos grupos de discussão, ela diz que:

Pelo fato de no primeiro ano ser separado, não por curso igual Patola e Química. Nos intervalos você vê vários aglomerados assim de pessoas. Tem o grupo do futmesa, tem o grupo do futsal, o grupo do vôlei, aí vai tem o grupo do grêmio que não sai do grêmio. Aí vai e tem o grupo do banho de sol. Sempre são os mesmos grupinhos assim, sabe?

Nessa ocupação dos espaços, existem espaços mais plurais em que diferentes pessoas e grupos ocupam e socializam, como é o caso das quadras, da cantina, do banho de sol, da biblioteca, da sala de estudos e dos corredores. Existem espaços que são mais restritos a algumas pessoas e grupos, como é o caso da sala do grêmio, uma sala pequena com alguns sofás, onde geralmente as mesmas pessoas, integrantes do grêmio e seus amigos/as, ocupam aquele espaço. Existem laboratórios que são exclusivas para estudantes de determinado curso, como o laboratório do curso de Informática e o laboratório do curso de Automação Industrial. Existem também espaços que ficam inacessíveis nos intervalos, como as salas de aula do terceiro andar e os vestiários, que só podem ser acessados com autorização prévia da instituição.

Por outro lado, os/as estudantes destacam que eventos como a calourada permitem a quebra desses grupos mais fechados e o encontro entre estudantes de diferentes séries e turmas, Nego faz o seguinte destaque, no grupo de discussão:

É aquilo. Aqui, como a gente falou, é uma família, todo mundo se conecta. Igual primeiro ano. Nos primeiros meses tem calourada, querendo ou não todo mundo

conversa entre si. Nas outras escolas a gente já entraria com o carro andando, que é igual quem tá ali desde o primeiro ano, aí a gente ia fazer amizade com o terceiro ano.

Na calourada, o encontro entre diferentes séries era ampliado principalmente pela disputa que acontecia entre as salas. Assim, estudantes mais experientes procuravam ajudar as/os estudantes calouros dos mesmos cursos, nas provas e nas atividades do evento, em busca de vencer a competição. As/os jovens estudantes explicitaram em seus depoimentos a existência de uma cultura escolar que apresentava a possibilidade de autonomia organizacional e propositiva que reverberava nas formas de organização dos tempos de intervalos escolares. Essa forma de organização dos tempos e espaços de intervalo permitia a existência de diferentes eventos e lazes. Os afetos, encontros e conexões nos intervalos aproximavam as/os estudantes em um clima de hospitalidade e fortaleciam laços, mas também produziam relações de tensão, inclusive étnico-racial, entre estudantes e entre estudantes e docentes.

4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO/NOS INTERVALOS

Compreendo, a partir do Parecer nº 003/2004, do Ministério da Educação (Brasil, 2004^a), que as relações étnico-raciais se referem às relações entre negros/as e não-negros/as em diferentes contextos, dentre eles a escola. Estas relações privilegiam a cultura branca e desvalorizam os saberes e a cultura das pessoas negras. A expressão “étnico”,

serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (Brasil, 2004b, p. 13).

Sendo assim, Correa e Jesus (2021, p. 15) compreendem que

todas as relações sociais que experimentamos em nossas vidas são marcadas pela dimensão étnico-racial, ainda que muitas vezes, a gente não pare para pensar nisso. Acontece que essas relações sociais apresentam desdobramentos que se configuram em situações problemáticas para alguns grupos étnico-raciais.

As relações sociais são também marcadas por relações de poder que situam os indivíduos em posições sociais diferenciadas. Desse modo, como enfatizam os autores acima, o pertencimento racial implica ser situado em posições de privilégio ou de discriminação. Devulski (2021) apresenta a existência de uma hierarquização da raça produzindo formas de racialização. Além disso, como Medeiros (2018, p. 710) aponta, podemos observar que

quando se fala em racialização faz-se referência aos processos históricos e sociais que estabelecem significados a determinados indivíduos e grupos. O que ocorre é uma biologização de ideologias racistas, cristalizando-as no corpo e na história dessas pessoas e transformando-as em “verdades” corporificadas.

Corporificar essas práticas racializadas significa dizer que as relações étnico-raciais interferem na condição juvenil e em especial na condição juvenil negra. As relações raciais marcadas pelo racismo produzem formas de expressões que nomeiam através de “apelidos (Pelé, alemão, japa, índio, etc.), xingamentos (macaco, tiziu, branquelo, etc.) ou referências raciais ditas ‘carinhosas’ (pretinha, neguinha, galego, etc.)” (Correa; Jesus, 2021, p. 15).

Quando se olha para o contexto escolar, Gomes (1996) apresenta a existência de teorias e concepções racistas que adentram a escola por meio dos discursos. Assim, a autora destacará discursos que se relacionam com o racismo científico, incluindo aqueles que apontam para a “primitividade negra”; com um ideal de branqueamento, através de argumentos que tornam o

“pertencimento racial” algo em evidência por meio do uso de termos como “moreno” e “chocolate; e o mito da democracia racial, que notoriamente tenta suavizar a história de opressão que marca o passado brasileiro e evita falar sobre diferenças (Gomes, 1996, p. 70-71). Dessa forma, esses discursos e ideologias racistas ao adentrarem a escola e serem expressos por diferentes sujeitos escolares, incluindo professoras/es, influenciam diretamente a percepção e a construção da identidade do/a estudante negro/a, em diferentes espaços e tempos escolares, dentre eles o de recreio e de intervalo e as relações étnico-raciais que se desenvolvem nestes momentos.

Nessa identidade negra, afetada pelas experiências racializadas e pelos discursos racistas, Jesus (2018, p. 3) destaca que

no Brasil, os traços fenotípicos (a pigmentação da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, sobretudo) são utilizados como importantes elementos de avaliação social dos indivíduos e, geralmente, se transformam na principal fonte de preconceito.

Assim, o autor afirma que essas formas de preconceito reforçam uma hierarquização das raças com predomínio da cultura branca sobre a negra. Nessa perspectiva, se identificam estigmas no processo escolar que (a)normalizam, constroem processos de estereotipia e mecanismos de silenciamento de jovens negras e negros na sala de aula (mas não só), que acarretam o abandono da escola. Além das expressões raciais, o autor ainda indicará a existência de processos discriminatórios de gênero e sexualidade que também atravessam as experiências de fracasso escolar de jovens negras/os.

A partir dessas compreensões sobre as relações étnico-raciais na escola e fora dela, o presente capítulo investe em compreender e analisar como as relações étnico-raciais se apresentam nos tempos e espaços de intervalo do Coltec.

4.1 Entre cotas raciais, experiências negras e relações étnico-raciais

Quando observei as práticas realizadas pelos/as jovens negras/os nos intervalos, observei a presença negra nos mais variados ambientes. Alguns se encontravam presentes em espaços mais isolados e quietos, como a biblioteca, a sala de estudos e o terceiro andar da escola, onde realizavam atividades de estudo individual. Havia aquelas/es que rodavam por toda a escola para a venda de seus produtos, geralmente doces e balas. Outras/os as/os jovens negras/os optavam pela prática corporal, como basquete, vôlei, truco, futsal e futmesa. Existiam aqueles/as que se encontravam em atividades de cunho religioso. E, por fim, alguns jovens

negras/os estavam à frente da organização dos mais diferentes eventos de esporte e lazer, à frente do setor de atletica do grêmio.

Desta diversidade de possibilidades de ser e estar nos tempos e espaços do Coltec, algumas saltam aos olhos para reflexão. A primeira delas diz respeito aos jovens negros e negras que afirmam que a escola pesquisada não é segregadora, como Samuel, que em um grupo de discussão coloca: “E tipo assim, é... Tirando os grupinhos de curso, não tem nenhum grupinho, tipo grupinho só de branco, grupinho entendeu?”. Por outro lado, o que identifiquei nas observações é uma maioria de estudantes não-negros/as nos grupos que se relacionam nos intervalos. Quando perguntei aos jovens do grupo de discussão sobre as relações étnico-raciais nos intervalos, eles/as responderam sobre essa minoria negra:

Formiga: Nem as cotas raciais, nem as de escola pública, estão sendo preenchidas. Ultimamente, quando a gente passa nos corredores, se você olhar para o lado você vai ver muita pouca pessoa de cor. Você vê só pessoas brancas e tudo mais. Então, tipo, as vezes até a questão de relacionamento. Se você, por exemplo, tem um curso onde tem sempre no 102anda social muitas pessoas pretas, muitas pessoas pardas e tudo mais, quando você chega no Coltec, você tem muita dificuldade para fazer isso.

George: É muito diferente.

Formiga: É muito diferente, o meu grupo de amigos só tem o Samuel e a K. no grupo, tipo assim, tem 8 pessoas, e aí, tipo, se for passar para sala então...

Dandara: É!

Formiga: Nossa sala só me tem, a A., o A., o George e a K.

Leandro: De quantos alunos?

Formiga: De 31, 32, então, tipo, a parada é muito sinistra quando você vai olhar.

Dandara: No meu grupo a mesma coisa, tipo, são 6, só eu; e na sala também você pode contar no dedo, assim. É complicado esse trem. Eu acho que está piorando, sabe? No nosso ano preencheu as cotas tanto de escola pública, quanto de negros. Agora, eu acho que esse ano não preencheu.

Sendo assim, neste ambiente embranquecido, Formiga relata a dificuldade de aproximação com jovens não-negras/os fazendo com que alguns jovens negros/as ocupem os lugares mais à margem das relações de socialização. Não são todas/os as/os estudantes negras/os, pois existem aqueles/as que são protagonistas e enfrentam bem a experiência de conviver com o contexto embranquecido da escola. Contudo, estudantes negras/os mais tímidos ou com uma autoestima negra afetada, por exemplo, podem ter mais dificuldades e com isso serem deslocados para as margens. Este destaque da estudante chama a atenção para as/os jovens negras/os que na maioria dos dias observados se encontravam longe das grandes movimentações e eventos da escola. Ocupavam assim, locais mais silenciosos como o terceiro andar da escola, a biblioteca e o gramado externo. Em grande parte dos momentos, mais solitários.

Chama a atenção que parte desta dificuldade de socialização também pode se remeter a uma dificuldade individual (devido à timidez) da/o estudante. Existem aqueles/as jovens negras/os, devido ao contexto de exigência conteudista da instituição, que optam por utilizar o máximo possível do tempo de intervalo para estudar, realizar trabalhos e avançar nos conteúdos das disciplinas. Porém, compreendo que a socialização de estudante negras/os, em grande parte, se mostra afetada pelo contexto da escola pesquisada. Para manter e criar relações de amizade e de afeto se fazem necessários encontros entre gostos, sentidos e significados, de modo que quando não existem encontros e proximidades, passa-se a ter desencontros, como o caso destes estudantes que optam pelo distanciamento. Como destaca Coutinho (2010, p. 45) com base em Goffman (1988), “este ser estigmatizado cria mecanismos de proteção que podem aparecer em gestos como a violência, o isolamento, no medo, na super valorização e depreciação dos outros, dentre outras maneiras de lutar e/ou se esconder dos estigmas”.

Assim, acredito que como estratégia de proteção, estudantes negras/os mais as margens dos espaços nos intervalos podem estar utilizando do isolamento para evitar os estigmas raciais. Como escolha de ser e agir dentro da escola, essa é uma opção legítima desses estudantes, pois cada um possui sua individualidade e modos de estabelecer relações. Contudo, quando essa escolha é feita devido a opressões causadas pelo racismo, este é um problema que a escola precisa estar atenta e precisa combater.

Este impacto relatado por Formiga, da chegada do estudante negro e negra em uma escola embranquecida e as dificuldades de interação me fazem recordar da experiência de bell hooks (2017). A autora nos conta que com o fim da segregação legalizada nos Estados Unidos, as escolas deixaram de ser segregadas e as pessoas negras passaram a frequentar as escolas de brancos. Com essa mudança, ela descreve a conformação de um *apartheid* dentro da própria instituição, de modo que as/os estudantes negros/as passam a se organizar politicamente formando grupos compostos apenas por estudantes negras e negros.

Outro contexto que se observava para o isolamento de várias/os estudantes negras/os nos intervalos tinha relação com a realização de estágios dentro da própria escola ou em algum prédio da UFMG. Em escolas técnicas e tecnológicas, as/os estudantes precisam, para concluir o curso, realizar um estágio na área técnica de formação, e só podem receber o diploma após a entrega do relatório final. Como relataram no grupo de discussão, as/os estudantes manifestavam uma preferência para a realização dos estágios com PIC, pois isso facilitava o seu acesso, não tendo gastos com outras demandas de estágio, como transporte e alimentação. A escolha de estudantes pelo PIC também significava uma chance de ampliação de formação, de criação de redes e se relacionava com uma expectativa com a formação universitária.

Quando recorrem aos estágios mais distantes, como fez Gu., os/as jovens passam pela redução do tempo disponível para práticas de lazer na escola e fora dela. Inclusive, possuem uma qualidade de vida menor, devido ao acúmulo de tarefas e ao estresse ocasionado por isso. Além disso, existe um racismo institucional que opera nos processos seletivos de empresas que realizam estágio remunerados, pois essas empresas selecionam, na maioria das vezes, estudantes que residem em locais de mais fácil acesso e buscam por estudantes que possuem “melhor aparência”. Isso dificulta o acesso a estágios remunerados por alguns estudantes.

Desse modo, para Dandara, o estágio fora da escola é o ideal. Porém, é necessário ampliar o acesso a recursos financeiros e transporte de qualidade, buscando promover a inclusão de estudantes que moram afastados às oportunidades. Assim, a existência recorrente de estudantes negras/os presente nos relatos que indicam a escolha de estágios no PIC me faz levantar uma hipótese de que possa existir uma relação de raça e classe para a escolha da realização do estágio no momento do intervalo. Contudo, nesta pesquisa não foi possível obter dados o suficiente para confirmar tal hipótese.

Em um dos grupos de discussão, as/os estudantes disseram que as cotas para estudantes autodeclarados pretos e pardos não estavam sendo preenchidas por completo na instituição. De acordo com o edital de 2022 para ingresso no Coltec (Universidade..., 2021) são disponibilizadas 180 vagas. Essas 180 vagas são divididas em 36 vagas para cada curso técnico. Das 36 vagas de cada curso, 18 são reservadas para as cotas e 18 são destinadas a ampla concorrência. Das 18 vagas reservadas para cada curso, dez são destinadas a estudantes de escola públicas autodeclarados negros ou indígenas. As outras oito vagas reservadas, por curso, são destinadas a estudantes que não se autodeclararam como negros e indígenas, mas que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas. Desse modo, como são cinco cursos técnicos, temos um total de 50 vagas no processo seletivo destinada aos estudantes que se autodeclararam negros e indígenas e provenientes de escolas públicas, 40 vagas para estudantes de escolas públicas que não se autodeclararam como negros e indígenas e 90 vagas para a ampla concorrência, somando 180 vagas.

Em busca de compreender o acesso das/os estudantes negras/os pelas vagas reservadas para estudantes negras/os, fiz um levantamento, a partir dos editais de seleção do Coltec de 2020 a 2023 e dos dados da relação de candidatos por curso modalidade²⁹, da quantidade de estudantes que se inscreveram (independentemente se realizaram a prova ou não) no processo

²⁹ Ver: Universidade... (2020), Universidade... (2021b), Universidade... (2022) e Universidade... (2023b).

seletivo e a quantidade que foi classificada (ou seja, atingiu os critérios de pontuação mínimos, ficando dentro das colocações que garantem a vaga) gerando a Tabela 2 a seguir.

O que se verifica entre os anos de 2020 e 2022 (anos que as/os participantes desta pesquisa fizeram o processo seletivo) é uma queda no preenchimento das cotas raciais. Em um total de 50 vagas reservadas para cotas raciais, em 2020, 47 estudantes foram aprovados e classificados nas provas para as modalidades de cotas raciais. Em 2021, 44 estudantes foram aprovados e classificados em cotas raciais. Já em 2022, apenas 18 estudantes foram aprovados e classificados em cotas raciais.

Tabela 2 – Estudantes classificados para vagas em cotas raciais do Coltec entre 2020-2023

Ano	2020	2021	2022	2023
Total de vagas disponibilizadas para ingresso no Coltec	180	180	180	180
Número de vagas destinadas a ampla concorrência	90	90	90	90
Número de vagas destinadas para estudantes de escolas públicas não autodeclarados negros e indígenas	40	40	40	40
Número de vagas disponibilizadas para estudantes de escolas públicas autodeclarados negros e indígenas	50	50	50	50
Número de estudantes inscritos no processo seletivo para as vagas de estudantes de escola pública autodeclarados negros e indígenas	341	207	199	247
Número de estudantes classificados para as vagas de estudantes de escola pública autodeclarados negros e indígenas	47	44	18	41
Percentual de estudantes classificados nas vagas para cotas raciais	94%	88%	36%	82%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que se verifica entre os anos de 2020 e 2022 (anos que as/os participantes desta pesquisa fizeram o processo seletivo) é uma queda no preenchimento das cotas raciais. Em um total de 50 vagas reservadas para cotas raciais, em 2020, 47 estudantes foram aprovados e classificados nas provas para as modalidades de cotas raciais. Em 2021, 44 estudantes foram aprovados e classificados em cotas raciais. Já em 2022, apenas 18 estudantes foram aprovados e classificados em cotas raciais.

Como não tive acesso aos dados de matrícula da escola, não posso afirmar que as/os estudantes que foram aprovados e classificados foram matriculados, pois as/os classificados ainda teriam que ser aprovados em bancas de heteroidentificação. Dessa maneira, existe a possibilidade destes números serem menores. Além disso, a população geral de estudantes negras e negros que ingressam na instituição pode ser maior com a entrada de estudantes negras/os em outras modalidades de cotas ou na ampla concorrência. Contudo, olhando para especificidade das cotas raciais, os dados acessados me fazem refletir sobre a presença de uma queda no preenchimento das cotas.

É importante destacar que as cotas raciais correspondem a apenas 27,77% do total de vagas para ingresso (50 vagas de 180). Em 2020, 47 vagas para cotas raciais foram classificadas que gera uma população de 26% de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Em 2021 essa população classificada cai para 24% (44 classificados) e em 2022 cai mais ainda para 10% das vagas ocupadas por estudantes em cotas raciais (18 classificados). Já em 2023, 22,7% (41 classificados) é a população de estudantes negras/os classificados.

Olhando para o número de estudantes inscritos no processo seletivo se observa que houve em 2022 um total de 199 candidatos para as cotas raciais, mas apenas 18 foram classificados. Os demais estudantes inscritos que realizaram a prova foram eliminados por não atingir o critério de classificação, ou seja, tiraram nota menor ou igual a 40% do somatório total de pontos na prova ou obtiveram nota menor ou igual a 30% do valor de pontos nas questões de português e/ou de matemática. Todas/os as/os demais estudantes foram eliminados. Sendo assim, no processo seletivo de 2022, todas as vagas que não foram ocupadas nas cotas raciais foram transferidas, primeiro para outras modalidades de cotas não raciais e, se não preenchidas, foram transferidas para a ampla concorrência, como indicam as Portarias Normativas do MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012 (Brasil, 2012), e nº 9, de 5 de maio de 2017 (Brasil, 2017).

Apesar da queda drástica entre 2020 e 2022, o processo seletivo de 2023 mostra uma retomada na quantidade de estudantes classificados para cotas raciais. 41 estudantes foram classificados em 2023. Mesmo com a imprecisão dos dados, é importante salientar que as vagas

para cotas raciais representam menos de 1/3 do total de vagas. Quando nove vagas não estão sendo classificadas para cotas raciais pode se estar indicando que essa população negra tem suas chances mais reduzidas de compor a população da escola.

Além disso, em menor proporção, mas existente, se identifica queda entre a classificação de estudantes negras/os pelas cotas raciais entre 2020, 2021 e 2023. Assim, em 2020 três vagas foram remanejadas; em 2021, seis vagas; e em 2023 nove vagas. Compreendo que essas quedas podem construir um processo crescente de não ocupação das vagas específicas para pessoas negras na escola que precisam ser questionadas e refletidas pela organização do processo seletivo da escola.

Essas reflexões de acesso para a população negra dialogam com o contexto de desigualdades educacionais. Assim, quando uma vaga sai das cotas raciais e vai para as outras cotas ou para a ampla concorrência se está favorecendo a entrada de estudantes brancas/os para compor a população da instituição e reduzindo a efetividade da ação afirmativa. Com essa compreensão, levanto a hipótese de que o processo seletivo desta escola pode estar passando por um processo de branqueamento das vagas a partir do momento que é necessário realizar o processo de remanejamento das vagas.

Dessa maneira, percebo a partir dos dados acessados de classificação de estudantes no processo seletivo, uma redução do acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas por meio de cotas raciais, podendo acarretar uma diminuição de população negra na instituição e reforçando a reflexão de Formiga de que a escola tem ficado cada vez mais elitizada e embranquecida. Essa afirmação de embranquecimento da estudante, me leva a refletir sobre a existência de uma similaridade na escola pesquisada com o contexto de escolas brancas *pós-apartheid* apresentado por hooks (2020) em que alguns jovens negras/os encontram dificuldades em construir formas de vínculo devido ao contexto embranquecido e acabam optando pelo distanciamento.

Nessa relação entre um contexto embranquecido de conformação de uma espécie de *apartheid*, as/os estudantes negras e negros dos dois grupos de discussão vão apresentar reflexões sobre a dificuldade de interação com estudantes do curso de Análises Clínicas:

Jorge: Eu acho que a socialização com o povo de Patola é difícil, porque você chega para socializar com o povo de Patola, igual o pessoal de Química também...

Luiza: Eles te olham de cima a baixo.

Jorge: Ele é muito nojento. Ele, com o pessoal de Patola é assim, você chega para conversar com o povo e aí eles já te olham tipo assim...

Iris: Tipo, medicina. Análises medicina...

Jorge: É!

Nego: Te julga.

Iris: Eu consigo conversar com o pessoal de Química, eu converso com o pessoal de Patola do primeiro, segundo e terceiro ano de boa. Só que assim, eu sinto que o pessoal de Patola conversa mais com o pessoal de Patola.

Nego: Sim.

Iris: Tipo assim, por exemplo, os calouros conversam mais com o pessoal do segundo do terceiro ano.

Ely: É tipo Patola e o resto da escola.

No segundo grupo de discussão, ao falarem das cotas e a quantidade de pessoas negras em suas salas de Análises Clínicas e nos grupos de amizade tecem um diálogo. Neste, apresentado no início deste subcapítulo da dissertação, indicam que no curso de Análises Clínicas existe uma maior presença de estudantes não-negras/os, acarretando a conformação de grupos de amizade com predominância branca. Essa predominância faz as/os estudantes indicarem a existência de apenas cerca de 6 estudantes negras/os em uma turma de 31 ou 32 estudantes.

Olhando para a quantidade de estudantes classificados no processo seletivo do curso de Análises Clínicas, se identifica que em 2020 e em 2021, 10 estudantes em cada ano foram classificados em cotas raciais. Já em 2022, 6 estudantes foram classificados. São disponibilizadas 36 vagas para entrada em cada curso e em 2022, seis estudantes negros/as foram classificados. Esse quantitativo nos dados acessados possibilita construir uma reflexão que concorda com a percepção das/os jovens estudantes da existência de turmas do curso de Análises Clínicas com apenas 6 negras/os na sala.

Contudo, Resende (2022) encontrará uma representação significativa de estudantes negras/os ingressantes no curso de Análises Clínicas em 2019, com um percentual de 61,3% das/os ingressantes, ou seja, 22 estudantes autodeclarados negras/os no curso em 2019. A plataforma Nilo Peçanha indica que em 2022, no curso de Análises Clínicas, de um total de 144 matrículas, 7,64% eram de estudantes que se autodeclararam como pretos e 36,81% como pardos. Ou seja, um total de 44,45% de estudantes autodeclarados negras/os no curso de Análises Clínicas em 2022.

É necessário reforçar a complexidade da autodeclaração da pessoa parda como debatido no subcapítulo “Quem é ou pode ser negro/a no Coltec?”. Porém, com os dados encontrados no estudo de Resende (2022) e na plataforma Nilo Peçanha, identifiquei uma população de estudantes que se autoidentifica como negra (pretas e pardas) acima de 60%, em 2019 e que se próxima de 50%, em 2022. Desse modo, percebi que aos olhos das/os estudantes existe uma predominância de estudantes não-negras/os no curso. Contudo, os dados apontam uma população negra significativa no curso de Análises Clínicas.

A contradição entre os dados estatísticos e a percepção das/os jovens estudantes reforça o contexto complexo que enfrenta a população brasileira, devido aos processos históricos de miscigenação, entre quem realmente é lido socialmente como pessoa negra e sofre cotidianamente pelos efeitos do racismo e quem são as pessoas que não se identificam com ideal de branqueamento e se autodeclaram como negras. Tal complexidade revela a necessidade de elaboração de outras pesquisas que consigam aprofundar na temática do pardismo na direção de produzir formas de autodeclaração mais assertivas para o contexto brasileiro.

Apesar de não identificar dados estatísticos para a afirmação da existência de uma população embranquecida no curso de Análises Clínicas, as/os jovens negras/os relatam uma percepção de julgamento das/os estudantes não-negras/os desse curso quando se aproximam para interagir nos intervalos. Um julgamento que, como relatam Jorge e Luiza, é visto pelos/as jovens como preconceituoso, pois ambos afirmam que quando se aproximam dessas pessoas, elas “olham de cima embaixo e julgam”, ou seja, quando se olha o fenótipo destes jovens julgados está nítido que são negros/as. Em outra perspectiva, Ely, que é caloura do curso, indica não conseguir criar vínculos com estudantes de outros anos deste curso reafirmando que são pessoas “metidas” e que se fecham em grupos e excluem as demais pessoas, fazendo refletir o indicativo de um processo de hierarquização da raça nas relações cotidianas.

Quando fazem reflexões sobre estes encontros com alguns estudantes do curso que apresentam esse comportamento racializado, devemos considerar que existe uma complexidade em conseguir identificar os motivos pelos quais as/os estudantes não-negras/os racializam as interações. Complexo, pois vejo que a distribuição das/os estudantes nas salas por curso, a proximidade de gostos e interesses acadêmicos e a grade curricular do curso podem influenciar nas relações e fazer com que as pessoas de Análises Clínicas se aproximem mais entre si, dentro de suas turmas, do que com outras/os estudantes de outros cursos. Essa forma de interação mais restritiva também constrói uma imagem de que são metidos e apenas conversam entre si.

Assim, compreendo que não é possível generalizar essa análise das práticas hierárquicas de racialização para todos as/os estudantes deste curso. Compreendo que existem algumas relações étnico-raciais com pessoas do curso que acarretam formas de interações que exclusão estudantes negras/os. Mas também existem relações étnico-raciais com pessoas desse curso que são inclusivas para estudantes negras/os. Com isso, considero importante estar atento aos anúncios realizados pelo estudantes negras/os quanto às relações com estudantes não-negras/os do curso de Análises Clínicas, pois podem ter características e nuances das relações étnico-raciais que não foram captadas nesta pesquisa, mas que podem ser vistas, ouvidas, registradas e refletidas em futuras pesquisas na instituição.

Existem estudantes não-negras/os deste curso que constroem amizades e vínculos com jovens negras e negros, como contam Formiga e Dandara. Estes vínculos entre pessoas negras e brancas do curso de Análises Clínicas mostrou uma socialização que se relaciona também com a classe social das/os estudantes, como no trecho abaixo, anotado no caderno de campo:

No grêmio havia uma conversa sobre qual moletom comprar entre estudantes do curso de Patologia. Enquanto uma estudante branca e outro branco falam de marcas de grife como Calvin Klein e outras com moletons de 350 a 1600 reais, uma estudante negra preta e outra branca comentam dos absurdos dos valores e que é só um moletom que é possível comprar mais em conta em outras lojas. A estudante branca que quer comprar afirma que sua mãe só gosta que compre roupas de marca cara. Evidenciando nessa conversa uma diferença econômica e racial entre as/os estudantes que conversavam.

Nessa situação observada, vejo uma interseção entre classe social e pertencimento racial, o que é uma experiência comum na sociedade brasileira. A composição racial das classes no Brasil tende a concentrar pessoas pretas e pardas (negras) nas camadas com menor poder aquisitivo fazendo com que a diferença financeira de cada estudante e como cada estudante lida com os recursos financeiros sejam temas que atravessam a experiência nas relações étnico-raciais da escola. Outro elemento que observo na experiência negra da escola pesquisada foi a conformação de pequenos grupos negros, pequenos coletivos de amizade entre estudantes negras/os. Essa prática foi observada entre jovens negros do sexo masculino que se reuniam para jogar futebol. Em um grupo de três estudantes negras, aparentemente do curso de Química, que sempre eram vistas juntas conversando pelos corredores do segundo andar. Em um grupo, aparentemente de estudos, de três estudantes negras na biblioteca. Por fim, na composição do setor da atlética liderado por Formiga e Samuel, que compartilham o trabalho e a amizade. Apesar de serem grupos pequenos, o que se identifica é que existem momentos de uma socialização negra na instituição em que estes pequenos grupos se organizam, compartilham vivências e se fortalecem.

Durante o trabalho de campo, pude registrar a seguinte impressão sobre esses coletivos em caderno de campo:

Estava na sala de informática da biblioteca. Lá vi um grupo composto de três meninas negras na sala de estudos conversando sobre assuntos diversos. Não consegui identificar o conteúdo da conversa, mas aparentemente as/os jovens negras/os constroem pequenos coletivos de suporte e diálogo que envolve a raça, mas também a sexualidade. Cada vez mais encontro jovens negros/as que fazem parte da comunidade LGBTQIAP+. Não necessariamente esses coletivos são sistematizados e organizados, mas constroem conversas sobre a raça. Inclusive no almoço do dia 05 de julho Gu. perguntou a Luiza como é ser uma estudante negra no curso de informática e Luiza comentou das diferentes figurinhas que a turma já fez relacionando-a a um boi negro e relacionando a sua cor a escuridão da noite. Ela falou isso em gargalhada,

mas deu para perceber com a pergunta do Gu. “E como você está com isso?” que envolve um certo sofrimento nessas ofensas.

Parece haver, então, uma conformação de coletivos de estudantes negras/os nos intervalos. Isso indica que existem momentos de compartilhamento e suporte entre elas/es para enfrentamento das diferentes práticas racistas que vivem na instituição, como foi relatado acima por Luiza ao falar sobre as figurinhas associadas ao seu fenótipo. Os coletivos negros se conformam como estratégias de sobrevivência de estudantes negras/os em meio ao contexto embranquecido e racista.

No capítulo do livro “Saberes das lutas no movimento negro educador”, organizado por Gomes, Lima (2022) defende a importância da construção de coletivos negros como espaços de acolhimento e fortalecimento para estudantes negros, que enfrentam constantemente o racismo. Esses coletivos são percebidos como lugares seguros e afetivos, nos quais os participantes compartilham experiências e produzem conhecimentos afetivos. Nesses espaços, os afetos e as experiências são convertidos em linguagem e, conseqüentemente, em saberes.

Assim, as pequenas coletividades negras construídas na escola surgem para elas/es como esse espaço de acolhimento e fortalecimento produzindo saberes afetivos entre estudante negras/os. Afeto que é tão importante para a saúde mental desses jovens que são cotidianamente bombardeados pelo racismo. Além dos pequenos coletivos existem aquelas/es estudantes negras/os que elaboram estratégias para criar interações. Destas estratégias chama a atenção o estudante negro de pele parda chamado I.. Sobre esse estudante destaco a seguinte narrativa no caderno de campo:

Hoje foi interessante no almoço a troca com o estudante (negro pardo), o I. Vi que ele estava com balas na mão e perguntei se vendia doce. Ele disse que estava com poucas no estoque, mas que tinha algumas. Nesse diálogo ele me perguntou o que fazia na escola e relatei que estava fazendo a minha pesquisa e ele já respondeu para não contar para a direção que ele estava vendendo doces. Perguntei se ele sabia se era proibido, ele disse que não sabia, mas que não queria problema. Na sequência, disse que vendia bala e doce como uma estratégia de socialização que vendendo ele acaba se relacionando, conversando e conhecendo pessoas que sem a venda de doce ele não teria contato. Comentou que é uma forma de ele destravar o cérebro para socializar com as pessoas. E relatou que essa experiência estava sendo muito boa para ele porque ele estava tendo várias conversas sobre assuntos diversos muito boas que o incentivaram mais ainda a continuar a venda.

Assim, I. mostra que para se reinventar e criar vínculos utiliza da venda de doces nos intervalos para interagir. Contudo, o que se observa é que essa dificuldade que ele possui de criar vínculos ultrapassa os tempos de intervalo. Em junho de 2023 tive o seguinte diálogo com I.:

Hoje era um dia que estava previsto a realização do Evento Senta e Toca Romântico, mas antes de observar o evento me encontrei na biblioteca com I. e conversamos sobre vários assuntos. O que me chamou a atenção foi que comentei que ele estava sumido e ele disse que não estava tendo tempo para vender suas balas/doces devido ao excesso de demandas de atividades do Coltec, que estava muito cansado e que estava tendo problemas para encontrar pessoas para inseri-lo em algum grupo para fazer os trabalhos. Disse que se encontrava muito cansado e que não estava tendo tempo para se dedicar a socialização nos tempos de intervalo, pois estava tendo que estudar ou fazer as tarefas das disciplinas, pois percebeu que estava atrasado e não estava conseguindo estudar de uma forma consistente. Com isso, ele teve algumas reuniões com a Nuped e outros setores para resolver em seus problemas.

Ou seja, I. um estudante negro de pele parda que devido a sua característica individual de menor popularidade entre as/os estudantes e, em um contexto embranquecido, tem ainda mais dificuldades de manter relações como outras/os estudantes dentro e fora da sala de aula. O estudante precisou recorrer à Nuped para conseguir formar grupos para a realização de um trabalho. No recreio, quando se aproximava das pessoas enfrentava outros desafios, como descrevi no caderno de campo:

Ao se aproximar de uma estudante negra preta ele brincou cutucando-a de um lado e indo para outro. Ela reagiu de forma bem incomodada com a situação, deu um sorriso meio sem graça para o I. e foi ficar longe dele, entre outros colegas. Como a interação não deu certo, ele foi conversar com outro estudantes da roda, predominantemente brancos. Nesse diálogo, parecia que I. era visto como motivo de chacota e como o esquisito. Por várias vezes comentavam “Nó, véi, esse menino é muito louco”. Quando ele foi chutar a bola que saiu da quadra e errou, virou mais ainda motivo de risos para a rodinha.

I. apresentava uma experiência solitária nos intervalos em vários momentos ou se encontrava realizando atividades do estágio. Ele não se mostrava presente em nenhum grupo de amizades fixas e inclusive sempre o observava almoçando sozinho. Ele está sempre tentando se aproximar das/os colegas para criar vínculos, mas geralmente eram tentativas com pouca efetividade. Compreendo que a falta de amizades e o contexto conteudista e de cobrança da instituição fazem com que gere processos que ferem a identidade deste estudante negro e crie processos que afetam seu bem-estar psicológico, como relatado na conversa do caderno de campo acima. Ele aparentava ser uma pessoa que precisava constantemente realizar um extremo esforço para socializar com as/os estudantes.

Em outra perspectiva, existem outras/os jovens negras/os que possuem uma facilidade maior de se apresentar no contexto mais embranquecido da escola e se relacionar com diferentes estudantes nos intervalos. Nego e Iris relatam a sua facilidade de transitar entre grupos nos intervalos:

Nego: Pior que eu converso com mais gente de Patola do que de outros cursos.

Iris: Mas é porque você é linguarudo, você gosta de falar. O povo de... assim, eu sou uma pessoa que consigo conversar com muita gente.

Samuel: Do segundo ano?

Iris: Eu consigo conversar com o pessoal de Química, eu converso com o pessoal de Patola do primeiro, segundo e terceiro ano de boa. Só que assim, eu sinto que o povo de Patola conversa mais com o povo de Patola.

As/os estudantes negras/os com mais popularidade na escola geralmente se encontram em espaços mais agitados dos intervalos, como a quadra, a cantina, a sala do grêmio, o banho de sol. Elas/es se envolvem em diferentes práticas esportivas e de lazer, como o futsal, o futmesa, os eventos culturais, o basquete, o vôlei, etc. Essas/es jovens têm mais facilidade para estabelecer interações no cotidiano escolar e vivem a experiência de sua negritude de outro modo.

Por exemplo, Nego usava da sua facilidade de comunicação, a os bate papos descontraídos e os encontros com bebida, na escola e em outros prédios da UFMG, como oportunidades de encontro e de socialização com diferentes grupos de estudantes. Via ele como uma pessoa que usava da facilidade de comunicação e brincadeiras para se aproximar de novos estudantes. Contudo, essa popularidade também o levava à construção de estigmas raciais. Assim que cheguei na escola, um estudante comentou que Nego era um estudante que “não queria nada com o Coltec”, que bebia, que fumava, matava aula e não estava nem aí para as atividades curriculares da escola. Porém, ao que parece, ele buscava aproveitar ao máximo as atividades e as oportunidades oferecidas pelo colégio, mas sempre estava atento e dedicado às demandas escolares.

Esse comentário mostra como, por um lado, o estudante negro que tem dificuldades de socialização nos intervalos é marcado por um estereótipo da pessoa lida como “esquisita”, como aconteceu com I. quando se aproximou cutucando/assediando uma estudante. Já o estudante negro mais extrovertido é visto como o “vida louca” que não quer saber de nada. Estes estereótipos reforçam estigmas sobre as e os jovens negras e negros. A reprodução de estigmas e preconceitos permeava as relações entre as/os jovens no cotidiano escolar. Por exemplo, Nego, em um depoimento no grupo de discussão, relata que: “Tem gente que você olhando parece que é uma pessoa de poucos amigos. Aí você chega para conversar com a pessoa esse preconceito que você teve dela de início cai por terra”. Ou seja, Nego denuncia que as relações de socialização na escola são permeadas de preconceitos (de diferentes tipos: de raça, de classe, de gênero, etc.) e que no caso de jovens negras/os esses preconceitos recaem em comentários e impressões racistas.

Foi possível identificar esse contexto preconceituoso nas socializações na seguinte passagem do caderno de campo, de junho de 2023:

Um estudante branco veio da quadra, se aproximou de Jamal que estava ao nosso lado e perguntou se Jamal havia roubado seu fone de 10 reais. Jamal respondeu que não. Luiza reagiu baixo dizendo ironicamente “nem era porque Jamal era negro essa acusação”. Jamal brincou que jamais roubaria um fone de 10 reais, mesmo sendo preto.

Pela observação compreendo que o estudante branco agiu de forma preconceituosa com Jamal ao direcionar a sua pergunta sobre o roubo apenas para um estudante negro na presença de várias outras pessoas. Quando ironizado por Luiza, este recuou e parou de acusar o estudante. Ou seja, como forma de brincadeira consciente ou inconsciente, ele fez uma análise prévia de quem é esse estudante negro a ponto de acusá-lo. Observei outra marca nas experiências escolares das/os jovens negras/os do Coltec, que perpassa por uma organização de estudos para provas, trabalhos e atividades acadêmicas da instituição utilizando o tempo do intervalo. Neste aspecto, se destaca uma concentração de jovens que estudam na biblioteca, na sala de informática, no terceiro andar e na sala de estudos da instituição.

Neste aspecto, observei a presença de jovens negras/os que são requisitados por diferentes estudantes não-negras/os e negras/os para ajudarem em demandas de resolução de questões e estudo de conteúdos específicos. Estes se mostram bastante solícitos e ajudam as/os estudantes explicando as matérias, fazendo juntos os exercícios e compartilhando vídeos e cursos. Essa observação pode ser destacada no seguinte relato do caderno de campo, feita em abril de 2023:

Entre 14h e 15h10 estava nos computadores da biblioteca e descobri que estão com várias provas acontecendo. Isso fez com que vários estudantes estivessem neste espaço estudando coletivamente. Desses, havia um estudante negro preto que sempre era demandado para tirar dúvidas e esclarecer o conteúdo. Sendo bastante solícito ele sempre explicava e mostrava como fez as atividades.

Vejo, a partir dessa observação, que existe entre as/os estudantes uma valorização da dedicação aos estudos de estudantes negros/as. A partir disso reconhecem a sua competência. Com esse reconhecimento, estudante negras/os e não-negras/os solicitam a ajuda dessas/es estudantes negras/os dedicados. Além disso, neste contexto de estudos nos intervalos foi possível perceber também estudantes negras/os que possuem dúvidas em determinados conteúdos e atividades das disciplinas. Com isso contam com o apoio de estudantes não-negros/as para ajudar nos estudos. O estudante V., em um dia na sala de estudos, relatou que

sempre que precisava, independentemente do horário, podia contar com o seu amigo não-negro para ajudar nos estudos e nas tarefas.

Esta observação e relato mostra que existe uma organização de partilha entre estudantes negros/as e não-negros/as para os estudos nos intervalos. Em alguns momentos essas trocas são mais entre amizades e em outros momentos essas partilhas são mais coletivas. Observo essa organização mais coletiva, por exemplo, quando em um dia na sala de estudos, I. e mais uma estudante não-negra utilizavam o quadro branco da sala para explicar conteúdos referente aos conteúdos de Física para quem estivesse na sala e quisesse tirar dúvidas.

Por fim, o que fica em evidência nas socializações de jovens negras/os nos intervalos é uma relação de protagonismo negro em eventos esportivos da escola. Este protagonismo negro está presente no planejamento, execução e avaliação dos eventos esportivos realizados por Formiga e Samuel. Ambos são membros da diretoria do setor de atletica do grêmio e são responsáveis pela elaboração e execução dos eventos esportivos: “Torneio Início” de futsal; “Torneio de Vôlei”, “Clássico solidário”, “Interclasse” de futsal, além do planejamento de uma Olimpíada. Além da organização dos eventos, Formiga e Samuel são responsáveis pelo empréstimo de materiais esportivos nos intervalos e pela ajuda em amistosos organizados por outros estudantes.

O protagonismo de Formiga e Samuel é reconhecido pelos colegas que teceram o seguinte diálogo no grupo de discussão:

Jorge: Então, por exemplo, o único setor do grêmio que preocupa mesmo com os alunos está sendo a atlética.

Nego: Melhor de todos, graças a Deus!

Samuel: Um compromisso que eu assumi com a Formiga e com a atlética no início do ano de a gente tentar fazer desses intervalos os mais interativos possíveis, assim, sabe? Eu fico muito feliz do... principalmente do da tarde, assim, do intervalo da tarde que, é... Tem muita gente na quadra, sabe? Fazendo uma rodinha para jogar bola.

Durante o período de observação, foi possível constatar o engajamento e o dispêndio de energia destes estudantes para a organização de atividades esportivas durante os intervalos. Este protagonismo negro passa por reconhecimentos, mas também por desafios. Desse modo, quando Jorge reconhece o esforço, ele está valorizando o trabalho da atlética na organização dos eventos esportivos. Essa valorização e esse protagonismo destes estudantes negros/as me fazem compreender que Formiga e Samuel estavam se tornando referência na organização de eventos esportivos. Assim, eles se afirmavam para a escola, para as/os colegas e para a sociedade que são jovens negras/os capazes e inteligentes tanto quanto qualquer outra estudante não-negra/o. Contudo, não são todas/os as/os estudantes que conhecem esse processo que

Samuel e Formiga percorrem e nem sempre são valorizados. No Torneio Início ambos organizavam o espaço de modo que apenas jogadores, comissão técnica e arbitragem podiam ocupar o espaço da quadra e do vestiário. Com isso, as/os demais estudantes que estavam na torcida ocupavam apenas as laterais e o fundo da quadra. Vários estudantes queriam ocupar o espaço indevidamente e a equipe de organização tinha que ficar barrando e explicando o motivo de não poder ocupar aquele espaço.

Essa organização do espaço dos jogos faz lembrar da seguinte observação, de junho de 2023:

Mais uma vez o jogo me capturou. Mas hoje fiquei ali na beira de campo próximo aos estudantes responsáveis pela atlética e organizam o campeonato. Trabalham pra caramba e recebem muita reclamação. Hoje me chamou a atenção que a equipe da atlética é composta por Formiga (negra preta), Samuel (Negro preto), Nego (Negro preto) e mais dois estudantes (uma branca e um branco). Ali, cada um na sua função organizavam o jogo e cumpriam sua tarefa de mesário, câmara, gândula e suporte. O que me chamou a atenção hoje foi um diálogo entre um casal hetero branco que ao entrar no espaço dos reservas do jogo, Samuel pediu que saíssem, cumprindo sua função de organizador, não foi ríspido e ainda disse “há, vocês estão indo cumprimentar? Beleza, cumprimenta e depois deixa o espaço para os reservas”. Nessa o estudante branco, saiu xingando falando que iria mandar o Samuel tomar no Cu, que ele queria ficar lá. A estudante branca namorada argumentou que era desnecessário e que sem eles não tinha campeonato e que eles eram importantes para a escola. O estudante ainda reforçou que iria mandá-lo tomar no cú se precisasse, porque ele não era mais estudante da escola. Não sei se esse estudante tinha alguma rixa com Samuel, mas ficou explícito que o estudante branco queria confrontá-lo diretamente.

A partir dessa observação destaco que o protagonismo negro também está na equipe de execução dos eventos esportivos. Em uma equipe de 5 estudantes, três eram negros de pele preta. Porém, esse protagonismo gera tensões em que no momento que um estudante branco percebe que o poder está com jovens negros, esse vem confrontar a organização e querer se impor e colocar os seus desejos sobre a organização do evento. É a branquitude querendo retomar o seu lugar de poder nas relações em busca de manter a sua supremacia.

Nestas relações étnico-raciais tensas, Formiga como uma mulher e negra em meio a uma predominância de estudantes homens e não-negros que participam dos eventos de futsal passa por outro enfrentamento destacado na seguinte observação, de junho de 2023:

Outra coisa que me chamou a atenção foi Formiga, mais uma vez como mesária ela mantinha os jogadores-estudantes na linha e todos a respeitavam. Inclusive teve um momento que ela chegou xingando os estudantes do time “Melancólicos” que ao entrar no vestiário estavam chutando a porta a ponto de estragar. Acredito que essa postura mais reativa e explosiva de Formiga, diz muito da sua personalidade e das

estratégias que desenvolveu para se manter em um ambiente futebolístico dominando por homens.

O que chama a atenção é a estratégia encontrada por Formiga para manter o seu respeito entre os demais estudantes no contexto de eventos esportivos em que já falava em um tom de voz mais alto e com rispidez para que a ouvissem. Dava certo em grande parte das vezes, mas em outros houve comentários de que Formiga era grossa demais. Inclusive nas redes sociais, em um *Instagram* organizado por estudantes do Coltec intitulado “Spotted Coltec”³⁰ houve um comentário que destacou a rispidez da Formiga. O que é interessante e reforça a postura de Formiga é que fora desse contexto esportivo e de responsabilidade, Formiga é bastante dócil com suas amigas e mostra bastante afeto. O que fica em evidência nestas relações com a Formiga diz respeito ao lugar de uma mulher, negra de pele preta e diretora da atlética e como necessita se impor verbalmente para ser respeitada já que seu corpo feminino e negro não é o suficiente para estudantes homens respeitarem o seu lugar de poder e responsabilidade.

Para além dos eventos esportivos, o que registrei no caderno de campo foi o protagonismo de jovens negras/os na organização e participação dos eventos culturais. Destes, chamava a atenção no evento “Senta e toca”, pois o estudante G., que era o Mestre de Cerimônia do evento, e A. um estudante negro preto que pela sua habilidade vocal e com os instrumentos realizava várias apresentações musicais. Jorge foi o vencedor da 1ª batalha de *slam*, apresentando uma poesia muito potente, porque se deu a partir de uma construção poética que uniu experiência pessoal e experiência social da negritude no poema. Nego esteve à frente da organização do dia D do terceiro ano e nos eventos de futebol. Diferentes estudantes negras/os calouras/os participaram e se envolveram nas atividades da calourada.

Este protagonismo negro nos eventos culturais traz indícios da importância que estudantes negras/os dão ao tempo de intervalo. Nego destaca no grupo de discussão que “cada ano que passa o Coltec tá querendo a gente mais igual um robô é aula casa, casa aula, aula casa”. Neste aspecto de contexto conteudista e de carga horárias pesadas que se encontra em uma escola em tempo integral, as/os jovens negras/os encontram sentidos da permanência na instituição através das atividades culturais, esportivas e de lazer nos intervalos. Essas atividades proporcionavam um respiro das cobranças acadêmicas e constroem outros protagonismos nos tempos de intervalo que alguns jovens negras/os se sentem à vontade para colocar seu corpo e sua cultura em evidência, como aconteceu com G., Nego e Samuel.

³⁰ Instagram em que jovens podem fazer comentários anônimos sobre o que quiserem desde que tenha relação com a escola e seus estudantes.

O estudante negro G., por exemplo, evadiu da instituição no ano da pesquisa por não ver mais sentido em continuar a sua formação no colégio, mas sempre que possível ainda ia nos tempos de intervalo para participar de eventos esportivos, para passar a função de Mestre de Cerimônia do “Senta e Toca” para outra estudante, entre outros encontros. Além de G. houve estudantes como A., N. e V., que evadiram da escola, mas mantinham o vínculo de amizade e sempre que possível participavam das/os eventos no intervalo. Assim, compreendo que os intervalos são momentos que fazem sentido para as/os jovens devido aos encontros e aos lazeres. Dessa forma, vejo que esses encontros e esses lazeres são atividades que podem fazer as/os estudantes verem mais sentido para o contexto escolar e com isso tenho a hipótese de que podem, de alguma maneira, evitar a evasão de estudantes da instituição.

Falando desses encontros, os intervalos, principalmente o do almoço, são recheados de atividades culturais que envolvem dança, dentre eles, destaco os ensaios para a Festa Junina, organizado pelas/os estudantes, e o evento Toca e Dança Forró, organizado pelo Setor de Educação Física e apoiado pelo grêmio. Quando o evento cultural envolve dança e a formação de pares para dança a presença da participação de jovens negras/os mostra algumas características específicas, como se observa a seguir com o relato de abril de 2023 e de julho de 2023:

No dia de hoje estava previsto acontecer o evento de forró organizado pelos professores de Educação Física do Coltec. Quando cheguei já estava acontecendo o evento e me impressionou a quantidade de pessoas participando, cerca de 50 alunos participavam ali dançando e mais outros em volta observando ou jogando truco. O evento foi na cantina. Observando a confirmação dos pares para dançar percebi que não houve a formação de pares entre dois/duas estudantes negros. Sempre eram brancos com negros ou brancos com brancos. Outra coisa que chamou a atenção foi que as/os negros retintos que geralmente se fazem presentes nos eventos esportivos e calouradas, esses não estavam ali no evento de dança. Por um lado, acredito que existe uma relação com gostar ou não da prática para estar presente, mas também vejo que o forró é uma prática que envolve um jogo de sedução e atração por ser uma dança a dois.

No ensaio da festa junina estava conversando com I., Gu., F. e Luiza. Um dos assuntos foi a presença de uma mulher negra no curso de informática. Perguntei a eles porque não estavam dançando e Luiza e F. falaram que era muito dispêndio de energia para ensaiar e dançar. I. concordou, mas também relatou que não tinha par. Já o Gu. disse que ia trabalhar na organização da festa junina e por isso não estava animando a dançar. O comentário de I. me chamou a atenção, pois observando os casais que estão dançando, cerca de 20 a 30 casais, apenas uma estudante negra retinta participava dos ensaios e os demais negros eram negros de pele clara. Apensar de negros de pele clara as duplas sempre formadas por uma pessoa negra e outra branca ou de dois brancos. Mais uma vez me fez pensar sobre a solidão da mulher negra preta.

Estes relatos do caderno de campo me fazem compreender que as experiências de jovens negras e negros em eventos culturais de dança são marcadas pela interracialidade em que jovens negras/os formam casais predominantemente com pessoas não-negras. Além disso, na minha observação, o/a negra/o de pele clara possui maior participação e convite para a imersão nas atividades dançantes. Luiza e F., afirmam que a não participação de negros retintos também tem a ver com o gosto pela prática e com o interesse em gastar energia ensaiando. Também, a dança a dois é uma prática que tem o convite como foco, ou seja, alguém te convida para estar junto e a experimentar a dança. Desse modo, como relata I. essa ausência de estudantes negros pretos também tem relação com uma falta de um convite ou do aceite do convite para dançar.

Este movimento de convidar e ser convidado tem relação com o entendimento de beleza, com relacionamentos e com atração. Com isso, está posto que nem sempre o corpo negro retinto é compreendido como belo e com isso não é passível de ser convidado para se dançar junto e ser visto dançando junto. Em outro aspecto dos eventos culturais, o que se observa é que existem elementos da cultura negra que invadem os tempos de intervalo. Destes destaco a batalha de *slam* organizada pela biblioteca da escola, as batalhas de rima no Senta e Toca e na Calourada, as músicas negras nas apresentações artísticas da calourada e as músicas negras através do rap, da *black music* e do funk nas apresentações do Senta e Toca.

A entrada desses elementos da cultura negra nos intervalos demonstra uma formação das/os jovens estudantes através dos saberes negros.

O estudante G. (negro de pele parda) foi o principal organizador da batalha. Ele tinha muita proximidade com o contexto cultural e de organização de batalha e organizava as batidas, os tempos de cada música e puxava os gritos para animar a galera. Um exemplo de grito foi “CEFET é o caralho, o Coltec é *bang-bang* o que que eu quero ver? Sangue!” grito bem comum nas batalhas. Além dele tinha um estudante negro preto que selecionava os samples e um estudante branco que ajudava o G. a puxar a galera e animar. Animada a galera cada turma selecionou um estudante para batalhar. Escolhido, se sorteava duplas para realizar a batalha. Cada estudante tinha 2 versos para improvisar na organização bate-volta (vai o primeiro, o segundo, o primeiro de novo e encerra o segundo). Observando as seleções de estudantes pude perceber que havia apenas estudantes brancos ou negros de pele clara. No geral as/os estudantes na batalha mostraram pouca familiaridade com o improviso, me pareceu que se tornou apenas um monte de insulto sem rima e sentido. Talvez estava esperando muito mais da realidade. Apenas o estudante vencedor da batalha (um negro de pele clara) mostrou certa habilidade com o rap, mas se mostrava muito nervoso para a situação. Com o baixo nível das rimas pude perceber que vários estudantes negros pretos riam e debochavam das vergonhosas rimas.

Nesta observação alcanço indícios de que a organização da batalha ensina as potencialidades da cultura negra através da escolha de *sample*³¹, da postura do MC, do encaixe das rimas no *sample* e de como a plateia se porta em meio a essa experiência. Além disso, Jorge afirma que a presença da cultura negra na escola faz com que estudantes não-negras/os reconheçam e percebam os enfrentamentos da comunidade negra na sociedade e nas escolas através da experiência vivida da/o negra/o:

Jorge: Eu acho que assim, isso que eu estou falando o seguinte: a gente está aqui nessa roda, mas todo mundo aqui sabe que é isso, e eu acho que a gente, é o mesmo conceito que no *slam* que é, tipo, você levar pra fora, tipo assim, você mostrar aquela realidade pra tocar as pessoas, um exemplo, um amigo, Vinicius, que estava comigo no *slam* quando o JP foi falando e tal, depois a gente nossa, ou depois que ele começou a falar eu arrepiei, tipo assim, eu acho que é isso levar para as pessoas pra elas também sentir assim, elas nunca vão entender.

Nessa fala Jorge demonstra que a partir do *slam* apresentado por JP, um poeta negro do *slam*, seu amigo não-negro aprendeu sobre as vivências e a experiência de uma pessoa negra que é atravessada pelo racismo e pela classe social que interfere na sua autoestima e no modo como se vê e se percebe o negro na sociedade. Ou seja, pela poesia um estudante não-negro pode compreender um pouco do que é a experiência da negritude na sociedade marcada pelo racismo. Por fim, também se identifica jovens negras/os que são protagonistas na organização de atividades acadêmicas propostas para o intervalo. Desse protagonismo chama a atenção a estudante A.M., mulher negra de pele preta e diretora do setor de movimentos estudantis do grêmio. Essa estudante foi responsável pela apresentação e organização da palestra na semana da mulher intitulada “Mulheres no mundo acadêmico”. A atividade chamou a atenção pela equidade racial das convidadas para a palestra: duas servidoras negras e duas servidoras brancas da escola.

O que constatei a partir do aprendizado com a cultura negra e a experiência negra na poesia, no rap e em atividades acadêmicas é que nos intervalos, as/os jovens são formados a partir de diferentes saberes do movimento negro. Nilma Gomes (2017b) destaca que esses saberes são identitários, políticos e estético-corpóreos. Tomando como exemplo o evento de *slam* no Coltec, identifico que através da poesia os/as estudantes constroem saberes com “visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa” (Gomes, 2017b, p. 70) em que está posto o debate político sobre a raça quando, por exemplo, Jorge ao recitar a poesia realiza o gesto que representou o sufocamento pela polícia do negro estadunidense

³¹ *Samples* são trechos sonoros que podem ser recortados de uma canção e utilizados em outra, através de remixes, cortes ou mesmo diretamente.

George Floyd mostrando que “negras e negros são sujeitos políticos e de conhecimento e têm competência para falar sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2017b, p. 72-73). E por fim, este evento demonstra saberes estético-corpóreos juvenis quando as/os estudantes e as/os membros da organização negras/os se apresentam com seus estilos de roupa e de cabelos no evento de modo que “compreendem como o corpo e o cabelo são importantes símbolos de construção da identidade negra” (Gomes, 2017b, p. 76).

4.2 Jovens negros/as e os estilos

Estudantes negras/os que já passaram por experiências da *sombra da racialização* (expressão desenvolvida no subcapítulo intitulado “Quem é ou pode ser negro/a no Coltec?”) e se reconhecem como negras/os, reafirmam a sua negritude em diferentes tempos e espaços. Essa reafirmação está presente na escola através dos diferentes estilos de cabelo em que é possível destacar os Black, os cortes americanos, os carecas, os degradês, os cacheados, os cabelos curtos, cabelos longos, o durag³², as tranças e os cabelos lisos. Além disso, se apresenta nos diferentes estilos de vestimenta, em que é possível perceber negras/os que se vestem com base na cultura do funk, outros na cultura hip hop, outros gostam das roupas que representam a cultura gótica, e até mesmo estudante negras/os com roupas mais sociais.

Desse modo, como afirma Formiga,

Formiga: Em relação ao cabelo cacheado foi uma das primeiras coisas que eu reparei. Lembro que tipo na primeira semana de aula, estava conversando com a K. não sei se conhece pelo apelido, mas é a V., do social, acho que foi a primeira coisa, uma das coisas que a gente comentou. A gente falou tipo tem muito branco, mas tem muita gente com cabelo cacheado muita gente mesmo. E foi uma coisa que me chamou muito a atenção, porque às vezes em muitos lugares que você vai o pessoal pede ajuda. As meninas principalmente que fazem progressiva no cabelo ou tipo usam o cabelo.... não, não, não finaliza o cabelo.

A diversidade de cabelos de pessoas negras na instituição incentiva outros/as jovens a perceberem a sua negritude e a assumirem os mais diversos estilos de cabelo uma vez que, como destaca Formiga, o elogio é uma forma de reforçar a beleza de jovens negras/os. Essas expressões afirmativas do cabelo acontecem cotidianamente nos tempos de intervalo por estudantes negros e não-negros, como afirma Formiga: “Quando eu cheguei aqui, elogiaram o

³² Durag é um tecido utilizado por pessoas negras para preservar penteados, fazer penteados e proteger o couro cabeludo. Para além disso, é um acessório utilizado na cultura negra como complemento ao estilo negro. Assim, diferentes cantores/as de rap, por exemplo, usam esse acessório em apresentações de shows e no dia a dia.

meu cabelo cacheado. Elogiaram o da V., elogiaram o cabelo cacheado da J., que é branca, mas é tipo o pessoal elogia muito os cabelos cacheados daqui eu acho muito legal”.

Coutinho (2010) nos lembra que, a partir da década de 1970, algumas músicas passaram a construir estratégias de valorização da estética negra. Além disso, o movimento negro construiu o “slogan ‘*Black is beautiful*’ defendendo a afirmação de que ‘ser negro é lindo’” (Coutinho, 2010, p. 53). Ou seja, identifico nessa escola reflexos de um movimento contra hegemônico de valorização da beleza e das potencialidades negras. Em outra perspectiva, também é possível perceber jovens negros/as que passaram a assumir estilos de cabelos negros ao adentrarem os espaços do Coltec:

Dandara: Eu conheço vários meninos que você olhava antes e nenhum usava o cabelo finalizado maior ou cacheado. Depois que entrou nessa escola começou a usar isso. Tipo, pode ser não porque entrou em si, mas depois coincidiu com a época que entrou, começou a usar esse tipo de cabelo.

Formiga: Aí vem de trança. A trança se popularizou bastante no Coltec, cada vez mais pessoas estão de trança. Samuel usa trança direto, a K. está sempre de trança, agora eu comecei a usar trança também. Tem um monte de gente.

Os trechos trazem indícios de que existem experiências na escola que fazem as/os estudantes reafirmarem sua identidade negra através do cabelo. Eles mostram que, como propulsor dessa reafirmação negra, estavam elogios e as trocas de informações sobre as especificidades dos cabelos. Percebo que essa reafirmação fazia com que as/os negras/os reconhecessem a sua negritude. Esse reconhecimento fortalecia sua autoestima para usarem um tipo de corte ou penteado que remetia a estilos da cultura negra em diferentes espaços da sociedade. Esse fortalecimento da autoestima negra tem relação direta com o movimento dessas/es estudantes negras/os de saída do que nomeamos de *sombra da racialização* e com o “processo identitário em que a aceitação da beleza negra passa pelo trato dado ao cabelo crespo e ao corpo negro. Vê-los como belos significou o resgate da autoestima, o interesse pela sua própria raça” (Gomes, 2020, p. 136).

Além disso, se observa um encontro entre jovens negros/as e não-negras/os que compartilham da mesma textura de cabelo. Essa aproximação faz com que as/os estudantes compartilhem de momentos de troca sobre o uso do cabelo, elogios e experiências capilares que reafirmam a beleza e as potencialidades do cabelo da pessoa negra, como se observou dois jovens estudantes, um negro e outro não-negro conversando no banheiro sobre formas de se arrumar o cabelo cacheado. Considero importante destacar que essas experiências capilares compartilhadas se referem a pessoas que possuem cabelo cacheados ou ondulados, pois não se identifica o cabelo crespo em pessoas não-negras. Com isso, o cabelo crespo é alvo de

brincadeiras, zoações, mas também de discriminação racial, como relata Formiga. Segundo ela, um estudante negro de pele preta foi alvo de racismo quando um “amigo” não-negro fez comentários sobre seu cabelo crespo. Este lugar de inferioridade dada ao cabelo crespo reforça a *sombra da racialização* que jovens negras/os, principalmente de pele preta que possuem cabelo crespo, atravessam em suas experiências de vida e de escolarização.

Essa constatação dos cabelos crespos dialoga com Coutinho (2010). A autora afirma que

o cabelo crespo foi um dos traços relacionados à inferioridade e, no Brasil, constitui um dos critérios de classificação racial. Sendo assim, este símbolo sofreu com a criação de estereótipos pejorativos levando o cabelo crespo a ser visto como empecilho a beleza e fruto de diversas modificações devido à insatisfação, principalmente das mulheres (Coutinho, 2010, p. 42-43).

Desse modo, percebo expressões nos intervalos de uma manutenção desse estereótipo que considera o cabelo crespo como inferior e aceita o cabelo cacheado como belo. Esse lugar da inferiorização do cabelo crespo mostra o pacto da branquitude presente nos que será debatida nos subcapítulos a seguir.

Além disso, hooks (2019) dirá de uma supremacia branca que está representada em filmes, TV e séries que mesmo com os avanços da luta antirracista ainda coloca o negro em locais que reforçam e restituem a supremacia branca. Assim, o ideal de beleza negra que está posta nas telas se relaciona com o cabelo cacheado e ondulado e não através do cabelo crespo.

Outro ponto que chama a atenção sobre os estilos das/os jovens estudantes negras/os é o fato de que as experiências de construção da identidade negra das/os jovens participantes da pesquisa são atravessados por falas negativas da família sobre seus cabelos. Ely relata a fala da mãe que chama seu cabelo de “cabelo duro”. Samuel e Nego, narrando as fases de mudança de cabelo, expressam que as famílias deixam evidente que o cabelo negro chama mais a atenção das pessoas e da polícia para atitudes racistas e que por isso determinados cortes e tinturas devem ser evitados.

Nestes relatos, identifico um diálogo com Gomes (2020, p. 136) que dirá que existe um conflito construído socialmente entre “nascer em uma família negra em que o olhar sobre o corpo negro segue a ideologia do branqueamento, e quando adulto, contrapor-se a isso através da recusa a esse tipo de ensinamento”. Nesse processo, ver o corpo negro e o cabelo crespo como belos “significa um resgate da autoestima” (Gomes, 2020, p. 136). Essa afirmação de Nilma Gomes faz refletir que o movimento de alguns estudantes de reafirmação e manutenção do uso do cabelo da cultura negra, principalmente o crespo, na escola é revolucionário.

Revolucionário, pois mostra a potência destes/as estudantes que são atravessados cotidianamente por discriminações raciais na escola e fora dela pela sua aparência. Mesmo assim, elas/es resistem e reivindicam o lugar de percepção do cabelo negro como potência e como beleza, reafirmando a sua identidade negra de forma positiva. Além disso, permitem que outros/as jovens negras/os reconheçam e afirmem a sua negritude através dos encontros na escola.

Do mesmo modo, existiu um momento de diálogo no intervalo que algumas estudantes conversavam sobre estilos de cabelos de pessoas negras. Nesse diálogo, uma estudante negra de pele parda que tem o cabelo liso, afirma que achava ridículas as pessoas negras que alisam o cabelo. Já outra estudante negra de pele preta que tem o cabelo crespo responde que isso vai muito de momento e de reconhecimento da beleza do crespo. Com isso relata que já alisou o cabelo, mas que hoje não alisa mais.

Este diálogo inicialmente tem um debate direto com a inferiorização da estética negra, como destaca Coutinho (2010, p. 43):

Aqueles que insistissem em sustentar o uso do seu cabelo de forma natural ou “irreverente” eram excluídos através de estigmas que os relegava à margem da sociedade. Este processo foi extremamente manipulador à medida que, através deste jogo de aceitação, criava nos negros um sentimento de negação da sua identidade sustentado por estereótipos que os desvalorizavam.

Assim, dialogando com Coutinho (2010) e com Gomes (2020), se identifica que o contexto social de inferioridade negra e supremacia branca se expressa em diferentes espaços sociais que excluem a estética negra e marginalizam a sua naturalidade. Então, compreendo que um desses espaços sociais onde encontrei relações hierárquicas da raça são os intervalos escolares. No caso do Coltec, as/os estudantes apresentam essa hierarquização por meio dos diferentes pontos de vista sobre o cabelo das pessoas negras. Para alguns é inadmissível a não aceitação do cabelo da cultura negra, enquanto para outras se compreendia que a aceitação é um processo que está sempre em conflito de rejeição, aceitação e ressignificação.

Esse processo de aceitação do cabelo natural, como mostra Coutinho (2010) na citação acima, é extremamente complexo e perpassa por um lado pela valorização de alguns e por outro pela estereotipia e a negação de muitos. O processo complexo de aceitação pode criar o sentimento da negação da identidade ou pode criar um sentimento de afirmação da identidade. Assim, o que identifiquei a partir do diálogo entre as estudantes é justamente essa complexidade do processo de aceitação/negação do cabelo natural do negro que demonstra diferentes experiências capilares de estudantes. Por um lado, se encontra alguns estudantes que reafirmam

deste cedo, pois alcançaram a fuga da inferiorização da estética negra enquanto para outras/os essa fuga e ressignificação do cabelo é mais tardia ou não acontece.

Essa reflexão dialoga com Gomes (2017b). A autora diz que

Ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural. (Gomes, 2017b, p. 95).

Nessa construção da corporeidade negra afirmativa que se dá de modo coletivo, Gomes (2017b) tecerá reflexões sobre a presença do corpo regulado e do corpo emancipado. O primeiro, os corpos regulados, dizem respeito ao corpo dominante que é estereotipado e objeto ou é um corpo dominado que é usado como mercadoria. Já os corpos emancipados “se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização” (Gomes, 2017b, p. 97). Gomes destacará então uma tensão entre a regulação e a emancipação de modo que o corpo negro se apresenta como a existência, material, simbólica e política das/os negra/os. Essa relação do corpo negro com a corporeidade produz saberes.

Dessa forma, quando se olha o corpo negro e a relação entre corporeidade e estética negra na escola pesquisada, se observa que as/os estudantes produzem saberes sobre o corpo negro e sua estética. Elas/es investem em compartilhar e debater o que de certo modo caminha para o alcance de um corpo negro emancipado que produz e reproduz autoestima e valorização da estética negra.

Além disso, Gomes (2020, p. 138) afirmará que “a inserção e a circulação do negro e da negra em outros espaços sociais podem contribuir para o repensar dessa situação” de rejeição/aceitação do ser negro em diferentes contextos. Assim, a autora nos ajuda a refletir que a inserção e a circulação de jovens negros e negras nesta escola pode fazer com que os tempos e espaços escolares se tornem momentos de fortalecimento e reconhecimento da negritude impulsionado pelas trocas juvenis entre estudantes negras/os. Percebo isso quando as/os estudantes se apropriam e dialogam sobre os estilos de cabelos nos tempos de intervalo.

Além do fortalecimento e reconhecimento da negritude, hooks (2019) indica a necessidade de amar a negritude em um movimento de autoamor em que

coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o autoamor como uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras. (hooks, 2019, n. p.).

Dessa necessidade de autoamor e amor a negritude, no grupo de discussão, as/os estudantes vão fazer um diálogo sobre acessórios da cultura negra para cabelos, como o durag e a trança, que passam a ser utilizados por alguns estudantes negras/os dentro da escola e reafirmam a sua negritude. Compreendo que o uso desses acessórios representava uma possibilidade de um amor à negritude.

É importante destacar que essa reafirmação da estética negra é construída ao longo do tempo a partir de processos complexos de aceitação/rejeição da negritude, de modo que o contexto escolar expressava uma ambiguidade. De um lado reforçava cotidianamente, a partir de elogios, a afirmação da estética negra. Que possibilitava a presença de durag, trança, *nudread*, e outros estilos negros na escola. Mas por outro lado, apresentava marcas de estereotipia e estigmas, baseados no racismo, sobre a estética negra e ao corpo negro, principalmente o crespo.

Em meio a essa ambiguidade, existiam momentos em que as/os estudantes demonstravam o amor a negritude. Esse amor era apresentado através das roupas, dos cabelos e dos acessórios. Apesar das relações com o racismo as/os estudantes negras/os resistiam e mantinham sua estética, pois reconheciam e amavam a sua negritude.

O que é interessante é que esse movimento de amor acontecia no plano individual para depois atingir o coletivo, ou seja, a/o estudante negra/o se via, se identificava, valorizava, passava a amar a negritude, passava a se reconhecer para no fim praticar o autoamor sobre a estética negra de maneira mais ampliada.

Esse movimento político de amor a negritude, como afirma hooks (2019) permite uma quebra da supremacia branca e de uma visão distorcida do que é belo e do lugar de inferior a partir de uma consciência negra da realidade que descoloniza a mente negra. Contudo, o autoamor e o amor a negritude das/os estudantes negras/os não garantem que estudantes não-negras/os acompanhem essa mudança e essa quebra da supremacia branca como veremos no subcapítulo a seguir.

4.3 O humor na escola: limites entre a brincadeira e o racismo

Chamavam a atenção as brincadeiras e zoações de cunho racial nos intervalos. Pereira (2016), destaca que as zoações podem ocorrer em dois formatos: o primeiro que se relaciona com uma atividade descontraída com tom de brincadeira que se estabelece como forma de se consolidar amizades; e segundo, a zoeira como atividade jocosa, com caráter de confronto em

que se utiliza de aspectos da diferença para afetar outros jovens estudantes ou professoras/es. Assim, o autor indica essa linha tênue da zoeira na escola e indica a presença do apelido com uma expressão da zoação que pode ter um caráter lúdico, de brincadeira, mas também jocoso que pode ou não ter relação com expressões de características raciais e/ou de gênero.

Na mesma direção, Moreira (2019) indicará que o humor é uma prática social que deixa as relações sociais mais prazerosas, mas que existe uma linha tênue entre o humor e o racismo recreativo. Como demonstra o autor, o humor racista tem como objetivo perpetuar um projeto social que reforça estigmas e estereótipos dados socialmente a grupos inferiorizados, ou seja, estigmas e estereótipos sobre pessoas negras em diferentes contextos.

No Coltec, quando se observa os apelidos de jovens negras/os, se destaca a existência de termos com características raciais que se expressam nos tempos de intervalo. Em conversa com um estudante negro, apelidado como “Jamal”, ele me contou que recebeu o apelido por usar tranças que o associavam, segundo o imaginário social, à cultura jamaicana e ao uso da maconha. Em outro momento, outro estudante me relata que seu apelido “Brownie” se deu pelo fato de vender este doce nos tempos de intervalo da escola. “Crispim” era um estudante calouro³³, recém-chegado na escola, que supostamente se parecia com outro estudante negro do 3º ano e por isso recebeu o mesmo apelido do veterano. Já “Latrel” é um estudante negro que supostamente se parece com o artista Terry Crews quando representou o personagem Latrel no filme *As branquela* (2004). Por fim, o estudante negro de pele parda que possui os olhos puxados, bem próximo às características de orientais recebe apelidos como “Oiapoque” e “Pastel de *flango*”.

Relacionando os apelidos das/os estudantes negras/os, percebo que as denominações são construídas com base em quatro aspectos: 1) pelo estereótipo negro que relaciona suas roupas, seu cabelo e a cor da pele a certos contextos e territórios; 2) por meio de ações no intervalo que marcam a presença desse estudante; 3) por meio da suposta proximidade de aparência entre pessoas negras, no caso do Coltec, proximidade de aparência entre estudantes negros e entre estudante e artistas negros; e 4) através da existência de características fenotípicas próximas a pessoas orientais.

Jesus (2018) defende que essas formas de preconceito que possuem como referência os traços fenotípicos reforçam uma hierarquização das raças com predomínio da cultura branca sobre a negra. Nessa perspectiva, se identificam estigmas no processo escolar que

³³ As/Os estudantes utilizavam das nomenclaturas calouro, aspirante e veterano para indicar o acúmulo de experiência das/os estudantes na instituição. Assim, a/o estudante que acaba de entrar na instituição na 1ª série é nomeado de Calouro. A/O estudante do 2ª série Aspirante e a/o estudante da 3ª série são as/os Veteranos.

(a)normalizam, constroem processos de estereotipia e mecanismos de silenciamento de jovens negras e negros na sala de aula (e nos intervalos). No caso do Coltec, constroem processos de estereotipia que se expressam nos intervalos por meio dos apelidos que cotidianamente são reproduzidos e perpetuados produzindo um ciclo de reprodução racista. Isso fica evidente quando muito dos estudantes não sabem o nome real da pessoa apelidada, mas sabem seu apelido.

Por outro lado, como relata uma estudante negra preta, os apelidos para jovens negros/as podem significar formas de construção de afeto e reforço da negritude. Segundo relata, ela gosta de apelidar as pessoas para criar um vínculo de carinho e afeto. O que chama a atenção é que esta estudante negra utiliza apelidos como bombom e chocolate para se direcionar a estudantes negras/os. Este tipo de apelido, diferente daqueles apresentados anteriormente, relaciona a cor da pele a doces que se aproxima de um reforço positivo para a cor da pele negra e não a um reforço aos estereótipos de pessoas negras. Porém, Gomes (1996) afirma que o discurso de branqueamento está presente na escola por meio da suavização do pertencimento racial. Assim, essa estudante indica uma possibilidade de apelidos a pessoas negras como forma de carinho e afeto, mas também pode estar caindo nesse processo de suavização da negritude.

De outro modo, as/os jovens também buscam ressignificar os apelidos em busca de um enfrentamento aos estereótipos negros. Jamal por exemplo, usa do seu apelido para fazer um debate informal nos intervalos sobre o uso de drogas, por exemplo quando se estava em uma roda de conversa no intervalo e ele começou a puxar o assunto sobre a *Cannabis* e seus efeitos. Jamal é um estudante que não se abala com a relação entre o seu cabelo e o mundo do crime. Mesmo recebendo o apelido, dia após dia se apresenta na escola e nos intervalos cada vez mais com o Black crespo maior e com diferentes penteados. Brownie usa o apelido para aumentar as vendas do seu doce. Com isso, ele coloca seu apelido na camisa do time que pertence na escola de modo que as pessoas que não o conhecem, rapidamente o identifiquem para comprar o brownie aumentando as suas vendas, como forma de se manter e ainda poder ajudar sua família com recursos financeiros, como relatou em alguns momentos.

Existem também jovens negras/os e não-negras/os que evitam reproduzir os apelidos racistas dado a estudantes negras/os. Foi possível observar isso com Crispim. A maioria das pessoas o chamam por esse apelido, mas algumas pessoas preferem chamá-lo pelo seu nome no diminutivo. Ou no caso do estudante que é apelidado de Latrel em que as/os estudantes optam por chamá-lo pelo seu nome de registro. O que é peculiar neste movimento é que em vários momentos, várias/os estudantes não reconhecem estes jovens negras/os pelo seu nome de registro. Assim, as/os estudantes que evitam reproduzir o apelido, as vezes precisam recorrer

ao apelido difundido na escola para fazer as pessoas reconhecerem estes estudantes. Não foi possível nas observações identificar o real motivo desses/as jovens optarem por não reproduzir os apelidos desses jovens no intervalo. Contudo, demonstra um posicionamento destas/es estudantes perante os apelidos dados as/aos jovens negras/os.

Apesar de alimentar estereótipos, percebo que um apelido racista jocoso promovia inicialmente humor, mas podia também se tornar uma forma de vínculo e socialização entre jovens. No caso Coltecano, observo que os apelidos se difundiam rapidamente entre as/os jovens. Nos intervalos, principalmente em eventos esportivos, quando os corpos negros estão em evidência, rapidamente os apelidos são reconhecidos e reafirmados. Com o passar do tempo, estes apelidos se decantam em uma forma de tratamento afetivo e de reconhecimento da pessoa estudante negra, com suas potencialidades. Por exemplo: identificam o Latrel como o principal jogador de Futsal da equipe “Redburros” ou identificam o Brownie como a pessoa que vende doces impecáveis.

Ao longo da pesquisa não se identificou uma relação étnico-racial para o nome Redburros. O que se encontrou foi uma tradição dessa geração de estudantes em construir o nome das equipes a partir da modificação do nome de algum time de futebol profissional. Assim, o “Redburros” se refere a uma adaptação do time Bragantino Red Bull. O mesmo aconteceu com o “Milancólicos” fazendo referência ao time Milan e o “Real Madames”, fazendo referência ao time Real Madrid.

Sendo assim, o que observo é que um apelido inicialmente jocoso, se torna uma forma de ressignificar os apelidos em prol de uma nova visão sobre a negra e o negro que politiza a raça, “rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros” (Gomes, 2012, p. 731). Assim, as/os jovens negras/os, as vezes em parceria com alguns estudantes não-negras/os, politizam a raça por meio do não uso do apelido, da utilização de apelidos que valorizam a pele negra, por meio de uma ressignificação do apelido em prol de um ganho pessoal, pela proposição de debates a partir do apelido e a partir da reafirmação do seu pertencimento com seu cabelo.

Assim, ao ressignificar e politizar a raça, compreendendo que estes jovens negras/os que possuem uma ancestralidade Africana produzem processos de resistência e ressignificação dos apelidos nos intervalos. Compreendendo a tecnologia como “teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana” (Tecnologia, [202-]). Chego à conclusão de que as/s jovens negras/os constroem Afrotecnologias de enfrentamento ao racismo na instituição escolar. Essas afrotecnologias dialogam com a

ressignificação da estética negra afirmativa (Coutinho, 2010; Gomes, 2020), com o amor à negritude (hooks, 2019) e com a ressignificação e a politização da raça (Gomes, 2012).

Por fim, com o alcance possível das observações, percebo que estes apelidos são dirigidos predominantemente a jovens negros do sexo masculino. Não se identificou na pesquisa, nenhum apelido expresso cotidianamente destinado a jovens estudantes mulheres da escola. O que se identificou foram algumas expressões racistas que dão nomes momentâneos a jovens negras, mas que não se tornam apelidos. Como ocorreu com Formiga, uma estudante negra preta, habilidosa no futsal, que foi nomeada por dois estudantes não-negros como “Ronaldinha” em uma partida de futsal. Não se tem dados para aprofundar na compreensão da presença dessa predominância de apelidos raciais a jovens negros. Porém se tem indícios de que a experiência identitária negra masculina de socialização são atravessadas por apelidos raciais que reforçam o que Moreira (2019) definirá como racismo recreativo.

Para além dos apelidos, identifico que, as brincadeiras e zoações que levam a raça como referência se apresentam na escola e se expressam também de outras formas. Em um dia, um estudante não-negro afirmou em tom de irônica que não gostava de gays, lésbicas e negros. Assim, em outro momento, quando me perguntou o tema da minha pesquisa, reafirmou que essas suas falas são brincadeiras que tem consciência do que está dizendo, que não é preconceituoso. Iris afirma que “Tipo, tudo que tem de preconceito entre a gente é só brincadeira, entendeu?”. Assim, no grupo de discussão as/os estudantes tecem o seguinte diálogo:

Luiza: Não, tem aquele início de brincadeira que tipo, passou dali vira desrespeito. Então, tipo assim, estava ali conversando com não sei quem. Estava numa rodinha eu e o pessoal de Química. Converso bastante com o pessoal de Química. Aí a gente estava conversando ali e do nada o menino, conheço ele e tudo mais, chegou em mim assim, olhou para mim falou assim: Macaca! E saiu imitando um macaco pelo corredor.

Jorge: Ou esse negócio é bizarro, porque assim como aqui na escola tem muita brincadeira e o pessoal, assim, eu creio, que a maior parte tem pessoas que tem uma consciência tem um estudo legal assim, tem uma consciência legal. Tem noção mais de humanidade, essas paradas. Então todo mundo respeita muito, mas eu sinto que por isso às vezes a pessoa ela extrapola.

Nego: Extrapola!

Jorge: Extrapola. Então, por exemplo, ah sei lá a pessoa está acostumado a falar sei lá, macaco...

Nego: Eu!

Moreira (2019, p. 30) afirma que o racismo recreativo deve ser compreendido a partir de um projeto racial que “atribui sentidos específicos à raça”, em que a racialização classifica as pessoas segundo “mecanismos a partir dos quais sentidos culturais são atribuídos a certas

características físicas para que um grupo seja visto como diferente” (Moreira, 2019, p. 30), onde “a raça é uma marca que representa as relações de poder presentes em dada sociedade” (Moreira, 2019, p. 30).

Assim, o autor demonstra que o projeto racial do *racismo recreativo* se baseia nas seguintes expressões do racismo, a saber: 1) no *racismo aversivo*, que “ocorre principalmente pela expressão de preconceitos sutis, mas persistentes” (Moreira, 2019, p. 33); 2) no *racismo simbólico*, em que “negritude está ligada a uma série infinita de significações de caráter negativo” (Moreira, 2019, p. 34); e 3) no *racismo institucional*, que é “parte do funcionamento normal de instituições públicas e privadas que não levam em consideração o impacto de suas decisões ou de suas omissões na vida dos diferentes grupos raciais” (Moreira, 2019, p. 35). Essas formas de racismo são expressas através de microagressões. As microagressões são entendidas como comportamentos conscientes e inconscientes que se “manifestam na forma de expressões verbais, de representações culturais e de reações físicas como rituais sociais que demonstram desprezo por minorias raciais” (Moreira, 2019, p. 37). Desse modo, o humor racista utiliza do seu caráter cômico para reproduzir estereótipos.

As reflexões trazidas por Moreira (2019) nos ajudam a refletir que as brincadeiras e zoações de caráter racial na instituição pesquisada se apresentavam na forma de *racismo recreativo* que utilizava do projeto racial para realizar microagressões à identidade de jovens negras/os.

Deste modo, quando o estudante branco diz “que não gosta de negros” (além de gays e lésbicas) e afirma que essa sua fala expressa uma brincadeira irreal e irônica, este estudante, mesmo que aparentemente não concordava com a frase, ao reproduzi-la, ele estava usando de um racismo aversivo, em formato de brincadeira para reafirmar que prefere distância de pessoas negras. Para ele, pode ser consciente a sua afirmação e realmente pode estar utilizando da ironia para se expressar, mas pelo discurso reforça um racismo que mesmo que irônico coloca o negro e a negra no lugar do exótico representando uma microagressão a estudantes negras/os.

Porém, será que todas as/os estudantes envolvidos/as naquele contexto compreendiam a ironia e o preconceito em ação? O que percebi, pelo diálogo no grupo de discussão, é que na verdade não são todas/os as/os estudantes que compreendem que as “brincadeiras” são formas de racismo. O que as/os jovens negras/os destacam é a existência na escola de brincadeiras que usam do humor para estreitar as relações, mas que esse humor extrapola e passa a ser compreendido como uma discriminação racial. Este tipo de brincadeira que atinge o humor racista reforça a característica recreativa do racismo contido nas brincadeiras.

Essas formas de discriminação racial que se expressam por meio de brincadeiras racistas, como apontam as/os estudantes, geram processos de dor e sofrimento nas/os estudantes negras/os que são afetadas/os com essa situação. Situação tão impactante que as/os estudantes negras/os indicam inclusive não saber como reagir a essas expressões racistas. Luiza nos conta no grupo de discussão que: “não teve um contexto ele só chegou falou e saiu imitando um macaco e foi embora e todo mundo na roda ficou assim e eu fiquei...eu ri para não chorar na frente de todo mundo”. Ou seja, a estudante nos mostra que a situação foi tão constrangedora e dolorosa que não soube como reagir, de modo que geralmente prefere ignorar a situação ou rir para escapar da opressão e não expor sua fraqueza.

Outro elemento das relações étnico-raciais que é apresentado por meio destas brincadeiras racistas se dá na reação das/os jovens não-negras/os perante as situações discriminação racial. O que Luiza e Jorge dizem é que as/os estudante não-negras/os não sabem como agir ou reagir gerando mais um constrangimento ao estudante negra/o que sofreu a violência.

Em diálogo com essa não reação à violência racista, as/os estudantes apresentaram a seguinte reflexão no grupo de discussão:

Formiga: Então tipo, acontece muitos episódios assim isolados que não tomam proporção nenhuma porque às vezes a pessoa tem receio de falar algo do tipo ou às vezes as pessoas que estão em volta e presenciaram a situação também não se comovem, não fazem.

George: É. Geralmente não fazem nada.

Formiga: Nada! E isso me deixa muito angustiada, porque se você está no meio da roda de amigos, por exemplo, e acontece um episódio de racismo e você não toma iniciativa nenhuma, você não fala nada, é uma coisa absurda. O Coltec tem ficado cada vez mais elitizado, parece que as pessoas estão tendo cada vez mais liberdade pra fazer o que quer, com todo mundo de forma geral.

Sendo assim, para além de não saber como reagir Formiga destaca um silenciamento por parte das/os estudantes em protestar e se posicionar frente às discriminações raciais. Como ela destaca, a/o estudante negra/o não quer se expor mais, pois já foi exposto e prefere não levar a situação para outras instâncias. Por outro lado, as/os estudantes não-negras/os também não se posicionam perante a situação e permanecem em silêncio, quando são os próprios agressores.

Em outra instância, Formiga destaca um silenciamento por parte da instituição:

Muitas coisas que acontecem aqui são completamente abafadas. Igual eu falei da questão do ano passado, que uma amiga minha foi assediada. Ela relatou pra Nuped, a Nuped botou a culpa nela e só o grupo de amigos dela sabia. Aí, tipo, a gestora levou uma roda de conversa com a gente, numa roda para gente falar de algumas questões, e aí, a gente estava falando dos setores, e a gente falou sobre a Nuped. A gente levou esse caso para ela, e ela é da Cadec, e ela falou que ela não fazia ideia.

Formiga, nessa passagem, utiliza do exemplo do assédio para mostrar o quanto as atitudes preconceituosas ficam veladas na escola, de modo que poucas pessoas ficam sabendo dos fatos e quando recorrem à instituição percebe um baixo retorno ou nenhum posicionamento. Quando ela fala do assédio, está respondendo a uma pergunta que realizei sobre como veem as relações étnico-raciais na instituição. Ela utiliza dessa experiência para exemplificar e dizer que se aconteceu um silenciamento com a questão do assédio era possível de a escola velar casos de racismo e não agir frente a atos de discriminação racial.

Gonzalez (1988, p. 72) ao cunhar o termo “amefricanidade” afirmará que a base do racismo brasileiro está na denegação, ou seja, você nega que aquela realidade faz parte de você. Assim, a autora dirá que “no caso das sociedades brasileiras de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico o racismo por denegação. Aqui, prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’. Assim, quando se silencia e não constrói formas de combate ao racismo frente às formas de discriminação a instituição nega a sua existência e reafirma uma suposta igualdade entre negras/os e não-negras/os, como faz o mito da democracia racial.

O racismo por denegação e a suposta igualdade racial se apresentavam no silenciamento da instituição, como é destacado por Formiga, mas se reforçavam também em outras formas as discriminações raciais. que estão engendradas na sociedade como comuns (mas que não deveriam ser) fazendo com que não existisse um posicionamento escolar. Uma situação vivida por mim durante a pesquisa, de uma abordagem feita por servidores não-negros em uma atividade do intervalo (trecho presente na página 88 da dissertação). Assim, o que se destaca a partir observação é que as relações étnico-raciais acontecem a todo momento na escola. As relações ocorrem entre estudantes e entre estudantes e servidores. Assim, a rispidez na forma de tratamento pode ser uma expressão da violência do racismo for identificado que estudantes negras/os recebem formas de tratamento diferente do que de estudantes não-negras/os. Desse modo, o *racismo institucional* opera a partir do momento que se identifica que estudantes negras/os possuem condições juvenis diferentes de estudantes não-negras/os e por essa diferença recebem tratamentos piores da instituição.

Nessa perspectiva se faz necessário que a escola e todo o corpo de funcionários estejam sempre atentos as formas de relações étnico-raciais, pois toda forma de decisão ou de omissão impacta as/os estudantes de diferentes formas. Quando se omite para as questões étnico-raciais se mantém o racismo institucional a partir do racismo por denegação.

Por outro lado, como a própria Formiga apresenta, muitas/os estudantes preferem não levar os casos de discriminação para outras instâncias escolares, pois têm medo de se expor. Assim, compreendo que o silenciamento da escola também sofre influência do medo da exposição. Desse modo, não há como a escola agir sem que as/os estudantes apresentem os casos de discriminação. Contudo, quando apresentados, a escola não pode se omitir frente às demandas das/os estudantes.

Neste contexto, compreendo que exista a necessidade de elaborar pontes entre a escola e as/os estudantes em busca de construir relações de confiança e apoio. Estudantes negras/os que sofreram alguma forma de discriminação racial precisam ter a escola como parceira para agir politicamente no combate ao racismo. Do mesmo modo, em busca de desenvolver uma consciência crítica maior entre as/os jovens estudantes, é necessário elaborar atividades educativas antirracistas na escola que dialoguem com a realidade das/os estudantes.

4.4 (Auto)regulação das relações étnico-raciais ou pacto da branquitude?

Neste contexto em que as relações étnico-raciais se expressam de diferentes formas nos intervalos, quando pergunto aos estudantes como eles veem as relações étnico-raciais nos tempos de intervalo o seguinte diálogo foi construído:

Samuel: Tem uma coisa que eu percebo também assim, eu vou falar do Coltec porque é a única experiência que eu tenho no ensino médio. Mas é que eu acredito que aqui dentro, dados os episódios, eu acredito que aqui dentro a gente consegue ter uma regulação muito boa, sabe? Tipo assim, não tem nenhuma pessoa que faz um negócio muito fora da curva assim, porque as pessoas as vezes falam tipo assim... Irmão!

Iris: Sem noção, tipo...

Samuel: Sem noção, sabe? A gente consegue se regular assim, mas uma coisa que eu percebo também é que aqui tem pessoas que as vezes não é de mal...

Nego: Perfil...

Samuel: Eles não entendem mesmo assim, sabe? É...

Luiza: Talvez por causa da bolha assim também né, tipo...

Samuel: Ahn?

Luiza: Por causa de uma bolha...

Nego: É porque talvez falte, tipo assim...

Jorge: Algo também dentro da geração, o celular, hoje em dia, o celular...

Nego: A própria geração...

Samuel: Essas paradinhas assim que eu falo são, por exemplo, ou pessoas brancas, ou pessoas negras que sempre viveram em uma bolha muito grande assim, sabe. Eu não vou mentir, eu vivi numa bolha, estudei na escola particular a vida toda, tá ligado?! Meu pai sofreu muito mais racismo do que eu, mas não quer dizer que eu não sofra, entendeu? É, a questão que eu falo é seguinte, a criação que eu tive da minha família, por exemplo, às vezes choca outras pessoas que não entendem isso, sabe? Tipo assim, outro dia eu estava aqui na escola, fui voltar para casa. Para ir para minha casa é um ônibus só. Eu não vou falar que minha vida é difícil, sabe? Tipo, eu tenho as minhas coisas, mas eu pego um ônibus e tô em casa pra voltar. Para vim pra cá, pra voltar, pego um ônibus só. Aí outro dia eu estava: “puta que pariu, mano cadê minha carteira? cadê minha carteira? cadê minha carteira?” Aí eles falaram assim, “mano, tem

problema não, você paga no *Qr code*”. Mas, tipo, eu preciso da minha carteira, eu preciso da minha carteira, mas que que tem? Você pega sua carteira outro dia você esqueceu, que que tem, irmão?!

Nego: Eu andar sem identidade não sou maluco.

Neste diálogo as/os jovens negras/os reconhecem que existem casos de atitudes racistas, como a relatada por Luiza do estudante que a chamou de macaca sem um contexto e saiu rindo e o caso do jovem negro que recebeu ofensas, em forma de brincadeira, por conta do seu cabelo crespo. Contudo, as/os jovens relatam que devido ao contexto das/os jovens conseguem construir uma forma de (auto)regulação das relações étnico-raciais.

As/Os jovens negras/os destacam que esta (auto)regulação é possível devido à liberdade entre elas/es. Podem transitar por diferentes espaços, encontrar com diferentes pessoas e propor diferentes eventos que atinjam as pessoas de diferentes formas. Destacam que esta (auto)regulação das relações étnico-raciais tem a ver com uma pressão que as/os próprios estudantes fazem no momento em que percebem falas e atitudes racistas e preconceituosas.

Segundo os depoimentos, esta (auto)regulação das relações racial ocorre porque é uma instituição de alto nível, inserida dentro de uma universidade e que seleciona as/os estudantes para a sua entrada. De modo que essa seletividade de estudantes faz com que as/os jovens que acessam a educação já possuam um repertório de formação humana básica que permite compreender o que é o racismo e não realizar formas de discriminação racial.

Apresentam que essa (auto)regulação se dá pelo clima de hospitalidade e boa convivência entre as/os jovens. Estes estudantes sentem que a liberdade de chegar para qualquer estudante e conversar sobre atitudes racistas e resolver a situação permite essa regulação das relações étnico-raciais.

Por fim, elas/es indicam que essa (auto)regulação está presente, pois raramente ocorrem casos de racismo nos intervalos da escola devido à boa convivência entre estudantes negras/os e não-negras/os em que reforçam que não existe uma segregação na escola, mas sim uma relação de respeito entre as/os jovens. Contudo, em meio a essa afirmação das/os jovens questiono: será mesmo que existe uma (auto)regulação das relações étnico-raciais nos tempos de intervalo do Coltec?

Inicialmente quando se olha o percurso das respostas nos grupos de discussões para a pergunta sobre as relações étnico-raciais nos intervalos a primeira resposta das/os estudantes no primeiro grupo de discussão seguiu um fluxo que caminhava para a não existência de relações de racismo e discriminação como demonstra o seguinte diálogo:

Nego: Muito de boa

Iris: É muito tranquilo. Eu nunca vi. Eu nunca vi.

Iris: Nenhuma relação de racismo assim, tipo a única coisa foi de brinca tipo oh seu preto e tal

Nego: Eu!

Iris: Mas nunca passa de brincadeira, nunca é algo realmente sério.

É somente após o relato de Luiza da prática racista do estudante que a comparou a um animal que a conversa muda de tom e vão falar das brincadeiras e humores que ultrapassam o limite e se mostram racistas. Já no segundo grupo de discussão, quando perguntado sobre as relações étnico-raciais, as/os participantes já de início foram pontuando de forma direta a existência de práticas racistas. Podemos ver essa e tecendo o seguinte diálogo:

Formiga: De um tempo para cá o Coltec tem ficado muito elitizado, inclusive não tem preenchido as cotas raciais, então geralmente lá...

Dandara/George: E nem de escola pública.

Formiga: Nem as cotas raciais, nem as de escola públicas estão sendo preenchidas ultimamente, então tipo assim, quando a gente passa nos corredores e tudo mais se você olhar para o lado você vai ver muita pouca pessoa de cor você vê só pessoas brancas e tudo mais, então, tipo, as vezes até a questão de relacionamento, se você, por exemplo, tem um curso onde tem sempre no ciclo social tem muitas pessoas pretas, muitas pessoas pardas e tudo mais, quando você chega você tem muita dificuldade para fazer isso.

Essa diferença entre os grupos na percepção de práticas racistas mostra que o contexto elitizado, como afirma Formiga, e embranquecido, como se demonstrou ao longo da dissertação, produz formas de socialização diferentes entre cada estudante negra/o. Enquanto para alguns os intervalos apresentam um clima de hospitalidade e boa convivência entre estudantes negras/os e não-negras/os, para outras/os estudantes negras/os as relações se mostram com diferentes pontos de tensão racial, inclusive de discriminação racial violenta e explícita.

Essa diferença nas respostas entre os grupos de discussões dialoga com hooks (2019, n. p.) ao afirmar que “as pessoas negras se afastam da realidade porque a consciência é dolorosa demais. No entanto, só nos tornamos mais conscientes quando começamos a ver com clareza”. Neste sentido, Jesus e Correa (2021) defendem que vivemos a todo momento relações étnico-raciais, mas nem sempre paramos para refletir sobre essas relações cotidianas.

Em outra perspectiva, realmente é possível identificar um repertório de compreensão do racismo entre as/os estudantes, como aconteceu na Calourada em que, como relato em meu caderno de campo, em março de 2023,

finalmente começou o show de talentos e a turma sorteada a apresentar primeiro foi a 101. Com música, protagonizado por duas cantoras negras, banda, representação de Jesus, meninos dançando *tik tok* e batalhas de dança o que chamou a atenção foi uma

cena em que representaram o Filme “as branqueiras” em cena que existem duas equipes batalhando. Quando uma equipe vence a batalha de dança. Após vencer um estudante branco assopra farinha no rosto de um estudante negro preto. Por consequência dessa cena alguns estudantes puxaram o grito de “Racismo, racismo...”. Gerou um certo clima na apresentação, deu pra ver que o estudante negro ficou bem incomodado de ter recebido a farinha na cara e ficava tentando se limpar e dançou a última música da “Onda, onda, olha a onda!” bem sem graça. Foi uma cena bem infeliz para a apresentação da turma. Tão infeliz que não pontuaram nessa prova.

Ou seja, com a percepção de que a proposta coreográfica da turma se apresentava em um formato racista, as/os jovens na sequência já se expressaram e se posicionaram gritando “Racismo”. Por outro lado, a expressão racista que compara o/a estudante negra/o a um animal, o macaco, e retoma o racismo biológico e geneticista, está presente nas relações étnico-raciais dos intervalos da escola. Nesta pesquisa encontramos três relatos dessa aproximação de comparação entre a pessoa negra e um macaco.

Há também a existência de pressões que os próprios estudantes negros e negras fazem quando percebem atos racistas. Exemplo disso se encontra em momentos já descritos anteriormente em que um estudante comparou a habilidade esportiva de um estudante negro à habilidade de um macaco, em que G. imediatamente se expressa questionando a afirmação e no caso em que um estudante branco afirma que Jamal, estudante negro, havia roubado o fone de ouvido e Luiza que se posiciona através da ironia dizendo “foi o Jamal porque ele é preto né?”.

Mas em outra perspectiva se apresenta um silenciamento, pois o grupo de discussão relatou que as atitudes racistas não são divulgadas e raramente chegam a todas as pessoas da instituição. Quando é divulgada ganha poucas proporções dentro da escola. Além disso, expressões explícitas de racismo geram outro silenciamento por parte dos estudantes não-negros/as que não agem frente a atitudes racistas.

Sendo assim, os indícios mostram que o contexto dos intervalos e as relações étnico-raciais são complexos. Se identifica também uma certa formação sobre raça, racismo e as relações sociais das/os estudantes. Além disso, a “liberdade” e autonomia de organização proporcionada pela forma organizacional da escola permite encontros nos intervalos impossibilitados pela sala de aula.

Contudo, dizer que existe uma (auto)regulação das relações étnico-raciais que se expressa nos intervalos parece questionável. Questionável, pois se evidenciam brincadeiras racistas nos intervalos, se identificam microagressões ao cabelo e ao estilo reproduzidos nos intervalos, se identificam a construção de apelidos racistas que reproduzem estereótipos negros. Desse modo, o racismo se expressa nas relações étnico-raciais, seja de forma consciente ou inconsciente. Então, se não existe uma (auto)regulação étnico-racial o que se encontra na escola

pesquisada para que jovens negras/os afirmam existir um clima amistoso e de raros casos de racismo na instituição?

Bento (2022) escreve seu livro intitulado *Pacto da branquitude*. Neste livro, a autora desenha um percurso para a compreensão de como a branquitude constrói um pacto narcísico que não reconhece os privilégios adquiridos através da colonização que constrói socialmente um lugar de superioridade do branco frente ao negro por suas características fenotípicas e não reconhece o privilégio econômico que se é recebido a partir da exploração de africanos escravizados a partir da apropriação de seus recursos financeiros, intelectuais e de força braçal. Assim, a branquitude elabora um pacto de manutenção da invisibilização do passado escravocrata em busca da manutenção dos privilégios cotidianos. Desse modo, a autora defende que:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: *as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas*. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, n. p., grifos da autora).

Nesse ponto, Bento (2022) destacará que o pacto da branquitude se esconde por detrás do discurso da meritocracia e elabora processos de exclusão de pessoas não brancas. Quando diferentes instituições passam a pensar em ações afirmativas para pessoas não brancas, muitas pessoas se posicionam com discursos como “‘Não vamos passar a mão na cabeça de ninguém’, ‘Precisa ter competência para ocupar cargos mais elevados’, ou ainda, ‘Nosso sistema é meritocrático’” (Bento, 2022, n. p.). De modo que, esse discurso meritocrático acaba se tornando comum entre pessoas negras e não-negras construindo uma “naturalização da supremacia branca nas instituições, sua construção e reprodução ao longo da história” (Bento, 2022, n. p.).

Assim, partir do *pacto da branquitude*, podemos compreender os depoimentos das/os participantes da pesquisa, como uma expressão da dificuldade que nossa sociedade tem para discutir o tema do racismo em nosso cotidiano. Essa dificuldade faz com que elaborem uma percepção de (auto)regulação das práticas racistas na escola. Dessa maneira, como nossa formação social está constituída em torno desse *pacto*, muitas vezes tendemos a ter uma certa condescendência com o racismo operando em suas diferentes formas de manifestação.

Essa condescendência e dificuldade de perceber o racismo na sociedade dialoga com a base fundante da história brasileira que acredita em uma *democracia racial*. Este mito, no imaginário social a existência de uma homogeneidade e igualdade entre pessoas negras e não-negras. Assim, se constrói no imaginário a existência da igualdade a todas as pessoas, a partir do momento que se instaurou o “fim da escravidão”. De modo que, neste imaginário, o racismo não é uma experiência presente neste país, pois “somos todos iguais”.

Essa base fundante baseada no *mito da democracia racial*, faz com que as relações étnico-raciais na escola e fora dela sejam associadas a um imaginário da sua inexistência. Quando situações de discriminação racial e racismo são denunciadas, tal atitude tende a ser associada a um vitimismo da população negra. Dessa maneira, se não existe racismo, não é necessário aprender a desvelar o olhar para as práticas racistas e muito menos combater o racismo. Esse imaginário social nos leva a uma falsa sensação de hospitalidade e de igualdade e acarreta dificuldades em detectar as práticas racistas engendradas em nosso cotidiano. Assim, este imaginário envenenado pelo *mito da democracia racial* dialoga com o *pacto da branquitude* e estabelece as seguintes construções racistas na escola pesquisada:

Primeiramente, a instituição escolar reproduz a concepção meritocrática do pacto da branquitude e reforça a compreensão de competência e mérito nos processos seletivos. Essa percepção está presente nos editais de processo seletivo da instituição que indicam que para aprovação a/o estudante deve tirar mais de 40% na nota geral da prova e mais de 30% na nota em português e em matemática. Essa forma de seleção constrói a exclusão de estudantes que não atingem a nota necessária, causando consequentemente uma redução na ocupação das cotas raciais (como se mostrou uma queda de 2020 de 47 classificados em cotas raciais para 18 classificados em cotas raciais em 2022), uma redução da efetividade da ação afirmativa através das cotas raciais e uma redução da diversidade racial no colégio.

Como segundo aspecto, a branquitude constrói um pacto de não compreensão das práticas racializadas como racistas, em que são vistas apenas como brincadeiras, como humor ou descontração. Isso está presente nos diferentes apelidos e brincadeiras racistas. Esse comportamento dialoga com Bento (2022, n. p.) que irá relacionar esse comportamento como uma ignorância branca que “implica julgamentos incorretos sobre o que é certo e o que é errado está incluída nessa abordagem, assim como a crença falsa”.

hooks (2019) defende a existência de uma crença da branquitude que invisibiliza a existência do outro (negro). Praticam essa invisibilização com base na crença no mito da “homogeneidade”, “mesmo quando suas ações refletem o poderio da branquitude como um elemento que influencia quem são e como pensam” (hooks, 2019, n. p.). Dessa forma, no

contexto escolar investigado as práticas racistas e racializadas não são reconhecidas por estudantes não-negros/as por um falso sentimento de homogeneidade entre as/os estudantes e por uma ignorância branca conveniente.

Como terceiro ponto, Bento (2022) irá dizer que um dos pilares do pacto da branquitude é o silenciamento para manutenção dos privilégios. Assim, quando as/os estudantes não-negras/os se silenciam frente aos casos de racismo na escola, estes estão mantendo o seu silenciamento frente aos casos e mantendo sua ignorância branca em não saber como agir frente aos casos de discriminação.

Do mesmo modo, a instituição mantém esse pacto através do silenciamento quando não age frente aos casos de discriminação racial ou prefere manter a ignorância branca para as práticas racistas na instituição. Ou seja, é uma negação institucional para a existência do racismo na escola, se mostrando mais uma expressão do racismo institucional.

Como quarto ponto, o que se identifica é a absorção e a naturalização da supremacia branca por estudantes negras/os que faz com que construam uma ideia de hospitalidade e regulação das práticas racializadas a partir do encontro, das pressões e das ironias que jovem negras/os que cotidianamente constroem nas relações dos intervalos.

Contudo, como coloca hooks (2019), ao apresentar as representações que negras/os possuem sobre a branquitude,

coletivamente, pessoas negras se mantêm bastante silenciosas a respeito da representação da branquitude na imaginação negra. Como antigamente, na época da segregação racial, quando os negros aprenderam a “usar a máscara”, muitos de nós fingimos estar confortáveis diante da branquitude apenas para virar as costas e dar vazão a manifestações de graus intensos de desconforto. Fala-se especialmente da representação da branquitude como aterrorizante. (hooks, 2019, n. p.).

Sendo aterrorizantes as imagens que representam a branquitude para a população negra, hooks (2019) defende que

pessoas negras ainda sentem o terror, ainda o associam à branquitude, mas raramente são capazes de articular as várias formas como somos aterrorizados porque é fácil silenciar diante de acusações de racismo reverso ou de insinuações de que as pessoas negras que falam sobre como se sentem aterrorizados pelos brancos estão simplesmente evocando a vitimização para exigir tratamento especial. (hooks, 2019, n. p.).

Assim, o clima de certa hospitalidade apresentado pelas/os estudantes representa um duplo aspecto racial no contexto escolar. De um lado a presença de uma naturalização por parte das/os jovens negras/os frente as formas de opressão presente na escola. bell hooks (2019)

denomina de racismo internalizado. Por outro lado, esse clima dialoga com a representação negra sobre a branquitude que tem como base o terror, fazendo com que jovens negras/os se silenciem e coloquem máscaras para evitar embates que terão pouca efetividade e causarão mais efeitos em sua saúde mental. Como demonstra bell hooks (2019, n. p.) “as expressões contemporâneas da supremacia branca é uma indicação de como essa cultura realmente entende pouco sobre o impacto psicológico profundo da dominação branca racista”. Essa máscara é identificada, por exemplo, no caso que Luiza sofreu racismo e preferiu rir para não se expor e pela falta de apoio.

Como quinto ponto, identifico que esse *pacto da branquitude* toca no que Bento (2022) destaca como a autopreservação e do medo da branquitude do outro que é diferente. A autora destaca que esse medo e autopreservação são a base do preconceito. Quando se analisa os casos de racismo expresso nos intervalos que aproxima a estudante e os estudantes ao animal, ambos possuem o cabelo crespo e são negros de pele preta. Com base na discussão do colorismo, quanto mais distante do ideal branco hegemônico, mais inferior é considerado a/o estudante negro e está mais suscetível a discriminação racial.

Sendo assim, o que as/os estudantes nomeiam como (auto)regulação, na verdade se expressa como um pacto da branquitude nas relações étnico-raciais nos intervalos do Coltec em que a branquitude se autopreserva, se silencia e reforça a percepção de terror que negras/os tem sobre a branquitude.

Em outra perspectiva, é possível identificar na escola pesquisada a vivência de uma diversidade e o contato com uma experiência vivida da/o negra/o que permitem reflexões para estudantes negras/os e não-negras/os.

Pinheiro, em seu livro intitulado “Como ser um educador antirracista” afirma que “é importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só convivendo com a pluralidade que efetivamente crescemos com ela” (Pinheiro, 2023, p.125). Se encontra na escola pesquisada uma determinada possibilidade de diversidade. Essa diversidade pode (e deve) ser questionada pela escola, como por exemplo, na questão do acesso a estudantes negras/os. Contudo, se encontra uma presença significativa de estudantes mulheres (41,05% das estudantes declaram ser do sexo feminino). Existem na escola estudantes com identidade de gênero transsexual e cis sexual. Estudantes com orientação sexual homoafetiva e heteroafetiva. Se encontra estudantes de diferentes camadas sociais de classe (as rendas familiares per capita das/os estudantes variam entre 0 e 0,5 salários por pessoa da família até rendas maiores que 3,5 salários per capita, em que, 37,88% a maior porção de estudantes se encontram com renda familiar maior que 3,5, ou seja, classe média alta e classe alta tem

predomínio). E por fim, existe uma diversidade de regionalidade, Dandara afirma no grupo de discussão que a escola tem estudantes matriculados de diversas cidades, mas ao longo das observações pude conversar com jovens de Betim, de Contagem e de cidades do interior de Minas Gerais.

Essa pluralidade e diversidade na realidade escolar a permite aos jovens possibilidades de encontros com a diferença. Encontros esses que abrem possibilidades aos estudantes de trocas de experiências principalmente percepções sociais negras que permitem a reflexão de estudante não-negras/os. Um exemplo principal dessa constatação está quando Samuel relata (como apresentado no início desse subcapítulo) que a necessidade de andar com a carteira e o documento é algo crucial. Ele nos conta que quando esqueceu sua carteira na escola e ficou desesperado com a possibilidade de ser abordado por algum policial, ele teve que explicar e ensinar esse contexto racista para seu amigo não-negro.

Para além das trocas e dos diálogos, as/os estudantes negras/os educam as/os estudantes não-negras/os quanto ao racismo, por exemplo, quando são incisivos em denunciar práticas racistas e quando compartilham a especificidade de ser negro. Além disso, a estética negra presente na escola e nos intervalos fazem as/os jovens negros/as se reconhecerem belas/os e estudantes não-negras/os passam a conhecer a diversidade estética negra.

Contudo, como afirma Jorge, em um dos grupos de discussão:

principalmente por conta que nos últimos anos as cotas têm funcionado menos seria muita gente branca entrando. Você não consegue falar, então as vezes não consegue falar não porque não é aberto, mas porque, por exemplo, meu grupo de amigos J., V. e o H., são três brancos e sei lá. Nesse negócio racial entendeu? Aconteceu esse negócio, como que eu chego para eles: nó mano! Me chamaram de macaco hoje. Eles podem falar: beleza, eu sei que racismo existe, mas eu não sou racista está ótimo. E eu acho que, não está ótimo assim. Eu acho que falta a gente ter essa discussão de que pô, beleza eu não sou racista, mas é aquela famosa, eu preciso ser antirracista. Então tipo eu acho que falta ter mais coisas aqui dentro para movimentar e para a gente tentar colocar e fazer chegar nas pessoas tipo as experiências. Porque é que nem eu, sou homem eu nunca vou entender o que é o machismo 100% [sic]

Desse modo, o que Jorge expressa é a necessidade de uma constante busca por uma educação antirracista. Jorge nos mostra que a escola deve construir parcerias entre instituição, estudantes e manifestações culturais e artísticas para se pensar em uma educação antirracista que faça as pessoas da escola ressignificarem as interações na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – INTERVALOS ESCOLARES QUE NOS FAZEM REFLETIR SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

À guisa de conclusões, essa é uma pesquisa de um intelectual negro professor que utilizou da estratégia de observação participante e grupos de discussão com jovens negros/as para compreender as relações étnico-raciais na escola, a partir dos intervalos escolares. Assim, estudar as relações étnico-raciais significou ter um olhar atento e crítico para a forma como as interações ocorriam na escola e nos intervalos, buscando captar as sutilezas das expressões verbais e corporais que marcavam essas relações.

Para se ter esse olhar atento e crítico, foi necessário estar na escola com as juventudes, por um período alongado, pois as interações entre pesquisador e participantes foram construídas ao longo do tempo. De maneira que, com o tempo as/os estudantes ficaram mais confortáveis com minha presença, o que desvela como as relações aconteciam naquele contexto escolar.

Além disso, para aprofundar esse olhar, foi necessário ser um participante observador e construir pontes entre pesquisador e jovens estudantes. Acredito que o vínculo fez com que as/os estudantes me inserissem no contexto pesquisado e os/as motivou a participarem de outras estratégias investigativas. É como se o vínculo mostrasse ao estudante que essa era uma pesquisa com elas/es e não em uma pesquisa que somente coleta dados, sem uma aproximação corporal e energética com as demandas das/os estudantes. Foi em constante processo de troca que se deu a realização da pesquisa com jovens estudantes.

Além disso, a pesquisa colocou em evidência o processo complexo de autoidentificação e de heteroidentificação. Em muitos momentos, tive dúvidas na heteroidentificação das/os estudantes. Eles/as apresentaram compreensões diversas de quem é ou pode ser negra/o, como aconteceu na queimada negros *versus* brancos. Assim, nesta pesquisa, utilizei os termos negra/o preta/o ou negra/o parda/o, pois acredito que esses se mostram mais coerentes para o contexto racial de miscigenação do Brasil e acredito que são termos que fazem aproximar a compreensão de que negros/as são a junção de pretas/os e pardas/os. Além disso, a todo momento, a autoidentificação foi utilizada como parâmetro para a percepção da identidade racial das/os estudantes. A heteroidentificação não foi utilizada na pesquisa como ferramenta de questionamento da identidade racial das/os estudante, mas sim como ferramenta de análise social do contexto.

Dessa maneira, acredito que para uma educação antirracista se faz necessário caminhar na direção de compreender a categoria negro, assim como no Estatuto da Igualdade Racial, como o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas. Assim, vislumbro a

necessidade de repensar a nomenclatura de autoidentificação para negras/os pardas/os e negras/os pretas/os, em diferentes plataformas e pesquisas que coletam dados sobre identidade racial. Como mudar a nomenclatura não é algo rápido e demanda reflexões, se faz necessário especificar nos estudos se quando a pessoa está se identificando como parda ela está se reconhecendo como negra. Jesus, em entrevista para a Rádio UFMG educativa³⁴, dá a sugestão de incluir logo após a pergunta de cor e raça a seguinte pergunta: “Você se considera negra/o?”. Acredito que essa seja uma boa saída inicial para especificar a compreensão de pardo de respondentes nas pesquisas.

Além disso, o debate sobre autoidentificação e heteroidentificação deve estar presente na escola a partir de ações afirmativas sobre a cultura e a experiência negra. Apesar do cenário complexo em que nos deparamos com a miscigenação brasileira, nossas/os jovens estudantes precisam reconhecer e compreender a sua identidade para agir e transformar a sociedade.

Reconheço que os intervalos são um momento escolar diferente da sala de aula na escola que permitem outras formas de interação, compartilhamento de saberes e organização estudantil. Nessas outras formas de interação, que podem priorizar por relações mais horizontais, que expressam manifestações de lazer e se constroem formas de liberdade e autonomia, também se desvelam a presença de relações racializadas, algumas discriminatórias e racistas, entre estudantes negras/os e não-negras/os do Ensino Médio.

As relações e as trocas diárias entre as/os jovens de 7h da manhã até às 17h, se intensificam nos intervalos pela sua maior liberdade, educam as/os diferentes estudantes que se encontram na instituição. Claro que vivem com maior ou menor intensidade essas relações diversas de acordo com a condição juvenil e com as amizades/relações construídas, mas a diversidade e a formação estão ali na experiência de troca do dia a dia.

Porém, é importante lembrar, como reforça Bento (2022), que o pacto da branquitude constrói um lugar de subalternidade ao negro através do pensamento colonial que hierarquiza as raças. Assim, as experiências racializadas vividas da/o negra/o se mostram educativas e formativas produzindo processos de reforço da estética negra como bela. Contudo, as experiências racializadas também deformam as juventudes negras através de práticas racistas. Quebrar esse pacto narcísico, o silêncio e a negação são fundamentais para a construção de uma educação antirracista.

³⁴ Entrevista disponível no podcast da UFMG interativa na plataforma Sound Cloud. Disponível no link: <https://soundcloud.com/radioufmgeducativa/pardos-como-maioria-no-brasil-professor-da-fae-rodrigo-ednilson-analisa-dados-e-discute-o-termo>

As afrotecnologias cotidianas e antirracistas de jovens negras/os estavam presentes nos intervalos de diferentes formas. Assim, encontrei na pesquisa jovens negras/os que usam da ironia para denunciar e criticar atitudes racistas na escola. Essa forma de expressão parece reforçar a construção de uma consciência racial entre os/as jovens estudantes, mas que nem sempre se mostra efetiva. Além da ironia, elas/es elaboram as seguintes afrotecnologias: 1) constroem um protagonismo de estudantes negros em eventos esportivos, culturais e acadêmicos que possibilitam quebrar com os estereótipos do que é ser negra/o na sociedade e na escola; 2) participam efetivamente das decisões em um grêmio que possui um grande quantitativo de estudantes negras/os atuantes; 3) ressignificam e politizam os apelidos de jovens negras e negros; 4) reconhecem a dedicação negra nos grupos de estudos; 5) elaboram processos de inclusão educativa da cultura negra no espaço escolar; 6) compartilham experiências negras atravessadas pelo racismo com estudantes não-negras/os; e 7) reforçam a autoestima negra que ressignifica e valoriza o cabelo, a roupa e a estética negra.

Porém, como demonstra Pinheiro (2023), não basta apenas viver a pluralidade. É necessário construir uma educação que seja antirracista e que estejam presentes nesta luta antirracista não apenas as/os jovens negras/os, mas que jovens brancas/os reconheçam o seu lugar de privilégio e sejam estudantes brancas/os antirracistas. A questão que fica é como construir e garantir a construção dessa pluralidade nas escolas técnicas e tecnológicas?

Assim, as/os jovens do grupo de discussão ressaltam que é necessário que as pautas antirracistas sejam debatidas mais abertamente e de diferentes formas na instituição. Indicam que ainda é necessário construir pontes de diálogo com as/os estudante não-negros/as, porque nem sempre as/os estudantes negras/os se sentem confortáveis e seguros para expressar e expor experiências racistas que viveram na instituição. Essa afirmação reforça que o clima aparentemente amistoso e de situações que parecem casos raros de racismo se apresenta devido a um silenciamento das/os jovens negras/os. Silêncio esse que favorece a discriminação e como salienta Gonçalves (1985, p. 318) “o silêncio manifesta-se como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção” [sic].

Dessa forma, as/os estudantes participantes apontam a necessidade de desenvolver propostas educativas que mobilizem as/os estudantes a serem antirracistas através de experiências, como a do *slam* (que pela poesia faz refletir sobre a experiência vivida da/o negra/o), que permitam aprender pela experiência de jovens negras/os, como aconteceu com Samuel no caso da carteira, em busca de ressignificar as práticas cotidianas na direção de um combate a qualquer forma de racismo.

Para isso, é necessário que estudantes negras/os e não-negras/os sejam estudantes críticos e conscientes da realidade do racismo estrutural e estruturante do Brasil que se reverbera na escola. Para tanto, se faz necessário que a instituição escolar pautasse as questões raciais e seja antirracista, pois o que se identifica nos dados coletados pela pesquisa é a presença de um racismo institucional (Moreira, 2019) e um racismo por denegação (Gonzalez, 1988) que se omite frente às práticas racistas que se apresentam na escola e nos intervalos. Assim, não se produz uma formação antirracista das/os das pessoas presentes na escola focada nas opressões cotidianas, pois se prendem ao pacto da branquitude. A instituição parece estar marcada por uma cultura escolar cujo foco é a formação técnica e tecnológicas orientada pelo *currículo-desempenho* das/os estudantes deixando de lado aspectos importantes da formação humana integral e antirracista.

Como relatam as/os estudantes, essa formação antirracista deve estar presente em diferentes contextos da grade formativa do Coltec, como em palestras das aulas de sociologia, em projetos de professoras/es da sala de aula, entre outras formas. Salientam, também que o grêmio deve agir de forma mais ativa sobre as questões raciais de dentro da escola, em busca de politizar as/os estudantes. Politização essa que deve ter como princípio o amor à negritude (hooks, 2019), a aceitação/ressignificação da estética negra (Gomes, 2020) e que as práticas sejam dialógicas, feministas, antirracistas e inclusivas.

Acredito que uma outra forma de ser antirracista e quebrar esse silenciamento institucional está em construir pontes entre as/os estudantes negras/os e a instituição. Desse modo, tanto o Coltec, como escola, quanto o grêmio, como representante estudantil, podem criar espaços onde as/os jovens negras/os podem denunciar de forma segura as experiências de racismo. Inclusive, essas experiências podem ser utilizadas como fonte para elaborar práticas e propostas antirracistas na escola. No caso do grêmio, se pode fortalecer o Coletivo de Movimento Negro do Coltec.

Inclusive, para futuras pesquisas se faz importante compreender como se deu o processo de elaboração e manutenção do Coletivo de Movimento negro do Coltec em busca de fortalecer essa forma de organização na escola e receber seu devido reconhecimento como espaço estudantil formativo para as relações étnico-raciais da/na escola. Assim, como no LGBTec, acredito que docentes podem fortalecer esse movimento na instituição.

De outra maneira, se faz importante reconhecer as diferentes manifestações culturais, presentes no *currículo-lazer* da escola, como importante ferramenta de transformação. Manifestações essas que para o contexto escolar são ferramentas de descanso e socialização,

mas também podem ser utilizadas como fonte de debate sobre o racismo e as relações étnico-raciais, como aconteceu no Coltecine.

É importante ter em mente que as/os estudantes não querem uma pedagogização dos intervalos. Como vimos, em vários momentos elas/es apresentam a desvalorização do lazer frente às propostas acadêmicas. As/Os estudantes indicam a necessidade de ver os intervalos como momentos em que essa certa liberdade e autonomia permitem fruição, descanso e o compartilhamento de saberes através da experiência. Tudo isso é educativo, formativo e pode ser antirracista, se houver uma intencionalidade e consciência racial para as escolhas para a escola e os intervalos.

Além de propostas antirracistas para a formação na escola, se faz importante questionar o processo seletivo de entrada na instituição de ensino médio integrado. Retomando os objetivos do Coltec no Projeto Político Pedagógico se encontra que se busca “garantir a continuidade do processo de democratização do ensino, resguardando a sistemática de ingresso de alunos provenientes dos diferentes estratos sociais” (Colégio..., 2017, p. 11). Desse modo, as ações afirmativas devem caminhar para essa garantia. Quando se remaneja vagas de cotas raciais para outras cotas não se está garantindo essa democratização. Assim, acredito na necessidade de repensar os critérios dos percentuais mínimos que classificam as/os estudantes no processo seletivo. Além de um maior cuidado com relação às políticas de acesso e seus efeitos, é necessário fortalecer as políticas de permanência para que qualquer estudante possa concluir com êxito sua trajetória na instituição.

Construir uma escola diversa racialmente garante o objetivo da instituição, mas também é importante realizar processos que reconheçam e valorizem a entrada das juventudes *Outras* (Arroyo, 2014) no Ensino Médio de excelência. Juventudes *Outras* que têm muito a ensinar à escola e muito a aprender com suas experiências no contexto escolar universitário. Assim, valorizar os saberes dessas juventudes *Outras*, que têm uma origem popular, negra e de povos indígenas são princípios importantes para a construção de uma educação antirracista.

Concluindo, a presente dissertação buscou construir com as juventudes negras a compreensão de como as relações étnico-raciais se expressam na escola. Os resultados encontrados não pretendem encerrar o debate, mas sim abrir novos caminhos de análise, interpretação e ação de combate às manifestações de racismo na escola e fora dela. Espero que este trabalho sirva de inspiração para outros profissionais da educação e que estes profissionais consigam repensar e ressignificar as relações e as práticas na/da escola e nos intervalos em busca de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS:

A VIDA é desafio. Intérpretes: Racionais MC's e Afro-X. Compositor: Mano Brown. *In*: NADA como um dia após o outro dia, vol. 1 & 2. Intérprete: Racionais MC's. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD, faixa 10.

ANDRADE, Sabrina Monique Bora de. **O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança**: entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67675>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53-73. *E-book*. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.

AVILA, Fernanda Santana de. **No fluxo da batida**: a cultura juvenil do *funk* circulando em uma escola pública de Santa Maria/RS. 2016. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12878/DIS_PPGEDUCACAO_2016_AVILA_FERNANDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 fev. 2016.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERLANDI, Caio; GOMES, Irene. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. **Agência IBGE notícias**, [S. l.], 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BOTEGA, Gisely Pereira. **As relações raciais nos contextos educativos**: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88621>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%2C%20e%20dá%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF:

Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 003/2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 mar. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, out. 2004b. 37 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Ministério da Educação, Brasília, DF, n. 86, p. 29, 8 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1: Ministério da Educação, Brasília, DF, n. 199, p. 16, 15 out. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024.

COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG – COLTEC. **Aconteceu hoje, no dia 23 de agosto de 2023 [...]**. Belo Horizonte, 23 ago. 2023. Instagram: @ufmgcoltec. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CwTX0IHP4zq/?img_index=1. Acesso em: 24 jan. 2024.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - COLTEC. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: COLTEC, 2017. Disponível em: https://www.coltec.ufmg.br/coltec-ufmg/wp-content/uploads/2018/07/PPP-2017-pós-parecer-PROGRAD_17.10.2017.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

CORREA, Licinia Maria; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventudes e relações étnico-raciais. In: LEAL, Álida *et al.* (org.). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e educação**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021. p. 15-26. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventude-e-relacoes-etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. **A estética dos cabelos crespos em Salvador**. 2010. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio**: gênero, sociabilidade e conflito. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012011-152310/pt-br.php>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DANDARA. [Correspondência]. Destinatário: Leandro Soares Assunção Rafael. [S. l.], 2024. 1 mensagem eletrônica.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**. O rap e o funk na socialização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. *E-book*.

DIAS, Fernanda; DAYRELL, Juarez. “Sem querer você mostra o seu preconceito”: as sutilezas das relações raciais e suas repercussões no cotidiano escolar de jovens estudantes do Ensino Médio. In: EITERER, Carmem Lucia; CAMPOS, Rogerio Cunha. (org.). **Sujeitos sociais, processos educativos e enfrentamentos da exclusão**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 57-73.

ELY. [Correspondência]. Destinatário: Leandro Soares Assunção Rafael. [S. l.], 2024. 1 mensagem eletrônica.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FORMIGA. [Correspondência]. Destinatário: Leandro Soares Assunção Rafael. [S. l.], 2024. 1 mensagem eletrônica.

GARIGLIO, José Ângelo. A Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso sui generis. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3OhVY54>. Acesso em: 26 jan. 2024.

GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3UfUJHs>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista brasileira de estudos do lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés**, [S. l.], 13 mar. 2017a. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/?gclid=CjwKCAiAzc2tBhA6EiwArv-i6YmDnC681vP3g7zPrdAN0QCtWNpqyhdeVi4Cv7HRdaQv_J8Tdwii-xoC_y4QAvD_BwE. Acesso em: 08 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista brasileira de educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: revista de estudos de literatura, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017b.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, dez. 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª série. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 09 fev. 2024.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun.1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6409966/mod_resource/content/2/2.%20Lelia%20Gonzalez_A%20categoria%20político-cultural%20de%20amefricanidade.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

GREMIO MARIA FELIPA. **Para começar o Clube de Leitura, o setor de história do COLTEC tem um encontro marcado dia 16/03 (quinta-feira), das 12:00 às 13:20 no auditório. O Clube de Leitura é aberto a todos e o primeiro módulo contemplará o acompanhamento da obra A Divina Comédia de Dante Alighieri. O monitor de história, Felipe, vai apresentar o livro e o cronograma no primeiro encontro, esperamos você lá! Link para o formulário de inscrição no nosso Linktree!** Belo Horizonte, 14 mar. 2023. Instagram: @gremiocoltec. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CpxWk8AMITL/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

GUIMARÃES, Ailton Vitor. **Educação, lazer e trabalho nas escolas de EPT**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

INSCRIÇÕES para cursos de nível médio integrado do Coltec estão abertas: Interessados podem se candidatar, até 13 de outubro, a cinco cursos: Análises Clínicas, Automação Industrial, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica e Química. **Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 5 out. 2022. Formas de Ingresso. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/inscricoes-para-cursos-de-nivel-medio-integrado-do-coltec-estao-abertas>. Acesso em: 17 jan. 2024.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQSCkqz8rMdvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

JORGE. [Correspondência]. Destinatário: Leandro Soares Assunção Rafael. [S. l.], 2024. 1 mensagem eletrônica.

JOSE, Celso Chipi Uzana. **Sentidos atribuídos pelos alunos do I Ciclo de Ensino Secundário às práticas do recreio da Escola do Cabassango II em Cabinda-Angola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal

de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9RPNT7/1/disserta__o_compilada_celso_chipi_c_pia.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum Editora, 2010. Disponível em:
http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/livrode metodologia da pesquisa 2010_011120181549.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

KAWAME. [Correspondência]. Destinatário: Leandro Soares Assunção Rafael. [S. l.], 2024. 1 mensagem eletrônica.

LAGO, Mara Coelho de Souza; MONTIBELER, Débora Pinheiro da Silva; MIGUEL, Raquel de Barros Pinto. Pardismo, colorismo e a “mulher brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 1-15, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ref/a/n3bvrJ5QDBdX4pwghWjcMyP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LEAL, Álida Angélica Alves. Intervalo. In: DICIONÁRIO de verbetes: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em:
<https://gestrado.net.br/verbetes/intervalo/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LIMA, Stephanie P. A construção dos saberes afetivos na ação política de jovens negros universitários. In: GOMES, Nilma Lino. **Saberes das lutas do movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 161-214.

LINCK, Rosane Speggorin. **Hora do recreio!** Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15849/000692842.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 fev. 2024.

LUIZA. [Correspondência]. Destinatário: Leandro Soares Assunção Rafael. [S. l.], 2024. 1 mensagem eletrônica.

MAIA, Carla Linhares; CORREA, Lycinia Maria. Ver, ouvir e registrar: compondo um mosaico das juventudes brasileiras. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-35. Disponível em:
<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-01-Ver-Ouvir-e-Registrar-Compondo-um-mosaico-das-juventudes-brasileiras-2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MALTA, Mariana Soares Ferraz. **O lazer, os jovens e a escola**: territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A7EJZ6/1/disserta_o_mariana8.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024.

MEDEIROS, Priscila Martins. Rearticulando narrativas sociológicas: teoria social brasileira, diáspora africana e a *desracialização* da experiência negra. **Revista sociedade e estado**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 709-726, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/VYptFmvZg4yV6GgbGKNKT5c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. [Entrevista cedida à Estudos avançados]. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MnRkNKRH7Vb8HKWTVtNBFDp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – usos e sentidos**. São Paulo: Autêntica, 2020.

NICOCELI, Artur. Entenda quais foram os significados de ‘pardo’ nos últimos 80 anos e como isso dificultou a identificação racial do Brasil. Termo foi incorporado como categoria oficial do Censo a partir de 1950 e é alvo de debates raciais desde então. Hoje, o IBGE considera pardo quem se identifica como: mistura de duas ou mais opções de cor, ou raça, incluindo branca, preta e indígena. **G1**, [S. l.], 09 jan. 2024. Economia. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/01/09/entenda-quais-foram-os-significados-de-pardo-nos-ultimos-80-anos-e-como-isso-dificultou-a-identificacao-racial-do-brasil.ghtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=share-bar-mobile&utm_campaign=materias. Acesso em: 08 fev. 2024.

NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 34, p. 51-61, 2020. Número especial. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 31 jan. 2024.

NUNES, Hariagi Borba. **“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!”**: narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço-tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202064/001106235.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 fev. 2024.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

PENNA, Cleuza Maria Abranches. **Brincadeiras no recreio**: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_93f544a9bb0988e8b28d7ce69bcbc255. Acesso em: 07 fev. 2024.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GfhFwkFrKbLJpmvTKP5JScg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

PEREIRA, Beatriz; NETO, Carlos; SMITH, Peter. Os espaços de recreio e a prevenção do “bullying” na escola. In: NETO, Carlos (ed.). **Jogo e desenvolvimento da criança**. Cruz Quebrada: mh edições, 2003. p. 238-257.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

POUZAS, Ubiratan Santos. **Lazer, juventude e ensino médio/técnico**: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec. 2012. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-8ZUK9K>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PRETTO, Adriana de Oliveira. **Entre-infâncias**: movimentos nômades do recreio infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/dae4d374-1db7-4861-a2e4-c37c692de675/content>. Acesso em: 07 fev. 2024.

PROGRAMA segundo tempo. **Gov.br**, [S. l.], 11 out. 2023. Ministério do Esporte – Programas do Ministério do Esporte. Disponível em: [https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/programa-segundo-tempo-pst#:~:text=O%20Programa%20Segundo%20Tempo%20\(PST,e%20organizações%20da%20sociedade%20civil](https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/programa-segundo-tempo-pst#:~:text=O%20Programa%20Segundo%20Tempo%20(PST,e%20organizações%20da%20sociedade%20civil). Acesso em: 30 jan. 2024.

RAFAEL, Leandro Soares Assunção. **Recreio, lazer e juventudes**: o recreio como possibilidade de fruição das práticas de lazer na escola. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

REIS, Juliana Batista; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39944>. Acesso em: 08 fev. 2024.

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. **Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais: suas expectativas, escolhas e inserção no ensino superior**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48813>. Acesso em: 17 jan. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Livros, 2020.

RODRIGUES, Gabriela Machado Bacelar. Mulatos, pardos, “afrobeges”: negros de pele clara ou “afroconvenientes”? *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 32., 2020, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: Associação Brasileira de Antropologia, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3SaysIu>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@**: currículos e ciborguização juvenil. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8M4H42>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7NZftPqSmGqR7y8DQXcDYfc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece...** Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94695/000914975.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Identidades juvenis contemporâneas e espaços e tempos escolares: algo está fora da ordem? **Nonada**, Porto Alegre, n. 24, p. 27-29, 1º sem 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151225/001009190.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SILVA, Anna Cristina Costa da. **Infâncias em vinte minutos!** Histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção no recreio escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63170/000869398.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SILVA, Sara Moitinho da. **A criança negra no cotidiano escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da. **Entre celulares, tablets, consoles e computadores**: práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental. 2019. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31386>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco. **Projeto de ensino**: lazer, sociabilidade e construção da autonomia. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

TAVARES, Marie Luce. **Entre o dito, o não dito e o que se expressa**: juventudes, experiências e o currículo-lazer na escola. 2020. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TECNOLOGIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. [S. l.]: 7Graus, [202-]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tecnologia/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Edital do processo seletivo 2020 do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec/UFMG). **UFMG**: Copeve, Belo Horizonte, 06 ago. 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2019/Edital%20Coltec%20-%20Assinado.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Edital do processo seletivo 2022 do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec/UFMG). **UFMG**: Copeve, Belo Horizonte, 02 set. 2021a. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2021/Edital-Coltec_2022.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Edital UFMG 1490/2023 – Processo seletivo 2024 para cursos técnicos integrados ao ensino médio do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG). **UFMG**: Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 22 jun. 2023a. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2024/Coltec/COLTEC_2024-Relacao_Candidatos_Vaga.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Coltec 2020**: relação de candidatos por curso modalidade. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2019/COLTEC%202020%20-%20Relação%20de%20Candidatos%20por%20Curso%20Modalidade.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Coltec 2021**: relação de candidatos por curso modalidade. Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2021/COLTEC_2021-Candidatos_por_Vaga.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Coltec 2022**: relação de candidatos por curso/modalidade. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2021/COLTEC_2022-Relacao_Candidatos_Curso_Modalidade.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Coltec 2023**: relação de candidatos por curso modalidade. Belo Horizonte, 2023b. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2023/Coltec/COLTEC_2023-Relacao_Candidatos_Curso_Modalidade.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLfKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7043/000494435.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 fev. 2024.

WENETZ, Ileana; RIVERO, Ivana Verónica. El género en el juego del recreo escolar: análisis comparativo entre Argentina y Brasil. **Conexões**, Campinas, v. 19, e021007, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660289/26740>. Acesso em: 31 jan. 2024.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2891>. Acesso em: 31 jan. 2024.

WOODSON, Carter.G. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

ZILBERSTEIN, Jacqueline. **“Parecer ser”**: uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149060/001003961.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 fev. 2024.

APÊNDICE A – Formulário com termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) e mapeamento de perfil das/os estudantes participantes.

Pesquisa: Jovens negras/os e as Relações raciais nos tempos de intervalo do COLTEC

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. O texto abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Leia atentamente. Caso tenha dúvidas, teremos prazer em esclarecê-las. Se concordar, sua colaboração será muito importante para nós. Mas, se não quiser participar ou se quiser desistir a qualquer momento, isto não causará qualquer prejuízo a você.

Objetivo da Pesquisa: Investigar como as relações étnico-raciais se expressam nas experiências de socialização de jovens negras/os no recreio escolar. Serão realizados:

- a. Observação das experiências de socialização no tempo de recreio/intervalo desenvolvidas pelos estudantes do Colégio Técnico da UFMG - COLTEC.
- b. Grupo de discussão com o/a menor sob a sua responsabilidade, em que o pesquisador irá incentivar por meio de questões geradoras que as/os estudantes negras/os falem e reflitam sobre suas experiências nos tempos e espaços de recreio/intervalo escolar.
2. As observações somente serão utilizadas para a pesquisa e nunca serão utilizadas para prejudicar você e seus colegas no que diz respeito as relações étnico-raciais que se expressam no recreio escolar.
3. O grupo de discussão durará cerca de 120 minutos (2 horas) e serão gravados. As gravações servirão única e exclusivamente como ferramenta de análise dos dados para a pesquisa, não sendo divulgada de nenhuma forma, na íntegra ou em trechos, a gravação. Caso o/a menor sob a sua responsabilidade se sinta constrangido com a gravação ele/a poderá deixar de participar a qualquer momento da pesquisa.
4. Os riscos da sua participação na pesquisa são os seguintes: a observação dos sujeitos; a exposição da imagem; a exposição de informações pessoais; o ato de participar do grupo de discussão poderá causar constrangimentos a eles/as ou trazer à memória deles experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico.
5. Os benefícios da sua participação na pesquisa são os seguintes: permitir uma compreensão aprofundada de como as relações étnico-raciais que se expressam no recreio; compreender quais desafios encontram as/os jovens negras/os nos tempos de recreio; e compreender como as/os jovens negras/os expressam sua negritude nos tempos/espços de recreio.
6. Caso você não se sinta bem e nem à vontade ao ser observado, no grupo de discussão ou ao responder ao questionário, você poderá desistir da participação na pesquisa a qualquer hora.
7. Você pode desistir ou interromper a participação neste estudo quando desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação;
8. A desistência não causará nenhum prejuízo a você;
9. A participação neste estudo não terá custo algum para você;

10. A sua participação não produzirá qualquer forma de pagamento pela participação, mas nos comprometemos a disponibilizar apoio caso a pesquisa gere algum risco a integridade física, mental ou de qualquer outra natureza ao participante;

11. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, nos arquivos do pesquisador inserido na sala do Observatório da Juventude da UFMG e do Colégio Técnico da UFMG durante um período máximo de 5 (cinco) anos, sendo divulgados em publicações científicas, nas quais nunca serão mencionados nem o seu nome, nem o de seu/sua menor sob a sua responsabilidade;

12. Caso você se interesse, podemos fornecer os resultados ao final deste estudo para seu conhecimento;

13. Você poderá contactar Geraldo Magela Pereira Leão (pesquisador responsável –, gleao2001@gmail.com, (31) 3409-5310), Juliana Batista dos Reis (pesquisadora responsável – jubtr@yahoo.com.br, (31) 3409-5310), Leandro Soares Assunção Rafael (pesquisador assistente – rafael.leandrosa@gmail.com, (31) 99620-9496).

Qual seu nome completo? *

Sua resposta

Qual seu e-mail? *

Sua resposta

Diante da explicação acima sobre a pesquisa, você aceita participar deste estudo? *

- ☐ Aceito participar desta pesquisa
- ☐ Não aceito participar desta pesquisa

Próxima

Limpar formulário

Pesquisa: Jovens negras/os e as Relações raciais nos tempos de intervalo do COLTEC

Olá,

De antemão gostaria de agradecer a sua disponibilidade em participar da pesquisa de mestrado. Para te conhecer melhor e preparar a nossa roda de conversa, responda as perguntas abaixo.

Qualquer dúvida me envie mensagem no whatsapp (31) 99344-0955.

Qual sua idade? *

Sua resposta

Qual o seu sexo? *

☐ Feminino

☐ Masculino

Qual sua identidade de gênero? (Responda apenas se sentir confortável)

Sua resposta

Qual sua cor/raça? *

Sua resposta

Qual seu curso técnico no COLTEC? *

☐ Análises Clínicas

☐ Automação industrial

☐ Desenvolvimento de Sistemas

☐ Eletrônica

☐ Química

Você está em qual ano de estudo no COLTEC? *

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano (estágio)

Você já trabalha ou faz estágio? Se sim, com o que e onde você trabalha/estagia? *

Sua resposta

Qual a profissão dos seus responsáveis? *

Sua resposta

Qual a escolaridade dos seus responsáveis? *

Sua resposta

Qual a renda familiar per capita da sua família (total de ganhos mensais dividido por pessoa da família)? *

- ☐ Menos que 1 salário mínimo por pessoa
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos por pessoa
- ☐ De 3 a 4 salários mínimos por pessoa
- ☐ De 5 a 6 salários mínimos por pessoa
- ☐ Acima de 6 salários mínimos por pessoa

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

APÊNDICE B – Recorte da organização do tema “intervalos e relações étnico-raciais”.

Intervalo e relações raciais	Regulação racial do coltec entre os jovens.	Intervalo e a hospitalidade coltecana	Intervalo e hospitalidade - diálogos e afetos entre jovens.	Diferenças entre afetos de jovens negros e brancos (Observação)	Relações raciais auto reguladas pelos jovens	Será mesmo autoregulação? Consciência racial de jovens brancos/as existe mesmo?	Aproveita do contexto aberto para criar situações racistas.
	Formas de ação quando ocorre uma atitude de discriminação	Falta de ter com quem conversar após ações racistas.	Ação após racismo. Silenciamento. Falta de apoio.	Posicionamento firme em situações racistas na escola.	Importância da família para uma identidade racializada.	Casos de racismo nos intervalos que são silenciados entre os jovens e pela instituição.	Posicionamentos/ações inexistentes com formas de racismo expressas
	Falta do debate sobre negritude na escola e nos intervalos.	Falta de tratar sobre negritude. Algo escondido. Tabu.	Projetos escolares descolados da condição juvenil e racial.	Indicador da necessidade de formação pelo respeito para quebra das ações racistas na sociedade, na escola e nos intervalos.	Formação para respeito para lidar com a diversidade.		
	Diminuição da presença negra pela diminuição do acesso pelas cotas	Cotas não acessadas e redução da diversidade no coltec. A elitização do coltec.	Não acesso pelas cotas. Problemas da forma de avaliação.	Acesso ao coltec por estudantes de escola pública. Uma luta pela qualidade da educação.	Importância das cotas para aumentar a diversidade do coltec.		